

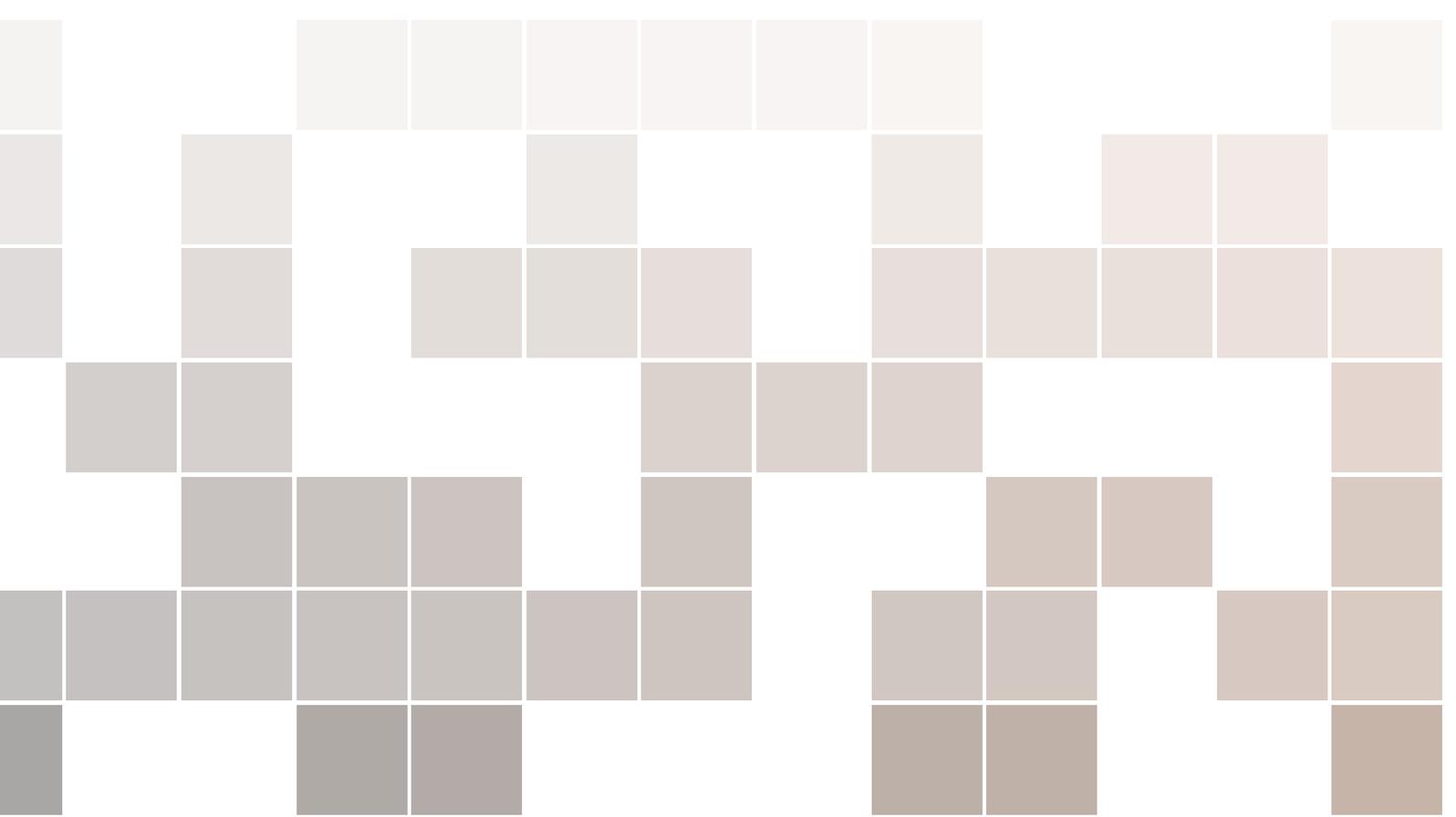
46409 – Didáctica de la Lengua Oral

Grado en Educación Primaria

Oswaldo Luis Guerra Sánchez – Blanca Hernández Quintana

Ángeles Perera Santana – Miguel Sánchez García – Juana Rosa Suárez Robaina

2022



ÍNDICE GENERAL

Introducción	1
1. Concepto y componentes de la didáctica de la lengua y la literatura	7
1.1. Las competencias lingüística y comunicativa	11
1.1.1. Competencia lingüística y competencia comunicativa	12
1.1.2. La competencia literaria	17
1.2. La dimensión didáctica	20
1.2.1. La enseñanza de la lengua y la literatura	21
1.2.2. Modelos didácticos	23
1.2.3. El perfil del docente de lengua y literatura	26
1.3. Aspectos psicolingüísticos	29
1.3.1. Adquisición y desarrollo del lenguaje	30
1.3.2. Factores que ayudan al desarrollo del lenguaje	35
2. La dimensión socioeducativa de la comunicación oral	49
2.1. Introducción	53
2.2. La dimensión socioeducativa de la comunicación oral: la influencia del medio y el papel de la escuela	55
2.2.1. Niveles diastráticos: sociolectos y escuela	56
2.2.2. El componente diatópico	60
2.2.3. El español de Canarias	61
2.2.4. Lenguaje no sexista	65

3. Normativa legal para la enseñanza–aprendizaje de la lengua oral	81
3.1. Introducción: breve aproximación a la evolución del sistema educativo en España . . .	84
3.2. El currículo	89
3.2.1. Algunas definiciones	89
3.2.2. Principales teorías curriculares	92
3.2.3. Fuentes	94
3.2.4. El concepto de objetivo	94
3.2.5. El concepto de competencia	97
3.2.6. El concepto de contenido	102
3.2.7. El concepto de criterio de evaluación	104
3.2.8. Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas	106
3.3. El currículo: el centro educativo y el aula	108
3.4. La expresión, comprensión e interacción oral	109
4. El desarrollo de las destrezas orales en el aula (I)	123
4.1. Introducción	126
4.2. Estrategias orales creativas	130
4.2.1. La narración	131
4.2.2. La recitación	134
4.2.3. La dramatización	135
4.3. Folclore y tradición oral	139
4.4. Textos literarios y comunicación oral	143
5. El desarrollo de las destrezas orales en el aula (II)	155
5.1. Introducción: estrategias comunicativas de interacción y pensamiento	158
5.2. De la conversación al debate	160
5.2.1. Los textos dialogados: la conversación	160

5.2.2.	La entrevista y las encuestas	162
5.2.3.	El debate	166
5.2.3.1.	Fórum, simposios y seminarios	172
5.3.	Exposición oral y tareas escolares	173
6.	Nivel semántico: léxico y su didáctica	187
6.1.	A modo de introducción: palabra, lenguaje, formación y pensamiento en el aula	190
6.2.	¿Vocabulario? ¿Léxico?	192
6.2.1.	¿Las palabras que <i>usamos</i> son las palabras que <i>entendemos</i> ? Vocabulario activo vs vocabulario pasivo	192
6.2.2.	Algunos errores y defectos en la formación de los niños y sus repercusiones en la adquisición y enriquecimiento del vocabulario y en su actuación léxica . . .	195
6.3.	Didáctica del léxico: modelos analíticos-taxonómicos frente a modelos basados en el «uso» de la lengua o comunicativos	198
6.4.	Metodología del léxico: estrategias básicas de enseñanza, propuestas y recursos	201
6.4.1.	¿Qué es conocer una palabra?	201
6.4.2.	Objetivos básicos de enseñanza: propuestas metodológicas y recursos	202
6.4.3.	Otros medios de aprendizaje: vocabularios básicos y repertorios léxicos	207

ÍNDICE DE TABLAS

1.1. Niveles de referencia para el aprendizaje de las lenguas.	14
3.1. Competencias específicas 2 y 3 para segundo ciclo de primaria en el RD.	105
3.2. Criterios de evaluación (LOMCE) para la etapa de Primaria y saberes básicos (LOM- LOE) para segundo ciclo de primaria.	110
4.1. Estrategias orales en el aula.	131
4.2. Estructura de la narración oral.	132
5.1. Textos orales de interacción personal y pensamiento	159
5.2. Acciones dialógicas entre docente y discente.	161
5.3. Modelo abreviado de encuesta.	165
5.4. Procedimiento del debate.	168
5.5. Procedimiento de la exposición.	174
5.6. Aspectos para la evaluación de la exposición.	175
6.1. Papel del profesorado en el proceso de e-a lingüístico.	191
6.2. Aprendizaje de las palabras según el modelo analítico-taxonómico.	198
6.3. Aprendizaje de las palabras <i>en uso</i>	199

ÍNDICE DE FIGURAS

1.	Esquema de contenidos de la asignatura	5
1.1.	Esquema de contenidos de la Unidad 1.	10
1.2.	Objetivos y dimensiones de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura.	23
1.3.	La adquisición lingüística y el desarrollo del lenguaje.	32
2.1.	Esquema de contenidos de la Unidad 2	52
3.1.	Esquema de contenidos de la Unidad 3	83
3.2.	Definición de competencia	100
4.1.	Esquema de contenidos de la Unidad 4	125
5.1.	Esquema de contenidos de la Unidad 5	157
5.2.	Modelo de organización del aula de debate.	168
5.3.	«El simulacro»	171
6.1.	Esquema de contenidos de la Unidad 6	189
6.2.	Etapas básicas en la adquisición del lenguaje	193
6.3.	Principios básicos de actuación docente.	194

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

El ser humano, en los seis primeros años de vida, desarrolla el lenguaje, por lo común, de una forma tan espectacular que podríamos afirmar que en ese periodo las principales estructuras lingüísticas ya están plenamente afianzadas. A partir de entonces, el periodo que en nuestro marco educativo denominamos Educación Primaria, permite ensanchar horizontes gracias a ese bagaje lingüístico previo, forjado en aquella etapa temprana. Ese proceso, en términos educativos, implica principalmente dos dimensiones: la comunicativa (objeto básico del propio lenguaje) y la metalingüística (es decir, el poder reflexionar sobre el propio código y su utilidad). Esta doble tarea debe mantenerse en la escuela en franco equilibrio, pues implica el manejo de múltiples elementos de gran calado.

En la Educación Primaria los niños y las niñas acceden al código escrito y a la lectura, mientras van adentrándose en los sofisticados elementos de su lengua materna mediante el aprendizaje y la reflexión, pero es la lengua oral, como medio de interacción social, la que debe permanecer en todo momento en el espacio de la comunicación didáctica por excelencia: el aula. Sin la práctica de la lengua oral, a partir de una amplia y variada gama de estrategias comunicativas, el desarrollo integral de la persona se verá cercenado. Hablar y escuchar en el aula son, y seguirán siendo, las destrezas que, en un amplio marco comunicativo, hoy por hoy irrenunciable, deben regir la mayoría de los actos didáctico-lingüísticos de la escuela: narrar, interpelar, debatir, dramatizar, resumir, exponer, dialogar, recitar, etc.

La finalidad de todo ello es, como decimos, comunicarnos, pero también saber de qué manera nos comunicamos y para qué. La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (Decreto 128/2007, de 24 de mayo) sobre la Competencia en comunicación lingüística para educación primaria dice:

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. También incluye la habilidad de expresar e

interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita...

El profesorado de Educación Primaria ha de ser consciente, por tanto, de la importancia que tiene la enseñanza–aprendizaje de la lengua oral para los niños y las niñas de ese nivel educativo. Su desarrollo personal, intelectual y social depende de una correcta capacidad de comunicarse, de comprender los mensajes que recibe y de hacerse comprender. Además, quien se expresa de un modo adecuado a cada contexto tendrá, sin duda, mayores oportunidades de progresar en las distintas circunstancias a las que se tendrá que enfrentar en la vida, ya sean personales o profesionales. La imagen que damos de nosotros mismos, y que tan esencial es en nuestro crecimiento, está íntimamente ligada a las habilidades lingüísticas de las que dispongamos: a nuestro dominio del vocabulario, nuestra manera de expresarnos oralmente y por escrito, nuestra capacidad de adaptarnos a situaciones de habla diferentes, etc. Por ello es tan importante que el futuro docente de Educación Primaria sea capaz de generar situaciones comunicativas planificadas para para que su alumnado tome consciencia de la riqueza lingüística que lo rodea, si perder nunca de vista la motivación. Los maestros y las maestras no pueden olvidar que constituyen el modelo lingüístico de sus propios estudiantes y, a esas edades, entre 6 y 12 años, puede que sean su mejor referente, el espejo en el que mirarse. Por eso, es el primero que debe expresarse con corrección, que debe entonar, vocalizar y hacer uso de un vocabulario rico y variado en el marco de la comunicación didáctica. Por ello, a la hora de generar materiales didácticos y recursos para el aula, debe saber secuenciar debidamente los contenidos lingüísticos, generar situaciones de aprendizaje que respondan a ciertos estándares, evaluar el proceso, etc. Este proceso se proyectará más allá del curso o nivel en el que imparta su docencia por lo que es imprescindible que los docentes contemplen su trabajo con perspectiva: los resultados inmediatos de esta tarea servirán como base para nuevos aprendizajes en los cursos siguientes, en los que se irá elevando el nivel de exigencia y de perfeccionamiento; no debemos olvidar que la Educación Primaria abarca una etapa que va desde los 6 a los 12 años, periodo en el que los niños experimentan grandes cambios psicológicos, físicos e incluso intelectuales, a lo que se unen las diferencias individuales y la influencia del entorno en el que viven. Todos estos factores son determinantes en la adquisición y uso de la lengua como vehículo de comunicación social.

La asignatura Habilidades Lingüísticas I: Didáctica de la Lengua Oral forma parte del módulo didáctico-disciplinar en Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas de la titulación de Maestro de Educación Primaria. Se imparte en el segundo semestre del primer curso y consta de seis créditos ECTS. Las características de este módulo centran la materia en el área de las didácticas específicas, es decir, no se trata de formar las habilidades del alumnado universitario, que ya se consideran adquiridas, sino de capacitarlos para que eduquen u orienten las de sus futuros alumnos de Educación Primaria,

en este caso en el ámbito de la expresión oral.

La denominación Habilidades Lingüísticas I, por otra parte, alude a la existencia de otra asignatura, Habilidades Lingüísticas II, que se impartirá como segunda parte en el curso siguiente, y que tendrá como prioridad la lengua escrita. De este modo se trabajan los dos planos de la lengua: la expresión y comprensión oral y la expresión y comprensión escrita. Ambos planos se interrelacionan en el uso cotidiano de la lengua, y también en el uso escolar o académico; por cuestiones metodológicas se separan en dos asignaturas, si bien no significa que se ignoren en el planteamiento de determinados contenidos y tareas.

Los conocimientos previos que precisan los estudiantes que cursen esta materia, si tenemos en cuenta la descripción que hacemos de ella, tienen que ver fundamentalmente con su capacidad de utilizar la lengua de forma competente, es decir, hablar y escribir con corrección, así como comprender textos científicos, funcionales o instructivos o, en su defecto, utilizar las estrategias adecuadas para acceder a su significado. Además, se requerirán unos conocimientos teóricos básicos acerca de las características fundamentales del código lingüístico, es decir, nociones elementales sobre fonética, sintaxis y semántica y sobre la función comunicativa del lenguaje, aspectos que deben haber cursado en la materia Comunicación Oral y Escrita para el desarrollo profesional del Módulo de Formación Básica.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

En lo que respecta a la planificación del Título de Maestro en Educación Primaria, y concretamente en la materia que nos compete, los resultados del aprendizaje más relacionados con el lenguaje oral son:

- Conocer los principios básicos de la Ciencia del lenguaje y la Comunicación.
- Saber transmitir el placer de la escritura y la lectura a través de la literatura infantil.
- Estar familiarizado con el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
- Entender y hacerse entender correcta y adecuadamente en la lengua materna.
- Atender a la diversidad multicultural y multilingüe a través de actividades de aula.
- Saber relacionar objetivos con contenidos y criterios de evaluación.
- Conocer y ser capaz de hacer uso de los recursos didácticos apropiados para fomentar el desarrollo de las competencias que corresponden a cada ciclo.

- Poseer las destrezas orales necesarias para utilizar en el aula de Educación Primaria y los conocimientos suficientes para planificar, organizar y poner en práctica diferentes estrategias que ayuden al desarrollo de la expresión oral de los niños de Educación Primaria.

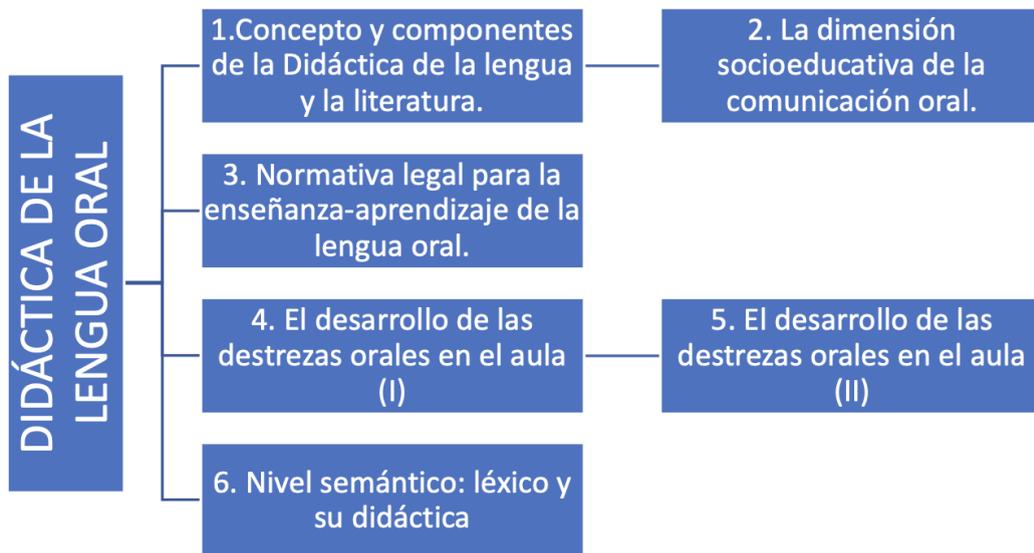
Las competencias generales, por otra parte, son:

- G3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales, plurilingües o que utilicen sistemas alternativos o aumentativos de comunicación como elemento de riqueza e integración de todo el alumnado. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- G5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia, la confianza y superación en los estudiantes para así potenciar un óptimo rendimiento escolar y el desarrollo personal.
- G8. Indagar y analizar en distintas fuentes documentales información relevante en el ámbito educativo, adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales, para comprender y mejorar las prácticas educativas, manteniendo una actitud crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- G9. Mostrar habilidades de comunicación oral y escrita en castellano y en una lengua extranjera (con un nivel equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) que les permita interactuar socialmente y presentar información en diferentes contextos profesionales (aula, seminarios, foros, encuentros científicos o divulgativos).
- G10. Reflexionar sobre las prácticas de aula así como diseñar o participar en proyectos de investigación para innovar y mejorar la labor docente. Desarrollar las capacidades creativas así como hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- G11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- G12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

Figura 1

Esquema de contenidos de la asignatura



UNIDAD DE APRENDIZAJE 1

CONCEPTO Y COMPONENTES DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

La lengua es el principal vehículo de comunicación de los seres humanos; la capacidad lingüística no solo condiciona el intercambio comunicativo, sino que estructura el pensamiento y sirve de instrumento para la expresión propia. También es un medio imprescindible para la promoción social por lo que su estudio supone algo más que un contenido curricular que se debe enseñar y se debe aprender. El dominio de la lengua, tanto en lo que se refiere a la capacidad de expresión como de comprensión, garantiza tener acceso a diferentes ámbitos, culturales, económicos, políticos.

Cuántas veces habremos pensado y afirmado que no entendemos nada de un mensaje, oral o escrito, a pesar de que esté articulado en la lengua materna que compartimos. Este puede ser el caso, por ejemplo, de un texto sobre informática o medicina. Si esta situación, que se genera por la utilización de un lenguaje técnico y unos contenidos específicos muy poco familiares, se extendiera a cualquier enunciado común y cotidiano, sería terrible para las personas implicadas. Siempre hay comunicación, aunque solo sea con el entorno cercano con el que el hablante comparte vocabulario, sintaxis, contextos referenciales, etc., pero la educación debe procurar que se superen los límites más inmediatos para alcanzar un intercambio con un mayor número de personas y en entornos no solo familiares. Esta es una de las formas para lograr la realización personal, superar los complejos y evitar la manipulación que se fundamenta, sobre todo, en el uso del lenguaje.

Los niños y niñas que llegan a la escuela, generalmente con tres años, ya tienen una adquisición del lenguaje, aunque sea aún rudimentaria. El ambiente familiar les ha procurado las herramientas bási-

cas para este aprendizaje. Sin embargo, no basta con esto, la escuela les va a proporcionar un contexto comunicativo diferente, aquel que se produce entre iguales y con adultos que no son sus allegados. Esto, por sí mismo, ya constituye un ambiente favorecedor del desarrollo lingüístico. Pero, además, en la escuela se planificarán actuaciones didácticas específicas para ayudar a este desarrollo, según la edad y el nivel en el que se encuentren. La institución educativa ofrece oportunidades, modelos y recursos que liman diferencias sociales y facilitan la progresión. La lengua no deja de mejorarse nunca, es un aprendizaje que se produce a lo largo de la vida. Por ello, su desarrollo y perfeccionamiento es un objetivo de todos los niveles educativos que exige al profesorado sensibilidad y preparación para abordarlo según las características del aula y las exigencias sociales. Escuchar al alumnado, proporcionarle situaciones de comunicación variadas, ampliar sus intereses a través de experiencias vitales, incluidas las que ofrecen las lecturas, respetar sus producciones, etc. son medios para ir superando etapas en el largo camino de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Uno de los retos de este camino es acercar al alumnado a la educación literaria.

El texto literario es un uso concreto de la lengua común que tiene sus rasgos específicos. La literatura se introduce en el aula desde las primeras edades a través de los textos orales, a partir de aquí, avanza en dificultad y temática como también evolucionan los lectores. La lengua y la literatura, como cualquier disciplina susceptible de ser aprendida y, por tanto, enseñada, ha pasado por diferentes fases históricas en las que las teorías del aprendizaje del momento, pero también las corrientes filosóficas, pedagógicas, incluso antropológicas, han ejercido su influencia. Las diferentes concepciones en torno al estudiante, el aprendizaje y el modelo didáctico, han afectado, y afectan, directamente a la práctica en las aulas. Cuando aprendemos análisis sintácticos, comentarios de textos literarios, vocabulario, ortografía, etc., refrendamos sin saberlo (y lo que es más significativo, sin que la mayoría de las veces nos percatemos de ello) los postulados de alguna teoría o los presupuestos de determinados autores que dedican su esfuerzo a reflexionar sobre la naturaleza de la lengua, la sustancia del hecho literario o los mecanismos de enseñanza-aprendizaje más adecuados. Todo estos contenidos necesitan que el docente decida cuáles son los que mejor conviene a sus estudiantes y cómo transmitirlos, sin olvidar que la finalidad última es la comunicación; que niños y niñas se hablen y escriban de forma fluida y rica de acuerdo a su edad y posibilidades.

En esta Unidad de Aprendizaje se abordarán algunos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura que el profesorado debe tener en cuenta, contenidos que debe conocer antes de proceder a la programación didáctica. En este sentido es una unidad previa que ayuda a contextualizar los siguientes temas del proyecto docente. Antes de reflexionar sobre las técnicas y estrategias más adecuadas para mejorar la lengua oral, de la que se ocupa esta asignatura, y la lengua escrita, objetivo de las asignaturas que se tratarán en segundo y cuarto del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, es preciso conocer, mínimamente, conceptos estrechamente liga-

dos a esta enseñanza como las competencias lingüística, comunicativa y literaria que dan sentido al quehacer cotidiano en las aulas. También es necesario acercarnos a qué es la Didáctica de la Lengua y la Literatura, disciplina que investiga y teoriza sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde una perspectiva amplia. Esto es, desde la teoría lingüística, la teoría y la crítica literaria, pero también desde la pedagogía y la psicología en tanto en cuanto aproxima al docente a los procesos que inciden directamente en la enseñanza de la lengua y la literatura.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una didáctica específica que reflexiona sobre métodos, objetivos y perfil del profesorado de lengua y literatura. La delimitación de esta disciplina, así como sus objetivos y dimensiones, se detallan en uno de los apartados de la Unidad. Posteriormente, se desarrollan las aportaciones que la psicolingüística hace a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, pues para reconocer la lengua del alumnado hay que tener unas referencias mínimas sobre cómo se produce su adquisición. La etapa de Educación Primaria comienza cuando los niños y niñas tienen 6 años y acaba cuando han cumplido los 12, o están a punto de hacerlo. Este amplio abanico de edades va acompañado de grandes diferencias evolutivas, de aprendizaje y, por supuesto, lingüísticas. El maestro y la maestra de esta etapa deben reconocer de dónde procede su alumnado, qué es lo que ha trabajado en los años anteriores de su *continuum* académico, y qué características individuales y sociales tiene. Entre ellas, el conocimiento y manejo de la lengua es una de las más destacadas. En esta Unidad nos dedicaremos a los condicionantes individuales que afectan a su código expresivo, en la siguiente se abordarán los sociales.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Los OBJETIVOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE son:

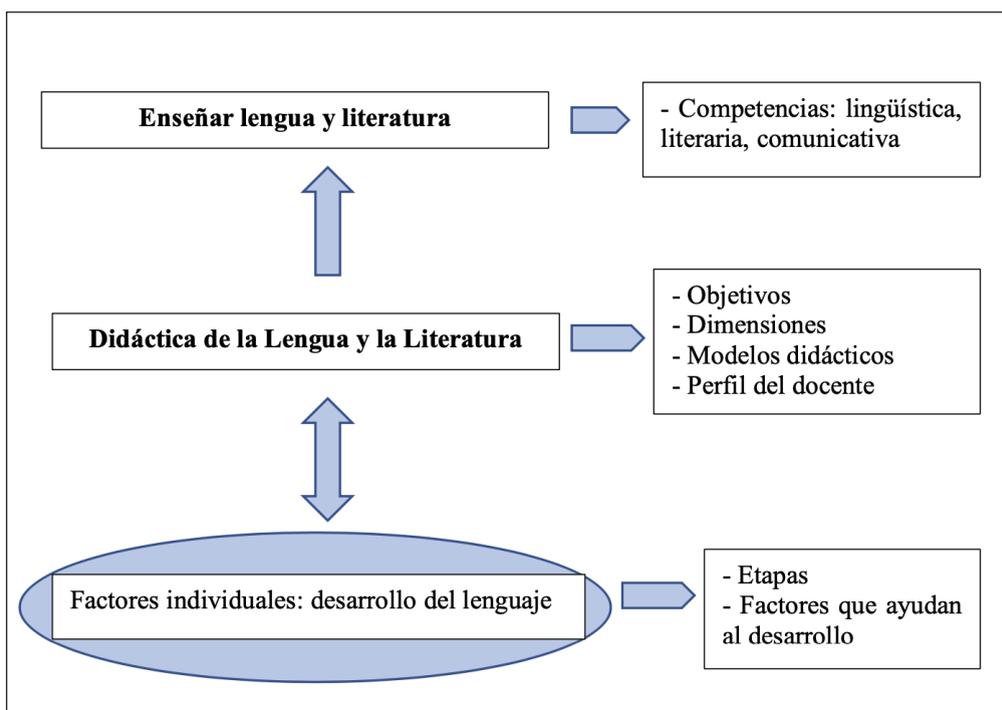
- Reflexionar sobre la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y el papel de la escuela en este proceso.
- Adquirir nociones básicas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura.
- Conocer las características de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Profundizar en la relación entre metodología, perfil del profesorado y planificación de la enseñanza.
- Aproximarse al desarrollo del lenguaje infantil y sus implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD

La enseñanza-aprendizaje de la lengua materna supone una interrelación de elementos que proceden de la evolución personal y social de los hablantes: aspectos evolutivos individuales y elementos que conforman su entorno social. También confluyen en ella la tradición y la innovación de los estudios filológicos y pedagógicos. Obviar esta realidad compleja nos llevaría a simplificar en extremo la labor del docente y la formación que requiere. Aún así, es necesario separar esta realidad en apartados más sencillos para acceder a comprender cada uno de los conceptos que intervienen en este aprendizaje. Como ya hemos comentado, en esta Unidad solo nos detendremos en algunos de ellos que se irán completando en las siguientes unidades del proyecto docente de la asignatura, pero sin perder de vista la necesaria conjunción de todos los elementos como si se tratara de un mosaico que solo adquiere sentido al final de su composición y después de contemplarlo con cierta distancia.

Figura 1.1

Esquema de contenidos de la Unidad 1.



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1.1 Las competencias lingüística y comunicativa

El concepto de aprendizaje por competencias se ha extendido en la última década debido a la proyección que le ha dado las leyes educativas y la organización de los currículos en todos los niveles educativos, incluido el universitario en el que, a partir del Espacio Común de Educación Superior, se han organizado los planes de estudio a partir de las competencias que los estudiantes deben adquirir al terminar su Grado o Posgrado. La profusa utilización del término ha hecho que se haya vuelto un «objeto poliédrico, *fuzzy*, difuso, de muy difícil operativización» (Monereo y Pozo, 2007, p.13). A pesar de ello, el término *competencia* ayuda a diferenciar mejor las metas y finalidad de la acción educativa de las habilidades, estrategias, aptitudes, etc.

La noción de *competencia* comienza su andadura en las teorías de Chomsky que define *competencia* de una forma bastante general: «tener dominio de una lengua significa, en principio, ser capaz de comprender lo que se dice y producir una señal con una interpretación semántica intencionada» (Chomsky, 1980, p. 195). En el otro extremo sitúa el término *actuación* que es la práctica de este dominio de la lengua. Aclara Coseriu (1992) que «Chomsky introduce el concepto de “corrección” (*grammaticalness*) para lo que corresponde a la competencia. Para la actuación sería aplicable, en cambio, otro concepto, esto es, la “aceptabilidad” (*acceptability*)» (p.59). A partir de Chomsky, la idea de competencia ha tenido bastante éxito y se ha redefinido por distintos autores de modo que, actualmente, se utiliza para denominar a muchas de las destrezas y capacidades del ser humano.

A partir de esta concepción, es preciso evitar la confusión que puede producirse al identificar las competencias de una persona, en concreto de un estudiante, con su configuración o predisposición genética. Por este motivo, ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas sino ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos (Monereo y Pozo, 2007, p.13).

De ahí que las competencias se adquieran y se formen, entre otras instituciones, en la escuela pues contamos con unos recursos cuando nacemos que se van moldeando o mejorando a lo largo de la vida para lo cual influyen factores decisivos como el ambiente familiar y el educativo. Según las teorías cognitivas, se puede afirmar que el ser humano, como tal y a no ser que exista una dificultad propia, dispone de una serie de funciones consustanciales a la mente humana entre las que se encuentra el lenguaje oral. En cambio, otras funciones se construyen a partir de las primigenias y requieren una

reestructuración de estas, en este caso se encuentra el lenguaje escrito (Monereo y Pozo, 2007).

Nos centraremos en definir el término de *competencia lingüística* a la que añadiremos la *competencia comunicativa* y la *competencia literaria* debido a la importancia que ambas tienen en la actividad escolar.

1.1.1. Competencia lingüística y competencia comunicativa. Una definición clara de cada uno de estos términos ayudará al docente a saber la meta que deben lograr sus alumnos al final de su recorrido académico. Aún a riesgo de ser excesivamente simplificadores, podemos concluir que la competencia lingüística se refiere a los conocimientos que una persona tiene de su lengua, es decir, de todos los planos de la misma (fonético, morfosintáctico y semántico). Un hablante competente conoce las reglas de su lengua y es capaz de usarlas de forma eficaz y fluida. Estos conocimientos le permiten expresarse con corrección cuando es emisor y comprender los mensajes que recibe cuando actúa como receptor.

Por su parte, la competencia comunicativa es la capacidad para adaptar el discurso a los diferentes contextos, es decir, al interlocutor, a la situación, al tema. Para ello los hablantes necesitan dominar las normas que rigen los intercambios comunicativos. La competencia lingüística y la competencia comunicativa mantienen relaciones interdependientes de modo que para tener competencia comunicativa es necesaria la competencia lingüística; en cambio, en muchas ocasiones, los hablantes poseen competencia lingüística pero no necesariamente dominan la competencia comunicativa.

Dominar la lengua significa algo más que hablar o escribir correctamente; el lenguaje es también una manera de entender el mundo, de comprender la realidad y de acceder al conocimiento que nos hace avanzar como individuos y como especie. Esta perspectiva se integra de forma muy clara en la definición de Padilla Góngora, Martínez Cortés, Pérez Morón, Rodríguez Martín y Miras Martínez (2008):

La competencia en Comunicación Lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, como instrumento de construcción y de comunicación del conocimiento y como instrumento de organización y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta, y tiene como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos (p.180).

Esta concepción tiene consecuencias didácticas porque, si el objetivo de la enseñanza de la lengua va más allá de la adquisición de reglas y normas y pretende el desarrollo de la comunicación del alumnado en todas sus posibilidades, se precisará un cambio de actitud del profesorado, la utilización de materiales adecuados y la adaptación de las programaciones de aula. El docente necesitará,

además, una serie de estrategias para potenciar la diversidad discursiva en el aula, es decir, para organizar ejercicios coherentes en los que los alumnos tengan que trabajar con diferente tipo de textos. El estudiantado deja de ser solo receptor de las lecciones del docente y se convierte en productor, en protagonista de su aprendizaje.

Pero qué debe adquirir el aprendiz para lograr la competencia lingüística. Vamos a partir de los principios básicos que recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* que detalla las destrezas que un hablante debe manejar para considerarse que domina una lengua. Esta referencia suele utilizarse para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, sin embargo, puede servirnos como orientación y punto de partida también para la lengua materna. Se señalan tres tipos de usuario: básico, independiente y competente cada uno de ellos definido por las capacidades que deben tener adquiridas en la lengua que aprende. Estos niveles se concretan en el siguiente cuadro tomado de ese *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes e Instituto Cervantes, 2002, p. 26):

Tabla 1.1*Niveles de referencia para el aprendizaje de las lenguas.*

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean la lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio, de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tienen un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>

Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* también se realizan una serie de precisiones que hay que tener en cuenta por su repercusión en la enseñanza de lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes e Instituto Cervantes, 2002, p. 9):

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de lengua** que conlleven **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que ha de realizar. El control que de estas acciones tienen los particulares produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Por tanto, para adquirir la competencia comunicativa es importante facilitar al aprendiz tareas de producción de textos en diferentes contextos y formatos. Según Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez (2018, p.133) la competencia comunicativa implica cuatro áreas: la gramatical, la socio-lingüística, la pragmática y la discursiva. Es preciso integrar cada área y lograr que, poco a poco y de forma progresiva, el hablante las vaya mejorando en su práctica, sin necesidad de que conozca los planteamientos teóricos de cada una de ellas, aunque, como es obvio, el docente precisa ser consciente de lo que implica cada una.

Dentro de la variedad discursiva que propugnamos hay que atender a los diferentes registros que

requieren las situaciones discursivas y que van desde lo más formal hasta lo más informal. En esa escala hay diferentes situaciones que el hablante deberá discriminar para acertar. No hablamos igual con un familiar o un amigo que con una persona desconocida a la que, por ejemplo, acudimos a solicitar trabajo. Tampoco escribimos de la misma manera, o no deberíamos hacerlo, un mensaje de correo electrónico cuando se remite a un familiar que cuando traslada una solicitud a una institución de la índole que sea. Cada lengua tiene una consideración de lo formal, aunque el hablante puede orientarse si efectúa un acercamiento cultural a la sociedad que la utiliza. En este sentido, resulta esclarecedora la afirmación de Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez (2018, p.88):

El grado de institucionalización es un parámetro común a todas las culturas, si bien la manera de cumplir con esa imposición institucional varía de una lengua a otra y de una cultura a otra. Puede establecerse un *continuum* que va desde las situaciones informales o privadas (no institucionalizadas y, por tanto, de gran libertad lingüística) hasta las situaciones públicas ritualizadas, de extrema formalidad, que exigen un grado máximo de institucionalización y una restricción máxima de expresión lingüística.

Desde el punto de vista lingüístico, los registros formales orales se diferencian de los no formales en que los primeros se producen, casi exclusivamente, en público (exposiciones de trabajos, debates, entrevistas, representación de roles, etc.) debido a lo cual tienen muchos aspectos en común con los textos escritos: planificación previa, organización del texto, necesidad de ceñirse al tema, mayor densidad informativa que los textos espontáneos y distancia social con los destinatarios que obliga a determinadas fórmulas gramaticales y léxicas. Los géneros orales no formales requieren menos planificación y atención al vocabulario pues la expresividad gestual y la entonación pueden subsanar la imprecisión del contenido semántico del enunciado.

En concreto, las competencias y estrategias que debe utilizar el hablante para construir discursos formales, aquellos que requieren un aprendizaje mayor, son (Pérez Esteve y Zayas, 2007, pp. 73 y 74):

Competencias:

- Capacidad para generar y seleccionar las ideas o los argumentos.
- Conocimiento de las convenciones y normas del género correspondiente, con el fin de estructurar adecuadamente el texto.
- Organización de los contenidos y planificación del uso de los conectores necesarios.

Estrategias:

- Tener en cuenta las informaciones que recibe de la situación para adecuar su discurso según la reacción del auditorio.

- Evitar la excesiva densidad informativa para facilitar la comprensión de los receptores.
- Captar y reconducir la atención de los oyentes cuando se advierte cansancio o distracción.

En el aula se parte de los registros informales que niños y niñas ya tienen adquiridos para, paso a paso, acercarse a los modos más reflexivos, más formales. En este sentido, el aula actúa como un entorno regulador de los niveles y registros de lengua más formales, contribuye así a que el estudiante aprenda a adaptarse a las expresiones lingüísticas que le resultan menos familiares para ello cuenta con unos saberes que son imperceptibles en la mayoría de los casos. Tal como explican Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez (2018): «el desarrollo de la competencia oral de una lengua materna, a diferencia de lo que ocurre con un hablante no nativo, se construye sobre un conocimiento previo: las destrezas interiorizadas como consecuencia de su experiencia en intercambios espontáneos» (p.135).

En el caso de los textos escritos formales, el hablante debe utilizar la estructura textual, no solo correcta, sino adecuada. Por tanto, los saberes previos que precisa la persona que escribe son: familiarización con los géneros textuales, dominio de los aspectos gramaticales y ortográficos, conocimiento del vocabulario, es decir, todo aquello que necesita el proceso de composición, saber elegir la palabra certera, la frase precisa y el tono apropiado. «En consecuencia, no puede resultar extraño que enseñar a leer y escribir sea complejo, que requiera tiempo y que esté sujeto a las características de cada persona y de cada situación» (Milian y Ribas, 2016a, p. 204).

Por último, después de establecer las relaciones entre competencia lingüística y comunicativa, nos gustaría destacar la importancia que estas competencias tienen para la consecución de los objetivos de todas las materias del currículo. La esencia de todas ellas está en la lengua en la que expresan sus principios teóricos, sus supuestos prácticos, sus problemas. En muchas ocasiones, el fracaso del estudiante es un fracaso lingüístico, por ello, compartimos la idea que defiende Fernández Martín (2019) cuando indica que «ayudar al alumnado a conseguir un buen desarrollo de la competencia lingüística supondrá ampliar las probabilidades de que también lo consiga en las demás materias» (p. 210).

1.1.2. La competencia literaria. Esta competencia se define como la capacidad del receptor para captar e identificar las características propias del texto literario e, incluso, diferenciarlo de otras producciones artísticas. Si esto no resulta sencillo para lectores avezados e instruidos en las materias literarias, cuanto más para aquellos que empiezan a tener contacto con la literatura. Generalmente, en el ámbito de la Educación Primaria se identifica competencia con leer mucho. Un lector competente lee bastante y bien, pero no siempre un lector que lee mejora su competencia literaria, dependerá de qué tipo de textos lea y qué mecanismos de lectura esté habituado a utilizar. En cualquier caso,

competencia lectora y competencia literaria están estrechamente unidas:

- La competencia lectora es un componente de la competencia literaria, el alumno se acerca al texto literario gracias a que sabe leer, si tuviese alguna dificultad técnica para descifrar el código le resultaría imposible.
- Un texto revive en la medida que alguien lo lee. Es más «no hay lectura si no es porque el lector ha puesto algo de su parte en la “construcción” del texto, en virtud de condicionantes culturales o personales» (Guerra, 2002, p. 19).

La cualidad de la lectura va más allá del conocimiento que atesoran los libros. El acto de leer es una actividad en el tiempo, una suerte de doma, pero también un compromiso con la memoria colectiva. Porque «la lectura no es sólo una actividad temporal por el hecho de que dure en el tiempo. Lo es también porque se trata de una actividad que manipula el tiempo, lo endulza, le resta dramatismo, lo suaviza» (Guerra, 2002, p. 15).

Cuando un lector se dispone ante un texto se pone en funcionamiento una serie de procedimientos (Pérez Esteve y Zayas, 2007, p. 33): reconocer con rapidez las palabras escritas y construir con ellas significados, formular las ideas básicas, representar el significado global del texto, identificar su estructura, construir un modelo mental. Incluso cuando la lectura es rápida, exige una capacidad de concentración diferente a la del lenguaje oral.

Stubbs (1987) añade que «la competencia literaria supone la capacidad de comprender distintos tipos de relación semántica: entre un texto y su resumen, entre resúmenes diferentes, entre frases y las distintas clases de proposiciones que expresan, y entre lo que se dice y lo que se implica» (p. 204). Pero no siempre el lector, sobre todo cuando es pequeño, o tiene poca experiencia lectora, identifica las correlaciones entre diversas obras literarias o diversos textos sobre la misma obra. Esto se debe a que estos textos apelan a sus conocimientos y habilidades; cada página exige la participación consciente del receptor para desvelar los sentidos ocultos, la intención y el valor de una determinada forma de expresión, de una alusión, de una cita, etc., y no siempre el lector está preparado para ello. Entre las dificultades de comprensión destacan, primero, que no todas las relaciones literatura – cultura resultan evidentes, aún menos para los lectores inexpertos. Segundo, tampoco son tan claras las relaciones dentro del mismo sistema literario. La competencia literaria requiere una relación de saberes y conocimientos (Mendoza, 2004, p. 139):

- Conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos para la descodificación: grafías, fonemas, palabras, significados literales, etc.).

- Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa que el texto presenta: estructura, indicios del tipo de texto de que se trata, etc.
- Conocimientos del uso literario, es decir, de todos aquellos aspectos que hacen que un texto sea literario: figuras retóricas, vocabulario, etc.
- Saberes intertextuales que se refieren a las conexiones que los textos literarios pueden tener entre sí: identificar las alusiones, las referencias a otros textos; apreciar la intención estética del autor cuando la literatura se convierte en referencia de sí misma; valorar el efecto que producen estos recursos.
- Saberes que permitan al lector relacionar todos los conocimientos anteriores.
- Conocimientos sobre los distintos tipos de géneros y discursos.
- La capacidad de entender la lógica del texto: no es igual enfrentarse a un texto fantástico que a uno descriptivo o expositivo.

La adquisición de la competencia lectora, primero, y literaria, después, como sucede en todos los aprendizajes relacionados con la lengua, varía según la edad del hablante, su madurez y formación. En este sentido es necesario recordar que la etapa de Educación Primaria abarca edades muy diferentes, desde aquellas que se refieren a los primeros lectores o lectores incipientes (6, 7 años), hasta las que corresponden a hablantes más maduros que saben leer y escribir de forma correcta (11, 12 años). Esto significa que el planteamiento educativo debe adaptarse a los momentos vitales y académicos de niños y niñas y, por tanto, seleccionar los libros más apropiados.

Por ejemplo, cuando se trabaja con lectores incipientes es necesario tener en cuenta materiales como los libros con temática variada que, a veces, rompen inesperadamente con los modelos y roles habituales. Libros con ilustraciones o interactivos que facilitan que se juegue con el texto, libros cuyo formato invite a la exploración lúdica, cuentos breves o poemas llenos de rimas y estribillos fáciles de memorizar. Compartimos la afirmación de Martín Vegas (2015) cuando expone que:

La gradación según niveles de desarrollo va desde los libros de imágenes (sin texto) a los libros donde predomina el texto y la imagen detalla solo una parte de la historia narrada con palabras. En el grado medio están los libros donde el texto es breve y redundante sobre lo contado en la imagen de forma muy directa, o aquellos en los que el texto sirve de apoyo para la comprensión de la imagen (p.215).

Siempre hay un libro, un texto adecuado para un lector o lectora, la dificultad del docente estriba en encontrarlo y promover así que pueda avanzar en su competencia lectora y literaria. Debe recor-

dar, además, que la lectura abre nuevas posibilidades al pensamiento y puede tener beneficios para el ánimo individual y grupal (López Valero, Encabo Fernández, Jerez Martínez y Hernández Delgado, 2021). Parece un ejercicio superfluo detenerse en la lectura y, por tanto, en las competencias vinculadas a ella en esta asignatura de primero del Grado cuyo centro de interés es la didáctica de la lengua oral. Pero no olvidemos que lengua y literatura se plantean como saberes interrelacionados en la etapa de Educación Primaria. Tampoco son claras las fronteras entre lengua oral y lengua escrita: ¿acaso la lengua oral no forma parte del proceso de decisión y planificación del texto escrito?, ¿no influye el nivel de adquisición de la primera en el proceso escritor?

Los niños llegan a la escuela con la lengua oral más o menos desarrollada pero es en ella donde se perfecciona y se cultiva de forma consciente y organizada, y, aún después de que los alumnos hayan asimilado el código escrito y lo utilicen con solvencia, se sigue insistiendo en el trabajo con la expresión oral, siempre susceptible de mejorar. La afirmación de Stubbs (1987, p. 206): «las diferencias entre discurso hablado, escrito y literario son, en parte, artificiales, y distintas corrientes académicas como la crítica literaria y la lingüística las ha exagerado», no es desproporcionada si se observa la creciente atomización del conocimiento que ha llevado a la separación tajante entre corrientes científicas, dificultad que es indispensable superar para afrontar la tarea de enseñar la lengua y la literatura en la etapa de Educación Primaria.

1.2 La dimensión didáctica

Un rápido recorrido por los modelos de enseñanza de la lengua y la literatura a partir del siglo XX nos descubre que la gramática tradicional pervivió en muchos modelos didácticos, aquellos que se centraban en transmitir y exigir a los discentes la forma de hablar y escribir correctamente. Tal como afirman Lomas, Osoro y Tusón (2003), el error más grave, por sus consecuencias prácticas, que se ha cometido en nombre de la gramática resulta de la confusión entre descripción y prescripción. Las clases de lengua quedaban así reducidas a clases de normativa gramatical en las que solamente se tenía en cuenta «el buen uso», considerado además, «el único uso».

A esto es preciso unir la inexistencia de una materia que reflexionara sobre la enseñanza específica de la lengua y la literatura, que se preocupara por analizar e investigar la forma más adecuada de hacerlo. En este marco general surge la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina científica.

La Didáctica de la enseñanza de la lengua y la literatura se establece desde la interdependencia que existe entre ambas y su necesaria conjunción en la enseñanza primaria, aunque sus objetivos se establezcan de forma diferente. La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una materia universitaria

(se inscribe en la formación de formadores) en la que inciden todas las actuaciones de los docentes de las diferentes etapas y niveles educativos. Es decir, se investiga y sistematiza en el ámbito de la universidad, pero a partir del trabajo de los profesores en todo el espectro académico. A su vez, sus principios, conclusiones y propuestas revierten en las aulas a través de la actuación de los profesionales de la educación. De esta forma, se produce un diálogo continuo entre la investigación universitaria y la práctica docente en el resto de los niveles educativos (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato).

1.2.1. La enseñanza de la lengua y la literatura. La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una didáctica específica que elabora los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y la literatura en los distintos niveles educativos.

Se caracteriza por ser una *metaenseñanza*, es decir, «enseña a enseñar». Los componentes esenciales que se han de tener en cuenta para situarla debidamente son: el componente científico que proporcionan los estudios sobre la lengua y la literatura; el conocimiento de la realidad docente que facilitan las llamadas ciencias psicopedagógicas y los elementos pedagógicos que le permiten orientar debidamente su docencia y que aporta la didáctica general. El docente de lengua y literatura necesita la lingüística y la teoría literaria porque son el soporte y el sustrato latentes de su formación especializada. Son el bagaje teórico imprescindible a la hora de tomar decisiones. Y precisa de la didáctica como base para la intervención pedagógica. Si para el lingüista y el crítico, la lengua y la literatura son objeto de estudio en sí, para el sujeto que aprende son, en primer lugar, medio para el crecimiento y desarrollo personal y social. La didáctica es el catalizador que atiende a lo científico del contenido y a lo psicológico del alumno para intervenir y dirigir la actividad del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la Didáctica de la Lengua es favorecer en el alumno el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse. Este aprendizaje del lenguaje verbal comprende dos dimensiones:

- *La dimensión operativa*, que se refiere a la actuación verbal, o lo que es lo mismo al dominio empírico-práctico de la lengua. Es la dimensión relacionada con las actuaciones o realizaciones de comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.
- *La dimensión reflexiva*, gramatical o de dominio científico racional. Esta perspectiva alude al análisis y conocimiento de las estructuras de la lengua, de sus mecanismos y sus reglas. Comprende el estudio de la morfosintaxis, la fonética y fonología, el léxico y la semántica. Contribuye a un mejor conocimiento y uso de la lengua así como a la instrucción formativa del alumno. El tipo

de actividades implicadas no son propiamente del lenguaje, sino "metalingüísticas", porque se utiliza la lengua para hablar de la lengua.

Algunos autores hablan de tres dimensiones: operativa, reflexiva y literaria. Incluyen esta última en el campo de la Didáctica de la Lengua y la describen como aquella que «tiene por objeto poner al alumno en contacto (recepción, apreciación, valoración. . .) con los productos literarios o culturales que tienen en la Lengua correspondiente su instrumento básico» (Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez, 1996, p. 39). Se pretende con ello que los aprendices de lengua desarrollen la capacidad de estimación o apropiación de los valores estético-literarios e incluso favorecer su actitud creativa. En esta unidad nos decantamos por situar estos contenidos dentro de los objetivos y dimensiones de la Didáctica de la Literatura.

La Didáctica de la Literatura es la que se encarga específicamente de la tarea de acercar el fenómeno literario al alumno. En muchas ocasiones, la literatura se ha entendido como un apéndice del programa de lengua, por tanto corremos el riesgo de utilizar los textos literarios como instrumentos ilustradores de fenómenos de lengua, sin valorarlos por sí mismos. Ante esto, defendemos que la enseñanza de la literatura tenga su propia entidad, no supeditada a la de la lengua. Ambas se complementan y transcurren simultáneamente, lo cual debe aprovecharse para la práctica docente puesto que las dos operan con el lenguaje.

