

**BLOQUE TEMÁTICO 1:
PROFUNDIZACIÓN EN EL CONOCIMIENTO Y
ANÁLISIS DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA BASADOS EN
COMPETENCIAS**

2

ESTRATEGIAS Y TAREAS



Juan García Única
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada
curso 2016-2017

CONTENIDOS

1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE FAVORECEN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

- 1.1. Tareas, pág. 23
- 1.2. Proyectos de trabajo, pág. 24
- 1.3. Secuencias didácticas, pág. 24
- 1.4. Integración de lenguaje y contenidos, pág. 25
- 1.5. Aprendizaje cooperativo, pág. 26

2. DISEÑO DE TAREAS PARA FAVORECER LA CCL EN SUS DISTINTAS DESTREZAS

- 2.1. Tareas para la expresión oral, pág. 27
- 2.2. Tareas para la comprensión oral, pág. 30
- 2.3. Tareas para la expresión escrita, pág. 33
- 2.4. Tareas para la comprensión lectora, pág. 35

ACTIVIDADES PARA LA REFLEXIÓN, pág. 38



1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE FAVORECEN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

1.1. Tareas.

Hablamos de enfoque por tareas cuando establecemos un programa de aprendizaje cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas o en nociones y funciones. Mientras que los programas tradicionales suelen limitarse a las descripción de las mencionadas estructuras sintácticas, las nociones y, todo lo más, las funciones de la lengua, el enfoque por tareas busca que los procesos de aprendizaje incluyan necesariamente procesos de comunicación, fomentando el uso real de la lengua en el aula. Se trata, por tanto, de un enfoque que queda dentro del ámbito de los llamados enfoques comunicativos.

Siguiendo en todo momento las directrices que nos proporciona el *Diccionario de términos clave de ELE*, que será nuestra principal referencia en esta primera parte de nuestro tema, vamos a distinguir dos fases en el enfoque por tareas.¹ Serían las siguientes:

- a) *Fase de programación.* En ella vamos a diseñar las tareas invirtiendo el orden habitual de los enfoques tradicionales. En estos se suele ir de la lengua a las actividades, ofreciendo al alumno un inventario lingüístico (de vocabulario, de estructuras morfosintácticas, de nociones y funciones, etc.) que, una vez interiorizado, le permite enfrentarse a las actividades. En el enfoque por tareas, sin menosprecio de estos inventarios, se busca ir a la inversa: de las actividades a la lengua. Significa esto que debemos programar una serie de actividades que requieran uso de la lengua, y que es de ese uso de donde han de ir deduciéndose las unidades de estudio posteriores.
- b) *Fase de realización de las actividades.* Esta fase debe caracterizarse por aunar los procesos de uso con los de aprendizaje. Dicho de otro modo, se trata de aprender la lengua usándola. Es en esos procesos de uso en los que iremos seleccionando los contenidos lingüísticos que

¹ El *Diccionario de términos clave de ELE* consta de edición en red. Un comentario más detallado puede encontrarse en las Bibliografía complementaria de este tema.

perseguimos estudiar, y no al revés, de acuerdo con lo establecido en la fase de programación.

Las tareas se convierten así en iniciativas para el aprendizaje que nos permiten realizar en el aula actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella. Por su estructura, requieren de una mayor participación y de una reflexión activa por parte del alumno.

1.2. Proyectos de trabajo.

Los proyectos de trabajo, o enfoque por proyectos, requieren poner en práctica un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado. Hay diferentes propuestas educativas que comparten esta idea, pero todas ellas tienen en común los siguientes aspectos: promueven el aprendizaje participativo, activo y en cooperación; fomentan la motivación y la implicación de los alumnos; consideran fundamental la globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos; dinamizan el desarrollo de los conocimientos instrumentales; y relacionan el aprendizaje con el contexto social en que se produce.

El enfoque por proyectos se inspira en gran medida en la pedagogía del norteamericano John Dewey, una de cuyas ideas básicas es que el razonamiento está ligado a la experiencia. Al ser un enfoque global, resulta especialmente enriquecedor y apropiado para fomentar la curiosidad y la actitud indagadora, si bien requiere –esto también hay que decirlo– de ciertas condiciones privilegiadas que la escuela, por su peculiar distribución del tiempo y por la segmentación a la que la somete el currículum, no siempre ofrece. Hablaremos de ello en clase de manera mucho más detenida.

