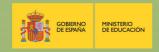
FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Investigación, innovación y buenas prácticas

Uri Ruiz Bikandi (coord.)

M.ª Dolores Abascal, Alba Ambròs, M.ª Victoria Apraiz, Carme Durán, Olga Esteve, M.ª Jesús Illescas, Pedro Jimeno, Mireia Manresa, Marta Milian, M.ª del Mar Pérez Gómez, Joan Marc Ramos, Teresa Ribas Seix, Teresa Ruiz Pérez, Juan Sánchez-Enciso, Felipe Zayas





Uri Ruiz Bikandi (coord.) Universidad del País Vasco

M.^a Dolores Abascal IES Playa de San Juan. Alicante

Alba Ambròs Universidad de Barcelona

M.^a Victoria Apraiz Berritzegune Central Bilbao

Carme Durán Institut Obert de Catalunya Universidad de Barcelona

Olga Esteve Universidad Pompeu Fabra

M.ª Jesús Illescas CEIP Filósofo Séneca. Madrid

Pedro Jimeno IES Navarro Villo<u>slada</u>

Mireia Manresa Institut Obert de Catalunya Universidad de Barcelona

Marta Milian Grupo GREAL. Universidad Autónoma de Barcelona

M.ª del Mar Pérez Gómez Berritzegune Central Bilbao

Joan Marc Ramos Universidad de Barcelona

Teresa Ribas Seix Grupo GREAL. Universidad Autónoma de Barcelona

Teresa Ruiz Pérez Berritzegune Central Bilbao

Juan Sánchez-Enciso Profesor de secundaria. Asesor docente

Felipe Zayas Universidad de Valencia

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Investigación, innovación y buenas prácticas

Uri Ruiz Bikandi (coord.)

M.ª Dolores Abascal, Alba Ambròs, M.ª Victoria Apraiz, Carme Durán, Olga Esteve, M.ª Jesús Illescas, Pedro Jimeno, Mireia Manresa, Marta Milian, M.ª del Mar Pérez Gómez, Joan Marc Ramos, Teresa Ribas Seix, Teresa Ruiz Pérez, Juan Sánchez-Enciso, Felipe Zayas





Formación del Profesorado. Educación Secundaria

Serie: Didáctica de la Lengua y la Literatura/Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado

Director de la colección: César Coll

Coeditan



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

© Secretaría General Técnica

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es

Catágolo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona www.grao.com

- © Uri Ruiz Bikandi (coord.), M.ª Dolores Abascal, Alba Ambròs, M.ª Victoria Apraiz, Carme Durán, Olga Esteve, M.ª Jesús Illescas, Pedro Jimeno, Mireia Manresa, Marta Milian, M.ª del Mar Pérez Gómez, Joan Marc Ramos, Teresa Ribas Seix, Teresa Ruiz Pérez, Juan Sánchez-Enciso, Felipe Zayas
- © De esta edición:

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica

1.ª edición: junio 2011 NIPO: 820-11-273-9

ISBN: 978-84-9980-088-2

D.L.: B-22.591-2011

Diseño: Maria Tortajada Maquetación: Albert López

Impresión: BIGSA Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*).

ÍNDICE

Pre	esentacion
Pri	mera parte1
1.	La formación del futuro profesorado de Lengua: las prácticas en los centros
	educativos, Teresa Ribas Seix y Marta Milian
	Diseño y organización de las prácticas en los centros educativos
	Las prácticas como instrumento de aprendizaje
	Consideraciones finales
	Actividades/Referencias bibliográficas
2.	Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva:
	herramienta para el desarrollo profesional como docente, Olga Esteve 29
	¿Cuáles son los elementos clave para desarrollar la capacidad
	de reflexionar críticamente sobre la práctica docente?
	¿Cómo ayudar a desarrollar la mirada investigadora hacia el aula?
	Instrumentos para el seguimiento del propio proceso de formación:
	documentar la reflexión en y sobre la práctica39
	Conclusiones
	Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas
	gunda parte
3.	Otra manera de decir «te quiero»: una secuencia para introducir la lírica
	contemporánea en la educación secundaria, Juan Sánchez-Enciso
	La comunicación poética: una contextualización literaria y pedagógica 52
	Una introducción a la lírica contemporánea
	Actividades/Referencias bibliográficas
4.	Dos propuestas para enseñar el discurso oral, M.ª Dolores Abascal
	Primera propuesta. La enseñanza del discurso oral formal
	como proyecto de centro
	Segunda propuesta. Criticar una obra: el análisis y la valoración
	Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas

5.	El lugar de la gramática en la enseñanza de la Lengua, Felipe Zayas
	de formas lingüísticas
	Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas
6.	La enseñanza de la expresión escrita en la educación secundaria,
	Pedro Jimeno
	Qué se espera del alumnado de secundaria en producción escrita
	Cómo escribe nuestro alumnado
	Criterios básicos y recursos para afrontar la enseñanza de la expresión escrita 113
	Qué hacer y qué evitar en la enseñanza de la escritura. Reflexiones a partir
	de una tarea de clase
	Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas
7.	Proyectos de investigación en la educación secundaria, M.ª Jesús Illescas 127
	Los primeros pasos
	Analizar el tema y expresarlo en palabras clave
	Buscar fuentes de información
	Decidir los documentos que se van a utilizar
	Leer los documentos seleccionados y extraer la información
	Redactar el trabajo
	Presentar el trabajo
	Evaluar el proceso y el resultado
	Conclusiones
	Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas
8.	El tratamiento integrado de lenguas: los proyectos de comunicación,
	Teresa Ruiz Pérez, M.ª Victoria Apraiz y M.ª del Mar Pérez Gómez
	Justificación del tratamiento integrado de lenguas
	Ejemplo de proyecto integrado: «De profesión periodista», «Kazetaritza
	lanbide», «You be the reporter»
	Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas
9.	Práctica escolar creativa de la publicidad. Explorando la persuasión
٠.	publicitaria desde el aula, Alba Ambròs y Joan Marc Ramos
	Descripción de los elementos de la tabla de programación
	Descripción de las actividades de enseñanza y aprendizaje
	Orientaciones metodológicas para el desarrollo de la secuencia didáctica
	energe included of the part of desarrone de la secucional diduction

Orientaciones para la evaluación	189
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	190
10. Secuencias didácticas de Lengua y Literatura,	
Mireia Manresa y Carme Durán	195
La enseñanza de la comprensión lectora	196
La enseñanza de la escritura	199
La enseñanza de la lengua oral	201
La enseñanza de la gramática	204
La enseñanza de la literatura	
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	210

PRESENTACIÓN

Uri Ruiz Bikandi Coordinadora

Este volumen trata de la práctica y de su construcción. Su pretensión es ayudar al futuro docente en el conocimiento de los mecanismos, los medios y los modos de actuación que le permitan desempeñar una docencia de calidad y hacerse con los mecanismos básicos de una práctica innovadora y reflexiva, primer nivel de la investigación didáctica. Este libro parte de una colección de tres, cuyo objetivo es ofrecer soporte a la formación de los nuevos profesionales de la educación secundaria en el área de Lengua y Literatura.

Asimismo, pretende aportar herramientas para la formación permanente del profesorado en ejercicio.

Innovación no significa cambiar por cambiar, modificar una práctica sin motivo. Bien al contrario, indica la capacidad de adaptación a una realidad que se transforma permanentemente, la adecuación de las prácticas docentes a la infinita variedad social y humana que configuran los centros escolares. Enseñar bien exige acomodarse a los perfiles concretos de la realidad cambiante del aula, elaborando para cada grupo de alumnos, para cada alumno, propuestas de acercamiento al saber que le resulten significativas y, por tanto, de interés.

Este libro tiene como objetivo principal ofrecer recursos para abordar esa tarea. También pretende dar soporte al prácticum, a través del que el futuro docente aborda por primera vez la realidad del aula «desde el otro lado», es decir, en calidad de profesor de Lengua y Literatura.

La docencia es una actividad práctica, un saber hacer que sólo se aprende haciendo y cuya mejora exige una constante dedicación al análisis de las circunstancias que se dan cita en cada momento de la realidad de aula. Como se ha visto en el volumen dedicado a la didáctica de la Lengua y la Literatura de esta misma colección, para enseñar y lograr que ese proceso desemboque en aprendizaje, no basta con conocer a fondo la materia, no es suficiente una adecuada selección de los contenidos ni una buena gestión de los recursos. Muchos otros factores convergen en esos complejos procesos: el modo de acercar el objeto de enseñanza, la representación que el aprendiz se haga del sentido y la función del saber de Lengua y Literatura, el clima del aula o las relaciones que el docente establezca con sus alumnos son algunos parámetros en interacción constante con la materia que se enseña y se aprende. La reflexión y la sistematización de su quehacer en relación con todos ellos llevarán, a quien enseña, a identificar problemas y a adoptar soluciones que deberá, de nuevo, revisar de manera sistemática y crítica. En función de las circunstancias concretas, esas soluciones toman la forma de técnicas de intervención, de proyectos o de secuencias didácticas. Se trata de recursos que el docente debe

dominar de forma progresiva para hacer frente a su tarea de enseñanza. En este volumen se recogen en diez capítulos otros tantos trabajos elaborados con el fin de prestar una ayuda en esa apasionante tarea.

Los dos primeros capítulos constituyen un acercamiento al quehacer del aula a través del prácticum. En el primero, Teresa Ribas y Marta Milian ofrecen criterios y condiciones para el diseño y la organización de las prácticas. Abordan las relaciones entre las distintas instancias que intervienen en ellas y ofrecen pautas, estrategias y técnicas para su seguimiento, análisis y sistematización. En el segundo capítulo, Olga Esteve se propone impulsar la reflexión crítica y la actitud investigadora de los nuevos docentes en torno al trabajo del aula y a la relación teoría-práctica, para lo que les ofrece una serie de instrumentos.

A partir del tercer capítulo, se presentan sistematizadas prácticas de aula de distinto carácter: tras reflexionar sobre cómo sortear las dificultades y hacer frente a la complejidad que la enseñanza de la poesía puede suponer en la educación secundaria, Juan Sánchez-Enciso presenta una secuencia didáctica sobre un poema de Luis Cernuda, de tal modo que quien desee hacer una réplica de ella pueda, de entre los múltiples recursos que a lo largo de ella se ofrecen, elegir aquéllos que considere adecuados.

M.ª Dolores Abascal aborda el capítulo 4 con dos *propuestas para enseñar el discurso oral*. La primera está dirigida a la enseñanza del discurso oral formal como proyecto global del centro educativo, enseñanza en la que debería verse envuelto todo el profesorado. Su segunda propuesta consiste en un trabajo de enseñanza de la elaboración de la crítica oral de un objeto artístico, que deberá ser presentada públicamente.

Felipe Zayas discute, en el capítulo 5, el lugar de la gramática en la enseñanza de la Lengua a partir de secuencias didácticas concretas. Plantea la necesidad de examinar y redefinir los contenidos gramaticales, la sintaxis de la oración y las oraciones de relativo. Se trata de un enfoque que aboga por ligar las dimensiones semántica y pragmática de la lengua con la descripción formal, el estudio de los géneros textuales con la reflexión sobre los hechos lingüísticos.

En el capítulo 6, Pedro Jimeno aborda *la enseñanza de la expresión escrita* en la educación secundaria. A partir de una clasificación de errores de escritura típicos en los textos del alumnado, Jimeno propone criterios básicos, recursos y orientaciones concretas para afrontar la enseñanza de la expresión escrita.

Los capítulos 7 y 8 están dedicados a la elaboración de proyectos, que pueden ser objeto de trabajo interdisciplinar o bien interlingüístico. En el capítulo 7, M.ª Jesús Illescas trata *la construcción de proyectos de investigación* que, si bien pueden tener un carácter interdisciplinar, en ellos siempre resultan clave los procedimientos relacionados con el dominio de los usos

lingüísticos. Ofrece recursos amplios para planificar la organización y la elaboración del trabajo en sus más variadas facetas. Teresa Ruiz, M.ª Victoria Apraiz y M.ª del Mar Pérez, por su parte, abordan *el tratamiento integrado de lenguas a través de los proyectos de comunicación*. A la búsqueda de coherencia en la enseñanza de distintas lenguas a un mismo alumnado, proponen un modo en el que tres departamentos participan conjuntamente para dar como resultado el abordaje amplio en otras tantas lenguas de un tema a través de distintos géneros textuales.

El capítulo 9 explora *la publicidad como modo de persuasión* a través de una secuencia didáctica que ofrece grandes posibilidades de adaptación a distinto alumnado. Alba Ambròs y Joan Marc Ramos presentan en ella, a lo largo de 12 sesiones, una amplia propuesta de exploración reflexiva que, a través de la práctica de creación de tres anuncios (oral, verbo-icónico y visual), permite reflexionar y discutir en torno a los recursos lingüísticos y visuales utilizados por la publicidad.

El libro se cierra con el capítulo 10, en el que Mireia Manresa y Carme Durán realizan una amplia selección de secuencias didácticas de Lengua y Literatura, centradas en la enseñanza de la comprensión lectora, de la escritura, de la comprensión oral, de la gramática y de la literatura, cuyas virtudes comentan. El panorama que ofrecen puede ser una valiosa fuente de orientación a quien desee programar para la clase de Lengua y Literatura en la educación secundaria.

Así creemos que se completa nuestra pretensión de exponer en este libro modos distintos de abordar el trabajo de ilustración y de reflexión sobre el bien hacer práctico en la enseñanza de Lengua y Literatura, bien hacer que esperamos sea continuado e innovado por quienes hoy acuden a él.

PRIMERA PARTE

1. LA FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO DE LENGUA: LAS PRÁCTICAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS¹

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Diseño y organización de las prácticas en los centros educativos
- Las prácticas como instrumento de aprendizaje
- Consideraciones finales

Teresa Ribas Seix

Grupo GREAL. Universidad Autónoma de Barcelona

Marta Milian

Grupo GREAL. Universidad Autónoma de Barcelona

Actualmente, todos los currículos para la formación del profesorado de educación secundaria contemplan periodos que se realizan en un instituto y en los cuales hay que desarrollar tareas de observación, de información y de intervención. Ahora bien, la organización de esta estancia en los centros y los objetivos específicos que se persiguen se pueden concretar siguiendo diferentes modelos y diferentes presupuestos. Teniendo en cuenta que estamos hablando del periodo más relevante y decisivo para la formación del futuro profesorado, dedicaremos las próximas páginas a presentar y argumentar nuestro punto de vista sobre dos

^{1.} Este capítulo es la revisión y traducción de Les pràctiques als centres educatius en la formació del futur professorat de llengua, una versión anterior publicada en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 63-81.

aspectos: en primer lugar los criterios y condiciones necesarios para el diseño y la organización de estas prácticas y, en segundo lugar, el seguimiento del proceso por parte de estudiantes y tutores y los instrumentos que se pueden utilizar.

Diseño y organización de las prácticas en los centros educativos

La relación entre el centro educativo y la universidad

La vinculación que establece el centro de prácticas con el centro universitario responsable de la formación es fundamental: el centro de educación secundaria tendría que tomar la decisión de aceptar a un estudiante en prácticas de manera colectiva, ya que aunque el estudiante se acabará ubicando en un aula concreta con un profesor o profesora determinado, uno de los principales puntos que tendrá que descubrir es cómo el instituto (el claustro o el consejo escolar) toma decisiones colectivas que influyen directamente sobre la actuación individual del profesorado en su aula. En el ámbito de lenguas hablamos, sobre todo, de aquellas decisiones que configuran el proyecto lingüístico del centro: cuáles son las lenguas que se enseñan y se aprenden en el centro, qué lugar ocupa cada una de ellas en los diferentes cursos, qué actividades se programan en las diferentes lenguas, cuál es el profesorado que impartirá cada una de estas actividades, cómo se fomenta el uso de la lengua vehicular de la enseñanza cuando no es la lengua familiar de los alumnos, cómo se acogen los alumnos que llegan a la escuela sin conocer las lenguas de uso habitual, cómo se hace el seguimiento y la ayuda de aquéllos que ya hace unos años que están pero llegaron sin conocer las lenguas de trabajo del centro, etc. Respecto a la programación de los contenidos lingüísticos, qué programación se hace de las diferentes lenguas, cómo se coordinan los aprendizajes sobre los usos discursivos, cómo se planifica la reflexión sobre las lenguas de manera que se complementen y no se repitan innecesariamente, etc. Tratamos todos estos aspectos, evidentemente, sin olvidar los objetivos y criterios generales de actuación con los adolescentes, la coordinación con el equipo de profesorado, la relación con el entorno del centro y las familias, etc.

Con el fin de asegurar una relación positiva entre el centro y la universidad, puede ser interesante que los estudiantes hagan las prácticas en centros que tienen o han tenido recientemente algún proyecto de innovación o de formación con los profesores universitarios, de manera que se asegure que se comparten las líneas básicas en las que se fundamenta la enseñanza de lenguas. Y otra cosa muy importante: que se asegure también un conocimiento mutuo que permite la confianza necesaria para llevar a cabo de manera coordinada la formación de este grupo de estudiantes.

La relación entre el tutor del centro educativo y el estudiante de prácticas

La relación que el estudiante y el profesor-tutor del centro establecen constituye, sin duda, una de las principales claves del éxito. Es en esta interacción próxima y diaria, ligada a la

realidad concreta y a las características de cada estudiante o grupo de estudiantes singular, donde tendrá lugar el intercambio más significativo para el aprendizaje del futuro docente. En esta fase, la interacción con el tutor del aula, con los alumnos de la clase, con los otros docentes del centro, es determinante para obtener información sobre los elementos que intervienen en una situación de enseñanza y aprendizaje, cuyo funcionamiento se representa, a menudo, a través de la interrelación de los tres vértices del triángulo didáctico: el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje, la función del enseñante en el desarrollo de la situación y el papel de los chicos y chicas en la construcción o adquisición del saber propuesto. Podemos añadir otros elementos adicionales que contribuyen también a la situación y que son los condicionantes supuestamente externos: el funcionamiento del centro, el contexto del aula, la composición del grupo-clase, la personalidad del docente y de los alumnos, los materiales, el tiempo de actividad, los resultados de la actividad, etc. Todo ello obliga a poner las condiciones para que esta relación se establezca de manera positiva desde el principio y velar por su buen desarrollo. Hace falta que preveamos unos momentos específicos para hablar relajadamente -es sabido que en los centros educativos el ritmo suele ser más bien frenético-, momentos que deberían ser frecuentes y continuados, y de estructura abierta y ágil. En principio se tendría que poder hablar de todo, hacer todo tipo de preguntas, dar todas las explicaciones necesarias, ligadas a la realidad de la semana más reciente, pero cada vez más relacionadas con la fundamentación de las decisiones tomadas y con aquellos aspectos de la actuación docente menos perceptibles en una primera mirada.

El objetivo de estos encuentros debe ser múltiple. En un primer momento han de servir para crear un clima de comodidad y confianza entre profesor y estudiante de prácticas. Ya desde el principio serán los espacios donde se podrán comentar y revisar las actuaciones en el aula, tanto del profesor como del estudiante de prácticas, y las reacciones del alumnado, para valorarlas y encontrar explicaciones a lo que ha pasado. A través de este diálogo es importante que se haga emerger lo que aparentemente no se ve de la profesión docente: las decisiones tomadas previamente, las individuales y sobre todo las colectivas, así como los conocimientos movilizados para tomar estas decisiones. Estos encuentros tendrían que incentivar y promover la formación del futuro docente a través de nuevas lecturas, de la busca de nuevas informaciones, de la consulta de nuevos materiales, etc. El hecho de estar estrechamente ligada a las necesidades diarias asegura el interés y la utilidad de este tipo de formación.

Hay que destacar también que es conveniente que no se trate de un estudiante aislado sino de un *pequeño grupo* de estudiantes integrados en el mismo centro. La interacción que se crea entre ellos favorece la disposición a aprender porque complementa la relación que tienen, individual y colectivamente, con el profesor y la enriquece. Abordar un periodo de prácticas en grupo permite profundizar y aumentar la reflexión profesionalizadora, ya que la interacción entre iguales la estimula.

Finalmente, conviene decir que para que esta relación entre el tutor del centro y el estudiante de prácticas se pueda llevar a efecto tal como la dibujamos, es preciso que la tarea que el futuro profesor deba poner en práctica en el aula sea lo suficientemente abierta como para dejarle espacio para actuar, a la vez que le proporcione un marco didáctico definido que le ayude en su iniciación. Las secuencias didácticas para enseñar y aprender Lengua, tal como las define Camps (1994, 2003), pueden ser un buen modelo de referencia, ya que dibujan un marco didáctico que se puede formular conjuntamente entre profesor y estudiante de prácticas, mientras dejan espacios concretos en los cuales el futuro enseñante, una vez establecidos los diferentes tipos de objetivos (qué harán los alumnos y qué aprenderán), puede decidir y proponer. Al mismo tiempo estas secuencias didácticas constituyen un modelo innovador e interesante de enseñanza, transmiten una visión estimulante del trabajo de enseñar Lengua y cuestionan con fundamento la enseñanza recibida.

La relación entre el tutor de la universidad y el estudiante de prácticas

El tutor de la universidad tiene la responsabilidad de convertir el periodo de prácticas del futuro docente en un elemento central de su formación. Por eso hacen falta *tutorías continuadas, frecuentes y en grupos pequeños,* es decir, que hagan confluir las experiencias de diferentes estudiantes en diferentes centros y aulas. El hecho de que las tutorías estén formadas por el profesor y un pequeño grupo de estudiantes en prácticas permite convertir los encuentros en un verdadero *seminario*, donde la relación entre iguales genera una dinámica viva en torno a lo que todos los futuros enseñantes comparten: la experiencia de iniciación profesional en el terreno de la práctica. Es importante otorgar a los estudiantes un papel de *corresponsabilidad* en este seminario y constituirse efectivamente en un equipo que comparte objetivos y procedimientos de trabajo. La guía del tutor universitario es aquí decisiva.

La conexión entre el profesor de la universidad y el profesor del centro se basa en el seguimiento del estudiante de prácticas. Pero hace falta dar más relevancia a esa conexión y entenderla como un espacio en el cual los dos profesionales aprenden, porque pone en contacto a cada uno de ellos con la faceta de la profesión que tiene menos próxima: al primero, con la complejidad de la práctica de cada día en la escuela y en el aula, y al segundo, con el estado del conocimiento en el ámbito de la investigación.

Las sesiones de tutoría tienen que evitar quedarse en un estadio puramente descriptivo de la realidad para poder aproximarse al hecho de enseñar y aprender Lengua desde una perspectiva profesional, es decir, desde el conocimiento de la tradición de lo que se suele hacer en las aulas y desde el saber disciplinario recogido en la bibliografía científica. Para promover este tipo de reflexión y la construcción de estos diferentes saberes, habrá que disponer de herramientas específicas que permitan preparar estos encuentros, que ayuden a pensar sobre lo que pasa en la escuela y sobre lo que el alumno está aprendiendo y que faciliten la socialización de la experiencia. Estas herramientas, fundamentalmente vehiculadas a

través de la escritura, la lectura y la conversación, tienen que proporcionar también al profesortutor la posibilidad de acceder al proceso que siguen sus estudiantes en prácticas y facilitarle la manera de intervenir.

Las prácticas como instrumento de aprendizaje

El seguimiento de las prácticas de los futuros docentes constituye un proceso inseparable de las propias prácticas, que ayuda a los participantes desde una doble perspectiva. Por un lado, les *acompaña y orienta*, tanto en la construcción de su función profesional como en la actividad situada en la que ejercen esta función. Les ayuda asimismo a establecer puentes de reflexión entre la formación recibida y la realidad de las aulas en múltiples aspectos que incluyen también la construcción didáctica de los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, observar este proceso de reflexión, de transformación y de adaptación a la profesión constituye un *instrumento de evaluación* para los tutores, tanto del máster como del centro.

Desde la perspectiva de los futuros docentes, este seguimiento les ofrece la posibilidad de aprender durante el proceso y, si se ha dejado constancia del camino seguido, después del proceso, retrospectivamente. Es decir, el seguimiento de las prácticas constituye un instrumento de aprendizaje, no sólo a través de la *reflexión* sino también de la *reconstrucción* o reestructuración de los significados elaborados en el periodo formativo. De acuerdo con Schön (1983), un elemento capital del seguimiento es la necesidad de fomentar la reflexión del futuro docente. El modelo de formación basado en la aplicación de comportamientos prescritos por la teoría, en la imitación o en el consejo de docentes expertos² no conduce a la formación de docentes responsables, conscientes y autores de su propia práctica (Altet, 1996).

En un análisis de los planteamientos que deben guiar la formación de docentes y la formación de los alumnos, Bronckart (2007) propone las siguientes capacidades como objetivos que alcanzar durante este proceso. Las asocia a los conocimientos teóricos que constituyen el objeto de saber y postula su desarrollo a partir de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los centros:

• Capacidad para «descubrir» los objetos teóricos en los contenidos de enseñanza que se hacen visibles en el aula, es decir, capacidad de *relacionar los objetos prescritos* (contenidos curriculares) con los contenidos realmente enseñados.

^{2.} A pesar de esta orientación que prioriza la reflexión sobre la aplicación, Bronckart (2007) apunta que, aunque en muchos programas de formación se ha iniciado la práctica de actividades de autorreflexión, «los participantes no están convencidos de la pertinencia de este tipo de propuestas (que consideran una *autocontemplación inútil*) y, en conjunto, los programas de formación del profesorado continúan, en una gran mayoría, centrados en el dominio de los saberes disciplinares».

- Capacidad para *identificar los obstáculos y condicionantes* en la puesta en práctica de un proyecto de enseñanza y aprendizaje.
- Capacidad para *identificar las técnicas*, *estrategias o habilidades* que se ponen en práctica para superar estos obstáculos.

Es en este marco donde situamos el seguimiento de las prácticas de los futuros docentes en formación: ¿qué formas puede adoptar este seguimiento? ¿Qué participación tienen los diversos actores del proceso? ¿Qué resultados se pueden obtener en función de instrumentos diferentes?

Es evidente que las formas que adopta el seguimiento de las prácticas deben otorgar el protagonismo al futuro docente, como sujeto que elabora y construye su aprendizaje en la actividad profesional; es él, en primera persona, quien debe aprender a observar y objetivar los procesos didácticos donde confluyen e interactúan las perspectivas del alumno, del profesor y del objeto de enseñanza y aprendizaje.

Desde este protagonismo, pues, exploraremos las posibilidades del futuro docente como ser reflexivo y consciente de su formación a través de las acciones discursivas de hablar, leer y escribir.

Hablar, leer y escribir son acciones discursivas que permiten diferentes grados de reflexión. Hay situaciones en las que estas acciones se hacen más reflexivas, resultan más complejas, contribuyen más efectivamente a la transformación del pensamiento. En el seguimiento de las prácticas, un elemento común a estas acciones discursivas es la toma de conciencia de su función como primer paso para la reestructuración de significados. Esta toma de conciencia depende en buena medida de la trayectoria personal del futuro docente y de su capacidad para verbalizarla. Hablar, leer y escribir con el objetivo de construir una identidad profesional –fundamentada en el proceso de tejer continuamente puentes entre lo leído o aprendido durante la formación y lo que se observa y se vive— requiere el conocimiento y el reconocimiento, es decir, la experiencia en estas acciones. Los procesos formativos, sobre todo para aquellos estudiantes no suficientemente familiarizados con la función autorreflexiva del lenguaje, deben prestar atención a las fases de adaptación que suponen la entrada y el afianzamiento del futuro docente en estas acciones discursivas.

La acción principal en que los futuros docentes se ven involucrados durante el periodo de prácticas –preparación y aplicación de una secuencia didáctica–3 constituye sólo un primer

3. A lo largo del periodo de prácticas en los centros, la acción del futuro docente consiste en un periodo de observación y de análisis del funcionamiento de situaciones de enseñanza y aprendizaje en las materias de Lengua(s) y Literatura, seguido del diseño de una secuencia didáctica según el modelo de Camps (1996) y su puesta en práctica por parte del estudiante en prácticas. Esta secuencia constituye el núcleo de reflexión sobre la actividad profesional.

contacto, relativamente breve, con la realidad de la profesión, que permite el inicio del proceso autorreflexivo. En este primer paso, los conocimientos previos y las actitudes personales tienen un peso notable. La estructuración del *conjunto de creencias, representaciones y saberes* (CRS, en términos de Cambra, 2000) que constituirán un marco de referencia para su acción profesional futura, se forja en gran parte en estos contactos iniciales con la realidad de las aulas; de ahí la importancia de los instrumentos o formas que se ponen en juego para su seguimiento.

Vanhulle (2002, p. 228 y ss.) habla de la diferencia y el paso de la reflexión a la *reflexividad*, que requiere una movilización voluntaria, una atención y una toma de posición del futuro docente. Las acciones discursivas que hemos denominado *formas de seguimiento* –hablar, leer y escribir– implican procesos *metadiscursivos* y *metalingüísticos* que se manifiestan a través del uso explícito del lenguaje. Según Bronckart (2007), los tipos de discurso utilizados por los profesores en formación condicionan el modo de razonamiento y la interpretación de la actividad.

Hablar, conversar, escribir sobre las prácticas

Al hablar de la relación entre el centro educativo y el alumno de prácticas ya se han apuntado algunas características de la conversación que tiene lugar en el marco del contexto escolar cuando se realizan los encuentros entre tutor del centro educativo y estudiantes en prácticas. Este «hablar para saber» está condicionado por un *saber previo*, experimentado o aprendido en la formación, que se contrasta con la realidad, plantea preguntas, pide aclaraciones, avanza hipótesis, propone retos y necesita explicaciones.