Los fines fundamentales de la Didáctica de la Literatura son instructivos: reconocer y apreciar los valores estético-literarios, pero también expresivos: el cultivo de una aptitud y actitud creativa. Es preciso adiestrar al alumno para captar la peculiaridad del lenguaje literario, el contexto donde surge el texto y las estrategias más apropiadas para su aprehensión según los niveles y edades de los alumnos. Por tanto, el objetivo central de la Didáctica de la Literatura es facilitar al alumno los mecanismos apropiados para que adquiera las destrezas de descodificación, profundización, deleite y reproducción del texto literario.

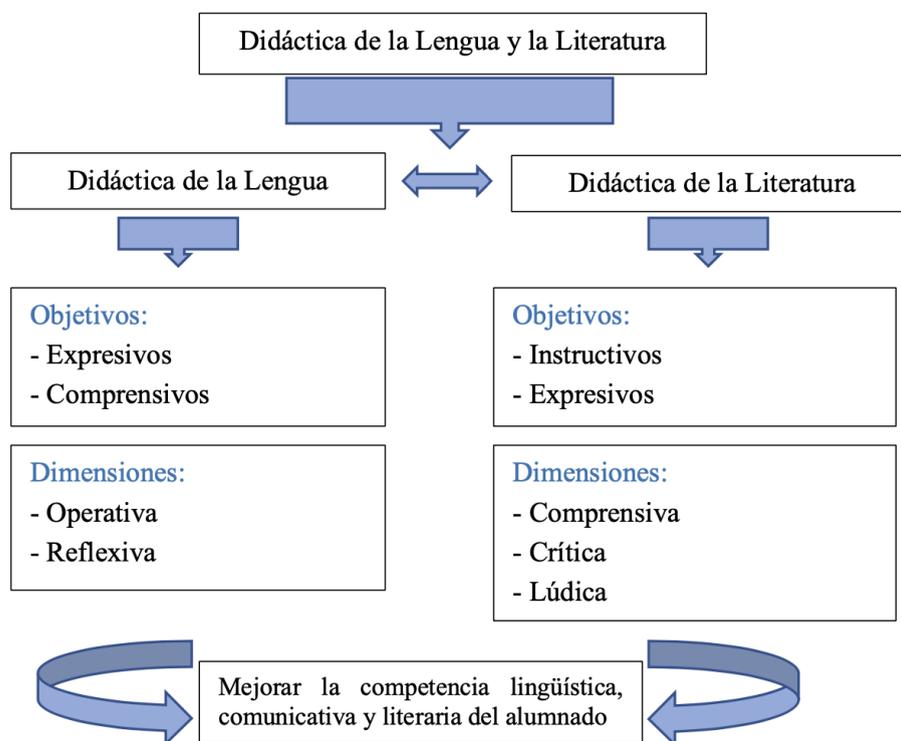
Las dimensiones que afectan a la Didáctica de la Literatura son:

- *La dimensión comprensiva* ya que el texto debe leerse interpretando los datos que nos ofrece.
- *La dimensión crítica* en la valoración de las obras, su significación textual y extratextual.
- *La dimensión lúdica* que fomente el placer ante el texto y la continuidad del hábito lector.

Resumimos en el siguiente esquema los objetivos y dimensiones de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura y la relación que se establece entre ambas para lograr un fin mayor, que el estudiantado alcance una óptima competencia lingüística, comunicativa y literaria:

Figura 1.2

Objetivos y dimensiones de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura.



A este perfil de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como didáctica específica con objetivos y dimensiones claras, habría que añadir otra cualidad que se ha enunciado en algunas de las investigaciones en este campo, aquella que la considera una disciplina de intervención. En esta línea podemos incluir a Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez (1996) cuando la definen como una disciplina que «tiene como objetivo no sólo ampliar el saber de los alumnos, sino también modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos» (p. 36).

Uno de los rasgos propios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, debido a las funciones y objetivos expuestos en el párrafo anterior, es su carácter interdisciplinar. Este carácter se refleja en la aplicación práctica de las diferentes propuestas de actividades o recursos que se puedan idear, pero, también, en la conformación misma de su naturaleza. Son muchas las ciencias que la ayudan y complementan: la teoría lingüística, la teoría literaria, la crítica literaria, la sociología, la pedagogía, la psicología, la historia de la educación, etc. De todas ellas se aprovecha la enseñanza de la lengua y la literatura y a todas ellas aporta.

1.2.2. Modelos didácticos. El afán primordial de un profesor de lengua y literatura es que su alumnado desarrolle las habilidades necesarias para hablar y entender, para leer y escribir. En este punto hay unanimidad; los niños y niñas en la Educación Primaria son aprendices de lengua, no lin-

güistas o filólogos. Son receptores de textos literarios, lectores, no críticos literarios (aunque puedan ejercer la crítica de forma muy elemental). Donde no hay tanto acuerdo es en la aplicación práctica de estas conclusiones.

Muchos han sido los enfoques que han sustentado la enseñanza de la lengua, a veces incluso sin que el docente fuera consciente de ello: el enfoque gramatical, el enfoque pragmático, el de la lingüística del texto, el enfoque semiótico, el enfoque comunicativo. Cada uno de estos enfoques aporta una dimensión necesaria, así que lo ideal sería combinarlos, pero sin olvidar que los hablantes a los que formamos deben lograr la competencia lingüística y comunicativa.

El enfoque comunicativo es el que ha ganado más prestancia en los currículos y en la realidad de las aulas. La conciencia de que el principal objetivo de la lengua es comunicarse, aunque parezca una obviedad, una verdad de sentido común, supone un cambio en la orientación de la docencia. «Este enfoque, basado en la variación textual y discursiva, subraya la necesidad de concebir el desarrollo de las habilidades en su dimensión transversal, más allá de la asignatura de Lengua. Además, esta perspectiva de enseñanza supone un cambio en la comunicación de aula» (Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez, 2018, p. 131).

En el ámbito particular de la lengua, y tal como indica Morote Peñalver (2015), «el objetivo de este enfoque no es ya enseñar gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. Y los primeros métodos de estas características se desarrollaron en los años setenta para facilitar el aprendizaje de segundas lenguas a adultos. Ya a principios de los noventa los planteamientos comunicativos han llegado a todos los niveles educativos» (p.38-39). Comienza entonces a extenderse actividades que plantean hablar y escribir sobre situaciones comunes y familiares a los aprendices, en contextos reales.

Por otro lado, se fomenta el uso de textos completos, no de palabras o frases aisladas, se promueve que estos aprendices hablen y escriban, aunque, aparentemente, esto ralentice el ritmo de la clase. Ya no importa tanto avanzar en unas lecciones que vienen definidas por el libro de texto o el programa de la asignatura, como que esta progresión se realice a partir de su forma de escribir y de hablar. Se seleccionan textos de la literatura infantil y juvenil según la edad y los intereses del alumnado y se debate, discute y escribe sobre ellos. Todo aderezado con materiales variados en el formato y en los registros lingüísticos de los textos.

Por ejemplo, hacer un dictado y repetir varias veces, según el criterio del docente, las faltas de ortografía, aprenderse qué es el sustantivo, el adjetivo y el verbo, saber de memoria las partes de una frase: sintagma nominal, sintagma predicado, etc. son ejercicios que tienen sentido en la Educación Primaria si ayudan a que el alumnado consiga mejorar su organización textual cuando escribe, es decir, saber concordar en número y género, utilizar un vocabulario adecuado, escribir correctamente,

etc. Como es obvio, este es un entrenamiento que no se logra en un curso, ni siquiera en un ciclo o etapa; debe ser una labor organizada y coordinada durante la vida académica del hablante.

Martín Vegas (2009) habla, por su parte, de dos enfoques metodológicos principales: a) el tradicional, centrado en la figura del profesor y b) el constructivista, centrado en el alumno y en la investigación. Actualmente, el segundo enfoque es el más valorado ya que los alumnos pueden desarrollar destrezas básicas para su madurez intelectual debido a su naturaleza. Este es el que se relaciona de forma más directa con el enfoque comunicativo.

Junto a los diferentes enfoques, es preciso que, en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua, tengamos en cuenta diferentes opciones metodológicas. El trabajo en grupo o individual, la clase magistral, el aprendizaje colaborativo, que va más allá del trabajo grupal, el planteamiento interdisciplinar en el que participen varias asignaturas, las estrategias de pensamiento, el aprendizaje basado en resolución de problemas, etc., son estrategias metodológicas muy útiles que exigen formación, preparación, conciencia y recursos al maestro y la maestra. Detenernos en cada una de ellas supera los límites de esta Unidad, además de que no son contenidos propios de esta asignatura. De todas formas, nos vamos a fijar solamente en una; el aprendizaje basado en tareas, inicialmente propuesto y desarrollado para el aprendizaje de una segunda lengua, pero que es también idóneo para la lengua materna.

El aprendizaje basado en tareas «supone que el profesor mediador ha de plantearse un programa procesual basado en tareas significativas con el idioma, lo cual requiere un uso pragmático de la lengua para hacer cosas con una intención comunicativa» (Morote Peñalver, 2015, p. 32). En este sentido, se plantea al estudiante ejercicios comunicativos que le fueren a ponerse en el lugar del interlocutor y a planificar sus enunciados según el contexto. Todo ello provoca un aprendizaje activo que promueve el intercambio con las otras personas del aula y, en muchos casos, requiere utilizar conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas, por tanto, facilita que se relacionen los aprendizajes adquiridos con los nuevos.

El trabajo por tareas se asocia con la competencia comunicativa, concepto desarrollado en un apartado anterior, por lo que se aleja del tratamiento meramente teórico de la lengua y se detiene en su perspectiva instrumental como medio para construir discursos con las palabras, sean como sean estos discursos. Tal como explica Fernández Martín (2019):

El centro de dicho enfoque por tareas se encuentra en el conocimiento instrumental que implica los procesos sociocognitivos que tienen lugar al hacer cosas con las palabras, es decir, al comunicarse. Entre ellos aparecen la descodificación del mensaje, la evaluación de su significado, el reajuste de la intención comunicativa del interlocutor según se va

entendiendo su discurso, la producción de nuevo enunciado ... (p. 219).

Si nos fijamos en cualquier comportamiento de nuestra vida diaria estos procesos siempre se activan cuando establecemos una comunicación real con el entorno. Así sucede cuando leemos un libro, cuando conversamos, cuando intentamos comprender un argumento, cuando discutimos. Por ello introducir estos procesos en el aula significa preparar a los hablantes inexpertos y ofrecerles herramientas para mejorar su integración social.

Por otro lado, la tarea requiere lograr un producto final para el cual se van realizando actividades intermedias que, en el caso de la lengua, se relacionan directamente con la recepción y producción de textos orales o escritos. Si, por ejemplo, plantemos al alumnado la realización de un periódico, este es el producto final que exigirá leer modelos de periódicos, conocer y contrastar los diferentes tipos de noticias, decidir de forma conjunta las secciones de la que constará y qué se va a publicar, repartir las tareas, redactar, revisar, ilustrar. La lengua se convertirá en una herramienta significativa que habrá que perfeccionarse para lograr la meta final.

Todas estas opciones metodológicas pueden ser eficaces y útiles para los docentes según el momento del proceso en el que se encuentren sus estudiantes, según el contenido que necesiten asimilar, según el contexto social en el que se desenvuelvan los niños y niñas, incluso, según el contexto laboral del centro. Por este motivo, es necesario conocerlas y procurarse un abanico amplio de recursos. La selección y la adecuación de cada actividad, de cada procedimiento de trabajo en el aula es responsabilidad del docente que se guiará por los objetivos marcados y la promoción de su alumnado, no tanto por la rutina.

Estos postulados deben significar que el docente se sienta mártir de la metodología, esto es, que no tenga descanso porque necesite materiales e ideas para cada alumno y cada situación comunicativa. Con la experiencia y la destreza que conceden la práctica y la experiencia, el profesor generará unos recursos que le valdrán para grupos completos de estudiantes e irá acomodando sus estrategias al aula progresivamente.

En conclusión, no siempre los modelos didácticos elegidos por el docente han favorecido la consecución de objetivos competenciales. En todo caso, en la sociedad actual, con el replanteamiento de los paradigmas tradicionales de enseñanza de la lengua y la literatura, hay elecciones didácticas que parecen superadas.

1.2.3. El perfil del docente de lengua y literatura. El perfil del profesorado de lengua y literatura va en consonancia con su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con el modelo de enseñanza que propugnemos. Si defendemos el enfoque comunicativo, se han de revisar

las relaciones en el aula ya que, si en ella han de utilizarse diversos registros y variedades discursivas, no puede ser el maestro o la maestra los únicos que hablen, su lenguaje no puede ser la única referencia que tengan los estudiantes. Como tampoco el discurso del libro de texto. Esto requiere reconocer que el profesorado pasa de ser quien enseña a ser quien ayuda a aprender.

Su tarea se concibe como un catalizador para que la actividad del alumno resulte siempre significativa. Este nuevo rumbo va a suponer una reflexión sobre las estrategias más apropiadas para potenciar el trabajo sobre la diversidad discursiva. Algunas de estas estrategias son: dar respuesta a las necesidades lingüísticas del alumnado, organizar la actividad en el aula de forma coherente, vincular la reflexión gramatical con el uso lingüístico, plantear situaciones comunicativas que los alumnos deban resolver y sobre las que deban actuar, etc.

Pero, sobre todo, debe crear un clima comunicativo que ayude a hablar y escribir a sus estudiantes. La interacción entre estudiantes y entre docente y alumnado ha de construirse como un espacio para el intercambio real. Tradicionalmente, se entendió el diálogo como un momento en el que el profesor o la profesora intervenían preguntando y el alumnado, con escaso margen de tiempo, debía responder a las preguntas. Así planificado, este ejercicio no ayuda al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa; «educar dialógicamente no es centrar la actividad de aula en el alumno, ni en el profesor, por el contrario, es centrar la actividad en el diálogo mismo» (Milian y Ribas, 2016b, p. 34).

Otra característica de este espacio dialógico es que se cuente con tiempo suficiente para que pueda irse enhebrando una conversación con interrogantes, respuestas y reflexiones y esto no se consigue por medio de un trabajo en grupo, una asamblea o un debate. Es preciso entrenar a los interlocutores si queremos que se convierta en una herramienta que sirva para reestructurar conocimientos y adquirir otros nuevos. Puede ser que el niño o la niña encuentre esta forma de hablar solo en la escuela pues los encuentros familiares, cuando se dan, responden a otros parámetros. Por todo esto, la responsabilidad del profesorado es grande porque si los futuros ciudadanos y ciudadanas no practican una forma de comunicación libre y respetuosa, de escucha activa, tal vez, no sepan llevarla a cabo cuando sean personas adultas.

Una dificultad que aparece en la comunicación entre docentes y estudiantes, sobre todo en Educación Infantil y Primaria, aunque también en Educación Secundaria, es el uso de un lenguaje opaco por parte del adulto que instruye. Esta forma de hablar imposibilita, no tanto la comprensión, que lo hace, sino la fluidez de la comunicación y la confianza que los hablantes necesitan para progresar en su intercambio. El adulto necesita adaptar su lenguaje al lenguaje infantil pero sin abandonar la adecuación y corrección que servirá a su alumnado como modelo. Esto puede hacernos creer que estamos infantilizando el lenguaje, lo cual no tiene que ser necesariamente así, se trata de adaptar el código al receptor, de adecuarlo, no de simplificarlo hasta el extremo. Fernández Martín (2019)

defiende y justifica esta acción con argumentos lingüísticos y didácticos:

En numerosas ocasiones, entonces, tendremos la sensación de infantilizar nuestra forma de hablar. Pero no podemos evitarlo. El nivel cultural de las personas se mide, precisamente, por esa facilidad para cambiar de registro (pues conocen el lenguaje informal antes que el formal) o de sociolecto (entendido como una posible «habla infantil»). Los niños aún no tienen herramientas lingüísticas para ponerse al nivel comunicativo del adulto, pero este sí es capaz de ponerse a su nivel expositivo-argumentativo (p. 248).

El docente debe seleccionar los discursos que considere más convenientes para el aula teniendo en cuenta las limitaciones que rodean su tarea: concreción curricular, atención a la diversidad, espacio y tiempo de los que dispone, forma de evaluar, recursos, etc. Lo mejor es «optar por el criterio de representatividad, lo que significa que los textos elegidos representen la diversidad de discursos sociales y que, a la vez, permitan abordar las dificultades esperables de cualquier género textual, muchas veces relacionadas con la competencia puramente lingüística» (Fernández Martín, 2019, p. 328).

Ya sabemos que el docente se va a encontrar con muchas dificultades para llevar a cabo su tarea diaria, los problemas no surgirán solamente en la familia, también en el centro e incluso en las instituciones educativas, pero, a pesar de ellos, su papel es fundamental. Según Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez, (1996, pp. 22-23) la persona que enseñe lengua y literatura debe:

- *Estimular*, probablemente, a través de la selección de contenidos
- *Organizar* la materia, los recursos, las actividades. El docente es el responsable de secuenciar los contenidos, de repartirlos en el tiempo y el espacio disponible, de distribuir responsabilidades entre el alumnado.
- *Observar* y evaluar por lo que su atención individualizada en cada alumno debe ser constante.
- *Gestionar* tanto la clase como el centro lo que incluye las relaciones con sus compañeros.
- *Investigar* porque siempre estará aprendiendo y poniendo en práctica diferentes teorías, actividades y estrategias.

Por eso, para lograr estas destrezas y capacidades, necesita formarse aun cuando ya haya superado su preparación inicial en la Universidad. La formación continua del profesorado responde a los nuevos retos que plantea esta sociedad de principios del siglo XXI: la superación de modelos científicos y didácticos, los cambios socioculturales que promueven valores e intereses diferentes a los de

hace unas décadas, la demanda del sistema educativo que se concreta en los *curriculum*, las nuevas formas de escritura, la incorporación de las nuevas tecnologías a la vida cotidiana, etc. Algunas de estas necesidades formativas son:

1. Suficiente formación científica y humanística y buen talante para optar por una visión interdisciplinar y global de la enseñanza.
2. Conocimiento del marco teórico legal definido por la Administración.
3. Disposición para la actualización e innovación, además de grandes dosis de creatividad.
4. Actitud investigadora y reflexión crítica y constructiva sobre su propia práctica docente.
5. Sensibilidad estética y crítica para la educación literaria.
6. Atención a la educación plurilingüe y pluricultural y a la diversidad en el aula.
7. Adecuada formación en el lenguaje de los medios de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías como recurso didáctico (Prado Aragonés, 2004, p. 24).

Es cierto que en este mundo cambiante, la realidad compleja que vivimos vierte en la escuela todas sus contradicciones y obstáculos, por lo que el profesor de lengua y literatura tiene una ardua tarea por delante pero la meta vale la pena el esfuerzo.

1.3 Aspectos psicolingüísticos

La comunicación verbal es un elemento de la conducta humana, por tanto la psicología, ciencia de la conducta, siempre se ha ocupado, en alguna medida, del lenguaje. El proceso de comunicación lingüística, la relación entre pensamiento y lenguaje y la génesis y desarrollo del lenguaje son algunos de los campos que ha desarrollado la psicolingüística. Cada uno de estos campos aporta datos a la enseñanza de la lengua pues, de una forma u otra, los resultados de estas investigaciones tienen repercusión directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

La psicolingüística se ocupa de la lengua más allá de los elementos puramente formales que la conforman y las reglas que la sistematizan, «tiene en cuenta cómo usamos el conocimiento lingüístico que poseemos, su contenido intencional, la expresión de deseos, emociones, y el cómo los demás comprenden y producen lenguaje» (Garayzábal Heinze y Codesido García, 2015, p.15). Por ello proporciona a la Didáctica de la Lengua y la Literatura información sobre el desarrollo individual del lenguaje en niños y niñas, sobre su nivel madurativo. De este modo, el docente tiene referencias sobre el lenguaje que su alumnado debe dominar según su edad, aunque esta sólo sirva de orientación

pues cada hablante tiene un ritmo propio de crecimiento, incluso de adquisición de la lengua materna. Respecto a este tema, son numerosas las investigaciones que los psicólogos han aportado a los estudios de los mecanismos de la adquisición de la lengua.

1.3.1. Adquisición y desarrollo del lenguaje. La condición lingüística humana se ha abordado desde diferentes enfoques: *el enfoque biológico, el enfoque lingüístico, el enfoque cognoscitivo, el enfoque psicolingüístico, el enfoque constructivista y el enfoque social*. El primero de ellos, el biológico, estudia el lenguaje en tanto en cuanto corresponde a una función del cerebro evolucionado de los seres humanos. Es más, plantea que la diferencia entre la forma de comunicación del ser humano respecto a la de otras especies estriba en que está mejor dotado, probablemente, porque su cerebro comenzó a evolucionar antes motivado por un mayor grado de complejidad cultural. Para este enfoque la influencia del medio es importante pero no determinante.

El enfoque lingüístico, cuyo máximo representante es Chomsky, considera que todos los seres humanos nacen con la mente preparada para el lenguaje. Esta mente puede albergar un sistema de reglas que irán produciendo estructuras lingüísticas universales (*universales lingüísticos*):

Un niño, al nacer, ingresa a una comunidad lingüística de primer grado, integrada por su núcleo familiar. Este medio lingüístico primario será el *input* que pondrá en funcionamiento el dispositivo de adquisición del lenguaje, LAD (Language Acquisition Device). Dispositivo que contendría en potencia las estructuras universales subyacente. (Prato, 2009, p.17)

El enfoque cognoscitivo, cuya principal figura es Piaget, defiende que el lenguaje se alcanza después de haber desarrollado un determinado nivel de inteligencia sensorio-motriz. Todo conocimiento procede de la acción, y toda acción se generaliza a nuevas situaciones, nuevos objetos que generan un esquema que los aprendices aplican. Respecto al lenguaje:

La función simbólica se constituye en el curso del segundo año de vida del niño, y es en ese periodo, precisamente, cuando aparece el lenguaje. Para Piaget, el lenguaje es un caso particular, especial, de dicha función, pero un caso limitado en el conjunto de las manifestaciones de la función simbólica. (Prato, 2009, p.15)

Piaget rechaza la existencia de un conocimiento innato pues los innatistas olvidan la capacidad de autorregulación del aprendiz, «para Piaget el lenguaje es un producto de la inteligencia y no la inteligencia un producto del lenguaje» (Prato, 2009, p.16).

El enfoque psicolingüístico aunaría la concepción cognoscitiva y la innatista. Ambas posiciones

son incompatibles en la explicación del origen del lenguaje, pero ambas tienen en común que el proceso de adquisición se centra en el sujeto y no en el medio. Prato (2009) defiende esta confluencia no como una tercera teoría, síntesis de la psicológica y de la lingüística, sino como una convergencia de ambas en el proceso de aprendizaje.

El *enfoque constructivista*, cuyo máximo exponente es Vigotsky, considera que, a diferencia de lo que articula Piaget, el desarrollo del lenguaje no está vinculado al pensamiento sino a la comunicación. Por último, *el enfoque social*, en el que destaca la figura de Bruner, hace hincapié en la comunicación, de hecho, los aprendices aprenden a hablar para comunicarse, por un interés funcional, no predeterminado. Martín Vegas (2015) sintetiza muy bien esta idea cuando dice:

La comunicación con las personas de su entorno les permite desarrollar la lengua con el objetivo de hacerse entender y satisfacer sus necesidades. Este aspecto, que ya había sido tenido en cuenta en otras teorías, es defendido por los teóricos de esta perspectiva como prioritario, ya que se aprende el lenguaje por vivir en sociedad y usarlo como medio de comunicación, no esencialmente por imitación o por el hecho de tener capacidad genética para desarrollarlo. (p. 29)

Todas estas teorías ayudan al docente a comprender lo que significa la adquisición del lenguaje pues su alumnado aún estará en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lengua. Por otro lado, estas concepciones teóricas han influido en la práctica escolar aun cuando no se perciba la relación directa. Así, por ejemplo, el análisis sintáctico en árbol que se usó en la escuela hace unas décadas, surgió de la gramática generativa chomskiana e intentaba visibilizar la estructura profunda que subyace a la enunciación oral o escrita. Por otro lado, las implicaciones didácticas del juego y de la imitación surgen de las teorías cognoscitivas y la función simbólica como factor de desarrollo. No es este un espacio para detallar cada una de las características de estas tendencias, sino para esbozarlas brevemente y relacionarlas con el proceso de adquisición lingüística.

Las teorías sobre la adquisición del lenguaje surgen de las distintas miradas sobre la capacidad humana de comunicarse a través del lenguaje, es decir, de los enfoques antes expuestos.

A modo de síntesis, podemos concluir que para los innatistas, el aprendizaje de la lengua es un proceso por el que desde unos datos iniciales se llega al dominio de la lengua (lo que llama competencia). El niño dispone, desde su nacimiento, de un mecanismo innato que le permite identificar, a través de los mensajes de su entorno, el tipo de lengua al que tendrá que adaptarse. Este dispositivo o mecanismo de adquisición está sujeto a un proceso de maduración fisiopsicológica.

En cambio, Piaget y sus seguidores han sostenido la tesis de la primacía de lo cognitivo en el ser humano y de la subordinación del lenguaje al pensamiento. El pensamiento es la estructuración de

las relaciones entre hombre y ambiente, así que no es posible intentar explicar el pensamiento con ayuda de la lengua, porque las estructuras mentales se sitúan en acciones sensorio-motoras que son más profundas que las conductas lingüísticas.

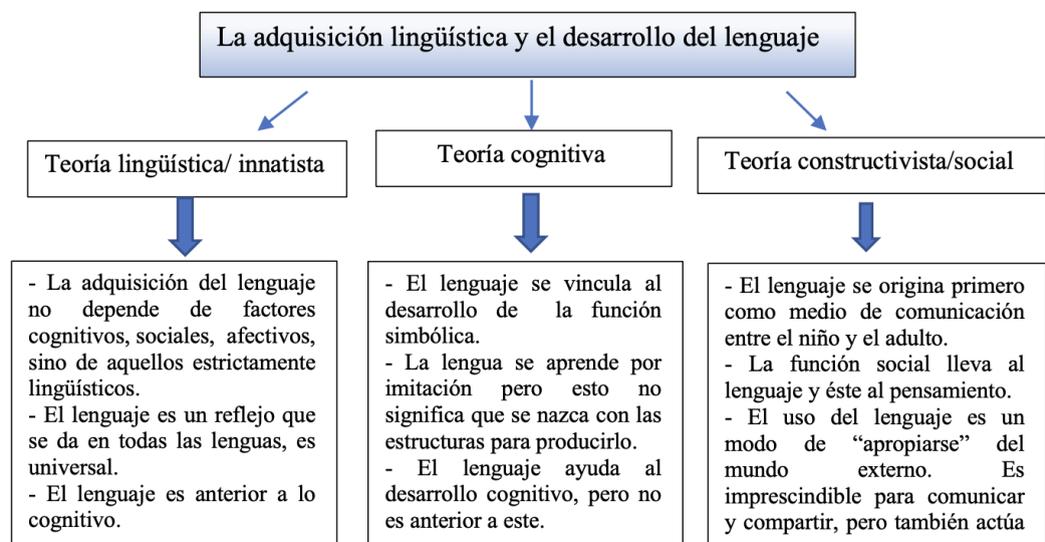
Otros autores piensan que este proceso se da más bien al contrario; es el intercambio social del niño, su interacción con el adulto desde los primeros momentos de vida, la que origina, no sólo el desarrollo de las habilidades sociales, sino el desarrollo cognitivo. Esta corriente, que en ocasiones se incluye como una etapa avanzada de las teorías cognitivas, es la que se denomina constructivismo social. El constructivismo social destaca la dimensión sociocultural del lenguaje. El lenguaje, que soporta todo el acervo cultural, entra en el proceso del desarrollo del niño desde el primer momento. La lengua se hace necesaria para el proceso mental.

Estas teorías no siempre se contraponen, a veces se complementan como sucede con la teoría cognoscitiva y la social.

Representamos gráficamente las tres teorías principales sobre la adquisición del lenguaje, aquellas que más repercusión tienen en la escuela actual y añadimos algunos de sus rasgos más destacados de forma simplificada.

Figura 1.3

La adquisición lingüística y el desarrollo del lenguaje.



En cuanto a las etapas por las que va pasando el aprendiz de lengua, hemos de destacar que los primeros pasos del niño en su desarrollo del lenguaje comienzan con el gesto, a través de él se comunica con el medio y con los adultos que le rodean que tienen un papel fundamental. En los primeros meses la comunicación es afectiva, el bebé reconoce la presencia de la otra persona y esto es ya un indicio de comunicación emocional. La comunicación significativa empieza cuando se va más

allá del reconocimiento y se pretende influir en el comportamiento. A lo largo de los meses siguientes, la comunicación significativa se vuelve cada vez más eficaz para la trasmisión de los deseos del niño a su interlocutor.

El adulto y los intercambios comunicativos que mantiene con el niño son fundamentales. El niño comienza su comunicación con el adulto próximo, estas relaciones están vinculadas a los cuidados y necesidades básicas. Después, se incorpora el objeto con el que juegan; este objeto es un estímulo más para que el adulto hable al niño. El adulto no tiene, en la mayoría de los casos, conciencia de que está «enseñando» al niño, pero su papel es de auténtico guía en este proceso comunicativo que no ha hecho más que empezar. Dice Vila (1990) que las primeras palabras aparecen en situaciones ritualizadas que se denominan *formatos*. En estos intercambios, el niño reconoce formas fonéticamente estables y las asocia a conductas. Así sucede con expresiones como *ya está, caca, más, cucú*, etc. Estas son fórmulas fijas que el adulto utiliza siempre en el mismo contexto. Por ejemplo, siempre que el niño sale del baño, o el plato queda vacío, o aparece un juguete, pronuncia *ya está*. La palabra tiene una función básica, no sólo porque indica un objeto de la realidad, sino porque el signo lingüístico es abstracción y su asimilación permite la generalización a otros signos.

Por este motivo distinguimos dos momentos o fases en el aprendizaje de la lengua: la *etapa del prelenguaje* y *etapa del habla lingüística*. En la primera no se produce la comunicación a través del signo lingüístico, que es significado y significante, sino por medio del llanto o de las emisiones sin llanto en las que se integra el balbuceo. En la segunda, comienza la comunicación a través de código lingüístico. En la comunicación verbal aparecen los sonidos de forma contrastiva (se diferencian unos fonemas de otros) y con una finalidad.

Hay teorías que señalan dos momentos dentro del *prelenguaje*: la *etapa perlocutiva* y la *etapa ilocutiva* o *intencional*. La perlocutiva se relaciona con el momento en el que el gesto ocupa un lugar primordial. Así lo indican Durand, Martínez, Gago-Galvano y Elgier (2020) cuando detallan que «ya desde los primeros meses de vida los niños lo utilizan como medio para manifestar sus necesidades, expresar sus sensaciones, sentimientos y vincularse con otras personas, así como con el mundo que los rodea» (p.27). En la ilocutiva, el gesto se vuelve intencional, es decir el bebé quiere influir en la comunicación a través de él. Hay dos tipos de gestos comunicativos intencionales «el proto-declarativo, gesto que utiliza el niño para compartir la atención de un otro respecto a un objeto o evento que señala, y el proto-imperativo, gesto prelingüístico que utiliza con el fin de hacer peticiones de objetos y/o ayuda» (Durand, Martínez, Gago-Galvano y Elgier, 2020, p.27). A través de los gestos y de los juegos los bebés entienden el mundo que les rodea y construyen su expresión.

En la etapa del *habla lingüística* se produce el desarrollo fonológico, gramatical y semántico de forma progresiva y simultánea. En el desarrollo fonológico destacamos principalmente el hecho de

que se pasa de producir sonidos exclusivamente vocálicos, bilabiales y oclusivos a ser capaces de pronunciar todos los sonidos de la lengua materna, y a combinarlos entre sí. Durante la etapa de Educación Infantil, si no existe alguna dificultad añadida, el niño y la niña ya han adquirido el sistema fonológico básico. Les falta aún mejorar la dicción, sobre todo de las palabras más difíciles, aquellas que poseen una combinación fonémica compleja, y estabilizar la pronunciación, tarea que se abordará durante la Educación Primaria.

En lo que se refiere al desarrollo gramatical, el aprendizaje va desde las primeras palabras aisladas que se refieren a una frase completa (dice *agua* para decir *tengo sed, quiero agua*) pasando por las oraciones con dos palabras, ambas muy significativas (por ejemplo *nene guapo, mama coge*) hasta las oraciones de la etapa telegráfica en la que elimina todos los elementos con significado gramatical de sus oraciones (artículos, preposiciones, adjetivos posesivos, etc.) y mantiene aquellos de significado léxico (sustantivo, adjetivos, verbos): *mama coge nene*. Busca así la máxima comunicación con el repertorio de elementos que conoce. Comienza en esta época la regularización morfológica, esto es, aplicar las normas que ha interiorizado sin contemplar las excepciones, *ponido* por *puesto*, por ejemplo. Esta regularización puede prolongarse algunos años.

La sintaxis se va afianzando a partir de los tres y cuatro años. Progresivamente, se complican las estructuras oracionales, pero este aprendizaje no terminará hasta bien avanzada la Educación Primaria.

El desarrollo semántico o léxico se refiere a la adquisición del vocabulario: tiene que ver con «saber palabras» para nombrar el mundo, pero también con utilizarlas en los contextos adecuados. El aprendizaje de las palabras nace vinculado a su entorno más inmediato y sus necesidades básicas. A partir de los dos años, los niños y niñas comienzan a superar la etapa sensoriomotora en la que entienden su entorno como un medio físico donde pueden actuar, y se inicia la etapa del pensamiento simbólico que, desde el punto de vista del lenguaje, significa que puede nombrar objetos o personas que no están presentes en el momento de la enunciación. En este periodo inicial de aprendizaje léxico es importante tener en cuenta la rapidez con la que aprenden vocabulario. Esto se ralentizará en periodos posteriores, aunque nunca dejará de producirse; siempre estamos aprendiendo nuevas palabras, nuevos significados. Al respecto dice Martín Vegas (2015, p. 31) que

en todo este periodo inicial de aprendizaje del léxico, en psicología cognitiva se utiliza el término *fast mapping* para explicar la rápida adquisición de las palabras. Este proceso explica el ritmo prodigioso con el que los niños asocian una palabra con su referente y la retienen en su léxico mental. De esta manera es posible un aprendizaje tan rápido del vocabulario. El cual siempre dependerá de la capacidad cognitiva del niño, de su maduración neurológica, su propia personalidad y la comunicación social que mantenga.

Este repaso por los pasos en la adquisición del lenguaje muestra que, por un lado, asimilar la lengua, sus fonemas, su léxico y su estructura no es tarea sencilla, por otro, manifiesta la necesidad de que los hablantes incipientes sean conscientes de los componentes sociales de la interacción lingüística, aunque sea de manera intuitiva, por lo que su entorno debe favorecer el intercambio lingüístico de forma sistemática.

1.3.2. Factores que ayudan al desarrollo del lenguaje. Es necesario recordar que el niño y la niña aprenden por imitación y, entre otros muchos comportamientos, se fija en el lenguaje que utilizan los adultos que le rodean. De esta forma el docente se convierte en una referencia directa, por tanto en un acicate para su desarrollo lingüístico. Es importante, por tanto, que se comunique bien, con claridad y empatía. Reproducimos a continuación algunos de los aspectos, que el maestro y la maestra deben tener en cuenta para facilitar la comunicación y el desarrollo del lenguaje de su alumnado, porque nos parecen sencillos pero fundamentales (Martín Vegas, 2015, pp.113 y 114):

- a) Hablar más bien despacio.
- b) Pronunciar correctamente discriminando bien todos los fonemas.
- c) Entonar bien cada oración y tener en cuenta los rasgos paralingüísticos y prosódicos de carácter comunicativo.
- d) Utilizar frases bien estructuradas cuya complejidad vaya en aumento según la edad de los niños y su nivel de lengua.
- e) Marcar bien las pausas que estructuran las oraciones y su discurso.
- f) Elegir temas de interés para que los niños los escuchen, se muestren curiosos y emprendan su propio discurso.
- g) Motivar la interacción para que los niños intervengan opinando, con preguntas o con información adicional: aprenderán la importancia que tiene el intercambio comunicativo y la función fática en la comunicación oral.

A todos ellos, añadimos que el docente no debe forzar el discurso. Por ejemplo, pronunciando fonemas que no existen en su variedad de lengua, por ejemplo, los hablantes de la modalidad canaria forzarían excesivamente su expresión si pronunciaran el fonema interdental o dejaran el seseo para convertirse en distinguidores, este proceder confundiría a su alumnado. Igual ocurriría si entonaran de forma exagerada las oraciones interrogativas o exclamativas. La corrección y adecuación no es incompatible con la sencillez y la naturalidad. Según Hendrick (1990) son varias las formas de incrementar la competencia lingüística de los niños pequeños en la escuela; sencillos hábitos de los

adultos que contribuyen a establecer la comunicación con los niños que, como ya se ha explicado, es fundamental para potenciar su evolución personal y social. Algunas de las actuaciones que ayudan al proceso de los niños en la adquisición de la lengua son:

- a) Escuchar a los niños: esto no sólo es un buen estímulo sino que obliga a los aprendices a explicarse cuando su mensaje es ininteligible.
- b) Ofrecer temas o experiencias sobre las que hablar: la conversación debería basarse en una experiencia vivida, real. El alumnado, igual que sucede a los adultos, desarrolla mejor su capacidad expresiva cuando se le demanda que hable de temas que le interesan, de experiencias que ha tenido y que le resultaron sorprendentes o emotivas. En el ámbito de la escuela es importante recordar este sencillo principio pues, en ocasiones, se les propone a los niños debates, conversaciones, diálogos en los que no muestran el más mínimo afán por participar.
- c) Estimular la conversación entre niños: la lengua es, sobre todo, un medio de interacción social y tiene su razón de ser en la comunicación con los iguales; es decir, es conveniente que los niños hablen entre ellos, lo que producirá beneficios tanto en el aprendizaje de palabras para solucionar discusiones, como en el esfuerzo comunicativo para integrarse en el grupo.
- d) Estimular la conversación entre maestros y niños: para desarrollar estos intercambios, los docentes deben evitar la idea de que su función es amonestar y corregir. En un diálogo con los niños, si el maestro da continuamente su opinión como respuesta a cada intervención de los alumnos, la conversación se acabará rápidamente. Es bueno aprovechar todos los momentos para conversar, es preciso también vigilar que no se preste siempre atención a los niños más locuaces.
- e) Planificar momentos de grupo: además de las conversaciones espontáneas, hay que organizar actividades a través de medios diferentes: libros, canciones, poemas, ejercicios de discriminación, reflexión, opiniones, etc. Para ello se seleccionará el material cuidadosamente, que resulte estimulador y promueva el razonamiento. Hay estrategias para mantener el ritmo de la conversación (dejar que los niños hablen espontáneamente en determinados momentos de la actividad; presentar lo más difícil al principio cuando aún no están los niños cansados; terminar bien las sesiones, con una canción, una despedida individual o por pequeños grupos, etc.), pero es el docente el que debe elegir en cada momento lo más conveniente para que el ejercicio sea satisfactorio.
- f) Preguntar: las preguntas más adecuadas son las preguntas abiertas, aquellas que no requieran una palabra para su contestación. Otro recurso es responder a los niños con nuevos interrogantes.

Estas actividades pueden irse complicando según el curso. Pueden centrarse en la palabra, la frase o el texto (Fernández Martín, 2019; Palou Sangrà y Fons Esteve, 2016). A la planificación de tareas, hay que añadir la importancia de crear un clima adecuado en el aula para el intercambio comunicativo, no siempre fácil. La escuela en la que se desarrolla la intervención educativa de maestros y maestras es muy importante en el desarrollo del lenguaje y en su perfeccionamiento, individual y como grupo. Porque

la estructura de una organización educativa se va a definir por la red de conversaciones y compromisos que sus miembros realicen. En este sentido, no cabe duda de que la escuela es una organización lingüística y como tal valida el poder que tiene el lenguaje en la creación de sí misma. Por lo tanto, la unidad educativa entendida como una organización es el producto de conversaciones. No de conversaciones acerca de realizar determinadas acciones, sino conversaciones sobre cómo se tendrán conversaciones acerca de los aprendizajes que se hayan propuesto. De este modo, y no como generalmente se cree, nuestra conversación es la que determina la organización y, por tanto, los aprendizajes propuestos (Santibáñez, 2003, pp.195 y 196).

Esta visión va más allá del empleo del lenguaje como medio para hacerse entender o informar, es el instrumento que selecciona y organiza los aprendizajes, aquel que, en cierta medida, los dota de sentido. Y traslada una gran responsabilidad al docente, por eso, el intercambio lingüístico entre profesorado y alumnado es imprescindible.

El aula y la escuela son instancias reales de comunicación. Aunque nos comunicamos con la palabra, el lenguaje trasciende ampliamente lo que podría entenderse por tal e implica actitudes, estados afectivos, intenciones (Santibáñez, 2003, p.31).

La tarea de facilitar el aprendizaje lingüístico del alumnado para que desarrolle todo su potencial expresivo y su capacidad de comprensión, apela también a la mejora continua de los docentes. Esta labor tan importante desde el punto de vista individual y social, como ya indicamos al comienzo de esta unidad de aprendizaje, no acaba en un trimestre, en un curso, ni siquiera en un ciclo o etapa, es un aprendizaje a lo largo de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos.
- Chomsky, N. (1980). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.
- Durand, M.F., Martínez, M.S., Gago-Galvano, L.G. y Elgier, A.M. (2020). El desarrollo de la comunicación verbal y preverbal. Estudiando la importancia del juego. *Revista Iberoamericana de Psicología*, (13), 25-31. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.13103/1564>
- Fernández Martín, P. (2019). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Ediciones Paraninfo.
- Garayzábal Heinze, E. y Codesido García, A.I. (2015). *Fundamentos de Psicolingüística*. Editorial Síntesis.
- Guerra, O. (2002). *Senderos de lectura. Memoria y hermenéutica literaria*. Ediciones de La Discreta.
- Hendrick, J. (1990). *Educación Infantil, lenguaje, creatividad y situaciones especiales*. Barcelona: CEAC.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (2003). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E., Jerez Martínez, I. y Hernández Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Síntesis.
- Martín Vegas, R. A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura*. Editorial Síntesis.
- Mendoza Fillola, A., López Valero, A. y Martos Núñez, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Milian, M. y Ribas, T. (2016a). Enseñar y aprender a escribir. En J. Palou Sangrà y M. Fons Esteve (coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 197-211). Editorial Síntesis.
- Milian, M. y Ribas, T. (2016b). Hablar para aprender. En J. Palou Sangrà y M. Fons Esteve (coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 27-39). Editorial Síntesis.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes e Instituto Cervantes (junio de 2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación.* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (370), 12-18.
- Morote Peñalver, E. (2015). Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua. En P. Guerrero Ruiz y M.T. Caro Valverde (coords.). *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp. 29-45). Ediciones Pirámide.
- Padilla Góngora, D., Martínez Cortés, M. C., Pérez Morón, M.T., Rodríguez Martín, C.R. y Miras Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, (1), 177-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>
- Palou Sangrà, J. y Fons Esteve, M. (coords) (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria*. Editorial Síntesis.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Prato, N. L. (2009). *Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística*. Editorial CEP.
- Sánchez Jiménez, S.U., Martín Rogero, N. y Servén Díez, C. (2018). *Complementos para la formación en lengua y literatura*. Editorial Síntesis.
- Santibáñez, E. (2003). *Psicolingüística de la interacción educativa*. EUNSA. Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Alianza Psicología.
- Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Graó.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. Diseñe tres actividades, una para cada uno de los ciclos de la Educación Primaria, que contribuyan a lograr la competencia comunicativa del alumnado. Recuerde que esta competencia se desarrolla adaptando el discurso a diferentes situaciones y modelos de textos orales o escritos.
2. A continuación se expone una serie de actividades que suelen desarrollarse en las aulas de Educación Primaria. Señale en cada caso si correspondería al *enfoque gramatical* o al *enfoque comunicativo* de la enseñanza de la lengua y por qué:

Ejercicios	Enfoques		Justificación
	gramatical-tradicional	comunicativo	
Realizar una copia de un cuento breve para mejorar la caligrafía y memorizarlo.			
Repetir la palabra escrita correctamente después de detectar errores ortográficos.			
Escribir una nota para los padres para informarles de la próxima excursión.			
Responder las preguntas de comprensión lectora después de leer el texto del día.			
Escribir la receta que han realizado en el taller de cocina en el aula.			
Repartir las tareas que los miembros del grupo deben realizar para elaborar un mural.			

3. A partir del siguiente poema, indique cómo plantearía en el aula desarrollar las tres dimensiones de la Didáctica de la Literatura: comprensiva, crítica y lúdica.

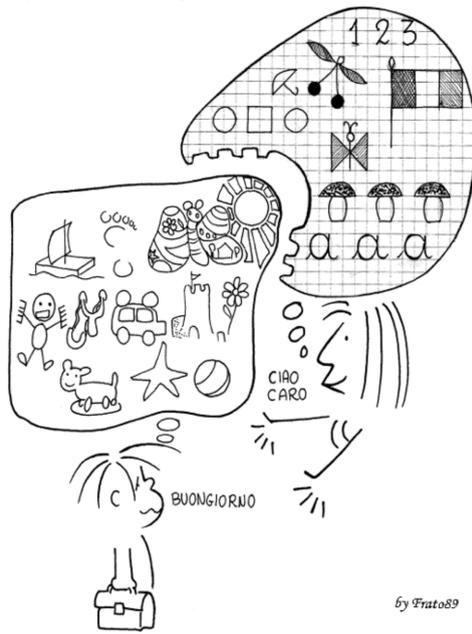
Mariposa del aire,
qué hermosa eres,
mariposa del aire
dorada y verde.
Luz del candil,
mariposa del aire,
¡quédate ahí, ahí, ahí!
No te quieres parar,
pararte no quieres.
Mariposa del aire
dorada y verde.
Luz de candil,
mariposa del aire,
¡quédate ahí, ahí, ahí!
¡Quédate ahí!
Mariposa, ¿estás ahí?

Federico García Lorca

4. A qué teoría sobre la adquisición del lenguaje corresponde el siguiente texto. Justifique su respuesta:

Los niños nacen con unos universales lingüísticos (gramática universal) que se concretan o limitan en el aprendizaje de la lengua materna (gramática de la lengua madre) determinados por el contexto. Esto significa que, cuando nacemos, tenemos la capacidad de hablar cualquier lengua del mundo, pero que, una vez que empezamos a adquirir la propia oyendo a los adultos del entorno, la capacidad para aprender otras lenguas se va limitando y la gramática universal innata se va concretando en la gramática de la lengua materna. En este proceso, el contexto determina qué opciones lingüísticas se activan y cuáles se olvidan; de ahí que se explique el aprendizaje de la lengua materna como el olvido. Según esta teoría, la gramática no se aprende, sino que está impresa en el poder genético del niño (Martín Vegas, 2015, p. 27).

5. Comente la imagen de Francesco Tonucci que se adjunta a partir de los conceptos desarrollados en esta unidad.



Tonucci, F. (1989). *Cómo ser niño*. Barcanova

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

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

1. La competencia comunicativa es la capacidad para adaptar el discurso a los diferentes contextos, es decir:
 - a) A las normas, los intereses individuales y al grupo de clase.
 - b) Al interlocutor, a la situación y al tema.
 - c) Al interlocutor, la unidad que hay que exponer y a la ubicación en el aula.
 - d) Al tipo de actividad, los registros coloquiales y a las normas gramaticales.
2. La competencia lectora es un componente de la competencia literaria ya que:
 - a) El alumnado se acerca al texto porque sabe leer y el texto revive gracias a la lectura.
 - b) El alumnado aprende literatura leyendo y comparando los textos que ya conoce con otros nuevos.
 - c) La literatura y la lectura necesitan que el estudiante haya desarrollado todas sus capacidades lingüísticas.
 - d) La competencia literaria se comienza a cultivar a partir de la adquisición de la lectura y la escritura.
3. El enfoque comunicativo para que sea efectivo precisa de unas actividades que:
 - a) Promocionen las hablas personales frente a las normativas o tradicionales.
 - b) Favorezcan el trabajo desde la diversidad de contextos, textos e interlocutores.
 - c) Impulsen el desarrollo de los contextos afectivos en los que se dé un lenguaje libre de normas.
 - d) Desarrollen una expresión gramatical y semánticamente correcta.
4. La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una *metaenseñanza* porque combina:
 - a) El componente lingüístico y literario.
 - b) El estudio didáctico y la aplicación práctica.
 - c) El componente científico y el psicopedagógico.
 - d) El estudio científico y el aspecto sociocultural.
5. Las dimensiones de la Didáctica de la Lengua son la operativa y reflexiva porque:

- a) Se detiene en analizar cada una de las producciones de los hablantes.
 - b) Parte de la comprensión del texto para abordar, posteriormente, la recreación del mismo.
 - c) Trabaja con los niveles de lengua y el contexto social.
 - d) Incluye tanto la práctica de la lengua como su análisis y reflexión.
6. La persona que enseñe lengua y literatura debe estimular y organizar, también:
- a) Investigar, planificar y crear.
 - b) Observar, gestionar e investigar.
 - c) Gestionar, seleccionar y hablar mucho.
 - d) Leer, escribir y planificar.
7. La teoría cognitiva, representada por Piaget, sostiene en relación a la adquisición y desarrollo del lenguaje la tesis de:
- a) La subordinación del lenguaje al pensamiento.
 - b) La primacía de las relaciones sociales al pensamiento.
 - c) Unas estructuras lingüísticas innatas.
 - d) La correlación entre refuerzo y comunicación.
8. Las primeras palabras aparecen en situaciones ritualizadas que se denominan *formatos*. Estos intercambios significan que:
- a) El adulto ofrece objetos que permiten combinar juegos y palabras de forma lúdica.
 - b) Durante la vida cotidiana, el adulto se dirige al niño o niña a través de juegos, canciones, cuentos.
 - c) En determinados momentos de la rutina diaria se repiten estructuras estables fonéticamente.
 - d) El lenguaje del adulto se articula con claridad para que el aprendiz pueda repetirlo cuando esté preparado para ello.
9. En la adquisición del lenguaje, la etapa del *habla lingüística* se distingue porque:
- a) Se comienzan a emitir sonidos que ayudan al bebé a comunicarse.
 - b) Existe una combinación de sonidos vocálicos y consonánticos en los enunciados de la lengua materna.
 - c) Se eliminan los sonidos del balbuceo que no tienen similitud con los fonemas de la lengua materna.

d) Aparecen los sonidos de forma contrastiva y con una finalidad.