1.3. Secuencias didácticas.

Se entiende por secuencia didáctica una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Si optamos por recurrir a esta estrategia, habremos de considerar las siguientes fases:

- a) *Presentación*. En esta fase procuramos despertar el interés por el tema y activar el *corpus* de conocimientos que el alumno tiene sobre él (pues

siempre se tienen conocimientos previos sobre un tema determinado, aunque sea escasos, más o menos erráticos o poco conscientes: avanzamos a través del prejuicio aunque no nos demos cuenta).

- b) *Comprensión*. En esta fase se trata de procesar la información lingüística. En ella resultará imprescindible la observación y reflexión sobre los fenómenos gramaticales.
- c) *Práctica*. Llevaremos a cabo en ella los ejercicios necesarios para la producción de esas destrezas lingüísticas. En ella, los alumnos no tienen por qué transmitir información nueva, es decir, no tienen por qué comunicar. De lo que se trata en este caso es de que adquieran automatismos, para lo que podemos recurrir a ejercicios de resolución cerrada (que son los que admiten una única respuesta).
- d) *Transferencia*. Por último, en esta fase sí que se aplica lo aprendido. A diferencia de lo que sucede en la fase anterior, llegados a este punto las actividades pueden ser comunicativas, puesto que ya no se trata de adquirir automatismos sino de adquirir destrezas. En la fase de transferencia debemos introducir ejercicios de resolución abierta (es decir, que admiten varias respuestas).

Las secuencias didácticas, frente a los enfoques por tareas y por proyectos, se aproximan algo más a las estrategias tradicionales, pero es importante no identificarlas sin más con éstas. Sobre todo porque en ellas hay una secuenciación mucho más consciente de cómo funcionan los procesos cognitivos, pues, como puede apreciarse en las cuatro fases expuestas, su objetivo es ir aproximándose poco a poco a las actividades de resolución abierta, que requieren un grado de pasividad menor por parte de los alumnos.

1.4. Integración de lenguaje y contenidos

La integración de lenguaje y contenidos es la estrategia empleada en los métodos de inmersión lingüística. Como su propio nombre indica, es un enfoque basado en los contenidos, pero con la particularidad de que estos no son contenidos propiamente de la clase de lengua, sino de cualquier materia. La lengua, en ese caso, se integra en otras parcelas.

Hay tres posibilidades de integración: por una parte está la *enseñanza basada en contenidos*, en la cual los contenidos curriculares se integran en la clase de lengua (por ejemplo, cuando trabajamos el vocabulario científico de cualquier otra materia); por otra, la *enseñanza sensible al lenguaje*, que se da cuando es la lengua la que se enseña en el resto de asignaturas (pongamos el ejemplo anterior otra vez, pero a la inversa: el vocabulario específico podría ser, digamos, algo a integrar dentro de la clase de biología); y, por último, la *enseñanza articulada lenguaje-contenidos*, de la que que puede hablarse cuando se coordinan tanto los contenidos curriculares como los lingüísticos (nuevo ejemplo: en la misma semana podemos trabajar, pongamos por caso, la noción de ecosistema y el vocabulario que lleva aparejado).

1.5. Aprendizaje cooperativo

Como puede suponerse, el *aprendizaje cooperativo* va más allá de la consideración del alumno de lengua como sujeto aislado que estudia su materia, confinada ésta a la interiorización del plano gramatical abstracto de la gramática. Se trata, ante todo, de un trabajo realizado en grupo, dimensión muy importante cuando en nuestro enfoque de la lengua no priorizamos el punto de vista normativo sino el enfoque comunicativo, convirtiéndola en una herramienta de uso. De hecho, todo aprendizaje de la lengua, tanto el que se da dentro del aula como el que se da dentro de ella, es cooperativo o no es, toda vez que la lengua es una herramienta de comunicación que se desarrolla gracias a que somos seres sociales.