Este hablar se puede convertir en un listado de temas para comentar, para discutir con el tutor y compañeros de facultad. Las reuniones de formación constituyen un foro de contraste en relación con los diferentes contextos observados y también acerca de las representaciones personales de cada estudiante. Suponen, también, el cotejo de las situaciones observadas con los aspectos clave de la formación, y permiten profundizar en algunas cuestiones a partir de la discusión entre los participantes en la sesión o a partir de nuevas lecturas. El «hablar para saber» inicial, que podríamos calificar de *recogida de datos*, se convierte en un «hablar para aclarar, para interrogar, para discutir». Se ponen sobre la mesa las cuestiones que han captado la atención durante la visita a los centros. Pueden ser cuestiones que ya formen parte de un programa o propuesta de observación de determinados aspectos, a criterio del tutor de la facultad, pero también es interesante dejar un cierto margen de libertad para que los estudiantes exploren las diferentes facetas a su manera, siguiendo sus propias intuiciones o intereses.

Los mismos estudiantes pueden avanzar los puntos de discusión a través de la *comunicación escrita* entre ellos o con el tutor de prácticas. Las cartas o la comunicación vía correo electrónico o Moodle son instrumentos útiles que permiten la circulación de los puntos de discusión y reflexión entre los miembros del grupo. Como van dirigidos a otros compañeros o al tutor obligan a precisar y explicitar los temas propuestos, sin perder, sin embargo, un punto de implicación personal en la narración de la experiencia. La interrelación entre lo oral –la conversación para saber cómo funciona el centro, el aula y la materia– y lo escrito se hace evidente en los escritos que preparan para las sesiones de tutoría. Escribir sirve para tomar nota de lo que se observa mientras se observa, para añadir comentarios o interrogantes cuando se releen las notas, más tarde; también sirve para ordenar las cuestiones sugeridas en comunicación escrita con el tutor de la facultad y con los compañeros, que se comentarán en el seminario de tutoría. La elaboración y la circulación de estos escritos, para uno mismo y para los demás, provoca la *relectura y revisión* constante de los aspectos que cada estudiante ha destacado a partir de su observación. Es un constante «re-volver» que facilita la reelaboración de las ideas, la relación con el CRS de cada estudiante, así como la comparación –y la relectura eventual– de los textos de formación trabajados en la facultad.

Por otro lado, la preparación del *seminario* de tutoría por parte del profesor de prácticas de la facultad también incide en el desarrollo de la tutoría y en la re-visión de los temas propuestos desde la óptica de la formación. A menudo se recogen previamente los temas de las cartas del grupo y se hace un guión para discutir focalizando en alguna de las cuestiones planteadas.⁴ A partir de aquí, el tutor puede reorientar la conversación y ampliarla con propuestas de lecturas o relecturas sobre los aspectos que se tratarán en la reunión, así como hacer preguntas concretas para estimular la toma de posición.⁵

Es conveniente plantear ayudas puntuales tanto para la recogida de observaciones como para la narración de la experiencia. El instrumento esencial es el *diario de prácticas*, un carné de notas que el estudiante escribe de forma regular después de la sesión diaria en las aulas. De este diario el estudiante saca las cuestiones que aparecerán en su comunicación a los compañeros de seminario y al tutor de facultad a lo largo del periodo de prácticas.⁶ La forma del diario puede seguir algún modelo preestablecido, pero no hay que coartar al

^{4.} Esta sistematización de los temas o cuestiones para tratar en la reunión de seminario la puede preparar tanto el tutor de la facultad como alguno de los estudiantes de prácticas del seminario.

^{5.} Vanhulle (2002, p. 233) propone algunas preguntas que pueden estimular la reflexión individual. Se trata o bien de preguntas preparatorias («¿Qué sabes, qué piensas sobre...?») o que lleven a conclusiones («¿Qué has aprendido que antes no sabías? ¿Para qué te puede ser útil, como persona, como estudiante, como futuro docente? ¿Qué aspectos hay que clarificar?»).

^{6.} En Aristu y Fons (2007), se presenta un análisis etnográfico de un diario de prácticas de una futura maestra y se analizan los aspectos sobre los que reflexiona, y cómo se manifiestan y evolucionan sus creencias.

estudiante con exigencias formales que obstaculicen la expresión fluida del recuerdo que se ha vivido y de los pensamientos que lo acompañan.

La reelaboración de este diario para el seminario puede tener otras formas. Por ejemplo, un cuadro de categorización de las observaciones realizadas a lo largo de una semana, agrupándolas en grandes bloques de reflexión: relación docente-alumnado, preparación de la lección por parte del docente, motivación del alumnado, organización del aula, contenidos enseñados o aprendidos, evaluación... La tarea del estudiante de prácticas, en este caso, es la de intentar sistematizar las situaciones y cuestiones que le sugieren las observaciones anotadas en el diario, para reorganizar sus impresiones y relacionarlas con aspectos relevantes de su gestión profesional futura. Esta sistematización, sin embargo, deja de lado aspectos afectivos que, en cambio, aparecen claramente en las cartas, que mantienen un tono más personal y revelan en mayor medida los intereses y preocupaciones de los escritores.

Los textos siguientes son ejemplos de cartas de estudiantes de prácticas (Bucheton, 2003, p. 219), donde podemos ver claramente este proceso de *explicación personal* de la experiencia ligado a la *reflexión*.

Ajustarse a las características concretas de los alumnos

Cristina (Facultad de Ciencias de la Educación, UAB, 2005):

«Si me paro a pensar en mis recuerdos de cuando yo hacía sexto y lo comparo con lo que he vivido ahora, veo grandes diferencias. Son muchas las cosas que he visto durante estas semanas de septiembre que no estaban cuando yo hacía sexto. Dentro del aula, por ejemplo, he visto cómo los alumnos trabajan poco con el libro de texto, la enseñanza que los maestros ofrecen a sus alumnos no se concreta en un libro sino que hacen uso de otros recursos. Con esto quiero decir que el temario o contenido de la materia no está impuesto por un libro de texto, sino que siempre que es posible se tienen en cuenta las necesidades de los alumnos».

[...]

«Con estos dos ejemplos que he contado no he aprendido una receta que seguir al pie de la letra, sino cómo es de enriquecedor saber aprovechar los elementos que tienes, tener espíritu crítico y activo. En definitiva, todo lo que he contado no son grandes cosas, pero ¿cuántos maestros son capaces de dejar de seguir el libro de texto para hacer realmente lo que encuentran por el camino, lo que realmente despierta interés en los alumnos, lo que realmente necesitan los alumnos?».

En torno al primer aprendizaje del código escrito Joëlle (Instituto Superior de Pedagogía de Lieja):

«Hoy he aprendido algo muy importante que cambia mucho mi representación [...] pensaba que analizar formaba parte del método analítico y que, por lo tanto, había que evitarlo [...] Para leer, ¿hay

que recurrir a la memorización? Aunque hayamos hablado de ello en clase, soy incapaz de responder y creo que sería interesante volver a comentarlo».

Enseñar a leer

Julien (Instituto Superior de Pedagogía de Lieja):

«Creo que desde el inicio del aprendizaje, las actividades de lectura deben tener sentido para los alumnos. Por lo tanto, hay que partir de la realidad vivida, de lo que ya saben, y hablar con ellos. Pero, ¿ya saben descifrar el escrito? ¿Ya saben leer? Mejor dicho, ¿qué saben de qué es leer? Es una pregunta que se les podría hacer: «¿cómo lees un libro en casa?». Quizá se debería dar un libro a cada niño y pedirles que mostraran qué hacen para leerlo, en qué sentido miran las ilustraciones y cómo giran las páginas. En este primer nivel nos encontramos ya con los prerrequisitos de la lectura…».

La gramática

«La maestra me ha recomendado que partiera del adjetivo calificativo epíteto para explicar el atributo, y también del sintagma preposicional: ej.: «La hermosa flor», «La flor es hermosa», «El perro del vecino», «El perro es del vecino». ¿¿¿Atributo??? Tengo muchas dudas, no lo he comprobado pero prometo hacerlo a partir de ahora sin parar. Por lo tanto, he probado a hacerlo de otro modo, basándome en la gramática que tenía a mano (Del texto a la palabra) y en los consejos de otra maestra».

El análisis de *diarios de aprendizaje* en la etapa de formación de los futuros docentes es un campo de investigación todavía poco explorado en nuestro país, pero constituye un espacio de análisis de la construcción de la identidad profesional y de la formación didáctica que puede incidir de forma muy directa en los planes de formación de los futuros docentes. Como muestra de los resultados de un trabajo de investigación sobre estos diarios de aprendizaje escritos por alumnos de prácticas de las universidades de Perpiñán y de Montpellier, Bucheton (2003) destaca los *tipos de posicionamientos* que van cambiando a lo largo del periodo de prácticas y muestran, por tanto, una evolución en la interpretación que los estudiantes hacen de las prácticas. Bucheton describe estas posiciones a partir del contenido de los diarios, pero también de las formas de discurso empleadas.

Una primera posición, que denomina *escolar*, es una posición no implicada, de repetición del discurso de formación y de cumplimiento de la tarea propuesta. Sigue una segunda posición que hace referencia a un primer intento de regulación: el estudiante analiza y evalúa sus acciones únicamente a partir de los *modelos ofrecidos en la facultad*, sin plantearse ningún tipo de interrogante ni hipótesis. Una tercera posición se refiere al cambio que experimenta el estudiante de prácticas en relación con el seguimiento de algunos alumnos concretos, lo que hace que identifique problemas en la aplicación de los modelos didácticos aprendidos. Esta posición cambia hacia la que Bucheton denomina *identitaria*, en la que el futuro profesor se construye y se afirma como docente. Y, por último,

el estudiante de prácticas adopta la posición de *estructuración de los saberes profesiona-les*: marca una distancia en relación con la práctica realizada y hace un esfuerzo de reflexión y de teorización de la experiencia vivida para construir saberes que resultarán operativos en su trabajo futuro.⁷

Escribir, tomar conciencia y mostrar qué se ha hecho y qué se ha aprendido

Lo dicho en el apartado anterior hace referencia, sobre todo, a una perspectiva de observación del entorno y de la actividad de enseñar y aprender en un contexto de centro y de aula, una perspectiva que sitúa al estudiante de prácticas en una posición de *descubrimiento*. Primero describe y narra lo que ve y lo que pasa y, en un segundo momento, pregunta y pide aclaraciones. Generalmente su escritura es muy personal; vierte vivencias, sensaciones, pensamientos o recuerdos que le llevan a establecer vínculos con su propia experiencia y también con los contenidos de formación. Tal como hemos dicho, la estructuración de estos «reportajes personales» reconduce a los estudiantes a una reflexión guiada a partir de las sesiones de seminario con los compañeros y el tutor. Pero el seguimiento de las prácticas exige otro tipo de discursos más institucionales, que abordamos a continuación.

Tradicionalmente, los futuros docentes cumplían el periodo de prácticas con la redacción de una «memoria de prácticas» que entregaban al tutor de centro y el tutor de facultad, quienes evaluaban este documento. Este planteamiento no ha variado excesivamente, pero el cuestionamiento de esta «memoria» desde diferentes perspectivas ha comportado cambios en su concepción.⁸ Nuestra experiencia como tutoras de prácticas nos ha llevado a sustituir la *memoria tradicional* —un trabajo redactado generalmente al final del periodo siguiendo un guión estándar— por un *dosier de prácticas*, en la línea de las carpetas de aprendizaje o «portfolios», una práctica ligada a la concepción de la evaluación formativa que implica la toma de conciencia del aprendiz sobre el propio aprendizaje.

El dosier de prácticas es un conjunto ordenado de documentos que recogen observaciones, prácticas de intervención, análisis de prácticas docentes, reflexiones personales, etc. relacionados con las actividades del periodo de prácticas. Constituye un paso más en el proceso

^{7.} El análisis de diarios de prácticas al que se refiere Bucheton (2003) no permite generalizar la presencia de estas categorías a todos los diarios de aprendizaje ni a todos los estudiantes de prácticas que los escriben; tampoco permite inferir que la evolución de los estudiantes sigue la trayectoria que ella señala. La investigación citada debe ser situada en su contexto y valorarse su alcance.

^{8.} No aportamos referencias concretas sobre el cuestionamiento de la memoria, simplemente recogemos las discusiones sobre ese objeto de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación en las reuniones entre tutores de centro y tutores de facultad. Por otra parte, el cuestionamiento de la memoria está relacionado con la función que se le atribuye.

de construcción de un saber profesional por parte del futuro docente; puede adoptar parcialmente el papel que cumplen las observaciones y los diarios, pero la función del dosier en su conjunto no es sólo la de un *discurso intermediario*, que ayuda a pensar, sino que es el resultado de la *construcción de saberes profesionales* que se muestra a la propia consideración y a la de los tutores, con fines también *evaluadores*. La importancia del dosier, en relación con la de la memoria que le precedía, es que recoge el proceso de elaboración de las concepciones profesionales. Existe la posibilidad de intervenir en la reflexión, porque el dosier es un conjunto de documentos que se va elaborando *durante* el periodo de prácticas, y se comparte y discute y revisa y reescribe con el tutor. Constituye, pues, un espacio de escritura reflexiva que hace referencia a tres identidades que coexisten en el estudiante de prácticas: la persona, el estudiante y el futuro docente (Vanhulle, 2002, p. 236), un «yo» triple que va de la implicación afectiva a la expresión y el cuestionamiento del conjunto de sus saberes, representaciones y creencias en relación con los conceptos teóricos de los contenidos de formación.

Los contenidos del dosier de prácticas pueden ser muy heterogéneos, y el estudiante puede escoger entre diversas concreciones, desde un guión muy cerrado, que sólo se aleja de la memoria en el sentido de que no es final y hay un seguimiento del proceso, a una libertad de elección de acuerdo con determinadas directrices. Es un instrumento muy flexible que permite un gran margen de libertad. Sin embargo, hay que explorar formas y criterios relativos a este dosier, tanto del producto como del proceso de realización y seguimiento.

En la consolidación del saber profesional, debemos hacer referencia al papel que desempeñan las *lecturas* en la construcción de los futuros docentes y a cómo aparecen las referencias a estas lecturas en los escritos que dan cuenta del proceso reflexivo de los estudiantes durante las prácticas. Las lecturas sugeridas por el tutor –o buscadas por el propio estudiante para resolver cuestiones que surgen y reclaman atención– a menudo son relecturas de textos abordados durante la formación, que se recontextualizan y toman sentido en una situación nueva. Entre estas lecturas hay que destacar las referidas a los contenidos disciplinares y a su enseñanza y aprendizaje, cuestiones a veces tratadas superficialmente durante la etapa de formación.⁹

Contextualizar –o re-contextualizar – las nociones ya leídas, trabajadas, interiorizadas, es lo que las hace operativas: «Las palabras de los otros, interpretadas, puestas a distancia y aceptadas, son susceptibles de ser interiorizadas por un nuevo lector», en oposición a una «doxa

^{9.} Nonnon (1995) apunta que algunos docentes principiantes y estudiantes de prácticas a menudo descubren los contenidos teóricos de la disciplina a partir de la escritura –y la lectura asociada– de la memoria profesional: «Tener que escribir un texto sólido [la memoria] que dé cuenta de determinadas nociones [la ortografía, la argumentación, el esquema narrativo, el verbo...] contribuye a tomar conciencia de que los libros de texto de los alumnos y los cuadernos de ejercicios no son una fuente de información suficiente» (p. 109).

indiferenciada e incuestionada» (Fabre-Cols, 2001; citada por Crinon y Ricard-Fersing, 2003, p. 140). Gestionar las palabras de los otros en los propios escritos constituye, sin embargo, un ejercicio repleto de trampas que requiere un control de las voces citadas en medio de la voz de quien escribe. La memoria o el dosier persigue la construcción de una voz profesional autónoma, que a la vez sepa situar y situarse –asumir el propio discurso– en relación con el discurso de los otros. Los discursos académicos de las diferentes disciplinas generalmente se sitúan al margen del estudiante que los utiliza, en cierto sentido lejos de la experiencia vivida; son «discursos teóricos» en la clasificación de Bronckart (1985). Los discursos de los futuros docentes relativos a la experiencia de prácticas, en cambio, son discursos implicados, que explican la reflexión y el proceso de conocimiento. Se sitúan fuera de los discursos teóricos, en la realidad del aula, de los alumnos, de los tutores, del tiempo de formación, de la paulatina toma de conciencia de la actividad profesional. Sin embargo, la escritura de la memoria debe *conjugar esta realidad vivida con las referencias teóricas y articular* estas verdades generales –sobre el objeto de enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre el funcionamiento del aula, etc.– con la referencia de la experiencia vivida como contrapunto.

Como hemos intentado mostrar en los párrafos anteriores, hablar, leer, conversar y escribir son acciones discursivas que, con el objetivo de promover la reflexividad necesaria para ayudar a la construcción de una identidad profesional, ocupan posiciones y funciones diferentes en el seguimiento del periodo de prácticas. En este proceso, la función epistémica de la escritura, y sobre todo de la escritura al servicio de la formación de profesionales autónomos, responsables y conscientes no resulta una empresa fácil. Y no lo es desde diversos puntos de vista: desde la función que se le otorga en el proceso de seguimiento —qué se escribe, cómo, para quién—, desde la representación que los futuros profesores conceden a la escritura y desde la consideración de los productos escritos en el proceso de evaluación de las prácticas.

A nuestro juicio, las fases que hemos caracterizado en el proceso de seguimiento de la reflexividad deberían completarse con una tercera fase y un nuevo instrumento escrito que recogiera su funcionamiento aplicado a un *proyecto de investigación sobre la práctica*, acotado a la enseñanza y aprendizaje de unos contenidos concretos. Esta posibilidad se hace viable con la realización de un trabajo de final de estudios, y supone una mejora en la formación profesional de los docentes de cada una de las materias, porque les enfrenta a cuestiones propias de su área. Sin embargo, este trabajo está directamente relacionado con los periodos, la duración y el seguimiento de la presencia del futuro docente en los centros de enseñanza durante la etapa de formación.

Consideraciones finales

Queda mucho camino por recorrer. La realidad de las prácticas de formación de docentes es poco conocida y estudiada; sin embargo, se van abriendo nuevas vías en las líneas que

hemos apuntado. La actual formación del profesorado contempla la realización de un trabajo de final de máster, una buena oportunidad para establecer y repensar de nuevo este periodo de formación profesional.

Hemos expuesto en este capítulo que el periodo de prácticas en los centros de secundaria constituye el *elemento decisivo* en la formación del futuro docente, siempre que se tomen en consideración un conjunto de características en su planificación y organización. El *seguimiento* de este proceso basado en instrumentos que se sustentan en el uso del lenguaje, especialmente del lenguaje escrito, pero también de la interacción oral y el diálogo, promueve la reflexión en y sobre la acción, y establece puentes entre la formación epistemológica en el área de Lengua y Literatura y las creencias y representaciones que proporcionan un marco de referencia para la acción. Creemos que la utilización de *instrumentos* que familiarizan a los futuros docentes de cualquier disciplina con la conversación, la lectura y la escritura puede constituir indiscutiblemente un valor añadido a su formación.

ACTIVIDADES

- 1. Antes de iniciar el periodo de prácticas, escribe un texto sobre cuáles son tus expectativas: qué te propones aprender, cuáles crees que serán los aspectos en los que te sentirás más a gusto, cuáles prevés que serán las principales dificultades con las que te vas a encontrar, qué esperas sacar de tu dedicación durante estas prácticas. Puedes compartir tu reflexión con tus compañeros y compañeras.
- 2. Después de haber estado por lo menos un mes en el centro de prácticas, revisa el texto elaborado antes de empezar el periodo de prácticas y comenta desde el momento actual cómo valoras tus apreciaciones iniciales.
 Pon en común tus valoraciones con el resto de compañeros y haced una lista, entre todos, de
 - Pon en común tus valoraciones con el resto de compañeros y haced una lista, entre todos, de los aspectos comunes y de las apreciaciones divergentes.
- 3. Durante el tiempo que estés en el centro educativo, confecciona un portafolio o carpeta de aprendizaje. Colecciona los textos que vayas escribiendo sobre tus observaciones y especialmente sobre tu interpretación de la realidad que observas. Puedes recoger también documentos del centro o trabajos elaborados por los alumnos, siempre con una pequeña presentación y justificación tuya de por qué los incluyes. Cuando termines tus prácticas deberás releer tu portafolio y escribir una presentación del documento, que exprese qué es lo más importante que has aprendido durante las prácticas.

- 4. Después de la puesta en común en la clase de vuestras valoraciones y apreciaciones divergentes durante las prácticas, elige uno de los aspectos que hayáis discutido y proponte analizarlo más a fondo con ayuda de una pauta de observación que te posibilite recoger información: contexto de trabajo, tipo de actividad, participantes, duración, etc. La observación periódica y sistemática de un mismo aspecto te permitirá descubrir sus características y los elementos que lo condicionan.
 - Escribe un documento que recoja el resultado de tu observación y las reflexiones que te haya sugerido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (ed.), *Former des enseignants professionnels*, pp. 27-40. Bruselas: De Boeck.
- ARISTU, A. y FONS, M. (2007). Estudio del diario como instrumento de reflexión en la formación inicial de maestros. *Lenguaje y Textos*, 26, 265-277.
- BRONCKART, J.P. (1985). Le fonctionnement des discours. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- (2007). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19/2, 123-134.
- BUCHETON, D. (2003). Le journal de bord: un écrit de travail en formation. En J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants*. París: L'Harmattan.
- CAMBRA, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra, *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, pp. 161-172. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (1994). L'Ensenyament de la composició escrita. Barcelona: Barcanova.
- (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. Cultura y Educación, 2, 43-57.
- (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.
- NONNON, E. (1995). Les interactions lecture/écriture dans l'écriture d'un mémoire. *Pratiques*, 86, 93-122.
- SCHÖN, D. A (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- VANHULLE, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive: enjeux de formation et de recherche. En J.C. Chabanne y D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, pp. 227-246. París: PUF.

2. DESARROLLANDO LA MIRADA INVESTIGADORA EN EL AULA. LA PRÁCTICA REFLEXIVA: HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL COMO DOCENTE

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- ¿Cuáles son los elementos clave para desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica docente?
- ¿Cómo ayudar a desarrollar la mirada investigadora hacia el aula?
- Instrumentos para el seguimiento del propio proceso de formación: documentar la reflexión en y sobre la práctica
- Conclusiones

Olga Esteve

Universidad Pompeu Fabra

¿Cuál es la mejor manera de formarse como docente? Está claro que la respuesta a esta pregunta es bastante compleja y también lo es que no hay una varita mágica que nos convierta, de repente, en unos grandes profesionales de la educación. Como toda profesionalización, se trata de un proceso gradual para el que es necesario adquirir unas herramientas básicas que nos permitan actuar como docentes de una manera digna, y unas estrategias para ir desarrollando en profundidad las competencias que se requieren en esta profesión. Un profesional es competente porque manifiesta conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas que plantea la profesión, y además porque siente y reflexiona

sobre la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional (Esteve, Melief y Alsina, 2010). En este sentido:

(...) dentro de las competencias profesionales que tendrán que desarrollar los futuros docentes se encuentra la capacidad de aprender por sí mismos y con los otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales. (Orden ECI/3858/2007)

Entendemos esta competencia como una competencia básica porque ayudará a avanzar a lo largo de toda la vida profesional en tanto que nos prepara para tomar las decisiones más adecuadas para resolver las diferentes situaciones y problemas que se vayan presentando en la actuación docente, y ello de forma fundamentada y razonada, sabiendo en todo momento lo que se hace y por qué se hace. Para desarrollar esta capacidad habrá que ayudar a los futuros docentes a desarrollar la capacidad de reflexionar sobre sí mismos y su actuación (Esteve y Carandell, 2009).

¿Cuáles son los elementos clave para desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica docente?

En este camino, la persona que se inicia como docente no es desconocedora de la profesión. En su vida como alumno ha tenido ya muchas experiencias que han ido forjando su imagen sobre lo que significa enseñar y aprender Lengua y Literatura. Por este motivo, no podemos entender la formación como un proceso acumulativo de nuevos conocimientos que vienen de fuera, sino como un *desarrollo integral* de uno mismo, un desarrollo fruto de la interacción entre lo propio, lo nuevo y lo ajeno, es decir, como constante proceso de reelaboración de las propias ideas y maneras de ver las cosas (Esteve, Melief y Alsina, 2010; Korthagen, 2001; Richards y Lockhart, 1998).

Este proceso hace necesario que las personas en formación aprendan, en primer lugar, a distanciarse de sus propias ideas así como de las formas de actuar como docentes para analizarlas con mirada crítica y reflexiva (Cambra, 2009) o, lo que es lo mismo, aprender a desarrollar una mirada investigadora hacia los acontecimientos del aula. Desde los supuestos de la llamada práctica reflexiva (Esteve y Carandell, 2009; Perrenoud, 2004) se considera que, para ir educando esta mirada investigadora, hay que ayudar a los futuros docentes a desarrollar, ya desde el inicio de su formación, estrategias para:

• Tomar conciencia de cuál es el punto de partida («¿Qué implica para mí aprender y enseñar Lengua y Literatura?», «¿qué me inquieta respecto a los procesos de aula a los que me tendré que enfrentar?»).

- Contrastar y revisar de forma continuada las ideas de partida con las aportaciones de los contenidos teórico-prácticos y a través de la observación del aula («¿Qué está pasando?»).
- Saber llevar a cabo búsquedas en las disciplinas teóricas de forma significativa y saber extraer de ellas los criterios para poder diseñar acciones pedagógicas adecuadas («¿Encuentro en las disciplinas teóricas justificaciones y respuestas a lo que observo y me inquieta en el aula?»).
- Aprender de y con los otros («¿Con quién puedo compartir mis inquietudes y cómo nos podemos ayudar para buscar soluciones a los problemas que se nos vayan planteando?»).

En este proceso, la herramienta esencial es la reflexión, individual y colectiva (en grupo). Sin embargo, para que ésta sea útil, tiene que tomar un carácter sistemático, lo que requiere de una estructura que garantice un proceso constante de evolución y mejora tangibles. En este sentido, este capítulo tiene como objetivo presentar un conjunto de herramientas para la reflexión sistemática, susceptibles de ser incorporadas en los estudios de máster para ayudar a los estudiantes a desarrollar la mirada investigadora hacia el aula. Entendemos el término «herramienta» en un sentido amplio que engloba tanto actividades que los docentes pueden llevar a cabo con los estudiantes como también instrumentos para ser usados por parte de éstos de forma autónoma (como, por ejemplo, el portafolio docente). Nos referimos al primer tipo de herramienta cuando hablamos de actividades y al segundo cuando utilizamos el término «instrumento».

¿Cómo ayudar a desarrollar la mirada investigadora hacia el aula?

Educar la mirada investigadora hacia el aula se consigue ayudando a las personas que se están formando a llevar a cabo lo que denominamos *ciclos reflexivos* (Esteve y Carandell, 2009). ¿Qué es un ciclo reflexivo? Se trata de un *itinerario formativo* que presenta unas fases bien diferenciadas y sistematizadas de reflexión, las cuales han de conducir en su conjunto a la construcción de un conocimiento didáctico propio fundamentado. Como representa el cuadro 1 (en la página siguiente), este itinerario parte de las experiencias, ideas e inquietudes de la propia persona en formación, para enriquecerlas en el proceso a partir del contraste con los saberes teóricos y la interacción entre iguales.

5 Evaluando la nueva alternativa y ampliando Creando de forma compartida una nueva y enriqueciendo el conocimiento didáctico Hacia un alternativa de actuación, fundamentada Avanzando como persona v como docente nuevo ciclo Buscando en los saberes teóricos informaciones Verbalizando las propias relacionadas con mis/nuestras ideas: la primera visión sobre preguntas de indagación Ciclo reflexivo la profesión que he escogido Verbalizando las propias inquietudes Planteando preguntas de indagación Contrastando las propias ideas con los saberes teóricos Compartiendo inquietudes entre todos Observando el aula o diversas aulas Estableciendo las primeras bases del propio (registradas y después reales, en las prácticas) conocimiento didáctico Reflexionando conjuntamente sobre lo que Dando respuesta a las primeras inquietudes se observa Tomando seguridad

Cuadro 1. Adaptación del ciclo reflexivo ALACT (Korthagen, 2001) para la formación inicial

Fuente: Esteve, Melief y Alsina (2010).

El proceso reflexivo representado en el cuadro se inicia con una primera fase de *autoanálisis* (acción 1 del ciclo), cuya función es la de promover una toma de conciencia de lo que cada estudiante piensa sobre las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura; pero también debe permitir a éste verbalizar las inquietudes que le suscita lo que deberá afrontar en el aula.

Seguidamente, tiene lugar un fase intensiva de *contraste* (acciones 2-4 del ciclo), fase que representa el momento de analizar críticamente las propias ideas sobre cómo trabajar en el aula, contrastándolas con planteamientos teórico-prácticos fundamentados y avalados por la investigación educativa, y también las ideas de otros iguales; este contraste deberá ayudar no sólo a repensar y reelaborar las ideas iniciales sino también a encontrar respuestas a las inquietudes respecto a los procesos del aula.

Finalmente, el ciclo prevé una fase de *redescripción* (acciones 5-6 del ciclo) de los planteamientos de partida. Esta última fase deberá servir para ampliar el primer conocimiento didáctico construido en la fase de *contraste*, a partir de la observación del aula y del planteamiento de preguntas de indagación. En este momento, es importante volver atrás e identificar en qué se ha ido avanzando, tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo.