10. Algunas de las actividades que ayudan al proceso de adquisición de la lengua son:

a) Recitar poemas cortos y reproducir los sonidos que emite cuidadosamente el docente.

b) Escuchar al docente cuando explica las instrucciones para realizar una tarea y conversar con la clase.

c) Preguntar y reproducir en el aula conversaciones que ha mantenido en el entorno familiar.

d) Estimular la conversación, ofrecer temas de interés, planificar momentos de trabajo en grupo.

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

GLOSARIO

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.

Gramática: la forma en la que se estructuran los elementos de la lengua, cómo se combinan hasta llegar a al frase y el texto. También se designa así a la disciplina que estudia esta forma.

Innato: cualidad o rasgo con el que se nace.

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 alumno consiga el aprendizaje correspondiente a cada una de ellas.

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

Metaenseñanza: cualidad de hablar de cómo enseñar a enseñar.

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

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, la suma de sonidos (fonemas) más grafías hasta formar las palabras (unidad mínima con significado).

UNIDAD DE APRENDIZAJE 2

LA DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LA COMUNICACIÓN ORAL

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

La enseñanza–aprendizaje de la lengua posibilita el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, necesarias para la comprensión de textos, de los discursos orales, para utilizar de manera apropiada la lengua o saber expresarnos con corrección y fluidez. Chomsky (2009) explica la Competencia Lingüística como sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión). A su vez, la competencia comunicativa permite que las personas se puedan expresar y entender en una lengua a partir del uso de un código común. Teniendo en cuenta estas premisas, para el logro de una competencia comunicativa es preciso desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. En esta asignatura nos centramos en la lengua oral y su didáctica. No debemos olvidar que la lengua oral es una capacidad que nos diferencia del resto de los seres vivos, y que es crucial para el desarrollo de las personas, para su madurez y crecimiento personal.

El lenguaje es el instrumento que nos permite establecer una comunicación con nuestro entorno, representado a través de múltiples manifestaciones. Nos pone en contacto con el mundo exterior, pero también con el interior porque, aunque estemos en silencio, pensamos haciendo uso de las palabras. A través de las palabras se generan ideas, se desarrolla el pensamiento o se expresan los sentimientos. Nos enseñan a interpretar el mundo, a entenderlo, a ubicarnos en él, a comunicarnos de forma oral, y el desarrollo de esta competencia oral es una habilidad imprescindible para la integración social de nuestro alumnado dentro y fuera del centro. Si a escribir se aprende escribiendo, a hablar se aprende hablando. Desde la Antigüedad clásica se toma consciencia de la relevancia de la oralidad y se desarrolla la retórica y la oratoria, destrezas necesarias para poder elaborar discursos, conversaciones o

para expresar ideas a una comunidad con fluidez y elocuencia a través del dominio de la palabra.

Como en toda profesión, para la práctica docente cobra relevancia la formación integral del profesorado. Esta formación debe contar con una base teórica y científica consolidada sobre las diferentes corrientes, estudios y aportaciones de otras disciplinas, en este caso, aplicadas a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Se trata de una formación académica e interdisciplinar indispensable que, además, implica investigar y estar al tanto de las recientes contribuciones de otros saberes a esta materia. Del mismo modo, esta formación teórica debe volcarse en la didáctica, en la aplicación práctica en el aula a través de diversas metodologías y estrategias. Existen muchas conexiones entre las distintas ciencias que abordan el estudio de la lengua y la literatura y su aplicación didáctica.

Los y las docentes deben ser conscientes de la importancia que tiene el desarrollo de la oralidad en el aula, y también deben conocer los factores que intervienen en su desarrollo y perfeccionamiento, tanto desde la teoría como desde su aplicación real a través de la didáctica. Munby (1978) señala que la competencia comunicativa debería centrarse como mínimo en las relaciones e interacciones entre las regularidades en la competencia gramatical y las de la competencia sociolingüística. En esta unidad nos centraremos en las aportaciones de la sociolingüística a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, concretamente, a la didáctica de la lengua oral. El lenguaje es un instrumento permeable y necesario. Una vez que el niño y la niña han aprendido a hablar deben perfeccionar y poner en práctica esta destreza. Este perfeccionamiento pasa por poner en marcha la oralidad del alumnado en las aulas, convertirlo en participante activo que, además de la expresión oral, desarrolle la capacidad crítica. El uso de pedagogías críticas transforma el aula en un espacio participativo, donde el alumnado habla, se expresa y participa de manera activa en el conocimiento. A su vez, permite el desarrollo de la capacidad de pensar, de saber emitir un juicio propio y elaborar un discurso apropiado que posibilite la expresión de las ideas, las emociones, el pensamiento, etc. Se trata de poner en marcha el uso real de la lengua y saber adaptarla a los diferentes entornos y variedad de registros.

El ser humano es un ser social que vive en una comunidad y que comparte una cultura determinada, entendiendo por cultura «todo lo que es adquirido por el hombre después de su nacimiento, un producto de la educación dentro de la sociedad, un agrupamiento puramente sociológico» (Goodwin, 2016, p. 42). Centrándonos en la educación, en la sociedad y en el uso de la palabra encontramos el punto de partida que da sentido a esta unidad: la sociolingüística.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

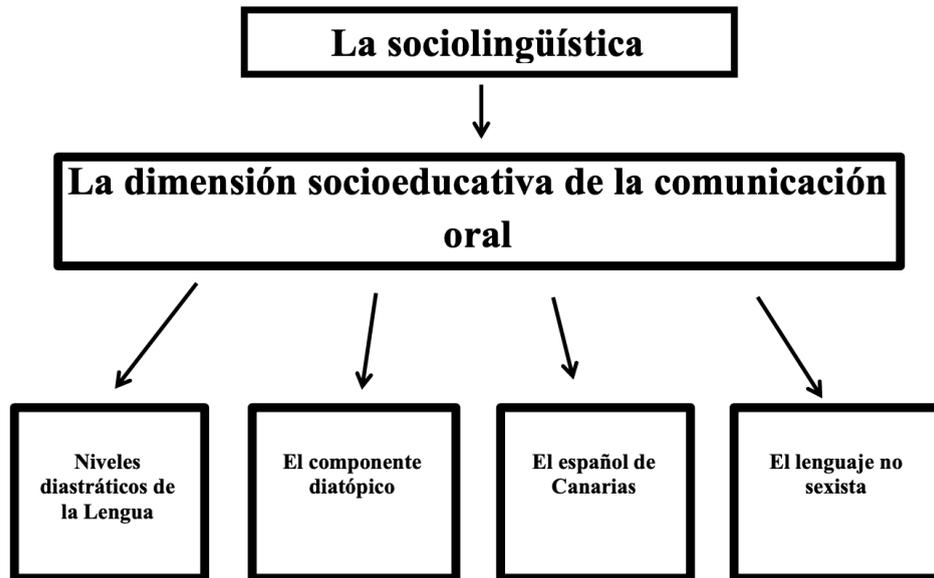
Los objetivos DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE son:

- Conocer y reflexionar sobre las implicaciones de la sociolingüística en la adquisición y enseñanza de la lengua.
- Favorecer el análisis de enfoques y metodologías para la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral desde las aportaciones de la sociolingüística.
- Favorecer el desarrollo de la comunicación oral.
- Valorar la importancia de las decisiones del profesorado y su repercusión en las aulas para la adquisición y mejora de la lengua del alumnado.
- Desarrollar pedagogías críticas en el aula.
- Conocer las características del español de Canarias.
- Conocer y propiciar el uso del lenguaje no sexista.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD

Figura 2.1

Esquema de contenidos de la Unidad 2



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

2.1 Introducción

Dentro de los diferentes enfoques comunicativos, la sociolingüística estudia la relación que existe entre los fenómenos lingüísticos y los socioculturales. Como define la Real Academia Española (2005), se trata de una «disciplina que estudia las relaciones entre la lengua y la sociedad». Según Labov (1983), la sociolingüística es el estudio de la lengua en su contexto social, con el fin de describir el modo en que los factores sociales inciden o determinan los procesos de cambios internos de las lenguas.

Son muchos los factores que inciden en la forma de hablar: la familia, la edad, aspectos étnicos-culturales, situaciones concretas, el entorno, la educación, etc. Estas variaciones lingüísticas constituyen el eje central de las investigaciones sociolingüísticas, variaciones condicionadas por el entorno y por factores internos de la lengua, e inciden en su uso real en diferentes contextos. Podemos distinguir la «comunidad de habla», noción que incluye a un grupo de hablantes que usa las mismas formas lingüísticas, comparte las mismas normas con respecto a una lengua y coexiste dentro de una comunidad lingüística (Makuc, 2011), lo que evidencia la heterogeneidad de los usos lingüísticos. Y, por otro lado, destacamos la «comunidad lingüística» que se articula en torno a una lengua común independientemente de que pueda existir continuidad espacial entre todos los hablantes que la integran (López, 1989), es decir, personas que comparten la misma lengua materna.

Lomas y Tusón (2012) destacan tres principales corrientes sociolingüísticas:

- **La sociología del lenguaje:** caracterizada por su clara orientación sociológica, investiga de qué manera se articulan los diferentes códigos –ya sean lenguas o variedades– en la vida cotidiana de los pueblos. En el plano individual surge el concepto de *repertorio verbal* que describe el conjunto de lenguas y variedades que integran las capacidades comunicativas de una persona. Este concepto es más completo en el plano social, donde el *repertorio verbal* de una comunidad se refiere al conjunto de lenguas y variedades que se utilizan dentro de un grupo humano. En una misma comunidad hay personas con un repertorio verbal más variado y otras con uno menos variado.
- La llamada **sociolingüística correlacional o teoría de la variación:** heredera de la dialectología y de algunas de las nuevas corrientes gramaticales, investiga la relación que existe entre la variación lingüística y las variables socioculturales a partir de los estudios desarrollados sobre el

código elaborado y el código restringido, Bernstein (1988). Sobre estos códigos profundizaremos en el apartado de las variedades diastráticas.

- La **sociolingüística interaccional**: combina elementos provenientes de la antropología (especialmente de la etnografía de la comunicación), de la microsociología y de la pragmática, entre otras disciplinas. Analiza el papel que desempeñan los usos lingüísticos en la construcción de las identidades socioculturales. En el proceso de socialización, las personas van construyendo su identidad y desarrollando la competencia comunicativa que forma parte de la competencia cultural.

Asimismo, el desarrollo de la lengua oral pone en marcha la competencia comunicativa. De este modo, podemos distinguir cuatro variedades lingüísticas:

- La **diatópica o geográfica**: son los dialectos. Incluye todos los usos lingüísticos que se emplean en un determinado territorio.
- La **histórica o diacrónica**: son realizaciones de una lengua que caracterizan una determinada etapa de la historia. Por ejemplo, se puede diferenciar el español arcaico del medieval.
- La **diafásica o funcional**: son los diferentes registros, es decir, variedades de la lengua que se eligen dependiendo de las diferentes situaciones de comunicación, por ejemplo, el medio, los interlocutores, la función que se pretende o el tema que se trata.
- La **diastrática o sociocultural**: son los niveles lingüísticos. Existen distintas formas de usar el lenguaje dependiendo de cuál es el nivel de instrucción del hablante y su estima hacia el idioma.

Dentro de las diferentes habilidades que se deben desarrollar en el aula nos encontramos con la **competencia sociolingüística**, que abarca los conocimientos y las habilidades que tienen los y las hablantes para que sus producciones se adapten y adecúen a las distintas situaciones comunicativas. La enseñanza del habla en la escuela, que reproduce formas sociales y culturales entre otros factores a través del desarrollo de las destrezas comunicativas, requiere de «una visión holística, donde el pensar, significar y comunicar, mediante la interacción social, redimensionan la riqueza de la unidad en la diversidad» (Calderón, 2011, p. 16). Por eso es necesario establecer propuestas didácticas dialógicas con el fin de que el alumnado hable de sus experiencias, comente en voz alta un texto, analice relatos, se propongan debates, diálogos entre sí, etc. A través del habla se estimula el aprendizaje y el perfeccionamiento del lenguaje.

2.2 La dimensión socioeducativa de la comunicación oral: la influencia del medio y el papel de la escuela

La lengua no es única e invariable sino que poseemos «diferentes lenguas» en función del contexto comunicativo y los diferentes factores que intervienen en él. Como expone Coseriu (1992, p. 37), «los sistemas dentro de una lengua histórica, en parte divergentes pero históricamente relacionados, se diferencian fundamentalmente en tres aspectos»:

- 1) Se diferencian en el **espacio**, i.e. constituyen distintos **dialectos**. Designamos a la diversidad en el espacio con el término *diatópico*; por el contrario, a la uniformidad en el aspecto espacial, con el término *sintópico*.
- 2) Se diferencian **socioculturalmente**, i.e. constituyen distintos niveles de lengua y capas o estratos socioculturales. Para denominar a este tipo de diversidad utilizamos el término *diastrático* y para la correspondiente uniformidad, el término *sinestrático*.
- 3) Se diferencian en el aspecto **expresivo**, i.e. con respecto a diferentes situaciones del hablar y a estilos de lengua referidos a ellas. Ese tipo de diversidad se llama *diafásico*, para la respectiva uniformidad decimos *sinfásico*.

La sociolingüística tiene por objeto el estudio de los condicionamientos sociales de los hechos lingüísticos. Un hecho lingüístico es siempre, en alguna medida, un hecho social y está influido por la estructura y la dinámica de la sociedad en que ocurre. Los condicionamientos sociales son producidos por factores como la organización política, económica, social y geográfica de la comunidad; por una serie de aspectos como la edad, el sexo, el nivel de educación, etc. del hablante; por acontecimientos históricos y por la situación inmediata que rodea la interacción. La sociolingüística ofrece a la Didáctica de la Lengua información sobre los distintos modos de hablar de una comunidad, sobre las funciones que estos modos cumplen y las situaciones en las que se manifiestan, lo cual demuestra que no hay una lengua mejor que otra sino un uso que la sociedad asume como más apto.

La lengua es el principal instrumento para la comunicación social y, como tal, siente la influencia de la comunidad lingüística a la que sirve. Comenta López Morales (1984, p. 44): «¿Qué maestro no se ha hecho alguna vez esta pregunta: enseñar español, pero qué español? Y es muy legítima porque son varias las posibilidades, al menos en teoría, de que disponemos, tantas cuantas variedades regionales y sociales de la lengua española queramos considerar». Si bien solo existe «un español» gracias al cual nos entendemos los hispanohablantes, no puede ignorarse las variedades geográficas y sociales de la lengua. El profesorado, y en concreto el de lengua, está en un contexto comunicativo en el

que, por un lado, se recibe a unos alumnos/as con determinados hábitos lingüísticos y, por otro, su comportamiento lingüístico es modelo para el aprendizaje.

Es fundamental reflexionar sobre la importancia de reconocer la lengua de los niños/as que acuden a la escuela para actuar sobre ella. Lo contrario es imponer una realidad lingüística que solo conduce a la incomunicación y el fracaso del niño/a en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, aunque no se trata de permanecer impasibles sino de procurar que mejore su uso y su conocimiento de la lengua. Desde la Didáctica de la Lengua habrá que educar a los futuros docentes en el conocimiento de los distintos usos de la lengua. El lenguaje no puede ser contemplado como si fuera una entidad única y homogénea, es un fenómeno compuesto por toda una serie de dialectos, estilos y usos especializados a los que adecuarse.

2.2.1. Niveles diastráticos: sociolectos y escuela. Según el Instituto Cervantes (s.f.), las **variedades socioculturales o diastráticas** (los niveles lingüísticos) son las diferentes formas de usar una lengua según el nivel de instrucción del hablante y su estima hacia el idioma. Estas variedades de la lengua también reciben el nombre de **sociolectos**. Se conoce como sociolecto a la lengua que utiliza un grupo social; el grupo social se cohesionan por factores económicos y culturales, así nos podemos encontrar con un grupo social desfavorecido y otro favorecido. En esta calificación son importantes los criterios económicos pero no determinantes, porque también influyen los educativos. El sociolecto bajo y el sociolecto alto forman los dos extremos de una realidad que es más heterogénea y compleja. Llegados a este punto, es imprescindible aclarar que, en ningún caso, la designación de alto o bajo incluye categorías morales o valoraciones peyorativas; se trata de describir una realidad lingüística de la que todos los hablantes son partícipes. Esta realidad debe ayudar en la consecución de hablantes más competentes, nunca en la discriminación: por ejemplo, las familias de un alumno/a pueden tener un sociolecto bajo en su forma de expresarse y eso no significa que atiendan menos a su hijo/a o sean incapaces de entender la importancia de su educación; es más, unos niños/as o familias de sociolecto bajo solo deben suponer mayor esfuerzo de comunicación para el docente.

El **sociolecto alto** posee riqueza léxica, una articulación fonética estable, una sintaxis más compleja pero, sobre todo, el hablante de sociolecto alto es capaz de adecuarse a cada situación, es decir, cambiar de registro según el contexto: puede utilizar un registro vulgar, coloquial o culto. El **sociolecto bajo** se caracteriza por todo lo contrario: pobreza léxica, uso de deícticos (no es preciso en sus enunciaciones, se apoya en el contexto para comunicarse), sintaxis simple, inestabilidad fonética, y por la incapacidad de adaptarse al contexto (practica solo un registro y no se comunica correctamente en contextos muy formales). El hablante de sociolecto alto conoce los recursos de su lengua y sabe cómo usarlos. Todos los hablantes están continuamente aprendiendo su lengua por lo que no es riguroso afirmar que se llega al sociolecto alto como quien alcanza una meta, aunque es un objetivo del que

unos hablantes están mucho más cerca que otros.

López Morales (1984) afirma que la lengua que debe enseñar la escuela es la de los sociolectos altos de la comunidad porque es el instrumento de la cultura, de la administración, de la política y dominarla significa tener acceso a todo. Ahora bien, como él mismo aclara, se debe ir superponiendo la lengua ejemplar al habla del niño/a que no la posea, no instruirlo en una lengua desconocida con lo que aumentaría aún más su discriminación respecto a los hablantes de sociolectos más completos. En este aspecto, la institución escolar es un medio para limar diferencias.

La sociedad tiende a favorecer determinadas variedades de lenguaje consideradas como más variadas que coinciden con las que utilizan las clases dirigentes que, a su vez, utilizan la lengua como un medio de poder. Entre los diferentes instrumentos de la política lingüística, uno de los más generales y decisivos es la escuela de Bernstein (1988). Es la figura más conocida de un movimiento que acusa a la escuela de marginar al niño/a lingüísticamente desfavorecido. Así, habla de dos códigos sociolingüísticos: el elaborado y el restringido.

El **código elaborado** utiliza correctamente las reglas gramaticales, construye frases complejas, usa las preposiciones, los pronombres impersonales, los adjetivos y adverbios, estructura los conceptos con orden y claridad; en definitiva, aprovecha todos los recursos que la lengua facilita para una comunicación más rica en matices y en ideas. El lenguaje tiende a un mayor nivel de abstracción. Se vincula con el sociolecto alto. El usuario del código elaborado es capaz de adaptarse y comprender el código restringido.

El **código restringido** realiza significados particularistas, es decir, que dependen del contexto. Emplea frases cortas, gramaticalmente sencillas y de sintaxis poco elaborada, usa escasa y rígidamente las conjunciones, preposiciones, adjetivos y adverbios y se apoya en multitud de frases idiomáticas. Los mensajes son poco elaborados. El hablante tiene conciencia acomplejada de su pobre lenguaje porque es incapaz de adaptarse al código elaborado. Se relaciona con el sociolecto bajo.

Hay una relación entre códigos y sociolectos. Se relaciona código elaborado con sociolecto alto y código restringido con sociolecto bajo. Todos los niños/as poseen ambos códigos, sin embargo, la clase social y la familia marcan la orientación que reciben. La escuela funciona con el código elaborado. Este hecho ocasiona que, al incorporarse a la escuela alumnado de clase media y clase baja con orientaciones diferentes, aparezcan problemas con los segundos. Pero esto no significa que su lenguaje sea «deficiente»; Bernstein (1988) rechaza la hipótesis del déficit lingüístico, para quien los modos de comunicación y las formas lingüísticas orientan el desarrollo intelectual y determinan las adquisiciones.

Frente a esta teoría, Labov (1983) demuestra que tanto el alumnado de clase media como de clase

obrero utiliza uno u otro código según sea la situación social en la que se encuentre, según el tipo de actividad a realizar y sus interlocutores. Se propone, entonces, la expresión *sistemas de modos de hablar*. Un niño/a fracasa en la escuela porque esta es insensible a sus formas de lenguaje y pensamiento culturalmente distintas. A su vez, Stubbs (1984) nos dice al respecto que la desventaja educacional puede ser resultado de la ignorancia o intolerancia popular en cuanto a las diferencias culturales y lingüísticas. Pero es demasiado simple y peligroso el tópico de que el fracaso educativo es fracaso lingüístico y, tal vez, el fracaso educativo provenga de diferencias sociolingüísticas entre escuela y alumnado.

El objetivo de la clase de lengua materna es que el niño/a conozca las variantes de su lengua de modo que sepa cuándo y dónde debe y puede utilizarlas y que pueda ponerlas en práctica. Es importante que el lenguaje que el alumnado manipula en clase no se convierta en un lenguaje vacío porque:

Todos los hablantes son multidialectales y multiestilísticos, en el sentido de que adaptan su estilo de hablar a la situación social en que se encuentran. Este cambio de estilo exige juicios constantes y, sin embargo, los hablantes no suelen ser conscientes de realizarlos hasta que no se encuentran en una situación problemática en la que desconocen las convenciones, o en la que los criterios para hablar de un modo determinado no son apropiados (Stubbs, 1987, p. 57).

Una forma de abordar las variaciones en la conducta lingüística es tratar de encontrar las funciones que el lenguaje desempeña en distintas situaciones. El lenguaje no tiene una función constante en todos los actos sociales. A pesar de ello, se sigue considerando que la lengua posee dos finalidades generales: la de reherirse al mundo externo y comunicar mensajes explícitos y la de expresar sentimientos, función emocional. Esta distinción puede valer para una clasificación inicial pero no es adecuada si se contempla la complejidad de los discursos y los momentos discursivos de los que forman parte los hablantes. La función primaria que se refiere a transmitir un mensaje o a la de convencer destaca en determinados contextos comunicativos, por ejemplo, en un programa de televisión, en un libro, una conferencia, etc.; pero en otros, la intención de los interlocutores es simplemente mantener relaciones sociales en las que se traslada muy poca información nueva, por ejemplo, durante la discusión entre amigos/as sobre un partido de fútbol, la conversación en el ascensor sobre el tiempo, etc. Algunas otras funciones del lenguaje son: organizar el esfuerzo social, revivir experiencias, descargar la tensión (lo que comúnmente llamamos «desahogarse»), resumir ideas o, simplemente, llenar silencios embarazosos.

Otra cuestión que debemos tener en cuenta es la de los vulgarismos. Aunque los vulgarismos afec-

tan a todos los planos de la lengua, uno de los más llamativos es el fonético. Se define **vulgarismo** como una palabra cuya forma no es correcta o normativa. El vulgarismo depende de la intencionalidad del hablante y del contexto. En contextos coloquiales se usan vulgarismos, pero generalmente quien habla es consciente de ello. Si el hablante no es consciente del vulgarismo, el contexto educativo debe intervenir. Hay diferentes tipos de vulgarismos fonéticos: Dónde:

– **Por supresión de sonidos:**

Aféresis: «zotea» por «azotea».

Síncopa: «alante» por «adelante».

Apócope: «pa» por «para».

– **Por adición de sonidos:**

Prótesis: «amoto» por «moto».

Epéntesis: «número» por «número».

Paragoge: «asín» por «así».

– **Por modificación de sonidos:**

Metátesis: «cocreta» por «croqueta».

Asimilación: «pininsular» por «peninsular».

Disimilación: «previlegio» por «privilegio».

Rotacismo: «Terde» por «Telde».

Lambdacismo: «amol» por «amor».

Aspiración de [h] inicial: «jarto» por «harto».

Reducción de hiatos y diptongos: «peliar» por «pelear», «anque» por «aunque».

Asimismo, es importante tener en cuenta los coloquialismos. El **coloquialismo** es una expresión que usamos en contextos amistosos y familiares. Se caracteriza por el nivel de confianza entre los hablantes. Las expresiones coloquiales incluyen palabras y grupos de palabras, corrupciones fonéticas y morfosintácticas, etc. También se incluyen en el lenguaje coloquial elementos de entonación, interjecciones, onomatopeyas y gesticulaciones diversas. La educación tiene por objeto ayudar a identificar sus contextos de uso.

Hay coloquialismos que afectan a la **fonética**, como la relajación fonética (apócopies, aféresis, síncopas...), las onomatopeyas, interjecciones, las muletillas fonéticas (*Humm, Ehhh, ahhh*), chasquidos y otros sonidos. Del mismo modo, podemos hablar de coloquialismos que afectan a la **morfología**, como el uso de diminutivos (lenguaje afectivo), despectivos y aumentativos, la elipsis o el hipérbaton. Y, por último, existen coloquialismos que inciden en la **semántica**, como las muletillas léxicas

(*sabes, no, vaya, entonces, a ver,...*), locuciones, frases hechas, refranes, modismos... (*en plan... , va a ser que... , como dicen por ahí...*), hipocorísticos (apelativo afectivo: *Nati, Paco, Pili...*), el uso de vocabulario jergal (*pipa* por pistola, *loro* por radio, *peluco* por reloj...), las palabrotas y las palabras baúl o comodín (*cosa, fleje, chacho...*).

El aula representa una realidad social en la que, al menos, uno de los participantes se ocupa de controlar la comunicación, el profesorado. Los y las docentes comprueban constantemente si su alumnado y él mismo están en el mismo contexto comunicativo, si la mayor parte de los alumnos/as sigue sus razonamientos, además de comentar, comprobar si usa de forma correcta la lengua y corregir los errores. Por tanto, el profesorado ejerce constantemente distintos tipos de registros y, su lengua, diferentes funciones.

2.2.2. El componente diatópico. El **componente diatópico** de la lengua hace referencia a su variedad geográfica o dialectal, es decir, son los usos lingüísticos que se emplean en un determinado territorio. El lugar en el que vive o se haya criado una persona condiciona su forma de hablar. Por ejemplo, partimos de una lengua materna, el español como lengua materna: «por lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación» (Instituto Cervantes, s.f.). Se trata de la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación. Es la primera lengua que una persona aprende, por la que conoce el mundo, con la que piensa, se comunica y que siente como suya y de su propia comunidad. El español es la lengua materna de casi 500 millones de personas. Se habla oficialmente en más de 20 países. El continente en el que más se habla es América, donde convive con otras muchas lenguas americanas, como el guaraní, el quechua o el maya quiché. Además de Europa y América, también es lengua materna en otros países africanos o asiáticos: Guinea Ecuatorial, Sáhara Occidental, Filipinas, etc. El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes. Dentro del español podemos encontrar diferentes dialectos:

1. España septentrional: castellano.
2. Andalucía: andaluz.
3. Extremadura y parte de Castilla la Mancha: extremeño.
4. Murcia: murciano.
5. Islas Canarias: canario.
6. México, USA y Centroamérica (sin Panamá).

7. El Caribe insular (Cuba, República Dominicana, Puerto Rico) y el Caribe continental (costas de Venezuela y Colombia, más Panamá).
8. La región andina: Ecuador, Perú, Bolivia, norte de Chile y noroeste de Argentina.
9. Cono Sur América: el resto de Chile, el resto de Argentina, Paraguay y Uruguay.

Como enuncia Coseriu (1992), además de las diferencias según los grupos sociales, o variantes diastráticas, existen variaciones en la lengua según la zona geográfica. A estas variaciones se las conoce como **variantes dialectales** y en el caso de la zona en la que tiene su sede esta Universidad se trata de la variante conocida como español de Canarias. No es el espacio oportuno para hacer un estudio pormenorizado de los rasgos que definen al español de Canarias, pero sí es necesario realizar algunas apreciaciones que repercuten de forma directa en el desarrollo de la labor docente de los/las docentes. Es necesario señalar que no existen unas variantes dialectales mejores o más prestigiosas que otras, en todas ellas existen sociolectos alto y bajo por lo que en todas conviven personas que no dominan su lengua junto a otras que se expresan perfectamente. Por tanto, las afirmaciones en torno a que en una zona geográfica se habla mejor que en otras, o que hay hablantes más preparados, no responde a criterios lingüísticos científicos sino a consideraciones subjetivas fundamentadas en opiniones emotivas, culturales, históricas, políticas o ideológicas.

Todas las lenguas del mundo se realizan de modo distinto dependiendo de la zona geográfica en la que viven sus hablantes. De hecho, una lengua no es más que el conjunto de realizaciones fonéticas, morfosintácticas y semánticas de cada región geográfica concreta. Cada manera específica de realizar una misma lengua en una determinada zona geográfica se denomina dialecto. Un **dialecto** es, por tanto, una variedad lingüística de una misma lengua dependiendo de la zona geográfica en que se use. Las lenguas más habladas en el mundo, el chino, el español, el inglés, el árabe, etc., se conforman a partir de sus numerosos dialectos.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua, es imprescindible diferenciar aquellos fenómenos de la variante dialectal del alumnado, aceptable y permitido como cualquier otro elemento normativo, de los que consideramos vulgarismos; exactamente igual que sucede con otras variantes del español. Esta distinción resulta pertinente en tanto en cuanto los vulgarismos deben corregirse y los dialectalismos no. Si acaso el profesorado ofrecerá también la otra opción que, en el caso que nos ocupa, podría ser la variante de los libros de textos, las lecturas o la que los niños/as escuchan en la televisión.

2.2.3. El español de Canarias. Los primeros colonos europeos de las islas (ss. XV-XVI) fueron principalmente extremeños, castellanos, andaluces y portugueses. Estos grupos aportaron sus

variedades dialectales del español y del portugués, y convivieron en muchos casos con las hablas locales (el canario antiguo). Otros núcleos poblacionales se asentaron en el archipiélago: normandos, baleares, flamencos, genoveses, napolitanos... Todas estas poblaciones fueron aportando sus peculiaridades para formar el dialecto canario actual. El español de Canarias fue muy importante para la formación del español en América.

El **dialecto canario**, marcado por su situación geográfica, se caracteriza por una serie de rasgos fónicos y gramaticales. Por ejemplo, es un rasgo dialectal del español de Canarias y compartido por otras muchas hablas meridionales, el hecho de que la segunda persona del plural se forme como *ustedes*. Perfectamente admitido, no es una realización propia del nivel vulgar, ni siquiera del coloquial; si es una forma admitida y válida, por qué, entonces, un hablante cuya lengua materna sea el español de Canarias utiliza *vosotros* para los textos orales o escritos. Tal vez considera que esta es la forma más culta y formal. Sin embargo, pretender que *estijeras* es un dialectalismo significa desconocer por completo el componente léxico del español de Canarias.

Algunas características del español de Canarias son:

Fonéticas:

- Seseo: consiste en pronunciar las letras *c* (ante *e, i*) y *z* con el sonido que corresponde a la letra *s*. El seseo es general en toda Hispanoamérica y, en España, lo es en Canarias y en parte de Andalucía, y se da en algunos puntos de Murcia y Badajoz. El seseo meridional español (andaluz y canario) y el hispanoamericano gozan de total aceptación en la norma culta (RAE, 2005, p. 598).
- Realización del fonema palatal africado sordo (sonido que corresponde a la grafía *ch*) que en Canarias tienen una pronunciación diferente a la castellana.
- Realización del fonema */s/*, grafías *s*, que en la variante canaria toma diversas formas.
- El grupo */r/* alterna en el Archipiélago, junto a soluciones normativas, realizaciones aspiradas, asimiladas y elisiones de la vibrante, */r/*.
- Aspiración: pronunciar un sonidote forma velar o uvular; este sonido sustituye al fonema velar, sordo castellano (*/x/*), pero también puede pronunciarse en lugar de la *s* o la *h* en determinadas palabras y posiciones.

Gramaticales:

- Utilización del sufijo *-ero*, uno de los de mayor vigor en el habla canaria. Aparece en nombres de árboles: *naranjero, manzanero*, en gentilicios: *conejero, majorero*. En ocasiones, sustituye a otros sufijos de la lengua normativa: *humacera* en lugar de *humareda*.

- Fenómenos como el laísmo y el loísmo son desconocidos en Canarias, en cambio el leísmo ha ido ganando terreno.
- *Ustedes* en lugar de *vosotros*. Lo normal en las hablas canarias, como en el español de América, es que la forma *vosotros* sea sustituida por *ustedes* y *os* por *se, lo, les, las*.
- El perfecto compuesto se sustituye en Canarias por el perfecto simple en muchos usos, aunque las formas compuestas no se han eliminado de forma completa: *Ya comí* en lugar de *Ya he comido*.
- En frases negativas en que las formas *nadie, nada, nunca* van seguidas del adverbio *más*, puede variar el orden de colocación de las mismas. La más común es anteponer el adverbio: *No necesito más nada, No lo vio más nadie*.
- Prevalencia de sufijo *-ito* en el diminutivo. Casos de *-ito* por *-(ec)ito*.

Léxicas:

- El léxico ha recibido a lo largo de los siglos préstamos de muchas lenguas. «En el español de Canarias, los aportes son tantos como las culturas y lenguas que se han relacionado con el Archipiélago a lo largo de los tiempos» (Almeida y Díaz, 1988, p. 141). Aunque la lengua de los antiguos canarios se pierde, perviven algunas palabras en el canario actual, así sucede con: *gánigo, baifo, gofio, bejeque, tabaiba, pírgano, jameo, tenique*, etc. Estos vocablos pertenecen a áreas diferentes de la vida y las costumbres, a denominación de la flora y la fauna y a la toponimia.
- La presencia de lusismos en el léxico canario tiene que ver con factores geográficos (proximidad del territorio insular portugués), históricos (las Islas Canarias siempre fueron un territorio atractivo para Portugal, potencia marítima durante siglos) y de relaciones comerciales. Algunos portuguesismos muy comunes corresponden a: *viñátigo, acebiño, cabozo, engodo, enjillado, escarrancharse, locero, jeito, entullo, magua*, etc.
- Las estrechas relaciones que las Islas han mantenido con América han ocasionado un léxico de ida y vuelta. Por un lado, nos encontramos con palabras que llegaron de América y se han instalado en el léxico canario como: *barrenillo, aguacate, batata, guagua, guarapo, bemba, guanajo, guano, jiribilla, zanguango, ñanga*, etc. Por otro lado, son comunes en América *gofio* o *bernegal*, vocablos canarios de procedencia prehispánica.
- Otros aportes tienen que ver con las intensas relaciones comerciales que se han establecido entre Inglaterra y Canarias; de ahí que muchos términos se hayan castellanizados, aunque su origen se encuentre en expresiones inglesas: la modalidad de papas *quineguas* procede de *King Edward*; el *naife* ('cuchillo') canario tiene su explicación en el término inglés *knife*.

A su vez, los **canarismos** son un conjunto de palabras y expresiones con especial vigencia en Canarias, exclusivas o compartidas con otras comunidades hispanohablantes. Hay diferentes tipos de canarismos:

- Guanchismos: *tenique, gofio, tabaiba, Gáldar, Yaiza, baifo, goro, perenquén...*
- Portuguesismos: *jeito, magua, fañoso, seba, fechillo, fonil, millo, fogalera...*
- Americanismos: *machango, guagua, papa, guineo...*
- Anglicismos: *queque, naife, quinegua...*
- Otros: *taifa, guayete, jable, Bandama...*
- Arcaísmos / Léxicos especiales: *balde, virar, liviano, cumplido...*

Estos son algunos ejemplos de las peculiaridades fonéticas, gramaticales y léxicas de la variedad canaria; pueden completarse con los diversos estudios y diccionarios que se han hecho del español de Canarias y sus variedades sociales.

Igual que en otras zonas hispanohablantes, los rasgos dialectales no son comunes a todo el territorio, cada isla tiene peculiaridades que enriquecen la variante canaria. Estas diferencias son fundamentalmente léxicas y se integran sin problemas de comprensión entre los hablantes porque son mínimas respecto al volumen total de rasgos propios que conforman el español de Canarias. Además, existe una contraposición entre la orientación innovadora de las zonas urbanas y el carácter conservador de las áreas rurales.

Los mecanismos por medio de los cuales se aceptan algunas expresiones y se rechazan otras tienen que ver con el movimiento continuo que experimentan las lenguas. Los cambios políticos e históricos de las sociedades que originan estos movimientos se ven reflejados en la lengua. Así, sucede con palabras correctas desde el punto de vista fonético, incluso forman parte del diccionario, pero que se consideran vulgares porque son solo los y las hablantes de sociolecto bajo quienes que las usan, tal es el caso, por ejemplo, de *toballa*. En el español de Canarias, hay muchos casos de léxicos que han entrado en desuso, que se han perdido o han quedado restringidos a usos coloquiales o generacionales. Algunos términos como *escarmenar* ('cepillar el pelo') o *batidor* ('peine') prácticamente se han perdido, y solo los utilizan hablantes mayores, y de determinadas zonas rurales. *Rojo* y *encarnado*, *canelo* y *marrón*, se reconocen como palabras sinónimas, pero las nuevas generaciones apenas usan las palabras dialectales: *encarnado*, *canelo*. Los *ñoños* y *dedos* también son sinónimos pero se diferencian por el contexto comunicativo ya que *ñoños* únicamente se admite en situaciones coloquiales, se siente como un vulgarismo, nunca en contextos formales. Son los/las hablantes quienes dan vigencia a la

lengua y propician su evolución, y es el uso de los sociolectos altos el que marca lo que se considera más adecuado.

También los medios de comunicación, la escuela, los libros, etc. juegan un papel decisivo: ponen de moda expresiones, propagan vulgarismos (*dequeísmo*, *laísmo*) o contribuyen a homogeneizar la lengua. Esto sucede, por ejemplo, con *globos* y *sopladeras*, *columpio* y *remo* o *cubo* y *balde*, léxico muy extendido en las Islas. Estas parejas de vocablos son sinónimas en Canarias, es más, hasta hace unas décadas las palabras más extendidas en el uso eran las dialectales, *sopladeras*, *remo*, *balde*. En cambio, hoy los niños/as apenas las usan aunque las reconocen, probablemente, por la influencia que ejercen los programas televisivos y los libros de texto. Indican Almeida y Díaz (1988) que en Canarias falta un grupo social con el suficiente prestigio para aglutinar una conciencia lingüística que solvete las dudas de los hablantes como fruto de su inseguridad. Porque además de los factores geográficos o culturales, hay uno de índole sociológica: el prestigio lingüístico. Asimismo, añaden:

Ello lleva aparejado la inevitable valoración negativa de los dialectalismos, que son vistos de esta manera como formas inseguras, incultas y vergonzosas que hay que ir eliminando y sustituyendo de modo progresivo y silencioso. Esta misma conciencia de prestigio es un factor que se establece entre el habla de los medios urbanos –que actúa como referencia pretendidamente culta– y la de las zonas rurales canarias, que no goza de la misma valoración (Almeida y Díaz, 1988, p.14).

Esta conclusión, a pesar de la fecha de publicación del trabajo en el que se inserta, es actual y mantiene toda su vigencia. De todo ello se deduce que el papel del profesorado tiene que ser reflexivo y riguroso puesto que es su obligación orientar al alumnado hacia los usos adecuados dentro de su variante de lengua y no imponer formas ajenas a su lenguaje natural.

2.2.4. Lenguaje no sexista. Como hemos dicho a lo largo de esta unidad, la palabra es uno de los instrumentos imprescindibles en la comunicación. Pensamos con palabras, y con ellas se establece un diálogo de representaciones e ideas en nuestra mente. La palabra configura el pensamiento, estructura las ideas, formula representaciones simbólicas o dispone el imaginario desde el que conocemos el mundo. Desde la infancia, el lenguaje no verbal se alía con la palabra para el desarrollo de nuestras primeras relaciones con las personas y el entorno, porque la palabra, además de expresión, es comprensión e interpretación del mundo. Desde la perspectiva de género, la comunicación verbal, no verbal y visual parten de un repertorio de elementos simbólicos y conceptuales establecidos desde la hegemonía patriarcal y su configuración de la sociedad. Nuestra cultura se ha cimentado en un sistema social amparado, entre otros factores, en las diferentes formas de comunicación y en las que no ha prevalecido un equilibrio igualitario entre hombres y mujeres, reflejado por ejemplo a través

del uso de un lenguaje sexista y no igualitario. Pero debemos recordar que «la cultura no hace a la gente. La gente hace a la cultura» (Ngozi, 2019, p. 45).

Según la Real Academia Española (s.f.), el **sexismo** es la «discriminación de las personas por razón de sexo». Asociado al uso del lenguaje hablamos del **lenguaje sexista**. El lenguaje sexista discrimina e infravalora a las personas del sexo opuesto, ya sea por prevalecer acepciones de carácter peyorativo o por la invisibilidad. Pero, es importante resaltar que «esta visión del sexismo es excesivamente genérica, ya que en el tipo de sociedad en que vivimos la discriminación más frecuente y sistemática es la que ejercen los hombres (el grupo social más poderosos e influyente) sobre las mujeres» (Mateo, 2016, p. 19).

Como comenta Freixas (2000), la relación de las mujeres con el lenguaje se ha estudiado desde dos puntos de vista: las mujeres *frente* al lenguaje y las mujeres en el lenguaje (la representación de uno y otro sexo inscrita en la lengua), enfoques desarrollados en el marco de la sociolingüística. A su vez, la autora señala varias definiciones de la Real Academia Española donde:

Lo masculino es universal y lo femenino es particular, o el hecho de que el masculino designa al sujeto (hombre), mientras que el femenino no designa al sujeto (mujer), sino al objeto de la actividad, por ejemplo el músico/la música, el político/la política, el crítico/la crítica... (Freixas, 2000, p. 147).

Y continúa explicando como *mujer* evoca siempre una connotación sexual, mientras que *hombre* quiere decir persona. El hombre representa la humanidad, con lo cual el lenguaje no permite que lo femenino sea universal. Son solo algunos ejemplos del sexismo en el lenguaje.

Asimismo, Violi (1991, p. 100) concluye que la relación de la «mujer con el lenguaje es intrínsecamente contradictoria porque el lenguaje la empuja a emplear un sistema de representaciones y expresión que la excluye y la mortifica». Hay muchos casos que representan las connotaciones semánticas despectivas de lo femenino frente a lo masculino en la lengua oral, como por ejemplo al referirnos a personas «zorro» es una persona astuta y taimada; y «zorra», prostituta.

Teniendo en cuenta estas premisas, la implantación de una pedagogía crítica supone establecer un diálogo verdadero con el propio lenguaje, con el uso de las palabras, un diálogo que conlleva un cierto cuestionamiento de estructuras sociales heredadas y asumidas sin ser conscientes de sus repercusiones prácticas, de su alcance en la vida real. Supone, también, tener en cuenta el género para leer y mirar de forma crítica y ser conscientes de las vidas que transcurren desde los márgenes sistémicos. Esta pedagogía permite entender el mundo, el entorno más cercano y cómo repercuten negativamente los sesgos de género y su enunciación a través de las palabras. Y no debemos olvidar que la lengua es el principal instrumento que utilizamos para la interpretación y la representación de

la sociedad en que vivimos, una sociedad, la del siglo XXI, que avanza y evoluciona en materia de igualdad con respecto a siglos pasados, y donde la educación juega un papel relevante.

Asimismo, es preciso tener en cuenta la diferencia entre sexo y género. El **sexo** hace alusión a los atributos biológicos, (hombre, mujer u otros). Mientras que el **género** es una construcción social (tradicionalmente: masculino-femenino). El género «hace referencia a las diferencias construidas social y culturalmente para las mujeres y los hombres y que han sido aprendidas e interiorizadas a lo largo de los años» (Gobierno de Canarias, 2008, p. 13). En las últimas décadas el género está generando múltiples reflexiones que cuestionan su carácter unidimensional y uniformador porque la realidad es mucho más compleja y variada. El género se asocia, entonces, con la idea que la sociedad nos ha inculcado sobre qué es «lo femenino» y «lo masculino», que responden a roles sexistas y estereotipos que marcan pautas de comportamientos diferentes en función del sexo y que, a su vez, coartan y limitan la construcción de la identidad. Se trata de las expectativas que tiene la sociedad sobre determinadas conductas y características que acompañan al sexo asignado a cada persona. Así, lo masculino se asocia a la fortaleza, la seguridad, la valentía, la estabilidad, la independencia, *los chicos no lloran...* ; y lo femenino se asocia con la pasividad, la frivolidad, la dependencia, la debilidad, la sensibilidad, la inestabilidad, la sumisión... En la práctica, alejarse de los estereotipos de género supone la exclusión social. Estas ideas, que organizan nuestra sociedad, han ido formando parte del imaginario común con unas representaciones que tienen su correspondencia en el lenguaje. Y estos patrones se extrapolan al lenguaje sexista, que ensalza la masculinidad y trivializa, ignora o rebaja la feminidad (Kramarae, 1981).

El feminismo, es importante recordar que el feminismo es un movimiento que lucha por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y que no es lo opuesto al machismo, focaliza su margen de actuación en diferentes ámbitos, como el derecho al voto, el acceso a la educación y el trabajo, la igualdad salarial, la erradicación de la violencia machista, el acceso de las mujeres a la vida pública y política, la corresponsabilidad familiar, el derecho a decidir sobre su cuerpo o el uso del lenguaje inclusivo. Son partes de un todo en donde cada cuestión cuenta y suma. Y el uso del lenguaje no sexista no es un tema baladí.

El lenguaje no es una identidad neutra. Inevitablemente viene trazada por los imperativos de género al ser una construcción social y cultural cargada de significados que, a su vez, crean pensamiento. Y debemos desmontar una cultura que no parte de la igualdad, y en lo que respecta al lenguaje silencia y desprecia a las mujeres, porque:

El lenguaje no es la vida, el lenguaje da órdenes a la vida; la vida no habla, la vida escucha y espera... No se trata de un origen del lenguaje, puesto que la consigna es solo una función-lenguaje, una función coextensiva al lenguaje. Si el lenguaje siempre parece

presuponer al lenguaje, si no se puede fijar un punto de partida no lingüístico es precisamente porque el lenguaje no se establece entre algo visto (o percibido) y algo dicho, sino que va siempre de algo dicho a lo que se dice (Deleuze y Guattari, 1994, p. 82).

Como explica Eisler (2021), los psicólogos lingüísticos nos han dicho durante mucho tiempo que las categorías proporcionadas por el idioma de una cultura canalizan nuestro pensamiento. Y en el caso del español, desde la perspectiva de género, esta categorización se ha basado, entre otros aspectos, en el uso del masculino genérico que abarca los dos géneros. El «los», aunque sea genérico, hace invisibles a las mujeres.

El problema surge cuando el masculino genérico no tiene en cuenta la inclusión femenina y entonces las mujeres no se sienten representadas en el plural genérico masculino, porque aquello que no se nombra no existe. El lenguaje crea realidades, no solo conceptos, y 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.

Las personas no podemos estar al servicio del lenguaje en aquellos casos en los que hablamos de las representaciones identitarias, hombres, mujeres u otros, sino es el lenguaje quien tiene que estar al servicio de las necesidades y avances de una sociedad que reivindica, en este caso, la igualdad a través de la palabra. Las razones extralingüísticas, y no las gramaticales, deben ponerse al servicio de la ciudadanía y de la expresión de una identidad que busca visibilidad e igualdad. Y la lingüística debe dar respuesta a las necesidades de una sociedad en continuo cambio, aunque es cierto que cuesta desmontar una cultura heredada e interiorizada desde edades tempranas, y perpetuadas desde hace siglos.

Desde la sociolingüística se han llevado a cabo diversas investigaciones que estudian la relación entre el comportamiento, el lenguaje y sus consecuencias:

Se ha demostrado que un empleo del lenguaje similar en el sexo masculino y en el sexo femenino, se percibe de forma diferente (ej., la «rabia de los niños» frente al «miedo de las niñas») y se analiza, por tanto, de forma distinta [...] el significado de los gestos varía según el sexo de quien los hace; hagan lo que hagan las mujeres, siempre se considerará que su comportamiento simboliza la inferioridad (Thome y Henley, 1975, p. 161).

El aula es una representación de la sociedad a pequeña escala. El profesorado tiene la responsabilidad de convertirla en un espacio seguro para todo el alumnado, conseguir que todos y todas se sientan integrados y representados, abrazar la diversidad y contemplar las diferencias que puedan

existir en cuestiones de sexo, igual que de raza, etnia, identidad y orientación sexual, personas en situación de pobreza o discapacidad. Y esta integración comienza por la verbalización, que implica visibilidad e inclusión. Es necesario que todas las personas se sientan nombradas y visibles. Y estos gestos tienen su correlato en el uso de un lenguaje que proporcione seguridad, confianza, visibilidad y pertenencia a la comunidad.

En 2016 el Consejo de Gobierno de la ULPGC aprueba el *Protocolo de Lenguaje no sexista* coordinado 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:

Habrà quizá quienes piensen que intentar liberar el lenguaje de ciertos usos lingüísticos sexistas equivale a poner la carreta delante de los bueyes, ya que el lenguaje, que refleja los prejuicios sexistas acumulados durante generaciones, no cambiarà 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

Masculino Genérico	Alternativas
los representantes	cada representante
el hombre	las personas
	los seres humanos
alguno	alguna persona
	algún individuo
los alumnos	el alumnado
los padres	las familias

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, M. y Díaz, C. (1988). *El español de Canarias*. Edición de los autores.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Akal.
- Bértolo, C. (2021). *La cena de los notables*. Periférica.
- Calderón, D. (2011). Sociolingüística y educación: el habla en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18, 11-24.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos.
- Chomsky, N. (2009). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas*. Pre-textos.
- Duthie, E. y Martagón, D. (2014). *Mundo cruel: Filosofía visual para niños*. Wonder Ponder.
- Eisler, R. (2021). *El cáliz y la espada*. Capitán Swing.
- Freixas, L. (2000). *Literatura y Mujeres*. Destino.
- Gobierno de Canarias (2008). *Jóvenes por la igualdad*. Autor.
- Goodwin, R. (2016). *España centro del mundo 1519-1682*. La Esfera de los Libros.
- Kramarae, C. (1981). *Women and Men Speaking. Frameworks for Analysis*. Newbury House.
- Instituto Cervantes (s.f). Lengua materna. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 14 de agosto de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra.
- Lomas, C. y Tusón, A. (2012). Lengua, cultura y sociedad. Una mirada sociolingüística a la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 60, 77-91.
- López, H. (1984). *La enseñanza de la lengua materna*. Playor.
- (1989). *Sociolingüística*. Gredos.
- Makuc, M. (2011). La actitud lingüística en la comunidad de habla de Magallanes: aproximación a sus componentes básicos. *Magallania*, 39, 105-111.