Hay, no obstante, algunas particularidades que debemos observar si no queremos confundir el aprendizaje cooperativo con la mera organización en grupos del aula. Hablaremos de verdadero aprendizaje cooperativo siempre y cuando el trabajo en grupo esté cuidadosamente estructurado. No basta con que todos los miembros del grupo estén presentes si no todos interactúan ni intercambian información. Para un buen aprendizaje cooperativo hemos de organizar el grupo de manera tal que cada uno de sus miembros pueda ser evaluado individualmente por su trabajo.

2. DISEÑO DE TAREAS PARA FAVORECER LA CCL EN SUS DISTINTAS DESTREZAS

2.1. Tareas para la expresión oral.

Vamos a trabajar en este apartado algo que podríamos llamar la arquitectura del habla. Para ello, tendremos en cuenta tres teorías clásicas: los actos de habla de John Searle, el principio de cooperación de Paul Grice y los componentes de la interacción oral definidos por Dell Hymes. Vayamos uno por uno.

En 1969, el filósofo norteamericano John Searle, en su obra *Actos de habla. Un ensayo sobre filosofía del lenguaje*, propugnó que en toda comunicación oral, en toda conversación, se producen estos tres actos básicos de habla:

- a) *Acto locutivo*. Es lo que se dice. El acto locutivo es propiamente la emisión de una oración con un significado literal y con un referente determinado. Si alguien dice «pásame la sal», emite una oración con un significado literal que se refiere a la sal en el contexto que sea (suponemos que el de compartir mesa).
- b) *Acto ilocutivo*. Es lo que se hace al decir, puesto que quien habla no sólo dice sino que hace, toda vez que promete, amenaza, ofrece, solicita, etc. Si alguien dice «pásame la sal», puede estar rogando, pidiendo o incluso ordenando algo.
- c) *Acto perlocutivo*. Es el efecto del decir. Con ello nos referimos al efecto verbal o no verbal que produce el acto de habla en las personas o en la audiencia a quien va dirigido. Si alguien dice «pásame la sal», estará provocando una respuesta en su interlocutor, sea del tipo que sea, dado que éste puede sentirse encantado de colaborar (y decirlo o no) o intimidado si se le pide con malos modos (y expresarlo o no).

Británico, aunque desarrollase la mayor parte de su carrera en Estados Unidos, el también filósofo Paul Grice es conocido por haber definido el llamado principio de cooperación, por el cual se define la calidad de una conversación.

Así, en un artículo de 1975, «Logic and Conversation», exponía las cuatro máximas que definen el principio de cooperación:²

- a) *Máxima de cantidad*: «No des ni más ni menos información que la necesaria». Haz que tu contribución sea tan informativa como lo exijan los propósitos del intercambio comunicativo. Haz que tu contribución no sea más informativa de lo que se exija.
- b) *Máxima de calidad*: «Di la verdad». No digas lo que crees que es falso. No digas aquello para lo que careces de evidencias.
- c) *Máxima de relación*: «Sé pertinente». O dicho de otro modo: céntrate en el tema.
- d) *Máxima de modo*: «Sé claro y ordenado». Evita la oscuridad en la expresión. Evita la ambigüedad en la expresión. Sé breve. Sé ordenado.

Por último, el sociolingüista norteamericano Dell Hymes desarrolló a lo largo de su obra el conocido modelo S.P.E.A.K.I.N.G., acrónimo conformado por las siglas en inglés de los componentes que él señalaba en toda interacción oral:

- a) *Situation (Situación)*. Por tal se entiende tanto la localización espacio-temporal del hecho comunicativo como el espacio psicosocial de la interacción. Por ejemplo, una conversación en plena calle (situación espacio temporal) puede ser entre dos desconocidos que recelan el uno del otro o entre dos amigos que se sienten muy cómodos estando juntos (según la situación psicosocial).
- b) *Participants (Participantes)*. Son los actores que intervienen en el hecho comunicativo, definidos en cierto modo por la relación que hay entre ellos. Por ejemplo, volvemos a esas dos personas que se encuentran en la calle, que pueden tener una relación de amistad, de pareja, de desconocimiento mutuo, etc.
- c) *Ends (Finalidades)*. Las *finalidades* aluden tanto a las metas u objetivos de la interacción como a los productos que se obtienen al final de ella. Por ejemplo, las dos personas que se encuentran en la

² El artículo puede encontrarse en Paul Grice, «Logic and Conversation», P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, pp. 41-58. Para los curiosos, y dado que se trata de una teoría mucho más compleja de lo que pudiera parecer por el escuetísimo resumen que le dedicamos en este tema, dejamos el enlace para su [descarga aquí](#).

calle pueden haberse detenido con el fin de que una le diga a la otra la hora, al haber sido preguntada (meta); en función de la prisa que tenga la persona preguntada, la persona que pregunta obtendrá la hora o no (producto).