Pero aquí no tendría que acabar el proceso, la incorporación de nuevas alternativas dará lugar a nuevas experiencias que deberían ser objeto de análisis y de reflexión, y que iniciarán un nuevo ciclo. Se entiende así que el proceso no es circular sino espiral.

Para llevar a cabo estas acciones, es muy importante ayudar a los estudiantes a emprender, realizar, sistematizar y documentar el proceso formativo subyacente al ciclo reflexivo. Las actividades y los instrumentos que presentamos en los siguientes apartados pretenden mostrar procedimientos concretos para ayudar a desarrollar la competencia reflexiva en los términos descritos. Por ello, se presentan siguiendo las fases y acciones del ciclo reflexivo.

Identificar el punto de partida: herramientas para el autoanálisis

En la *práctica reflexiva*, la propia experiencia es la base del proceso de formación, porque, tal como apunta Cambra, «lo que se vive no sólo se convierte en una experiencia cognitiva, sino que tiene un impacto emocional y relacional evidente» (Cambra, 2009, p. 29; traducción de los autores). Ahora bien, con la experiencia sola no es suficiente, para formarse hace falta distanciarse y analizar con mirada crítica lo que cada uno piensa y ve. En relación con esta premisa, está demostrado (Korthagen, 2001; Pozo y otros, 2006) que las creencias propias con las que nos enfrentamos al aula condicionan las acciones que llevamos a cabo como docentes. A ello hay que añadir la importancia de verbalizar las inquietudes que tienen los estudiantes al comienzo de su proceso de formación; la conciencia de ellas les ayudará a hacerles frente.

Por todas estas razones, hay que comenzar haciendo conscientes a los estudiantes de cuál es el punto de partida, con qué experiencias e ideas previas comienzan el proceso de formación como profesores de Lengua y Literatura; y también de todo lo que les inquieta en relación con esta profesión. La actividad de reflexión que presentamos a continuación tiene como objetivo hacer despertar este primer nivel de conciencia a partir de la verbalización de las ideas más tácitas de las personas. La analizamos en detalle en este apartado, a modo de ejemplo y de muestra de los tipos de actividades que proponemos al final del capítulo.

Actividad 1

Mi docente de Lengua y Literatura ideal

Esta actividad pretende explorar, a través de un proceso de imaginación guiada, tu identidad profesional y ver los diferentes papeles o roles que, según tu opinión, tiene que desarrollar el docente. Todo ello te ayudará a orientarte en la complejidad de la tarea que supone esta profesión (cuadro 2, en la página siguiente).

Reflexión individual

- Intenta recuperar a través de tu imaginación al mejor y al peor docente de Lengua que has tenido en tu recorrido como alumno.
- Recoge tus impresiones en dos lluvias de ideas: una para el buen profesorado, otra para el mal profesorado.

Trabajo en grupo pequeño

- Intentad ahora agrupar las diferentes características, tanto desde la dimensión positiva como desde la negativa, y agrupadlas bajo los diferentes roles que proponemos:
 - Rol de experto en la materia (buen conocedor de la asignatura).
 - Rol de pedagogo (experto en la creación de un entorno de aprendizaje que ofrezca confianza y en el que los alumnos se puedan apoyar y organizar su desarrollo emocional, moral y social).
 - Rol de didacta (conocedor de los métodos de enseñanza para facilitar el aprendizaje de lenguas).

Reflexión individual

- ¿Ha habido algún rol que en tu perfil de docente ideal no quedara previsto? ¿Te ha llamado la atención alguna cosa? ¿A qué rol, desde tu visión de alumno, le has atribuido más importancia? ¿Por qué?
- ¿Cómo te sientes en relación con los diferentes roles que tendrás que desempeñar en el aula? ¿Qué te preocupa especialmente? Coméntalo con otros compañeros pero también con tus docentes. En ningún caso dejes esta inquietud en el tintero. La búsqueda de respuestas a las inquietudes te ayudará a avanzar en el propio conocimiento práctico.

Interacción en pequeño grupo

• Poned en común las diferentes inquietudes y agrupadlas según los ámbitos que presentamos a continuación y que están relacionados con los diferentes roles como docentes a los cuales hemos hecho referencia (cuadro 2). ¿Qué ámbito os preocupa más? ¿En cuál creéis que necesitáis más ayuda? ¿Por qué?

Cuadro 2. Dimensiones de la tarea docente

Gestión social del aula: el aula como entorno de aprendizaje Experiencia en la materia por parte del docente

Planificación de la clase (actividades y materiales)

Fuente: Instituto de Formación del Profesorado IVLOS-Universidad de Utrecht.

El diseño de la actividad (así como el de otras que proponemos) presenta un modelaje que parte de la *recuperación de experiencias vividas* y de su *posterior análisis*. Ello obliga a los estudiantes no sólo a recuperar las propias vivencias y a verbalizarlas sino también, y esto es muy importante, a estructurarlas para poder analizarlas críticamente.¹ Y es que no sólo el hecho de verbalizar las emociones e inquietudes ayudará a avanzar sino también el hecho de intentar enmarcar estas vivencias en marcos de referencia más amplios que permitan analizarlas desde otras perspectivas. Con esto se consigue el equilibrio entre la vertiente afectiva y la vertiente cognitiva, equilibrio necesario para acercar a los estudiantes a los saberes teóricos (Esteve y Carandell, 2009).

Conectar las propias ideas con los saberes teóricos: herramientas para el contraste

Las acciones 2-4 del ciclo reflexivo mostradas en el cuadro 1 (p. 32) conforman la *fase de contraste*. Si, como decíamos, en la formación inicial se trata de facilitar, a través de la reflexión sistematizada, el camino para que sean las mismas personas las que construyan conocimiento práctico fundamentado, entonces tenemos que ayudar a los estudiantes a establecer vínculos significativos entre lo que ellos piensan, creen y observan, y las ideas que provienen de los saberes teóricos. Este vínculo solamente será significativo si, como decíamos anteriormente, los saberes teóricos permiten inscribir y situar la propia concepción en un marco más amplio que posibilite iniciar procesos de redescripción de la propia manera de pensar y, posteriormente, actuar como docentes (Korthagen, 2001; Lampert, 2009).

Para esta compleja fase del ciclo reflexivo es especialmente importante ayudar al estudiante a:

- Ser consciente del proceso de construcción del propio conocimiento didáctico. Esto le servirá para ver cómo se enriquecen exactamente las propias ideas así como la manera como se van construyendo las bases de lo que con el tiempo se convertirá en la propia teoría de la práctica (Van Lier, 1998; citado en Esteve, 2004).
- Reflexionar críticamente con otros iguales y de forma continuada sobre lo que suscitan en cada persona los planteamientos teóricos en contraste con las propias ideas e inquietudes.
- Plantearse preguntas de indagación en la fase del prácticum: la búsqueda de respuestas a estas preguntas le ayudará a ampliar su conocimiento didáctico de forma sólida y fundamentada; se trata de un proceso que deberá continuar tanto en los primeros años de docencia como a lo largo de su vida profesional.

^{1.} Este tipo de modelaje responde al modelo para la formación inicial denominado «Model ET» que se basa en un aprendizaje realista (para más información véase Esteve, Melief y Alsina, 2010).

Plasmar el proceso de construcción del propio conocimiento didáctico y dinamizar la reflexión colectiva

Para plasmar la construcción de conocimiento práctico, proponemos una nueva actividad de andamiaje, llamada «Análisis crítico de prácticas de aula» (véase actividad 2, al final del capítulo). En esencia, tiene similitudes con la actividad analizada en el apartado anterior. Sin embargo, se diferencia en su objetivo: no pretende que se verbalicen las ideas tácitas, sino promover la construcción de un *conocimiento práctico relacionado* con un *contenido teórico específico*. En este sentido, el diseño va más allá y sigue una secuencia de andamiaje más compleja que denominamos *ESETE*,² y que explicitamos a continuación:

- 1. En primer lugar, se induce a los estudiantes a verbalizar experiencias anteriores a partir de una experiencia vivida, la cual se puede relacionar con un contenido teórico. Esto ayuda a abrir la curiosidad «científica» hacia un conocimiento teórico específico a partir de la recuperación de *experiencias propias* (*E*).
- 2. Seguidamente, se plantea un primer análisis de esta experiencia, lo que ayudará a crear unos primeros marcos de referencia con los que poder contrastar la propia mirada, porque obliga a pasar de las percepciones, de un nivel más intuitivo de conocimiento didáctico, a una estructuración de las propias ideas, puente imprescindible para comprender en profundidad los planteamientos más teóricos. Esta fase la denominamos (*S*) del inglés *structuring* que significa «estructurar».
- 3. En el tercer y cuarto paso, se trata de enmarcar el propio análisis de la situación y la problemática dentro de un marco teórico relacionado. La fase de *enmarcar* (*E*) es una fase decisiva para ayudar a establecer el puente significativo con la *teoría* (*T*), a la cual se recurre porque se ha creado la necesidad de buscar «lo que se esconde detrás de las cosas».
- 4. Finalmente, es lógico pensar que todo este camino tiene que ayudar a enriquecer la primera visión, la que teníamos en el punto de partida. Nos encontramos así otra vez en el nivel de experiencia, pero esta vez más enriquecido (la última *E* de la secuencia de marco = *experiencia enriquecida*).

Este tipo de actividades se revelan muy útiles para promover la reflexión colectiva de forma significativa. Pero, para ello, es imprescindible planificar sesiones de *reflexión conjunta* de *forma continuada*, ya desde los inicios de los estudios de máster. A estos primeros encuentros reflexivos deberán seguir otros más relacionados con lo que sucede en el prácticum; todos ellos tendrán que servir para profundizar en la comprensión de los procesos del aula, a partir de la observación y del posterior planteamiento de preguntas de indagación como presentamos a continuación.

Observar e indagar en los procesos de aula

Como veíamos, los primeros pasos para desarrollar la competencia reflexiva en los estudiantes es hacerles tomar conciencia tanto de las propias representaciones hacia la profesión que han escogido como de todo aquello que les aportan los saberes teóricos en relación con las ideas previas. A partir de aquí se trata de ayudarles para que vayan ampliando y desmenuzando el conocimiento tanto conceptual como procedimental que implica el desarrollo de las capacidades docentes, y ello a partir de la observación de los procesos de aula (que comienzan en el prácticum). La observación puede favorecer una *reflexión en y sobre la práctica* (Schön, 1983), una reflexión que tendrá que acompañar al profesorado ya desde el prácticum y a lo largo de toda su labor profesional. Pero para que esto sea así, hay que educar primero la mirada observadora.

Educar la mirada observadora

La observación permite captar los acontecimientos de la clase en sí mismos. Pero para que sea útil, hay que aprender a aprovechar su naturaleza «objetivadora». Cuando observamos una clase sin ningún tipo de ayuda, muy a menudo caemos en la pura visión subjetiva, en el juicio, pues vamos a buscar aquello que según nuestros propios esquemas falta o no corresponde a nuestra idea (Carandell, Keim y Tichgelaar, 2010). La actividad denominada «Aprendiendo a observar» (proponemos ver y realizar la actividad 3, al final del capítulo) tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a entender la esencia de la observación en el aula: observar no es percibir, sino buscar evidencias de lo que sucede (Esteve, 2004); por ello, los estudiantes tendrán que aprender –tal como propone la actividad— a distinguir entre «percepciones», «hechos» y «evidencias de hechos». Para llevar a cabo esta actividad es necesario trabajar con grabaciones de aulas reales (posteriormente, los estudiantes pueden hacer esta actividad de forma autónoma en el transcurso del prácticum).

Plantear preguntas de indagación

Otro aspecto importante en relación con los procesos de observación es la importancia de enmarcar lo que se observa dentro de ámbitos más amplios. En este sentido, Estaire (2004, p. 134) propone cuatro grandes *ámbitos*:³

- · La programación.
- El aula como espacio y atmósfera que envuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los alumnos y sus actitudes y actuaciones.
- El profesor y su gestión de la clase, sus habilidades docentes y su apoyo al aprendizaje.

La identificación de los diferentes ámbitos es útil por dos motivos: por un lado, permite ubicar las inquietudes en un *marco teórico concreto* (ver reflexiones al respecto en el apartado

^{3.} En el capítulo de Estaire se presentan no sólo los diferentes ámbitos susceptibles de ser observados sino también parrillas para una *observación sistematizada*.

«Conectar las propias ideas con los saberes teóricos: herramientas para el contraste»); por otro lado, ayudará a ir identificando en qué ámbito cada estudiante tiene más fortalezas y en cuál tiene que profundizar más.

Una vez situados los acontecimientos del aula a partir de actividades como la que hemos descrito, los estudiantes tendrán que aprender a investigar lo que «se esconde detrás de estos acontecimientos». Para ello les serán útiles las preguntas de indagación. Presentamos algunos ejemplos de éstas.

Ejemplos de preguntas de indagación

- ¿Qué tipo de enseñante soy?
- ¿Qué significa enseñar Lengua y Literatura? ¿Qué procesos se tienen que promover? ¿Por qué?
- ¿Cuál es mi papel como docente de Lengua y Literatura?
- ¿En qué influye este papel en mi estilo de enseñanza?
- ¿Qué actividades promueven más aprendizaje de lengua? ¿Por qué?
- ¿Por qué una actividad funciona mejor que otra? ¿Qué lo hace así?
- ¿Cómo se pueden favorecer oportunidades de aprendizaje en el aula?
- ¿Cuál es la mejor manera de comunicarme con mis alumnos?

Fuente: listado basado en las propuestas de Richards y Lockhart (1998).

Este tipo de preguntas obliga a analizar en profundidad tanto el rol del profesorado como la reacción del alumnado en el aula, y a utilizar los resultados de esta indagación como base de la reflexión crítica sobre los procesos que tienen lugar en ella (Richards y Lockhart, 1998). Por su importancia, es necesario ayudar a los estudiantes a formularlas. Al final del capítulo presentamos una actividad dirigida específicamente a iniciarse en el planteamiento de preguntas de este tipo: «De las observaciones a las preguntas de indagación» (véase la actividad 4).⁴

¿Por qué es importante que los estudiantes aprendan a plantearse preguntas de este tipo? La razón más importante es que, como veremos en el siguiente apartado, la búsqueda de las respuestas a estas cuestiones ayudará con el tiempo a establecer un puente cada vez más significativo entre la práctica y la teoría. En este sentido empujan a volver a la acción, después de haber pasado por una fase más cognitiva, más mental. Veremos este aspecto con más detalle en el apartado siguiente, donde nos adentramos en la última fase del ciclo reflexivo: la *redescripción*.

^{4.} Esta propuesta se basa en los planteamientos desarrollados por Esteve y Carandell en el marco de la formación de práctica reflexiva del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, disponible en: www.xtec.cat/for macio/practica_reflexiva.

Ampliar gradualmente el conocimiento práctico: herramientas para la redescripción y creación de nuevas alternativas de actuación

Esta última fase del ciclo reflexivo (que consta de las acciones 5 y 6) es de gran importancia porque ayuda a alcanzar un nivel más alto de conciencia docente, que es la que demuestra un profesor o profesora cuando es capaz de *fundamentar* cada vez más *las propias decisiones* sobre la tarea docente (¿ «Por qué lo hago así?», «¿por qué pienso que así es mejor?»). Siguiendo lo expuesto en el amplio apartado «Conectar las propias ideas con los saberes teóricos: herramientas para el contraste», una manera de ayudar al estudiante a planificar actuaciones en el aula de forma fundamentada es a través de una actividad de reflexión basada en el análisis crítico colectivo de *breves estudios de caso* (reales, personales, extraídos de las observaciones que se vayan haciendo a lo largo del prácticum), donde los estudiantes tienen que proponer alternativas concretas de actuación de forma colaborativa, razonada y fundamentada.⁵

Este trabajo colaborativo puede convertirse en una herramienta muy potente para el aprendizaje: por un lado obliga a verbalizar, lo que estimula tanto la toma de conciencia del propio conocimiento como el replanteamiento de las propias ideas a través del diálogo con los otros, iguales o más expertos (Vigotsky, 1978); por otro lado, no menos importante, ayuda a crear un contexto compartido con los iguales, lo que fomentará un sentimiento de identidad como docentes (Esteve y Carandell, 2009) y la creación de un espacio organizado en el que los estudiantes puedan expresar sus inquietudes y sus miedos pero también distanciarse de ellos en tanto que los elevan a estudio de caso. De esta manera se ayudarán mutuamente en la búsqueda de alternativas realistas de actuación.

La puesta en marcha y ejecución de ciclos reflexivos completos conforma la base para desarrollar la capacidad reflexiva y, consecuentemente, la conciencia docente. Ahora bien, tan importante es el proceso en sí como el hecho de documentarlo. Presentamos a continuación instrumentos de uso autónomo para que los estudiantes puedan documentar y, sobre todo, tener constancia y evaluar su evolución.

Instrumentos para el seguimiento del propio proceso de formación: documentar la reflexión en y sobre la práctica

En el proceso descrito, es muy importante sistematizar la reflexión de tal manera que se convierta en un hábito. En este sentido, los estudiantes tendrán que aplicar la estructura del ciclo reflexivo de forma consciente y continuada hasta que se la apropien. Pero también es importante enseñarles a recoger de forma ordenada y sistemática documentación sobre el propio proceso. Será, precisamente, la reflexión a partir de ella la que ayudará al futuro profesorado a

5. Como muestra de este planteamiento, remitimos a Domingo (2010).

tomar conciencia de la manera en que se desarrollan las capacidades que se le demandan. Por ello, es importante que los estudiantes hagan uso de instrumentos adecuados. Sugerimos introducirles en el uso de instrumentos para la escritura introspectiva, como por ejemplo el *cuaderno de bitácora*, y también en la elaboración de un *portafolio docente*.

El cuaderno de bitácora

El término «cuaderno de bitácora» proviene de la navegación. Este instrumento, aplicado a la formación del profesorado, es un documento personal y profesional en el que cada uno describe su propio viaje, señala su propio rumbo y determina su velocidad. Un aspecto importante de este instrumento es la *escritura*. La simple anotación por escrito supone por sí misma una toma de conciencia de los detalles que configuran nuestras actuaciones y nuestros pensamientos, es el inicio de un diálogo atento y consciente con nosotros mismos. Pero además, su registro nos permite hacer un seguimiento en el tiempo de nuestro proceso. Es posible volver atrás, ir hacia delante, contrastar el antes con el después, descubrir actuaciones recurrentes y puntos de inflexión en el proceso. La recogida en cada momento supone una importante herramienta de observación, como también lo es la lectura transversal que posibilita la observación a lo largo del tiempo (Carandell, Keim y Tichgelaar, 2010).

Para que estas reflexiones por escrito sean útiles, es importante:

- Hacerlas de forma continuada, por ejemplo una vez a la semana.
- Anotar siempre la fecha.
- Comentarlas con otros compañeros y compañeras.
- Revisarlas en diferentes momentos del proceso marcando todo aquello que desde la distancia en el tiempo parezca más relevante.

Como todo instrumento de este tipo, es necesario ayudar al estudiante a que entienda su función y haga un buen uso de él. Por eso proponemos a continuación una serie de preguntas-guía dirigidas a orientar en la escritura reflexiva de este tipo; se trata de las *preguntas para la escritura introspectiva* en el cuaderno de bitácora (Carandell, Keim y Tichgelaar, 2010):

- ¿Qué quería conseguir?
- ¿Qué hice?
- ¿Qué hicieron los alumnos?
- ¿Qué pensaba?
- ¿Cómo me sentí?
- ¿Qué pienso yo que pensaban y sentían los alumnos?
- ¿Puedo entender qué es lo que en realidad estaba pasando?
- ¿Qué es lo que fue importante para mí en esta situación?
- ¿Por qué es importante para mí?
- ¿Qué dice la teoría sobre esta situación? ¿Qué opino yo sobre esta teoría?
- ¿Quiero o tendría que hacer alguna cosa de manera diferente?

- ¿Qué propósitos puedo formular ahora para la próxima vez?
- ¿Cómo y cuándo comprobé cada uno de los propósitos?
- ¿En qué me fijé especialmente?

El portafolio docente

El portafolio docente se deriva de los portafolios que surgieron en un primer momento en los ambientes profesionales de Canadá y Estados Unidos. Se trataba de una carpeta o dosier que utilizaban los profesionales modernos (arquitectos, artistas, diseñadores, etc.) para presentarse ante posibles clientes mostrando los mejores productos de su creación. Con ello pretendían mostrar sus habilidades así como las competencias profesionales adquiridas a lo largo de su desarrollo profesional, y ello a partir de la recopilación de muestras tangibles de «buen trabajo» (Esteve, Carandell y Keim, 2006).

Actualmente, en la formación del profesorado el portafolio se usa como herramienta formativa de uso autónomo por parte del estudiante que le debe ayudar a mostrarse a sí mismo el propio proceso de desarrollo. A grandes rasgos podemos decir que la *estructura* básica de este tipo de portafolio es:

- Al principio de su elaboración, análisis reflexivo de la situación de partida, tanto en relación con las propias creencias y representaciones como con las fortalezas que ya de entrada ve cada uno en relación con las competencias docentes que deberá desarrollar.
- A lo largo del proceso, desarrollo y realización de actuaciones diversas para cambiarlo y mejorarlo. A partir de las actividades de reflexión sobre la práctica, la plasmación de las observaciones de aula y la respuesta al planteamiento de las preguntas de indagación, etc., se crea el espacio para documentar la construcción de conocimiento práctico.
- Al finalizar el proceso de formación, análisis reflexivo de la nueva situación, observando los cambios y la evolución que se haya producido, siempre en relación con las competencias que se hayan ido desarrollando.

Como se puede extraer de esta estructura, el portafolio docente se concibe como *carpeta* o archivador en el que se recopilan, de manera *sistemática* y *ordenada*, muestras tanto de las reflexiones a lo largo de los diferentes momentos del proceso de formación, como de la actividad docente desarrollada en diferentes estadios, de tal forma que en el transcurso del tiempo se llega a obtener una «radiografía» de uno mismo en su proceso de profesionalización como docente. En este sentido, las muestras apuntadas adquieren el valor de *evidencias* del desarrollo. El aspecto más interesante del proceso es el hecho de que la propia elaboración sistemática del portafolio permite, justamente a través de las evidencias, tener constancia de los cambios que se han ido produciendo a lo largo de un periodo determinado del desarrollo profesional. Y estos *cambios* tienen lugar en dos niveles: por un lado, en el de las *ideas previas* y las representaciones o creencias sobre lo que significa el proceso de enseñanza-aprendizaje, por otro, en el de la *actuación* como docente.

En el apartado de «Fuentes y recursos» presentamos referencias a páginas web o a otras publicaciones donde se pueden encontrar guías para la elaboración de portafolios docentes en la formación inicial.

Conclusiones

No queremos acabar sin una reflexión final en relación con el tratamiento que se debería otorgar a la *práctica reflexiva* en la formación inicial. Dado que se trata de una competencia básica, creemos que se debe desarrollar de una manera continuada e integrada a lo largo de todo el proceso de formación que tiene lugar en los estudios de máster. Por eso es necesario iniciar y también acompañar a los estudiantes en la reflexión sistemática ya que éstos, si bien son reflexivos y críticos, no están familiarizados con una sistematización como la que requiere el ciclo reflexivo. Y es precisamente la puesta en práctica de forma consciente de múltiples ciclos reflexivos la que les ayudará en el propio desarrollo, no sólo en esta formación inicial sino a lo largo de toda su vida profesional.

Acompañarlos a lo largo de todo este camino implica concretamente por parte de los docentes:

- Incorporar actividades de reflexión siguiendo el ciclo reflexivo y diseñadas a partir de un tipo de marco formativo que, como el presentado, parte de la persona y le ayuda a construir una propia teoría fundamentada de la práctica.
- Fomentar sesiones de reflexión colectiva continuadas, donde los estudiantes puedan hablar no sólo sobre sus inquietudes y las propias ideas, sino también sobre posibles alternativas de actuación, realistas y fundamentadas (a partir de la presentación de casos o problemáticas reales así como de las observaciones que hagan por sí mismos).
- Ayudarles en el uso de los instrumentos de uso autónomo, porque no es fácil usarlos si no se está familiarizado con ellos.

En las experiencias que se han llevado a cabo hasta el momento en la formación inicial (algunas de ellas recogidas en Esteve, Melief y Alsina, 2010), se observa una percepción muy positiva hacia el fomento de esta competencia por parte de los estudiantes, tal como demuestran los comentarios de algunos de ellos:

«[...] Yo también tengo que reconocer que mis creencias y prácticas deben ser cuestionadas a menudo para mantener una mente abierta sobre los nuevos métodos y técnicas y así mejorar mis habilidades. En caso contrario, no somos conscientes de cómo nuestras creencias afectan la manera en que enseñamos».

«Es bueno ir a una clase y adquirir el máximo de conocimientos que te puede aportar el profesor, pero también es interesante saber lo que piensa el resto de compañeros y enriquecer tus aportaciones».

«He adoptado una actitud más reflexiva, de análisis, y sobre todo de contrarrestar mi opinión con la de los otros».

«Me he dado cuenta de que puedo aprender mucho de las opiniones de los otros, ya que en esta asignatura se ha producido este hecho. He aprendido de forma muy participativa, a partir de la interacción entre nosotros. Por tanto, puedo decir que mi actitud ha cambiado en relación con este aspecto».

«Creo que es una buena manera de trabajar, ya que antes de presentar el material a los alumnos es bueno que nosotros mismos sepamos para qué sirve, qué posibilidades tiene, tener estrategias y recursos... Finalmente, pienso que hacer una reflexión sobre qué ha ido bien, qué no, qué tendríamos que mejorar, etc., es bueno ya que así vamos mejorando en todos los aspectos».

«Particularmente, el aprendizaje más valioso de la práctica reflexiva realizada ha sido el hecho de facilitar la identificación de algunas de mis propias teorías implícitas y prejuicios. Me ha permitido ser más consciente de mi propia actuación en el aula, de manera, que de alguna forma, ha puesto en alerta mi sistema de vigilancia».

«Considero que esta metodología de trabajo ha sido muy gratificante y enriquecedora para mi formación como futura docente [...] la reflexión que he podido aprender intuyo que me permitirá estar siempre en situación de aprendizaje».

Para concluir, queremos incidir en una constatación que hemos podido hacer en la formación permanente del profesorado: 6 se observa una clara diferencia entre el perfil de docente con mirada investigadora y sin ella. ¿Cuál es la diferencia? La más importante es que el docente reflexivo:

- No busca recetas para aplicar en el aula sino que las construye.
- Cuestiona constantemente lo que hace y cómo lo hace.
- Aprende haciendo, observando y reflexionando.
- Relaciona la práctica con la teoría.
- Aprende de los otros y con los otros.

Y hace todo esto porque entiende que no se trata de aprender a enseñar sino de *aprender* enseñando, observando y reflexionando sobre el arte de enseñar, un arte que cada uno irá perfilando a lo largo de toda su vida profesional y que comienza en unos estudios como éstos.

^{6.} Véase al respecto la página web de práctica reflexiva del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, reseñada en el apartado «Fuentes y recursos».

ACTIVIDADES

Actividad 2

Análisis crítico de prácticas de aula

Trabajo individual

- Piensa en dos clases de Lengua (una de lengua primera y otra de lengua extranjera) de tu etapa de educación secundaria obligatoria.
- Apunta para cada clase las características de la metodología que aplicaba el docente: tipos de actividades que hacía, cómo gestionaba el aula, etc.

Trabajo en pequeño grupo

- Una vez descritas estas características, compáralas con las que han recogido otros dos compañeros del grupo y reflexionad en torno a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué coincidencias encontráis?
 - ¿Cuál parece ser el tipo de metodología más común?
 - ¿Por qué creéis que esto es así?
- Haced después una selección de las lecturas que os proponemos (el docente debe aportar lecturas básicas relacionadas con el análisis que tienen que llevar a cabo los estudiantes). Leedlas y comparad las propias reflexiones con las ideas que aparecen en las lecturas. Escribid las conclusiones del contraste de las propias ideas con las de las lecturas, haciendo referencia a las coincidencias.
- Finalmente, a partir de este contraste intentad responder a la pregunta: ¿Qué tipo de planteamiento didáctico se escondía detrás de las actividades de cada uno de estos profesores? ¿En qué lo veis? Es importante que justifiquéis la respuesta razonándola a partir de la aportación de al menos dos razonamientos científicos.

Trabajo en gran grupo

- Cada subgrupo tendrá unos diez minutos para presentar sus conclusiones.
- Conjuntamente, veremos cuáles son los criterios que definen una buena práctica de enseñanza de Lengua.

Actividad 3

Aprender a observar

Observa la grabación de una clase y recoge tus primeras observaciones. Analízalas e identifica las impresiones e interpretaciones y si se sustentan en hechos concretos (qué y cómo lo hace concretamente la persona docente). Por ejemplo, podemos opinar que fomenta la participación de los alumnos y en la siguiente observación deberíamos describir cómo lo hace (formula preguntas, deja tiempo para responderlas; rebota las preguntas de los alumnos a los otros compañeros...). El cuadro 3 te puede ayudar.

Cuadro 3. Registro de observación

IMPRESIONES, VALORACIONES, INTERPRETACIONES	Несноѕ	EVIDENCIAS DE LOS HECHOS
Es una clase activa, dinámica.	El profesor fomenta la participación.	Formula preguntas, deja tiempo para responderlas, rebota las pre- guntas de los alumnos a los otros compañeros, etc.

Fuente: Carandell, Keim y Tichgelaar (2010).