- Mateo del Pino, A. (2016). *Protocolo del lenguaje no sexista*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ngozi, Ch. (2019). *Todos deberíamos ser feministas*. Random House.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Real Academia Española (s.f.). Sexismo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 12 de agosto de 2021, de <https://dle.rae.es/sexismo?m=form>
- Real Academia Española (2005). Sociolingüística. En *Diccionario Panhispánico de dudas*. Santillana.
- Ramírez, F. (2005). *Mar de Agaete*. Anaya.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel- Kapelusz.
- (1987). *Análisis del discurso*. Alianza Psicología.
- Thorne, B. y Henley, N. (1975). Difference and dominance: an overview of language, gender and society. En B. Thorne, y N. Henley (Eds.), *Language and Sex: Difference and Dominance*. Newbury House.
- UNESCO (1991). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Servicio de Lenguas y Documentos.
- Violi, P. (1991). *El infinito singular*. Ediciones Cátedra.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. Elija un libro de texto de lengua de cada uno de los cursos de Educación Primaria, enumere las actividades que aparecen en las que se trabaje la didáctica de la lengua oral y diseñe nuevos ejercicios que desarrollaría en el aula para potenciar la competencia comunicativa teniendo en cuenta el uso de diferentes registros lingüísticos.
2. *Mundo cruel* (Duthie y Martagón, 2014) es un libro-caja que contiene catorce láminas. Cada lámina ilustra una escena y, por detrás, se plantea una serie de preguntas sobre cada ilustración, preguntas que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico. Se trata de escenas que invitan a la reflexión, al diálogo y al debate. Observe cada ilustración y las preguntas planteadas, y diseñe una intervención didáctica enfocada a trabajar las habilidades lingüísticas y su componente sociológico en el aula.
3. Explique brevemente cuatro actividades que abordaría en el aula para contribuir al desarrollo de la competencia sociolingüística del alumnado.
4. Analice el texto y comente su relación con la sociolingüística y la didáctica de la lengua oral en el aula:

Toda persona, a través de su entorno, entra en contacto con el significado social de las palabras, con la norma de los significados que es dinámica en cuanto que en cada momento se están produciendo cambios y transformaciones en el sistema semántico, pero que es estable en cada momento sincrónico determinado. El conocimiento de esa norma está relacionado con el entorno familiar, educacional y cultural de cada individuo, es decir, con su posición social, y, en este sentido, no es personal (Bértolo, 2021: 56).

5. Indique en el siguiente texto tres dialectalismos y vulgarismos como mínimo: Se encendían las primeras luces y se escuchaban las primeras voces.
- Guayro, tate quieto ahí, mi niño... por Dios... tate quieto ahí- se oía repetir a una señora en el interior de una vivienda.
Debía de decírselo a un niño inquieto o perezoso, que no se dejaba vestir.
- Quietos pa vestirte... quietos- se oyó un par de veces hasta que dentro de la casa sonó otra voz, masculina, menos comprensiva.
- ¿Chacho, quieres que te arree, carajo?

Y Guayro se debió de dejar vestir dócilmente porque la voz impresionante y profunda no volvió a escucharse.

Caminaron un buen rato hasta que llegaron al último bar del pueblo, antes de adentrarse por el sendero que conducía al pinar.

Pidieron un tazón de café de Agaete con leche de cabra y bizcochos de Moya. Luego subieron unas largas escaleras en lo alto del barrio de San Pedro, y enfilaron hacia las cumbres, todavía cubiertas de bruma.

(...)

-Venimos a estar un rato contigo- dijo Carlos elevando la voz para que le oyera con claridad- Y también a que nos cuentes algo.

-Le hemos traído unas flores. ¿Dónde quiere que se las dejemos?

-Ponlas ahí encima, al lado de la pileta, mi niña. Muchas gracias.

La anciana esbozó una ligerísima sonrisa, que podía expresar muchas cosas.

(...)

-Yo ya no tengo nada que contar. Son ustedes los que tienen que empezar a abrir el pico, y a luchar- pronunciaba muy despacio las palabras.

-Seguro que tienen muchas cosas que decir aún- dijo Ainoa con cariño.

(Ramírez, 2005, p. 40)

6. Lea la siguiente noticia y conteste:

Padres, alumnos y maestros se manifiestan en Madrid para pedir la mejora de la escuela pública. Varios miles de alumnos, padres y profesores de la enseñanza estatal se manifestaron ayer desde la glorieta de Atocha hasta la plaza de Jacinto Benavente, en Madrid (...) bajo el lema: "Por la mejora y en defensa de la escuela pública". Numerosos niños y jóvenes escolares acompañaban a sus padres en la marcha, que transcurrió con normalidad. (...) Paloma Cruz, presidenta de la Federación Giner de los Ríos, declaró que no hay enfrentamientos entre profesores y padres y solicitó un incremento de los gastos educativos. (El País, 1 de junio de 1988.)

- ¿Cree que a la manifestación fueron profesoras, madres, niñas y alumnas?
- ¿Considera que el lenguaje utilizado es sexista y androcéntrico, y excluye a las mujeres? Justifique su respuesta.
- Redacte de nuevo la noticia utilizando un lenguaje no sexista que evidencie la presencia de las mujeres y de los hombres en la manifestación.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

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

1. Las variantes dialectales:
 - a) Responden a las variaciones establecidas según los grupos sociales.
 - b) Responden a las variaciones surgidas según el tipo de código utilizado.
 - c) Responden a las variaciones según la zona geográfica.
 - d) Responden a las variantes de habla que surgen en la escuela.

2. En el plano individual el concepto de repertorio verbal describe:
 - a) Al conjunto de lenguas y variedades que se utilizan dentro de un grupo humano.
 - b) Al conjunto de lenguas y variedades que integran las capacidades comunicativas de una persona.
 - c) Al conjunto de lenguas y variedades que integran las capacidades comunicativas de una persona dentro de una zona específica.
 - d) Al conjunto de lenguas y variedades que integran las capacidades comunicativas de un grupo social.

3. La sociolingüística interaccional:
 - a) Analiza el papel que desempeñan los usos lingüísticos en la construcción de las identidades socioculturales.
 - b) Analiza la relación que existe entre la variación lingüística y las variables socioculturales.
 - c) Analiza de qué manera se articulan los diferentes códigos –ya sean lenguas o variedades– en la vida cotidiana de los pueblos.
 - d) Analiza la relación que existe entre la variación lingüística y la construcción de las identidades socioculturales.

4. El lenguaje es un fenómeno:
 - a) Conformado por una entidad única y homogénea.
 - b) Compuesto por las influencias del entorno y la homogeneidad.
 - c) Conformado por una normativa lingüística a la que hay que adecuarse.

- d) Compuesto por toda una serie de dialectos, estilos y usos especializados a los que adecuarse.
5. Las variantes diastráticas estudian:
- a) Las variaciones en la lengua según las diferencias establecidas en el aula.
 - b) Las variaciones en la lengua según la zona geográfica.
 - c) Las variaciones en la lengua según los grupos sociales.
 - d) Las variaciones en la lengua según el aspecto sociocultural.
6. La sociolingüística ofrece a la Didáctica de la Lengua información:
- a) Sobre los factores que influyen en la adquisición de una lengua.
 - b) Sobre las situaciones de habla que demuestran que una lengua es mejor que otra.
 - c) Sobre las situaciones de habla que subordinan el lenguaje al pensamiento.
 - d) Sobre los distintos modos de hablar de una comunidad.
7. López Morales (1984) afirma que la lengua que debe enseñar la escuela es:
- a) La de los sociolectos bajos de la comunidad porque de esa manera todo el alumnado podrá comprender al docente.
 - b) La de los sociolectos altos de la comunidad porque es el instrumento de la cultura, de la administración, de la política.
 - c) La de los sociolectos altos y bajos de la comunidad para que reconozcan todos los registros.
 - d) La de los sociolectos altos y bajos de la comunidad para que sepan adaptarse a todos los registros.
8. El género:
- a) Hace referencia a los atributos biológicos y a las diferencias construidas social y culturalmente para las mujeres y los hombres y que han sido aprendidas e interiorizadas a lo largo de los años.
 - b) Hace referencia a las diferencias construidas social y culturalmente para los hombres y que han sido aprendidas e interiorizadas a lo largo de los años.
 - c) Hace referencia a las diferencias construidas social y culturalmente para las mujeres y que han sido aprendidas e interiorizadas a lo largo de los años.
 - d) Hace referencia a las diferencias construidas social y culturalmente para las mujeres y los hombres y que han sido aprendidas e interiorizadas a lo largo de los años.

9. El código elaborado utiliza:

- a) Correctamente las reglas gramaticales y el lenguaje tiende a un mayor nivel de abstracción.
- b) Correctamente las reglas gramaticales y es incapaz de adaptarse y comprender el código restringido.
- c) Todos los recursos que la lengua facilita para una comunicación más rica en matices y en ideas y se vincula con los dos sociolectos.
- d) Frases complejas, usa las preposiciones, los pronombres impersonales, los adjetivos y adverbios y el lenguaje tiende a un menor nivel de abstracción.

10. Para un docente es importante diferenciar los dialectalismos de los vulgarismos porque:

- a) Los dialectalismos representan la identidad lingüística del alumnado.
- b) Los vulgarismos son normativos, los dialectalismos no
- c) Los dialectalismos se permiten, los vulgarismos no.
- d) Los vulgarismos pertenecen a habla coloquial y familiar del alumnado.

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

GLOSARIO

Sociolingüística: Disciplina que estudia la relación que existe entre los fenómenos lingüísticos y los socioculturales. Estudia la lengua en su contexto social con el fin de describir el modo en que los factores sociales inciden o determinan los procesos de cambios internos de las lenguas.

Sociología del lenguaje: Corriente sociolingüística que investiga de qué manera se articulan los diferentes códigos –ya sean lenguas o variedades– en la vida cotidiana de los pueblos.

Sociolingüística correlacional: Corriente sociolingüística que investiga la relación que existe entre la variación lingüística y las variables socioculturales a partir de los estudios desarrollados sobre el código elaborado y el código restringido.

Sociolingüística interaccional: Corriente sociolingüística que analiza el papel que desempeñan los usos lingüísticos en la construcción de las identidades socioculturales.

Competencia sociolingüística: Abarca los conocimientos y las habilidades que tienen los hablantes para que sus producciones se adapten y adecúen a las distintas situaciones comunicativas.

Repertorio verbal: En el plano individual describe el conjunto de lenguas y variedades que integran las capacidades comunicativas de una persona. En el plano social, se refiere al conjunto de lenguas y variedades que se utilizan dentro de un grupo humano.

Código elaborado: Uso correcto las reglas gramaticales. Aprovecha todos los recursos que la lengua facilita para una comunicación más rica en matices y en ideas. El lenguaje tiende a un mayor nivel de abstracción.

Código restringido: Realiza significados particularistas, es decir, que dependen del contexto. Los mensajes son poco elaborados. El hablante tiene conciencia acomplejada de su pobre lenguaje porque es incapaz de adaptarse al código elaborado.

Variedades diastráticas: Las variedades socioculturales o diastráticas (los niveles lingüísticos) son las diferentes formas de usar una lengua según el nivel de instrucción del hablante y su estima hacia el idioma. Estas variedades de la lengua también reciben el nombre de sociolectos.

Sociolecto: Lengua que utiliza un grupo social.

Sociolecto alto: El hablante de sociolecto es capaz de adecuarse a cada situación, es decir, cambiar de registro según el contexto: puede utilizar un registro vulgar, coloquial o culto.

Sociolecto bajo: Se caracteriza por la pobreza léxica, el uso de deícticos, sintaxis simple, inestabilidad fonética, y por la incapacidad de adaptarse al contexto.

Varietades diatópicas: Son los usos lingüísticos que se emplean en un determinado territorio.

Dialecto: Variedad lingüística de una misma lengua dependiendo de la zona geográfica en que se use.

Vulgarismos: Palabras cuya forma no es correcta o normativa. El vulgarismo depende de la intencionalidad del hablante y del contexto. En contextos coloquiales se usan vulgarismos, pero generalmente quien habla es consciente de ello.

Coloquialismos: Expresiones que usamos en contextos amistosos y familiares. Se caracteriza por el nivel de confianza entre los hablantes. Las expresiones coloquiales incluyen palabras y grupos de palabras, corrupciones fonéticas y morfosintácticas, etc.

Canarismos: Son un conjunto de palabras y expresiones con especial vigencia en Canarias, exclusivas o compartidas con otras comunidades hispanohablantes.

Lenguaje no sexista: Busca eliminar el sexismo en el lenguaje a través del uso, principalmente, de un vocabulario neutro evitando las generalizaciones del masculino.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 3

NORMATIVA LEGAL PARA LA ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

En esta unidad planteamos adentrarnos en el concepto de currículo, en los elementos que lo componen, centrándonos, después de ver sus características, fuentes y desarrollo en nuestro país, en el área que nos atañe: Lengua Castellana y Literatura. Y dentro de ella, especialmente, en la expresión, comprensión e interacción oral. Sabemos que un articulado legislativo es, por propia definición, un texto árido. Sin embargo, no quiere esto decir que sea poco interesante. Todo lo contrario.

Muchas veces los docentes siguen de manera automática el libro de texto que los compañeros de nivel o de ciclo han elegido, quizás con su propia aportación. Pero un libro de texto de una determinada editorial no es ni más ni menos que una propuesta didáctica, entre las muchas posibles, que se realiza a partir de un documento prescriptivo y obligatorio elaborado por un gobierno concreto: el currículo. Y ese texto refleja de una manera clara una determinada concepción de la enseñanza, sus orientaciones metodológicas, los principios sociales y educativos que han de inculcarse en el futuro ciudadano para lograr un determinado tipo de sociedad. Es decir, el currículo cumple una demanda social. En nuestro caso, conseguir una sociedad de personas libres, comprometidas, entre otras cosas, con los valores democráticos y con el medio ambiente. Expone Feito Alonso (2010):

La educación obligatoria ha de tener como objetivo conseguir que prácticamente el cien por cien de los jóvenes salgan de la escuela convertidos en personas cultas y solidarias, con capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, con interés por la lectura, por las manifestaciones artísticas, por los avances científicos. En definitiva, deberíamos

aspirar a que la escuela cree ciudadanos participativos y responsables y trabajadores innovadores [...] Es preciso también aprender a convivir, a amar al prójimo, a respetar a quienes no piensan como nosotros, a participar democráticamente en la vida de la polis. Y esto no se aprende escuchando a un profesor o leyendo libros. Esto es preciso practicarlo cotidianamente en la escuela: la democracia no se aprende, se practica. (pp. 375-376)

Este objetivo expuesto por Feito Alonso (2010) necesita de una guía o camino: el currículo; también de unos caminantes que los transiten: el maestro o maestra y su alumnado. Es nuestro deber como docentes conocerlo, aplicarlo, valorarlo, enjuiciarlo, criticarlo... pues las aportaciones de todos enriquecen la práctica docente. Este documento emana a su vez de una ley: la actual es la LOMLOE.

A nadie se le escapa el papel fundamental que la lengua, escrita o hablada, juega en este proceso. Su rol socializador, afectivo, creativo; su aportación estética. Verificaremos si el currículo propicia este papel.

El currículo ha evolucionado notablemente, sobre todo a partir de la década de los 90 del siglo pasado. Veremos qué ha supuesto esta transformación para su desarrollo y adaptación a una sociedad moderna que requiere de importantes cambios metodológicos. Nos detendremos en ellos para ver qué aportan a la práctica docente. Centraremos los ejemplos en el currículo de Lengua y castellana y Literatura, en el papel de la oralidad, remitiéndoles al currículo en vigor para una mayor información.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

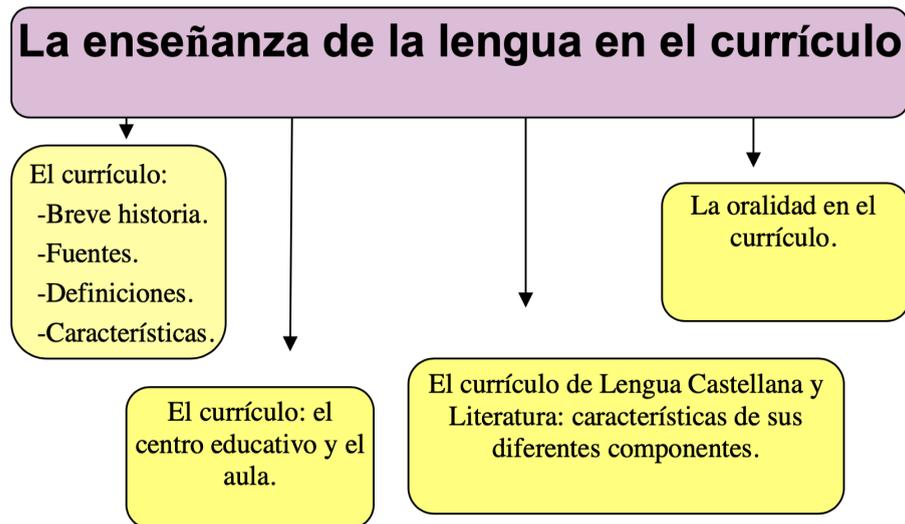
Los objetivos DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE son:

- Familiarizarse con el concepto de currículo.
- Comprender la transformación del currículo a través de la evolución del sistema educativo en España.
- Conocer las características del currículo: definiciones, teorías curriculares, fuentes.
- Identificar los diferentes componentes del currículo.
- Conocer el currículo de Lengua Castellana y Literatura en Primaria.
- Valorar el papel que tiene la oralidad en el currículo.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD

Figura 3.1

Esquema de contenidos de la Unidad 3



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.1 Introducción: breve aproximación a la evolución del sistema educativo en España

Si repasamos la historia del sistema educativo en España advertimos que, al igual que en otros países desarrollados de su entorno, tiene su comienzo de forma organizada en el siglo XIX. El desencadenante es la Revolución Francesa. En nuestro país «la Constitución de 1812 incorpora la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, con lo que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español» (MECD/CIDE, 2004, p. 2). No obstante, por las diferentes vicisitudes políticas acontecidas en ese siglo, no será hasta la «*Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857, llamada Ley Moyano por ser Claudio Moyano Ministro de Fomento en el momento de su aprobación» (MECD/CIDE, 2004, p. 2) cuando contemos con un marco legislativo estable. Esta ley, con algunos cambios normativos e interpretaciones según el partido o régimen gobernante, va a estar vigente hasta 1970: más de un siglo. Regulaba, entre otros aspectos, la formación y los niveles educativos:

Primera enseñanza, dividida en elemental (obligatoria y gratuita para quien no pueda costearla) y superior; segunda enseñanza, que comprende seis años de estudios generales y estudios de aplicación a las profesiones industriales; y, en el nivel superior, los estudios de las facultades, las enseñanzas superiores y las enseñanzas profesionales. (MECD/CIDE, 2004, p. 3)

La enseñanza ha sido, desgraciadamente, objeto de disputa política, muchas veces asociada a una fuerte carga ideológica. En los años posteriores a esta ley el devenir gubernativo de España, que todos conocemos, generó visiones progresistas o muy conservadoras de la Ley Moyano. Así, por ejemplo, la Constitución republicana de 1931 «proclamaba la escuela única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza [...] permitiendo que en las escuelas primarias se enseñe en lengua materna, aunque sea diferente del castellano» (MECD/CIDE, 2004, p. 5). La dictadura que surge de la guerra civil (1936-1939) «no se preocupa de diseñar un sistema escolar distinto del preexistente. En los primeros años, la educación sólo interesa al Gobierno como vehículo transmisor de ideología, sin importarle en exceso su organización y estructura interna» (MECD/CIDE, 2004, p. 5). La Iglesia tendrá un papel fundamental, pues prácticamente se delega en ella el sistema educativo. En este periodo se decretan cuatro leyes que afectan a la educación, entre ellas la *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*. Destacamos de esta, por lo que concierne

a uso de la lengua española, el valor ideológico que se le da como «vínculo fundamental de la comunidad hispánica» (artículo séptimo, BOE 199, 18 julio de 1945, p. 388). El Ministerio de Educación Nacional «dictará reglas generales metodológicas obligatorias en las Escuelas públicas, y normativas en las privadas, pero dejando siempre un amplio margen a la iniciativa, los procedimientos y los recursos del Maestro» (artículo treinta y nueve, BOE 199, 18 julio de 1945, p. 388). En su capítulo IV la Lengua es entendida como materia instrumental (lectura interpretativa, escritura, ortografía, redacción) y formativa, pues constituye «la base de la educación moral e intelectual» (p. 394). Los cuestionarios (artículo treinta y ocho) «determinarán concretamente las materias de enseñanza de cada uno de los periodos de graduación escolar, así como las actividades y ejercicios que completarán la labor del alumno» (p. 395). Apreciamos que en el texto no se hace mención alguna a la oralidad y que queda a criterio del maestro y de la concreción de los cuestionarios el desarrollo de las diferentes materias. Curiosamente, como exponen Del Pozo Andrés y Rabazas Romero (2013), estos, que tardaron en llegar ocho años y eran demandados por los docentes, «dejan entrever algunas continuidades innovadoras con la pedagogía activa, generalizada durante la etapa republicana» (p. 122), «planteándose metodologías más activas e intuitivas que conectaban directamente con la renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX» (p. 123). Destacamos:

La enseñanza toda será concreta, viva y activa. Partirá del ambiente próximo, enlazando con sus realidades cada lección y cada ejercicio, y volverá al área de lo inmediato, lo conocido o lo deseado [...] Debe huirse de todo verbalismo, de todo memorismo, de toda divagación por los campos de lo espectralmente alejado de la órbita de realidades en que se mueven los intereses y afanes del niño (Ministerio de Educación Nacional, como se citó en Del Pozo Andrés y Rabazas Romero (2013, p. 122).

Probablemente, como exponen Del Pozo Andrés y Rabazas Romero (2013) tuvo mucho que ver en su diseño algunos aspectos a tener en cuenta:

- a) «La política educativa integradora o conciliadora que siguió el ministro que los refrendó, Joaquín Ruiz Giménez» (p. 122).
- b) Un intento de establecer cierta continuidad con la renovación educativa de la etapa anterior, pero adaptada al nuevo régimen. La redacción de los Cuestionarios estuvo a cargo de «inspectores formados en la etapa previa a la Guerra Civil y en una cultura pedagógica dominada por el movimiento de la Escuela Nueva» (p. 122).

Debemos tener en cuenta también que han ido quedando atrás, por lo tardío de la aparición de los cuestionarios, los años más «cerrados» del franquismo. Resaltamos, en lo referente a didáctica de

la Lengua, que se proponía «que los estudiantes dialogasen o realizasen charlas sobre temas de su interés, acompañadas de actividades como la dramatización o ejercicios prácticos». (Del Pozo Andrés y Rabazas Romero (2013, p. 123).

Comentan las autoras:

Los Cuestionarios llegaron a tales niveles de concreción que especificaban a los maestros cómo debían desarrollar sus clases. Introdujeron un nuevo concepto —denominado «orgánico» de la lección, que consistía en transformar esta en «un conjunto de actividades de colaboración entre maestros y niños que, comenzando por una preparación, tanto de estos como de aquel, se continúa con un diálogo, lleno de dinamismo y de amenidad, en el que se intercalan acciones —ilustrativas, corroborativas, sugestivas y termina con una serie, todo lo variada que se pueda, de ejercicios de aplicación (manualizaciones o ejercicios prácticos)». (Ministerio de Educación Nacional, como se citó en Del Pozo Andrés y Rabazas Romero (2013, p. 123)

No obstante, a pesar de la apuesta de los Cuestionarios por una renovación pedagógica que ya había empezado con la república, la realidad, como exponen las autoras, no fue, en general, salvo excepciones, positiva:

La mayoría de las experiencias escolares daban testimonio de unas prácticas enraizadas en la pedagogía decimonónica, con el uso y abuso de recursos tan antañones como las lecciones a coro, el empleo de monitores y ayudantes, el «dar o tomar» las lecciones tras su aprendizaje memorístico, las lecturas en corro o la corrección de dictados en la pizarra. La pervivencia de estas prácticas, rechazadas tanto por las reformas escolares republicanas como por las orientaciones técnicas franquistas, dan idea del arraigo de lo que Tyack y Cuban han dado en llamar la «gramática de la escuela», es decir, la pervivencia de una cultura escolar impermeable a cualquier tipo de reformas y que funciona con sus propias pautas de continuidad a lo largo del tiempo. Del Pozo Andrés y Rabazas Romero (2013, pp. 127-128).

Nos hemos detenido un poco en esta etapa para resaltar que el maestro o la maestra, las buenas prácticas docentes, independientemente del currículo que esté en vigor (e incluso del régimen político), tiene mucho que aportar para que el contacto con su alumnado se convierta en una fuente de riqueza, en interesantes y sugestivas oportunidades de aprendizaje. De nada nos sirve un buen currículo si la práctica docente es estéril e inadecuada.

En 1970 se promulga la *Ley General de Educación*, también conocida como Ley Villar, por el ministro

Villar Palasí que la impulsó. Uno de los cambios más importantes de la misma afecta a la educación primaria. Jiménez Sánchez (2013) expone:

Uno de los cambios más ambiciosos, a la vez que controvertido, fue la aparición de la Educación General Básica (EGB), un nivel de 8 años de duración que incluía una primera etapa (6-10 años) de cinco cursos que equivalía a la anterior enseñanza primaria y una segunda etapa (11-14 años) de tres cursos que incorporaba el antiguo bachillerato elemental a las escuelas y sería impartido por maestros especialistas. (2013, p.422)

En lo referente al diseño curricular, comenta Jiménez Sánchez (2013):

Los programas escolares se expresan oficialmente como «orientaciones pedagógicas» sobre contenidos, métodos, evaluación y organización del tiempo escolar que centros y maestros deben seguir con cierto grado de autonomía. El programa da una gran importancia a las áreas instrumentales y se organiza en cuatro áreas de expresión y dos de experiencias. (p. 423)

Destacamos dentro de estas el artículo 18.1:

Los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de actitudes y hábitos de cooperación mediante el trabajo en equipo de Profesores y alumnos. Se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales. (MEC, 1970, p. 5)

La Ley de 1970 fue parcialmente modificada pocos años después, en 1981, con la llegada de la democracia, para adaptarla la nueva realidad política en España. Surgen así los *Programas Renovados* (1981). Apreciamos dos novedades interesantes:

- a) La primera etapa de la EGB se organiza en dos ciclos (inicial y medio). El ciclo y no el curso se utiliza ahora como unidad a efectos de programación, evaluación y promoción del alumnado.
- b) La distribución de las competencias en materia curricular:

De un programa único estatal se pasa ahora a concretar unas enseñanzas mínimas obligatorias y fijar el tiempo lectivo mínimo de las distintas áreas para todo el territorio español dejando en mano de las Comunidades Autónomas con competencias para intervenir en este aspecto, la responsabilidad de ampliar esos mínimos estatales en el ejercicio de su propia autonomía. (Jiménez Sánchez, 2013, p. 423)

En 1985 se promulga la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) que, en algunos aspectos, sigue vigente. Esta ley no afecta al diseño curricular. En 1990 entra en vigor la siguiente ley educativa, la LOGSE. Con ella desaparece la EGB y se establece una etapa de Primaria que comprende seis cursos divididos en tres ciclos y que tiene su comienzo a los seis años. Aunque, como expone Jiménez Sánchez (2013), los programas «no difieren mucho de los que venían impartándose en los ciclos inicial y medio de la extinta EGB» (p. 423), sí supuso un avance muy importante en la actualización didáctica de la arquitectura curricular. Entre 1987 y 1989 el Ministerio de Educación y Ciencia había promovido una reforma del currículo que pretendía quedara plasmada en esa ley. Para ello impulsó en junio de 1987 el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate» buscando la implicación de amplios sectores de la sociedad: centros educativos, administraciones públicas, organizaciones empresariales y sindicales, fuerzas políticas, personalidades con experiencia, etc. (MEC, 1987). Fruto de las aportaciones se publica el *Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo* (1989). También se presentó para debate, como complemento del documento reseñado, *El Diseño Curricular Base* (1989) para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Hay, pues, una clara intención de reformular los principios curriculares de todas las etapas que, en mayor o menor medida, van a ir dando fruto en años posteriores, independientemente del gobierno o la ley educativa en vigor. En estos documentos encontramos diferentes menciones al proceso curricular, a su importancia en la planificación educativa. Por ello, podemos decir, desde el punto de vista del currículo escolar, que suponen un importante progreso pues actualizan conceptos y establecen un camino a seguir. La LOGSE, en este sentido, supone un punto de arranque que, con las lógicas modificaciones posteriores, ha ido marcando el panorama educativo actual.

Las siguientes leyes educativas significativas por su desarrollo: *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), que recoge el concepto de «competencia», *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013), que recoge el concepto de «estándar de aprendizaje» o la *Ley Orgánica de Modificación de la LOE* (LOMLOE, 2020), profundizan en el valor competencial del aprendizaje pues se pretende, por un lado, que el alumnado alcance los saberes necesarios para formar parte de una ciudadanía democrática y, por otro, que pueda seguir también aprendiendo a lo largo de su vida. Las enseñanzas, los aprendizajes adquieren su valor definitivo en los centros educativos, en los que se promueve la autonomía pedagógica, y en los docentes, que deberán adaptarlo al aula, dado el alumnado, el contexto socio-económico y todas aquellas variables que incidan en la actividad educativa, propiciando un papel más destacado del estudiante en su propia formación. Exponía el prólogo del *El Diseño Curricular Base* (1989) para la etapa de Primaria:

En la actualidad la oferta y las oportunidades educativas se compendian en la noción de **currículo** que abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad

de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes; y que abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquellos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje [...]

En los primeros tiempos de la educación obligatoria y gratuita en los distintos países, la intención educativa de la administración pública se limitaba a unos pocos elementos: la alfabetización y un nivel elemental de cultura. Era cada escuela y, en particular, cada maestro quien realmente tenía intenciones educativas. Era el maestro, pues, quien fijaba el currículo [...]

El planteamiento curricular adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia es el de un Diseño Curricular Base, abierto y flexible, que ha de quedar ulteriormente determinado en sucesivos niveles de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas, los centros educativos y por los propios profesores. Es el profesor, en definitiva, quien realiza el desarrollo del currículo en su actividad docente y en el aula. (pp. 7-8)

Para comprender en su globalidad el marco legislativo debemos asimilar algunos términos: currículo, objetivos, contenidos, competencias, estándares de aprendizaje, criterios de evaluación. A ello daremos respuesta en este módulo. Centraremos, como hemos ya comentado, los ejemplos en el currículo de Lengua y castellana y Literatura, en el papel de la oralidad, remitiéndoles al currículo en vigor para una mayor información. Especial atención tendrá el concepto de competencias y su repercusión en el currículo.

3.2 El currículo

3.2.1. Algunas definiciones. La definición y organización del currículo constituye uno de los elementos centrales de cualquier sistema educativo. En la LOGSE (1990) este se definía como el «conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del Sistema Educativo que orienta la práctica del sistema docente». En la LOE (2006), en su capítulo III (artículo 6.1) podíamos apreciar la descripción que de este se hacía: «A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley». La LOMCE (2013), en su capítulo III (artículo 6), amplía y concreta esta definición:

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley Orgánica, se entiende por currículo la regulación de

los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

2. El currículo estará integrado por los siguientes elementos:
 - a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
 - b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
 - c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.
 - d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.
 - e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
 - f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

La LOMLOE (2020), en su artículo 6, define el currículo de la siguiente manera: «A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley».

El currículo sería pues, una guía, una hoja de ruta que concreta al docente el camino a seguir para la correcta consecución de los fines que la ley educativa pretende. Hagamos un pequeño recorrido por la historia de este término y por algunas de sus definiciones. Stenhouse (1984, p. 25) expone que el Shorter Oxford Dictionary define curriculum como un «curso, en especial un curso regular, de estudios en una escuela o una universidad. Registra su uso desde el siglo XVII, lo cual marca quizá el comienzo en Gran Bretaña de tentativas sistemáticas y deliberadas para regularizar cursos de estudio». Johnson (1967) puntualiza que es «una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El curriculum prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción» (p. 130). Curiosamente el uso del término «currículo» es relativamente reciente en el panorama educativo español, pues aparece recogido por primera vez en el año 1983, concretamente en el *Diccionario de las ciencias de la educación* de las editoriales Santillana y Río Duero. Un año más tarde lo recogerá el *Diccionario de la Real Academia Española*. Este utiliza el término currículo como «conjunto de estudios y

prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades» (2021, en línea). Para Martínez Santos (1989):

En el currículo se concretan los criterios, planteamientos y condicionamientos psicopedagógicos, ideológicos, políticos y económicos, que contribuyen a dar una orientación determinada al sistema educativo y encuentran un reflejo en forma de prescripciones educativas que hacen de eslabón entre una declaración de principios y su traducción operacional entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que debe ser la educación y lo que finalmente es en la realidad. (pp. 129, 130)

Para Coll (1987), y desde una línea constructivista, el currículo es «el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución» (pp. 31, 32). Vendría, pues, a mostrar el proyecto educativo, los objetivos que persigue y el plan de acción para lograrlos.

Hay muchas más definiciones. Unas quizás inciden más en lo que los docentes deben enseñar:

- «Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr, y de los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones» (Zabalza, 2000, p.14).
- «Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (Stenhouse, 1984, p.29).
- «Conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela en función de sus objetivos y vividas por el estudiante bajo la responsabilidad de los maestros» (Nassif, 1980, p. 324).

Otras en lo que el alumnado ha de aprender:

- «El currículo abarca por todas las oportunidades de aprendizaje proporcionadas por la escuela» (Saylor y Alexander, 1966, p. 5).
- Un currículo es un plan para el aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo. Tal conocimiento determinará cuáles objetivos son alcanzables, bajo qué condiciones y qué tipo de variantes y de flexibilidad en el contenido y su organización son necesarios para lograr la eficacia óptima del aprendizaje. (Taba, 1983, p. 25).

- «La visión del currículo como instrumento para forjar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida lo coloca (o debería colocarlo) en el centro de las discusiones sobre cohesión, inclusión, equidad y desarrollo» (Massimo Amadio et al., 2015, p. 4).

Para Cabrerizo Diago et al. (2007) el currículo puede ser considerado un «*documento escrito* que puede contener muchos ingredientes, pero básicamente es un plan para la educación de los estudiantes durante su asistencia a una determinada escuela» (p. 30). Asimismo un:

Campo de investigación y de práctica. En este caso debe hacerse desde una perspectiva *ecológica* en la que el significado de cualquier elemento debe ser visto como algo creado de forma continua por las interdependencias con las fuerzas con las que está relacionado. (p.30)

Este último enfoque es muy interesante, pues el currículo aportaría otra característica fundamental: su dinamismo. El currículo no puede ser un texto estático, inmóvil, fijo, que no tiene en cuenta la realidad del entorno en que se desarrolla. Este ha de acomodarse a la realidad educativa, al alumnado y a los docentes implicados y esta varía de un centro a otro, de un aula a otra.

¿Qué hay en las diferentes definiciones? En todas las definiciones podemos percibir que el currículo es una hoja de ruta que marca el camino a seguir para el logro de unos determinados fines educativos. ¿Qué fines? Esa parece una buena pregunta. Para Rodríguez Neira (2002) «un correcto análisis del currículum lleva consigo la previa formulación de unos fines educativos determinados y la especificación de unos fines termina siempre en algún tipo de curriculum» (p. 95). Estos son:

La clave del currículum y el centro de los temas educativos. De ellos dependerá el tipo de centros, los modelos de organización, los contenidos de la enseñanza, los aprendizajes reales, las experiencias a las que se deben someter los aprendices, etc. (p. 96)

Destacaríamos el fin socializador o adaptador que el currículo cumpliría. Esos «fines educativos» estarían vinculados al momento histórico, al modelo de enseñanza que se propone en un determinado centro escolar y al tipo de sociedad en la que se desarrollan: régimen totalitario, democracia. . .

3.2.2. Principales teorías curriculares. Para ahondar un poco más en las características del currículo sería interesante dar un brevísimo acercamiento al concepto de «teoría curricular»; es decir, a la orientación que guía la metodología y la selección de contenidos en el ámbito educativo y a las principales teorías curriculares. Para ello nos centraremos en el interesante trabajo del pedagogo y educador australiano Stephen Kemmis (1986), que aborda la teoría curricular desde dos enfoques.

Por un lado, desde su ubicación cultural y social; por otro, desde la escuela. Concreta en tres las teorías:

1. Teoría técnica. Estaría asociada a un enfoque conductual y favorecería modelos de control y reproducción social. La escuela sería un medio institucional para mantener lo establecido, lo diseñado fuera de ella por expertos y técnicos. El currículo resultante tendría un marcado carácter técnico, práctico, racional y buscaría dar respuesta a cuestiones como:
 - a. ¿Qué objetivos debe lograr la escuela?
 - b. ¿Qué experiencias educativas tienen más posibilidades de éxito?
 - c. ¿Cómo pueden organizarse las experiencias de aprendizaje para que se logre una enseñanza efectiva?
 - d. ¿Cómo puede comprobarse que los objetivos han sido alcanzados?
2. Teoría práctica. Parte de una concepción más abierta, menos burocratizada, de la enseñanza. El papel del profesor sería clave pues tanto los fines como los medios del currículo estarían condicionados por la práctica educativa, por las situaciones reales en que se desarrollaría. Habría una constante interacción currículo-realidad educativa. Ello exige un mayor nivel de autonomía y participación en las escuelas y, por tanto, de responsabilidad, consenso y prudencia también por parte de los docentes y toda la comunidad educativa a la hora realizar los cambios o ajustes. Kemmis (1986) la considera liberal, humanista y racionalista.
 - Liberal porque considera al hombre dentro de un mundo social.
 - Humanista, porque busca la ilustración de los individuos mediante la educación y la cultura.
 - Racionalista, porque tiende a racionalizar las ideas al igual que las teorías técnicas.
3. Teoría crítica. Buscaría la *transformación social* desde una perspectiva crítica y liberalizadora. Enjuicia las bases sobre las que está cimentada la sociedad, que califica de injustas, y considera que tiene mucho que aportar en relación con los procesos formativos de los ciudadanos. La realización del currículo tendría un claro perfil democrático y comunitario donde todos los implicados en la comunidad educativa, no solo expertos y profesores, propondrían iniciativas educadoras que superasen las injusticias. Reivindica, pues, el carácter social e histórico de la educación y considera que solo desde la práctica educativa se puede mejorar la sociedad.

El currículo, pues, recogería al menos tres características importantes: su sentido anticipativo y orientador de la práctica docente, su carácter dinámico y en continua interacción con el entorno y su voluntad socializadora.

3.2.3. Fuentes. Tradicionalmente las fuentes que aportan información al currículo son cuatro y se considera que cada una de ellas contribuye con una información específica: Estas fuentes son la sociología, la psicología, la pedagogía y la epistemología.

- a. La fuente sociológica. Vinculada a las demandas socio-económicas y culturales de la sociedad, las cuales quedarían de alguna manera recogidas en el currículo. Para Cabrerizo Diago et al. (2007, p.39) lo «sociocultural, al delimitar y determinar lo educativo, constituye un marco de referencia para todo el ámbito de lo escolar». El currículo recogería así «la finalidad y funciones de que los estudiantes lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen» (p. 39).
- b. La fuente psicológica. Vinculada a los procesos cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes. La psicología determinaría el qué, el cómo y el cuándo enseñar, en cuanto variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; o dicho de otro modo: qué es posible aprender en cada momento. También se adentraría en el rol del educador, de la familia y las sinergias que se producen con el educando. El interés por conocer cómo se adquieren los conocimientos ha sido objetivo de la investigación desde hace mucho tiempo. Aquí entrarían las diferentes teorías sobre el aprendizaje: conductista, cognitivista, el modelo constructivista. . .
- c. La fuente pedagógica. Vinculada tanto a la aportación teórica de la ciencia y la investigación educativa como a la experiencia de la práctica docente ofrecida por los profesores en el desempeño de su labor. Señalan Cabrerizo Diago et al. (2007) que «el desarrollo curricular en el aula y la docencia real de los profesores, proporcionan elementos indispensables a la elaboración del currículo en sus fases de diseño y en su posterior desarrollo» (p.40).
- d. La fuente epistemológica. Vinculada a los conocimientos científicos que sustentan las correspondientes áreas o materias. Esta fuente permite delimitar el objeto de estudio de las diferentes disciplinas y su relación con las demás. Exponen Vega Miche y Corral Ruso (2006) que el «sistema de conocimientos está formado por los conceptos, principios, leyes, y teorías necesarias para conocer la realidad y moverse en ella, así como el sistema de habilidades [...] para actuar, controlar, crear o transformar» (p.9).

3.2.4. El concepto de objetivo. Como hemos podido apreciar, toda ley educativa, todo currículo, pretende la consecución de unos determinados objetivos o fines. Los currículos emanados de las últimas leyes (LOGSE, LOE, LOMCE, LOMLOE), por no remitirnos más atrás, tienen los suyos. Las futuras leyes que puedan venir tendrán, igualmente, sus correspondientes objetivos. La LOMLOE (Real Decreto 157/2022) define los objetivos como «logros que se espera que el alumnado haya al-

canzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave» (p.6).

En el *Diccionario de la Real Academia Española* el término «objetivo» viene recogido como adjetivo. En una de sus acepciones se identifica con el sustantivo «objeto» (del latín *obiectus*). Este queda definido en uno de sus significados como «fin o intento a que se dirige o encamina una acción u operación» (2021, en línea). Su uso, como sinónimo de logro o meta, está muy extendido en campos como la industria, la ciencia, los negocios, la educación. . .

Sería interesante recoger las definiciones que algunos especialistas dan sobre este término y que Cabrerizo Diago et al. (2007, p. 45) exponen:

Para Mc Asham (1974) los objetivos son «metas que el alumno deberá alcanzar en un proceso de enseñanza-aprendizaje». Esas «metas» han de ser «medibles y observables».

Para Rodríguez (1975) el objetivo es el «comportamiento esperado en el discente como consecuencia de determinadas actividades docentes y discentes, comportamiento que debe ser susceptible de observación y evaluación».

Para Rotger (1981) «los objetivos constituyen una previsión de algo que razonablemente esperamos de nuestros alumnos, una vez concluido el aprendizaje».

Para Vázquez (1982) «un objetivo viene a ser el conjunto de experiencias que el individuo se esfuerza en conseguir».

Para Medina (1991) los objetivos son «propuestas orientadoras claras y explícitas que facilitan y justifican las decisiones más adecuadas que procede formar para optimizar el aprendizaje y el fomento de una conciencia crítica y colaboradora en los alumnos». Para D´Hainaut (1983) los objetivos:

- «Sirven de referencia contra la ambigüedad».
- «Sirven de dirección a la acción pedagógica del profesor».
- «Sirven como criterio en la elección de métodos, medios y estrategias».

Señalan Cabrerizo Diago et al. (2007):

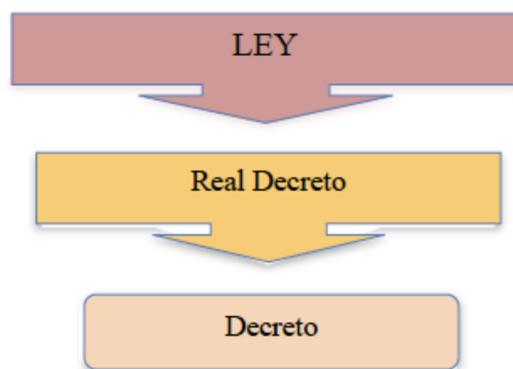
Los objetivos constituyen en la actualidad uno de los elementos fundamentales del currículo, hasta el punto de que la Pedagogía por objetivos es considerada como el intento de lograr un tipo de escuela, entendida como institución útil al servicio de unos determinados valores sociales, a la que los objetivos confieren una aureola de eficacia y calidad. (p. 45)

Hay tantos objetivos como metas marcadas, campos de estudio, tiempos fijados para el logro de un determinado fin, parcelas de edad a las que van destinados, etc. Así encontramos objetivos afectivos, obligatorios, de nivel, de ciclo, de etapa, formativos, actitudinales, instructivos, conceptuales, generales, comunes, específicos, a corto plazo, a medio plazo, mensuales, trimestrales, anuales, etc.

Cabrerizo Diago et al. (2007, p. 51) establecen una posible secuencia de los objetivos propuestos por la LOE (2006) que nos puede servir de base para conocer los asociados a la LOMCE (2013), la LOMLOE (2020) y a leyes futuras. Sería la siguiente:

- Objetivos generales de etapa.
- Objetivos generales de centro (contextualización de los anteriores).
- Objetivos específicos de cada materia.
- Objetivos personalizados (adaptaciones curriculares).

Les invito a leer los objetivos de la etapa de Primaria de la ley en vigor, la denominada LOMLOE. Estos vienen reflejados también en su desarrollo curricular: Real Decreto vinculado a cada una de las etapas, que establece el diseño del currículo básico (enseñanzas mínimas) y, en el caso de las comunidades con competencias en educación, como es el caso de Canarias, también el Decreto pertinente:



Los objetivos de etapa son comunes a todas las áreas. Dicho de otra manera, todas las áreas han de contribuir a la consecución de los objetivos de etapa. Destacamos en este apartado el objetivo «e» de etapa, el más vinculado al área de Lengua y la Literatura:

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. (LOE, LOMCE, LOMLOE)¹.

¹La LOMCE, como hemos comentado, no derogó completamente la LOE y la LOMLOE recoge mucho de lo establecido en la LOE. Este objetivo de etapa no ha variado.

Creemos interesante también recoger, dentro de los Principios generales (artículo 16 de la LOMLOE), lo explicitado en el punto 2:

La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

A partir de la LOMCE (2013) el papel que desempeñaban los objetivos específicos de cada materia lo recogen los criterios de evaluación. Los comentaremos un poco más adelante.

3.2.5. El concepto de competencia. Las competencias entraron a formar parte de la planificación curricular con la LOE. Eran, y son (las recoge la LOMCE y la LOMLOE), un elemento importante pues no solo orientan en la selección de aquellos objetivos, contenidos y criterios de evaluación adecuados para el logro de los fines propuestos sino también en los principios metodológicos más idóneos. Es decir, nos dice qué debemos lograr en el proceso formativo del discente, qué debería aprender para su correcta inmersión en el mundo que le rodea, para poder seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. No compete su logro a un área específica, sino que todas contribuyen a su consecución. El *Documento Base para la reforma del currículo en el Marco de la LOMLOE* (2020) expone la necesidad de seguir caminando y profundizando en una enseñanza competencial que «ayude a nuestros estudiantes a adquirir las competencias que les permitirán desenvolverse con garantías en la sociedad de las próximas décadas» (p. 4). Para lograr este objetivo la nueva ley educativa propone un currículo competencial que trabaje a partir de las «competencias clave», que son ocho en la LOMLOE, una serie de competencias específicas vinculadas a cada una de las áreas en Primaria. Estas competencias tienen asociados una serie de descriptores. Ello permitiría conseguir el «perfil de salida del alumnado» (Real Decreto 157/2022, p. 17) que «es único y el mismo para todo el territorio nacional» Real Decreto 157/2022, p. 17) e «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» (Real Decreto 157/2022, p. 17). Estas competencias estarían relacionadas con el ámbito personal, social y académico. La LOMLOE (Real Decreto 157/2022) define las competencias clave como «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales» (p. 6). Igualmente la LOMLOE (Real Decreto 157/2022) define las «competencias específicas» como «desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito» (p.6).

El término «competencia» es novedoso y poco a poco empieza a formar parte de la terminología educativa. Su origen hay que buscarlo en los años 90, cuando la Unión Europea y la OCDE empiezan a promover proyectos y estudios sobre el aprendizaje basado en competencias. Este concepto está vinculado primeramente a la «competencia profesional»; es decir, a aquellas capacidades que deberían poseer los trabajadores de una Europa moderna y competitiva en un mundo donde el conocimiento es ya prácticamente inabarcable y debemos aprender a seleccionarlo. Así vemos que en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 se acuerda, entre otras cosas, adaptar los sistemas de educación y formación a las demandas de la sociedad del conocimiento y establecer un marco europeo que definiera «las nuevas destrezas básicas» entre las que debían figurar las TIC, la cultura tecnológica, las lenguas extranjeras, el espíritu emprendedor y las habilidades sociales.

Este mandato se reiteró y desarrolló en el programa de trabajo «Educación y formación 2010», adoptado por el Consejo de Barcelona en marzo de 2002, en el que también se urgía a seguir actuando para mejorar el dominio de las «competencias básicas» y consolidar la dimensión europea de la enseñanza. Este compromiso educativo europeo buscaba:

- Definir competencias básicas y determinar el mejor modo de integrarlas en los planes de estudio, adquirirlas y mantenerlas durante toda la vida.
- Garantizar que todas las personas tengan acceso a la educación.
- Promover la validación oficial de las capacidades básicas con el fin de facilitar la formación continua y el empleo.
- Proporcionar el acceso y uso de las TIC.

Los sucesivos acuerdos del Consejo Europeo sobre este campo se inscriben en una corriente más amplia a escala internacional, tendente a la definición de competencias para los sistemas educativos y formativos (América, Asia). El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE es una muestra de esa corriente. DeSeCo habla de «competencias clave». Para DeSeCo una «competencia clave» ha de tener tres condiciones:

- Contribuir a la obtención de resultados de alto valor personal y social.
- Ser aplicable a un amplio espectro de contextos y ámbitos relevantes.
- Permitir a las personas que la adquieren (al margen de su condición sexual, social o cultural) superar con éxito exigencias complejas.

Por ello, para DeSeCo, un sujeto competente sería capaz de combinar habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizarían conjuntamente para lograr una acción eficaz.

¿Y entonces cuál debería ser el papel de la escuela? Sarramona (2004, p. 9) expone que es «función de la escuela formar personas competentes, no en el estricto sentido profesional, sino en el sentido amplio de ser capaces de resolver los problemas que plantea la vida cotidiana en sus múltiples facetas de información, relación y compromiso».