- d) *Act Sequences (Secuencia de actos)*. La *secuencia de actos* se refiere a la organización y estructura de la interacción. Alude, en concreto, tanto al contenido como a la forma en que se estructuran los temas. Por ejemplo, si una persona detiene a otra por la calle para preguntarle la hora, hay una secuencia por la cual generalmente existe primero una pregunta y después se deja un margen que dé lugar a una respuesta; la pregunta, a su vez, puede ser más o menos directa (*¿qué hora es?*) o indirecta (*me pregunto si ha pasado ya el autobús de las once*) en función de la forma que se escoja, definida por la relación que haya entre los participantes, el contexto, etc..
- e) *Key (Clave)*. La *clave* de una interacción oral es el grado de formalidad o informalidad que se aprecia en una interacción oral. Depende siempre de la relación entre los participantes. Por ejemplo, una persona puede parar a una persona que no conoce por la calle de manera formal (*discúlpeme*), o de manera muy informal si es que la conoce (*¿Qué te cuentas, viejo zorro?*).
- f) *Instrumentalities (Instrumentos)*. Hay dos instrumentos básicos en toda comunicación oral: el canal y las formas de hablar. En el caso del discurso oral, que es el que estamos estudiando ahora, el canal es siempre audiovisual. Las formas de hablar, por su parte, están conformadas tanto por el repertorio verbal de los participantes como por los elementos cinéticos (movimientos) y proxémicos (distancias medibles entre personas que interactúan entre sí). Por ejemplo, una persona que para a otra por la calle para preguntarle la hora pondrá en marcha un repertorio verbal limitado, sencillo, pero más o menos preciso en función del dominio que se tenga sobre la lengua; si la persona que pregunta la hora gesticula mucho o se muestra agitada (elementos cinéticos), entenderemos que va con prisa, y si la

conocemos bien guardaremos una distancia menor respecto a ella que la que guardaremos si no la conocemos de nada (elementos proxémicos).

- g) *Norms (Normas)*. Las normas, por su parte, son de dos tipos: de interacción y de interpretación. Las normas de interacción son aquellas que regulan la toma de palabra. Las normas de interpretación, a su vez, son los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar tanto lo dicho como lo no dicho. Por ejemplo, si una persona para a otra por la calle para preguntarle la hora, tras la pregunta habrá un silencio que la persona preguntada interpretará como una espera de respuesta de su interlocutor (norma de interacción); la respuesta puede ser verbal o incluso no verbal (pues en el marco de interpretación que comparten ambos interlocutores saben, por ejemplo, que si la persona preguntada se toca la muñeca izquierda con el dedo índice de la mano derecha, al tiempo que ladea la cabeza, está dando a entender que no lleva reloj sin necesidad de expresarlo verbalmente).
- h) *Genre (Género)*. El *género*, por último, es el tipo de interacción, pues, en efecto, toda interacción oral se inserta dentro de una tipología determinada, de modo que no es lo mismo una conversación espontánea, una clase magistral, una conversación profesional, etc. Por ejemplo, la persona que para a otra por la calle para preguntarle la hora, sin duda está inserta dentro del género de la conversación espontánea, por no prevista, más allá de cuál sea el tono o *clave* en que desarrolle la interacción.

2.2. Tareas para la comprensión oral.

Fundamentalmente nos centraremos en la educación de la escucha. Empezaremos por determinar que ésta consta de tres fases:

- a) *Fase pre-escucha*. En ella se debe establecer por qué se escucha, para lo que es esencial que se creen expectativas que ayuden a realizar

anticipaciones y que se basen en el mundo de los propios conocimientos.

- b) *Fase de escucha.* En esta fase se mantiene viva la atención y activo el proceso. Para ello nos valdremos de ejercicios y material de apoyo que estimulen la anticipación, la verificación, la relación y la memorización.
- c) *Fase posterior a la escucha.* Finalmente, se verifica la comprensión. En esta fase se integra el proceso de escucha con actividades como leer, escribir, actuar, etc.