Actividad 4

De las observaciones a las preguntas de indagación

Recupera las anotaciones que tienes de lo que has observado o estás observando en el aula:

- ¿Qué te inquieta de lo que observas en el aula? Apunta los diferentes aspectos.
- ¿Con qué ámbitos o roles están relacionadas estas inquietudes? Agrupa los aspectos que hayas apuntado según los ámbitos del aula a los que pertenezcan.
- Selecciona ahora, dentro de un ámbito, uno o más aspectos concretos que quieras mejorar e intenta formularlos como objetivos de mejora a partir del planteamiento de preguntas como las que presentamos, a modo de ejemplo:
 - ¿Cómo puedo conseguir desarrollar la autonomía de los alumnos?
 - ¿Cuál es la mejor manera de implicar al alumnado?
- Subraya en cada pregunta la palabra clave:
 - ¿Cómo puedo conseguir desarrollar la autonomía de los alumnos?
 - ¿Cuál es la mejor manera de implicar al alumnado en la clase de Lengua?
- Plantea ahora preguntas más desmenuzadas directamente relacionadas con las palabras subrayadas: ¿Qué quieres saber concretamente acerca de la autonomía, de la implicación, etc.?
 Estas preguntas más concretas conforman tus preguntas de indagación. Buscar las respuestas te
 ayudará a avanzar en tu conocimiento práctico.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

ESTAIRE, S. (2004). La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos de observación. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (coords.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE/Horsori (Cuadernos de Educación, 44).

ESTEVE, O., MELIEF, K. y ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Octaedro.

En esta publicación se pueden encontrar más actividades de reflexión así como otros instrumentos para la escritura introspectiva, todos ellos dirigidos a la formación inicial.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, CH. (1998). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Cambridge: Cambridge University Press.

En esta publicación y en Estaire (2004) se encuentran numerosos recursos para:

- La observación del aula: ámbitos y parrillas de observación.
- La formulación de preguntas de indagación en relación con los procesos del aula: elementos de reflexión y ámbitos de la reflexión.

Sitios web

Práctica Reflexiva del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva

En esta página web se pueden encontrar más instrumentos para ayudar a reflexionar y hacer un autoseguimiento del progreso de desarrollo profesional.

The European Centre for Modern Languages.

www.ecml.at/mtp2/FTE/pdf/STPExtract.pdf

Guía para la elaboración de un portafolio docente para la formación inicial de profesorado de Lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMBRA, M. (2009). Educar en els i per als plurilingüismes a Europa: Com es pot replantejar la formació dels docents? *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 20-33.
- CARANDELL, Z., KEIM, L. y TICHGELAAR, A. (2010). Herramientas para la autorregulación. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Octaedro.
- DOMINGO, A. (2010). Aprendizaje reflexivo en el prácticum de los estudios de magisterio. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Octaedro.
- ESTAIRE, S. (2004). La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos de observación. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (coords.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE/Horsori (Cuadernos de Educación, 44).
- ESTEVE, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (coords.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE/Horsori (Cuadernos de Educación, 44).
- ESTEVE, O., MELIEF, K. y ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Octaedro.
- ESTEVE, O. y CARANDELL, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- ESTEVE, O., CARANDELL, Z. y KEIM, L. (2006). El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i la pràctica docent. *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 39, 35-47.
- KORTHAGEN, F. (2001). Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- LAMPERT, M. (2009). Learning Teaching in, from and for Practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), pp. 21-34.
- PERRENOUD, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- POZO, J.I., y otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumno.* Barcelona: Graó.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, CH. (1998). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nueva York: Basic Books. [Trad. cast.: *El profesional reflexivo*: cómo piensan los profesionales cuando actúan, Paidós, 1998].
- VIGOTSKY, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

Normativa legal

Orden ECl/3858/2007, de 27 de diciembre de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas. *Boletín Oficial del Estado* (29/12/2007), 312, 53751-53753. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/A53751-53753/pdf>.

SEGUNDA PARTE

3. OTRA MANERA DE DECIR «TE QUIERO»: UNA SECUENCIA PARA INTRODUCIR LA LÍRICA CONTEMPORÁNEA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- La comunicación poética: una contextualización literaria y pedagógica
- Una introducción a la lírica contemporánea

Juan Sánchez-Enciso

Profesor de secundaria. Asesor docente

No es fácil –nunca lo ha sido– enseñar Literatura. Tal vez ahora lo sea menos. El nuevo currículo es tímido en sus propuestas sobre la enseñanza literaria y la historia de la literatura sigue teniendo un peso excesivo. Seguimos proporcionando muchos datos y mucha información sobre un arte que no se ha experimentado, que no se ha vivido. Todavía es más difícil enseñar poesía –siempre lo ha sido– en los tiempos que corren, con la cada vez más unánime visión pragmática, utilitaria sobre la vida. Tal vez se esté poniendo ahora demasiado énfasis en una orientación de la enseñanza de la lengua más «práctica», más «competente», en la que el concepto de *comunicación* adquiere connotaciones demasiado inmediatas. ¿Hay algo menos práctico que la poesía? ¿Algo más espléndidamente inútil?

Y, sin embargo, qué potencial para la educación lingüística, para explorar otras posibilidades de uso y disfrute del lenguaje y el desarrollo de la sensibilidad; para adentrarse en otros mundos que para muchas personas sólo se pueden vislumbrar desde las aulas...

Sí, es difícil convertir la clase en el espacio de una comunicación literaria viva, en nuestro caso poética. Y la dificultad abona los tratamientos más epidérmicos pero seguros: una historia de la literatura convencional y cronológica, que se procura simplificar al máximo para hacerla comprensible y un comentario de texto, «protegido», salvaguardado de las inclemencias que provocan los poemas reales. Aquí se apuesta por la competencia literaria tal como la plantea Colomer (1995), que nos advierte de que a partir de los años ochenta los estudios se centran en la figura del lector, en otras palabras, en precisar en qué consiste la comunicación literaria y qué supone leer un texto literario, cómo participa quien lo lee en la construcción de su significado. Este capítulo pretende representar una pequeña y humilde aportación al tema de la formación de personas competentes en la lectura de textos poéticos, especialmente de los contemporáneos.

La comunicación poética: una contextualización literaria y pedagógica

Hace años que intentamos trabajar en las aulas de secundaria poemas contemporáneos. Me refiero a leer, interpretar y escribir textos que oscurecen su relación con un significado referencial, «opacan» las palabras y no dejan otra posibilidad a quien los lee que la de entrar en el universo connotativo de su propio lenguaje y reconstruir el sentido desde dentro. Una poética que se inicia en el postromanticismo a través de movimientos y experiencias que profundizan en la autonomía del lenguaje poético, recibe un gran impulso con las rupturas vanguardistas y llega hasta nuestros días.

Pero compartamos con mayor detalle algunos aspectos teóricos básicos sobre la lírica, especialmente la contemporánea, que fundamentan y contextualizan la propuesta didáctica que realizaré a continuación.

El poema no es el producto lineal de un sentimiento de quien lo escribe

Esa concepción, aún muy extendida, por escandaloso que parezca, desvía hacia trivialidades biográficas la interpretación de los textos y aleja al alumnado del encanto de la expresión poética, del poema como artefacto de lenguaje. Llamémosle *yo poético* o *voz poética*, quien habla es siempre «otro», un personaje de ficción que puede compartir en mayor o menor medida datos biográficos con el autor. O bien, dicho de otro modo, el yo que se expresa es la autora o el autor desdoblado en alguien que habla desde una perspectiva, propia de su experiencia artística, poética, aunque pueda tener alguna relación con hechos de su vida. Alguien que objetiva su emoción, insalvablemente subjetiva, en un «correlato objetivo», como lo llamó Elliot. Es decir, un objeto, un paisaje, un acontecimiento, una escena, que objetivan ese sentimiento y lo hacen comunicable a las demás personas. Gracias al correlato objetivo, la intuición poética se transforma en un descubrimiento, una aportación genuina sobre la forma de contemplar el mundo (Ballart, 2005).

Un poema es un tipo de texto enunciativamente extraño

En un poema apenas hay conocimiento compartido. El texto está escrito para ser comunicado, pero se presenta como una meditación personal, un soliloquio. El artículo determinado acompaña a sustantivos que se refieren a realidades no conocidas por el lector y los deícticos (pronombres, adverbios como «aquí», «ahora») son «fantasmagóricos»; no señalan hacia nadie ni nada identificable en la experiencia de quien lee.

Un poema no parece un acto de habla corriente y eso dificulta su comprensión (Culler, 2000). Es una de las razones pragmáticas básicas por las que nuestro alumnado, al no identificar qué hace quien habla (¿explica?, ¿denuncia?, ¿argumenta?, ¿relata?), se aleja del enunciado lírico y pierde el interés por él. No coincide, en efecto, con actos verbales tan reconocibles como meditar sobre una experiencia, reprender o animar a alguien, expresar admiración, desesperación, etc.

Un poema contemporáneo parece no tener significado

Lo que permite la comunicación, tal y como se da habitualmente entre las personas, es precisamente el conocimiento compartido, que los interlocutores participen del tema, sepan de qué están hablando. En los poemas más atrevidos de la lírica cultista de los siglos XVI y XVII, eso se produce, aunque quien lee debe poseer determinadas habilidades y conocimientos. Pero el texto no pierde el contacto con el referente extralingüístico, aunque lo dificulte y casi lo retuerza.

Cuando Góngora dice en el retrato de Galatea «Igual en pompa al pájaro que, grave/ Su manto azul de tantos ojos dora/Cuantas al celestial zafiro estrellas»,¹ el relato de la belleza de Galatea se complica en dos series metafóricas sucesivas: la semejanza en majestad de la ninfa con el pavo real y la relación de esos nódulos –«ojos»– coloreados que anillan el plumaje desplegado del ave, con las estrellas –que también podrían llamarse «ojos»– que llenan de puntos dorados la noche azul zafiro. Por muy complicada que sea la relación, por mucho que se oscurezca y a la vez ilumine el lenguaje, como objeto del arte de la palabra, la realidad externa, el tema, no se pierde. Hay que descubrirlo a través de hipérbatos y metáforas. Pero se puede deducir utilizando la lógica deductiva.

Pero cuando Vicente Aleixandre en *La destrucción o el amor* dice: «Se querían/ sufrían por la luz, labios azules en la madrugada»... ¿Qué acto de habla es ése? ¿Qué circunstancias pueden llevar a alguien a hablar de esta manera? ¿A qué se refiere? ¿Puede ayudarnos la lógica a descubrir su sentido? El acto de habla se inserta en el universo del poema y de la lírica misma. Sólo desde ahí se comprende. Desde fuera es un puro «parloteo».

.....

Por todo ello, responder al tipo de comunicación que nos proponen muchos poemas contemporáneos no es asunto fácil. Mucho más difícil aún si no estamos dispuestos a entrar en las sugerencias fonéticas, rítmicas y semánticas de las palabras (que son las que constituyen el mensaje) y pretendemos encontrar un referente lineal del que el discurso poético sería una mera traducción.

El lenguaje de un poema es difícil

Leer un poema cuesta. Especialmente desde el postromanticismo hasta nuestros días. De entrada (Navarro, 1998) hay que entender todas las palabras, porque –a diferencia de una narración en la que podríamos no comprender párrafos enteros, pero sí captar el sentido global del texto– el lenguaje se convierte en imprescindible, salta al primer plano, utilizando la archiconocida imagen de Jakobson para visualizar la función poética.

La llamada *lírica moderna* no representa maneras revolucionarias de decir lo de siempre, sino la aparición progresiva de otras cosas de las que hablar, mundos posibles de los que otros discursos más apegados a la realidad empírica no hablan y de los que no trataba la propia lírica antes del postromanticismo, en la que no podía existir un «perfume de flor de cuchillo» (García Lorca), por poner un único ejemplo.

Esa negación del discurso empírico sobre las cosas se traduce en una serie de rupturas, de «anormalidades» en el código lingüístico de las que se ha hablado extensamente (Raymond, 1983; Friedrich, 1974; Bousoño, 1976; Cohen, 1973). Es difícil resumir aquí el estado de esta cuestión, pero en muchos poemas, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta nuestros días, el mundo exterior se descompone y con esos materiales de derribo crea el poema su universo lingüístico; el discurso poético es alusivo, sugeridor y rompe con una lengua literaria de corte racional y realista; se suprimen enlaces lógicos; la imagen poética pierde toda semejanza razonable con la realidad que suplanta (un pajarillo puede ser un arco iris; un corazón, una casa); algunas oraciones pueden quedar inconclusas o –aunque gramaticalmente bien construidas— ser semánticamente imposibles («una mujer morena, resuelta en luna/ se derrama hilo a hilo sobre la cuna», de «Nanas de la cebolla», de Miguel Hernández); o a un sustantivo (como «labios») puede acompañarle un adjetivo improcedente (como «azules»).

Siendo la poesía –más aún la contemporánea– lengua elevada al primer plano, es sobre todo (Frye, 1977) sonido, ritmo. Los poemas «parlotean», actualizan los rasgos no semánticos del lenguaje, como el sonido, el ritmo o la repetición de palabras para encantar, para hechizar al lector. En esta idea abunda Elliot (1968) cuando dice aquello de que lo que más se parece a un poema es un aborigen tocando un tambor.²

.....

Las consecuencias didácticas de estos dos últimos apartados son para mí indiscutibles. Habrá que poner en juego todas aquellas *mediatizaciones pedagógicas* que permitan acercarse al texto poético de manera distinta a como nos acercamos a otro tipo de enunciados, a otros actos de habla en los que el lenguaje es «transparente», sirve de soporte al contenido referencial. Habrá que acompañar a nuestro alumnado en su entrada en las palabras del poema, rescatarles de su lógica referencial como única manera de representarse la realidad y decirla. Deberemos permitirles dialogar con el texto desde sus sensaciones, sentimientos, intuiciones suscitadas por el lenguaje del poema para ir así cambiando su «horizonte de expectativas» ante el género lírico. Y todo ello de manera *dialogada*, *cooperativa*, intentando elaborar el sentido del texto a través de preguntas prolépticas, las que hacen emerger lo que no sabemos que sabemos, y del contraste que ofrece la *mirada del experto o experta*; la mirada, no la solución (Esteve y Carretero, 2006). Este fragmento de interpretación colectiva de un poema de Luis Cernuda (Sánchez-Enciso, 2008, p. 93) clarificará lo que estamos planteando.

PROFESOR: —Aquello de «donde el amor, ángel terrible, no esconda como acero en mi pecho su ala, sonriendo lleno de gracia aérea mientras crece el tormento».

víctor: —Que sea un ángel, pero terrible...

LIDIA: —Claro, porque hace daño.

PROFESOR: —Sí, y sonríe mientras dura el tormento.

EVA: —Claro, el amor que lo ves tan bonito, con sus alitas y tal, o sea Cupido, así, sonriendo, mientras tú lo pasas fatal.

LIDIA: —Lleno de gracia aérea mientras dura el tormento... ¿Por qué «gracia aérea»? (silencio y después risas).

PROFESOR: —Creo que porque está por encima de la persona que sufre, porque está en el aire, mientras nosotros sufrimos en la tierra.

VICTOR: —Eso es muy negativo. Para eso no te enamores.

Un poema es un discurso formalmente mediatizado

Antes comentábamos, a propósito del poeta y el yo poético, que la comunicación entre emisor y destinatario no es lineal en la lírica. Ahora nos referiremos a mediatizaciones más formales. La primera, el aislamiento físico del poema por un «marco» de vacío, de blanco de la página, con lo que el texto llama así la atención sobre su discontinuidad y especificidad respecto a la realidad objetiva circundante (Navarro, 1998). En segundo lugar, la misma sujeción del texto a un conjunto de especificidades formales –que podemos englobar bajo el epígrafe «métrica» – que alerta al lector sobre el aspecto de «declaración especial que ostenta el mensaje» (Ballart, 2005, p.153).

La idea previa sobre lo que es y no es un poema

Es difícil trabajar en el aula la poesía si no podemos anticipar qué esperan nuestros alumnos de un género sobre el que nosotros esperamos lo que nuestra formación universitaria y lecturas nos permiten. Pero tampoco aquí el conocimiento es compartido.

El concepto de *horizonte de expectativas*, perteneciente a la corriente teórica llamada *estética de la recepción* (Jauss, 1992), remite precisamente al grado de aceptabilidad de un texto literario –o de cualquier otra manifestación artística– en función de la época o las características culturales del grupo al que pertenecen los lectores. Es utilísimo pedagógicamente para plantearnos sobre qué *ideas previas* serán «esperados» los poemas que llevemos al aula y qué choques –algunos insalvables si no se anda con cuidado– pueden producirse si la distancia respecto a lo que esperan nuestros alumnos es excesiva y, por tanto, traumática. El concepto de Jauss y otros nos ayuda a comprender la necesidad de establecer entre los textos y nuestro alumnado una serie de puentes, de transiciones fluidas.

La desigualdad social ante el arte

No todo el mundo ha convivido de niño con canciones infantiles rimadas, cuentos tradicionales con sus estructuras convencionales, narraciones que permiten habitar la fantasía, trabalenguas que también hacen saltar al primer plano al mismo lenguaje. Son muchos los niños que no han disfrutado de abuelos y abuelas culturalmente activos, contadores de historias, garantes de memoria. Ni tienen un padre o una madre que les cantase antes de dormir cuando eran pequeños o les ayudase con ese poema –primero en pareados, luego con rimas más complejas– que había que presentar en los juegos florales o en el concurso literario anual de la escuela. Ni los hogares con libros, con diferentes clases de libros, son patrimonio común de todas las familias.

A la escuela –no a la escuela cómplice con este estado de cosas, sino a la que resiste y actúa– le atañe la dificilísima misión de nivelar y compensar esas herencias culturales. Y compensar siempre quiere decir discriminación positiva: más recursos, más atención individualizada, mayor tacto y tono pedagógicos (Van Manem, 2004) para los que menos tienen y han tenido. Vigotsky (1990) lo dijo claramente: la actividad creadora de la imaginación depende de la riqueza de la experiencia –social– acumulada por la persona. No responde a un don genético, sino a la calidad de nuestra vida cultural. Desde el punto de vista comunicativo, temático y lingüístico, la lírica, una parte importante de la lírica, representa un producto cultural especialmente elaborado y complejo. Hay que poner los medios para que una secuencia como la que propongo no acabe también constituyendo otro filtro social.

Una introducción a la lírica contemporánea

Se propone una secuencia de introducción a la poesía contemporánea –adjetivo, por supuesto, de significación muy relativa, que cubre una realidad muy heterogénea y que habría que matizar mucho– que también podría servir como una unidad de introducción a la literatura y al comentario de un texto literario, especialmente un texto lírico. Hechas por supuesto todas las salvedades (Culler, 2000; Eagleton,1995) sobre las diferentes maneras

como los géneros literarios se acercan a la función poética y dada la improcedencia de generalizar para otros géneros ese «salto del lenguaje al primer plano» más propio de la lírica.

La presente secuencia didáctica se destina al segundo ciclo de educación secundaria obligatoria (ESO). Se centra en la lectura e interpretación de un texto, más que en la orientación creativa que ha tenido especial desarrollo en otros trabajos míos y propuestas para el aula. Sintetiza en cierta manera ideas en la que vengo insistiendo desde hace más de veinte años sobre la orientación que creo que debe tener un modelo de comentario de textos que sirva para descubrir a los adolescentes el sentido de la literatura. No desde los parámetros exclusivos de la teoría e historia literarias (orientación de la mayoría de los materiales curriculares que llegan a las aulas), sino desde la *óptica del aprendizaje*, de las posibilidades poco exploradas de ganar la literatura –y concretamente la lírica– para nuestros y nuestras estudiantes de secundaria.

Mi propuesta se centra en un hermoso poema de Luis Cernuda que ha llegado al corazón de mis alumnos y alumnas desde que empecé a trabajarlo en mis aulas. Pero contrasta con su horizonte de expectativas —especialmente el de nuestras alumnas— sobre lo que es la poesía y lo que puede esperarse de ella. Conviene, antes de presentarlo y analizarlo, desarrollar algunas estrategias previas, unas mediaciones didácticas que permitan conocer otra manera de comunicar: la que representa la poesía y especialmente la que, con exceso de generalización, llamamos poesía contemporánea. Especialmente, como decíamos anteriormente, la que pertenece a ese gran tronco que se gesta a partir del romanticismo, toma vuelo con el simbolismo, discurre hacia las vanguardias y continúa hasta nuestros días en la obra de poetas importantes.

Por último quiero advertir de que presento un «programa máximo», lo que yo haría el año que viene, si tuviera un año más de vida en este oficio de enseñar que tanto me ha dado. Los docentes interesados pueden escoger aquellas actividades y propuestas que encajen mejor en el tiempo que quieran destinar a esta secuencia, si es que la ven viable y contemplan la posibilidad de destinarle algún tiempo dentro de sus actividades. Sólo recomiendo a mis colegas que se fijen especialmente en el *sentido del proceso* que propongo desde el punto de vista psicológico y pedagógico.

Fases de la secuencia didáctica

La unidad didáctica presenta diversas fases, que se detallan en los apartados siguientes.

Iniciación y contraste

El alumnado viene al aula con una idea de *la poesía*, un determinado horizonte de expectativas con respecto al género. En los tiempos que corren, para bastantes alumnos esa idea es tan vaga que casi es inexistente. «Poesía» es un tipo de texto relacionado con la expresión de sentimientos amorosos. Llaman a los versos, líneas y a las estrofas, párrafos. Para

algunas chicas la expectativa respecto al género viene configurada por los pequeños poemas o sentencias que intercambian y copian en sus agendas; un auténtico «género discursivo» muy socializado entre las alumnas. Parece que cada vez se leen menos poemas durante la educación primaria y apenas hay textos de genuina lírica en las concepciones y experiencias previas del alumnado. Se intentará que *verbalicen* lo que piensan que es la poesía y se *contrastarán* esas representaciones con *experiencias* –los ejemplos contemporáneos– *provocativas*. Ésta podría ser la secuencia de esta primera fase:

En parejas compartimos un poema o un fragmento de letra de canción que nos guste especialmente. Anotamos las razones que hacen que nos agrade tanto. Breve puesta en común en la clase de personas voluntarias.

La persona docente reparte el papel o proyecta en la pantalla la rima de Bécquer que comienza «Cuando me lo contaron sentí el frío/ de una hoja de acero en mis entrañas» (rima XLII). Pregunta: «¿Qué os inspira?», «¿os gusta?», «¿por qué?».

Luego hace lo propio con el soneto número XXIII de Garcilaso («En tanto que de rosa y azucena/se muestra la color en vuestro gesto»), que ilustra los tópicos clásicos descriptio puellae y carpe diem. Avisa de que el poema, que leerá un par de veces, presenta muchas metáforas y pide ayuda a las parejas de alumnos para desentrañarlas. Luego, en interacción con el alumnado que interviene en gran grupo, intenta reconstruir el sentido del texto.

Después de esta última actividad, pide a su alumnado que responda de forma individual a la pregunta: «¿Qué es para ti la poesía y para qué sirve?». Se debaten las diferentes respuestas en grupo.

Y entonces provoca la ruptura. La persona docente lee con expresividad –y si se siente capaz lo interpreta– el poema de Alberti «Buster Keaton busca por el bosque a su novia que es una verdadera vaca» de *Yo era un tonto y lo que he visto me ha hecho dos tontos* (1929). Pregunta: «¿Es poesía?», «¿responde a lo que entendéis por poesía?». Modera el debate en gran grupo.

Seguidamente proyecta o lee algún poema de *Poeta en Nueva York*, de García Lorca –por ejemplo «Ciudad sin sueño» – acompañado de alguna música reiterativa, fúnebre (mejor si se graba todo en un archivo sonoro). La pregunta es ahora: «¿Lo entendéis como el poema de Bécquer?», «¿podríais decir de qué está hablando?». Seguidamente plantea posibilidades no lógicas ni referenciales de «entender» y pide a sus alumnos que dibujen el texto que recitará dos o tres veces. La operación de pintar no debería durar más de quince minutos, porque a partir de ese tiempo el trabajo se mecaniza y pierde la conexión con sentimientos e intuiciones que la lectura ha podido despertar. Los alumnos intercambian sus interpretaciones y la persona docente escoge algunos ejemplos para que sus artífices los comenten

(expliquen por qué han pintado o dibujado lo que han pintado o dibujado). Entonces, continúa y contrasta las palabras de los alumnos que han participado con un texto teórico asequible sobre el sentido y la estética de *Poeta en Nueva York*. Es posible que tengamos que hacerlo asequible nosotros mismos.

A partir de aquí puede proyectar una secuencia de cuadros, desde la pintura figurativa (Velázquez, por ejemplo) hasta la abstracta (el *Guernica* de Picasso lo conocen algunos chicos y algunas chicas). No debería faltar en el itinerario alguna manifestación impresionista, expresionista y alguno de los cuadros del Dalí surrealista. La pregunta básica es: «¿Qué es lo que pinta el artista?». Se combina con preguntas más detalladas del tipo: «¿Son así las flores?», «¿es así el campo de trigo?», «¿es natural la expresión de esa cara?» o «¿"significa" algo este cuadro?». Se trata de abordar, desde otro campo artístico tan sugerente como la pintura, el tema de la *significación*, de la *mimesis* y relacionar la evolución de la pintura con la de la expresión lírica.

Para cerrar esta primera fase desde el punto de vista del aprendizaje, tiene todo el sentido introducir un texto que explique –de manera comprensible para un alumnado que se inicia en el tema– cómo podemos leer un poema contemporáneo, qué nos demanda éste como receptores activos de sus palabras. No he encontrado publicado este tipo de material y me lo he tenido que fabricar (Sánchez-Enciso, 2008, pp. 89-91). Por razones de espacio remito allí a quien esté interesado.

Lectura de un poema de Luis Cernuda

Te quiero

Te quiero.

Te lo he dicho con el viento,

Jugueteando como animalillo en la arena

O iracundo como órgano tempestuoso;

Te lo he dicho con el sol, Que dora desnudos cuerpos juveniles Y sonríe en todas las cosas inocentes;

Te lo he dicho con las nubes, Frentes melancólicas que sostienen el cielo, Tristezas fugitivas;

Te lo he dicho con las plantas, Leves criaturas transparentes Que se cubren de rubor repentino; Te lo he dicho con el agua,
Vida luminosa que vela un fondo de sombra;
Te lo he dicho con el miedo.

Te lo he dicho con la alegría, Con el hastío, con las terribles palabras. Pero así no me basta:

Más allá de la vida,
Ouiero decírtelo con la muerte:

Más allá del amor, Quiero decírtelo con el olvido.

Luis Cernuda. Los placeres prohibidos, 1931

Lo lee la persona docente después de preparárselo a conciencia. Es la *recitación* –que realza sonidos y potencia significados, que resalta el ritmo y aplica silencios elocuentes– el que acaba de construir el poema como objeto artístico, mucho más para nuestros actuales alumnos de secundaria tan lejanos a este tipo de discurso. Sobre una buena interpretación del texto es posible que podamos seguir involucrando emocional y afectivamente a nuestro alumnado en la progresiva incursión en el poema de Cernuda. Sin un buen recitado previo, se pueden desvincular del texto siempre. Así de frágil es la comunicación poética.

Una segunda recitación pueden hacerla los propios alumnos. Les costará muchísimo. Los adolescentes tienen pavor a la expresión oral. La escritura es solitaria y protegida, pero la oralidad les compromete. Mucho más cuando recitan un poema de amor. Por tanto, hay que hacerse cargo, ayudarles a vencer resistencias. Hacer con ellos ejercicios de vocalización, de entonación. Preguntarles, invitarles a participar desde la empatía, no desde la «evaluación»: «¿Cómo dirías este verso?, «¿y esta estrofa?».

Suele dar buen resultado dividir versos, estrofas o partes entre diferentes alumnos y alumnas (suena bien el contraste entre voces masculinas y femeninas) después de fijar claramente los criterios de recitación (vocalización, entonación, ritmo, pausas, énfasis). Cada persona se puede centrar en una parte reducida del texto y puede sacarle más partido individual, al tiempo que el poema se socializa, se comparte.

Bien, el texto está presentado. Procede una última lectura individual, pero ahora con página en blanco al lado y lápiz o bolígrafo en ristre. Les pedimos que se *expresen* libremente sobre cuestiones como: «¿Qué me inspira?», «¿qué siento?», «¿qué me imagino?» o «¿qué recuerdo?».

Estamos intentando entrar en la *comunicación lírica real*, reconocer la importancia de lo que siente quien lee por primera vez, situarnos en la persona que experimenta interiormente más que en el alumno que sólo debe aprender contenidos preestablecidos. Hay que crear el ambiente, el silencio elocuente para que ese contacto sea posible. No todos podrán hacerlo. No todos querrán hacerlo. Están en su derecho. No podemos obligar a nadie a que sienta un poema. Alguna gente se puede enganchar en fases posteriores del comentario y otra gente, nunca. Aunque nunca podamos decir nunca en educación. En esta fase podemos dar también la opción de pintar, de dibujar, de crear un texto poético paralelo. Libertad para sentir, libertad para expresarlo.

Es muy enriquecedor distribuir a los alumnos en grupos de trabajo e invitarles a que comuniquen sus sentimientos y sensaciones, que adviertan coincidencias y discrepancias.