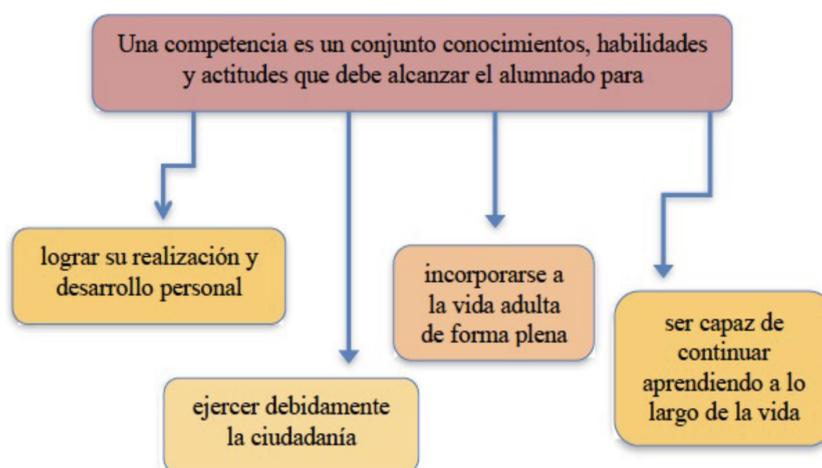
El concepto de competencia, ya en el ámbito de la enseñanza de la Lengua, está estrechamente ligado al *MCERL, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (2002). Este documento empieza su andadura en 1990 cuando el Consejo de Europa plantea a los países el estudio de un nuevo enfoque metodológico para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en el siglo XXI. En el año 2001 se presenta oficialmente el documento base que al año siguiente empieza a incorporarse paulatinamente a la práctica educativa en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro país: Primaria, Secundaria, Bachillerato y Escuelas Oficiales de Idiomas. Esta línea metodológica incide especialmente en el enfoque funcional y comunicativo que ha de tener la enseñanza de la lengua. Algo que ya recoge, como podemos apreciar, el currículo del Lengua Castellana y Literatura en Canarias (Decreto 89/2014) asociado a la LOMCE. Extraemos, como ejemplo, lo siguiente:

La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura repercute, de forma obvia y directa, en la adquisición de la competencia en *Comunicación Lingüística* (CL) y en la promoción de los alumnos y las alumnas como responsables de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía para seguir avanzado en el uso funcional de la lengua. Y es que, el planteamiento del área se basa en la finalidad comunicativa que ha de regir el desarrollo de todas y cada una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se materialicen en el aula. (p. 22059)

En la figura 3.2 se expone de forma gráfica la definición de competencia:

Marchena (2008, p. 31) afirma que desde una óptica funcional las competencias suponen un punto de referencia importante dentro del currículo, pues tendrían un doble objetivo:

- Adecuar los currículos para mejorarla calidad educativa. Actualmente se encuentran sobrecargados y sobredimensionados. Se trata de formular propuestas formativas definidas por su simplicidad y versatilidad.

Figura 3.2*Definición de competencia*

- Lograr un aprendizaje verdaderamente funcional y que posibilite el logro de una auténtica educación permanente en una sociedad presidida por el cambio y la innovación continua.

Para Marchena (2008) este nuevo enfoque debe «tomar como premisa la renuncia a la «parcelación» de los distintos campos del saber en los tramos obligatorios de la enseñanza (áreas/materias)» (p. 32). Debemos, en relación con estas palabras, recordar y subrayar que cada currículo orienta de forma explícita cómo *contribuye* esa determinada área al desarrollo de las competencias. Es decir, cada área contribuye con las demás áreas en un proceso de mejora o progreso constante de adquisición de las competencias por el alumnado.

No obstante, hay áreas o materias que tienen más puntos de afinidad con unas competencias que con otras. Sería ilógico pasar esto por alto. Pero ello no quiere decir que una determinada competencia o competencias sea fruto solamente del trabajo de una determinada área o materia.

Según la ley en vigor han sido denominadas «competencias básicas» (LOE) o «competencias clave» (LOMCE y LOMLOE), pero estamos refiriéndonos al mismo concepto. Les extractamos parte de la descripción de la Competencia en comunicación lingüística que exponía el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, vinculado a la LOE, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación. (pp. 43058-43059)

Asociado a las competencias ha surgido también con fuerza el concepto de tarea. Señala Moya Otero (2009, p. 16) lo siguiente:

El concepto de tarea, tal y como viene siendo utilizado en el análisis de la práctica pedagógica y de las situaciones educativas, hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles (Doyle 1979 y Newell y Simon 1972 cit. Gimeno 1988, p. 252). Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares. El éxito en la resolución de la tarea depende del nivel alcanzado en el desarrollo de las capacidades. Entendida como situación-problema una tarea, cuando está definida correctamente, se caracteriza por:

- La claridad de los objetivos que orientan a tarea.
- La posibilidad de un control progresivo en la resolución de la tarea, que permite a quien la realiza una autoevaluación continua.
- La articulación de distintos subprocedimientos u operaciones elementales.

Toda tarea implica la consecución de algún producto que tenga valor, más allá del aprendizaje logrado en su realización. Así, por ejemplo, realizar cálculos diversos con el fin de reconocer la cantidad de bocadillos que será necesario preparar para la realización de una fiesta en la clase, puede ser identificado como una tarea. Sin embargo, esos mismos cálculos aislados de cualquier contexto y sin más utilidad que los aprendizajes que ponen de manifiesto no dejan de ser un simple ejercicio académico.

Para Estaire y Zanón (1990, p. 63), y desde la perspectiva de la competencia en comunicación lingüística en lenguas extranjeras, la tarea presenta, 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.

En relación con este mismo concepto, la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (2009) establece que la metodología para el desarrollo de las competencias básicas «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 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.
- Tienen a la resolución de un problema o a la elaboración de un producto.
- Implican, necesariamente, reflexión.

Expone 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). Podríamos decir, por tanto, que una tarea es un conjunto de actividades, que debidamente unidas y engarzadas propician el desarrollo de las competencias.

3.2.6. El concepto de contenido. Integra otro de los elementos fundamentales del currículo. La LOMLOE denomina a los contenidos «saberes básicos». Los define LOMLOE (Real Decreto 157/2022) como «conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas» (p.6). Están agrupados por bloques y se fijan para cada ciclo de Primaria en cada una de las áreas. Les invitamos a leerlos. Exponemos aquí los relacionados con la comunicación (y dentro de ella con la comunicación oral) en el primer ciclo de primaria (Real Decreto 157/2022):

- Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.

- Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción oral: pronunciación y entonación. Actitud postural. Construcción y comunicación de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales sencillos. (p.74)

Hacen referencia a los diferentes ámbitos de las áreas o materias (saber, saber hacer y saber ser) y han de ser tratados de forma integradora, no por separado.

Wheeler (1979, citado por Cabrerizo Diago et al., 2007) juzgaba que los contenidos forman:

La estructura de la materia, organizan las relaciones entre los hechos y con ello proporcionan el contexto para el discernimiento y la comprensión. Deben representar el conocimiento esencial y orientar la selección y organización de la información específica, así como su representación. (p. 60)

En este sentido, observamos en los contenidos del currículo una serie de características:

- a) Carácter funcional. Dotan al alumnado de una serie de destrezas para su integración social, afectiva, etc.
- b) Abiertos. No tienen una estructura rígida y cerrada que esté dirigida a un determinado tipo de alumnado o de centro educativo. Favorecen el trabajo por proyectos y tareas con una metodología participativa. En este sentido estarían conectados con la realidad y el entorno.
- c) No academicistas. No están basados en la memorización de contenidos alejados de los intereses del alumnado y de su propia realidad social y educativa.
- d) Integradores. No están parcelados en compartimientos estancos sin vinculación alguna.
- e) Coherentes con los distintos elementos del currículo.
- f) Favorecen el «saber hacer» pues los conceptos están en cuanto fundamentan los procedimientos y actitudes.
- g) Son una referencia. No tienen tal grado de concreción que aspiren a convertirse en el currículo realmente impartido.
- h) Permiten diferentes estilos de aprendizaje.
- i) Favorecen la educación en valores.

j) Propician la adquisición de las competencias.

Los contenidos también aportan los avances de la ciencia y la cultura de la época en la que fueron redactados, entendiendo ésta última en su sentido más amplio. En relación con esto Fernández (1984, citado por Cabrerizo Diago et al. 2007, p. 61) exponía las pautas que deben dominar la selección de los contenidos culturales. Seleccionamos algunos:

- Que representen las características sustanciales de la cultura en la que está inserta la institución escolar.
- Que recojan las normas sociales, creencias, ideas, valores, intereses, sentimientos y estereotipos de la comunidad.
- Que sean presentados a los alumnos como expresión artística, creativa de la sociedad, invitándolos a la recreación permanente.
- Propuestas como resultado de un modo peculiar de ser y de hacer la realidad.
- Elegir entre la rica configuración cultural aquellos aspectos ligados al ser y a la realidad personal.

3.2.7. El concepto de criterio de evaluación. Guían la actividad docente para que el profesorado pueda planificar aquellas situaciones de aprendizaje (contenidos, actividades, tareas) que permitan al alumnado alcanzar las metas propuestas. La LOMLOE (Real Decreto 157/2022) los define como «referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje» (p. 6).

La evaluación es uno de los puntos más importantes del proceso educativo pues es el referente para saber si la metodología, los recursos, el tiempo invertido en una determinada unidad didáctica, etc. son los adecuados para alcanzar el nivel de competencia deseado en nuestro alumnado. García Ramos (1989) la define como la actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones.

En el currículo de la LOMLOE los criterios de evaluación se establecen para cada ciclo de primaria y tienen un marcado carácter competencial. Exponen las metas esperadas, los procesos y actitudes que deben activarse. Están vinculados a las competencias específicas. Del articulado pueden extraerse las siguientes conclusiones:

1. Implica tanto al profesorado como al alumnado.
2. Forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Orienta el acto educativo pues permite:
 - a) al profesorado comprobar si se han logrado los aprendizajes esperados y, con ello, contrastar tanto la idoneidad o no del currículo como su propia labor docente (metodología, actividades...).
 - b) al alumnado comprobar su ritmo de aprendizaje y la construcción de estrategias de superación. En este sentido, es importante que el alumno entienda el proceso evaluativo como una guía o ayuda.
4. Es un proceso continuo que está en la razón de ser del propio acto educativo dado que permite la permanente autocorrección con la información que la evaluación proporciona.
5. Se extiende a todos los elementos del currículo.

El profesorado para poder desarrollar con éxito la labor evaluadora deberá:

1. Elaborar instrumentos de evaluación que permitan calificar el nivel de competencia del alumnado.
2. Esta calificación deberá realizarse con criterios objetivos que permitan conocer de manera fidedigna lo que el alumnado sabe y no sabe hacer así como las circunstancias que determinan los resultados.

Presentamos, a título de ejemplo, los vinculados a las competencias específicas 2 y 3 para segundo ciclo de primaria en el RD 157/2022:

Tabla 3.1

Competencias específicas 2 y 3 para segundo ciclo de primaria en el RD.

Competencia específica 2:	Criterio de evaluación vinculado
Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.	2.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales, los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, y progresando, de manera acompañada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.

Continúa en la página siguiente

Continúa de la página anterior

Competencia específica 3	Criterios de evaluación vinculados
Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.	<p>3.1. Producir textos orales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos.</p> <p>3.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias de escucha activa y cortesía lingüística.</p>

3.2.8. Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas. El currículo expone en la introducción de cada una de las áreas qué se pretende conseguir, así como el enfoque propuesto para lograrlo. Invitamos a su lectura pausada. Estas orientaciones metodológicas pretenden guiar la labor docente. Destacamos los siguientes aspectos:

- a) Propiciar que el alumnado sea el agente de su propio proceso de aprendizaje.
- b) Buscar la funcionalidad y significatividad de las enseñanzas.
- c) Promover el rol docente de guía o facilitador.
- d) Hallar aquellas estrategias que, desde el principio de inclusividad, permitan la atención individualizada.
- e) Propiciar el trabajo colaborativo para generar dinámicas didácticas que favorezcan la implicación de diferentes áreas.
- f) Fomentar un entorno motivador del aprendizaje que tenga en cuenta los intereses del alumnado.
- g) Promover la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
- h) Fomentar el desarrollo emocional y creativo del alumnado.

En los diferentes puntos expuestos podemos apreciar la apuesta por el enfoque constructivista de la enseñanza. Ello supone partir de las propias experiencias de los estudiantes, de sus conocimientos, de su nivel de maduración para construir nuevas propuestas de aprendizaje. El constructivismo tiene en cuenta el entorno y motivaciones del alumnado. Promueve, por tanto, el aprendizaje significativo, pues utiliza lo que les interesa, lo que conocen y les es más cercano para generar nuevos

conocimientos. Se sustenta fundamentalmente en las teorías de los investigadores Piaget, Ausubel y Vygotsky.

El modelo de desarrollo cognitivo de Piaget (1983) propone que el discente se acerca al mundo que le rodea a través del conocimiento físico (estudio y análisis de objetos de su entorno), social (la observación y relación con los adultos) y lógico (proceso de reflexión y abstracción que se produce tras la observación de los hechos). El discente está en un continuo proceso de asimilación e interiorización de los conocimientos que va adquiriendo. Piaget propone que aprendemos de «adentro hacia fuera» a través de la continua interacción con el mundo que nos rodea.

Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje depende de la «estructura cognitiva» previa (conocimientos, ideas sobre un determinado tema) que el discente presenta, pues esta se relaciona con la nueva información que se le ofrece. Existe una interacción entre el nuevo saber y el conocimiento existente que ya posee significado para el estudiante. En ese proceso de interiorización, el nuevo conocimiento adquiere valor para el alumno. Se produce, pues, el «aprendizaje significativo», que será más relevante y provechoso. Es por ello que en la escuela debemos tener en cuenta lo que el alumno ya conoce para, a partir de ahí, presentarle nuevas propuestas. Otro elemento a tener en cuenta sería la predisposición del alumnado hacia este nuevo conocimiento. Debemos buscar una actitud motivada, favorable. El discente aprende mejor si está motivado, si lo que se le presenta lo considera importante, «significativo».

Vygotsky (1995) considera que el individuo construye su aprendizaje por medio de su relación con los demás. Sería, en este sentido, resultado de un proceso de interacción sociocultural. Expone que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que este está inmerso y que es su interiorización lo que conlleva el desarrollo cognitivo del niño. El lenguaje facilitaría la integración del niño en su entorno familiar y cultural. El profesor, a la hora de diseñar estrategias, debe tener en cuenta el marco en el que el niño se desenvuelve, que el lenguaje se adquiere mejor de forma colectiva (juegos educativos, roles...) y que este no solo propicia el desarrollo cognitivo sino también el afectivo y emocional. ¿Se dan cuenta de la importancia que cobra la oralidad en este proceso?

El profesorado debe conocer el entorno cultural de sus alumnos y alumnas, sus intereses y motivaciones para ofrecerles experiencias originales, creativas, atractivas que propicien una actitud positiva hacia lo que se les plantea, favoreciendo su autoestima y el respeto a los demás. Su papel en esta sociedad del conocimiento ha de ser la de guía y mediador propiciando la reflexión, el debate, el trabajo en grupo. Ha de fomentar que sean los propios alumnos los que descubran nuevos conocimientos, los que construyan sus nuevos saberes. El desarrollo de la oralidad, su adecuado trabajo en el aula, favorecerá el adecuado engranaje de los procesos cognitivos que han de favorecer la asimilación de

los conocimientos, así como las destrezas y las actitudes que trabajemos.

3.3 El currículo: el centro educativo y el aula

El proceso de enseñanza individualizada e inclusiva que promulga la ley estaría fundamentado en un concepto comprensivo de la educación. El sistema se adaptaría al alumnado y no al revés. Este concepto de enseñanza flexible y adaptada a los estudiantes no podría desarrollarse con un visión rígida del currículo. Por ello cada centro educativo deberá adecuar los contenidos curriculares generales a las características propias de su alumnado. Exponen Cabrerizo Diago et al. (2007):

Se trata de una enseñanza adaptativa y personalizada, y para ello, el sistema permite establecer sucesivos niveles de concreción curricular que deben estar en la organización interna del centro, lo que supone potenciar su autonomía a varios niveles de decisión. Al organizar el contenido del currículo como totalidades significativas para el alumno, cada centro educativo debe adecuar los contenidos curriculares generales a cada realidad educativa, es decir, a cada alumno en concreto, ya que el alumno estándar no existe. (p. 64)

Este proceso de adaptación se formaliza con los llamados niveles de concreción curricular. Son cuatro:

- Primer nivel de concreción.

Es el diseño curricular básico y prescriptivo. Se desarrolla a partir del Real Decreto asociado a cada etapa y, en el caso de las comunidades autónomas con competencias en educación, con el Decreto correspondiente.

- Segundo nivel de concreción.

Se realiza mediante la adaptación del currículo (Real Decreto o Decreto) a la realidad de cada centro educativo. Esta contextualización es competencia del claustro de profesores y formaría parte de la programación general anual, que a su vez estaría integrada en el Proyecto educativo de centro (PEC). Establece la LOMLOE en su artículo 121, punto 1:

El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, que corresponde fijar y aprobar al Claustro, e impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencia! orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. (p. 122921)

Este documento, tantas veces olvidado, responde al principio de Autonomía de los centros docentes para definir su modelo de gestión pedagógica y organizativa. Debe plasmar, por ello, todas aquellas decisiones relativas a la práctica educativa (propósitos o finalidades del centro, objetivos curriculares de las etapas, relaciones entre los diferentes actores: profesorado, padres, alumnado... y de estos con la comunidad en la que se encuentran enclavados, etc.) y ha de involucrar por esta razón a todos los sectores afectados. Debe ser un documento vivo, breve, ágil, integrador, democrático, participativo, creativo, innovador, renovable, vinculante, evaluable... que permita tener un visión común y proactiva, que sea flexible para hacer frente al día a día de una comunidad escolar.

Debe mostrar, por consiguiente, el fruto de un trabajo colaborativo, ¡colaborativo! Este documento determina, entre otras cosas, las finalidades de la Comunidad Educativa en cuanto al tipo de persona que se quiere formar (valores, principios de identidad, pautas de conducta, etc.) y a las propuestas metodológicas que vamos a utilizar para lograr nuestros fines (proyectos, centros de interés, etc.). Por ello, un proyecto que no haya sido consensuado, que no haya involucrado a los profesores en su desarrollo está condenado al fracaso.

– Tercer nivel de concreción.

Supone la adecuación a cada aula de la programación general anual. Es confeccionada por el profesorado de cada área o materia y se desarrolla en unidades didácticas o situaciones de aprendizaje.

– Cuarto nivel de concreción.

Es la adaptación de la programación de aula (tercer nivel de concreción) a un determinado alumno o grupo de alumnos, que por sus características o limitaciones no se desenvuelve bien con la programación de aula.

3.4 La expresión, comprensión e interacción oral

Hemos comentado a lo largo de esta unidad de aprendizaje la transformación que ha venido registrando el currículo en nuestro país, fundamentalmente en los últimos treinta años. La búsqueda, en una sociedad marcada por los cambios tecnológicos y por un acceso más fácil a la información, de una enseñanza más competencial donde se aúnen el saber, el saber hacer y el saber ser, donde el alumnado sea un actor más activo en su propio proceso de aprendizaje. En esta transformación la oralidad debe tener un papel muy importante. Autores como Pujol (1992), Ruiz de Francisco et al. (1993), Vilà i Santasusana (2004), Alcántara Trapero (2011), etc. han venido reclamando una didáctica de la oralidad que genere prácticas educativas que propicien una adecuada expresión, comprensión

e interacción oral. Atrás deben quedar las clases silentes en las que oralidad quedaba relegada a la declamación de un poema, la lectura de un fragmento literario, una redacción o la corrección de una dictado. El currículo ha ido reflejando esa necesidad de interacción en el aula (la hemos visto recogida en el siglo pasado, incluso en los años más difíciles), la voluntad por generar dinámicas donde el alumnado tenga un papel más activo y se valore su necesidad de comunicarse para integrarse adecuadamente en la sociedad. Debemos trabajar el diálogo, la conversación, el debate, la entrevista, la dramatización, etc. Les extracto, a título de ejemplo, los criterios de evaluación de la anterior ley (LOMCE) y los saberes básicos de la actual (LOMLOE) en Lengua Castellana y Literatura para la etapa de Primaria:

Tabla 3.2

Criterios de evaluación (LOMCE) para la etapa de Primaria y saberes básicos (LOMLOE) para segundo ciclo de primaria.

<p>LOMCE. Criterios de evaluación vinculados al Bloque 1 de contenidos: Comunicación oral: hablar y escuchar. (REAL DECRETO 126/2014, p. 19381)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás. 2. Integrar y reconocer la información verbal y no verbal de los discursos orales. 3. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones con vocabulario preciso y estructura coherente. 4. Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico. 5. Ampliar el vocabulario para lograr una expresión precisa utilizando el diccionario como recurso básico. 6. Comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas o valores no explícitos. 7. Memorizar y reproducir textos breves y sencillos cercanos a sus gustos e intereses, utilizando con corrección y creatividad las distintas estrategias de comunicación oral que han estudiado. 8. Comprender textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos, etc. 9. Producir textos orales breves y sencillos de los géneros más habituales y directamente relacionados las actividades del aula, imitando modelos: narrativos, descriptivos argumentativos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos 10. Utilizar de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender siendo capaz de escuchar activamente, recoger datos pertinentes a los objetivos de comunicación, preguntar y repreguntar, participar en encuestas y entrevistas y expresar oralmente con claridad el propio juicio personal, de acuerdo a su edad. 11. Valorar los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas.

Continúa en la página siguiente

Continúa de la página anterior

LOMLOE. Saberes básicos vinculados al bloque Comunicación (Procesos) relacionados con la oralidad para segundo ciclo de primaria. (REAL DECRETO 157/2022, p.77)

- Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.
- Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción oral: elementos básicos de la prosodia y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimediales.

No obstante, como ya hemos comentado, de nada nos sirve un currículo que nos permita trabajar e innovar, que promueva el enfoque competencial, comunicativo y funcional si nosotros, como docentes, no propiciamos prácticas de aula que fomenten el uso de la oralidad, si no ofrecemos oportunidades de aprendizaje que permitan al alumnado hablar, dialogar, debatir... , ejercitar, en definitiva, la oralidad. Ese es nuestro cometido, esa es nuestra labor.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Cabrerizo Diago J.; Rubio Roldán, M^a Julia y Castillo Arredondo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Pearson Educación, S.A.

Marchena González, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Fundación Ecoem.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Ceac.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara Trapero, M^a D. (2011). Importancia del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje oral en la educación primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 40, pp. 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/MARIA_DOLORES_ALCANTARA_TRAPERO_02.pdf

Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J.C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15*. <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/el-curr%C3%ADculo-en-los-debates-y-en-las-reformas-educativas-al-horizonte-2030-documentos-de>

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós.

Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory* (4 ed.). Peacock.

Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.

Del Pozo Andrés, M^a del M. y Rabazas Romero, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón*, 65 (4), 119-133. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2013.65408>.

Coll, C. (1987): *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Laila.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes Gobierno de Canarias (2009). *Competencias básicas y su desarrollo mediante tareas. Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Colección: Materiales curriculares. Cuadernos de aula en la WEB. Autor.

- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial del Canarias*, 156, de miércoles 13 de agosto de 2014, pp.21911-22582. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>
- Estaire, S. y Zanón J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8.
- Feito Alonso, R. (2010). El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria, en J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 375-398). Ediciones Morata.
- Gairín, J. (1987). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. PPU.
- Gagné, R. M. (1966). *The conditions of learning* (1ed.). Holt, Rinehart, & Winston.
- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. RIALP.
- García Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Síntesis.
- Johnson, M. Jr. (1967). Definitions and Models in Curriculum Theory. *Educational Theory*, 17(2), 127-140.
- Jiménez Sánchez, J. (2010). El currículum de la Educación Primaria, en J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 421-438). Ediciones Morata.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción* (3 ed.). Ediciones Morata.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199, de 18 de julio de 1945, pp. 385-416. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1945-7246>
- 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
- Martínez Santos, S. (1989). *Estructura curricular y modelos para la innovación*. Ediciones Nieva.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). *El Sistema Educativo español*. MECD/CIDE.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño curricular base: educación primaria*. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. MEC.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1970). Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica: año académico 1970-1971. Planes y programas de estudio. *Enseñanza media*, 225, pp. 1-116. <http://hdl.handle.net/11162/74229>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para el debate*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Documento Base*. Secretaria de Estado de Educación. <https://curriculo.educacion.es/wp-content/uploads/2020/11/DOCUMENTO-BASE-CURRICULO-MEFP-NOV-2020.pdf>
- Moya Otero, J. (2009). La evaluación de las competencias básicas: rúbricas y portfolios. En Moya Otero, J. y Luengo Horcajo F. (Coord.). *Las competencias básicas en la práctica*. (pp. 15-27). Proyecto Atlántida.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación: problemática pedagógica contemporánea*. Ed. Cincel Kapelusz.
- Piaget, J. (1983). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Guadalupe.
- Programas renovados de educación preescolar y ciclo inicial* (1981). Escuela Española.
- Programas renovados de la educación general básica, ciclo medio: 3º, 4º y 5º cursos* (1981). Escuela Española.
- Programas renovados de la Educación General Básica: ciclo superior: [6º, 7º y 8º curso]: documento de consulta*. (1981). Escuela Española.
- Pujol, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 119-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126273>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 8 de diciembre de 2006, pp. 43058-43059. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21409-consolidado.pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, p. 19381. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Rodríguez Neira, T. (2002). Currículum y fines educativos. En A. Bernal Guerrero y J. Cabero Almenara (aut.) *II Jornadas Pedagógicas de la Persona* (95-114). PPU.

- Román Pérez, M. y Moreno Olmedilla, J.M. (1990): Educación Comprensiva, conceptualización y contextos, en Román, M. (coord.): *Educación Comprensiva: Nuevas perspectivas*. Cincel.
- Ruiz de Francisco, I., Perera Santana, A. y Guerra Sánchez, O. (1993). La enseñanza oral en la educación primaria. *Rota. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, pp. 59-66. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/11371>
- Sánchez Cerezo, S. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Santillana.
- Sarramona, J. (1987). *Currículum y educación*. Ceac.
- Saylor, G. & Alexander, W. (1966): *Curriculum Planning for Modern Schools*. Holt, Rinechart & Winston.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Troquel
- Vega Miche, R. y Corral Ruso R. (2006). La fuente epistemológica del currículo, referente imprescindible en el diseño de una carrera dirigida a la investigación científica. *Revista e-Curriculum*, año 2, vol. 2, nº 003. [Fecha de consulta: 22 de diciembre de 2021]. ISSN: 1809-3876. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76620308>
- Vilà i Santasusana, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas*, 12, pp. 113-120. <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós.
- Zabalza, M. A. (2000): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. Lee los diferentes criterios de evaluación y contenidos del currículo de Lengua castellana y literatura para Primaria. ¿Crees que responden a las necesidades de aprendizaje del alumnado?
2. ¿Crees que las competencias específicas concretan adecuadamente las competencias clave vinculadas al área de Lengua castellana y Literatura?
3. ¿Crees que el currículo de Lengua castellana y literatura para Primaria permite una concepción flexible y abierta de la enseñanza ofreciendo un amplio margen de maniobra al docente para el diseño de sus actividades y tareas?
4. Intenta aportar tu propia definición de currículo, ¿cuál sería tu currículo ideal?
5. Lee la definición de las diferentes competencias. ¿Qué crees que aportan al currículo de la LOM-LOE? ¿Echas de menos alguna competencia?
6. Las competencias suelen asociarse mucho al informe PISA, que evalúa la comprensión lectora y la capacidad de los alumnos para aplicar los conceptos que han aprendido durante su escolarización, y no asignaturas ni materias concretas. Busca información sobre PISA y comprueba si hay relación entre los dos términos.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

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

1. La definición que da la LOMLOE de currículo es:

- a) Conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del Sistema Educativo que orienta la práctica del sistema docente.
- b) Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr, y de los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones.
- c) A los efectos de lo dispuesto en esta Ley Orgánica, se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.
- d) A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

2. ¿Qué tres características importantes recogería el currículo?

- a) Su sentido anticipativo y orientador, su carácter estático y su voluntad socializadora.
- b) Su sentido anticipativo y orientador, su carácter dinámico y su voluntad socializadora.
- c) Su sentido anticipativo y orientador, su carácter dinámico y su concepción segregadora del alumnado.
- d) Su carácter normativo y prescriptivo, su carácter dinámico y su concepción segregadora del alumnado.

3. Kemmis concreta en tres las teorías curriculares:

- a) Técnica, marxista y crítica.
- b) Técnica, liberal y crítica.
- c) Técnica, práctica y crítica.
- d) Creativa, práctica y crítica.

4. Tradicionalmente las fuentes que aportan información al currículo son cuatro:

- a) Sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica.
 - b) Sociológica, filológica, pedagógica y epistemológica.
 - c) Sociológica, psicológica, cultural y epistemológica.
 - d) Sociológica, psicológica, pedagógica y antropológica.
5. El texto legal que desarrolla y regula el currículo de Lengua Castellana y Literatura en las comunidades autónomas con competencias es:
- a) Real Decreto.
 - b) Ley Orgánica.
 - c) Decreto.
 - d) Orden.
6. En 1970 se promulga la:
- a) LOGSE.
 - b) Ley Moyano.
 - c) Ley General de Educación, también conocida como Ley Villar.
 - d) LOMCE.
7. En todas las definiciones podemos percibir que el currículo es:
- a) Una hoja de ruta que marca el camino a seguir para el logro de unos determinados fines educativos.
 - b) Un texto estático, inmóvil, fijo, que no tiene en cuenta la realidad del entorno en que se desarrolla.
 - c) Una hoja de ruta que el profesorado debe seguir y cumplir, sin adaptarlo al alumnado que tenga a su cargo.
 - d) El proyecto que preside las actividades educativas escolares y fija sus reglas.
8. Las competencias entraron a formar parte de la planificación curricular con la:
- a) LOMCE
 - b) LOGSE
 - c) LOMLOE
 - d) LOE

9. Las tareas tienen, entre otras características, las siguientes:

- a) Abiertas, tienden a la resolución de un problema, contextualizadas.
- b) Mecánicas, sencillas, flexibles.
- c) Complejas, mecánicas, implican necesariamente una reflexión.
- d) Complejas, academicistas, implican necesariamente una reflexión.

10. Para Vázquez (1982) el objetivo viene a ser:

- a) El comportamiento esperado en el discente como consecuencia de determinadas actividades docentes y discentes.
- b) El conjunto de experiencias que el individuo se esfuerza en conseguir.
- c) El conjunto de criterios de evaluación que pertenecen a un determinado grupo o nivel.
- d) Una previsión de algo que razonablemente esperamos de nuestros alumnos, una vez concluido el aprendizaje.

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

GLOSARIO

Competencia: conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Competencias clave: (LOMLOE) Desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales.

Competencias específicas: (LOMLOE) Desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito.

Criterios de evaluación: (LOMLOE) Referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.

Currículo: (LOMLOE) Conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

DeSeCo: Definición y Selección de Competencias. Proyecto interdisciplinar dependiente de la OCDE que ha desarrollado un marco de referencia conceptual para la definición y evaluación de las competencias.

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia.

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Su objetivo es la cooperación internacional y la coordinación de las políticas económicas y sociales. Fue fundada en 1960 y está compuesta por 34 estados. Su sede central se encuentra en París, Francia.

Objetivos: (LOMLOE) Logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas.

Saberes básicos: (LOMLOE) Conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.

Tarea: Conjunto de actividades, que debidamente unidas y engarzadas propician el desarrollo de las competencias.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 4

EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES EN EL AULA (I)

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Desde un punto de vista comunicativo, la lengua que usamos los hablantes se desenvuelve en el medio social a partir de distintas estrategias que aseguran el éxito del mensaje. Cada una de estas estrategias, resultado de la interacción humana a lo largo de los siglos, presenta unas características muy concretas que deben ser dominadas por los interlocutores para que la propia comunicación se establezca adecuadamente. Cuanto mayor dominio se tenga sobre ellas, más competente será el hablante, tanto lingüística como comunicativamente.

Desde un punto de vista formal y dependiendo de las circunstancias antes mencionadas, las distintas estrategias podrán materializarse en un tipo de texto oral u otro dependiendo del grado de complejidad, del número de emisores y receptores, del grado de creatividad que empleen, etc. Por ello, se hace necesario dividir las estrategias de comunicación oral en dos grandes grupos. Por un lado se situarían aquellas en las que el hablante debe aportar un mayor grado de creatividad discursiva. Habitualmente se trata de destrezas en las que un solo emisor articula el discurso, mientras que los emisores lo reciben sin que, en principio, haya interacción. En ese primer grupo, objeto de este módulo 4, se encuentran principalmente la narración (y la descripción, generalmente, como complementaria de aquella), la recitación y la dramatización.

Otras estrategias, por el contrario, persiguen fines más académicos o intelectuales o meramente informativos. La exposición, la conversación, el debate y otras fórmulas textuales de este tipo están incluidas en este grupo, casi siempre al servicio de un nivel comunicativo más socializado, por lo que interactúan distintos emisores y receptores al mismo tiempo. Les prestaremos atención en el siguiente módulo.

Tanto unas como otras son fundamentales en la comunicación cotidiana entre las personas, por lo que en el aula de educación primaria han de trabajarse de la manera más práctica posible, siempre con la perspectiva de proyectarse en el exterior del aula (que actuará como un verdadero laboratorio de lengua oral) para una mejora de la competencia de niños y niñas.

En este tema, además, se abordarán algunos textos literarios (de tradición oral o de autoría concreta) que sirven de inspiración o de soporte para las narraciones, recitaciones y dramatizaciones que planifiquemos en el aula.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Los objetivos DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE son:

- Identificar los elementos de la comunicación lingüística en el contexto del aula y reconocer la influencia que cada uno de ellos tiene en la actuación didáctica.
- Conocer y saber emplear las diferentes estrategias didácticas para el perfeccionamiento del lenguaje oral: narración, descripción, recitación y dramatización.
- Valorar la importancia de la interacción comunicativa en el aula de Educación Primaria.
- Reconocer la importancia de la lectura expresiva en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral.
- Apreciar la riqueza de los textos orales y del folclore tradicional.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD

Figura 4.1

Esquema de contenidos de la Unidad 4



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

4.1 Introducción

Para entender en su justa medida la interacción comunicativa entre los seres humanos, las estrategias que se usan en cada caso, es preciso comprender algunas nociones básicas en torno al modo en que esta se articula en los contextos reales. Conceptos como el de texto oral, y sus diferencias con respecto al texto escrito y al de tradición oral, la pragmática y la adecuación, la cohesión y la coherencia, son imprescindibles para organizar de forma productiva la didáctica de la comunicación oral. Veamos algunos de ellos.

La definición de **texto oral** posee una enorme importancia para poder abordar la comunicación entre las personas. Habitualmente se piensa que la palabra «texto» se refiere a un tipo de discurso escrito, es decir, impreso. Sin embargo, es fundamental entender que cualquier tipo de mensaje, ya sea oral o escrito, mientras tenga un significado pleno, puede constituir un texto en sí mismo, independientemente del canal con que se transmita. Así, un mensaje enviado mediante una aplicación de telefonía móvil será siempre un «texto» independientemente de que lo hayamos tecleado en la pantalla táctil o lo hayamos grabado con nuestra propia voz para ser escuchado por el interlocutor. En un caso estamos ante un **texto escrito**; en el otro, se trata de un **texto oral**.

La diferencia entre un **texto oral** y otro **escrito** no radica solamente en el canal de comunicación. Habitualmente hay otros factores que resultan decisivos y que dotan a la oralidad de unas características muy peculiares. Entre estos factores destacan la inmediatez, el contexto en que se desenvuelve el acto comunicativo, la presencia de los interlocutores y su aspecto físico (empatía), el estado de ánimo, etc., es decir, todo un conjunto de elementos extralingüísticos. Todo ello influye en la proyección del mensaje. Cuando interactuamos oralmente, el resultado de nuestro mensaje puede verse alterado si hay más o menos ruido en el ambiente, si los interlocutores están atentos o se muestran hostiles, si mi estado de salud me permite proyectar el mensaje en las mejores condiciones, etc. Por otra parte, los recursos materiales con los que podemos contar al producir un texto oral son muy diversos, desde sencillas láminas que puedan acompañar nuestras palabras, hasta sofisticados medios de comunicación a partir de programas informáticos. Ahora bien, un uso complejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no garantiza tampoco la efectividad del acto comunicativo si el emisor, por muy bien que maneje dichas tecnologías, no consiga adecuar su mensaje mediante la estrategia más eficaz, ni estructurar su mensaje para que este llegue en perfectas condiciones.

En la historia humana, prácticamente desde la Edad Media, el texto escrito ha prevalecido sobre el oral. Para Michael Foucault, este privilegio se explica por la concepción del texto escrito como don

divino relativo a la elaboración de leyes y textos prescriptivos (Foucault, 1968, p. 43). La gramática, en consecuencia, se vuelve normativa y se centra en describir las normas de la escritura, lo que destierra el lenguaje vivo, el de todos los días, a una mera necesidad terrenal. Sin embargo, desde principios del siglo XX, gracias a los estudios de Ferdinand de Saussure, el estudio del lenguaje oral ha ido cobrando fuerza hasta convertirse en uno de los principales núcleos de trabajo no solo de la lingüística y la didáctica, sino de la sociología, la psicología, la antropología y otras disciplinas. Entre estas disciplinas ha surgido una, la Pragmática, con distintas ramas de estudio, que se ha ocupado del texto, que lo estudia en tanto «estructura constituida por unidades semánticas de series proposicionales que sirven para transmitir ideas en contextos específicos». (Van Dijk, 1978, p. 57).

La diferencia concreta entre la **pragmática** y la **gramática** tradicional es el propio objeto de estudio. Mientras la gramática estudia las unidades sintagmáticas de la lengua, es decir, las estructuras de tipo oracional y fraseológico cuyos elementos se relacionan según sus condiciones categoriales (sustantivos, adjetivos, verbos...) y cada uno cumple una función estricta dentro de estas unidades mínimas, las distintas teorías del texto (pragmática) abordan las relaciones intratextuales, es decir, la «realización práctica de la lengua»: el texto se concibe como un todo organizado en torno a unidades de sentido, que son el resultado de una interacción con el contexto. Tampoco es la **semántica** de la palabra o de la frase lo que importa en sí misma, sino el modo en que todo el conjunto textual se articula para proyectarse en el interlocutor.

Desde el punto de vista de su estructura y su comunicabilidad, todo texto debe respetar unas propiedades básicas que tienen que ver con los principios de **cohesión**, **coherencia** y **adecuación**. De la articulación de estos distintos niveles dependerá el éxito de la comunicación oral. La corrección se vincula con las formalidades gramaticales y con los niveles sociales de la lengua. Si el código lingüístico se subvierte por desconocimiento de la norma lingüística ello puede generar un enorme perjuicio en el interlocutor. La opinión que este tenga del hablante dependerá del manejo que posea aquel de las estructuras de su propia lengua. Imaginemos una entrevista de trabajo. El receptor adopta el papel de evaluador no solo de los contenidos que son objeto de la entrevista, sino también de la información lingüística que transmite. Las incorrecciones en la conjugación verbal, las imprecisiones de vocabulario, los fallos en la vertiente fonética, pueden jugar una mala pasada al emisor. Por otra parte es importante no confundir el uso de un sociolecto bajo con los niveles dialectales, como se ha visto en unidades precedentes. La lengua se construye, al fin y al cabo, por la suma no excluyente de todas las variedades de esa lengua, por lo que no debemos confundir los niveles diastráticos con la corrección lingüística.

El discurso oral también está sujeto a normas de cohesión. La **cohesión** es la propiedad de la que dependen los distintos mecanismos lingüísticos que permiten establecer las relaciones entre las

ideas del texto desde un punto de vista sintáctico y semántico. La cohesión gramatical se refiere a la relación que se establece entre las diversas oraciones y párrafos que componen el texto. Para marcar esa relación, se utilizan los **conectores**. La cohesión léxica, por otra parte, se refiere a los mecanismos que relacionan el texto con la propia realidad, como la sinonimia, los campos semánticos.

Por su parte, la **coherencia** es la propiedad por la que el texto transmite un sentido global, conceptualmente articulado. La coherencia es un fenómeno pragmático, que hace referencia a la estructuración del texto por parte del hablante. En este sentido es fundamental la capacidad de seleccionar la información y su organización en una determinada estructura. El texto se ha de construir e interpretar como una unidad de comunicación ajustado a determinadas reglas y los mecanismos de coherencia. Algunas de ellas son:

- **Progresión:** la información se organiza como un proceso cuyo **producto final** es el texto. La progresión implica un desarrollo de las ideas con un orden preestablecido.
- **Relación:** los hechos han de estar relacionados con el mundo real o imaginario que se represente. Este anclaje con la realidad es fundamental cuanto más funcional es el texto.
- **Reiteración:** algunos elementos deben ir saliendo a la superficie del texto con cierta recurrencia para facilitar su comprensión, máxime cuando este es largo.
- **No contradicción:** los elementos del texto no deben contradecirse ni implícita ni explícitamente.

Pero la eficacia comunicativa también radica en otro aspecto fundamental que debemos ser capaces de transmitir en nuestra labor docente: la **adecuación**. Dependiendo de la intención comunicativa, el hablante selecciona un tema y crea un mensaje para que llegue al receptor en las mejores condiciones posibles. Por ello, el emisor selecciona el lenguaje que considera más apropiado al espacio comunicativos, ya sea la familia, el trabajo, los amigos, etc. Esos círculos o áreas en los que se desarrollan los actos de habla, se denominan **ámbitos de uso**. En función de dichos ámbitos, se seleccionan los registros y modalidades textuales. En esta decisión influyen distintos factores, como la relación entre emisor y receptor, el canal, el momento y sitio en el que se produce el acto comunicativo, el tema seleccionado o la propia intención del hablante, que puede ser irónica, confesional, desenfadada, solemne, anecdótica, etc.

Otro asunto de relieve es el lenguaje no verbal. Más de la mitad de la información que transmitimos cuando hablamos (algunos especialistas como J. Prado Aragonés afirman que hasta un 90%), la anunciamos mediante claves extraverbales: nuestra mirada, los gestos, el movimiento del cuerpo, el tono, el timbre, la intensidad de nuestra voz e incluso los silencios. El maestro se convierte, más que nunca, en modelo para sus estudiantes, tal como afirma Quiles Cabrera:

A veces, un gesto que puede ser aceptable dentro de un contexto determinado no lo es cuando la situación o los interlocutores varían; una risa a destiempo puede crear en el oyente sensación de incomodidad; una postura corporal inadecuada puede transmitir una imagen de nosotros equívoca; es decir, es necesario conocer y saber emplear tales recursos en la comunicación oral para que la elaboración de discursos formales y más elaborados no se vean empañados por usos comunicativos poco acertados. (Quiles Cabrera, 2005, p. 84)

Finalmente, existe otra noción que resulta decisiva al tratar la comunicación oral en contextos educativos, especialmente en los primeros cursos de Educación Primaria: los **textos de tradición oral**.

Al igual que el texto oral frente al escrito, la tradición literaria proveniente de la oralidad ha sufrido a lo largo del tiempo la infravaloración de los estudiosos, que generalmente no la consideraban literatura. El peso del texto escrito ha resultado relevante para tal consideración. Sin embargo, principalmente desde el siglo XIX, numerosos escritores e investigadores han incorporado a los estudios literarios la tradición oral como un acervo imprescindible para el desarrollo cultural de los pueblos. Las recopilaciones de cuentos, fábulas, romances, coplas y canciones, han sido una constante desde entonces. Y entre los textos de tradición oral ocupan un lugar importante los destinados a niños y niñas.

Ana Pelegrín (1982), relaciona la literatura de tradición oral con «la palabra como vehículo de emociones, motivos, temas, en estructuras y formas recibidas oralmente, por una cadena de transmisores, depositarios y a su vez re-elaboradores.».

De este modo, entendemos por **literatura de tradición oral** toda manifestación literaria que se ha transmitido en el tiempo sin soporte escrito, de generación en generación, y que atesora múltiples valores temporales que reflejan el espíritu, los valores y las creencias de una comunidad en el tiempo.

Pelegrín menciona las siguientes características para la literatura de tradición oral: «pertenecer a un contexto cultural, del que son producto, haber sido transmitido este producto oralmente en varias generaciones, ciñéndose a temas y técnicas, reiteradas, y a su vez introduciendo variantes».

Las relaciones tipológicas entre las estrategias de comunicación y las de tradición oral son más que evidentes: los cuentos tradiciones nacieron de la necesidad de contar experiencias comunitarias; la poesía tradicional se enlaza con la necesidad de ser recitada, dicha de memoria.

Por último, es necesario resaltar que las tipologías textuales orales más creativas suelen tener su correlato también en la literatura escrita. De ahí que en esta unidad aparezcan ampliamente relacionadas. Recitar como estrategia oral está supeditado a un texto que es el poético, ya sea oral (improvisación), ya sea escrito. Del mismo modo, narrar un cuento, a menos que sea inventado in situ,

dependerá de un soporte escrito previo, ya sea de un cuento tradiciones (por ejemplo, de hadas) o de un relato creado por autor contemporáneo.

4.2 Estrategias orales creativas

La comunicación oral se materializa, como adelantamos en la presentación de este módulo, en diversos tipos de textos, los llamados «textos orales», que abarcan desde un breve diálogo o una pequeña descripción, hasta complejas exposiciones o la puesta en escena de una obra teatral.

Los textos orales se sirven de distintas estrategias o técnicas que les dan forma, elementos comunes que permiten al hablante configurar el mensaje de forma adecuada. Por ejemplo, un texto como un «cuento oral» puede desarrollarse mediante estrategias discursivas combinadas de tipo narrativo, descriptivo y dialogado, aunque la dominante es la narración oral.

Cuanto más ricas son las estrategias empleadas, tanto en variedad tipológica como en recursos discursivos (coherencia, cohesión, adecuación), más eficaz será la comunicación oral entre las personas.

Nuestro objetivo, como enseñantes, es reproducir en la medida de lo posible este tipo de estrategias en el aula para que niños y niñas puedan trasladarlas a su propia vida.

Tradicionalmente los discursos orales, desde el punto de vista didáctico, solían clasificarse según el número de interlocutores que intervienen (Badía et al, 1998; Martín Vegas, 2009). Según este criterio, se hablaba de textos singulares (participa solo el emisor) o duales (un emisor y un receptor) y plurales (varios emisores y receptores). Entre los primeros y para nuestros propósitos en el aula de primaria, destacaban la narración, la descripción, el monólogo o la exposición. Entre los duales, el diálogo y la entrevista. Y entre los plurales, la tertulia o el debate.

Otros investigadores, como Benjamín Sánchez (1971) y Arsenio Sánchez (1983), reducían la clasificación a dos grupos: los de monólogo (narración, descripción, exposición y recitación) y los de diálogo (dramatización, conversación y debate). Asumiendo que en la comunicación siempre ha de existir un papel reservado al emisor y otro al receptor, que puede ser individual o colectivo, estos autores parten de que en los monólogos la carga comunicativa del discurso recae exclusivamente en el emisor, esto es, en la persona que cuenta una historia, que describe a un personaje o una escena o que presenta un tema del grupo clase.

Estas clasificaciones se centran en el esquema básico de la comunicación. Nosotros, por el contrario, mostraremos una clasificación doble que combina los criterios didácticos con los de intención comunicativa y sus componentes creativo-lingüísticos y literarios. Si atendemos al punto de vista di-

dáctico, una clasificación de este tipo permite organizar las modalidades desde lo más estético a lo más funcional, desde lo más cercano al trabajo creativo con referentes estético-literarios, hasta lo más relacionado con la actividad académica, analítica y funcional. El esquema quedaría así:

Tabla 4.1

Estrategias orales en el aula.

ESTRATEGIAS ORALES EN EL AULA					
Creativas			De interacción y pensamiento		
<i>Activan procesos creativos a niveles lingüísticos y estéticos, aunque la intencionalidad no sea literaria.</i>			<i>Activan procesos analíticos y críticos, generalmente a partir de estructuras lingüísticas meramente funcionales.</i>		
Narración (Descripción)	Recitación	Dramatización	Conversación	Exposición	Debate

Las estrategias que conforman los discursos orales que hemos llamado «creativas» no tienen por qué identificarse siempre con textos literarios. Por ejemplo, en el marco de la narración incluimos tipos de texto como el resumen, la noticia o la crónica, que no son en sí mismos literarios, y que, en algunos casos, pueden combinar estrategias expositivas. Sin embargo, en la educación primaria, los textos narrativos que predominan son los cuentos, los relatos cortos, las fábulas, etc. Esta predominancia estética se extiende a las estrategias recitativas y dramáticas: la mayoría de las manifestaciones tipológicas de estos grupos tienen una base estético-literaria, ya sean poemas, romances, obras de teatro, etc. En estos casos, cuando se pone en práctica la improvisación (es decir, sin el soporte de un texto literario previo), la intencionalidad estética siempre es manifiesta, como es el caso de las rimas espontáneas, los role-playing o la creación de adivinanzas. De todo ello daremos cuenta en los apartados que relacionan estas técnicas con el folclore y la tradición oral.

4.2.1. La narración. La narración es una estrategia básica de comunicación que usamos diariamente para contar hechos. Como ya se señaló, adopta múltiples formas textuales: noticias, resúmenes de libros y películas, cuentos, chistes... Se estructura en una línea temporal en la que los verbos y los adverbios tienen una presencia fundamental, aunque también la adjetivación. Dependiendo del texto elegido, se combinará con la descripción y/o con el diálogo. El folclore tradicional atesora múltiples materiales que hoy en día tienen amplia repercusión en la enseñanza: cuentos de tradición oral, cuentos de hadas, fábulas...

Desde un punto de vista didáctico, la narración permite lograr ciertos **objetivos**, como son:

- Desarrollar imaginación y creatividad. Se trata probablemente de la técnica de comunicación oral que más facilita estos objetivos cuando se trata de inventar historias.
- Favorecer la memoria, en el caso de que se reproduzcan textos literarios preexistentes.

- Desarrollar gustos literarios, pues narrar significa familiarizarse con el discurso básico de los subgéneros narrativos como el cuento literario, la novela, el microrrelato, etc.
- Mejorar la riqueza verbal y el vocabulario.

Mediante la narración se pueden trabajar, en los niveles más básicos, narraciones sencillas de la vida cotidiana, historias fantásticas y de hadas, cuentos populares sencillos (fábulas, por la presencia de animales). Para el alumnado de cursos superiores podemos incorporar narraciones de aventuras con presencia de héroes, narraciones históricas, noticias, etc.

Desde un punto de vista textual, es importante ofrecer al alumnado un esquema de construcción tipo o estructura básica de la narración, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 4.2

Estructura de la narración oral.