Además de estas tres fases, en la educación de la escucha hay dos requisitos previos: por una parte, está la capacidad de centrar la atención en la secuencia sonora, requisito que supone una descodificación de las expectativas que tiene el oyente gracias a una gramática interiorizada que nos permite superar tanto las discontinuidades del discurso oral como las molestias o «ruido» de la comunicación; por otra, debemos contar con la capacidad de reconstruir con claridad las relaciones semánticas que se dan en todo acto de escucha, mediante la convergencia de los contenidos del pensamiento con los del vocabulario y mediante la convergencia, a su vez, entre la organización de las ideas y la organización de los discursos.

Por último, distinguiremos hasta cinco tipos de escucha. A saber:

- a) *Escucha distraída.* Se caracteriza por ser una escucha marginal y superficial, por una incapacidad para centrar la atención desde el principio o con continuidad y por resultar de ella un mensaje recibido sólo parcialmente que, además, puede estar distorsionado. Puede estar causada por razones físicas, como el cansancio o las deficiencias del aparato auditivo; psicológicas, como la ansiedad, la inseguridad, etc.; o pedagógicas y sociales, como pudieran ser la falta de una experiencia adecuada, la asimilación precaria de los conocimientos planteados con posterioridad al alumno, una competencia lingüística insuficiente o un escaso hábito de prestar atención.
- b) *Escucha atenta.* Suele estar causada por la motivación que anima a prestar atención al mensaje y por la anticipación consciente de algo

que esperamos divertido, interesante o útil. Está en estrecha relación con la *escucha dirigida*, que pasamos a definir a continuación.

- c) *Escucha dirigida*. Presupone la motivación, pero también el conocimiento de la finalidad por la que es necesario prestar atención. Es, por ejemplo, el tipo de escucha que trabajamos en clase, procurando siempre que resulte significativa.
- d) *Escucha creativa*. Presupone las dos causas fundamentales tanto de la *escucha atenta* como de la *escucha dirigida*, es decir, la motivación y el conocimiento de la finalidad. En la *escucha creativa* se prevé una participación mental activa, en la que lo viejo y lo nuevo interactúan y se fundamentan. Lo que se escucha pasa a formar parte de las propias vivencias, pues las completa y las enriquece.
- e) *Escucha crítica*. Contiene la *escucha creativa*, pero de da cuando además se tiene un conocimiento concreto del tema, de modo que se puedan percibir y valorar los fines del que habla o narra. Así, nos adherimos a ellos o disentimos de ellos.

En clase trabajaremos con la mayor profundidad que podamos todo lo relativo a la educación de la escucha. En la labor docente, sin embargo, puede decirse que el papel del profesor consiste en guiar a los alumnos desde la *escucha distraída* hasta la *escucha crítica*. Para ello, conviene que se tengan en cuenta una serie de estrategias: el profesor debe *asegurarse de hasta qué punto es realmente entendido*, prestando una atención lo más frecuente y sistemática posible al alumnado y haciendo intervenciones más breves, interrumpiendo su propia exposición con preguntas o peticiones de paráfrasis; el profesor debe *hacer una breve presentación del discurso que se va a comunicar*, para lo que conviene formular a los alumnos las preguntas a las que el propio discurso dará después respuesta y reproducir oralmente o por escrito un esquema del discurso desarrollado; el profesor debe *saber cuáles son los conocimientos que el alumno posee de hecho y tenerlos en cuenta*, para, a partir de ellos, asegurar que la escucha resulte verdaderamente significativa; y, por último, el profesor debe *tener en cuenta las capacidades de atención y los tiempos de concentración* de sus alumnos, de modo que la escucha no acabe por resultar infructuosa.