Esta segunda fase acaba con un *comentario* en el nivel del grupo-clase. El docente *modera, media, ayuda a concretar el pensamiento*. Y sobre todo anota en la pizarra o teclea en el ordenador y proyecta, o escribe en la pizarra digital las ideas de todos (decir que no importa el medio resulta oportuno en un contexto de oferta educativa en que se nos vende la tecnología como auténtica alternativa didáctica). Si puede, las organiza *in situ*; si no, lo prepara en casa. Pero es importante que en la clase siguiente entregue a todos sus alumnos lo que ellos y ellas dijeron sobre el poema, las palabras que, como diría Machado, quedaron en el tiempo: «El 15 de marzo de 2010, en la clase de Lengua de un cuarto de ESO que llevaba después la letra *B*, dijisteis esto sobre el poema de Luis Cernuda "Te quiero". Y así lo recogió quien fue vuestro profesor o vuestra profesora de Lengua castellana. Firmado…».

Negociar una interpretación del texto

Es imprescindible guiar el trabajo, destacar algunos aspectos esenciales sobre los que debatir. Se puede realizar directamente con el grupo-clase, con lo que la discusión gana en frescura, pero tal vez pierde profundidad. Con menos espontaneidad, pero más posibilidades de rigor, podemos proponer la *fase reflexiva* «trabajo individual, discusión en pequeño grupo, debate en gran grupo». Resulta muy práctico dividir las preguntas entre los alumnos y los grupos para sumar las aportaciones en la puesta en común. Podemos formular preguntas que nos parezcan importantes para encontrar un sentido al texto y captar su potencia artística, tal como se muestra en el ejemplo.

Ejemplos de preguntas

• ¿Cómo nos imaginamos al viento acompañando el «te quiero»? ¿Qué sugiere un viento que –igual que la voz poética– juega «como un animalillo en la arena» o está airado como un «órgano tempestuoso» (de tempestad)? ¿Y el sol? ¿Cómo se imagina uno ese sol después de lo que se dice de él? ¿Qué nos aporta la forma verbal «sonríe»?

- Fíjate en que hasta el verso que acaba en la palabra «repentino», el poema se compone de grupos de versos que comparten la misma estructura. ¿Cómo describirías esa estructura?
- ¿Rompe esa estructura la estrofa siguiente? ¿Esa ruptura va acompañada de un cambio emocional? ¿Qué palabras abundan más: las negativas o las positivas, alegres o tristes, claras u oscuras? ¿Qué aspecto se destaca ahora sobre el hecho de amar? ¿Podemos hablar de antítesis, figura retórica que consiste en la expresión de ideas contrarias? ¿Qué sentido tiene aquí esta figura?
- ¿Qué función crees que cumple la estrofa final en el poema? ¿Cambia la estructura sintáctica? ¿Decirlo con la muerte (más allá de la vida)? ¿Decirlo con el olvido (más allá del amor)?
- Podemos ver un poema como un cuadro hecho con palabras, analizar los colores, las texturas del lenguaje, ir a la entraña del texto. ¿Qué crees que ha hecho el poeta con las palabras para que tengamos esa sensación de intensidad casi obsesiva, de claroscuro? ¿Por qué el amor como manifestación de una naturaleza libre y poderosa?

La última pregunta nos permite abordar el tema de las *figuras retóricas* de una manera relevante y significativa; interpretar su valor y eficacia en relación con el sentido del texto, como ayuda para una construcción del sentido por parte de nuestros alumnos y alumnas. No parece tener mucho sentido definir y estudiar algunas figuras para luego identificar su presencia en el texto, actividad absolutamente extrapoética que convierte al poema en pretexto para otros aprendizajes. Una vez provocada esta indagación sobre algunos *recursos artísticos*, cabe la posibilidad de actualizar algunos conocimientos retóricos o introducirlos como elemento de «contraste» (Esteve y Carretero, 2006) con las hipótesis que hayan podido elaborar nuestros alumnos. Por ejemplo, después de las últimas preguntas, podríamos entregar un material con la explicación de diez figuras retóricas diferentes entre las que se encontraran la anáfora, el paralelismo, la comparación, la metáfora y la antítesis. Induciríamos a los chicos y a las chicas a encontrar las figuras retóricas presentes en el poema, a poner nombres y conceptos precisos a lo que hemos intentado que descubran por sí mismos. Y sobre todo a entender la aportación artística de las figuras al sentido del texto.

El poema en el libro; el poema en el poeta

Obviamente no les haremos leer *Los placeres prohibidos*, pero sí algunos poemas. Leerlos en clase, comentarlos de manera global con el docente como mediador y animador. Puede ayudar mucho un breve *texto crítico* sobre ese libro que resulte accesible a la mayoría del alumnado del segundo ciclo de secundaria. Nuestro objetivo –que debemos plantearnos con la máxima humildad y realismo dada la edad de los chicos y las chicas– es que vean aspectos comunes que permitan *ubicar el texto* que analizamos *en el contexto* del poemario al que pertenece. Según las características del alumnado con quien realicemos esta secuencia, es posible que no convenga ir más allá del texto crítico. Cabe la tercera posibilidad de utilizar la referencia crítica más una selección de fragmentos de diferentes poemas. Por ejemplo, del poema «Diré cómo nacisteis», podríamos seleccionar hasta el verso «ya declaran tu espíritu impuro», aportando así un fragmento suficientemente elocuente que evite el riesgo de saturación que puede darse con textos tan complejos.

Para el segundo objetivo, situar el poema en el poeta, podemos plantearlo como un ejercicio de búsqueda de documentación digital, después de haber advertido la falta de fiabilidad de algunas páginas y haberles orientado hacia otras como las que presentamos en la bibliografía de este capítulo. Restringiremos el tema a los *datos biográficos*, que en el caso de Luis Cernuda (educación estricta, rebeldía, asunción combativa de su tendencia sexual), son reveladores. Soy consciente de que lo que acabo de decir entra en contradicción con lo que decía al principio sobre la diferencia entre el *yo biográfico* y el *yo poético*, pero esta posición tampoco puede plantearse de manera absoluta y dogmática. Por poner un solo ejemplo: situamos mejor algunos poemas de Machado si conocemos detalles biográficos sobre el amor por su mujer, Leonor Izquierdo, y la prematura muerte de ésta.

Hay otra razón para restringir la documentación a la biografía de Luis Cernuda. Cualquier artículo solvente que se pueda encontrar en la Red tendrá una densidad metaliteraria (presencia de los clásicos, Bécquer, simbolismo, poetas ingleses, surrealismo, visionarismo, etc.) imposible de digerir por unos alumnos a los que se invita a entrar por primera vez en la poesía contemporánea. La biografía de Luis Cernuda permite contemplar temas transversales importantísimos que se trabajan paralelamente en la materia de Educación para la ciudadanía y son objeto de una de las actuales competencias básicas.

Los placeres prohibidos (1931)

En este libro estalla la rebeldía del poeta. Nos confiesa su intimidad, la verdad de sus inclinaciones eróticas de una manera decidida y desinhibida. Hay violencia expresiva en sus palabras en defensa y reivindicación del deseo sexual. No hay solución ni resultados felices, porque la sociedad no consiente la realización del deseo del yo poético. El placer, presentado como un poderoso arrebato, choca contra las normas, las leyes, los límites sociales y se convierte en algo inútil, efímero, casi corrompido. Escribe Cernuda en otro poema del libro: «Qué ruido tan triste el que hacen dos cuerpos cuando se aman».

Fuente: texto propio que intenta resumir para el alumnado lo que dicen algunos autores sobre Los placeres prohibidos.

Poemas seleccionados para localizar, ubicar el poema en el poemario al que pertenece: «Diré cómo nacisteis», «Qué ruido tan triste», «Los marineros son las alas del amor», «No decía palabras» (Cernuda, 1988, p. 67 y ss.).

Dialogar poéticamente con el poema

Proponemos un ejercicio de creación poética que, además del valor intrínseco de la actividad de *escritura*, permite una exploración intuitiva muy potente en las claves lingüísticas y artísticas del texto de Cernuda. La propuesta consiste en *intercalar una estrofa* entre, por

ejemplo, la segunda y la tercera. Obligará a tomar conciencia de la estructura paralelística, la anáfora, la metáfora o la comparación y el campo léxico relativo a una naturaleza pura e intensa. Por razones obvias, esta actividad debería realizarse de forma *individual*, aunque no podemos cerrarnos a otras posibilidades.

Recomiendo –en éste y en otros casos– que el docente realice personalmente el ejercicio antes de proponérselo al alumnado. También sugiero que se lea después, cuando lo hagan los alumnos que quieran mostrar su intercalación. Mi experiencia me dice que el texto del docente no inhibe la lectura de los otros, porque no acostumbra a ser el texto que más gusta. Pero es alentadora la presencia de un docente que practica lo que pide, y lo muestra y lo comparte.

Una profesora amiga, que realizó esta actividad con el poema de Cernuda que comentamos, escribió esta intercalación y la compartió con sus alumnos y alumnas:

«Te lo he dicho con la luna,

Luz de plata en las alas de las aves nocturnas,

Sonrisa enigmática del agua».

Conclusiones

Se redactan en grupos cooperativos pero, como casi siempre, las preguntas deben contestarse antes de forma individual. Se presentan a continuación algunos ejemplos de estas preguntas.

- 1. ¿Qué has aprendido sobre cómo conviene leer un poema? ¿Y un poema contemporáneo como el de Cernuda?
- 2. Conclusiones sobre el texto «Te guiero»:
 - · ¿Qué nos dice? ¿Cuál es su sentido?
 - ¿En qué partes lo podemos dividir? ¿Qué relaciones podemos establecer entre ellas?
 - ¿Qué figuras retóricas son importantes en la composición del texto? ¿Qué aporta cada una de ellas?
 - · ¿Te ha gustado el poema? ¿Por qué?
- **3.** Conclusiones sobre el libro *Los placeres prohibidos* y sobre los aspectos biográficos de Cernuda que pueden quedar reflejados en el texto.

Happy end. Elaboración de un archivo de PowerPoint con el poema de Cernuda o algún otro de Los placeres prohibidos

Hablamos de regalar un poema. Enviárselo a familiares, amistades o personas especiales. Permite hacer una exploración final en el texto trabajado o entrar en otras aventuras artísticas con otros del libro. Es una actividad personal, aunque pueda ser compartida y realizarse en pareja o

con un grupo de amigos. El archivo de Power Point permite efectos visuales y la inclusión de imágenes y melodías. Ilustra la idea de que la literatura es también vida, que puede entrar en nuestra existencia cotidiana, que sus palabras se pueden compartir y regalar. Lógicamente, hay que dar un amplio margen de tiempo para la realización de esta actividad, aunque la experiencia vuelve a decirme que gran parte de nuestro alumnado deseará ponerse a ello cuanto antes.

Algunas indicaciones sobre la evaluación

El objetivo de la secuencia que hemos presentado es fundamentalmente el de descubrir al alumnado la riqueza de la expresión poética, sensibilizarlo, animarle a la lectura y escritura de poemas; ayudarle a leer de forma más apropiada y efectiva textos cuya naturaleza discursiva y comunicativa exige otras formas de lectura activa.

La complejidad, la sutileza y el peso del componente actitudinal implícitos en ese proceso interactúan mal con instrumentos de evaluación rígidos y precisos. Aquí tenemos que hablar de la evaluación formativa como un proceso continuo de comunicación, de observación de cómo se producen los aprendizajes sobre el lenguaje poético y qué refuerzos, cambios, reorientaciones conviene ir haciendo para conseguir los objetivos docentes.

Todo ello desde el punto de vista de la enseñanza. Desde el punto de vista del aprendizaje, el docente debe estimular el diálogo sobre lo que se está aprendiendo o no aprendiendo y creo que la dinámica de las actividades, el trabajo individual y de grupo así como las puestas en común colectivas deberían permitir a los alumnos y las alumnas hacerse conscientes de lo que aprenden y de lo que les cuesta aprender.

En cuanto a la evaluación más acreditativa y sumativa, la propuesta está llena de preguntas que hay que responder individualmente y en grupo, actividades de documentación, escritura creativa, etc. Pero es al final de la secuencia donde se plantean los dos ejercicios que recogen los aprendizajes finales de todo el proceso, aquello que realmente «se lleva consigo» a casa cada persona. Nos referimos lógicamente a la fase de conclusiones que permite recoger los contenidos más conceptuales asimilados y al archivo de Power Point sobre el poema «Te quiero», que nos orientará sobre aspectos más manipulativos y de interiorización artística de los textos.

Por supuesto, la evaluación se debe plantear sobre el principio de que las personas somos distintas y no todos aprendemos lo mismo. Que Raquel o Miguel Ángel no aprendieron mucho conceptualmente, pero se comprometieron, bajaron sus defensas ante unos poemas que antes «no les decían nada». Y ahora te han pedido –«profe», «seño»– el título de un libro que les dé la oportunidad de seguir disfrutando de poemas «tan raros como los que hemos leído en clase».

ACTIVIDADES

1. Busca el poema de Cernuda «Donde habite el olvido», texto primero del libro del mismo título, apartado V de La realidad y el deseo. Léelo individualmente con atención, anota tus primeras intuiciones e interpretaciones y ponlas en común en el grupo de trabajo. Luego lee atentamente la secuencia en la que se presenta el comentario-debate que sobre este texto se realiza en una clase de cuarto de ESO y que se recoge en el libro (Con)vivir en la palabra; el aula como espacio comunitario. Subraya y comenta los momentos en los que el alumnado avanza en la construcción del sentido del poema que se comenta y el sentido que pueden tener los momentos aparentemente erráticos o triviales en la perspectiva de la interpretación del poema. Trata de describir, con la mayor exactitud posible, cómo gestiona el docente la actividad y el rol que desempeña en esta indagación colectiva sobre el poema.

Para resolver la acividad, consulta:

- CERNUDA, L. (1988). La realidad y el deseo. México: Fondo de Cultura Económica.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2008). (Con)vivir en la palabra, el aula como espacio comunitario, pp. 92-94. Barcelona: Graó.
- 2. Lee La deshumanización del arte (1925) de Ortega y Gasset y debatid en grupo las respuestas a estas posibles preguntas sobre el fragmento escogido:
 - ¿Qué modificación sustancial en las relaciones entre la realidad y la obra artística nos propone Ortega?
 - ¿Se le da al sustantivo «deshumanización» el valor habitual que tiene la palabra? ¿Podríais definir con precisión este concepto tal y como se presenta en este fragmento de La deshumanización del arte?
 - ¿Cómo podríamos definir el concepto de sentimiento estético?
 - ¿Creéis que el poema de Cernuda, eje de la secuencia didáctica que presentamos, responde a los principios del arte deshumanizado que describe Ortega?

Para resolver la acividad, consulta:

- ORTEGA y GASSET, J. (1999). La deshumanización del arte, pp. 88-91. Madrid: Castalia.
- 3. En grupos de cuatro personas, repartíos los diferentes aspectos que se desarrollan en el apartado «La comunicación poética: una contextualización literaria y pedagógica» de este mismo capítulo. Primero, trabaja individualmente y después, poned en común lo que habéis entendido de este epígrafe. Finalmente, intentad construir una interpretación global sobre los problemas que plantea la enseñanza de la poesía y escribidla de forma colaborativa.

4. Una vez consensuada y construida esa interpretación conjunta que supone haber negociado un lenguaje común sobre el tema, intentad elaborar, a través de poemas, ejemplos, actividades, una introducción al género lírico que pudiérais programar para una clase de secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, D. (ed.) (1974). Góngora y el «Polifemo», vol. 3. Madrid: Gredos.

COHEN, J. (1973). Estructura del lenguaje poético. Madrid: Gredos.

COLOMER, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*. La educación literaria, 4.

BALLART, P. (2005). El contorno del poema. Barcelona: Acantilado.

BOUSOÑO, C. (1976). Teoría de la expresión poética. Madrid: Gredos.

CERNUDA, L. (1988). La realidad y el deseo. México: Fondo de Cultura Económica.

CULLER, J. (2000). Breve introducción a la teoría literaria. Barcelona: Crítica.

EAGLETON, T. (1995). ¿Qué es la literatura? Textos. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4, 87-100.

ELLIOT, T.S. (1968). Función de la poesía, función de la crítica. Barcelona: Seix Barral.

ESTEVE, O. y CARRETERO, A. (2006). El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán como lengua extranjera. Hacia un discurso proléptico. RESLA [Actas Congreso Aesla, Madrid, marzo-abril 2006].

FRIEDRICH, H. (1974). Estructura de la lírica moderna, de Baudelaire hasta nuestros días. Barcelona: Seix Barral.

FRYE, N. (1977). Anatomía de la crítica. Caracas: Monte Ávila.

JAUSS, H.R. (1992). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Madrid: Taurus.

NAVARRO, R. (1998). Cómo leer un poema. Barcelona: Ariel.

ORTEGA y GASSET, J. (1999). La deshumanización del arte. Madrid: Castalia.

RAYMOND, M. (1983). De Baudelaire al surrealismo. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2008). (Con)vivir en la palabra, el aula como espacio comunitario. Barcelona: Graó.

VAN MANEM, M. (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós.

VIGOTSKY, L. (1990). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Visor.

4. DOS PROPUESTAS PARA ENSEÑAR EL DISCURSO ORAL

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Primera propuesta. La enseñanza del discurso oral formal como proyecto de centro
- Segunda propuesta. Criticar una obra: el análisis y la valoración

M.a Dolores Abascal

IES Playa San Juan. Alicante

Quienes enseñamos Lengua en la educación secundaria sabemos que las habilidades orales de nuestros alumnos son muy mejorables y que el acceso al discurso oral formal propicia el conocimiento, amplía los horizontes y tiene efectos beneficiosos, tanto en la vida privada como en el complejo entramado discursivo que constituye la vida social. No cabe duda: deberían hablar y escuchar mejor. Pero, en general, no acabamos de articular una *intervención didáctica* que ayude sustancialmente a ese aprendizaje.

Las causas son diversas, y no se solucionan de un plumazo, porque no se improvisa la tradición que nos falta (basta decir que deben enseñar el discurso oral varias generaciones de profesores a los que nadie les ha enseñado, ni en la teoría ni en la práctica, el funcionamiento de éste). No hay varita mágica, ni propuesta didáctica que pueda cambiar esta situación con rapidez; pero se está en condiciones de avanzar si se asume que es necesario y se toman como apoyatura las aportaciones teóricas y prácticas que se vienen haciendo al desarrollo de esta enseñanza (Abascal, 2010).

En la didáctica de las Lenguas maternas se observa en estos momentos, además de una considerable atención al discurso oral, la consolidación de dos grandes vías de investigación. Por un lado, se investiga *la interacción oral que se produce en las aulas* y se propone inter-

venir en ella para que pueda facilitar los aprendizajes escolares;¹ y, por otro lado, se explora, mediante investigaciones teórico-prácticas, una enseñanza explícita de *los procedimientos lingüísticos y discursivos propios de los géneros orales formales*.²

Los resultados alcanzados en esas dos vías están en la base de lo que se presenta en este capítulo: dos propuestas para intervenir en la enseñanza del discurso oral. La primera de ellas, dirigida especialmente a primero y segundo de la educación secundaria obligatoria (ESO) (pero también a los demás niveles), pretende una intervención colectiva del profesorado de cualquier materia para poner en marcha una enseñanza sistemática y explícita del discurso oral formal, y para sentar las bases de una interacción comunicativa satisfactoria en las clases y en toda la vida del centro. La segunda propuesta, aplicable en la clase de Lengua, en tercero o cuarto de la ESO, es una secuencia didáctica que plantea la preparación y presentación oral de la crítica de una obra.

Primera propuesta. La enseñanza del discurso oral formal como proyecto de centro

Esta propuesta pretende promover el aprendizaje del discurso oral formal mediante una actuación conjunta del profesorado de un centro.

Con diferentes matices y con una progresión en los contenidos, lo que se propone puede aplicarse en cualquier nivel de la educación secundaria, aunque, en su dimensión de proyecto de centro, interesa asegurar una intervención fuerte desde el primer curso de la ESO, aprovechando que los alumnos deben adaptarse a los requerimientos de una nueva etapa educativa y (en el caso de los centros públicos) de un nuevo centro.

El Departamento de Lengua funciona como motor, estableciendo una línea general de actuación que incluye tres puntos:

• Enseñanza de los contenidos (véase el cuadro 1 en la p. 72), aprovechando la interacción oral que se produce en las aulas (con la intención de hacer esa interacción más satisfactoria y de mejorar los procesos de aprendizaje).

^{1.} Véanse, entre otros, Halté (1999), Mercer (2001), Nonnon (1998) y Nussbaum (2005). Estas investigaciones parten de las aportaciones de dos ámbitos disciplinares: por un lado, el *análisis del discurso*, que, desde sus inicios, se ha interesado por explicar los patrones de la comunicación que se produce en las aulas (Sinclair y Coulthard, 1992); por otro lado, la *psicología cognitiva* y la *teoría socio-constructivist*a del aprendizaje (una presentación temprana de las implicaciones de esta teoría para la enseñanza de la lengua materna puede verse en Martínez, 1989).

^{2.} Véanse Dolz y Schneuwly (2006) y Vilà i Santasusana (coord.) (2005).

- Introducción de alguna actividad específica de enseñanza de la oralidad formal en cada curso.
- Evaluación y calificación explícita de la competencia oral de los alumnos.

A partir de ahí, se busca la implicación del resto del profesorado. El objetivo es *lograr la mayor participación posible*,³ con un planteamiento que no resulte incómodo o costoso y que admita posiciones más y menos activas.

Lo que se pide al profesorado es una actuación similar a la acordada en el Departamento de Lengua, aunque naturalmente cada profesor y cada departamento determinan si su intervención se atendrá o no a los tres puntos propuestos y hasta qué punto se quiere llevar. Es importante, sin embargo, señalar que la introducción de actividades que contribuyen al desarrollo de la competencia oral no implica necesariamente una reducción del tiempo disponible para las enseñanzas específicas de cada materia, pues éstas pueden versar sobre los contenidos de cada una de ellas. Al profesorado que decida intervenir, el Departamento de Lengua le ofrece instrumentos que pueden facilitar su actuación (desglose de contenidos, fichas de evaluación, etc.).

En el seguimiento del proyecto pueden contemplarse también *niveles distintos de implicación*. Para una coordinación mínima y un seguimiento y evaluación del proceso, bastan tres reuniones a lo largo del curso. Quienes estén más interesados en el análisis de las posibilidades de intervención para la enseñanza del discurso oral pueden constituir un grupo de trabajo y celebrar una reunión al mes para concretar mejor las propuestas.

Objetivos

Los objetivos de la propuesta son:

- Ampliar la comprensión de los discursos orales del mundo académico, de los medios de comunicación y de otros ámbitos formales de la vida social.
- Utilizar el lenguaje formal en la comunicación que se produce en el centro, ampliando los recursos lingüísticos y discursivos, y eliminando las expresiones inadecuadas o incorrectas.
- Ejercitarse en el uso de la cortesía y de las reglas conversacionales que producen una interacción satisfactoria.
- Usar adecuadamente los elementos no verbales que intervienen en la comunicación oral, con especial atención al paralenguaje y la gestualidad.

3. Es importante contar con el apoyo de la dirección del centro y con la aprobación del proyecto en la Comisión de Coordinación Pedagógica, porque son los jefes de departamento quienes, como responsables de las programaciones, pueden promover mejor la inclusión en éstas de los contenidos relativos a la competencia oral y los criterios para su evaluación.

Contenidos

En el cuadro 1 se presenta una selección de contenidos básicos. No obstante, en función del curso y del tipo de actividades orales que se realicen en cada materia, se habrán de precisar algunos de ellos para delimitar mejor los aprendizajes que se proponen. Un ejemplo de concreción de algunos contenidos se puede observar en el cuadro 5 (p. 79), de evaluación de exposiciones orales.

Cuadro 1. Contenidos de aprendizaje del discurso oral

Cortesía	Proferir saludos y despedidas.				
	El nombre del interlocutor.				
	Formular peticiones y agradecimientos.				
	Pedir disculpas.				
	Aceptar y rechazar peticiones e invitaciones.				
	Formular quejas y protestas.				
	Formular críticas y reprobaciones.				
	Respetar los turnos de palabra.				
	Atender al discurso del interlocutor.				
	Controlar la asertividad.				
	Atenuar el desacuerdo.				
Cooperación	Pensar antes de hablar.				
	Decir cosas pertinentes.				
	No alargarse en exceso o repetir lo ya dicho, ni ser lacónico.				
	Distinguir lo fundamental de lo accesorio.				
	Proporcionar información veraz.				
	Distinguir lo seguro, lo probable y lo dudoso.				
	Distinguir los datos objetivos de las opiniones personales.				
	Ser ordenado.				
	Ser claro.				

LENGUAJE VERBAL	Ampliar procedimientos discursivos propios de los géneros formales.	
	Ampliar procedimientos lingüísticos.	
	Adecuación: eliminar expresiones agresivas, despectivas y soeces.	
	Adecuación: limitar las expresiones coloquiales.	
	Corrección: reconocer y corregir usos lingüísticos incorrectos.	
COMUNICACIÓN NO VERBAL	Controlar el volumen de voz y entonación.	
	Articular los sonidos lingüísticos de forma clara.	
	Controlar gestos y posturas.	
	Controlar otras señales.	

Los dos primeros bloques (*cortesía* y *cooperación*) incluyen algunos aspectos que muchos profesores procuran enseñar, aunque lo hacen, en general, de manera aislada y como una «educación extracurricular» que no está presente en las programaciones ni es objeto de evaluación ni de calificación. Se incluyen aquí porque son contenidos fundamentales en el aprendizaje del discurso formal. Por otra parte, se atiende a la pertinencia y claridad de las ideas que se expresan, un criterio que debe guiar la expresión lingüística en cualquier circunstancia y que implica hablar cuando se debe y de lo que se debe, proporcionar al interlocutor información necesaria (y no más de la necesaria) y veraz, y el uso de procedimientos adecuados para hacerse entender.

Los aspectos contemplados en el tercer bloque apuntan al *dominio del lenguaje formal*, que pasa por la ampliación de los procedimientos *discursivos* (conocimiento práctico de las características de algunos géneros, organización de los textos, estrategias para facilitar la comprensión, etc.) y *lingüísticos* (vocabulario general y vocabulario técnico de las materias que se estudian, conectores oracionales, procedimientos de modalización, etc.) y por el control de lo inadecuado y lo incorrecto.

Los contenidos del cuarto bloque (*comunicación no verbal*) son fundamentales en cualquier tipo de interacción oral, pero se concretan de manera distinta en la conversación espontánea, donde funcionan muy libremente, y en el discurso formal. Por eso es necesario que los alumnos reflexionen sobre ellos y se ejerciten en un uso más controlado de estos aspectos.

Metodología

El primer paso de esta intervención es presentar a los alumnos, a principio de curso, lo que se va a hacer y lo que se les va a pedir. Corresponde esto al profesor de Lengua y, si es posible,

al tutor, de manera que los otros profesores que participan en la iniciativa sólo tengan que explicar cuestiones específicas de sus clases. Es interesante informar a los padres en las reuniones de inicio de curso, para que sepan que la valoración de la competencia oral afectará a la evaluación de sus hijos y para que contribuyan a esta enseñanza en la medida de sus posibilidades.

A partir de ahí se pondrá en marcha en la clase de Lengua la intervención en las dos direcciones que se vienen señalando:

- La mejora de la oralidad que se produce en la clase.
- Las actividades específicas de enseñanza de la oralidad formal.

En una y otra línea se integrará un proceso de evaluación para apoyar esta enseñanza y facilitar la calificación

Intervención en la oralidad que se produce en la clase

Esta línea de intervención comienza en la clase de Lengua con la entrega del cuadro de *contenidos* (véase cuadro 1 en la pp. 72-73), el comentario de los aspectos que figuran en él (no se trata de explicarlos por extenso, porque se volverá sobre ellos continuamente, sino de asegurar una comprensión básica) y la explicación del *procedimiento* que se va a seguir para enseñar y evaluar el aprendizaje de estos elementos.

A partir de ahí, se realizan las siguientes actividades:

- 1. Observación y evaluación de discursos orales. Aunque este ejercicio se puede repetir, con distintas finalidades, en distintos momentos del curso –actividades de comprensión de textos relacionados con los contenidos de cualquier asignatura, o de observación sistemática de los diferentes aspectos que configuran el discurso (cortesía, organización de los discursos, comunicación no verbal, etc.–, interesa introducirlo al principio, en clase de Lengua, para:
 - Fomentar una actitud de atención a la oralidad, necesaria para comprender los discursos orales y ejercer un control sobre el discurso propio.
 - Que los alumnos entiendan mejor los diferentes aspectos del discurso oral que son objeto de aprendizaje.
 - Que se acostumbren a manejar las fichas de evaluación de la comunicación oral que usarán con bastante frecuencia (con este fin se introduce el cuadro 2, en la página siguiente).

Se pueden utilizar tres grabaciones audiovisuales, no demasiado extensas, de discursos interactivos; por ejemplo, fragmentos de debates o tertulias de televisión, o de clases o reuniones de diverso tipo. Después de ver el primer ejemplo, se les pide que lo evalúen en grupos, ateniéndose a las pautas del cuadro 2 y comuniquen sus conclusiones. Tras la puesta en común, se vuelve a ver la grabación para comprobar la exactitud de las apreciaciones y se repite el procedimiento con otras dos grabaciones.