ESTRUCTURA DE LA NARRACIÓN ORAL			
PROGRESIÓN TEMPORAL		Interrogantes del relato	Conectores temporales
	PLANTEAMIENTO	¿Cuándo ocurrió? ¿Dónde ocurrió? ¿Quién es el protagonista?	Érase una vez... , Había una vez... , En un principio...
	NUDO	¿Qué le ocurrió al personaje? ¿Cómo... ? ¿Por qué... ?	Entonces, después, más tarde, al día siguiente, y, al mismo tiempo...
	DESENLACE	¿Cómo termina la historia?	Al final... y colorín colorado ... vivieron felices...

Dependiendo del papel activo que tenga el alumnado de primaria, las actividades de narración oral pueden dividirse en varios tipos:

- A) **De reproducción textual:** son aquellas en las que se memoriza y luego reproduce un texto narrativo (cuento, chiste, fábula...) previo. Son adecuadas para trabajar la entonación, el ritmo, la vocalización y así adquirir soltura para narraciones improvisadas.
- B) **De creación:** son las que requieren del alumnado un ejercicio de improvisación (generalmente a partir de una pauta o estímulo: baraja visual, proyección de imágenes, observación de un objeto...).
- C) **De recreación:** se sirven de un material previo, como los cuentos de hadas, para generar nuevas historias a partir de la imaginación y la creatividad. Es una manera de recuperar los textos tradicionales en la educación primaria y darles un nuevo valor. Su principal inspirador fue el escritor italiano Gianni Rodari.

De modo generalmente complementario a la narración se usa también la técnica o estrategia descriptiva. La **descripción** es una estrategia básica que se usa habitualmente en numerosos actos comunicativos. La empleamos para decir cómo es una persona, para dar una visión de un lugar que hemos visitado, para decir cómo es un artículo recién adquirido, etc. Se trata de un texto fuertemente estructurado que pierde eficacia si se confunde con una simple enumeración. Requiere un orden preciso del discurso y el empleo preferente de sustantivos y adjetivos, los grados de la comparación, así como el uso de deícticos o partículas señaladoras. A diferencia de la narración, la descripción requiere objetividad (la descripción literaria, en cambio, puede ser subjetiva) y el mensaje ha de ser breve y preciso.

Los **objetivos** didácticos de la descripción son:

- Favorecer capacidad de observación, tanto de la realidad que tenemos frente a nosotros, como a partir de imágenes que representan dicha realidad.
- Desarrollar la memoria, especialmente en los casos en que se describe lo recordado.
- Aumentar experiencias y conocimientos, pues mediante descripciones podemos retener información y descubrir elementos de distintas realidades.
- Entrenar conceptos y nociones espaciales (*arriba/abajo, delante/detrás...*), fundamentales para orientarse en el espacio.
- Aprender nombres y adjetivos.

Desde un punto de vista didáctico, la descripción requiere atención a distintos **procedimientos** de orden. Si la narración trabaja sobre el eje temporal, la descripción lo hará sobre el eje espacial. Algunas pautas básicas para el alumnado son:

<p>A) INTRODUCIR Y TRABAJAR NOCIONES ESPACIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> – Volumen y formas: <i>grande/pequeño, grueso/delgado, cuadrado, circular...</i> – Situación espacial: <i>delante/detrás, arriba/abajo, cerca/lejos, izquierda/derecha...</i> – Direccionalidad: <i>hacia, por, hasta, desde...</i>
<p>B) DESCRIBIR LA ESCENA GLOBAL</p> <ul style="list-style-type: none"> – Paisaje: <i>marina, campo, playa, ciudad...</i> – Persona: <i>una persona, un conjunto, profesión...</i> – Animales: <i>tipos.</i> – Objetos: <i>nombres, formas, tamaños, texturas...</i>
<p>C) DESCRIBIR DETALLES POR ORDEN</p> <ul style="list-style-type: none"> – De lo más importante a lo menos importante. – Del conjunto a la parte.

4.2.2. La recitación. La recitación es una modalidad oral muy versátil que se sustenta sobre todo en textos literarios, desde los de tradición oral (coplas, romances, cantares...) hasta los de autoría. Permite desarrollar en el alumnado destrezas orales muy importantes para la mejora del ritmo, la entonación, la vocalización. El trabajo con la poesía, que acerca la expresión oral a la música, es la antesala de otras técnicas como la dramatización, al poner el énfasis en la propia lengua, en la belleza de la palabra, en los sonidos.

No se debe confundir recitación con lectura de poemas. Recitar significa, según el DLE, «decir o pronunciar de memoria y en voz alta versos, discursos, etc.». En educación primaria, no obstante, esta estrategia se puede apoyar en el recurso de la lectura con la denominada «lectura expresiva» que usa el soporte escrito para facilitar la interpretación expresiva del texto y su memorización.

Entre los objetivos didácticos que se pueden lograr con esta técnica de expresión oral podemos citar:

- Favorecer la vocalización, ya que la recitación ha de cuidar en extremos la correcta pronunciación de las palabras, siempre en el marco de cada variedad regional de lengua.
- Trabajar la entonación y el ritmo, lo que permitirá un mayor control del lenguaje en público.
- Desarrollar la memoria, a partir de recursos propios de la poesía diseñados a tal fin, como la rima, los paralelismos, las reiteraciones sonoras, etc.
- Fomentar el gusto por la poesía, como género literario, y la musicalidad.

En los cursos iniciales de primaria podemos emplear poemas cortos (rimas, canciones, poemas populares y tradicionales ...), fábulas rimadas y adivinas, trabalenguas, retahílas... En los cursos intermedios y superiores ya incluiremos poesía de autor mediante la selección de poemas de autores infantiles o no infantiles que tengan rima, ritmo marcado, recursos sonoros como aliteraciones, onomatopeyas, paralelismos, anáforas... Además, resultarán apropiados otros tipos de textos como los romances tradicionales y las décimas o el punto cubano.

Desde el punto de vista didáctico es preciso seguir un procedimiento claro para que los niños aprovechen al máximo esta técnica y disfruten de sus posibilidades al mismo tiempo. Como guía orientativa podríamos seguir los siguientes pasos:

RECITACIÓN: PROCEDIMIENTO
1. Selección del texto, que sea acorde con la edad, mejor con rima y buenos recursos rítmicos.

Continúa en la página siguiente

Continúa de la página anterior

2. Primera lectura o escucha (es bueno poner ejemplos de audios, trabajar la comprensión y vocabulario)
3. Marcar acentos
 - Con la voz
 - En el texto (pintar o subrayar las sílabas tónicas)
4. Leer/escuchar varias veces (es bueno ensayar numerosas veces, delante de un espejo, probando sonoridades).
5. Reproducir (decir el poema en voz alta en la clase respetando velocidad, volumen, entonación y vocalización)
6. Grabar (en vídeo o audio, buen recurso para la mejora. Se puede añadir música de fondo para mejor resultado)

Entre los aspectos que debemos evaluar citaremos la **velocidad** (si se respeta el ritmo de acuerdo con el contenido del poema); el **volumen** (se eleva la voz adecuadamente, según el tipo de poema, más intimista, más declamatorio...); la **entonación** (entona de acuerdo con la emotividad de cada verso, estrofa o poema); y la **vocalización** (pronuncia los sonidos correctamente de acuerdo con su variedad regional).

4.2.3. La dramatización. La dramatización es probablemente la técnica de comunicación más versátil y completa de todas, pues puede ir desde una simple imitación hasta la puesta en escena de una obra de teatro de cierta envergadura. Al ser una *acción convencionalmente repetida*, la dramatización también puede integrar diferentes recursos didácticos, distintos lenguajes, variados formatos y, por supuesto, puede ser vehículo de expresión para múltiples contenidos educativos.

Generalmente se usan varios conceptos para referirse a la estrategia comunicativa de la dramatización en tanto *acción convencionalmente repetida*. Como ya la definió desde la década de 1980 un clásico de los estudios de dramatización en el aula, Juan Cervera, se trataría de «la conversión en acción dramática de algo que no lo es en origen». Desde el momento en que un niño o niña, ya en la etapa de Infantil, «hace que llama por teléfono» o que «vende frutas en un puestito», estamos hablando de *dramatización*.

Según se centre la atención en el proceso, se profundice más o menos en la psicología de los personajes o en el contexto de la acción, podemos establecer distintos niveles de complejidad:

- **Juego dramático o expresión dramática.** En estas técnicas muy relacionadas con el juego y la improvisación, a menudo se usa el cuerpo como medio de creación, expresión y comunicación.

Según algunos autores, estas acciones son formas pre-estructuradas de dramatización cuyo interés está más en el proceso que en el resultado.

- El anglicismo **role playing** se refiere a un tipo de juego dramático centrado en un determinado personaje. Se usa habitualmente para dinámica de grupos, por su capacidad para hacer aflorar sentimientos y prejuicios sociales.
- **Teatro o teatro infantil.** Cuando el juego dramático se convierte en algo conscientemente preparado, y con un alto grado de estructuración estamos hablando de teatro. El teatro infantil como un término ambiguo, pues abarca el teatro para niños (el que crean y representan los adultos para los escolares), el teatro de los niños (el que realizan solamente los escolares) y el teatro infantil mixto (donde participan tanto escolares como adultos).

Entre sus **objetivos** didácticos podemos destacar:

- Desarrollar hábitos, destrezas y comportamientos. Los textos dramatizados permiten reproducir escenas ideales de la vida cotidiana que redundan en actitudes ejemplares.
- Estimular la expresividad, pues entran en juego numerosos aspectos tanto lingüísticos como extralingüísticos, como la expresión facial, la corporal, etc.
- Fomentar la cooperación, pues la dramatización es un trabajo colectivo, que requiere organización y distribución de roles.
- Trabajar temas transversales y materias educativas: dramatizaciones en lengua extranjera, sobre temas de matemática, ciencias de la naturaleza, historia, etc.

Las **actividades de dramatización** se pueden organizar en distintos niveles de complejidad que van desde el juego dramático, con un fuerte componente de improvisación, hasta la puesta en escena de una obra de teatro.

Las actividades de **juego dramático** sirven, de hecho, de entrenamiento para realizar obras de teatro posteriormente. La ventaja de este tipo de tareas es que no necesitan prácticamente ningún recurso material. Se pueden realizar en cualquier espacio educativo: aula, biblioteca, patio, gimnasio, etc., y se puede hacer con relativa frecuencia.

Es muy importante tener en cuenta que este tipo de actividades genera conciencia sobre las diferentes partes del teatro: personajes, tiempo y espacio, acción o conflicto, etc. Algunos ejemplos, dependiendo de aspecto dramático que vayamos a trabajar, podrían ser:

- Sobre el elemento PERSONAJE: acciones destinadas a tomar conciencia sobre los personajes y la importancia que tienen en la dramatización. Por ejemplo, «representar un personaje (con diálogo) sin decir de quién se trata (cartero, doctora, maestra, cocinero...)».
- Sobre el elemento TIEMPO: sirven para diferenciar el tiempo dramático (aquel que se da exclusivamente en el escenario) y el tiempo histórico (o referente temporal real). Por ejemplo, «Desesperar en la cola para realizar el pago en la tienda»
- Sobre el elemento ESPACIO: también el espacio se ve afectado, por lo que es conveniente que el alumnado comprenda la diferencia del tiempo de la escena (dramático) y el de la línea temporal real. Por ejemplo, «Tomar un zumo en un coche por carreteras de curvas y baches»
- Sobre el elemento CONFLICTO: Se trata de que el alumnado perciba la importancia que tiene la acción sin alterar otros elementos como el espacio o el tiempo. Por ejemplo: «Estamos tomando una foto en el parque y ... a) Alguien se cruza b) Un policía lo prohíbe; c) Me roban la cámara»

Se trata de actividades con mayor grado de preparación que, sin llegar a constituir teatro en sí mismo, sí permiten poner juego los diversos elementos o partes del teatro, integrar nociones de tiempo y espacio dramáticos, aprovechar recursos materiales al alcance (reutilizados o reciclados), a la vez que permiten un acercamiento lúdico y ameno al fenómeno teatral.

Un segundo nivel de complejidad podrían ser las tareas de **dramatización básica**. Se trata de actividades con mayor grado de preparación que, sin llegar a constituir teatro en sí mismo, sí permiten poner juego los diversos elementos o partes del teatro, integrar nociones de tiempo y espacio dramáticos, aprovechar recursos materiales al alcance (reutilizados o reciclados), a la vez que permiten un acercamiento lúdico y ameno al fenómeno teatral. Algunos ejemplos son:

- **Juego de títeres / teatro guiñol**. Ya sea con marionetas de dedos, de mano o de hilos, o mediante figuras recortadas o tridimensionales, los títeres ofrecen múltiples posibilidades creativas, al alcance de los más pequeños.
- **Sombras chinescas**. Una variante del teatrillo, de origen milenario, es el de las sombras chinescas. El juego de luces y las manualidades encuentran aquí una verdadera simbiosis en la que la voz debe suplir la gesticulación.
- **Anuncio publicitario** (radio/TV). El anuncio publicitario puede girar en torno a una marca comercial (con o sin parodia), a una campaña solidaria, a una promoción social, etc. Actividad muy atractiva a la vez que útil para tomar conciencia crítica sobre un tipo de lenguaje, el publicitario, tan presente en la sociedad contemporánea.

- **Chistes dramatizados.** Un chiste es una micro-dramatización que no requiere otro recurso que el propio cuerpo, por lo que centran su atención en la gestualidad, la entonación y la vocalización.
- **Escenas cotidianas** (*sketch*). Fáciles de preparar y con mínimos recursos, los *sketchs*, generalmente humorísticos, permiten acercarse a temas variados en clave paródica.
- **Escenas de películas.** La selección de una escena de película permite partir de un modelo previo que habrá que imitarse.

Por último, llegamos al nivel máximo de complejidad, la puesta en escena de una obra de teatro, ya sea creada por los niños, ya sea escrita por un autor teatral determinado. Para el montaje de una obra de teatro **se hace necesaria** la redacción de un guion. Para los primeros niveles se suele elaborar a partir de un cuento o relato previo. En cursos altos, aparte de la posibilidad de crear el texto colectivamente, se pueden usar textos dramáticos creados exprofeso, ya sea de autores clásicos (Shakespeare, Lope de Vega, Molière), como más actuales, especializados en teatro infantil o de adultos.

Los pasos básicos para preparar el montaje son:

1. Elegir tema / texto.
2. Elaborar guiones.
3. Repartir tareas (personajes, decorado, vestuario, sonido...).
4. Memorizar y ensayar.
5. Hacer la representación.
6. Autoevaluación (grabar).

A veces, como tarea de aula, se puede elegir un texto narrativo que tenga diálogos y convertirlo en un guion para luego ser dramatizado. En ese caso, el siguiente esquema podría ayudar a la elaboración de dicho guion:

Esquema de guion infantil

Título y autor

Personajes

Escenografía y vestuario

Continúa en la página siguiente

Continúa de la página anterior

Texto

- Descripción de la escena
- Escena 1 (Diálogos y acotaciones)
- Escena 2 (Diálogos y acotaciones)
- Escena 3 (Diálogos y acotaciones)

(Nota: las acotaciones son breves textos que señalan precisiones sobre el tiempo, el espacio o la expresión de los personajes.

4.3 Folclore y tradición oral

Para la Real Academia Española de la Lengua, la primera acepción de folclore es la de «conjunto de creencias, costumbres, artesanías, etc., tradicionales de un pueblo». Pero con el tiempo se ha incorporado información complementaria que incluye las «canciones, bailes, costumbres, etc., de carácter tradicional». Lo cierto es que la tradición folclórica se remonta a los comienzos de la literatura y ha ido perviviendo a través del tiempo, transfigurándose, renaciendo y contagiándose de otras manifestaciones culturales. Nadie sabe realmente de dónde procede la mayoría de las adivinanzas, refranes, leyendas y rimas (un rasgo que comparten todas ellas es precisamente el anonimato), pero los hablantes sabemos de ellas porque en algún momento de nuestra infancia las hemos escuchado, memorizado o recitado.

Es habitual que al escuchar un cuento tradicional o cantar una canción popular, nos encontremos con versiones bastante diferentes entre sí. A veces los finales son distintos, los personajes han cambiado, y los espacios son diferentes. Ello obedece precisamente al carácter oral de la tradición. Al transmitirse de generación en generación, las diferencias van abriéndose paso: el texto originario se modifica, se carga de matices que dependen de las zonas, las culturas y las costumbres que predominan en cada una de las regiones del mundo. En este sentido, tal como afirma M. Casanueva (1994, p.191), estas obras:

Al transmitirse habitualmente por vía oral, tienen posibilidades de cambio, alteración o recreación, porque en el proceso de transmisión oral de una obra no solo intervienen un emisor y el destinatario (aun siendo imprescindible su participación), sino que es la comunidad en la que esta obra se ejecuta la que va a hacer posible, finalmente, su perpetuación o su desaparición.

En definitiva, del mismo modo que el **anonimato**, otro rasgo del folclore es el de las múltiples variantes que admite. En los estudios sobre literatura oral se da menos importancia el origen de los textos que a los préstamos o a las modificaciones que presentan.

El folclore es un contenido que debe tener una presencia destacada en el aula de educación primaria. El profesorado no debe prescindir de un material y unos recursos provistos de tanta riqueza didáctica. La motivación que genera entre niños y niñas es enorme porque, como ya adelantamos, en estas manifestaciones no solo interviene el texto literario sino también el juego. El componente lúdico es esencial en la transmisión del folclore, ya sea en los juegos de palabras, las canciones de corro, las de contar y echar suertes, las retahílas, etc.

La profesora A. M^a Rodrigo de Bedia (1971) estudió ampliamente los factores que intervienen en la variabilidad de los textos tradicionales y los dividió en dos grupos. los **internos** y los **externos**. Los primeros están relacionados con la etnia, las costumbres y el modo de vida de los pueblos. En los que respecta a los externos, Rodrigo de Bedia considera los geográficos: las zonas de tierra adentro frente a las costeras; las regiones montañosas frente a los parajes de llanura. Y finalmente las climáticas: en los cuentos infantiles de la tradición nórdica, por ejemplo, predominan las hadas, los duendes, los gnomos; en las narraciones de los países cálidos, los campesinos y los animales.

Mención aparte merece la temática religiosa en las manifestaciones folclóricas. Las creencias han originado expresiones culturales de diverso signo. Las subidas y bajadas de vírgenes y santos están relacionadas con las demandas de los pueblos: para una cosecha más floreciente, para que llueva, por el fin de una epidemia, etc. Estas prácticas, por supuesto, se pueden observar en regiones áridas, a veces arrasadas por la sequía y las hambrunas.

Moreno Arteaga (2005) plantea una de las cuestiones más importantes que el profesorado de primaria ha de abordar en las aulas:

¿Puede alguien que no ha tenido la oportunidad de desarrollar el gusto por la lectura, enseñar –nótese el verbo enseñar- literatura? ¿puede alguien que no es lector literario, que no tiene una formación mínima indispensable para interpretar y valorar adecuadamente los textos literarios, seleccionar y dar a leer la ‘verdadera’ literatura infantil? [...] Se necesita mucho más que un curso de literatura infantil para enseñar, para transmitir literatura a niños, para contribuir a crear hábitos lectores, para despertar el amor por los libros. (párr. 3)

Entre las múltiples razones que justifican la inclusión de los textos de tradición oral en los currículos de infantil y primaria destacamos cuatro:

- a) Ayudan a desarrollar la fantasía y la imaginación. La experiencia nos dice que los niños y las niñas a quienes se les ha contado cuentos, cantado canciones, con quienes se ha jugado con las palabras desde pequeños, tienen más capacidad para crear y narrar historias.
- b) Impulsan y activan la memoria que, no en vano, es el motor de la tradición oral.
- c) Ayudan al desarrollo lingüístico y a la fijación de estructuras gramaticales.
- d) Estimulan el gusto por la literatura, el placer de leer, algo que se verá recompensado en el futuro para formar una verdadera sociedad letrada.

En este sentido, el folclore consigue aunar tres premisas básicas en la educación literaria; la **ética** (son innegables los valores intrínsecos de los textos y su intención ejemplarizante), la **estética** (el gusto por la palabra, por su sonoridad) y la **lúdica**. Los textos tradicionales presentan desde siempre una carga pedagógica (también moralizante) que es difícil de encontrar en otras manifestaciones de la cultura popular.

Los **proverbios y los refranes** son exponentes claros de la sabiduría popular, incluso con el carácter sexista que los caracteriza por la época en que fueron creados. El refranero hispánico nos previene contra todo tipo de excesos de acto y pensamiento: añadir refranes.

Otra de las tipologías de la literatura de tradición oral que nos interesa en el aula es la de los **cuentos y leyendas**, textos narrativos breves por lo general, con un esquema muy definido y por tanto de gran utilidad didáctica. Esencialmente están concebidos para sobrevivir en un mundo bajo el prisma de ideas preconcebidas que contraponen el bien y el mal. En el caso de las leyendas, por otra parte, se preconizan valores que ayudan a niños y niñas a formar el carácter: el heroísmo, la virtud, la patria, el amor y la pureza, etc. Se trata de tópicos que no viene mal ir trabajando desde este tipo de textos para ir desmontando visiones obsoletas, ancladas en tradiciones pretéritas que en la mayor parte de los casos están superadas.

- El aprovechamiento didáctico de las narraciones orales puede traducirse en aspectos como los siguientes:
- Se trata de textos generalmente breves, lo que facilita el trabajo con ellos.
- Su estructura narrativa resulta sencilla, acomodable al esquema que estudiamos en el subapartado de «narración oral».
- El espacio y el tiempo narrativos suelen ser fantásticos, ubicados «en un lugar remoto y en un tiempo lejano».

- El argumento suele reflejar un asunto claro: cada acción que se presenta suele tender a un fin marcado por las consecuencias. Magníficamente estudiado por Vladimir Propp, la mayoría de estas consecuencias surgen de una desobediencia del protagonista ante el orden establecido (transgresión), lo que provoca caos.

Otro grupo de manifestaciones del folclore tradicional lo conforman las **adivinas**, los **trabalenguas** y las **retahílas**. Se trata de tipos de textos relacionados estrechamente con lo lúdico, pues, según afirma G. Rodari (1979, p.59) «representan en forma concentrada, casi emblemática, su experiencia de conquista de la realidad. Para un niño el mundo está lleno de objetos misteriosos, de acontecimientos incomprensibles, de figuras indescifrables». En las adivinanzas, por ello, se estimula la reflexión, al tiempo que se desarrolla la creatividad:

Sobre el almendro florido
está un isleño trinando.
Tiene el vestido amarillo
y un pico de encanto.
(El canario)

Los **trabalenguas**, por su parte, sirven de perfecto entrenamiento para la dicción, además de aportar un extraordinario componente creativo:

Guerra tenía una parra
y Parra tenía una guerra,
pero la perra de Parra
rompió la parra de Guerra...

La **retahíla**, por su parte, es una sucesión de elementos léxicos que se mencionan de una forma ordenada y repetitivamente. La falta de sentido de esas series casi infinitas y la sonoridad de las palabras que se van encadenando son el atractivo principal para niños y niñas, que gustan de repetir las una y otra vez: «Tínguili, tínguili, tía María Pérez, tínguili, tínguili, qué hace aquí... », «Pico, pico, menorico, salta la vaca... ».

Finalmente, no podemos olvidarnos de la poesía de tradición oral, que se manifiesta en numerosas variedades textuales como coplas y coplillas, romances, décimas, canciones de diverso tipo (de cuna, de siembra, rezados...). Este género, como pocos, permite una educación de la voz, del ritmo, de la entonación y de la belleza por de la palabra. Es difícil que una zona geográfica determinada no posea una riqueza más o menos singular en este tipo de manifestaciones culturales, por lo que resulta

relativamente sencillo seleccionar texto de este tipo para nuestro taller de lengua:

Tengo una muñeca
vestida de azul,
con su falda corta
y su canesú.
La saqué a paseo
se me constipó;
la metí en la cama
con mucho dolor...

* * *

El patio de mi casa
es particular,
que si llueve se moja
como los demás.
Agáchate
y vuélvete a agachar,
que si no te agachas
no sabes jugar.

4.4 Textos literarios y comunicación oral

Sin lugar a dudas, para el grupo de técnicas de comunicación oral que se presentan en esta unidad, dado su carácter creativo, resultan muy idóneos, junto a los textos de tradición oral, aquellos de autor reconocido que, por su contenido y por su forma, resulten apropiados para trabajar en primaria. Lo primordial aquí es realizar una adecuada selección de textos literarios, clave para que sirvan de estímulo y soporte para el desarrollo de las estrategias orales.

Desde el punto de vista del contenido los textos narrativos, poéticos y dramáticos deben amoldarse a los gustos e intereses de niños y niñas, siempre con la perspectiva de ampliarlos, de abrirles horizontes nuevos. Tanto si los textos han sido creados por sus autores expresamente para la infancia, como si no fuera ese su objetivo inicial, pero sí han sido incorporados, por derecho propio, a su imaginario (*Pinocho, Alicia en el país de las maravillas, Los viajes de Gulliver...*), deben responder a una temática que sea atractiva, sin que ello quiera decir que en la selección lo primordial sea el tema en

detrimento de la calidad estética. Esta debe siempre prevalecer a aquella.

Aunque una clasificación por contenido temático puede resultar compleja, podemos establecer una preferencia, siempre dependiendo de las edades, por poemas y cuentos de animales (fábulas), la literatura fantástica, los textos en los que los niños y las niñas figuran como héroes, transgresores o modélicos, relatos en los que se presenten valores como la igualdad, la solidaridad, el cuidado del medio ambiente, etc., para el caso de los más pequeños. Las aventuras históricas, de ciencia ficción o distópicas, los textos humorísticos, los poemas más narrativos y las piezas teatrales en torno a conflictos humanos, sociales o reivindicativos pueden ser un buen material para los últimos cursos de primaria.

En todos estos casos, las actividades orales de reproducción narrativa, de recitación o de dramatización pueden ser satisfactorias.

Desde el punto de vista formal, es preciso considerar algunas características básicas de los textos literarios de autoría reconocida, principalmente en lo relativo a la extensión, la organización interna y los recursos literarios empleados.

En cuanto a la narrativa, el texto seleccionado de autor, dado que servirá de material para contarlo posteriormente, debe poseer una estructura clara según vimos en el apartado correspondiente, con descripciones que permitan inflexiones en el momento de contar, con recursos organizativos como paralelismos, anáforas, onomatopeyas o aliteraciones que permitan, en el momento de ser memorizados, una mayor facilidad para la narración.

Los textos teatrales deben contener diálogos que permitan el énfasis de la frase, la entonación adecuada a partir de periodos oracionales no excesivamente largos ni complejos.

La poesía tradicional posee numerosas posibilidades, en cuanto a sus recursos estilísticos, que nos ayudan posteriormente a su memorización. La explotación didáctica de estas características formales tiene relación directa con un recitado convincente, ajustado al sentido del texto. Entre estos aspectos cabe destacar:

- La rima. La presencia de rima es fundamental para una adecuada memorización del poema. No se trata ceñirse solamente a poemas con rima consonante, pero sí procurar que tengan algún tipo de rima asonante.
- El ritmo es la característica básica de un poema, incluso si no tiene rima. A veces viene marcado por una métrica regular (octosílabo, endecasílabos...), pero siempre tiene relación con los acentos rítmicos del verso. Una adecuada acentuación rítmica logra un mejor ritmo.
- Los recursos estilísticos: numerosos recursos ayudan a hacer atractivo el poema y, al mismo

tiempo, a la memorización. Entre ellos destacan los paralelismos, las aliteraciones, las onomatopeyas, las anáforas e, incluso, la propia presencia de estribillos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A. I. (2005). *Hablar en español: la cortesía verbal, la pronunciación estándar del español, las formas de expresión oral*. Nobel.
- Arriaza Mayas, J. C. (2002). *Cuentos para hablar: cuentos para la estimulación del lenguaje oral, praxias, ritmo, vocabulario, comprensión y expresión*. CEPE.
- Austin, J. (1985). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Badia, D. y Vilà, M. (2005). *Juegos de expresión oral y escrita*. Graó.
- Benet Salinas, I. y Correig Blanchar, M. (1998). Del lenguaje oral al lenguaje escrito. En Jaime García Padrino y Arturo Medina (Dirs.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 281-298). Anaya.
- Bordón, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión analítica. En J. Sánchez e I. Santos (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)* (pp. 983-1003). SEEL.
- Camps, A. y otros (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua en el centro escolar*. Graó.
- Cantero, F. J. (1998). Conceptos clave en lengua oral. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp.141-153). SEDLL - Horsori.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Casanueva Hernández, M. (1994). La huella del folclore en la literatura infantil. *Aula*. Vol. VI, 189-196.
- Cassany, D., Luna, M y Sanz G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cerrillo, P. y García Padrino, J., coords. (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*, Universidad de Cuenca.
- Escandell, M. Victoria. (1993). *La Pragmática*. UNED/Anthropos.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Galera Noguera, F. (1998). Lectura expresiva y comunicación oral. *Lenguaje y Textos*. N° 11-12, 113-128.
- Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera, M. A. (2004). *El arte de hablar. Manual de Retórica Práctica y de Oratoria Moderna*. Ariel.

- López Valero, A. (1989). La comunicación lingüística como fundamento del proceso educativo. En *Actas I Simposio de Didáctica da Lengua e a Literatura*, Santiago, pp. 61-65.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera. I. Semiótica de la cultura y el texto*. Cátedra.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica d la Lengua y la Literatura*. Síntesis.
- Mendoza, A. (coord) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. ICE de la Universidad de Barcelona/ Sedll/ Horsori.
- Mier, R. (1990). *Introducción al análisis de textos*. Trillas.
- Moreno Arteaga, J. (2005). De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria, en *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, nº 31, UCM, nov. 2005/ feb. 2006.
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Quiles Cabrera, M. C. (2005). El discurso oral en las aulas de educación primaria. *Lenguaje y Textos*, Nº 23, 77-87.
- Recasens, M. (2003). *Comprensión y expresión oral: actividades para niños de 6 a 12 años*, Ceac.
- Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía*. Reforma de la escuela.
- Rodrigo de Bedia, A. M^a. (1971). El folclore en la enseñanza media en Argentina, en *Actas del Congreso Internacional de enseñanza del español*. MEC.
- Sánchez, A. (1983). *Una metodología de la lengua oral*. Escuela Española.
- Sánchez, B. (1971). *Lenguaje oral. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Kapelusz.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.
- Trigo Cutiño, J. M. (1996). La lengua oral en la Educación Primaria, *Lenguaje y Textos*. Nº 9, 45-62.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós.
- . (1984) *Texto y contexto*. Cátedra.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. Escoja una estrategia de las que plantea Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía* («Cuentos al revés», «Qué ocurre después», «Ensalada de cuentos», «Caperucita roja en helicóptero», «Cuento en clave obligatoria»...) y diseñe una breve actividad de narración oral siguiendo la misma estructura que el autor italiano propone.
2. Juego de cartas. Observa la siguiente secuencia de imágenes y a continuación sigue las pautas:



- a) Narre una historia breve siguiendo la secuencia numerada de imágenes (1, 2, 3, 4). Grábela.
- b) Vuelva a narrar la historia, pero alterando el orden de la secuencia: 1,4,2,3. Grábela Re-

cuerde que la narración debe respetar una estructura determinada y que puede incorporar elementos descriptivos.

- c) Finalmente compare las dos narraciones y observe posibilidades de mejora, teniendo en cuenta la creatividad, la ordenación del texto oral y la utilización de conectores adecuados, si presencia de muletillas o repeticiones innecesarias.

3. A partir del siguiente texto literario de Gustavo Adolfo Bécquer, prepare una tarea de recitación para el aula, teniendo en cuenta los pasos diseñados en la unidad:

LIII

Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales
jugando llamarán.

Pero aquellas que el vuelo refrenaban
tu hermosura y mi dicha a contemplar,
aquellas que aprendieron nuestros nombres...
ésas... ¡no volverán!

Volverán las tupidas madreselvas
de tu jardín las tapias a escalar,
y otra vez a la tarde aún más hermosas
sus flores se abrirán.

Pero aquellas cuajadas de rocío
cuyas gotas mirábamos temblar
y caer como lágrimas del día...
ésas... ¡no volverán!

Volverán del amor en tus oídos
las palabras ardientes a sonar;
tu corazón de su profundo sueño
tal vez despertará.

Pero mudo y absorto y de rodillas,
como se adora a Dios ante su altar,
como yo te he querido..., desengáñate,
nadie así te amará.

4. A partir del siguiente texto narrativo, prepare un guion de dramatización de acuerdo con las pautas dadas en la unidad:

El edificio de helado.

Una vez en Bolonia hicieron un edificio de helado, en la misma plaza Mayor, y los niños venían desde muy lejos para darle una chupadita. El techo era de nata; el humo de las chimeneas, de algodón dulce; las chimeneas, de fruta confitada. El resto: las puertas, las paredes y los muebles, todo era de helado.

Un niño pequeñísimo se había cogido a una mesa y le lamió las patas una a una, hasta que la mesa le cayó encima con todos los platos; y los platos eran de helado de chocolate, el mejor. En cierto momento, un guardia municipal se dio cuenta de que había una ventana derritiéndose. Los cristales eran de helado de fresa, y se deshacían en hilillos rosados.

–¡Rápido! –gritó el guardia–, ¡más rápido todavía!

Y venga todos a lamer más rápido, para que no se echara a perder ni una sola gota de aquella obra maestra.

–¡Un sillón! –imploraba una viejecita que no lograba abrirse paso entre la muchedumbre–. ¡Un sillón para una pobre vieja! ¿Quién quiere traérmelo? Que sea con brazos, si es posible.

Un generoso bombero corrió a llevarle un sillón helado de crema, y la pobre viejecita empezó a lamerlo precisamente por los brazos. Aquel fue un gran día, y por orden de los doctores nadie tuvo dolor de barriga. Todavía hoy, cuando los niños piden otro helado más a sus papás, éstos dicen suspirando:

–¡Claro, hombre! Para ti sería necesario una casa entera, como aquella de Bolonia.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

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

1. El texto oral difiere del escrito, entre otras cuestiones, por...
 - a) Los elementos extralingüísticos y extraliterarios.
 - b) El canal, la inmediatez comunicativa y los elementos extralingüísticos.
 - c) La sintaxis y la duración.
 - d) La ortografía.
2. Desde el punto de vista de su estructura y su comunicabilidad, todo texto oral debe respetar unas propiedades básicas:
 - a) De adecuación, cohesión y coherencia.
 - b) De corrección y volumen de la voz.
 - c) De coherencia, cohesión y ritmo.
 - d) De ritmo y volumen de la voz.
3. Los textos orales que activan procesos creativos lo hacen a niveles...
 - a) Ficcionales novelescos.
 - b) Intelectuales y funcionales.
 - c) Lingüísticos y estéticos, aunque la intencionalidad no sea literaria.
 - d) Metalingüísticos.
4. La narración oral posee, en su estructura básica...
 - a) Una introducción, una exposición y una conclusión.
 - b) Una introducción, un conflicto y un anticlímax narrativo.
 - c) Una presentación, un nudo y un desenlace.
 - d) Un planteamiento, un nudo y un desenlace.
5. Algunos autores, como Prado Aragonés, consideran que el lenguaje extraverbal...
 - a) Aporta el 50 % de la información que transmitimos.
 - b) Aporta el 30 % de la información que transmitimos.

- c) No aporta apenas información.
 - d) Aporta hasta el 90 % de la información que transmitimos.
6. Para la profesora Rodrigo de Bedia los factores que intervienen en los textos tradicionales son...
- a) Son 3: la rima, el juego y el afán moralizante.
 - b) Son 2: los externos y los internos.
 - c) Son 2: la imaginación y la memoria.
 - d) Son 4: el juego, el diálogo, el final moralizante y los personajes animales.
7. El folclore tradicional aúna tres premisas básicas en la educación:
- a) La ética, la estética y el juego.
 - b) La disciplina, la imaginación y la memoria.
 - c) Los sueños, el orden y la creatividad.
 - d) La memoria, la creatividad y la capacidad de evolucionar.
8. Según A. Pelegrín, literatura de tradición oral es toda manifestación literaria que. . .
- a) Se ha transmitido de forma impresa y reúne los valores culturales de un pueblo.
 - b) Se atesora en soporte audiovisual.
 - c) Se ha transmitido por los medios de comunicación.
 - d) Se ha transmitido en el tiempo sin soporte escrito, de generación en generación, y que atesora múltiples valores de una comunidad.
9. Recitar implica:
- a) Decir en voz alta y de memoria un poema.
 - b) Leer un texto poético de forma expresiva.
 - c) Leer un conjunto de textos poéticos en voz alta.
 - d) Musicalizar y sonorizar un poema.
10. Entre los elementos formales que favorecen la memorización de los textos poéticos de tradición oral encontramos:
- a) La rima, el ritmo y determinados recursos estilísticos
 - b) La rima consonante y el tema.
 - c) Las onomatopeyas y la puntuación escrita.

d) La instrumentación musical.

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

GLOSARIO

Acotación: en un texto dramático, comentario entre paréntesis que indica aspectos sobre el tiempo y el espacio dramáticos, así como todo lo relacionado con la interpretación de los personajes en la escena.

Adecuación: propiedad textual basada en el cumplimiento de las normas relacionadas con el *emisor*, *receptor*, el *tema* y la *situación*, y que afecta a la constitución de un discurso. Con respecto a los destinatarios, un texto puede ser *apropiado* o *inapropiado*; en relación con el tema, *adecuado* o *inadecuado*; y en cuanto a la situación, *oportuno* o *inoportuno*.

Cohesión: propiedad que tiene un discurso cuyo desarrollo no presenta repeticiones innecesarias y no resulta confuso para el receptor; para ello, las frases han de estar conectadas entre sí y han de ser interpretadas en relación con las demás.

Coherencia: estado de un sistema lingüístico o de un texto, cuando sus componentes aparecen en conjuntos solidarios. Se dice de un discurso que es coherente cuando sus ideas principales no se contradicen entre sí.

Retahíla: en el folclore tradicional, sucesión de elementos léxicos que se mencionan de una forma ordenada y repetitivamente.

Role playing: expresión inglesa para definir al «juego de roles», entendida como interpretación de papeles, similar al juego dramático.

Texto oral: Mensaje que contempla todas las características del texto (adecuación, cohesión y coherencia), pero transmitido oralmente.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 5

EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES EN EL AULA (II)

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Si en la unidad de aprendizaje anterior estudiamos la importancia de las estrategias orales de signo más creativo-lingüístico, ahora corresponde profundizar en aquellas que inciden más en la comunicación puramente didáctica, es decir, la que permite a niños y niñas interactuar en el aula mostrando sus habilidades intelectuales, su destreza para reflexionar, su capacidad de síntesis y de asimilación de contenidos e incluso su espíritu crítico.

Las estrategias que hemos llamado «de interacción y pensamiento» son habituales en la vida cotidiana. Se usan ampliamente en los medios de comunicación, bien sea cuando estamos escuchando un programa informativo a través del análisis de noticias de actualidad, contemplando una tertulia en la que cada participante defiende sus ideas, viendo una entrevista a cualquier persona sobre temas variados o simplemente al sintonizar un documental en el que se expresan opiniones o valoran datos sobre un asunto concreto.

Según Muñoz Dagua *et. al.* (2011: 127):

Las estrategias de interacción en el aula son una forma de sustituir la clase magistral por métodos de enseñanza que procuran en su ejecución dinamizar la labor, tanto del estudiante como del docente, en el proceso de construcción del conocimiento. De allí que son muchos los factores que definen la importancia de la práctica de estas estrategias en la labor educativa.

En este grupo de técnicas o estrategias comunicativas incluiremos tres grandes apartados: las técnicas de conversación o diálogo, las expositivas y las argumentativas, entre las que se encuentran principalmente el debate.

En el día a día, es frecuente que estas destrezas las usemos para dialogar en familia o con nuestras amistades, discutir un tema cualquiera o participar en una reunión de vecinos en la que se exponen asuntos de interés para la comunidad y se debaten las conclusiones.

En el aula de primaria todas estas estrategias deben tener una presencia relevante. Se trata de llevar al espacio de comunicación didáctica, es decir, el aula, todos aquellos procedimientos que en la vida cotidiana resultan imprescindibles para establecer una interacción madura y eficaz entre las personas. Esta reproducción de actos comunicativos reales en el marco educativo del aula de lengua permitirá a niños y niñas convertirse en personas preparadas para un mundo moderno y competitivo. Como señalan Salazar Nogueira et al (2018: 69), «Los tiempos que pasaremos en nuestra aula, las relaciones que allí se darán, las vivencias y aprendizajes que tendremos, son asuntos de tanta importancia que no debemos pasar por alto nada que tenga que ver con este espacio de convivencia y aprendizajes. Todo cuanto ocurra en nuestras clases es educativo.»

Al mismo tiempo, las estrategias orales de este tipo van ligadas de forma inherente a las tareas escolares. Cualquier asignatura, ya sea ciencias naturales o sociales, matemáticas, plástica, educación física, etc., se convertirá en un laboratorio en el que se pondrán en práctica estas estrategias.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Los objetivos DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE son:

- Identificar los elementos de la comunicación lingüística en el contexto del aula y reconocer la influencia que cada uno de ellos tiene en la actuación didáctica.
- Conocer y saber emplear las diferentes estrategias comunicativas para el perfeccionamiento del lenguaje oral: exposición, conversación y debate.
- Familiarizarse con los recursos habituales en las tareas orales intelectuales.
- Valorar la importancia de la interacción didáctica en el marco de las estrategias orales 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 Introducción: estrategias comunicativas de interacción y pensamiento

Gracias a las distintas técnicas y estrategias desarrolladas a lo largo de su escolarización, los niños y las niñas van adquiriendo conciencia de su capacidad para desarrollar conocimientos y habilidades, aptitudes y valores que facilitan su aprendizaje autónomo. Dichas estrategias les permiten transformar y reformular los conocimientos recibidos, no solo en la escuela, sino en la vida cotidiana.

Las tareas que adoptan la forma dialogada, expositiva o argumentativa, son fundamentales para el desarrollo de estudiantes críticos, participativos, analíticos y reflexivos. Los niños y las niñas las van adquiriendo de forma escalonada hasta que consiguen interiorizarlas y las emplean en su actividad académica, pero también en la vida cotidiana.

Al docente le corresponde actuar como agente de interacción e intercambio de información, alguien capaz de utilizar la comunicación didáctica para favorecer las transformaciones pertinentes en las estructuras cognitivas de los estudiantes. Por tanto, ayuda a planificar el acto didáctico, sirve de guía, con el fin de mejorar el desarrollo integral del estudiante. Ello deja de lado el aprendizaje puramente memorístico, caracterizado por la adquisición de conocimientos a partir de patrones repetitivos y mecánicos. Se trata, en definitiva, de potenciar un objetivo básico de la educación: enseñar a pensar. En este sentido, como afirman Salazar Nogueira et al (2018, p. 70):

Nuestra labor es hacerles pensar –¿de verdad?– ¿Es cierto que solamente aprendemos con un libro de texto, un lápiz y una libreta? Si les dejamos hablar observaremos que estas cuestiones no les son inalcanzables, ni mucho menos. Se trata de llevar a la asamblea situaciones que provoquen un conflicto cognitivo-cultural. De esa situación saldremos cuando nos hayamos convencido de que es nuestro cerebro el que aprende, cuando sepamos cómo lo hace (matriz de desarrollo) y cuando nos convenzamos de que el aprendizaje es social (no es algo independiente, sino cultural), de que cuanto más diferentes seamos mayor y mejor es el aprendizaje, y que ayudarnos es la mejor forma de aprender y también la más solidaria.

A medida que se ha ido tomando conciencia de la importancia de enseñar a pensar en el aula, los docentes han desarrollado nuevas fórmulas para incrementar su interacción verbal. Se trata de proporcionar oportunidades para generar el diálogo y el debate potenciando, entre otras cuestiones, las habilidades de escucha y el aprendizaje cooperativo, trabajando en la solución de problemas por

parejas o pequeños grupos, favoreciendo la discusión y el razonamiento dialógico, mediante técnicas de cooperación, dinámicas de grupos, cuestionarios abiertos, etc.

Se estimulan así los procesos de pensamiento en los estudiantes, a través de sencillas instrucciones como:

- Plantear preguntas que animen a pensar mediante un dilema.
- Estructurar actividades de aprendizaje diseñadas para procesos de pensamiento.
- Pedir evidencias que corroboren lo afirmado.
- Buscar la disensión en el grupo-clase para incrementar la diversidad en las respuestas de los estudiantes.
- Propiciar un entorno favorable en el aula, abierto al diálogo, distendido.

Desde un punto de vista lógico-lingüístico, las estrategias básicas de comunicación y pensamiento, es decir, las dialogadas, las expositivas y las argumentativas, se pueden materializar en distintos tipos de «textos orales», realizaciones particulares que en cada acto comunicativo pueden resultar más o menos apropiadas. Las resumimos en esta tabla:

Tabla 5.1

Textos orales de interacción personal y pensamiento

TEXTOS ORALES DE INTERACCIÓN PERSONAL Y PENSAMIENTO	
Estrategias orales	Textos orales
Dialogadas	Diálogos espontáneos Conversaciones Entrevistas Encuestas
Expositivas	Exposiciones orales Comunicaciones (con mural o póster físico o virtual) Conferencias
Argumentativas	Debates Fórum (libros/vídeo) Coloquios y mesas redondas Asambleas

5.2 De la conversación al debate

5.2.1. Los textos dialogados: la conversación. El diálogo es probablemente la forma de comunicación más natural y más extendida entre seres humanos, ya sea mediante la simple y espontánea interacción entre dos personas, o a través de conversaciones entre múltiples interlocutores. A pesar de su carácter de improvisación, a veces se puede estructurar a modo de tertulia.

En la educación ha habido tradicionalmente una tendencia a marginar este modo de expresión oral al no haber sido encauzada desde un punto de vista didáctico. Sin duda, el diálogo y la conversación permitirán al alumnado desarrollar hábitos comunicativos básicos, como el respeto del turno de palabra, la tolerancia, la interacción de ideas, etc.

Formalmente, la conversación permite la expresión libre de ideas, el intercambio de puntos de vista sin el corsé de una estructura lingüística predeterminada. Por otra parte, permite una variedad temática prácticamente ilimitada, solo constreñida a las normas sociales de respeto básicas, al tiempo de que se disponga y a la capacidad de interacción y empatía que exista en los interlocutores.

Entre los objetivos didácticos que persigue encontramos los siguientes:

- Favorecer la sociabilidad, ya que permite a alumnado con mayor grado de timidez practicar la expresión oral de forma sistemática.
- Afianzar la formación de hábitos, como el respeto a los demás, el establecimiento de turnos, la concordia (no insultar ni ridiculizar al otro), etc.
- Detectar vulgarismos y expresiones incorrectas. Maestros y maestras pueden aprovechar esta técnica para observar discretamente problemas de lenguaje de origen sociolingüístico.
- Liberar el lenguaje. Esta técnica, como ninguna otra, favorece la expresión coloquial, la libertad expresiva, la afectividad lingüística, etc.
- Ampliar y mejorar vocabulario. La interacción entre niños y niñas de distintas procedencias, niveles socioculturales y variadas sensibilidades permite un aumento de conocimientos a niveles semánticos.

Si bien en Educación Infantil se pueden mantener pequeños diálogos para fomentar la conversación libre y descubrir los intereses y conocimientos previos del alumnado, en Educación Primaria ya podemos usar la técnica de la conversación de una manera más sistemática. Se puede pasar en estas edades a la organización de pequeñas tertulias en las que, por turnos, los niños y las niñas hablen

desenfadadamente sobre distintos temas propuestos, ya sean de actualidad del centro escolar, del barrio, de la familia, o bien temas sociales más atractivos, eventos deportivos, películas de cine, etc.

Durante las conversaciones organizadas en clase, el profesorado debe mantener una actitud de escucha activa, vigilando en todo momento el desarrollo de la expresión oral de los discentes. En otras ocasiones deberá tomar parte como guía y estímulo, sobre todo en los diálogos que se establezcan entre alumnado y profesorado. La escucha activa nos permitirá aquí poner en práctica determinadas acciones encaminadas a mejorar la competencia lingüística de niños y niñas. En la siguiente tabla podemos observar algunas de estas acciones, siempre en el contexto de un diálogo entre el adulto y el estudiante, especialmente en los primeros cursos de la primaria:

Tabla 5.2

Acciones dialógicas entre docente y discente.

ACCIONES DIALÓGICAS ENTRE DOCENTE Y DISCENTE	
NOMBRE Y OBJETIVO DE LA ACCIÓN	EJEMPLOS
<p>EXPRESIONES DE CONFIRMACIÓN Y ELOGIO</p> <p>Objetivo: favorecer clima comunicativo.</p>	<p>– Ante el mutismo del alumnado, se estimula con expresiones que inducen a seguir expresándose.</p> <p>Alum.: «A mí me gustan los deportes» Prof.: «¡Qué bien!», «¡Estupendo!», «¡Fantástico!»...</p>
<p>CORRECCIONES IMPLÍCITAS</p> <p>Objetivo: corregir errores fonético-gramaticales</p>	<p>– Pensada para corregir gramaticalmente sin crear susceptibilidades.</p> <p>Alum.: «No creo que haiga nada.» Prof.: «Estoy de acuerdo. No creo que haya nada, pero...»</p>
<p>EXPANSIONES SEMÁNTICAS</p> <p>Objetivo: ampliar/mejorar vocabulario</p>	<p>– Ante una situación de pobreza de vocabulario se presenta la ayuda del profesorado.</p> <p>Alum.: «A mí me gustan mucho los deportes que se juegan con una pelota... sí... esos [silencio]» Prof.: ¿Podrías poner un ejemplo? Alum. «... el fútbol» Prof.: ¿Y el baloncesto? Alum.: «Sí también me gusta, pero no el tenis»</p>

Continúa en la página siguiente

Continúa de la página anterior

<p>ENCADENAMIENTOS</p> <p>Objetivo: ampliar/mejorar vocabulario</p>	<p>- Otro modo de enseñanza aprendizaje de vocabulario <i>in situ</i>.</p> <p>Prof.: «A ver, ¿qué encontramos en el barrio?» Alum.: «En un barrio hay coches, <i>humm...</i> , coches, semáforos... » Prof.: «... calles, señales, tiendas, parques... »</p>
<p>SUSTITUCIONES INSTRUCTIVAS</p> <p>Objetivo: mejorar vocabulario</p>	<p>- Se precisa o matiza el vocabulario en la propia conversación.</p> <p>Alum.: «Cuando fuimos al parque vimos gusanos en la <u>cáscara</u> de los árboles.» Prof.: «En la <u>corteza</u> de los árboles» Alum.: «Y de los <u>palitos</u> colgaba la fruta.» Prof.: «... y de las <u>ramas</u> colgaba la fruta.»</p>

5.2.2. La entrevista y las encuestas. La **entrevista** es una magnífica técnica de expresión oral al mismo tiempo que de búsqueda de información. Se trata de un diálogo planificado (por tanto, muy diferente del diálogo espontáneo) a partir de un conjunto de preguntas de interés que la persona que entrevista (estudiante) realiza a otra persona con el fin de conocer más sobre su trabajo, su vida, su personalidad, etc.