2.3. Tareas para la expresión escrita.

Seguiremos aquí el perfil del buen escritor que nos trazan Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz en *Enseñar lengua*.³ Para una buena expresión escrita han de observarse los siguientes aspectos:

1. *Lectura*. Un escritor competente es, ante todo, un buen lector. La lectura, se mire por donde se mire, es el medio principal de adquisición del código escrito.
2. *Tomar conciencia de la audiencia (lectores)*. ¿En qué piensa un buen escritor? Sobre todo, en lo que quiere decir y en cómo lo dirá. Para ello tiene en cuenta lo que el receptor ya sabe.
3. *Planificar el texto*. Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de ello y se marcan objetivos. Escribir bien es, en realidad, un acto muy poco espontáneo.
4. *Releer los fragmentos escritos*. A medida que redacta, un escritor de buen hacer revisa continuamente lo escribe. Así comprueba si se ajusta realmente a lo que quiere decir y lo enlaza con lo que desea escribir a continuación.
5. *Revisar el texto*. Mientras se escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Sobre todo, modificaciones y mejoras relativas al contenido, que afectan al significado de lo que escribe.
6. *Proceso de escritura recursivo*. El proceso de escritura es cíclico y flexible, y por ello pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto. Lo propio de un escritor consciente de cómo se hace su tarea es que vaya modificando el texto durante la redacción del escrito a medida que se le ocurren ideas nuevas, las cuales se van así incorporando de manera coherente.
7. *Estrategias de apoyo*. Durante la composición, el autor utiliza estrategias de apoyo que le permiten solucionar las diversas contingencias que se le puedan presentar. Por ello suele acabar siendo

³ Puede consultarse la bibliografía complementaria para la referencia completa de la obra.

ineludible la consulta de gramáticas, ortografías o diccionarios de los cuales extraer esa información que en un momento dado no se tiene pero se necesita.

Establecido esto, vamos a distinguir cuatro enfoques didácticos de la expresión escrita:

1. *Enfoque gramatical*. Parte de que se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua en que se escribe. Este enfoque, pues, pone el énfasis en la gramática y la normativa. En él se estudian las reglas gramaticales, es decir, la ortografía, la morfosintaxis y el léxico. El proceso que se suele seguir consta de cinco pasos: a) Explicación de la regla gramatical en cuestión; b) Ejemplificación; c) Prácticas mecánicas; d) Redacción; y e) Corrección gramatical. Los textos que se trabajan en este enfoque suelen ser dictados, redacciones, ejercicios de transformar frases o llenar espacios en blanco, etc.
2. *Enfoque funcional*. Parte de que se aprende a escribir a través de la comprensión y la producción de los distintos tipos de texto escrito. Este enfoque pone, por ello, el énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua. En él se estudian, sobre todo, los diferentes tipos de texto: descripción, narración, exposición, carta, etc. También su proceso a seguir suele constar de cinco pasos: a) Lectura comprensiva de textos; b) Análisis de modelos textuales; c) Prácticas cerradas (aquéllas que siguen un modelo y son de respuesta restringida); d) Prácticas comunicativas (aquéllas que exigen la construcción propia de un texto y son de respuesta múltiple); y e) Corrección comunicativa, mediante la cual se revisa lo escrito y su adecuación a la tipología textual que se está trabajando. En este enfoque las actividades más frecuentes suelen ser leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo.
3. *Enfoque procesual*. Parte de que el aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos. El énfasis, en este caso, se pone en el proceso de composición. Se trabajan sobre todo los procesos cognitivos, como puedan ser los de

generar ideas y organizarlas, formular objetivos, redactar, revisar, evaluar, etc. Los cinco procesos que también se siguen en este caso son los siguientes: a) Buscar ideas; b) Hacer esquemas; c) Redactar; e) Evaluar; y d) Revisar lo escrito. Se trabajan fundamentalmente la creatividad, las técnicas de estudio, la redacción de borradores, la escritura libre y el valorar textos propios.

4. *Enfoque del contenido.* Parte de que la lengua escrita es un instrumento muy potente que puede aprovecharse para aprender otras materias al tiempo que se desarrolla la expresión. Pone, como es lógico, el énfasis en el contenido, y trabaja los procesos cognitivos que entran en juego, sobre todo, en los textos académicos, como puedan serlo los trabajos, exámenes, reseñas, comentarios o resúmenes. Se siguen tres procesos fundamentales: a) Recogida de información, lo cual implica recurrir a la lectura, la comprensión oral, la interpretación de imágenes y mapas, etc.; b) Procesamiento de esa información, mediante la realización de esquemas, resúmenes, etc.; y c) Producción de textos, que en este caso serán trabajos, informes, artículos, comentarios, etc. En este enfoque se trabaja sobre todo desde un punto de vista intertextual, en la medida en que esos comentarios, esquemas, resúmenes o apuntes se combinan entre sí. También se trabajan la recogida de datos de la realidad, pues mediante él hacemos inteligibles los resultados de los experimentos o las conclusiones de la observación, y los procesos de composición de textos.