Cuadro 2. Evaluación de la interacción comunicativa en el aula. Ficha para las observaciones de los alumnos

PREGUNTAS/GUÍA DE OBSERVACIÓN	Sí	REG.	No	COMENTARIOS Y EJEMPLOS POSITIVOS O NEGATIVOS
¿Se practican actos de habla corteses y se trata con tacto a los interlocutores?				
¿Se distribuyen equilibradamente las intervenciones?				
¿Se respetan los turnos de habla y se escuchan y consideran las contribuciones de los demás?				
¿Se mantiene el tema distinguiendo lo principal de lo accesorio y evitando desviarse del asunto?				
¿Hay un moderador que utiliza estrategias para avanzar y alcanzar la meta propuesta?				
¿Se distinguen los datos y la opinión, y se señala lo que es seguro y lo que no lo es?				
¿Se evita repetir lo que ya se ha dicho, extenderse demasiado o ser lacónico?				
¿Se aportan pruebas y ejemplos, se reformula y se sintetiza para justificar y aclarar?				
¿Se usa un lenguaje correcto?				
¿Se usa un lenguaje adecuado?				
¿Se pronuncia con claridad y con un volumen de voz, una entonación y un ritmo adecuados?				
¿Resultan adecuadas la gestualidad, las posturas y otras señales?				

- 2. Reflexión sobre los intercambios comunicativos que se producen en la clase. Esta reflexión cobra más fuerza cuantos más profesores se impliquen en ella. Puede promoverse:
 - A partir de los diversos problemas de comunicación que se suscitan en las aulas (hablar de lo que no toca, interrumpir sin respetar los turnos de habla, utilizar expresiones que ofenden al interlocutor...).
 - Haciendo que los alumnos actúen como observadores de la comunicación oral en la clase. Por ejemplo, con ocasión de una actividad de trabajo en grupos (con objetivos claros y bien pautada), se puede disponer que en cada grupo haya un alumno que observe, con la ayuda del cuadro 2 (p. 75), los intercambios, y que exponga después los aciertos y desaciertos que ha observado; o cuando los alumnos presentan en voz alta el resultado de sus ejercicios, o se comenta una película o un libro, o se suscita algún debate sobre la materia de estudio o sobre cualquier problema que afecte a la clase, etc., un par de alumnos pueden actuar como observadores. También se pueden grabar algunas de estas actividades y proponer después una evaluación colectiva.
 - Mediante actividades sencillas que obligan a pensar sobre el modo en que decimos las cosas y permiten practicar fórmulas o procedimientos formales (pueden realizarse en cualquier clase o en horas de tutoría).⁴
- 3. Apertura de una tabla que vaya recogiendo las expresiones incorrectas o inadecuadas que se han corregido en la clase (en el cuadro 3 se muestra algún ejemplo, pero debería construirse enteramente en la clase a partir de las correcciones que se hagan) y de otra tabla que recoja las correcciones particulares y sugerencias de mejora que recibe un alumno (cuadro 4, en la página siguiente). Estas fichas deben estar disponibles en todas las clases para que los alumnos puedan añadir, en cualquier momento, nuevas correcciones o sugerencias; se debería comprobar periódicamente que se llevan al día con pulcritud; y deben conservarse durante todo el curso.

Cuadro 3. Usos inadecuados (se ponen algunos ejemplos)

Alumno/a:	Curso:	
EXPRESIONES CORREGIDAS EN CLASE	Uso correcto/adecuado	
Pienso de que lo hará.	Pienso que lo hará.	
Grabiel.	Gabriel.	
Habían muchos extranjeros.	Había muchos extranjeros.	
Se cabreó.	Se enfadó; se molestó; se indignó…	

^{4.} Véanse, por ejemplo, las propuestas de Jover y García (2009).

Cuadro 4. Correcciones y sugerencias particulares

Alumno/a:		Curso:
FECHA Y DOCENTE	CORRECCIONES	Sugerencias

Actividades de aprendizaje del discurso oral

La otra línea de actuación es la que lleva a introducir actividades específicas para enseñar el discurso oral. Las que se realizan en clase de Lengua pueden atender en mayor medida al aprendizaje de aspectos lingüísticos de la comunicación; pero pueden realizarse también (y, de hecho, se realizan) en otras asignaturas. Las que se mencionan a continuación no son demasiado complejas, porque están pensadas preferentemente para el primer ciclo de la ESO (aunque pueden adaptarse también al segundo ciclo), presentan diferente grado de dificultad (por lo que pueden plantearse unas u otras a alumnos con distintas capacidades) y admiten variaciones para adecuarlas a las diferentes materias y reforzar, por tanto, el aprendizaje de los contenidos de éstas, además de contribuir a otros aprendizajes generales (Conocimiento del medio, uso de procedimientos de documentación, etc.):

- Información sobre el tiempo que ha hecho en la última semana y previsiones para la próxima, utilizando terminología técnica y tomando como modelo las presentaciones de televisión. Para explicar las previsiones, se proyecta un mapa meteorológico y se comenta, señalando la evolución que se prevé. Se puede realizar un día a la semana, cada vez un alumno, durante nueve semanas (dedicando tres sesiones al tiempo en la comunidad autónoma, otras tres al de España y tres más al de Europa para favorecer la observación de mapas y la integración de conocimientos geográficos en las explicaciones). La exposición dura menos de cinco minutos y se dedica un máximo de diez minutos a evaluarla entre todos.
- Noticias de actualidad. Se lleva a cabo un día a la semana, cada vez un alumno. El estudiante expone una noticia de los últimos días que le parece importante y justifica su elección. Antes de comenzar, escribe en la pizarra una breve síntesis de lo que va a tratar (dos líneas) y las fuentes documentales que ha utilizado. La intervención dura menos de cinco minutos y se dedica un máximo de diez minutos a evaluarla entre todos.
- Personas ejemplares. Cada alumno elige a un personaje histórico o de actualidad que, en su opinión, merece el reconocimiento de los demás (según la materia, pueden ser científicos, artistas, gobernantes, deportistas...). Presenta a ese personaje con sus méritos más sobresalientes y justifica su elección. Las exposiciones duran menos de cinco

minutos y se dedica un máximo de diez minutos a evaluarlas (pueden acumularse varias en algunos días o secuenciarse en más tiempo).

- Seguimiento y presentación de *noticias de actualidad relacionadas con los contenidos de las diferentes materias*: desastres naturales (volcanes, inundaciones, sequías...) o producidos por la intervención humana (mareas negras, vertidos industriales...); noticias del mundo de la ciencia (avances en medicina, instalación de grandes telescopios o procesadores de partículas...), de arte (exposiciones, premios...), de ciencias sociales o economía (migraciones, proceso de construcción de Europa, desigualdades económicas...), etc. Cada trimestre, un equipo de cuatro alumnos, con la ayuda del profesor, hace un seguimiento de la actualidad orientado a buscar este tipo de noticias y a construir una explicación de los hechos comprensible para sus compañeros. Se trata de una actividad más compleja que las anteriores, que debería encargarse a alumnos motivados y con capacidad para acometerla, y que requiere un seguimiento de todo el proceso por parte del profesor.
- Comprensión y comentario de *películas, reportajes o documentales audiovisuales*. Antes del visionado, se presenta lo que se va a ver y se formulan algunas preguntas que orienten la comprensión e interpretación. Después se pueden hacer dos actividades:
 - 1. Tras dejar unos minutos para que, en grupos, se contrasten impresiones y se conteste a las preguntas, el profesor dirige un comentario en el grupo-clase orientado a concretar el sentido de lo que se ha visto y a resaltar aspectos relevantes. Finalmente, cada alumno resume en ocho o diez líneas el contenido de lo que se ha visto y los aspectos más relevantes de la obra.
 - 2. Al día siguiente, un alumno presenta una crítica oral de la película, incluyendo datos de la ficha técnica, un breve resumen del contenido y una valoración que resalte los elementos de la obra que le parecen más valiosos y, en su caso, lo que no merece su aprobación.

En estas actividades es fundamental que se atienda a la preparación tanto como a la ejecución. Para ello, es necesario que el profesor, cuando introduce un tipo de actividad (por ejemplo las noticias de actualidad), informe detenidamente del *proceso* que hay que seguir (cómo deben documentarse, apropiarse de la información, seleccionarla, reconstruirla y ordenarla), que los alumnos tomen nota de estas indicaciones y que, cuando uno de ellos realiza esa actividad, informe del proceso que ha seguido para prepararla.

También es conveniente que las presentaciones sean *evaluadas por los alumnos y por el profesor*. Por dos motivos:

- Para que la actividad no ocupe sólo a quien realiza la presentación (los alumnos que escuchan hacen, en ese tiempo, una actividad de comprensión y de análisis de la exposición de su compañero, y deben dar cuenta de ésta).
- Porque es la ocasión de hacer explícitos los aciertos y desaciertos, indicar lo que se debe mejorar y sugerir el modo de hacerlo, y todo ello facilita la progresión en los aprendizajes del grupo.

Para la *evaluación* puede utilizarse una ficha adaptada al ejercicio que se realiza y a los contenidos seleccionados (un ejemplo de adaptación se muestra en el cuadro 5). Finalmente, el profesor debe asignar una calificación al ejercicio.

Cuadro 5. Evaluación de exposiciones orales

SELECCIÓN Y ELABORACIÓN DE LAS IDEAS	¿Ha buscado información pertinente, en sitios adecuados y ha citado sus fuentes?	
DE LAS IDEAS	¿Ha entendido bien las ideas, las ha reelaborado y ha mostrado un buen conocimiento del tema?	
	¿Ha adaptado los contenidos a las circunstancias y requerimientos (conocimientos de los receptores, tiempo disponible)?	
	¿Ha dejado claro lo que es conocimiento aceptado por todos y lo que son interpretaciones particulares?	
ORGANIZACIÓN	¿Ha habido presentación, cuerpo y cierre?	
DEL DISCURSO	¿El cuerpo del discurso ha estado bien estructurado?	
CÓDIGO VERBAL Y REGISTRO	¿Ha utilizado un lenguaje correcto y preciso (vocabulario técnico, definiciones), propio del registro formal?	
	¿Ha hablado con fluidez?	
SEÑALES NO VERBALES	¿Han sido adecuados el volumen de voz, el ritmo y la entonación?	
	¿Ha articulado con claridad los sonidos lingüísticos?	
	¿Han sido adecuados sus gestos, posturas, miradas y otras señales no verbales?	
ESTRATEGIAS (MULTIMODALES)	¿Ha utilizado estrategias para suscitar y mantener la atención?	
	¿Ha utilizado estrategias para facilitar la comprensión?	
	¿Ha utilizado bien el guión y, en su caso, otros medios auxiliares?	
VALORACIÓN GLOBAL	Interés.	
GLUBAL	Adecuación.	
	Corrección.	

Evaluación

Para llevar a cabo la evaluación de una manera adecuada, hay que considerar las siguientes cuestiones:

- La evaluación debe referirse tanto a las actividades específicas de aprendizaje del uso oral, como a las habilidades orales que manifiesta el alumno en la vida de la clase y del centro.
- Es necesario tener en cuenta para la calificación el punto de partida de los alumnos, de manera que ésta pueda ser positiva siempre que el alumno realice un esfuerzo para aprender y se observe una mejoría.
- Mientras se normaliza la enseñanza y la evaluación del uso oral, parece necesario comunicar al alumno la calificación que se le otorga en este aspecto e informarle en cada evaluación de los aspectos que debe mejorar.
- Estos instrumentos pueden facilitar el aprendizaje y la evaluación:
 - El cuadro 3 (p. 76) de usos inadecuados corregidos en clase. Además de ayudar a controlar los errores y de favorecer la corrección entre pares, el profesor puede constatar si el alumno lleva las anotaciones al día y cuida este instrumento, lo que son indicadores de su trabajo.
 - El cuadro 4 (p. 77) de sugerencias de mejora y correcciones particulares. La anotación de todas las correcciones y sugerencias que se le han hecho, en cada caso con el nombre del profesor y la fecha en que han sido realizadas, además de recordar al alumno lo que debe cuidar, es un referente para evaluaciones posteriores.
 - El cuadro 6 (en la página siguiente), es para que el profesor califique los aprendizajes realizados en relación con los contenidos seleccionados en este proyecto. Se usa uno para cada alumno y sirve para todo el curso. Permite observar con facilidad si se producen avances e informar al alumno de los aspectos que debe mejorar.

Cuadro 6. Ficha del profesor para calificar el desarrollo de la competencia oral

	1.ª E	1.ª EVALUACIÓN		2.a E	2.ª EVALUACIÓN		3.a E	3.ª EVALUACIÓN		FINAL
	Sí	REGULAR	8	Sí	REGULAR	No	Sí	REGULAR	8	1
¿Realiza actos de habla corteses (saludos, petición de disculpas, agradecimientos…)?										
¿Controla los actos de habla que exigen tacto (peticiones, quejas, protestas, críticas…)?										
¿Respeta los turnos de habla y atiende al discurso del interlocutor?										
¿Controla la asertividad y atenúa el des- acuerdo?										
¿Habla cuando debe y de lo que debe, y bus- ca la claridad de las ideas y de su expresión?										
Utiliza un lenguaje correcto y adecuado?										
¿Procura ampliar el dominio de los procedi- mientos propios del lenguaje formal?										
¿Controla el volumen y el tono de la voz?										
¿Articula con claridad los sonidos lingüísticos?										
¿Controla los gestos, posturas y otras señales de la comunicación?										
Sugerencias										

Segunda propuesta. Criticar una obra: el análisis y la valoración

Se trata de una secuencia didáctica dirigida preferentemente a alumnos de segundo ciclo de la ESO. Su desarrollo puede ocupar entre 12 y 14 sesiones de clase. Combina la comprensión y producción de textos orales y escritos con la reflexión sobre el lenguaje formal y sobre algunas características de los discursos. Todo el trabajo de la secuencia se orienta a la realización de una crítica oral de un objeto artístico. Esa tarea final se concreta de dos formas: algunos alumnos presentarán sus críticas a sus compañeros de niveles más bajos o en el club de lectura del centro; otros grabarán su crítica para insertarla como *podcast* en la página web del centro.

La elección del género de la crítica, híbrido de información, análisis y opinión, se justifica por la conveniencia de asentar en el segundo ciclo de la ESO algunos conocimientos que son básicos para la comprensión y producción de discursos formales:

- La distinción entre información y opinión, y el reconocimiento y la práctica de ambas actividades.
- El análisis de aspectos de la realidad (en este caso, de un objeto cultural) con vistas a su explicación y a la emisión de un juicio de valor.
- El reconocimiento y uso de procedimientos lingüísticos formales para la explicación y la expresión de la opinión.

Además, la crítica de un producto cultural es una actividad que puede insertarse bien en la vida del centro, de manera que pasa a ser algo más que un ejercicio escolar destinado a mostrar al profesor lo que se sabe hacer. Se trata de comunicar en una situación real, con una finalidad y unos destinatarios bien definidos, circunstancias que resultan muy convenientes para el aprendizaje de la comunicación oral.

La propuesta debería incluirse después de un trabajo centrado en la producción de discursos orales expositivos y antes de abordar de manera sistemática la producción de discursos argumentativos de carácter interactivo, como el debate (sin que esto suponga que ya se ha aprendido todo lo relativo a la exposición y que no se ha dado ningún paso en la argumentación). Si en la fase de preparación de las exposiciones se ha puesto el acento en la búsqueda, selección, reelaboración y organización de la información, ahora pasa a primer plano el análisis personal de los objetos y el posicionamiento respecto a ellos, a partir de la observación del modo en que hacen esas operaciones, cognitivas y lingüísticas, los expertos. En este trabajo ya hay argumentación, pero ésta presenta menos complejidad que en los debates; de ahí su carácter preparatorio e intermedio.

Contenidos

Los contenidos específicos de esta secuencia didáctica son los reseñados en el cuadro 7.

Cuadro 7. Contenidos

HABLAR Y ESCUCHAR	 Comprensión de textos orales: críticas en radio o televisión, explicaciones de clase. Presentaciones orales de resultados de los ejercicios. Lectura en voz alta. Interacción con una finalidad académica: trabajo en grupos y en el grupo-clase. Producción de un discurso oral preparado de carácter analítico y valorativo.
LEER	 Lectura de críticas de libros, cine, arte, etc. Otras lecturas: para completar información sobre el objeto de la crítica, definiciones de conceptos en diccionarios generales o especializados
ESCRIBIR	 Redacción de explicaciones y justificaciones de carácter académico. Redacción de notas, guiones y otros textos auxiliares. Redacción de una crítica para ser leída (las destinadas al podcast).
CONOCER LOS DISCURSOS • Reconocimiento del análisis y la valoración como actividades discurs • Género de la crítica. • Citación de fuentes documentales. • Incidencia del contexto en el discurso oral: oral preparado y oral leíc	
CONOCER EL LENGUAJE FORMAL	 Ampliación de vocabulario. Deíxis: la inserción del locutor en el texto. Procedimientos de modalización.

Actividades

En la presentación de la secuencia se explicará la tarea final que se propone y se ayudará a buscar las obras que los alumnos van a criticar. Cada uno debe elegir, en esa primera clase, una obra que haya visto, leído u oído recientemente y le haya gustado, pudiendo optar entre: un libro, una película, una serie de televisión o una obra musical, arquitectónica o pictórica. No se trata de que decidan después de buscar en Internet, sino de que miren hacia sí mismos, buscando un objeto cultural (más o menos elevado o artístico, pero con algún reconocimiento por parte de los expertos) que les haya suscitado algún tipo de emoción.

El análisis de la realidad: los datos y la valoración (cuatro o cinco clases)

Se propone la siguiente secuencia:

1. Reconocimiento de la explicación y la valoración en los textos. Trabajo en grupos de cuatro o cinco alumnos. Cada grupo busca en sus libros de texto de las diferentes materias, en periódicos o en otros soportes disponibles en la clase (en programas radiofónicos, si se dispone de conexión a Internet) un ejemplo de texto, en el que se aúne lo explicativo y lo valorativo; cuando lo encuentran, lo citan adecuadamente en su

cuaderno y justifican brevemente, por escrito, que el texto elegido reúne los requisitos solicitados. Algunos ejemplos (los más claros) se presentan a toda la clase, especificando su ámbito de uso y su género textual; y se leen en voz alta algunos fragmentos que justifiquen la elección.

- 2. Lectura y audición de críticas orales y escritas (de libros, cine, teatro, conciertos, televisión, exposiciones...) y observación de los siguientes elementos:
 - Qué datos se proporcionan para hablar de cada tipo de obra (por ejemplo, para hacer la crítica de una novela se habla del autor, género, argumento...) y qué aspectos (de estas categorías) se han seleccionado en cada caso para resaltar la calidad o las deficiencias de la obra.
 - Reconocimiento de los componentes informativo y valorativo; y de valoraciones basadas en la selección de información y valoraciones construidas mediante procedimientos lingüísticos que expresan la opinión.
- 3. Lectura, resumen y comentario del siguiente texto:

Al hombre se le debe alabar por los bienes del alma, del cuerpo, y por los que están fuera de él. Los corporales y de fortuna son de menos monta, y no se han de alabar de una misma manera. La hermosura y fuerzas corporales las alabamos también, como hace Homero con Agamenón y Aquiles. Y sucede a veces que las pocas fuerzas corporales contribuyen no poco a la admiración; como cuando el mismo pinta pequeño de cuerpo a Tideo, pero guerrero. Los bienes de fortuna unas veces dan lustre a las personas, como si son reyes o príncipes [...]; otras, cuanto menos hubo de estos socorros, tanta mayor gloria reciben las obras de beneficencia. Pero es de advertir que los bienes de fortuna que da a los hombres la casualidad no acarrean gloria a éstos, sino el buen uso de ellos; pues como las riquezas, valor y valimiento ayudan para lo bueno y lo malo, su uso es la regla más segura del mérito o demérito del sujeto, siendo cierto que por este uso somos mejores o peores.

Los bienes del alma siempre son laudables, aunque esta alabanza no se forma de un mismo modo. Ocasiones hay en que es mejor seguir las edades del hombre y el orden de sus hechos, de forma que en la primera alabemos la buena índole, después la enseñanza y educación, y luego la serie de acciones y palabras. Otras [veces se puede] dividir el panegírico en varias virtudes, fortaleza, justicia, templanza y las demás, comprobándolas con hechos particulares. Cuál de estos dos métodos sea mejor, la materia del panegírico lo ha de decir, sabiendo que aquello da más gusto al auditorio que uno hizo solo o primero que otros o con pocos, y más si es cosa que no se esperaba. (Quintiliano, 1916, pp. 154-155)

4. Valiéndose de las indicaciones de Quintiliano y de las observaciones realizadas en los otros ejercicios, cada alumno prepara una breve *presentación oral de una persona conocida en la vida pública*. Decidirá, en primer lugar, si quiere que su presentación suscite admiración o rechazo, y también si buscará esa reacción sirviéndose sólo de la selección de información o con elementos valorativos explícitos (en cualquier caso, no podrá decir falsedades). Las presentaciones, de cinco minutos como máximo, se

harán en grupos de trabajo de cuatro o cinco alumnos y se grabarán. En cada grupo se decidirá cuál ha sido la mejor y las seleccionadas en los grupos se presentarán a toda la clase y se evaluarán.

La crítica como género (dos clases)

Se propone la siguiente secuencia:

1. Lectura y comentario de los siguientes textos:

La crítica es el género de opinión que explica, analiza, argumenta y enjuicia las cualidades y los valores de una obra de creación.

[...] El lector espera recibir [...] datos informativos que le contextualicen el objeto de la crítica. Pero la función de ésta no es tanto la información como el análisis y el enjuiciamiento. No se trata de saber exclusivamente en qué consiste la obra ni tan sólo cómo se ha realizado sino que se necesita conocer si es interesante o no, pero razonándolo.

[...] la crítica tiene que responder en sus juicios a un criterio previo y elaborado del crítico, de manera que su opinión no quede pendiente del humor, de la sensación que tenga en ese momento, sino de su profunda formación especializada. Tiene, asimismo, que incluir tanto los valores positivos como negativos, sin caer en la pura alabanza ni en el exclusivo rechazo. La crítica debe ser analítica y sintética, es decir, analiza valorando los elementos de aquello que se juzga y, después o antes, sintetiza la opinión del crítico dando una visión global del objeto de crítica. (Armañanzas y Díaz Noci, 1996, pp. 144-146)

[...] reacción más o menos fundada en nuestras impresiones o en nuestros principios, ante la obra misma.

- [...] Todos entendemos hoy por crítica el examen, fundado en sensibilidad y conocimiento, que procura enriquecer el disfrute y la estimación de la obra literaria, explicando y poniendo de relieve sus valores o justificando en su caso la censura. (Reyes, 1961, p. 18)
- 2. Reflexión sobre los criterios en los que se fundamenta la crítica: «¿son los mismos que se utilizan en otros contextos para valorar una cosa?, ¿es importante el conocimiento para el ejercicio de la crítica?, ¿qué papel tiene el gusto personal?»... Se pide que reflexionen en grupo sobre estas cuestiones, buscando ejemplos o pruebas que sostengan sus contestaciones y luego se pone en común todo ello con la premisa de que, en las dos fases, se busque alguna conclusión en un tiempo limitado.
- 3. Construcción de una explicación de la crítica, como género, que recoja las ideas expuestas en los textos, las aclaraciones realizadas al comentarlos y los resultados de la reflexión sobre los criterios. Se plasma en un texto de ocho o diez líneas redactado individualmente.

Preparación de una crítica: el análisis de la obra (dos clases)

Se propone la siguiente secuencia:

- 1. Trabajo personal: cada alumno selecciona los aspectos que resaltará en su crítica (completando la información sobre la obra si resulta necesario) y redacta un guión con frases nominales (por ejemplo: buena interpretación de los actores secundarios, banda sonora de gran calidad...).
- 2. Constitución de grupos de trabajo en función del tipo de obra elegida (novela, película...) para:
 - Revisar el tipo de datos que deben incluirse obligatoriamente en la presentación y los aspectos que se han seleccionado y analizado en los modelos disponibles.
 - Asegurarse de que dominan el vocabulario técnico que deben manejar.
 - Intercambiar los guiones entre los miembros del grupo para evaluar si la información seleccionada en cada caso es suficiente y adecuada.
- 3. Comentario del profesor, para toda la clase, sobre los problemas observados en los grupos y se precisa el vocabulario técnico (términos literarios o artísticos).
- 4. Revisión del guión por parte de cada alumno, que lo comenta con el profesor.

Preparación de una crítica: la opinión y su expresión (dos o tres clases)

Se propone la siguiente secuencia:

- 1. Trabajo en grupos. Observación de los procedimientos utilizados para expresar la opinión⁵ en los textos escritos de la unidad 1:
 - Cada grupo analizará uno de los textos y explicará a la clase las huellas del locutor (deíxis de primera persona) y las expresiones valorativas que ha encontrado en el texto. (En la puesta en común se llegará a alguna conclusión sobre la presencia del locutor en los textos).
 - Se les entregará una pauta (véase cuadro 8 en la página siguiente) sobre procedimientos de modalización, para que anoten ejemplos extraídos de los textos de cada uno de ellos. (En la puesta en común se explicarán los procedimientos cuyo reconocimiento haya planteado más dificultades).
 - Cada alumno escribirá siete frases, que podrían aparecer en su crítica, utilizando en cada una de ellas uno de los procedimientos, numerados del 1 al 7. Luego se dirán (leídas o sin leer) esas frases a los compañeros del grupo procurando que la prosodia y la gestualidad contribuyan también a la expresión de la opinión.

^{5.} Para una presentación general de los procedimientos de modalización que se trabajan en esta parte de la secuencia didáctica, véase Grau (2005, pp. 77-88).

Cuadro 8. Procedimientos de modalización

 Adjetivos valorativos. Sustantivos valorativos. Verbos modales. Cuantificadores. Modalidades oracionales expresivas. Expresión de diversos grados de certeza. Perífrasis de obligación. Elementos prosódicos. Gestualidad. Otros. 			
 Verbos modales. Cuantificadores. Modalidades oracionales expresivas. Expresión de diversos grados de certeza. Perífrasis de obligación. Elementos prosódicos. Gestualidad. 	1.	Adjetivos valorativos.	
 4. Cuantificadores. 5. Modalidades oracionales expresivas. 6. Expresión de diversos grados de certeza. 7. Perífrasis de obligación. 8. Elementos prosódicos. 9. Gestualidad. 	2.	Sustantivos valorativos.	
 Modalidades oracionales expresivas. Expresión de diversos grados de certeza. Perífrasis de obligación. Elementos prosódicos. Gestualidad. 	3.	Verbos modales.	
6. Expresión de diversos grados de certeza. 7. Perífrasis de obligación. 8. Elementos prosódicos. 9. Gestualidad.	4.	Cuantificadores.	
7. Perífrasis de obligación. 8. Elementos prosódicos. 9. Gestualidad.	5.	Modalidades oracionales expresivas.	
8. Elementos prosódicos. 9. Gestualidad.	6.	Expresión de diversos grados de certeza.	
9. Gestualidad.	7.	Perífrasis de obligación.	
	8.	Elementos prosódicos.	
10. Otros.	9.	Gestualidad.	
	10.	Otros.	

- 2. Observación de procedimientos de modalización en textos orales. Se volverán a oír algunas críticas orales para que los alumnos añadan en su cuadro de modalización otros ejemplos, y para reflexionar sobre la contribución del paralenguaje y la gestualidad a la expresión de la opinión.
- 3. Decisión individual sobre qué procedimiento general y qué recursos lingüísticos (de los analizados) utilizar en su crítica para hacer la valoración. El alumno preparará el guión definitivo o un texto completamente redactado para una lectura expresiva (esto último sólo cuando se prevé insertar la crítica como podcast en la web del centro; si, por el contrario, se prevé presentarla a alumnos más jóvenes o en el club de lectura, se perfeccionará el guión para que funcione como apoyo de una presentación en la que la lectura no es la opción adecuada).

Del ensayo a la producción final (dos o tres clases)

Se propone la siguiente secuencia:

- 1. Elaboración del ensayo final. Cada alumno se ejercitará por su cuenta, para completar la preparación de su discurso y hará una presentación en su grupo de trabajo, con el fin de que sus compañeros le indiquen lo que puede mejorar. Esa intervención se grabará, se entregará al profesor con el guión o el texto redactado y se calificará.
- 2. Presentación de cuatro o cinco críticas a toda la clase (elegidas en los grupos o propuestas por el profesor), a modo de conclusión de la unidad. Algunas serán leídas (las destinadas a insertarse como *podcasts*) y otras se apoyarán en un guión. Se hará una

evaluación colectiva de esas críticas y se decidirá colectivamente cuáles merecen incorporarse a la web del centro y cuáles deben presentarse ante otros alumnos. El profesor gestionará dónde y cómo deben presentarse esas críticas.

FUENTES Y RECURSOS

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M.P. (2010). Competencias en argumentación y uso de pruebas. Barcelona: Graó.

Libro dirigido al profesorado e ideado para enseñar a razonar y a desarrollar el pensamiento crítico. Entrena en la búsqueda de criterios de validez de los argumentos y proporciona fundamentos y pistas para promover clases que induzcan a la argumentación. Si bien su orientación sirve a todas las materias, es de especial interés para el profesorado de Lengua, puesto que las habilidades discursivas para la argumentación se construyen con conocimientos temáticos, lógicos, pragmáticos, lingüísticos y discursivos.

JOVER, G. y GARCÍA, J.M. (2009). *Hablar, escuchar, conversar*. Barcelona: Octaedro. Propone un conjunto de actividades, para trabajar en grupos y en el grupo-clase, orientadas a la reflexión de los alumnos sobre sus propias conversaciones espontáneas y sobre los diversos componentes que intervienen en el logro de una interacción satisfactoria. Cada capítulo se refiere a uno de esos componentes (saludos, comunicación no verbal, cortesía, etc.), comienza con una guía para el profesor e incluye explicaciones sencillas que facilitan el aprendizaje de los alumnos y el trabajo del profesorado.

VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

El volumen está enteramente dedicado a la enseñanza del discurso oral formal en la educación secundaria. En la primera parte se explica el funcionamiento del discurso expositivo y de la argumentación oral así como algunas características lingüísticas y discursivas del discurso oral formal (sobre todo la modalización, la prosodia y la comunicación no verbal). En la segunda parte se presenta la secuencia didáctica como metodología para la enseñanza de la oralidad y se ofrecen varios ejemplos de secuencias didácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar.* Barcelona: Graó.
- ABASCAL, M. D. (2010). Enseñar el discurso oral. En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó.
- ARMAÑANZAS, E. y DÍAZ NOCI, J. (1996). *Periodismo y argumentación*. *Géneros de opinión*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- DOLZ, J. y SCHNEUWLY, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral*. Valencia/ Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana y Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- GRAU, M. (2005). La modalización: adecuación del texto a los parámetros de la situación comunicativa. En M. Vilà i Santasusana (coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, pp. 77-88. Barcelona: Graó.
- HALTÉ, J.F. (1999). L'interaction et ses enjeux scolaires. Pratiques, 103/104, 3-7.
- JOVER, G. y GARCÍA, J.M. (2009). Hablar, escuchar, conversar. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, M.L. (1989). Le socio-constructivisme et l'innovation en français. *Pratiques*, 63. 37-62.
- MERCER, N. (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós.
- NONNON, E. (1998). L'apprentissage des conduites de questionnement: situations et tâches langagières. *Repéres*, 17, 55-85.
- NUSSBAUM, L. (2005). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. En AA.VV., *Hablar en clase*. *Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, pp. 19-28. Barcelona: Graó.
- QUINTILIANO (trad. de I. Rodríguez y P. Sandier) (1916). *Instituciones oratorias*, 2 vols. Madrid: Librería de Perlado y Páez.
- REYES, A. (1961). La crítica en la edad ateniense. En *Obras completas de Alfonso Reyes*, vol. XIII. México: FCE.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1992). Towards an analysis of discourse. En M. Coulthard (ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis*, pp. 1-34. Londres: Routledge.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

5. EL LUGAR DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- La redefinición de los contenidos gramaticales
- La diversificación de las actividades gramaticales: más allá del análisis de formas lingüísticas
- Conclusiones: hacia una gramática pedagógica

Felipe Zayas

Universidad de Valencia

El título de este capítulo presupone la existencia de un problema: el del papel que puedan tener los conocimientos gramaticales en el desarrollo de la competencia para comprender y componer diferentes clases de textos.

Ya hace varias décadas que se ha dejado de identificar el aprendizaje de la lengua con el de la gramática: hay un acuerdo general en que las metas de la clase de Lengua son las habilidades lingüísticas y comunicativas. Y también lo hay acerca de que los conocimientos sobre la lengua son relevantes, pero sólo en la medida en que puedan ayudar a leer, a escribir, a hablar y a escuchar de forma más competente. Sin embargo, parece que es posible participar de este sentir general y, al mismo tiempo, ponerse a programar la clase de gramática sin relación con las actividades centradas en el uso.

Eugenio Coseriu planteó el problema de la enseñanza de la gramática del siguiente modo:

Los problemas de la enseñanza del idioma nacional suelen plantearse ante todo con respecto a

«cómo enseñarlo». Y el «cómo» se entiende en dos sentidos diferentes, pero que a menudo se

identifican o se confunden: se refiere, en efecto, por un lado, al método didáctico (método de

transmisión de conocimientos), y por el otro al método analítico, es decir, de descripción y

análisis del objeto que ha de enseñarse. Así, tanto en lo didáctico como en lo analítico se han aplicado en las últimas décadas en la enseñanza idiomática, aisladamente o combinados, varios métodos; en lo analítico, prácticamente todos los métodos mejor conocidos, desde la gramática tradicional (en particular en su forma normativa) hasta la gramática transformacional y la pragmática. Y hay que admitir que todos estos métodos han fracasado o, por lo menos, no han logrado los resultados deseados [...] Lo que cabe suponer es que los males no están en los métodos como tales sino que se hallan más bien del lado del objeto y de los objetivos de la enseñanza [...] En rigor, el problema de la enseñanza debe plantearse ante todo como problema del «qué», o sea, del objeto que ha de enseñarse, y del «para qué», es decir, de los objetivos de la enseñanza. El problema de los métodos es racionalmente secundario, no por ser menos importante, sino porque sólo puede plantearse con sentido después de la delimitación del objeto y de los objetivos de la enseñanza. (Coseriu, 1989 [destacado de Zayas])

En efecto, durante décadas nos hemos preocupado más de asuntos como los métodos de análisis gramatical (lo que Coseriu llama *método didáctico*) o las gramáticas que podían parecer más idóneas (por su coherencia interna, por su actualidad, etc.) como referencia para la explicación en el aula. Pero se ha dejado de lado lo obvio: lo importante es saber *para qué* enseñamos gramática, pues esto es lo que nos puede orientar sobre el *qué* y el *cómo*.

El último ejemplo de esta tendencia a fijar los contenidos gramaticales al margen de su finalidad educativa lo hemos vivido en los últimos años con la introducción de contenidos tomados de la gramática del texto. Estos contenidos pueden parecer justificados por el hecho de que si el objetivo es enseñar a hablar, a escribir y a comprender lo leído y escuchado, habría que ocuparse en la clase de Lengua de los procedimientos lingüísticos que afectan a la relación del texto con los factores contextuales y a los mecanismos que intervienen en la cohesión de los textos. Pero los cambios introducidos en estos años –no tanto en las disposiciones oficiales como en la traducción que éstas han tenido en los libros de texto– han consistido en añadir más contenidos gramaticales –ahora tomados de la gramática textual, de la pragmática, del análisis del discurso...– que se han superpuesto a los que tradicionalmente colmaban los programas. Y, además, se están llevando al aula del mismo modo que los contenidos de la morfosintaxis: explicación por parte del profesor y actividades de identificación y análisis.

Así, el no ser consecuentes con el *para qué* de la gramática en la clase de Lengua ha llevado a incrementar los contenidos gramaticales sin que ello haya contribuido a una mejora de las competencias lingüístico-comunicativas.

El camino, por tanto, no es «modernizar» los contenidos gramaticales de acuerdo con las últimas teorías. Parece más conveniente *redefinir* los contenidos gramaticales, no en el

sentido de sustituir unos modelos gramaticales por otros, sino cambiando la perspectiva desde la que tradicionalmente se abordan en la escuela: pasar de las actividades de reconocimiento, análisis y definición de las formas gramaticales a las que consisten en el *uso reflexivo* de éstas en enunciados que usamos efectivamente en la comunicación lingüística.

El problema, por tanto, es doble: por un lado cómo redefinir los contenidos gramaticales desde la perspectiva del uso; y, por otro, qué actividades proponemos que, más allá del reconocimiento y análisis de formas gramaticales, se centren en el uso reflexivo de estas formas.

La redefinición de los contenidos gramaticales

De acuerdo con estas reflexiones previas, lo que haremos en esta exposición será tomar algunas formas gramaticales de las que nos ocupamos tradicionalmente en la clase de Lengua y examinarlas desde esta doble perspectiva: *cómo las usamos y cuál podría ser la reflexión* sobre estos usos que pueda servir para desarrollar la conciencia idiomática y, con ello, mejorar las capacidades discursivas.

Ejemplo 1: el caso de las nominalizaciones

Este contenido se presenta tradicionalmente en el marco de la enseñanza de la estructura de la palabra. Se enseña que determinados sufijos forman sustantivos a partir de adjetivos o de verbos:

```
tonto – tontería
blanco – blancura
aterrizar – aterrizaje
adoptar – adopción
calentar – calentamiento
```

Si el objetivo es el estudio de la lengua, las actividades consistirán en reconocer la estructura de las palabras, en identificar los sufijos y en reconocer el cambio de categoría. Pero si lo que nos interesa es el uso de la lengua, y la reflexión gramatical vinculada al uso, nos tendremos que preguntar por los usos de las nominalizaciones, de modo que podamos tomarlos como referencia para elaborar las actividades de reflexión gramatical.

En el cuadro 1 mostramos algunos usos de las nominalizaciones.

Cuadro 1. Usos de las nominalizaciones*

ÍNDICES Y SUBÍNDICES

- La **transmisión** de información
- La variación lingüística. Uso individual de la lengua.

CRONOLOGÍAS

- «1974
- 2 de marzo: **Ejecución** por garrote vil del libertario Salvador Puig Antich, militante del Movimiento Ibérico de Liberación (MIL) junto a Georg Michael Welzel, alias Heinz Ches, un preso común.
- 19 de julio: Juan Carlos de Borbón asume, hasta el 2 de septiembre, la jefatura del Estado de forma interina a causa de la enfermedad del dictador.
- 24 de julio: Creación de la Junta Democrática de España por iniciativa del PCE». (Wikipedia, «Cronología del franquismo»).

DETERMINACIÓN DEL TEMA DE UN TEXTO

- «La **vela** de armas».
- «El escrutinio de la biblioteca».
- «El manteamiento de Sancho».

(De la edición del Quijote de Francisco Rico, en Editorial Crítica).

TITULARES DE PRENSA

- La reducción del sueldo es la primera inquietud de los trabajadores.
- El empuje de China fuerza a la India y Japón a estrechar sus lazos económicos.

ENUNCIADOS EXPLICATIVOS

• El masivo **acceso** a la Red de los usuarios de Skype provocó la **caída** de los servicios entre el pasado jueves y el sábado.

PROCEDIMIENTO DE COHESIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS Y EXPLICATIVOS

• Había dos maneras de tener hijos: engendrándolos y adoptándolos. La **adopción**...

El examen de estos usos nos pone ya sobre la pista de la clase de *actividades* de reflexión gramatical que se pueden proponer en relación con este mecanismo lingüístico:

- Actividades de comprensión lectora: identificar el tema de un texto, esquematizarlo, agregar subtítulos, etc.
- Actividades de *composición de textos*: elaborar cronologías, componer titulares de prensa, redactar exposiciones y explicaciones, etc.

^{*} Destacado de autor

- Actividades de manipulación:
 - Analizar las proposiciones de un enunciado como: «La *reducción* del sueldo es la primera *inquietud* de los trabajadores». (Los trabajadores están inquietos/Los trabajadores temen que se les reduzca el sueldo.)
 - Realizar la operación inversa: dados dos enunciados, integrarlos en uno solo.
 - Completar textos, presentados con huecos, con nominalizaciones como procedimiento de cohesión.

Ejemplo 2: el caso de la sintaxis de la oración

Tradicionalmente, el estudio de la estructura de la oración no tiene otro objeto que la identificación de las categorías gramaticales y de sus funciones. Aparte del interés que pueda tener la actividad de análisis sintáctico para el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas –identificar, contrastar, analizar, clasificar...–, lo cierto es que no parece tener demasiada relación con el aprendizaje del uso de la lengua. Y ello es así porque la aproximación a los enunciados se hace sobre criterios exclusivamente formales, sin atender a la vertiente semántica y comunicativa; y también porque los enunciados que se someten a análisis suelen ser creados a propósito para esta actividad de modo que se avengan bien con el contenido gramatical que se transmite.

Para que la reflexión gramatical sobre la estructura de la oración pueda tener alguna utilidad en relación con el aprendizaje del uso, se deben dar tres *requisitos* básicos:

- Que la reflexión se realice sobre enunciados reales y contextualizados y que los aspectos gramaticales objeto de observación sean significativos dentro del tipo de enunciado que se examina.
- Que se parta del significado para llegar al examen de la forma, en vez de basar el análisis exclusivamente en criterios formales.
- Que las observaciones vayan acompañadas de la producción de enunciados.

Una clase de texto que ofrece muchas posibilidades para el trabajo con la sintaxis de la oración en la perspectiva que se ha señalado es el titular de prensa informativo.

El enfoque que propugnamos no consiste en usar los titulares para ilustrar las estructuras gramaticales que se explican (de la forma gramatical abstracta al ejemplo), sino *partir de enunciados reales*—es decir, que tienen un valor comunicativo—*para reflexionar* sobre sus esquemas gramaticales: primero los esquemas semánticos y luego la correspondencia entre estos esquemas y las funciones sintácticas.

El titular prototípico es el que responde al esquema semántico «Alguien hace algo», es decir, el verbo designa una acción y requiere un participante «agente» y con significado de «animado». Frecuentemente se requiere otro participante con el papel semántico de «tema» u «objeto»:

Las víctimas del terremoto critican la ineficacia del Gobierno de Perú.

Una secuencia didáctica para reflexionar sobre la gramática de la oración podría partir, por tanto, del *titular prototípico* (verbo de acción, sujeto agente, etc.) para pasar a examinar las características de *otros titulares*, de uso frecuente, *que se aparten* de este modelo (véase el ejemplo de secuencia didáctica, relacionada con estos contenidos, en pp. 101-102):

- Alguien sufre o experimenta algo:
 Mueren dos guardias iraníes en un atentado contra un autobús militar.
 Detenidos dos soldados en Ceuta por robar medio kilo de explosivos.
- Algo es causa de algo:
 La caída de un árbol corta la línea férrea entre Valencia y Barcelona durante seis horas.
- Algo experimenta un cambio (algo se crea, se modifica, se manifiesta...):
 Arden 13 contenedores y seis coches en otra oleada vandálica en Valencia.
 Archivado el caso de un muerto en el calabozo de Valencia.

Un componente importante de esta secuencia didáctica debería ser el examen de los *diferentes papeles semánticos del sujeto* en los titulares y llegar a la conclusión de que, si bien la mayor parte de los enunciados incluyen un agente, cuya función es el sujeto, hay otros muchos enunciados cuyo sujeto corresponde a otros papeles semánticos (cuadro 2).

Cuadro 2. Los papeles semánticos del sujeto

Papeles semánticos del sujeto				
	+ animado	- animado		
+ activo	Agente Los socios del Gobierno atacan la ley de partidos.	Causa Un incendio arrasa cerca de 400 hectá- reas de monte en el Campo de Gibraltar.		
- activo	Experimentador Secuestrada la encargada de una sala de juego durante un atraco.	Objeto Arden 15 hectáreas en el desierto de Las Palmas por una quema de matorrales.		

Esta observación deberá ir más allá de la mera identificación de la correspondencia o no correspondencia entre sujeto y agente. El reconocimiento de los diferentes papeles semánticos que pueden corresponder al sujeto será un paso previo para *transformar enunciados* de modo que un mismo esquema semántico pueda ser dicho mediante esquemas gramaticales diferentes (véase el ejemplo de secuencia didáctica propuesta en el apartado «La diversificación de las actividades gramaticales: más allá del análisis de formas lingüísticas», en pp. 101-102).

Ejemplo 3: el caso de las oraciones de relativo

La oración de relativo, uno de los contenidos inevitables tanto en la educación secundaria obligatoria (ESO) como en el bachillerato, se suele abordar desde el punto de vista del análisis sintáctico y desde un punto de vista normativo.

Los esfuerzos en la clase de Lengua se suelen poner en:

- La identificación de las oraciones de relativo.
- La distinción entre especificativas y explicativas.
- El reconocimiento del antecedente.
- El análisis de la oración de relativo, incidiendo en la función de los pronombres dentro de la cláusula a la que pertenecen.

La mayor dificultad se da en la identificación de la función sintáctica del relativo y para resolverla se emplea demasiado tiempo y energía.

Pero, ¿lo importante es saber cuál es la función del relativo o saber usarlo para insertar un enunciado en otro? ¿El uso correcto de este mecanismo depende de que se sepa reconocer su función sintáctica?

Los problemas se localizan en la omisión de la preposición cuando el relativo es complemento circunstancial, complemento de régimen, complemento indirecto, complemento directo de persona o complemento del nombre:

*Tengo un amigo que todos confían en él.

Tengo un amigo en quien todos confían.

*Hay que pasar por una calle que no me dijo su nombre.

Hay que pasar por una calle cuyo nombre no me dijo.

*Es aquella chica que Juan hizo un viaje con ella.

Es aquella chica con la que Juan hizo un viaje.

*Es un chico que no lo veo mucho por el instituto.

Es un chico al que no veo mucho por el instituto.

*La chica que le das clase parece muy perezosa.

La chica a la que das clase parece muy perezosa.

Brucart (2000) llama a estas construcciones oraciones de relativo con duplicación pronominal:

- Dentro de la cláusula aparece un pronombre que reitera la función desempeñada por el relativo en ella.
- El relativo aparece desprovisto de la preposición correspondiente a la función que debería desempeñar dentro de la subordinada.
- El pronombre personal (o el determinativo posesivo) es la única entidad que manifiesta la marca de la función sintáctica que en la variante sin duplicación se atribuiría al relativo.

Brucart parece inclinarse por la explicación según la cual el relativo ha quedado relegado a simple marca de subordinación tras haber perdido su valor propiamente pronominal. Por eso resulta necesaria la aparición de un pronombre dentro de la subordinada que represente la función que, en la variante normativa debería corresponder al relativo (tesis de la *despronominalización*).

Pongamos que damos por buena la explicación: ¿cómo trabajamos este aspecto normativo? ¿Explicando este fenómeno de *despronominalización* del relativo? ¿Analizando muchas oraciones en las que el relativo aparezca con preposición y sin duplicación?

Estamos ante otro ejemplo de cómo, si nos situamos en la perspectiva de la enseñanza del uso, hemos de ir más allá del análisis sintáctico. De nuevo las preguntas serán: «¿qué uso de las oraciones de relativo podemos examinar?» «¿Mediante qué actividades los alumnos se pueden apropiar de mecanismos que aún no dominan?». En el cuadro 3 mostramos algunas clases de textos en los que las oraciones de relativo parecen jugar un papel importante y que pueden servir de referencia para elaborar actividades con la que ejercitarse en su uso.

Cuadro 3. Uso de oraciones de relativo*

TITULARES

La legislación prohíbe las vallas que puedan distraer la atención de los conductores.

El joven que causó el choque con dos muertos queda libre con cargos.

DEFINICIONES

Los asteroides son cuerpos rocosos, carbonáceos o metálicos más pequeños que los planetas y **que orbitan** alrededor del Sol en una órbita interior a la de Neptuno.

GREGUERÍAS

El saltamontes es una espiga escapada que ha comenzado a dar brincos.

El ciprés es un pozo que se ha hecho árbol.

El cometa es una estrella a la que se le ha deshecho el moño.

El arco iris es la cinta que se pone la naturaleza después de haberse lavado la cabeza.

ENUMERACIONES

«En la pared de la derecha, de un verde algo más oscuro que el de la pared de la izquierda, están colgados nueve platos decorados con dibujos que representan:

- Un cura que impone la ceniza a un feligrés.
- Un hombre que introduce una moneda en una hucha en forma de tonel.
- Una mujer sentada junto a la ventanilla de un vagón con el brazo en cabestrillo.
- Dos hombres que golpean el suelo nevado con sus zuecos para calentarse los pies.
- Un hombre que defiende a su cliente; actitud vehemente.
- Un hombre con batín a punto de tomarse una taza de chocolate.
- Un violinista que toca un instrumento con sordina.
- Un hombre con camisa de dormir y una palmatoria en la mano que mira una araña en la pared, símbolo de esperanza.
- Un hombre que le tiende su tarjeta a otro: actitudes agresivas que sugieren un duelo». (Perec, 1993)

DESCRIPCIONES

«[El primer cuadro] es un retrato de mujer titulado «La veneciana». Lleva un traje de terciopelo punzó con un cinturón de orfebrería y su ancha manga forrada de armiño deja ver su brazo desnudo rozando la balaustrada de una escalera que asciende a su espalda. A su izquierda, una gran columna llega hasta lo alto del cuadro, donde se junta con unos elementos arquitectónicos en forma de arco. Abajo se vislumbran unos naranjos casi negros entre los que se recorta un cielo azul rayado por nubes blancas. Sobre la balaustrada cubierta con una colgadura hay, en una fuente de plata, un ramillete de flores, un rosario de ámbar, un puñal y un cofrecito de marfil antiguo algo amarillento del que se desparraman los cequíes de oro; algunos, esparcidos por el suelo, forman, acá y allá, una sucesión de salpicaduras brillantes que guían la mirada hasta la punta del pie de la dama, pues lo apoya en el penúltimo escalón, con movimiento natural y en plena luz». (Perec, 1993)

NOTICIAS

«Springsteen iniciará en Madrid y Baracaldo su gira europea de presentación de Magic.

El rockero Bruce Springsteen iniciará el 25 de noviembre en Madrid su gira europea de presentación de su próximo disco, *Magic*, que incluirá también un concierto en Baracaldo (Vizcaya), según informa el propio artista en su página web.

Springsteen publicará el próximo 2 de octubre su nuevo disco, **que se titulará** *Magic* **y editará el sello Columbia Records**. Las entradas para los conciertos de Madrid y Baracaldo saldrán a la venta el 2 y el 9 de octubre, respectivamente, según aparece publicado en la página web.

Magic, el nuevo disco de estudio de Springsteen y el primero con la E Street Band en los últimos cinco años, lo ha producido y mezclado Brendan O'Brien –responsable también del anterior con este grupo, The Risinge incluirá once nuevas piezas grabadas en el estudio Southern Tracks Recording de Atlanta (EE. UU.)». (El País, 28/08/2007)

DESCRIPCIÓN DE ESCENAS

«La película comienza con el rótulo "Érase una vez". Un hombre (Luis Buñuel, como actor) afila una navaja de afeitar mientras observa, asomándose al balcón, cómo una filosa nube corta la luna. Del mismo modo, él secciona el ojo a una mujer.

Nuevo intertítulo: "Ocho años después". Un ciclista (Pierre Batcheff) pedalea por una calle desierta. Está ataviado con unos estrafalarios complementos: manteles blancos, tocado de monja, una caja a rayas diagonales a modo de colgante sobre el pecho... Entretanto la joven de antes, **que estaba leyendo**, siente algo y se levanta, tirando el libro al suelo, **que se queda justo abierto en una reproducción de La encajera**, **de Vermeer**. El ciclista se detiene y cae golpeándose la cabeza bruscamente contra el canto de la acera. Ella corre escaleras abajo y lo besa frenéticamente». (Fragmento de *Un perro andaluz*, Wikipedia1)

A la hora de elaborar las actividades con relativos, hay que tener en cuenta, además, la distinción entre las *explicativas* y las *especificativas*, por un lado, y las *distintas formas de encadenamiento* entre el relativo y su antecedente según la función de uno u otro elemento.

Los dos tipos de oraciones de relativo, especificativas y explicativas, no pueden tener el mismo tratamiento didáctico. Las gramáticas escolares, como no están orientadas al aprendizaje reflexivo del uso de la lengua, las agrupan en un mismo apartado y explican sus diferencias semánticas y fónicas. Las actividades que acompañan a esta explicación suelen

^{*} Destacado del autor

consistir en ejercicios de reconocimiento de los dos tipos de oraciones de relativo y de sus diferencias de significado. Sin embargo, si en lo que estamos interesados es en la mejora del uso de la lengua, en ese caso cabe proponer actividades basadas en estos dos usos diferenciados. Podemos observar, por ejemplo, que las oraciones de relativo explicativas concurren con otros procedimientos, como la aposición:

«El rockero Bruce Springsteen iniciará el 25 de noviembre en Madrid su gira europea de presentación de su próximo disco, Magic».

«Springsteen publicará el próximo 2 de octubre su nuevo disco, que se titulará Magic».

Esto nos hace pensar que este mecanismo gramatical se ha de trabajar en el marco de la composición de enunciados en los que se articulan diversas proposiciones mediante un estilo cohesionado (Cuenca, 1998). Por ejemplo, se pude proponer que se integren las proposiciones siguientes dentro de este enunciado matriz: «Al Green ha reaparecido con nuevo disco»:

Al Green es un ilustre cantante de soul.

Al Green se había retirado para convertirse en predicador.

El nuevo disco se titula I can't stop.

El nuevo disco se ha publicado en Blue Not.

Blue Not es un famoso sello de jazz.

El resultado será:

Al Green, ilustre cantante de soul, que se había retirado para convertirse en predicador, ha reaparecido con un nuevo disco, I can't stop, publicado en Blue Not, un famoso sello de jazz.

En cuanto al tipo de encadenamiento entre el relativo y el antecedente, mostraremos algunos casos que nos habrán de servir para idear ejercicios en los que los alumnos formen una oración compuesta a partir de dos oraciones independientes, una de las cuales habrá de insertarse dentro de la otra como subordinada:

1. El antecedente del relativo es el sujeto y está en posición inicial; el relativo también es sujeto:

El joven queda libre con cargos.

El joven causó el choque con dos muertos.

El joven que causó el choque con dos muertos queda libre con cargos.

2. El antecedente del relativo es el sujeto y está en posición inicial, pero el relativo no es sujeto:

La chica parece muy perezosa.

A esa chica le das clase.

La chica a la que das clase parece muy perezosa.

3. El antecedente del relativo es un complemento del verbo y el relativo es sujeto:

Tengo un amigo.

Mi amigo vive en Getxo.

Tengo un amigo que vive en Getxo.

4. El antecedente del relativo es un complemento del verbo y el relativo no es el sujeto:

Tengo un amigo.

En mi amigo todos confían.

Tengo un amigo en el que todos confían.

La diversificación de las actividades gramaticales: más allá del análisis de formas lingüísticas

El modelo de actividad gramatical más frecuente consiste en identificar y analizar las formas lingüísticas que previamente ha mostrado y descrito el profesor. A lo largo del apartado anterior —en relación con los tres ejemplos de contenido gramatical examinados— se han ido sugiriendo actividades que se apartan de este modelo y que consisten en la manipulación, reelaboración, composición y revisión reflexiva de textos.

La propuesta de replantear el tipo de actividades gramaticales busca salvar la distancia que se abre entre el aprendizaje de contenidos gramaticales y el aprendizaje del uso de la lengua. Las actividades de reflexión gramatical se pueden diversificar teniendo en cuenta los diferentes *procedimientos* implicados:

- Observar, reconocer e identificar, comparar, analizar, clasificar, generalizar a partir de las observaciones realizadas, leer textos metalingüísticos y extraer informaciones, etc.
- Manipular (sustituir, ampliar, recomponer, reformular, revisar...) y producir enunciados aplicando reglas gramaticales implícitas o explícitas.

Las actividades centradas en estos dos grandes tipos de procedimientos se pueden articular a lo largo de una secuencia de aprendizaje, de acuerdo con los objetivos buscados en cada caso.

Describiremos, en el ejemplo que aparece a continuación, una secuencia didáctica destinada a trabajar con el concepto de *sujeto* en la que se articulan los dos tipos de actividad.

Ejemplo de secuencia didáctica

- 1. Identificar titulares informativos que no sigan el titular tipo «alguien hace algo» (la identificación se puede hacer dentro de una lista cerrada o explorando la prensa).
- 2. Clasificar los titulares que no siguen el modelo típico tomando como criterio estos significados del sujeto:
 - · La causa de algo.
 - · La persona que sufre o experimenta algo.
 - Una cosa que ha sido motivada, producida o modificada.

- 3. Volver a redactar titulares manteniendo el significado global, pero haciendo que el nuevo sujeto tenga un significado diferente. Por ejemplo:
 - El calor dispara la venta de aparatos de aire acondicionado en más de un 30 %.
 - La venta de aparatos de aire acondicionado aumenta en más de un 30 % por el calor.
- 4. Sacar conclusiones a partir de las observaciones realizadas: razonar si es acertada esta definición de sujeto: «El sujeto de la oración es guien realiza la acción del verbo».
- 5. Redactar diferentes titulares para una misma noticia haciendo que el sujeto en cada caso tenga un tipo de significado diferente (agente, causa, etc.).
- 6. Recibir información sobre el criterio de la concordancia para reconocer el sujeto y examinar ejemplos en que se muestre la aplicación de este criterio.
- 7. Identificar el sujeto en oraciones que se apartan del prototipo «alquien hace algo» y en las que el sujeto puede no aparecer en posición inicial.
- 8. Corregir enunciados que incumplan normas sobre la concordancia entre el sujeto y el predicado.

Se puede constatar que en esta secuencia se cumplen las condiciones que poníamos desde el inicio para que la reflexión gramatical pueda tener alguna utilidad en relación con el aprendizaje del uso (además de ayudar a la construcción de conceptos gramaticales):

- La reflexión se realiza a partir enunciados reales y contextualizados.
- Se parte del significado de los enunciados para llegar al examen de la forma.
- Las actividades de observación van acompañadas de la producción de enunciados.

Queremos llamar la atención sobre la actividad 4 de la secuencia que se ha descrito: se busca en ella que los alumnos utilicen las observaciones realizadas para reflexionar sobre la pertinencia de una definición de sujeto que vienen manejando desde la educación primaria y que sólo es aplicable a lo que estamos llamando «oración típica», es decir, la que se construye con un verbo de acción y un sujeto con el papel semántico de agente. Pero más allá de la intención de revisar una noción que se revela como insuficiente, el objetivo de este tipo de actividad es fomentar el uso de la lengua con una función metalingüística, es decir, para que adquieran competencia en el uso del discurso propio de la clase de Lengua.

Conclusiones: hacia una gramática pedagógica

Se ha tratado de mostrar en esta exposición que si se quiere que el aprendizaje de la gramática tenga alguna incidencia en la mejora de las habilidades lingüístico-comunicativas hay que adecuar los contenidos y las actividades gramaticales a estos fines. Ello implica que la reflexión gramatical no se aparte excesivamente de los usos reales de la lengua, que se tenga en cuenta la relación entre formas lingüísticas y significado de los enunciados y que la reflexión gramatical se haga en el contexto de las actividades de comprensión y de composición de textos.