En el terreno didáctico, por tanto, se va a utilizar para que los alumnos y alumnas puedan conocer más en profundidad a una persona de su entorno próximo, su centro de interés. Por ello no debe confundirse con la entrevista educativa, herramienta socio-pedagógica usada por el equipo docente para diagnosticar problemas y plantear mejoras en la relación estudiante-familia-escuela.

Aunque existen diferentes tipos de entrevista (entrevista médica, de trabajo, psicológica, etc.) el modelo que nos interesa desde el punto de vista didáctico es la **entrevista periodística**. Esta va dirigida a un público amplio y trata de obtener información de interés general (vida y obra de artistas, la opinión de personalidades sobre temas de actualidad...). La entrevista didáctica es una adaptación de estas últimas.

Como característica principal desde un punto de vista estructural, la entrevista necesita de unas formalidades, es decir, es preciso redactar un guion que previamente ha sido planificado. Ello no quiere decir que no se puedan hacer entrevistas improvisadas, pero desde el punto de vista didáctico es un instrumento que ayuda al estudio de las materias escolares y, como en el resto de las estrategias

y técnicas que estudiamos en esta unidad de aprendizaje, suelen requerir búsqueda de información previa.

Entre sus objetivos didácticos podemos destacar:

- Desarrollar la capacidad de estructuración de ideas, puesto que las preguntas deberán ordenarse de acuerdo con bloques temáticos.
- Fomentar la socialización, ya que en algunos casos la persona familiar no pertenece al entorno familiar o amistoso.
- Respetar turnos de palabra. La entrevista, al estar estructurada en preguntas/respuestas, permite a niños y niñas acostumbrarse a ceñirse al turno de intervención.
- Desarrollar temas escolares. Por supuesto, la entrevista facilita el estudio de materias escolares, especialmente las ciencias sociales, pues las personas entrevistadas pueden ser miembros relevantes de la comunidad.

Aunque la entrevista debe ser oral, previamente, como se dijo, es conveniente planificar el trabajo, con una estructura y un desarrollo del guion. Este, a ser posible, estará escrito para que sirva de soporte en caso de necesidad, para no perder el hilo de la entrevista. Un modelo de guion de entrevista podría ser el siguiente:

PARTES	CARACTERÍSTICAS
Título	Puede ser el nombre del entrevistado/a y la finalidad de la entrevista, o bien una frase impactante que resuma el contenido de la entrevista.
Datos	Nombre del entrevistador/a y fecha de la entrevista.
Presentación	Normalmente es breve, y sirve para presentar a la persona que se entrevista o anunciar el tema principal de la entrevista.
Cuerpo	Está formado por las preguntas y las respuestas que se dirigen al entrevistado/a. Las preguntas suelen ordenarse por temas. Las preguntas pueden ser abiertas, pero concretas para no permitir excesivas digresiones.
Conclusión	El estudiante puede presentar un resumen de lo que se ha dicho o hacer un breve comentario personal. Despedida y agradecimiento.

En el ámbito educativo, toda entrevista implica una puesta en común, momento en el que, a partir de la grabación en audio o vídeo, puede obtenerse información para aportar al resto del grupo-clase. En este sentido, hay que tener en cuenta determinados aspectos para la evaluación, lo que redundará

en una posible mejora para futuras actividades de este tipo. A continuación se presenta un modelo de ficha de evaluación:

FICHA DE EVALUACIÓN	SÍ	NO	PROPUESTA MEJORA
Se ha incluido una presentación de la persona entrevistada.			
Tenemos presente el objetivo de la entrevista, aquello que deseamos conocer principalmente.			
Planteamos preguntas abiertas que permiten al entrevistado la explicación de sus conocimientos.			
Hemos ordenado las preguntas de manera lógica.			
¿Las preguntas son adecuadas?, ¿la entrevista consta de todas sus partes (presentación, preguntas, conclusión...)?			
¿El tono de voz es el adecuado?, ¿el vocabulario es rico y adecuado?, ¿la entonación es correcta?...			
Hemos pensado en un agradecimiento al finalizar la entrevista.			

La **encuesta**, por su parte, tiene por objeto la recogida de datos obtenidos mediante consulta o interrogatorio, en este caso oralmente, en relación con estados de opinión, costumbres o cualquier otro aspecto de la actividad humana.

Una vez planteado el tema sobre el que se quiere trabajar, el alumnado deberá, ya sea individualmente o en grupos, preparar debidamente los cuestionarios. Los temas que pueden interesar, sobre todo al alumnado de primaria, son los escolares, los deportivos, los relacionados con la música, la televisión, Internet, así como las fiestas, costumbres y tradiciones del lugar donde viven (familiares mayores, personajes de la comunidad, etc.).

Una vez obtenidos los datos, que pueden ser recogidos por escrito o grabados, hay que ordenarlos según los tipos de respuestas, sacar las conclusiones finales y redactar un informe, que puede ser comentado en clase mediante la técnica de la exposición.

Además de entrenarse en la confección de preguntas, el alumnado entra en contacto con la sociedad que le rodea, interactúa con sus protagonistas para conocer sus ideas y pareceres en torno al mundo que les rodea, lo que le llevará a ensanchar su mundo de experiencias.

Desde un punto de vista formal, las encuestas escolares deben contemplar unos requisitos para que la comunicación con la persona encuestada sea del todo eficaz:

- Claridad en el tema elegido: la persona encuestada debe tener claro en todo momento el objeto de la encuesta, para evitar confusiones.
- Solicitud de datos indentificativos. El principio, el estudiante encuestador debe solicitar los datos de identificación del encuestado: nombre y apellidos, profesión o dedicación, edad, lugar donde vive. . . Estos datos pueden anotarse o grabarse.
- Formulación de preguntas. Los interrogantes deben ser claros y precisos, sin divagaciones innecesarias y no excesivamente largos.

Desde el punto de vista organizativo, las encuestas pueden contener, al menos, tres tipos de interrogantes:

- A) **Pregunta cerrada:** implica habitualmente una respuesta afirmativa o negativa. A veces es conveniente dejar la posibilidad de no responder (*no sabe /no contesta*). En las encuestas escritas, a veces se permiten respuestas graduadas (*elegir del 1 al 5, de más satisfactorio a menos satisfactorio, etc.*). En las encuestas orales, sin embargo, en la respuesta esta posibilidad no cabe.
- B) **Opción múltiple:** se presentan varios enunciados y el encuestado tiene que elegir el que más se acerque a su realidad.
- C) **Respuesta abierta.** El encuestado puede responder del modo que considere oportuno, dentro de unos límites.

Ejemplo:

Veamos el siguiente ejemplo simplificado de encuesta destinada a conocer los juegos tradicionales de los mayores de la familia (padres, madres, abuelos y abuelas) así como de otras personas del barrio:

Tabla 5.3

Modelo abreviado de encuesta.

Modelo abreviado de encuesta «Los juegos de la infancia»	
Objeto:	<i>Conocer los juegos de mis familiares y vecinos mayores durante su infancia</i>
Datos identificativos	<i>Nombre y apellidos:</i> <i>Ocupación:</i> <i>Lugar de residencia:</i> <i>Edad:</i> ...

Continúa en la página siguiente

Continúa de la página anterior

Cuestionario	Preguntas cerradas	¿Jugabas de pequeño en las calles de tu barrio? Si – No - A veces – No recuerdo
	Opción Múltiple	¿En qué espacios solías jugar durante más tiempo?: a) En la calle b) Dentro de casa c) En el colegio d) No teníamos sitio donde jugar
	Preguntas abiertas	¿Cuál era tu juego favorito? ¿Y tu juguete preferido? ...

5.2.3. El debate. La estrategia discursiva que se pone en práctica mediante el debate es la **argumentativa**, que el ser humano desarrolla de forma intuitiva en las más diversas circunstancias de su vida. Para Cros (2005, p. 57), la argumentación se define como «una actividad discursiva común, que puede surgir en cualquier situación de la vida cotidiana en la que suscita una controversia, un desacuerdo o una polémica sobre un tema y en la que pretende conducir al destinatario hacia la propia opinión».

Para algunos autores, la argumentación tiene matices sociales combinados con los intelectuales. Para Sardá (2003, p. 123), por ejemplo, la argumentación constituye:

Una actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión, y que consiste en hacer declaraciones teniendo en cuenta al receptor y la finalidad con la cual se emiten. Para argumentar hace falta elegir entre diferentes opciones o explicaciones y razonar los criterios que permiten evaluar como más adecuada la opción elegida.

Para otros autores la argumentación se asienta en el binomio convencer vs. persuadir. Candela (1999, p. 104) orienta la definición hacia el consenso:

La búsqueda de acuerdos y, en última instancia de consensos, son dos aspectos que pueden ser complementarios y parten de una misma intención. Frecuentemente se argumenta para convencer de la validez de una versión del conocimiento y por tanto para llegar después a consensos.

En el ámbito educativo, la argumentación es probablemente la estrategia más compleja que, a un nivel lingüístico, puede desarrollar el ser humano, pues le permite no solo ordenar el pensamiento,

sino confrontar ideas con los demás para poder mejorar su pensamiento crítico. La madurez de una persona se puede determinar por su capacidad para argumentar ideas y aprender a no imponerlas gracias a la reflexión y la empatía.

La técnica del **debate** permite crear en el aula un ambiente de compromiso que impulsa al alumnado a aprender a pensar, algo fundamental hoy en día en el enfoque comunicativo de la lengua. Se trata de proporcionar a los niños y niñas herramientas de pensamiento que impliquen una mayor profundización en los contenidos y un mejor estímulo del aprendizaje activo. Sin duda, la práctica de la técnica del debate contribuirá también a formar personas con espíritu crítico y con sólidos valores democráticos.

En la compleja y variada sociedad actual, en la que se maneja una ingente cantidad de información sobre temas de todo tipo a través de los medios, especialmente en los grandes medios de difusión como la Televisión o Internet, resulta de vital importancia que el alumnado de Primaria vaya tomando conciencia crítica de lo que le rodea, que sea capaz de confrontar las informaciones masivas para establecer una conciencia madura. Por ello, el desarrollo de las estrategias argumentativas es imprescindible en esta etapa. Sin duda alguna, el desarrollo intelectual de niños y niñas dependerá de una adecuada y constante incidencia en este tipo de destrezas.

Entre los objetivos que persigue la técnica del debate, por tanto, podemos destacar:

- Desarrollar la capacidad de razonamiento. Como hemos dicho, la organización de debates en el aula estimula notablemente la capacidad de razonar de los discentes. Se trata de una habilidad intelectual que permitirá el fomento de las capacidades críticas.
- Fomentar la crítica constructiva. Aprender a pensar no es tarea sencilla, pero es todavía más complejo la consolidación del espíritu crítico. No es lo mismo pensar que pensar críticamente.
- Respetar turnos de palabra. De un modo mucho más riguroso que otras técnicas ya vistas, el debate exige una moderación entre los hablantes. Cada uno de ellos tiene su momento y, respetar el del otro, es signo de madurez crítica.
- Educar en valores democráticos. Derivado de lo anterior, cuanto más acostumbrados estén los discentes a debatir, mayor será su educación democrática. Es frecuente observar en debates de adultos la falta de espíritu democrático al no respetar los intervinientes las ideas de los demás, mediante el uso de un lenguaje insultante y el abuso de los tiempos de intervención.

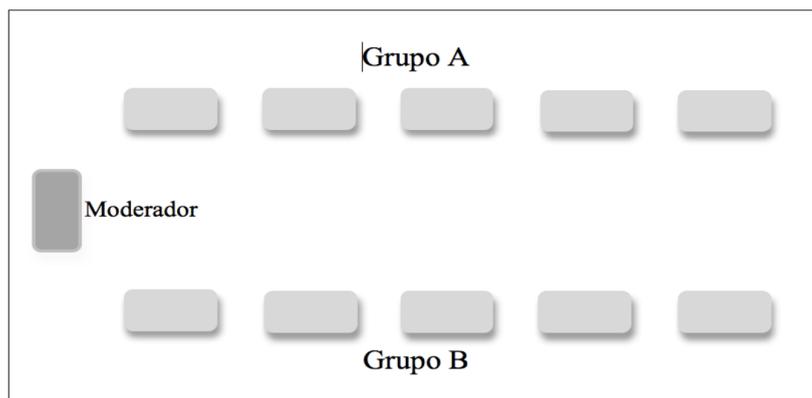
Desde el punto de vista formal, el debate como técnica oral didáctica necesita de unas formalidades. Cada interviniente debe someterse a unas reglas determinadas para que la comunicación y

defensa de las ideas no lleve a una confrontación sin sentido. Incluso puede organizarse con público-alumnado. Según Cuervo y Diéguez (1998) el desarrollo de un debate implica la presencia (real o simulada) de un público que está presente en el mismo lugar, o bien lo sigue por la radio, la televisión, etc. Este público, en el caso del aula de lengua, nuestro alumnado, podrá también mostrar sus reacciones, que serán un punto de interés para los que participan en el debate hasta el punto de buscar su complicidad.

Por otra parte, se precisa un espacio organizado: el lugar del debate ha de ser organizado previamente para favorecer el clima comunicativo y la confrontación de ideas. Si el alumnado se distribuye en la clásica formación de cuadrícula, la comunicación se verá dificultada porque habrá personas que den la espalda a otras. Por el contrario, hay que organizar el aula de modo que el alumnado vea en todo momento las caras del resto. Si, por ejemplo, el debate se organiza en dos grandes grupos que defienden ideas contrarias, una disposición de las mesas o sillas podría ser la siguiente:

Figura 5.2

Modelo de organización del aula de debate.



Como cualquier técnica de comunicación oral compleja, el debate requiere de unos procedimientos y una organización más o menos rigurosa. El éxito del debate depende en gran medida de la utilización de procedimientos similares a este:

Tabla 5.4

Procedimiento del debate.

PROCEDIMIENTO DEL DEBATE	
1. Fijar objetivos y tema con claridad.	Una acotación eficaz del tema es garantía de éxito para la realización del debate. Cuanto más ambiguo es el tema más propuesto, más posibilidades de salirse de él. Los temas de debate se pueden elegir en asamblea, combinando los intereses del alumnado con los temas de actualidad.

Continúa en la página siguiente

Continúa de la página anterior

2. Distribuir el espacio. Hay numerosas posibilidades de organización espacial: en círculos, en semicírculo, en hileras enfrentadas, con espacio para público. La disposición dependerá a veces del tipo de debate programado. Opcionalmente el moderador puede ser el maestro/a o alguien elegido por el grupo. Puede designarse un secretario que anote las conclusiones.
3. Recordar normas básicas. Antes de empezar es preciso hacer un recordatorio de normas básicas como respetar el turno de palabra, no elevar el volumen de voz, no proferir insultos, etc.
4. Realizar el debate ajustado al tema. Es importante en esta fase el papel de la persona que modera: capacidad para mantener los turnos, recordar normas, controlar los tiempos, etc.
5. Establecer conclusiones. Se podrá hacer una puesta en común, o bien que el secretario/a lea las conclusiones.

Tradicionalmente en Educación Infantil se ha usado una magnífica técnica, la **asamblea educativa**, para introducir estrategias orales múltiples, entre ellas el debate, una incipiente forma de organizar el pensamiento en esa etapa. En la asamblea diaria, los niños y niñas más pequeños pueden tratar temas de la vida cotidiana que partirán preferentemente del centro de interés (familia, colegio, inquietudes...), o bien a partir de cuentos. El cuento infantil, especialmente el de hadas, permite plantear numerosas situaciones reflexivas que den pie a niños y niñas a pensar sobre temas universales.

No hay razón para que, al menos en los primeros cursos de Educación Primaria, no sigamos haciendo uso de la asamblea diaria, pues esta constituye un verdadero foro para la transmisión de conocimientos, la confrontación de ideas y el desarrollo del pensamiento crítico. A partir de esos niveles, se pueden organizar actividades de este tipo:

- Debates organizados. La capacidad argumentativa del alumnado de primaria permite organizar debates sobre casi cualquier tema, desde temas escolares a temas transversales como educación para la salud, para la paz y la solidaridad, educación sexual, ecologismo, etc.
- Dinámicas de grupo. Generar situaciones en las que se plantee un conflicto.
- A partir de películas y documentales. El medio audiovisual genera gran atractivo entre los 6-12 años, por lo que plantear ideas a partir de un visionado conecta inmediatamente con los intereses de los niños y niñas
- A partir de una noticia de actualidad. La lectura de noticias y su posterior comentario es parte

de la formación de niños y niñas en la sociedad de hoy. Hoy resulta habitual el aluvión de titulares de noticias que imperan en las redes.

- Titulares que pueden resultar manipuladores si no se acompañan de una lectura crítica del cuerpo de la noticia.

La técnica argumentativa se articula en numerosas estrategias comunicativas que es necesario trabajar en el aula para su puesta en práctica en los debates que se organicen. La eficacia en la defensa de las ideas y la generación de conciencia crítica pasa por el entrenamiento sistemático de algunas de estas estrategias, inherentes a la argumentación:

- Ejemplificación: ilustrar el discurso con ejemplos variados pero muy bien seleccionados, lo que aumenta la capacidad para generar convencimiento o persuasión en el interlocutor.
- Citas de autoridad: apoyarse en especialistas en el tema sobre el que se está debatiendo, a ser posible personas de reconocido prestigio que fácilmente se puedan identificar mediante las redes sociales, portales culturales, plataformas informativas, etc., de reconocida solvencia.
- Datos de fuentes (estadísticas). Presentar datos que avalen la postura defendida, como estadísticas de centros oficiales, informes de organismos públicos, etc. Argumento de mayoría. Se trata quizás de una de las argumentaciones más endebles, pero de mayor eficacia comunicativa, independientemente de que puedan resultar una falacia: «Si a la mayor parte del mundo le apasiona el fútbol, esto querrá decir que es el mejor deporte del mundo».

Las actividades de debate

El debate puede materializarse en diversas actividades que se pueden desarrollar con un poco de imaginación y de manera amena y divertida. A continuación exponemos algunas ideas orientativas:

- **La viñeta/imagen polémica.** A partir de una viñeta o imagen que sugiera algún tema polémico, se plantea el debate. (véase ilustración)
- **Enunciados opuestos.** Se escriben dos enunciados opuestos sobre un mismo tema y se pide al grupo que se decante por uno u otro, argumentando sus posiciones. Ej.: *La energía nuclear es buena porque genera puestos de trabajo... la energía nuclear es mala por el riesgo de contaminación en caso de accidente...*
- **El simulacro.** Se presenta una situación extrema en la que hay que tomar decisiones drásticas. Ej.: Cada grupo de alumnos ha de ir a una isla desierta con condiciones extremas. De una lista de

objetos, solo pueden llevar tres. Una vez elegidos unos y descartados otros, deben argumentar su elección.

- **Papeles intercambiados.** El grupo clase se divide en dos con posturas contrarias ya definidas. Solo entonces se les da la instrucción sorpresiva de que tienen que defender la postura del equipo contrario.
- **Personajes ante el conflicto. «El juicio».** Se genera una situación conflictiva y se debaten las posibilidades de solución. Ej.: *En una tienda entra un atracador (visiblemente hambriento) a robar comida.* Se plantea el juicio con distintos testigos imaginarios que defenderán o refutarán el móvil del atracador.

Ejemplo de desarrollo de actividad: el simulacro. *En la isla de San Borondón:*

Figura 5.3

«El simulacro»

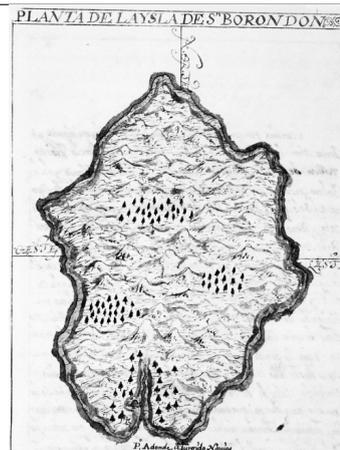
En la isla de San Borondón

Hemos sido abandonados en la isla de San Borondón durante tres semanas. En el momento de desembarcar solamente llevamos ropa y calzado ligeros. Sin protección solar, objetos personales y de ningún tipo. La isla tiene un manantial en un lugar indeterminado y abundancia de insectos y animales pequeños. No se ha certificado si, como isla mítica que es, contiene animales imaginarios.

En la playa hay unos contenedores de madera en los que hay depositados los siguientes objetos: una linterna, una lona, una lupa, un hacha, un arpón, crema solar, crema antimosquitos, una hamaca, cuatro tabletas de chocolate, una lata grande de leche condensada, un mechero, una caña de pescar, una brújula, un libro de cocina, un manual de supervivencia, cuatro latas de sardinas y un kit para potabilizar agua.

Instrucciones:

1. Se divide la clase en grupos de 4 personas.
2. Durante 10 minutos, cada grupo ha de elegir únicamente 3 objetos de los depositados en el contenedor. La persona que haga de secretaria ha de ir anotando los argumentos que han motivado la elección.



Continúa en la página siguiente

Continúa de la página anterior

Instrucciones:

3. En gran grupo, cada secretario habrá de enumerar los objetos seleccionados con sus respectivos argumentos. Una persona de la clase irá anotando cada uno en la lista, con el número de veces que se repite. En esta fase se permite que miembros de cada grupo argumenten en contra o a favor de la elección de los demás.
4. Se hace un recuento de los objetos y se eligen los más votados. En caso de empate en un objeto determinado, se argumenta globalmente a favor de uno u otro.
5. Se establecen unas conclusiones.

Material complementario u orientativo: texto literario alusivo a islas desiertas (Robinson Crusoe, leyenda de San Borondón...). Película alusiva al tema, p.e. *El naufrago*, dirigida por Robert Zemeckis y protagonizada por Tom Hanks (2000).

5.2.3.1. Fórum, simposios y seminarios. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE), el **fórum** es una «reunión para debatir ciertos asuntos». La palabra proviene del latín, con el significado de «plaza para los negocios públicos y los juicios».

El fórum varía de nombre dependiendo del objeto del asunto que se esté tratando. Así, si el tema central es un libro determinado se denominará **libro fórum**, si es en torno a un vídeo documental o una película, se llamará **vídeo fórum** o **cine fórum**.

Desde el punto de vista educativo, esta técnica resulta muy atractiva y útil porque el debate se apoya en un documento previo que en sí mismo puede generar una motivación previa, con una debida estrategia de animación, ya sea lectora o audiovisual.

La organización del fórum requiere por parte del profesorado una buena preparación previa que implica un profundo conocimiento del objeto de la reunión, ya sea un libro o una película. Habrá de plantear un conjunto de interrogantes en torno a los que girará la conversación dialógica, para estimular los distintos puntos de vista de niños y niñas y generar estados de opinión.

Los **simposios** y **seminarios** son reuniones en las que se examina y discute un tema determinado. El simposio suele tener más envergadura que el seminario, que se reserva para reuniones de menor alcance en los contenidos, con menor participación y menor duración.

En momentos clave del curso (una visita al centro o a la localidad, una efeméride señalada, etc.) se pueden organizar eventos de este tipo en que el alumnado tenga la posibilidad de conocer y debatir durante varios días sobre temas de interés.

Habitualmente se crea una pequeña comisión de aula para organizar el evento. Unos se encargan de localizar a otras personas que puedan hablar del tema; otros de la difusión del evento; algunos pueden preparar aspectos concretos que expondrán al resto para generar debate, etc.

5.3 Exposición oral y tareas escolares

La estrategia expositiva permite al alumnado ordenar ideas, recabar información y mostrarla al interlocutor de manera estructurada. Se trata, por tanto, de un recurso imprescindible para la educación, sea el nivel que sea.

Como recurso de comunicación oral ofrece variadas posibilidades didácticas, desde la tradicional exposición oral sobre temas curriculares o transversales (a modo de charla o micro-conferencia, con la ayuda de presentaciones tipo *Power Point* o *Prezi*), hasta la exhibición y explicación simultánea de un póster, panel o mural, que puede hacerse también digitalmente con herramientas como *Glogster*, *Padlet* o *Lino*.

La exposición posee, al menos, dos características básicas. Por un lado, requiere manejo de información, mediante búsqueda, selección y clasificación a través de distintas fuentes, que pueden ser orales (familiares, personas mayores, otros compañeros...) o escritas (prensa, enciclopedias, libros de texto, Internet, diccionarios...). Por otra parte, el lenguaje empleado en la exposición ha de ser formal, está sometido a unas estructuras determinadas y se apoya en un tipo de conectores que es necesario poner en práctica.

Según Muñoz Dagua et. al. (2011, p. 55):

El éxito en una exposición depende de la combinación entre el logro del objetivo de conocimiento y la atención que se logre por parte del auditorio. Por tal razón, quien desee hablar en público, el expositor, locutor o agente emisor debe partir de la selección de un tópico, tema o referente para comunicar al interlocutor, lo cual le permitirá actuar en una determinada dirección, de tal manera que, al finalizar la elocución, haya logrado el objetivo propuesto.

Los objetivos didácticos que de un modo específico desarrolla la exposición son:

- Habituarse en el uso de fuentes de información. Ya sean orales o escritas, se debe siempre verificar su procedencia, especialmente si es de Internet. El profesorado ha de proveer al alumnado de fuentes y herramientas de la web que sean fiables.

- Desarrollar destrezas intelectuales. Como se dijo, se ha de seleccionar adecuadamente la información, pero también saber discernir entre los datos y las opiniones, ordenar los resultados, elegir lo más relevante, tomar decisiones, etc.
- Fomentar hábitos de estudio. Preparar exposiciones es una buena manera de fomentar el estudio con alto grado de autonomía.
- Estudiar materias escolares. Es evidente que la exposición es útil para cualquier materia escolar, del género que sea, desde las Ciencias Sociales hasta el estudio de las lenguas extranjeras.
- Iniciar en la investigación. Objeto básico de la exposición, el inicio de las tareas de investigación abrirá las puertas a un aprendizaje significativo.

En el aula de lengua se darán las condiciones para que los niños y las niñas se preparen en el manejo de la técnica expositiva que luego se convertirá en herramienta habitual de trabajo (y evaluación) en cualquier asignatura del currículo escolar. Para ello es necesario planificar de acuerdo a un procedimiento básico como el del siguiente ejemplo:

Tabla 5.5

Procedimiento de la exposición.

LA EXPOSICIÓN: PROCEDIMIENTO	
1.	Seleccionar un tema en asamblea. El tema ha de acotarse bien porque de ello depende el éxito de la exposición.
2.	Buscar información (colaboración familiar, compañeros mayores, otros profesores...).
3.	Preparar material (recortes, objetos, dibujos...) que puedan servir para añadir a las Tic que se usen o al mural tradicional.
4.	Componer los elementos en el soporte (cartulinas, papel continuo, telas...), en el caso de que sea mural o póster para una comunicación.
5.	Realizar la exposición. Se realizan preguntas guía por parte del profesorado si se estima conveniente.
6.	Grabar para realizar mejoría, preferentemente en vídeo.
7.	Evaluar el proceso: la recogida de información, las fuentes, el lenguaje y la estructura empleados durante la exposición, etc.

La evaluación del proceso es un elemento fundamental, al ser la exposición una herramienta de aprendizaje básica y muy usual. Pero se trata no solo de evaluar los contenidos expuestos, como se hace habitualmente en las distintas materias escolares, sino también el *cómo* se hace. De hecho, el éxito de la exposición en muchas ocasiones no depende tanto de la cantidad de contenidos expuestos, sino de la manera en que estos se han articulado y expresado a lo largo de la exposición.

Por todo ello se hace necesario tener en cuenta determinados aspectos formales, como ya adelantamos al principio de este apartado:

Tabla 5.6

Aspectos para la evaluación de la exposición.

LA EXPOSICIÓN ASPECTOS PARA LA EVALUACIÓN	
ASPECTOS FORMALES Y LINGÜÍSTICOS	ASPECTOS DE CONTENIDO
<ul style="list-style-type: none"> – Volumen de la voz – Tono de voz – Vocalización – Postura corporal, posición de brazos y manos – Dirección de la mirada – Vocabulario (riqueza, imprecisiones, sinonimia...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Es capaz de seguir un orden o estructura (introducción, desarrollo, conclusión). – Usa conectores propios de la exposición. – Selecciona adecuadamente la información. – Los contenidos son claros y no presentan confusión. – Disfruta con la actividad

BIBLIOGRAFÍA

- Alcoba, S. (coordinador) (2000). *La expresión oral*. Ariel.
- Aubert, A., et. al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia
- Badia, D. y Vilà, M. (2005). *Juegos de expresión oral y escrita*. Graó.
- Camps, A., Cardona, M. C., Nussbaum, L., Ruiz Bicandi, U. y otros (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Graó.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el Aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Paidós.
- Cantero, F. J. (1998). Conceptos clave en lengua oral. En Antonio Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 141-153). ICE de la Universidad de Barcelona. Sedll: Horsori.
- Cros, Ana (2005). *La argumentación oral*. En M. Vila i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 57-76). Graó.
- Cuervo, M. y Diéguez, J. (1998). *Mejorar la expresión oral : animación a través de dinámicas grupales*. Narcea.
- Dolz, J. & Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión*. Gobierno de Navarra: Departamento de Educación y Cultura.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A. (1998). Explotación didáctica de la conversación en el lenguaje oral. En *Actas II Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Tarragona, pp. 229-234.
- López Valero, A. (1983). El coloquio como alternativa a la clase de lengua, *Apuntes de Educación*, nº 9, abril-junio, pp. 7-8, Anaya.
- López Valero, A. (1994). El diálogo como estrategia comunicativa en educación, en *Actas II Encuentro Interdisciplinar sobre Retórica, Texto y Comunicación*. Universidad de Cádiz.
- Martínez, María Cristina (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

- McEntee, E (1996). *Comunicación oral*. México: McGRAW-HILL
- Mendoza, A. (coord.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. ICE de la Universidad de Barcelona/SEdII/Horsori.
- y otros (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal Universitaria.
- Moreno, C. [et al.] (2005). *Actividades lúdicas para la clase de español: prácticas interactivas de gramática, vocabulario, expresión oral y escrita*. Sociedad General Española de Librería.
- Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Arco Libros.
- Muñoz Dagua, C. et al (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo*. Editorial Magisterio.
- Olson, D. & Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Ortega Gutiérrez, J. y Esteban García, L. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. En *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente*. Sevilla.
- Palou, J. y Bosch, C. (coords.) (2006). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Graó.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico, Retórica y Argumentación*. Norma.
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Ariel Practicum.
- Recasens, M. (2003). *Comprensión y expresión oral: actividades para niños de 6 a 12 años*. Ceac.
- Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla, p. 28.
- Salazar Nogueira et al (2018). El Aula, un lugar para aprender a pensar y aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Universidad de Zaragoza, pp. 69-80.
- Sardà, A. (2003). Argumentar: proposar i validar models. En N. Sanmartí (coord.), *Aprendre Ciències: tot aprenent a escriure ciència* (pp. 121-148). Edicions 62.
- Sempere, Bronch, J. (1994). Enseñar lengua en Educación Primaria, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 1, 18-26.
- Siguán Soler, M. (1981). De la comunicación gestual al lenguaje verbal. *Infancia y Aprendizaje*, nº 1,2,3, 19-42.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Alianza Psicología.

Vich, V. (2007). *Oralidad y poder*. Norma.

Vila, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal*. Graó.

Weston, A, (2001). *Las claves de la argumentación*. Ariel.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. Elabora un guion de **encuesta** para que el alumnado de 3º de primaria realice una entrevista a niños y niñas de 6º de primaria sobre sus gustos musicales. ¿Qué tipo de preguntas deberían incluirse en la entrevista? ¿Cómo organizarías las preguntas?
2. Recrea un diálogo en el que tengas como interlocutor a un alumno o alumna de 1º de primaria en el que al menos emplees estas estrategias dialógicas:
 - a) correcciones implícitas
 - b) expansiones semánticas
3. Observa los siguientes anuncios publicitarios antiguos y plantea un posible **debate** en torno al mensaje que se comunica en cada uno de ellos. ¿Cómo conducirías la reflexión de niños y niñas de un curso de 6º de primaria? ¿Se podrían obtener dos premisas confrontadas para que el alumnado se organice en equipos de debate partiendo de cada imagen? Anota las posibilidades didácticas de tus reflexiones:

A) Anuncio antiguo de sartenes.



B) Anuncio antiguo de bebida de chocolate.



4. Lee el siguiente microrrelato de Augusto Monterroso.

LA MOSCA QUE SOÑABA
QUE ERA UN ÁGUILA

Había una vez una mosca que todas las noches soñaba que era un águila y que se encontraba volando por los Alpes y por los Andes.

En los primeros momentos esto la volvía loca de felicidad; pero pasado un tiempo le causaba una sensación de angustia, pues hallaba las alas demasiado grandes, el cuerpo demasiado pesado, el pico demasiado duro y las garras demasiado fuertes; bueno que todo ese gran aparato le impedía posarse a gusto sobre los ricos pasteles o sobre las inmundicias humanas, así como surgir a conciencia dándose topes contra los vidrios de su cuarto.

En realidad no quería andar en las grandes alturas, o en los espacios libres, ni mucho menos.

Pero cuando volvía en sí lamentaba con toda el alma no ser un águila para remontar montañas, y se sentía tristísima de ser una Mosca, y por eso volaba tanto, y estaba tan inquieta, y daba tantas vueltas, hasta que lentamente, por la noche, volvía a poner las sienes en la almohada.

Augusto Monterroso

La oveja negra y demás fábulas

A partir del texto, diseña un libro fórum de una hora de duración para un grupo de 6º curso de primaria. Redacta las preguntas orientativas que podrían plantearse en el libro fórum en torno a:

- a) Argumento del texto.
- b) El subgénero del microrrelato
- c) Intencionalidad del autor.
- d) Interpretaciones en torno al sentido del texto.
- e) Posible moraleja.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

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

1. Las tareas que adoptan la forma dialogada, expositiva o argumentativa, son fundamentales para el desarrollo...
 - a) De estudiantes aficionados a la lectura de narraciones y poesías.
 - b) De estudiantes críticos, participativos, analíticos y reflexivos.
 - c) De estudiantes con aptitudes plásticas y musicales.
 - d) De estudiantes con aptitudes lingüísticas y deportivas.

2. La forma de comunicación más natural y más extendida entre seres humanos es:
 - a) La exposición oral.
 - b) El debate.
 - c) La conversación
 - d) La dramatización de hechos cotidianos.

3. Las «correcciones implícitas» en la conversación entre el alumnado y profesorado están pensadas para:
 - a) Corregir gramaticalmente sin crear susceptibilidades.
 - b) Corregir el contenido de niños y niños insistentemente.
 - c) Ampliar el vocabulario estándar y evitar el dialecto.
 - d) Evitar dislexias.

4. La entrevista es:
 - a) Lo mismo que la encuesta, pero oralmente.
 - b) Un diálogo planificado a partir de un conjunto de preguntas de interés.
 - c) Una conversación informal e improvisada entre dos personas.
 - d) Una técnica exclusiva de la expresión escrita.

5. La encuesta tiene por objeto...
 - a) La expresión escrita destinada a valorar la economía de un país.

- b) La selección de información previa para hacer una exposición.
 - c) Una herramienta de información informática.
 - d) La recogida de datos obtenidos mediante consulta o interrogatorio.
6. Desde el punto de vista organizativo, las encuestas pueden contener, al menos, tres tipos de interrogantes:
- a) Pregunta cerrada, abierta o de opción múltiple.
 - b) Pregunta dinámica, restringida y de opción múltiple.
 - c) Pregunta amplia, corta y abierta.
 - d) Pregunta cerrada, acotada y restringida.
7. La estrategia discursiva que se pone en práctica mediante el debate es:
- a) La expositiva y narrativa.
 - b) La argumentativa.
 - c) La narrativa.
 - d) La lírica.
8. Entre los objetivos que persigue la técnica del debate podemos destacar:
- a) Desarrollar la capacidad de razonamiento y saber narrar con claridad.
 - b) Desarrollar la capacidad de razonamiento y educar en valores democráticos.
 - c) Defender a ultranza las propias creencias políticas y religiosas.
 - d) Convencer a toda costa al adversario.
9. Una «cita de autoridad» en el marco de debate es:
- a) Apoyarse en las órdenes de los políticos.
 - b) Usar información de Internet.
 - c) Apoyarse en especialistas en el tema sobre el que se está debatiendo.
 - d) Apoyarse en todo momento en la opinión de los mayores.
10. La exposición posee, al menos, dos características básicas.
- a) Requiere manejo de información y emplea un lenguaje formal con conectores específicos.

- b) Requiere mezclar datos y opiniones.
- c) Necesita de abundantes elementos descriptivos y narrativos.
- d) Combina el manejo de información con los juegos de palabras.

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

GLOSARIO

Asamblea educativa: técnica de comunicación oral que consiste en reunir al grupo clase en torno al maestro o maestra para activar conocimientos previos, conocer expectativas del alumnado, plantear tareas, solucionar problemas, etc. Habitualmente se realiza en educación infantil al principio de la jornada, pero es recomendable hacerla extensiva a primaria, al menos en los primeros cursos.

Fórum: reunión para debatir asuntos de interés. Dependiendo del tipo de recurso que se utilice como centro para motivar el debate adquirirá un nombre u otro. De este modo, si el recurso motivador es una película o vídeo se denominará cine fórum o vídeo fórum. Si por el contrario es un libro, se llamará vídeo fórum

Mesa redonda: Es un tipo de encuentro entre varias personas que se sientan en torno a una mesa para discutir temas diversos propuestos por un moderador. En el ámbito educativo tiene gran aplicación para mostrar los conocimientos previos del alumnado de una manera más o menos informal.

Panel: recurso expositivo que consiste en presentar los contenidos de manera visual en un soporte determinado, ya sea físico (cartulina, cartón piedra, papel continuo) o digital proyectable. También se conoce como póster o mural.

Seminario: reunión para discutir temas determinados y llegar a conclusiones. Los seminarios didácticos deben tener muy acotado el tema y permiten microdiscusiones en pequeños grupos que finalmente se llevarán a un gran grupo para establecer conclusiones.

Simposio: el simposio es un encuentro de personas que dominan un tema para exponer sus pareceres y debatir el alcance de sus trabajos en torno a un tema concreto. Puede durar varios días y requiere de cierto grado de organización.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 6

NIVEL SEMÁNTICO: LÉXICO Y SU DIDÁCTICA

*Nacen las cosas cuando nacen las palabras;
sin palabras no hay cosas, o si las hay, es como si no las hubiese,
porque la cosa no existe por sí ni para otras cosas.
(Pérez de Ayala, Belarmino y Apolonio)*

*¡Todo lo importante del mundo se resume en palabras,
abren o cierran, atan o libran!
(Torrente Ballester, La isla de los jacintos cortados)*

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

La Unidad de Aprendizaje 6 cierra nuestro manual *Didáctica de la Lengua Oral* y lo hace con una necesaria reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario en la etapa de Primaria. A nadie se le escapa que la progresión en la expresión oral (así como en la escrita) pasa inevitablemente también por el incremento del vocabulario del discente y que dicho incremento forma parte, además, de un proceso de aprendizaje que dura toda nuestra trayectoria vital. La palabra es, en la escuela y en la vida, el signo lingüístico primario por excelencia, la primera unidad *comunicativa* independiente (o unidad de «comportamiento»)¹ y como tal su enseñanza debe convertirse en una prioridad... ¿o no es la palabra nuestro principal instrumento de comunicación?, ¿cómo podríamos representarnos el mundo sin poner palabras a nuestro pensamiento? A estas interrogaciones sin duda *retóricas* debemos añadir estas otras que sí esperan respuesta: ¿cómo adquirimos vocabulario y cómo lo incrementamos?, ¿con qué tipo de vocabulario trabajamos en la escuela?, ¿qué estrategias

¹Recuérdense el resto de las unidades del nivel morfosintáctico de la lengua, de mayor a menor: Texto o *unidad de intención*, de mayor carácter comunicativo; párrafo o *unidad de estructuración textual*; enunciado o *unidad de manifestación*; oración o *unidad de comunicación sintácticamente autónoma*; sintagma o *unidad de función*; **palabra** o *unidad de comportamiento*; monema o *unidad mínima dotada de significación*.

metodológicas son las más adecuadas en la enseñanza del léxico? Con esta Unidad de Aprendizaje pretendemos reflexionar y dar orientaciones didácticas sobre todos estos interrogantes.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

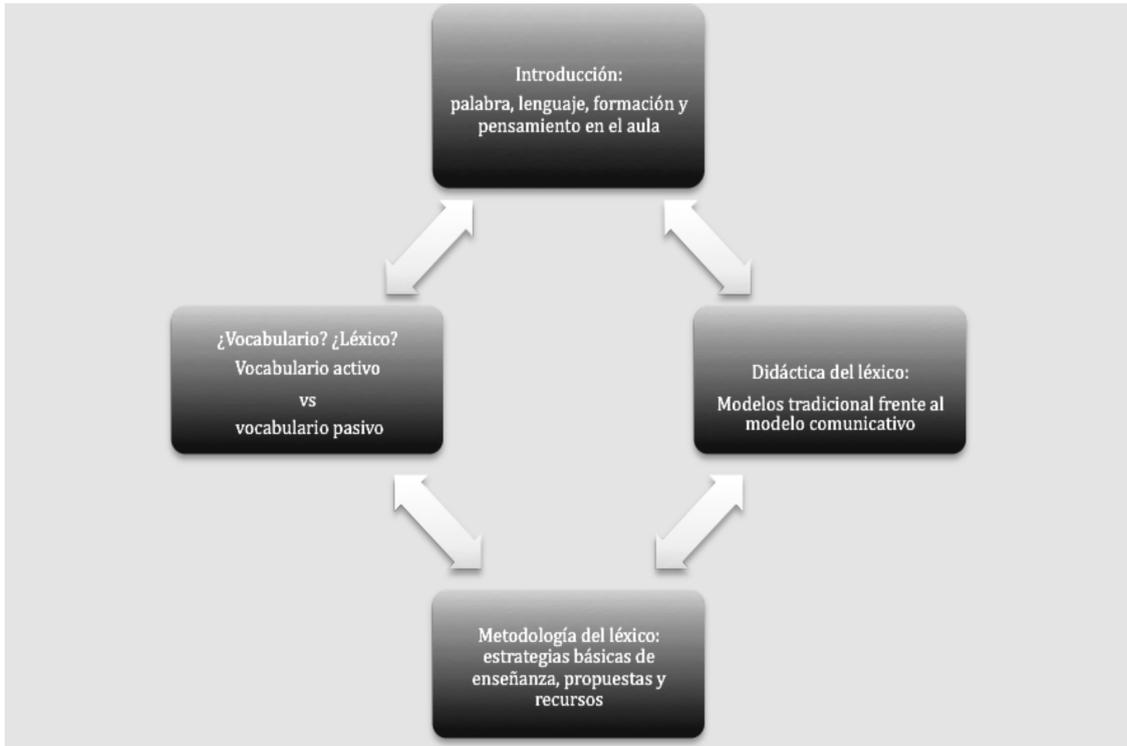
Los objetivos DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE son:

- Adquirir conciencia del valor convencional e instrumental de la lengua.
- Distinguir, para la práctica docente, entre el vocabulario que usamos y el que comprendemos.
- Proponer estrategias metodológicas para que el alumnado progrese en su competencia léxica.
- Conocer las posibilidades didácticas de los diccionarios, los repertorios léxicos y los vocabularios básicos en sus diversos formatos (escolares, impresos, electrónicos, en línea...).
- Diseñar actividades para la ampliación del vocabulario en Educación Primaria.

ESQUEMA DE CONTENIDOS DE LA UNIDAD

Figura 6.1

Esquema de contenidos de la Unidad 6



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

6.1 A modo de introducción: palabra, lenguaje, formación y pensamiento en el aula

Pensamiento y conocimiento quedan vinculados gracias al lenguaje puesto que a través de este comprendemos nuestra realidad. Como ya se ha sugerido en las páginas previas a esta Unidad 6, el lenguaje no es por ello únicamente un instrumento de comunicación sino que se convierte en el propio medio de representación del mundo por excelencia. Lyons (1984, p.7) apuesta además por incorporar la idea de la *actitud* al afirmar que:

Tanto el lenguaje en general como las lenguas en concreto pueden concebirse como un comportamiento o actividad, parte del cual, al menos, es observable y reconocible como «comportamiento lingüístico».

Desde un punto de vista psicodidáctico, la importancia del lenguaje en la etapa escolar de Primaria estriba, precisamente, no solo en esa función comunicativa y expresiva -ya aludida- sino particularmente en la elaboración del *desarrollo del pensar* en ese espacio compartido que es el aula:

Los niños observan ciertas características del comportamiento lingüístico y las utilizan para formar su propio sistema individual de combinación. Mas la necesidad de comunicación, de poseer más palabras y maneras más complejas de combinarlas, los obligan a aproximarse cada vez más a los sistemas de los adultos. En el mismo sentido obra, por supuesto, la necesidad de ser comprendido por otras personas. Si la única persona con que se comunica es su madre o su hermano mellizo, el niño puede atrasarse en el lenguaje propio del bebé. Pero tan pronto como tiene que hablar con otras personas, las reglas del código convencional del idioma se van imponiendo (Herriot, 1971 en Saavedra, 1988, p. 39).

El profesional de la enseñanza debe propiciar, pues, que el aula –como espacio de socialización temprana² –, contribuya eficazmente no solo al desarrollo del crecimiento intelectual sino –y en estrecha correlación–, active una efectiva competencia comunicativa individual y, en segunda instancia,

²No podemos olvidarnos aquí de las teorías de Piaget y particularmente de Vygotsky (1962). Sostenía este último que el principal objetivo de todo lenguaje es la comunicación o el contacto social. La escuela, junto con el ámbito familiar, ha de convertirse pues en un escenario esencial que sitúe al niño ante el mundo a través de sus actuaciones lingüísticas. Nuestras clases deben alentar permanentemente al alumnado a hablar para que se ejercite aplicando el lenguaje en contextos.

social. Gracias al lenguaje, el discente representa –pero también autorregula- su pensamiento, planea y organiza sus acciones, obtiene información para comprender el mundo y, en definitiva, aprende que lo que dice y el modo de decirlo están estrechamente determinados por las incipientes relaciones sociales en las que comienza a verse inmerso. En ese sentido, y resumiendo, el papel del profesorado es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico puesto que con él va a contribuir a:

Tabla 6.1

Papel del profesorado en el proceso de e-a lingüístico.

⇒ que el discente dé sentido al mundo
⇒ que comprenda los hábitos de convivencia social
⇒ que active progresivamente su pensamiento crítico
⇒ que adquiera hábitos sólidos de pensar para poder enfrentarse a las circunstancias y problemas de la vida diaria
⇒ que incremente sus dotes de observación y experimentación

Y en este proceso de consolidación del dominio lingüístico, la escuela ha de reivindicar y poner de manifiesto la particular importancia del componente léxico como aspecto básico de ese dominio. El aumento de la competencia léxica tiene, por tanto, repercusiones positivas a su vez en la eficacia de la competencia comunicativa³ global. Ahora bien, el proceso de aprendizaje del vocabulario es complejo desde el punto de vista psicolingüístico y además progresivo:

La competencia léxica nunca llega a «completarse» en el mismo grado en que se completan la competencia fonológica o la competencia gramatical. El vocabulario de una persona continúa creciendo a lo largo de toda su vida: se aprenden nuevos significados para palabras ya conocidas y se establecen nuevas relaciones entre las palabras [...] el vocabulario de cada hablante, a su vez, es una red particular de conexiones personales que nunca pueden darse por «definitivas» (Sanjuán, 2004, p. 99).

Se advierten en estas palabras -y como nos recuerdan las profesoras Núñez y Del Moral (2010)-, la perspectiva humanística que subyace al concepto mismo de competencia léxica, por la importancia de esta en la *formación* de las personas. Las propias profesoras se apoyan también al respecto en las elocuentes palabras de Tusón y Lomas (2002, p. 7) referidas al léxico como «la *piel* de una lengua, su parte más sensible, la que nos muestra la huella de los pueblos que la hablan, su pasado, su

³Conviene recordar que el desarrollo de la *competencia comunicativa* es el objetivo fundamental que guía los Decretos que regulan, actualmente, la enseñanza de la lengua en Primaria y en Secundaria así como en el *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL).

presente y, acaso también, su futuro». En la misma línea se expresan Sullivan y Ojeda (2010, p. 198) al advertir de la impronta identificativa que aporta la selección del vocabulario «As a consequence of this central role in communication, vocabulary selection also reflects the ethical and civic values of the mainstream citizenship of a community».

Desde una perspectiva más academicista y normativa si se quiere, recordamos cómo la última de las ortografías académicas publicadas, la obra conjunta de la RAE y la Asociación de Academias de la Lengua española (*Ortografía de la Lengua española* 2010, p. XXXVIII), expresa en sus páginas iniciales de presentación cómo «el buen uso del léxico» junto con la correcta escritura y el dominio de las reglas gramaticales conforman los pilares que regulan la norma de una lengua.

6.2 ¿Vocabulario? ¿Léxico?

Es bien sabido que una de las frases habituales del profesorado para sintetizar (a veces simplificar) las carencias en el dominio de la lengua (sea la lengua propia o materna o bien una segunda lengua), es la de que «se tiene muy poco vocabulario» o aquella otra que afirma que se carece de la «suficiente competencia léxica». Conviene, por ello, recordar algunas precisiones terminológicas en torno a los propios conceptos de «vocabulario» y de «léxico».

Siguiendo a Lamíquiz (1985, p. 225), por vocabulario ha de entenderse el conjunto de términos lexicales que una persona emplea. Dicho empleo se exterioriza y pone, además, de manifiesto en el corpus de textos, tanto orales como escritos, que produce, de ahí que se siga que, a efectos prácticos, el vocabulario es siempre más reducido que el caudal léxico que se conoce. Frente a ello, pues, se define el léxico como el conjunto de términos lexicales que (*a priori*) se posee. Ambos son conceptos cuantificables puesto que de los dos podemos establecer el número de piezas que los integran pero del primero, del vocabulario, podemos obtener la frecuencia de *empleo* de cada unidad mientras que del segundo, del léxico, solo podemos calcular la *probabilidad* de aparición de cada unidad.