2.4. Tareas para la comprensión lectora.

Hay una serie de consideraciones generales sobre el aprendizaje lector que nunca deberíamos perder de vista. En principio, las *raíces de la lectura* se suelen remontar al ámbito familiar, pues son los familiares y el entorno quienes, aunque sea subliminalmente, en primer lugar transmiten una actitud definida hacia la lectura. La escuela, por tanto debe corregir o potenciar esas actitudes previas del niño hacia la lectura que a buen seguro éste ya traerá de casa. Por otra parte, si nos preguntásemos *cuándo empieza y cuándo acaba la lectura*

llegaríamos a la conclusión de que ésta no se adecua sin más al tiempo escolar, pues empieza mucho antes y acaba mucho después de la escolarización. La escuela, digamos, no enseña tanto a leer como, sobre todo, a leer mejor. Y esto último no es algo que se restrinja sin más a la clase de Lengua, puesto que todas las áreas coadyuvan –o al menos deberían– a que nos perfeccionemos como lectores. Si decimos, en todo caso, que la lectura empieza antes de la escuela es porque desde muy temprano están presentes en nuestra vida las llamadas *actividades prelectoras*: en efecto, antes de empezar a leer, los niños realizan una serie de juegos y ejercicios que desarrollan la observación, la memoria, la atención y la discriminación visual, tareas todas ellas que servirán de preparación para la lectura. Por último, con respecto a *la concepción de la lectura*, la escuela debería transmitir una que fuera real, variada, rica y representativa de lo que es la lectura; la adquisición del código escrito es básica, pero es sólo la puerta de entrada a la lectura, sin que se pueda considerar siquiera su parte más importante, puesto que una vez se aprende tal código se irá comprobando que los niveles de comprensión son inagotables.

Algunas técnicas para desarrollar la comprensión lectora de las que podemos valernos son las siguientes:

1. *Preguntas*. Hay más posibilidades a este respecto que la del mero examen. Aquí mencionamos algunas: tests de elección múltiple (son los que dan más información al lector, y por lo tanto resultan más útiles en temas difíciles); afirmaciones que pueden ser verdaderas o falsas; cuestionarios de respuesta cerrada; cuestionarios de respuesta abierta y personal, especialmente indicados para textos o temas controvertidos o imaginativos; preguntas intercaladas en el texto, a las cuales hay que responder antes de seguir leyendo; frases del texto para ordenar, completar, corregir, etc., según la información que el propio texto nos proporciona.
2. *Llenar espacios en blanco*. Se utilizan mucho en el aprendizaje de la gramática, aunque no siempre como ejercicios pensados para mejorar la comprensión lectora. Para que sí sirvan a este propósito, el de mejorar la comprensión lectora, hay que desarrollarlos de manera tal

que requieran captar el significado del fragmento y exijan tener una cierta cultura general, un cierto conocimiento del mundo. No obstante, conviene tener en cuenta que hay que utilizar textos completos o fragmentos significativos que nos llevan a poner el énfasis en la comprensión. Los espacios en blanco, además, pueden ser letras, palabras, frases o incluso fragmentos más extensos, y pueden distribuirse al azar (cada diez palabras, por ejemplo) o selectivamente (solamente verbos, solamente sustantivos, etc.). Asimismo, se puede facilitar la actividad dando las soluciones en una lista aparte. Y siempre se ha de perseguir que las respuestas del alumno deban ser coherentes y correctas, aunque sean diferentes a las del texto original.