6.2.1. ¿Las palabras que usamos son las palabras que entendemos? Vocabulario activo vs vocabulario pasivo. Desde una perspectiva si cabe más didáctica (o de aula), se suele establecer la distinción anteriormente planteada pero tomando como referente conceptual único la voz «vocabulario». Se delimita así una diferencia sustancial entre dos «tipos» de vocabulario. Por un lado, el vocabulario que habitualmente usa el discente, denominado vocabulario *activo* o de expresión y, de otro, el vocabulario que comprende, conocido como vocabulario *pasivo* o de comprensión. Particularmente en los niños, la diferencia entre uno y otro puede ser desproporcionada.

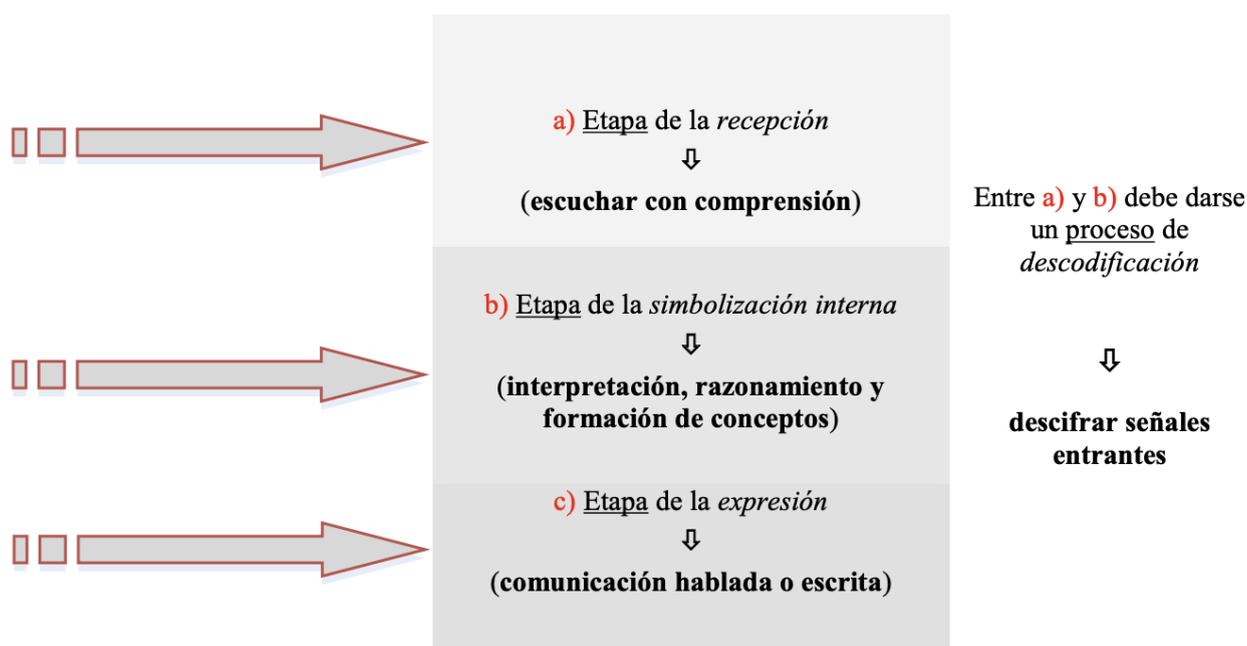
El profesor Romera (1986, pp. 93-94) apunta como razones de ese desequilibrio:

La imperfecta posesión del vocabulario pasivo (la inseguridad del concepto conduce a su no utilización activa) y también por una actitud de pereza mental y escaso estímulo de selección y precisión en nuestro uso activo. De este modo, el vocabulario pasivo queda cada vez más relegado al simple plano receptivo.

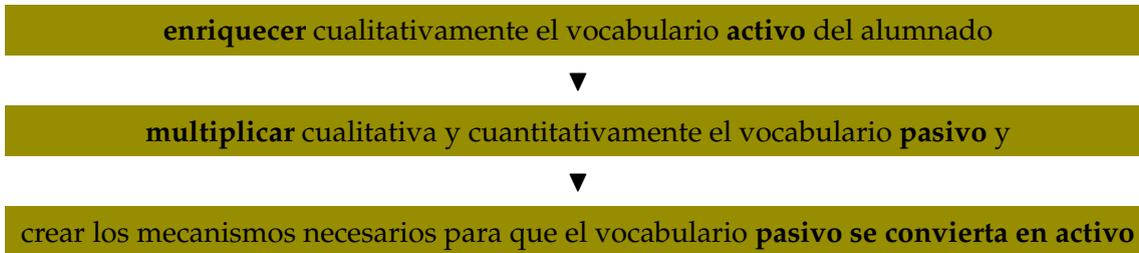
Estas palabras de Romera nos recuerdan a su vez las **etapas básicas** necesarias para adquirir el pleno desarrollo del lenguaje, proceso que evidentemente no debemos olvidar al enseñar vocabulario:

Figura 6.2

Etapas básicas en la adquisición del lenguaje



La propia competencia léxica integra este proceso pues se define como el **conocimiento** del vocabulario de una lengua (tendría lugar en las etapas a y b) **más la capacidad para usarlo** (se explicita en la etapa c). En la práctica pedagógica, el aprendiz irá asimilando un léxico cada vez más amplio si la actuación del profesor persigue que, progresiva y paralelamente, vaya trasvasando unidades de su «léxico» al «vocabulario» de empleo concreto. Se infieren así los retos del profesorado... o dicho de otro modo, advertida en los escolares la pobreza léxica de los mismos, así como la imprecisión en el uso del vocabulario, el docente debe:

Figura 6.3*Principios básicos de actuación docente.*

Concretamos a continuación –y siguiendo a Saavedra (1988, p. 45)–, algunas líneas de actuación didáctica⁴ que proponen un modo –aunque general–, de trabajar con las palabras en el aula con el **objetivo de reducir los márgenes entre ambos vocabularios activo y pasivo:**

1. Cada palabra (nueva o no en la *clase*) ha de concebirse como la llave de una porción de la realidad.
2. El sentido exacto de las palabras se alcanza, mejor que por su definición aislada, por el empleo correcto en frases y por su uso en la conversación (importancia del contexto).
3. Buscar la denominada facilidad de palabras no es sino acortar la distancia entre el vocabulario activo o de expresión y el pasivo o de comprensión.
4. El aprendizaje de una lengua no debe recaer sobre la lengua fósil o estandarizada, sino sobre la lengua en movimiento y viva. Es indispensable partir pues en cada etapa de las palabras que el niño utiliza... Palabras útiles, modernas (paradigma vigente), sincronizadas con otras disciplinas de conocimiento (sincronización horizontal) y con el nivel respectivo (sincronización vertical), adaptadas a su desarrollo intelectual y psicológico, motivadoras...
5. El vocabulario del profesorado, de los materiales de trabajo y consulta en sus distintos formatos... ha de ser abundante para que el alumnado tenga un referente suficientemente rico y pueda escoger según su edad, necesidades o intereses, medio sociocultural y conocimientos previos.
6. En consonancia con lo anterior -y dada la fuerza imitativa que exige también la adquisición de nuevas palabras-, es esencial que el profesorado emplee y use un vocabulario además correcto, apropiado y elegante⁵.

⁴Se advierte en algunas de estas líneas la preferencia por una metodología concreta («comunicativa» frente al modelo «tradicional»). Véase el desarrollo de las mismas en el epígrafe 3.

⁵Es importante, no obstante, destacar cómo, en ocasiones, la búsqueda y el empleo de ese vocabulario elegante puede

7. Se dice que el problema de la pobreza del vocabulario del alumnado es general. Se sugiere una reflexión sobre el hecho de si los resultados son similares en entornos y países, por ejemplo, sometidos al influjo de determinados *mass media*.
8. Interiorizar e integrar las palabras son las dos funciones fundamentales que han de realizarse para adquirir, de modo claro y duradero, el vocabulario.

No se nos escapa que, en este proceder en el aula, podemos encontrarnos con diferencias en el alumnado: diferencias en cuanto al alcance y empleo del vocabulario pero también diferencias motivadas por el propio intelecto y por las *oportunidades* lingüísticas de los chicos. Esta idea nos recuerda en parte la teoría del *código restringido* frente al *código elaborado* de Bernstein (1971) que establecía una correspondencia importante entre la condición o clase social (inferior: obreros, clase media → código restringido; superior → código elaborado) y el uso del idioma (más primario y simple en el código restringido y más complejo y rico en el elaborado). La constatación de una variabilidad en la cantidad y calidad (diversidad) de palabras conocidas por los estudiantes no solo depende «de las oportunidades que han tenido de escuchar y, por tanto aprender, palabras en los primeros años de vida», según se desprende de los estudios revisados por Menti y Rosemberg (2016, p. 270), sino también de las ventajas que los aprendices han tenido en función de su procedencia social, cultural y económica, tal y como certifican las investigadoras citadas al hablar de las relaciones entre el vocabulario y la alfabetización.

6.2.2. Algunos errores y defectos en la formación de los niños y sus repercusiones en la adquisición y enriquecimiento del vocabulario y en su actuación léxica. Se suele decir que, al menos en cuanto a nuestra lengua materna se refiere, dominamos la realidad que nos rodea una vez que la «clasificamos» haciéndola nuestra, «cuando unos rótulos referenciales nos permiten apropiarnos de ella ordenadamente, comprendiendo a nuestros semejantes y actuando... » (Romera, 1986, p. 93). Así pues, aprender vocabulario es también todo un ejercicio de creatividad que implica, parafraseando a Saavedra (1988, p. 47) **enriquecer** aquel vocabulario del que disponemos, ampliando al mismo tiempo el campo de las cosas que sabemos nombrar, de las ideas y sentimientos que podemos expresar o de los nombres y expresiones que correspondan a una representación, idea o sentimiento. Pero también significa **precisar en cada** actuación léxica el conocimiento de cada vocablo. Por último, **ordenar**, del mejor modo posible, esa considerable masa de voces conocidas, asociándolas y agruparse alterado en la praxis docente. El profesorado acomoda particularmente su registro y por tanto, la elección de las palabras, a su «público». En este sentido, puede emplear un vocabulario más llano (no tan «elegante») y puede alternar lo formal con lo informal o coloquial, insistimos, como mecanismo (discursivo) estratégico. No hablaríamos entonces de *incorrección léxica* sino de *adecuación léxica*, propiedad discursiva que, aunque común a todos los hablantes, debe ser y de hecho es cuidadosamente *administrada* por el comunicador y por el docente.

pándolas desde distintos puntos de vista y estableciendo múltiples conexiones que permitan retener y recordar lo adquirido de la manera más rápida, exacta y por tanto eficaz que sea posible.

Vemos pues cómo las palabras, totalmente insertas en la vertebración del sistema, constituyen la propia lengua. ¿Qué provoca entonces que algunos discentes muestren en general escasez o impropiedad en su vocabulario y, por tanto, cierto desequilibrio en su actuación léxica?⁶ Señalemos a continuación varios **defectos** (algunos por su gravedad requerirán tratamiento terapéutico) **en la formación del alumnado** así como su repercusión y materialización en determinados *vicios léxicos*:

- **Verbalismo**: tendencia a fundar el razonamiento más en las «palabras» que en los «conceptos». En la práctica docente supone cultivar preferentemente la memoria verbal. Procede por tanto de una limitación del vocabulario poseído y lleva a la incomprensión de aspectos expuestos por el docente o bien al falso uso por parte del educando o discente de términos cuyo significado fundamental desconoce.
- **Alexia**: consiste en la falta de palabras (*incapacidad para expresarlas*) con que designar objetos y hechos así como la lectura infructuosa por no entender demasiados términos de la misma.
- **Falta de originalidad y sinceridad**: se ve favorecida por el abuso de los tópicos, frases hechas, muletillas... Evidentemente provoca escasez de vocabulario: el profesorado lo reconoce como *existencia de un vocabulario limitado*. Así, el alumno abusa, por ejemplo del sustantivo «tema» en detrimento de la riqueza expresiva aportada por otras voces cercanas como «asunto», «cuestión», «materia», «contenido», «proyecto», «aspecto», «razón», «motivo», «tesis», «argumento», «elemento»... O el caso generalizado o abusivo del empleo del adjetivo «tacaño» por «miserable», «rácano», «ruin», «mezquino», «avaro», «sórdido», «agarrado», «cicatero», «usurero»...
- **Memorismo innecesario**: resultado de la incapacidad de expresar la idea con palabras diferentes, bien porque no se posean otras o bien porque no se sepan organizar adecuadamente las que se tienen. El memorismo se traduce muchas veces, en la práctica escolar, en la *falta de precisión léxica*. Así, se cae en la tendencia de usar términos generales en lugar de otros de significación más precisa. Un ejemplo sería el emplear «coger» al ladrón en lugar del más adecuado y preciso «arrestar» al ladrón o «dar» una conferencia en lugar del idóneo «impartir» una conferencia...

⁶Es importante recordar, no obstante, la considerada como inestabilidad de la «norma léxica» (y por tanto las dudas o desaciertos en el empleo del léxico) que está sometida a cambios más rápidos que la «norma morfosintáctica». En efecto, con frecuencia los hablantes introducen constantes variaciones al usar las palabras (sobre todo en la lengua oral) por múltiples razones: por influencia de otras lenguas, por la propia edad de los hablantes, por la existencia de vocabularios específicos y complejos de las lenguas especializadas... Además, la propia naturaleza del vocabulario -en cuanto al ingente número de piezas que componen el repertorio léxico de cualquier lengua-, hace difícil su sistematización (e inabarcable su correcto «uso» total), a diferencia, por ejemplo, de los componentes fonológico y gramatical (Briz, 2008; Pérez, 1999). Ya adelantábamos esta idea en la cita de Sanjuán en el epígrafe 1 de esta Unidad.

- **Falta de exactitud o impropiedad léxica en el empleo de determinadas palabras.** Genera mayoritariamente confusión en el uso de algunos términos y deformación de palabras en los casos más severos o de mayor precariedad léxica. Puede estar motivada por:
 - a) el propio desconocimiento del significado de las palabras o incluso por el descuido de los propios hablantes. Ocurre, por ejemplo, con frecuencia en el discurso de algunos medios de información y comunicación y se contagia rápidamente al habla de los más jóvenes. Así, podemos escuchar enunciados como «el turismo ha descendido este verano por la *climatología* adversa», confundiendo así la ciencia («climatología») con las propias condiciones atmosféricas («clima»).
 - b) Confusión ante vocablos próximos o parónimos⁷. Encontramos así simpáticos errores como los producidos al confundir –particularmente en el uso oral– «linotipia» (máquina de imprenta) por «lipotimia» (desmayo) o «constricción» (opresión, reducción) por «contri-ción» (acto de arrepentimiento). Es bien sabido que el empleo consciente de voces próximas o parónimas es un recurso habitual en el discurso de la publicidad: «ahora puede perder *peso* sin que le *pese*».
 - c) Por la denominada etimología popular. Esta da lugar a términos inexistentes como *destornillarse de risa por el correcto «desternillarse», *sostentar (cruce de «sustentar» y «ostentar»).

En definitiva, las líneas básicas que han de ayudar a los escolares a adquirir y enriquecer vocabulario y que, por tanto, les permitan minimizar sus carencias deben plantearse atendiendo a la siguiente progresión (Saavedra, 1988, p. 44):

- Consolidación y correcto empleo del vocabulario adquirido en cada nivel educativo.
- Presentación de términos nuevos adecuados a la capacidad de asimilación de los discentes y que supongan siempre un ensanchamiento de su conocimiento de la realidad y de su capacidad expresiva.

⁷Consiste [la paronimia] en la proximidad de significantes que tienen entre sí relación o semejanza por su etimología o solamente por su forma o sonido. Los significados pueden estar próximos o no. Son parónimos, vocablos como adaptar/adoptar; cantar/contar; hambre/hembra/hombre; sentar/sentir; desecar/disecar >lat. dissecare... Santana, E. (2006, p. 145). *Lengua Española*. Manuales docentes de Educación Primaria. Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

6.3 Didáctica del léxico: modelos analíticos-taxonómicos frente a modelos basados en el «uso» de la lengua o comunicativos

La enseñanza del léxico ha seguido distintas tendencias en función lógicamente de las corrientes lingüísticas imperantes. Según Martín (2009), podemos diferenciar dos grandes planteamientos didácticos: por un lado, el modelo ya considerado e identificado como «tradicional» y por otro la corriente de corte cognitivista.

El primero de ellos, la lingüística más tradicional, planteaba la didáctica del léxico desde una perspectiva analítica y taxonómica. Partía esta concepción tradicional⁸ del principio de que la enseñanza de la lengua consiste en la enseñanza de su estructura: primero se abarca el sistema fonético, después las estructuras morfosintácticas básicas y finalmente las más complicadas. Aunque obviamente cualquier estructura sintáctica se compone de palabras, en este modelo lingüístico y didáctico el aprendizaje, por ejemplo, de un verbo como *ser*, consiste en el aprendizaje de su paradigma (los denominados «accidentes» verbales como la persona, el tiempo, el modo...) y posteriormente el aprendizaje de estructuras en las que aparece (sujeto + cópula + atributo; sujeto + verbo predicativo + complementos). Se estudian, y aprenden, al mismo tiempo, aquellas palabras (o categorías) que -como en este caso del verbo *ser*-, pueden funcionar como sus atributos (por ejemplo el estudio de los adjetivos)...

En definitiva, con este planteamiento se concibe la enseñanza del léxico como algo «colateral» a la enseñanza de la gramática. Y se plantea de este modo porque la concepción de organización lingüística que subyace en este proceso es que, en nuestro cerebro, tenemos unas cuantas unidades lingüísticas pero, sobre todo, unas «reglas» que las combinan para producir mensajes. En su conjunto, pues, **las palabras**, siguiendo este modelo analítico y taxonómico, **se aprenden:**

Tabla 6.2

Aprendizaje de las palabras según el modelo analítico-taxonómico.

como unidades formadas por lexemas y morfemas
como miembros de categorías morfológicas
como formaciones flexivas
(ya hemos ejemplificado con el caso del verbo)
y como repertorios propios de un ámbito específico

La lingüística tradicional, por tanto, se aleja de la «realidad lingüística», se distancia del «uso» de

⁸Algunas de las corrientes de mayor éxito durante el siglo XX han sido el estructuralismo y el generativismo.

la lengua al fundamentar su metodología en el conocimiento de la estructura gramatical.

Por su parte, los modernos modelos de corte cognitivista⁹ orientan la didáctica de la lengua, en su conjunto, de forma «comunicativa». Parten de la idea de que en nuestro cerebro tenemos palabras interconectadas que oportunamente combinamos en la cadena sintáctica para generar mensajes. Las relaciones sintácticas se adquieren a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua, pero no son prioritarias para la comunicación, pues el niño logra comunicarse cuando conoce las palabras básicas y, sin embargo, adquiere las estructuras morfosintácticas en etapas posteriores. De este modo –y con este planteamiento–, la enseñanza del léxico se convierte en una pieza fundamental. Insiste Martín, «No se enseña una lengua analizando su estructura»:

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)

Al partir del *uso* de la lengua, **el vocabulario se aprende:**

Tabla 6.3

Aprendizaje de las palabras en uso

en el contexto de la frase o del texto
asociado a otras formas del mismo campo semántico, familia léxica o estructura prosódica

En este sentido, se entiende que las palabras no se aprenden como repertorios estancos o aislados, sino que se introducen poco a poco a través de textos y siempre asociadas a otras palabras con las que comparten rasgos fonéticos y/o semánticos. Y esto es así porque se ha comprobado que es mucho más rentable aprender las palabras en grupo y en el contexto de la frase: se facilita así además el proceso de memorización que sigue de este modo una tendencia natural.

Según lo expuesto anteriormente, se basan los enfoques cognitivistas en otorgar la primacía «semiótica» al léxico al entender que tiene un valor sígnico mayor que, por ejemplo, la morfología o la fonología.

⁹Entre ellos, la denominada teoría natural, la teoría de organización léxica de Bybee, la psicolingüística, los modelos conexionistas y la lingüística cognitiva propiamente dicha. Nos remitimos además a la Unidad de Aprendizaje 1.

Observamos que los dos esquemas vistos responden a dos métodos muy diferentes. ¿Cuál debemos aplicar hoy en día en el aula? Aunque se suele decir que en la práctica educativa ningún método, por sí solo, ofrece resultados óptimos, podría parecer que la combinación de ambos métodos es una apuesta segura; pero esto no deja de ser una respuesta salomónica solo en apariencia de fácil aplicación en el aula. Serán, sin duda, las características de nuestro alumnado (y particularmente en Primaria sus intereses inmediatos más que sus necesidades...), las que irán determinando los métodos didácticos más idóneos. Siguiendo a Martín (2009, p. 184), se infiere que para alumnos sin conocimientos de gramática (para los más pequeños de la etapa de Primaria o bien para alumnado extranjero sin formación gramatical en su propia lengua materna), puede emplearse a fondo el método comunicativo; pero para alumnos con cierta formación lingüística, se aconseja introducir algunas propuestas del método analítico junto al comunicativo.

Hoy en día, sin embargo, y como nos recuerdan Núñez y Del Moral (2010, p. 93), estamos en condiciones de: Elaborar fundamentaciones teóricas sobre el desarrollo del dominio léxico tomando como referencia las aportaciones de las nuevas ciencias del lenguaje, de la ciencia cognitiva y de la psicología evolutiva y de la educación (...) [y de] Comprobar la validez de nuevos enfoques para la enseñanza del léxico (...) [así como de] Superar el modo tradicional descontextualizado de trabajar el léxico mediante métodos que conceden relevancia al contexto.

Estamos en condiciones, reiteramos, de proponer el aprendizaje y la enseñanza del vocabulario integrándolo en el conjunto de las destrezas comunicativas. Y ello es posible –como ya se advertía en las primeras palabras de esta Unidad–, porque se ha comprobado que el vocabulario refleja también la experiencia que los hablantes tenemos acerca de la vida, de la naturaleza, de las percepciones, de las emociones, de los conocimientos, de las interacciones sociales...

Al respecto, en un detallado artículo de revisión bibliográfica, las investigadoras Menti y Rosenberg (2016), constatan las oportunidades de avance en la enseñanza del vocabulario derivadas de las interacciones en el aula. Los habituales intercambios conversacionales entre docentes y estudiantes son una evidente oportunidad de mejora en la adquisición y consolidación de nuevo vocabulario. Ello es posible ante la riqueza del contexto «sociopragmático, situacional, no verbal y lingüístico» (Menti y Rosenberg, 2016, p. 262) que activa el profesional adulto que comunica en el aula. La habitual reconceptualización que el docente realiza ante la información que da el estudiante, es una de las estrategias que mejor incide en la adquisición de vocabulario; tiene lugar, además, a lo largo de toda la carrera estudiantil: desde las interacciones más lúdicas de la etapa de infantil y primaria con la lectura de cuentos, la asamblea, las dinámicas en los rincones y todos los intercambios comunicativos en los que se aclara, corrige, ajusta y expande el vocabulario, hasta las situaciones discursivas

de las etapas educativas siguientes, en las que se activa con más energía la corrección, la reparación, la negociación, en definitiva, la construcción colaborativa del conocimiento. Al respecto, las investigadoras citadas también reconocen las fortalezas de las exposiciones dialogadas y todas aquellas acciones didácticas que permiten transferir los conceptos aprendidos a situaciones nuevas.

En esta línea de reivindicar la calidad y los valores de la interacción dialogada del aula, y extrapolable no solo al objetivo académico de la mejora del vocabulario sino al avance del estudiante como *persona crítica*, se sitúan las reflexiones de López, Jerez y Hernández (2021). Estos investigadores ponen el foco en la teoría de la acción comunicativa y en promover un perfil «actualizado» del didacta de la lengua como profesional que, aunque enmarcado cada vez en un contexto más tecnológico, no ha de descuidar el potencial de la palabra en su labor diaria (ética discursiva).

Retomando la perspectiva más instrumental de la didáctica del léxico, y en relación con el enfoque de corte cognitivista en el que nos hemos centrado en los párrafos precedentes, es perentorio exigir que el profesional docente posea un caudal léxico amplio y variado, dentro de los diversos registros que se activan habitualmente en el aula. Ello es determinante si tenemos en cuenta la función y papel del docente y su responsabilidad también como indiscutible modelo de habla para sus pupilos (Herranz, 2020).

6.4 Metodología del léxico: estrategias básicas de enseñanza, propuestas y recursos

Para orientar adecuadamente el proceso de aprendizaje del léxico es imprescindible tener en cuenta, a su vez, qué aspectos son necesarios para el desarrollo de la competencia lingüística dentro de la cual se encuentra. *En primer lugar*, y como ya se ha dicho con anterioridad, conviene recordar una vez más cómo los hablantes nativos amplían constantemente su vocabulario y cómo es este un proceso que se realiza a lo largo de toda nuestra vida, a diferencia, por ejemplo, de la sintaxis, cuyo *conocimiento* -llegado un nivel o estadio- apenas se desarrolla más. Pero, ¿qué es realmente conocer una palabra?, ¿qué implica exactamente conocerla?

6.4.1. ¿Qué es conocer una palabra?. Veamos a continuación cómo se concreta esta cuestión ayudándonos de la siguiente tabla que hemos confeccionado siguiendo a Richards (1985):

Conocer una palabra es: (hacia la competencia léxica)
✓ Saber bien su uso, cuándo hay que emplearla y con qué palabras suele aparecer (si no fuera así se entendería que la palabra no forma parte del vocabulario del hablante)
✓ Saber en qué registro se debe usar
✓ Saber su funcionamiento sintáctico
✓ Saber distinguir su raíz y sus derivados, es decir, su familia léxica
✓ Conocer sus asociaciones con otras palabras de la lengua
✓ Conocer su valor semántico
✓ Conocer los significados asociados a esa palabra (es decir, sus acepciones semánticas o pragmáticas)

Y *en segundo lugar*, para ayudar a trazar una propuesta metodológica coherente en la etapa de Primaria, es importante que el profesorado, a su vez, fije con claridad los **objetivos de aprendizaje** vinculados con la competencia léxica deseable en dicha etapa escolar.

6.4.2. Objetivos básicos de enseñanza: propuestas metodológicas y recursos. Prado (1999, p. 157) habla de seis **objetivos básicos**. Pasamos primeramente a enumerarlos y posteriormente comentaremos cómo pueden ser abordados en el aula:

- (1) Aumentar el vocabulario y aprender a utilizarlo adecuadamente.
 - (2) Conocer los valores connotativos del léxico, usos especiales, sentido figurado...
 - (3) Conocer modismos, refranes y frases hechas.
 - (4) Aprender bien la ortografía y las combinatorias sintácticas del léxico.
 - (5) Conocer los mecanismos de formación de palabras y las relaciones semánticas.
 - (6) Saber usar distintos tipos de diccionarios (escolares y otros).
- El aumento del vocabulario y su adecuada utilización (1) pasan necesariamente por la oportuna selección de aquellas voces que van a ir consolidando el vocabulario activo de nuestros alumnos. García (1964, p. 196) concreta y nos recuerda cómo a partir aproximadamente de los dieciséis años el vocabulario «general» va perdiendo interés entre el alumnado y cediendo terreno al vocabulario o vocabularios especializados en función de las nuevas actividades y responsabilidades en las que los jóvenes comienzan a verse implicados. ¿Cuál sería entonces ese vocabulario general esencial en la etapa escolar de Primaria del que se ha de partir? Es labor

del profesorado identificar -en cada nivel educativo- el vocabulario que se considera «fundamental»¹⁰ y, a partir de ahí, establecer un vocabulario «meta» al tiempo que desechar palabras de dudosa utilidad para el aprendiz. Por supuesto, los intereses inmediatos del alumnado (al menos en esta etapa de Primaria), podrán orientar también la elección de dicho corpus. Así, son objeto de trabajo en el aula los campos semánticos tales como la propia escuela, los transportes, los saludos, la salud... que deberán ser actualizados (usados) en contextos concretos y en actividades heterogéneas que posibiliten un aprendizaje significativo. Para este aspecto, el texto escrito o bien la imagen motivadora pueden ser excelentes vías de acceso a más palabras.

- Respecto a **(2)**, Martín (2009, pp. 196-197) nos recuerda cómo algunos recursos bibliográficos permiten apoyar la consolidación y ampliación de vocabulario al estudiar el valor semántico asociado al significado que, por ejemplo, los sinónimos tienen en común (denotación, connotación y estereotipo). Así, partiendo de expresiones cercanas del verbo hablar, establece la siguiente propuesta de trabajo:

Propuesta de trabajo: búsqueda de sinónimos del verbo «hablar».	
Objetivos de la actividad:	
1. Valorar las diferencias semánticas entre palabras o expresiones sinónimas.	
2. Diferenciar los términos en función del significado (estilístico, connotativo, pragmático, estereotípico, diatópico)	
3. Ejemplificar dichos valores con frases.	
Recurso bibliográfico: Diccionario de sinónimos y antónimos.	
- http://www.elmundo.es/diccionarios	
- http://www.diccionarios.com	
Diferencias <i>estilísticas</i>	«meter baza/tomar la palabra» «perorar/conferenciar»
Diferencias <i>connotativas</i>	«meter baza/tomar la palabra» (marcada profesionalmente) «sermonear/meter un rollo» (generacional)
Diferencias <i>pragmáticas</i>	«perorar/cascar» (uso frecuente/uso infrecuente) «charlar/discutir» (tono tranquilo/tono acalorado)
Diferencias <i>estereotípicas</i>	«comentar/criticar» «conversar/murmurar»
Diferencias <i>diatópicas</i>	«dialogar/platicar»

- Para trabajar con modismos y frases hechas **(3)** se sugiere la utilización de recursos como el

¹⁰Se considera también como muy práctico tomar como punto de referencia -para seleccionar el vocabulario- el proporcionado por los libros de textos adoptados en cada Centro educativo. Constituyen un *input* léxico de base que se ha de sumar a las decisiones del profesorado.

CREA (Corpus de Referencia del Español Actual, <http://corpus.rae.es/creanet.html>.) Nos permitirá recuperar las concordancias de las palabras o expresiones con las que se desee trabajar. Podrá satisfacer distintos objetivos pedagógicos: conocer los modismos formados a partir de una palabra, deducir tanto su significado como su nivel de uso, advertir el sentido estilístico (por ejemplo, metafórico...). Así, si buscamos las concordancias de «boca» obtendremos «llenarse la boca de... », «oír de boca de... », «no salir de mi boca», «quedarse con la boca abierta», «poner en boca de alguien», «no decir esta boca es mía», «meterse en la boca del lobo»... A partir de aquí el profesor es capaz de articular diversas actividades: indicar el significado, practicar su uso en frases reales o inventadas, advertir el significado más frecuente en el ámbito escolar...

- Para (4), aprender bien la ortografía y las combinatorias sintácticas del léxico, se puede sugerir (seguimos ahora parcialmente a Saavedra, 1988), la elección de las palabras de mayor dificultad en cada nivel, conjuntamente con otras frecuentes, y sobre ellas confeccionar rutinas de asimilación y consolidación que tengan en cuenta, una vez indicado el significado de la palabra, los factores básicos de su proceso de aprendizaje (lo gnoseológico, lo visual, lo auditivo y lo dinámico):
 - a) La imagen visual de la palabra → y su escritura contemplada en soportes (pizarra, proyección, grabados...).
 - b) La imagen auditiva → y su pronunciación/escucha por parte de los alumnos y otros hablantes (profesorado, grabación...).
 - c) Los procesos motores tanto del acto de escribir como del acto de pronunciar la palabra.
 - d) Su integración en contextos de uso (pequeños textos, dictados, cuñas radiofónicas, anuncios publicitarios, *tuits*...).
- Una sugerencia para el objetivo (5) es la de, apoyados también en un recurso bibliográfico (seguimos a Martín, 2009, p. 196), establecer los diferentes grupos de palabras relacionados en torno a un mismo significado. Podemos, por ejemplo, y con el objetivo de analizar los campos semánticos vinculados con el concepto de «fiesta», y una vez hecha la consulta de una base de datos (esta vez correspondiente a un *Diccionario de términos relacionados* (<http://tradu.scig.uniovi.es/>), comprobar lo que obtendremos:
 - «Fiesta» = días de fiesta: «domingo, feria, Navidad, Pascua, aniversario, bautizo...»
 - «Fiesta» = comer bien: «festín, convite, cotillón, guateque, banquete...»
 - «Fiesta» = alegría: «alegre, animado, ameno, jaleo, ambiente...»
 - «Fiesta» = música: «comedia, gala, mascarada, charanga, baile, carnaval...»

Tal y como indicamos con (3), a partir de aquí es factible crear actividades con estas relaciones de palabras: comentarios o impresiones sobre los términos que conocemos y los dudosos, incorporaciones de otras soluciones «locales» (variantes diatópicas), redacción de pequeñas exposiciones o bien debates orales sobre algunas de ellas, invención de acertijos y adivinanzas...

- Y concluimos este apartado con algunas observaciones sobre el uso del diccionario (6). Nadie duda de las ventajas que el uso del mismo aporta para mejorar la competencia léxica de los hablantes. 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 (Martín, 2009). Las ventajas didácticas del uso «básico» del diccionario son, según Prado (2001), el permitir el ampliar la cultura, la autocorrección así como el fomento del autoaprendizaje. Por su parte, Saavedra (1988) nos recuerda la necesidad de tener en cuenta la tipología amplísima de los diccionarios y el cómo debemos adecuar los mismos a los diferentes niveles educativos. Habla así de incorporar primeramente los denominados «diccionarios escolares» y postergar los «comunes» al último nivel de Primaria. En medio sugiere incorporar, por ejemplo, los diccionarios «etimológicos escolares» y los de antónimos y sinónimos.

En Martín (2009, pp. 188-191) se incorpora una exhaustiva relación de diccionarios. Partimos de su tipología e incorporamos algunos ejemplos:

Diccionarios escolares

Ortega, S. et al. (2021). *Diccionario de Primaria*. Vox Editorial

Monolingües

Maldonado, C. et al. (eds.) (1996). *Clave. Diccionario de uso del español actual*. SM

De dudas y dificultades

RAE (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana

<http://www.rae.es>

De sinónimos y antónimos

Zainqui, J.M. (1973). *Diccionario razonado de sinónimos y antónimos*. De Vecchi

Inversos y de rimas

Moya, JA., Ortiz, MJ. y Ortiz, G. (2004). *Diccionario del revés*. Club Universitario

Flores, C. (2009). *Rimadario. Diccionario de rimas*. Alclama Ediciones

Ideológicos

Casares, J. (1942). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Gustavo Gili

Etimológicos

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos

De refranes, modismos y frases hechas

Varela, F. ; Kubart, H. (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Gredos

De partículas

Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*

En línea, <http://www.dpde.es>

De argot

León, V. (1980). *Diccionario de argot español y lenguaje popular*. Alianza

Técnicos (o especializados)

Ramírez, I. (2020). *Diccionario de términos de videojuegos*. Verbum

De frecuencias

Rodríguez, I. (1952). *Recuento de vocabulario español*. Universidad de Puerto Rico

De burradas

Castro, X. (1999). *Diccionario de burradas*. Xosé Castro Roig

Diccionarios electrónicos

Diccionarios en línea

Anaya-Vox. *Diccionario General de la Lengua Española*

<http://www.diccionarios.com/>

Señalamos a continuación algunas propuestas heterogéneas para el conocimiento del léxico apoyadas en el uso del diccionario: unas desde una perspectiva más lúdica –y en las que se da más cabida a la movilización del gran grupo en el aula- y otras de resolución individual o en pequeño grupo. Seguimos para todas ellas inicialmente las sugerencias de Prado (2004) y Siles (1995) e introducimos algunas variantes y añadidos:

<i>Dinámicas lúdicas</i>
Organizar la clase en equipos; construir una frase y sustituir cada palabra por la definición que da el diccionario. Leerla en voz alta al resto que deberá adivinar la frase inicial
Buscar, por equipos, una palabra; inventar cuatro definiciones para la misma; entre ellas incluir la verdadera. Leerlas al grupo que deberá averiguar la definición correcta o de partida
Inventar definiciones verosímiles a partir de una palabra de uso poco frecuente; leerlas al grupo que deberá votar la más ingeniosa/acertada. Repetir el proceso; se acumularán así los puntos que decidirán el equipo ganador
Inventar cuentos con palabras buscadas en el diccionario que empiecen por una sílaba elegida al azar
<i>Otras actividades</i>
Analizar neologismos y extranjerismos e integrarlos en frases
Buscar el significado de algunas abreviaturas y construir textos que abusen de ellas
Buscar las siglas de algunas expresiones y construir mensajes disparatados
Obtener derivados de una palabra y construir historias con esas familias
Dinámicas con etimologías
Búsqueda de acepciones de palabras dadas en función de contextos lingüísticos concretos y determinados

6.4.3. Otros medios de aprendizaje: vocabularios básicos y repertorios léxicos. Los denominados vocabularios básicos se presentan también como útiles herramientas de consulta si bien ya se desprende, por todo lo comentado anteriormente, que el léxico no puede aprenderse únicamente a partir de «listas» (por muy conectados que entre sí estén los vocablos que las integran). En efecto, nos recuerda Martín (2009) cómo la descontextualización de dichas listas obliga a la memoria a realizar un esfuerzo que no es muy rentable a largo plazo. Hay que acudir a la didáctica de las lenguas extranjeras para entender el origen de la confección de estos vocabularios. La necesidad de abordar el aprendizaje de una segunda lengua en el menor tiempo posible forzó la creación de estos vocabularios. García (1964) señala una pauta general para el aprovechamiento de estos corpus:

- comenzar por las palabras que el niño utilice y que pertenezcan a dichos vocabularios,
- seguir por las que el alumno use, aunque no estén incluidas en aquéllos,
- continuar con las palabras que, perteneciendo a ellos, no utilice el alumno,
- pasar al vocabulario usual (unas 13.000 palabras) que deberá ir adquiriendo paulatinamente.

Otros repertorios usados también como fuente de consulta y trabajo son los denominados vocabularios «de frecuencia» (contabilizan el número de apariciones de palabras en un corpus determinado)

o los vocabularios «de disponibilidad léxica». Permiten estos últimos recoger las palabras que acuden antes a la mente de los hablantes sobre un tema determinado. También resultan de interés algunos proyectos concretos que se apoyan además en las TIC. Así el glosario bilingüe que ofrece en su web la Universidad Libre de Berlín que contiene un inventario con léxico habitual de los distintos ámbitos de la vida de un estudiante. Resulta útil para diseñar actividades de ampliación. O el proyecto VOCABLE (también alojado en la plataforma) para el aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador.

En conclusión, a partir de algunas de las aportaciones plasmadas en los epígrafes anteriores y de otras expresadas por Martín (2009), podemos resumir la metodología del léxico en cuatro estrategias básicas:

- a) El denominado *método directo o de intuición directa*. Su nombre obedece a su propia estrategia: el profesor presenta al alumnado una serie de imágenes o grabados. La comprensión es inmediata aunque desconozcan la palabra. Este método exige que el alumnado describa el objeto visual para que se esfuerce en definirlo; posteriormente el profesor les dice su nombre.
- b) El método de *contexto*. Como también indica su nombre, se aprenden las palabras en contexto. Es este un método comunicativo sin duda muy extendido en la didáctica actual, de tal manera que no son recomendables los ejercicios de vocabulario aislados de los contextos. Así, por ejemplo, la explicación del significado de la palabra debe extraerse de la utilización de la propia palabra en diversas frases, de su comparación con otras palabras de significado similar, de la formación de su familia léxica... Se trabaja también con sinónimos que han de reemplazar otras unidades léxicas, se rellenan huecos, se cambian frases por otras de significado similar. Son muy productivas también para el aula las dinámicas con textos incompletos que se han de nutrir con otras palabras pertenecientes al vocabulario pasivo (desconocidas) pero también con otras potenciales (voces que han oído, pero no usan) y, por supuesto, con los vocablos activos o de uso común para ellos...
- c) El método de *presentación* de nuevas palabras con el que el profesor presenta palabras nuevas con su definición. Se considera una propuesta rápida y solo válida para situaciones comunicativas puntuales (no para la enseñanza continuada de léxico).
- d) El método de *apoyatura* en el uso de los diccionarios y otros repertorios léxicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, M.C. (1997). *Los diccionarios escolares en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna: sobre los publicados en España entre 1990 y 1996*. Universidad de Granada.
- Bajo, E. (2000). *Los diccionarios. Introducción a la historia de la lexicografía del español*. Trea.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Code and Control, Vol. 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul.
- Bosque, I. (dir.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. SM.
- Briz, A. (coord.) (2008). *Saber hablar*. Instituto Cervantes – Aguilar.
- Campa, H. (1987). *Diccionario inverso del español. Su uso en el aula*. Narcea.
- García, V. (1953). Vocabulario común y su utilización didáctica. *Revista Bordón*, 51 (2), 141-158.
- García, V. (1964). Ley sobre el aumento de vocabulario y sus aplicaciones pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, vol XXII, 87, 187-198.
- Herranz, C.V. (2020). *Palabra de maestro. Análisis del léxico disponible en los futuros docentes*. Peter Lang.
- Herriot, P. (1971). *Language and Teaching: a psychological view*. Metlllen.
- Lamíquiz, V. (1985). *El contenido lingüístico*. Ariel.
- Lomas, C. (2001). La publicidad en el aula en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol II: Teoría y práctica de la educación lingüística*. 356-379. Paidós (Papeles de Pedagogía, 39).
- Lomas, C. y Tusón, A. (2002). El léxico. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 31, 7-9.
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- López, A., Jerez, I. y Hernández, L. (2021). Palabras y acción crítica. El perfil del didacta de la lengua, *El Guiniguada*, 30, 20-29. doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.399
- Lyons, J. (1984). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Teide.
- Martín, R.A. (2009). *Manual de Didáctica de la lengua y la Literatura*. Síntesis.
- Menti, A. y Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario; una revisión bibliografica, *Lenguaje*, 44 (2), 261-287, <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4623>

- Morante, R. (2004). VOCABLE: una plataforma para el aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador. *redELE*, 2. s/p.
- Moreno, J. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico. *Glosas didácticas*, 11, 162-168.
- Muñoz, M. (1956). Algunos supuestos lingüísticos de la didáctica del vocabulario. *Revista de Educación* 48, 7-11.
- Núñez, P. y Del Moral, C. (2010). Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. *Lenguaje y Textos*, 32, 91-96.
- Pérez, C. (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica, en S. Salaberris (ed.). *Lingüística aplicada a las lenguas extranjeras* (pp. 262-307). Universidad de Almería.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2009). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza editorial.
- Prado, J. (1999). El léxico y sus implicaciones en la Didáctica de la lengua. *Seminario de Lingüística*, 3, 145-162.
- Prado, J. (2001). El diccionario como recurso para la enseñanza de léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento, en C. Ayala (coord.) *Diccionarios y enseñanza* (pp. 205-226). Universidad de Alcalá de Henares.
- 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 (2010). *Ortografía de la Lengua española*. Espasa.
- Richards, J. (1985). Lexical knowledge and the teaching of vocabulary, en J. Richards. *The context of Language Teaching* (pp. 176-188). Cambridge University Press.
- 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. Vice-rectorado 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.
- Samper, J.A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible. *Lingüística* 10, 311-333.
- Sanjuán, M. (2004). La enseñanza del léxico: aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos. En VVAA, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13 (pp. 69-128). Universidad de Zaragoza.

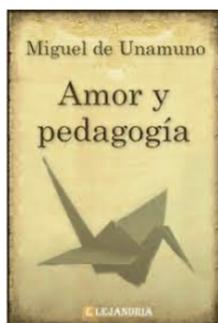
- Santana, E. (2006). *Lengua Española*. Manuales docentes de Educación Primaria. Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Siles, J. (1995). La enseñanza del léxico, *Didáctica*, 7, 149-154.
- Sullivan, R. A., & Ojeda Alba, J. (2010). Criteria for EFL Course Books' Vocabulary Selection: Does it have any Practical Consequences? *El Guiniguada*, 19, 197-210.
<https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/431>
- 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.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. Reflexión libre sobre los siguientes enunciados y textos:

¿Qué es, en efecto, conocer una cosa sino nombrarla?

(Unamuno, *Amor y Pedagogía*, 1902)



—oo00oo—

... Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y las que bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se escuchan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada.. Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías

iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

(Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*, 1974)

—oo00oo—

La palabra oral como realidad viva y compleja.

No tiene significado, sino significados, con frecuencia numerosos.

(Juan José Saavedra, *Nuevos caminos en la enseñanza de la Lengua*, 1988)

—oo00oo—

... de ellos se ha dicho [de los diccionarios] que no son más que sarcófagos de palabras y que en cuanto un término nuevo figura entre las páginas de un repertorio léxico, este ya está muerto. Esta visión tétrica y casi fúnebre del trabajo del diccionarista, a modo de embalsamador de la lengua, no se corresponde con la realidad, puesto que la labor del lexicógrafo es registrar y describir el uso que hacen los hablantes de la lengua a través de la definición de las palabras según sus diversos sentidos. Al fin y al cabo, no hay mejor cristalizador de las cosmovisiones e ideologías de una época que un diccionario.

(Iván Ramírez Sánchez, *Diccionario de términos de videojuegos*, 2021)

2. Localice el álbum ilustrado *La gran fábrica de las palabras*, publicado por Sleepyslaps y obra de Agnès de Lestrade y Valeria Docampo (Barcelona, 2010). Es un cuento maravilloso ideal para proponer en el aula toda una reflexión sobre nuestras palabras.

Plantee una pequeña *explotación didáctica* para un curso de Primaria (se sugiere 5º de Primaria) que exprese y contenga:



- dos actividades o dinámicas de aula,
- orientaciones y decisiones metodológicas básicas para llevar a cabo dichas actividades: agrupamiento del alumnado, espacios, temporalización, recursos complementarios ...
- modo e instrumentos de evaluación

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

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

1. Marque la opción verdadera

- a) La competencia léxica no es relevante en la *formación* de las personas.
- b) El aumento de la competencia léxica tiene repercusiones positivas a su vez en la eficacia de la competencia comunicativa global.
- c) La competencia léxica se completa o logra considerablemente cuando el hablante alcanza los 25 años.
- d) La competencia léxica se completa o logra considerablemente antes de que el hablante alcance los 25 años.

2. Marque la opción verdadera

- a) Ni del «vocabulario» ni del «léxico» podemos establecer el número de piezas que los integran.
- b) Del vocabulario podemos obtener la frecuencia de *empleo*.
- c) Del léxico no podemos calcular la *probabilidad* de aparición de cada unidad.
- d) Del léxico sólo podemos calcular la probabilidad de aparición de cada unidad.

3. Las etapas básicas necesarias para adquirir el pleno desarrollo del lenguaje son:

- a) Recepción, simbolización interna y expresión.
- b) Comprensión, análisis y expresión.
- c) Comprensión, descodificación y expresión.
- d) Recepción, análisis y expresión.

4. Marque la opción verdadera

- a) Conviene que el aprendizaje de una lengua recaiga sobre la lengua fósil.
- b) El vocabulario del profesorado, de los materiales de trabajo y consulta en sus distintos formatos... ha de ser siempre muy abundante y muy elegante.
- c) El sentido exacto de las palabras se alcanza, mejor que por su definición aislada, por el empleo correcto en frases y por su uso en la conversación.
- d) El significado denotativo de las palabras es mucho más importante que el connotativo.

5. Aprender vocabulario es todo un ejercicio de creatividad que implica:
- Enriquecerlo, precisarlo y ordenarlo.
 - Fijarlo, ordenarlo y cerrarlo.
 - Asimilarlo definitivamente, fijarlo y cerrarlo.
 - Ordenarlo con la ayuda de la memoria en categorías verbales.
6. Marque la opción verdadera
- La falta de originalidad y sinceridad léxica se ve favorecida por el abuso de los tópicos.
 - La alexia consiste en la pereza para expresar las palabras.
 - La confusión ante vocablos próximos o parónimos es más evidente en la lengua escrita.
 - El verbalismo consiste en la confusión en el uso de algunos términos.
7. Marque la opción verdadera
- La lingüística tradicional no se aleja de la «realidad lingüística».
 - Para la lingüística tradicional la enseñanza de la lengua no sólo consiste en la enseñanza de su estructura.
 - La lingüística más tradicional plantea la didáctica del léxico desde una perspectiva analítica y taxonómica.
 - La lingüística más tradicional no aborda la didáctica del léxico.
8. Marque la opción verdadera
- En la lingüística de corte comunicativo las palabras se aprenden como repertorios estancos o aislados.
 - En la lingüística de corte comunicativo el vocabulario se aprende en el contexto de la frase o del texto.
 - El léxico no tiene, en la lingüística de corte comunicativo, un valor sígnico mayor que, por ejemplo, la morfología o la fonología.
 - En la lingüística de corte comunicativo las palabras se aprenden como repertorios propios de un ámbito específico.
9. El correcto aprendizaje de la ortografía de las nuevas palabras debe integrar:
- Lo gnoseológico, lo visual y lo dinámico
 - Lo gnoseológico, lo auditivo y lo dinámico.

- c) Lo gnoseológico, lo visual, lo auditivo y lo dinámico.
- d) Lo gnoseológico, lo auditivo, lo visual y lo comunicativo.

10. 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) El uso del diccionario en las actividades no es una estrategia didáctica adecuada para el aumento del vocabulario pues su uso resulta aburrido para el alumnado.

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

GLOSARIO

Adecuación: propiedad discursiva que permite un uso lingüístico compatible con una determinada situación de comunicación. La adecuación convierte nuestras intervenciones en apropiadas o no y por tanto decimos que determina, por ejemplo, la elección de la variedad lingüística (dialectal/estándar) o del registro (formal/informal).

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.

Connotación: significado social o «cultural» que el hablante incorpora a las palabras. Se diferencia pues del significado denotativo o «real». Las posibilidades connotativas o los «otros» significados que los hablantes asociemos a las palabras dependerán siempre de dichos hablantes pues los rasgos connotativos son siempre rasgos conceptuales subjetivos.

Denotación: significado universal, objetivo que una palabra tiene para todos los conocedores de una lengua, sin que exista la más mínima discrepancia entre ellos. Es el significado objetivo que recoge, por ejemplo, el DRAE.

Input: voz inglesa que significa entrada o recepción de términos.

Lexicología: Disciplina de la Lingüística que estudia las unidades léxicas de una lengua y las relaciones sistemáticas (sus oposiciones contrastivas). Se ocupa particularmente del origen de las palabras (etimología) y de las relaciones entre conceptos y palabras (onomasiología y semasiología).

Lexicografía: ciencia instrumental cuyo fin es la elaboración de diccionarios (etimológico, categorial, combinatorio, semántico...).

MCERL: (*Marco Común europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*). Documento de referencia, resultado 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.

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...).