3. *Formar parejas.* Esta técnica consiste en relacionar dos unidades (dos textos, texto y dibujo, etc.) y requiere un esfuerzo considerable de lectura, aunque se responda con una flecha o un número. Algunos ejemplos de ejercicios que pueden realizarse mediante el procedimiento de formar parejas pueden ser los siguientes: relacionar las preguntas con las respuestas; identificar los títulos en una serie de noticias breves; relacionar fragmentos que tratan del mismo tema; relacionar las frases que tratan del mismo tema en un grupo mezclado; escoger la fotografía adecuada para un texto; o relacionar un texto con un dibujo, una fotografía o un esquema.
4. *Transferir información.* Esta técnica requiere que nos concentremos en el contenido del texto y, especialmente, en los datos más relevantes, para realizar alguna actividad posterior como dibujar, moverse, hacer señales, etc. La respuesta puede ser tanto verbal (como cuando se pide la realización de un esquema, un resumen o un cuadro sinóptico) como no verbal (cuando se pide que tales datos se expresen mediante un dibujo, un mapa o mediante algún movimiento). Algunos ejemplos de actividades que se pueden realizar recurriendo a esta técnicas pueden ser los siguientes: hacer un dibujo a partir de un texto; hacer o completar un cómic (con bocadillos o viñetas, etc.); hacer señales y

marcar rutas en planos y mapas; completar un cuadro o una tabla con los datos del texto; o hacer o completar un esquema del texto.

5. *Marcar el texto.* En esta técnica hacemos señales en las páginas a fin de marcar una información relevante, destacar detalles o anotar la impresión que nos causa un fragmento. Son muchas las actividades de marcado, de hecho. Entre ellas citamos las siguientes: subrayar palabras, frases o fragmentos, con lo cual aislamos las ideas principales, las tesis, los argumentos o los localizadores temporales o espaciales que se desarrollan en el texto; marcar palabras, ya sean palabras clave, palabras desconocidas, palabras de una categoría gramatical concreta (como pronombres, adjetivos, etc.); separar los diferentes apartados de un texto, lo que nos permite reconocer sus ideas, temas o subtemas con mayor claridad; numerar algún elemento del texto, ya se trate de personajes, sinónimos, repeticiones, etc.; o adjetivar con símbolos un texto o un fragmento, indicando si nos gusta o no, si se considera bien escrito o correcto o no, etc.

En clase tendremos oportunidad de ver ejemplos de todo lo que aquí exponemos, así como de aprender a realizar nuestra propia batería de estrategias y tareas, objetivo primordial de esta asignatura.



ACTIVIDADES PARA LA REFLEXIÓN:

1. Si piensas en la educación lingüística que has recibido en tu etapa escolar, ¿dirías que has ido de la lengua a las actividades o de las actividades a la lengua? ¿En qué te basas para justificar tu respuesta?
2. A estas alturas de tu formación ya habrás consultado, aunque sea someramente, como se distribuye el currículo de Lengua Castellana y Literatura en la educación Primaria. ¿Es posible compatibilizar ese currículo con el enfoque por proyectos? Justifica tu respuesta.
3. ¿Es una secuencia didáctica una mera sucesión de actividades? Justifica tu respuesta.

4. Fíjate bien: ¿es la integración de lenguaje y contenidos una estrategia novedosa o algo que ha delatado siempre el carácter transversal de la Lengua? Justifica tu respuesta.
5. Cuando hablamos de aprendizaje cooperativo de la lengua, ¿nos referimos a algo que queda sólo dentro del aula o a algo que tiene implicaciones también más allá de ella? Justifica tu respuesta.
6. Imagina que estás asomándote a la ventana del piso más alto de un edificio. Observas las calle y ves que dos personas se detienen a hablar, sin que la distancia que media entre ellas y tú te permita escuchar una sola palabra de lo que dicen. ¿Podríamos, aun así, deducir algunos de los componentes que hemos visto en la arquitectura del habla del punto 2.1? Y si es así, ¿cuáles?
7. Pregunta básica: ¿es lo mismo *oír* que *escuchar*? Razona cuál es la diferencia y qué es lo que se debe trabajar preferentemente en la escuela.
8. Piensa en tus hábitos cuando te enfrentas a la redacción de un trabajo (como el TFG que estás a punto de comenzar este curso, por ejemplo). ¿Dirías que sigues un proceso bien definido? Intenta explicar sus pasos de ser así.
9. Esta pregunta parece fácil, pero a ver: ¿qué es leer y cómo lo aprendemos? Justifica tu respuesta.