¿Contamos actualmente con instrumentos adecuados para articular de este modo la reflexión gramatical y el aprendizaje del uso de la lengua? Si nos centramos en el recurso más usado, el libro de texto, tendremos que concluir que estamos muy lejos de salvar este abismo entre aprendizaje de la gramática y mejora de las capacidades de uso. Por una parte, las unidades didácticas incluyen un conjunto de contenidos gramaticales sin relación ninguna con otros aprendizajes. Por otra parte, estos contenidos gramaticales se suelen orientar a la identificación y análisis de formas lingüísticas al margen de sus usos reales.

Un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje de la gramática como el que aquí se propugna requiere la elaboración de una gramática pedagógica, algunas de cuyas características pueden ser las siguientes: las formas lingüísticas se han de presentar de acuerdo con su función en el discurso; la dimensión semántica y pragmática de la lengua ha de ocupar un lugar más importante que la descripción formal; los hechos lingüísticos objeto de reflexión han de contemplar la diversidad de tipos y géneros textuales.

Es evidente que estamos lejos de poder elaborar una gramática escolar de estas características. Pero sin duda a la consecución de este objetivo están ya contribuyendo los lingüistas que se ocupan del uso de la lengua y del profesorado que se esfuerza por dar sentido con sus propuestas a las clases de gramática, a contracorriente de los modelos dominantes.

ACTIVIDADES

- 1. En este capítulo se han puesto diversos ejemplos de formas lingüísticas y se han mostrados ejemplos de algunos de sus usos. Selecciona una forma lingüística diferente y busca ejemplos de su uso. Algunos ejemplos posibles: los tiempos del sistema de pasado, el modo imperativo, la perífrasis de probabilidad, etc.
- **2.** Examina las actividades gramaticales de una unidad didáctica de un libro de texto de la ESO y prepara un breve informe (oral o escrito) sobre estas cuestiones:
 - ¿Están basadas en enunciados procedentes de textos con un papel comunicativo real?
 - ¿Se proponen actividades de manipulación y producción de enunciados?
 - ¿Qué valor les atribuyes desde el punto de vista del desarrollo de la competencia comunicativa?
- 3. Para la reflexión en torno a la forma lingüística que has propuesto para la actividad 1, diseña una sencilla secuencia de actividades en la que haya análisis y manipulación/producción.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

CAMPS, A. (coord.) (2005). Bases per a l'ensenvament de la gramática. Barcelona: Graó. Estas bases para la enseñanza de la gramática se desarrollan en torno a tres grandes cuestiones: la naturaleza de la actividad metalingüística, los objetivos de la enseñanza gramatical, los contenidos escolares y su relación con la teorías científicas y, finalmente, las metodologías de enseñanza.

CAMPS, A. y ZAYAS, F. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Graó

Este conjunto de trabajos busca integrar la reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua, pero también sistematizar los conocimientos gramaticales adquiridos mediante esta reflexión. En esta obra colectiva se proporcionan las bases teóricas de esta propuesta así como ejemplos concretos.

GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid: Cátedra. Este importante trabajo tiene el elocuente subtítulo de «Lingüística para profesores». Con él se pone de manifiesto el propósito de esta obra: mostrar aquellas aportaciones de las ciencias del lenguaje que pueden fundamentar un enfoque de la enseñanza de la Lengua dirigida al uso de la lengua. Esta «lingüística para profesores» ha sido elaborada desde la convicción de que la actividad docente ha de estar muy bien fundamentada en las teorías lingüísticas y literarias, pero no para transmitirlas, sino para guiar mejor el aprendizaje del uso de la lengua y la educación literaria.

Sitios web

El tinglado.

http://tinglado.net/?id=titulares-prensa&page=1

http://tinglado.net/?id=laoracion1

Dos breves secuencias didácticas elaboradas por Felipe Zayas en El Tinglado, que se centran en la sintaxis de la oración y que pueden servir como ejemplo del enfoque didáctico que se propugna en este capítulo.

Actividades de gramática interactivas con Hot Potatoes realizadas por Quim Genover.

www.xtec.net/~jgenover/entrada.htm

Como su autor advierte, estas actividades están concebidas como complemento de las actividades que el profesor pueda planificar para la clase. Se pueden integrar en secuencias didácticas para trabajar específicamente con determinadas unidades lingüísticas.

Leer.es (www.leer.es).

http://docentes.leer.es/materiales/?nivel=158

Diversas propuestas de trabajo, una de cuyas características es la integración de la reflexión sobre la lengua en actividades de comprensión y composición de textos:

- Información sobre problemas sociales en la prensa. Estudio de los titulares.
- La greguería y la imagen en la poesía española de los años veinte.
- Taller de haikus.

Materiales de Lengua y Literatura.

www.materialesdelengua.org/

Web docente realizada y mantenida por Lourdes Domenech y Ana Isabel Romeo, profesoras de Lengua castellana y Literatura de educación secundaria. Contiene numerosos proyectos, experiencias y recursos propios, pero también enlaces con portales educativos y otras webs docentes. En lo que se refiere a las actividades de gramática, las actividades consisten generalmente en la descripción de formas lingüísticas al margen del uso, con una orientación marcadamente formal. Pero puede ser útil explorarlas, pues muchas de ellas pueden ser reutilizadas con objetivos centrados específicamente en el conocimiento de unidades de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUCART, J.M. (2000). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En I. Bosque y V. Demonte, Gramática descriptiva de la lengua española, pp. 403-407. Madrid: Espasa Calpe.
- COSERIU, E. (1989). Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas. En J. Borrego Nieto (coord.), Philologica (Festschrift Antonio Llorente), vol. II, pp. 33-37. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- CUENCA, M.J. (1998). La conexión. En M. Conca, y otros, Text i Gramàtica pp. 181-188. Barcelona: Teide.

6. LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Qué se espera del alumnado de secundaria en producción escrita
- Cómo escribe nuestro alumnado
- Criterios básicos y recursos para afrontar la enseñanza de la expresión escrita
- Qué hacer y qué evitar en la enseñanza de la escritura. Reflexiones a partir de una tarea de clase

Pedro Jimeno

IES Navarro Villoslada

Qué se espera del alumnado de secundaria en producción escrita

Una lectura atenta del currículo –introducción, objetivos, bloques de contenido y criterios de evaluación– permite hacerse una idea clara de la orientación dominante que se da a esta área, en general, y del modo de concebir la expresión escrita, en particular. Es fácil inferir qué se entiende en el currículo oficial por *escribir bien* y, por lo tanto, en qué dirección hay que enfocar las programaciones de los departamentos de Lengua y Literatura y la acción del profesorado.

Nos resulta particularmente reveladora la lectura del siguiente «criterio de evaluación», que figura en el segundo bloque de contenidos («Leer y escribir») de tercer curso de educación secundaria obligatoria (ESO), y que recomendamos tomar como referente más claro:

Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.

Este criterio evalúa que redactan los textos con una organización clara y enlazando las oraciones en una secuencia lineal cohesionada y que manifiestan interés en planificar los textos y en revisarlos realizando sucesivas versiones hasta llegar a un texto definitivo adecuado por su formato y su registro. En este curso se evaluará si saben narrar y comentar con claridad hechos y experiencias en foros y diarios personales en soporte impreso o digital; componer textos propios del ámbito público, especialmente reglamentos, circulares, convocatorias y actas de reuniones, de acuerdo con las convenciones de estos géneros; redactar reportajes y entrevistas organizando la información de forma jerárquica; resumir narraciones y exposiciones reconstruyendo los elementos básicos del texto original; componer exposiciones y explicaciones sobre temas que requieren la consulta de fuentes, facilitando a los lectores una lectura fluida y la obtención de informaciones relevantes; exponer proyectos de trabajo e informar de las conclusiones. Se valorará también la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas ortográficas y tipográficas. (Real Decreto 1631/2006)

El protagonismo del texto es absoluto. Y requiere que quienes enseñan tengan claros los conceptos con respecto a la tipología («narrar, exponer, explicar...»), a los ámbitos de uso (público, periodístico...), a los géneros textuales (reportajes, actas, convocatorias, reglamentos...), así como a las propiedades textuales: adecuación («uso del registro adecuado»), coherencia («organizando las ideas con claridad»), cohesión («enlazando los enunciados en secuencias textuales cohesionadas») y corrección («respetando las normas gramaticales y ortográficas»).

Y no menos interesante es el final del primer párrafo y el comienzo del segundo, donde se alude claramente a la necesidad de que el alumnado aplique un proceso de planificación, que culmine en la producción del texto definitivo.

Digamos, en síntesis, que la lectura del currículo oficial deja claro que escribir bien consiste en ser capaz de producir textos variados ajustados a las convenciones sociocomunicativas, dotados de coherencia, cohesión y corrección. Y que ello sólo es posible si se lleva a cabo un proceso de planificación, que va de la búsqueda de la información a la redacción definitiva, pasando por un laborioso proceso de textualización y una revisión rigurosa. También queda claro que ese modo de proceder, «el proceso», es un contenido que debe ser enseñado. Queda así planteado el panorama que tienen ante sí los departamentos didácticos de Lengua y Literatura al diseñar sus programaciones y su profesorado al aplicarlas: para que los aprendices progresen en la capacidad de escribir, deberán plantearse cómo enseñarles a planificar los textos, darles la oportunidad de escribir textos pertenecientes a los géneros textuales más relevantes y prever situaciones de aprendizaje que les permitan dotar a sus textos de las propiedades de la corrección, la cohesión, la coherencia y la adecuación.

En el apartado siguiente se presenta un muestrario -inevitablemente incompleto- de los principales defectos de escritura de los chicos y chicas de secundaria, que es, a su vez, el justificante de los criterios que se plantean después.

Cómo escribe nuestro alumnado

Es frecuente escuchar quejas acerca de «lo mal que escriben los alumnos». Los comentarios sobre su «pobreza de vocabulario» y su «pésima ortografía» son habituales, tanto entre el profesorado de Lengua como entre el resto. Sin duda, esta queja responde a la verdad, pero no es toda la verdad. Lo cierto es que escribir bien es tan difícil que las posibilidades de errar son muy altas. Sin pretender ser exhaustivos, además de la ortografía y el léxico, puede haber problemas de construcción oracional, de correlación verbal, de uso de pronombres, de puntuación, de construcción de párrafos. Hay que garantizar la cohesión, cumpliendo reglas –no escritas pero realmente existentes– de reiteración, de omisión, de sustitución... El texto tiene que tener sentido global, estar bien organizado, progresar, y también deben tener sentido sus enunciados, sus párrafos, sus oraciones. El conjunto de decisiones relativas al registro, a las formas de tratamiento, a la estructura, al formato..., deben atender las reglas comunicativas socialmente acordadas para cada género textual y estar en consonancia con las circunstancias específicas de comunicación en las que el texto se inserta.

Presentamos, a continuación, una muestra variada de los principales defectos que pueden encontrarse hoy en los textos escritos del alumnado de la ESO. Los ejemplos están tomados de escritos de chicos y chicas de todos los cursos. Desde luego que no cubren todo el repertorio, pero creemos que son bastante representativos. Hemos excluido, por innecesarios, ejemplos de ortografía. Sin embargo, en el apartado siguiente, la ortografía se tiene en cuenta para proponer algunos criterios y ciertos ejercicios encaminados a su mejora.

Errores en el ámbito de la oración

En el entorno de la oración gramatical (entendida aquí como enunciado con uno o más verbos, generalmente acotado por puntos) encontramos un amplio abanico de desaciertos. Veamos algunos de los más llamativos.

Deficiencias en la puntuación

La puntuación es esencial para articular el contenido de la frase. Los errores en este campo son menos llamativos que los ortográficos, pero suelen ser más graves, en la medida en que pueden impedir, o al menos dificultar notablemente, la lectura.

La coma entre sujeto y verbo o entre verbo y complemento directo o indirecto Por ejemplo:

La zona de aulas y departamentos, tiene forma de «U» y alcanza los diez metros de altura. Algunos creían, que en el instituto lo iban a pasar mal.

Ausencia de coma tras un complemento circunstancial inicial o tras una proposición subordinada adverbial inicial

Por ejemplo:

Como todos ustedes saben esta junta directiva, lleva tiempo realizando gestiones...

Un día en el patio del instituto Alberto y su mejor amigo discutieron con un compañero.

Ausencia de comas para marcar incisos explicativos, tengan o no carácter oracional, o tras expresiones del tipo «sin embargo», «por otra parte»

Por ejemplo:

Entonces como inspector de este centro les doy el aprobado.

Hace dos meses desapareció su sobrina una joven de doce años.

La mayor parte de los alumnos sin embargo, suele llegar puntual a clase.

Otros fallos de puntuación: simple ausencia de signos

Por ejemplo:

Estoy preocupada he de ir a ver a mi médico de cabecera.

Ya ha pasado un tiempo y sigo igual ya no puedo hacer nada para quitarme el aspecto de animal.

Problemas de carácter morfosintáctico

Deficiencias en el uso de pronombres, especialmente de los de relativo

Los pronombres son un tipo de palabras inevitables en cualquier tipo de texto, fundamentales para evitar reiteraciones y garantizar la cohesión, tanto en el interior de la frase como entre frases sucesivas. Los errores son muchos y muy variados: concordancia defectuosa, ausencia de una preposición obligada, desplazamiento de la preposición, desconocimiento del posesivo-relativo «cuyo», etc. Por ejemplo:

La biblioteca también se utiliza para expulsar a gente que su actitud en clase es mala.

Tenemos salón de actos que entran 100 personas.

Todo lo ocurrido nos da a entender qué tipo de sociedad era en la que vivían los personajes.

Las placas litosféricas que hay en la Tierra son una capa muy fina que cubre el manto. Estas capas cuando se separan, en medio de ellas se forma una cordillera o un volcán.

Errores en el uso de formas verbales

Llama particularmente la atención la dificultad que se aprecia en la correlación entre tiempos, bien en el ámbito de la oración, bien entre oraciones sucesivas, como factor de cohesión textual. En este caso, el estudio teórico es muy poco útil: hay reglas pero no es fácil formularlas y su estudio sería probablemente muy poco eficaz. Cabe apelar principalmente a la conciencia gramatical implícita, a la observación de buenos modelos y a los ejercicios específicamente pensados para salir al paso de las dificultades anotadas. Por ejemplo:

Alberto era un niño de 14 años; vivía en un pueblo alejado de la ciudad. Vive en la calle del Carmen con su hermana y con su abuela. Sus padres murieron hace dos años en un accidente de coche.

Iba al instituto al que fueron sus padres.

Cuando esta mujer se encontraba con un hombre de traje por la noche, lo seducía para que lo acompañe a su casa.

Anne trabajaba siendo profesora de Ciencias en la universidad y Alfredo trabajaba siendo el jefe de una famosa empresa de textil y él siempre iba andando a su trabajo.

Como puede apreciarse en los ejemplos, las principales dificultades se dan en los textos narrativos. En particular se ve una notable dificultad en el uso correcto del pretérito pluscuamperfecto de indicativo, es decir, para expresar correctamente el pasado de un pasado, y en el gerundio.

Otros errores morfosintácticos

Se incluyen algunos ejemplos, entre otros muchos posibles, con errores variados de carácter morfosintáctico. A veces son puros anacolutos, otras veces el problema es de concordancia, de utilización errónea de preposiciones, etc. Por ejemplo:

Al chico lo muerde un hombre lobo, pasa la noche y empieza a salirles pelos, cabeza de lobo, etc. El chico lobo sin querer mata a la chica que lo ayudaba a cazar vampiros. Al poco se convierte en humano y se da cuenta de que mató a la chica que le gustaba sin querer.

Anne había formado una familia hace dos años, que en este caso su marido se llamaba Alfredo. El juicio se decidió que fuese el mes que viene y que seguramente el asesino estará en la cárcel durante tres años y medio. Pasado un mes Anne se dirigió al juzgado, que definitivamente al asesino se le metió en la cárcel.

Imprecisiones o errores en el uso del léxico

Por ejemplo:

El instituto consta de 100 profesores y unos mil alumnos.

Todas las clases tienen ventanas por las que entra la luz. Todas las clases tienen un corcho donde se cuelgan las cosas de clase.

Mi médico me diagnostica unas pastillas para volver a ser humano. Llego a la farmacia, me las tomo y vuelvo a ser humano.

Más allá de la oración: problemas variados relativos a la cohesión

Se dan gran cantidad de errores relacionados de una u otra forma con la cohesión, que tienen que ver con la pérdida del referente, la reiteración innecesaria, la conexión entre oraciones y párrafos, etc. Por ejemplo:

Se les envía esta carta para que sepáis que la liga de fútbol de este año se va a adelantar un fin de semana debido a la gran cantidad de equipos que hay este año en esta edad.

La casa donde vivía se situaba en la zona rica de la ciudad, era grande con tres pisos y un sótano, moderna y sobre todo muy cómoda; tenía tres señoras de la limpieza y una secretaria para ordenarle el papeleo. Todas las clases tienen ventanas por las que entra la luz. Todas las clases tienen un corcho donde se cuelgan las cosas de clase.

Por este motivo me dirijo a ustedes para rogarles que asistan a dicha convocatoria ya que dicha convocatoria es de vital importancia para nuestro club deportivo.

El primer asunto es que estoy muy contento con el estado del instituto aunque necesita algunas reformas muy importantes como las clases que están ya bastante viejas, pero en general están muy bien las clases y está el instituto en condiciones de recibir a cientos de niños.

Oraciones demasiado largas

No hay una extensión prescrita de la oración, pero no se recomienda redactar oraciones que superen las 35 palabras. La frase siguiente consta de 102 palabras. Aparte de algunos errores, su extensión hace la lectura particularmente difícil. Por ejemplo:

Pero muchas veces no se apuntan las personas necesarias para formar un equipo en cada categoría (preinfantil, infantil, cadete de primer y segundo año, juvenil, etc.) así que para los que les pica la curiosidad o les interesa practicar este deporte el club Navarro Villoslada os convoca para una reunión en la sala del APYMA que, está entre el gimnasio 1 y el vestuario de chicas, que se celebrará el próximo miércoles día 26 de septiembre a las 19 horas para informaros sobre este deporte, para que os apuntéis, para resolver dudas y, claro, para hacer equipos y coger pista para entrenar.

«Frases torbellino». Abuso de la coordinación copulativa

Muchas personas que escriben tienen problemas serios para delimitar las frases, para cortar la oración, hacer una pausa y retomar el hilo con una frase nueva. Da la sensación de que lo quieren decir todo sin pausa; parece que creen que si colocan un punto y seguido se perderá el sentido. Nada más lejos de la realidad. En estos casos, la construcción preferida es la coordinación copulativa, una forma simple de enlazar los enunciados, generalmente indicio de inmadurez. Por ejemplo:

Este se llamaba Marcos era un joven abogado y les contó que mataba a ejecutivos porque a su madre la violó un ejecutivo y de esa violación nació él y juró que mataría a su padre y como no lo encontró empezó a matar a gente vestida de etiqueta.

Al principio aparece un tío que detiene a los protagonistas y le propone a uno que si le trae una brújula que tiene un pirata le pondrá en libertad y él acepta y va en busca del pirata pero cuando lo encuentra el pirata le dice que sólo le dará la brújula si le trae una llave muy especial que la tiene un pirata con cara de calamar, cuando llega se encuentra con su padre....

Este anuncio ocupa toda la pagina en la cual aparece en el encabezado la marca del producto en letras grandes y hay una imagen de la cara de una chica muy bella que sugiere que tiene una piel facial perfecta gracias a la crema Shiseido y debajo de la imagen vienen las cremas Shiseido que es el producto que se anuncia y la explicación de estos productos y los efectos que estas cremas producen para tener la piel perfecta y bella.

Estilo segmentado

La dificultad para conectar oraciones se traduce en otros casos en textos muy fragmentados, en los que se abusa de las oraciones muy cortas, a veces constituidas como micropárrafos, como en el ejemplo siguiente:

Los hombres no dudaban en acompañarla, por la gran belleza que veían en ella.

Ésta les comentaba que si le acompañaba se lo recompensaría muy bien.

Los hombres no se negaban y la acompañaban.

A mitad de camino ella le tiraba piropos sobre lo fuerte y guapos que eran y que cerca había un descampado donde se lo iba a recompensar como lo estáis pensando.

Los hombres no se negaron e iban al descampado donde no sabían lo que les esperaba.

Cuando llegaban al descampado ella los acuchillaba cuando ellos intentaban besarla.

Los dejaba moribundos hasta que morían.

Problemas de coherencia

Es frecuente encontrar en textos globalmente coherentes, pequeñas –o grandes– incoherencias locales, resultado, en general, de falta de atención o de revisión. Veamos algunos casos:

El primer asunto es que estoy muy contento con el estado del instituto aunque necesita algunas reformas muy importantes como las clases que están ya bastante viejas, pero en general están muy bien las clases y está el instituto en condiciones de recibir a cientos de niños.

Al final cumplió cuatro cadenas perpetuas y una sentencia a muerte.

En esta peli trabaja Drácula un famoso vampiro.

Un día cuando Alfredo salía de su casa para acudir al trabajo, las calles estaban muy vacías aunque fuese muy temprano y entonces pasó la más trágica historia que ha podido vivir esta familia.

Problemas de adecuación

No son tan frecuentes los defectos de adecuación. Es habitual la presencia de la segunda persona coloquial, menos frecuente la utilización de vulgarismos. En ocasiones, encontraremos la utilización de expresiones rebuscadas usadas de modo inapropiado. Por ejemplo:

Un cable por mala suerte se le cayó encima la cabeza. Pidió auda y por suerte la vecina lo escuchó. El doctor le dijo que le tendrían que meter diez puntos.

Criterios básicos y recursos para afrontar la enseñanza de la expresión escrita

De los ejemplos recogidos en el apartado anterior, de la lectura de tantos textos defectuosos que encontramos a diario en todos los ámbitos sociales, de nuestra propia experiencia como autores de textos, extraemos una conclusión indiscutible: *escribir es difícil*. Es una actividad que requiere contemplar tantas variables, que precisa dominar tal cantidad de habilidades y conocimientos, que lo lógico es equivocarse. Y si esto es así para una persona relativamente experta, lo será aún más en el caso de quienes están aprendiendo.

Hay personas que opinan –cada vez menos– que con la práctica constante se mejora: «a escribir se aprende escribiendo», dicen. Se trata de una afirmación difícilmente sostenible. A escribir se aprende si alguien experto te enseña. Por lo tanto, la institución escolar tiene la

responsabilidad de enseñar a escribir, y no sólo de mandar escribir. Dicho de otro modo: el modelo tantas veces repetido consistente en pedir al alumnado una «redacción» que se elabora íntegramente en casa, que es corregida y evaluada por el profesor o la profesora, para ser finalmente devuelta a quien la escribió, con todos los defectos marcados en rojo, es completamente insuficiente y muy poco eficaz.

Dado el enfoque dominante en el currículo de Lengua y Literatura desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), cabría esperar de los libros de texto un apoyo eficaz para el profesorado en esta tarea. Se supone que, dada su relevancia, la expresión escrita, junto con la comprensión lectora y la expresión oral, deberían ser el eje vertebrador de la planificación, y que el resto de saberes tendrían que estar subordinados a la adquisición de estas capacidades. Sin embargo, la realidad es muy diferente: la articulación de los contenidos en los libros de texto responde a criterios básicamente disciplinares, mientras que la parte dedicada a la expresión escrita sigue siendo poco consistente y bastante marginal.

De este modo, es necesario que el profesorado diseñe, al margen de los libros de texto, el tratamiento de la expresión escrita. Para ello es imprescindible tener criterios claros tanto desde el punto de vista conceptual: qué es escribir bien; como metodológico: qué puedo hacer para enseñar a escribir. Afortunadamente, las investigaciones llevadas a cabo en los últimos decenios, especialmente a cargo de expertos en psicología cognitiva, han permitido un desarrollo muy sólido de la didáctica de la expresión escrita, ampliamente difundida en España por autores como Anna Camps (2003), M.ª Teresa Serafini (1996) y Daniel Cassany (1999). Una versión más reciente y especialmente clara puede consultarse en Ruiz Flores (2009).

Lo que se ofrece a continuación no es un «programa» de escritura, sino una serie de criterios que consideramos de utilidad para planificar la enseñanza de la expresión escrita, cualquiera que sea la opción concreta que se aplique. De la lectura de todos ellos se desprende algo que conecta lógicamente con la conclusión a la que se ha llegado al constatar las dificultades inherentes al hecho de escribir bien. Hemos visto que quien escribe mal lo hace porque pretende resolver simultáneamente un conjunto complejo de problemas y que manifiesta deficiencias de distinto tipo. Por lo tanto, en los procesos de enseñanza previstos para abordar los aprendizajes correspondientes, deberá tenerse en cuenta esta realidad: no se puede «enseñar a escribir» como un todo, sino enseñar, progresivamente, los aspectos parciales de un saber hacer complejo -desde la planificación a la revisión-, que confluirán en la producción de textos aceptables. Y esto incluye, como se verá, lo relativo a la corrección de los escritos.

El encargo tiene que ser muy concreto

Nada hay tan desconcertante para una alumna o un alumno como la exigencia de escribir una «redacción de tema libre». También suelen serlo las peticiones muy abiertas, como «hablar de las vacaciones» o «inventar una historia». Si el apoyo de la profesora o el profesor

es nulo o se limita a indicaciones muy generales, relativas a la extensión y al carácter realista o fantástico, el llamado horror ante la hoja en blanco aparece y acaba resolviéndose con una escritura a trompicones, con el boli en una mano y el corrector en la otra, sin planificación, sin borrador, contando una y otra vez las líneas que se llevan escritas. El fracaso está casi garantizado.

La dificultad de la tarea disminuye en proporción directa a la concreción del encargo. Es lógico. El modelo que acabamos de caricaturizar sólo se da en la escuela. En la vida real escribimos textos cuyos parámetros comunicativos están perfectamente acotados. Lo hacemos asumiendo un papel dado como emisores o emisoras, con una intención clara (explicar, narrar, suplicar, protestar, adular...), en un contexto claramente identificado, sabemos quién es la persona o la entidad receptora, etc. Y todo ello es lo que nos conduce en el complicado proceso de la toma de decisiones: el género textual, la extensión, el tono, el tipo de léxico, la estructuración sintáctica dominante, la presencia o no de ejemplos... El problema (retórico) de la producción de un texto se va resolviendo en función de las peculiaridades de la situación de comunicación en la que dicho texto se inserta.

La situación comunicativa en los textos encargados en el ámbito escolar es ciertamente peculiar: en realidad, un chico o una chica escriben pensando en su profesor o profesora, con la intención de obtener la mejor calificación posible. Pero eso no tiene por qué resultar un problema insuperable, si se acepta un cierto grado de juego comunicativo: «asume el papel de *P* que, en una situación *S*, se dirige a *R* con intención *I*». O, dicho con un ejemplo más concreto: «Eres un ciudadano o ciudadana que vive en una calle en la que hay muchos bares y expresa su queja razonada en una "carta al director"».

Pretendemos que nuestro alumnado, al terminar su escolaridad obligatoria, sea capaz de producir una amplia variedad de textos –de *géneros textuales*–, ajustados a diferentes situaciones e intenciones comunicativas. La mejor preparación para ello será una práctica sistemática, a partir de encargos concretos, referidos en ciertos casos a situaciones reales y, en muchos otros, a situaciones imaginarias pero posibles.

La enseñanza de la planificación

Distintas investigaciones han demostrado de forma contundente algo que, por otro lado, es de puro sentido común: una diferencia clara entre las personas competentes en la escritura y las que no lo son es que las primeras planifican concienzudamente sus escritos, mientras que las segundas no lo hacen. Las poco competentes pretenden redactar a la primera la «versión definitiva». Las competentes analizan la tarea que tienen delante, lo que algunos denominan el *problema retórico*: tengo algo que decir, me dirijo a tal persona, lo hago con esta intención, tengo estos conocimientos, necesito buscar –o no– más información, debo decidir la estructura, el lenguaje, etc. Es decir, y expresado de forma simplificada: tras analizar el

encargo, buscan información, deciden una estructura, redactan borradores, los revisan -de forma más o menos intensa en función del grado de formalidad y compromiso del escritopara acabar elaborando la «versión definitiva».

Dicho de otro modo: quienes escriben de forma competente lo hacen siguiendo un proceso que va más allá del nada despreciable apuntado por la retórica clásica del inventiodispositio-elocutio, en la medida en que incorporan de forma sistemática la revisión. Y como la revisión suele dar lugar a nuevos procesos de búsqueda de información, de reestructuración, etc., el conjunto de modelos que, con las variantes que se quiera, plantean este modo de afrontar la escritura reciben el nombre de recursivos.

La enseñanza de la planificación, por tanto, es un contenido que debe tener su espacio en la programación del área de Lengua y Literatura. No basta con que sea un consejo o una exigencia. El profesorado debe enseñarla en clase, mostrar diferentes modos de hacer, desde la búsqueda de información hasta la revisión. Pueden encontrarse muy interesantes sugerencias para ello en Serafini (1996), en el capítulo titulado «La preescritura», así como en Cassany (1995), particularmente ameno y con abundantes ejemplos.

Escribir en el aula

Frente al modelo más convencional, en el que las actividades de escritura se reservan para casa, lo más recomendable, si de verdad pretendemos enseñar, es dedicar una parte del tiempo de clase a la práctica de la escritura. De este modo, el docente garantiza que se sigue el proceso, atiende las dudas que surgen en su desarrollo, ayuda a quienes tienen más dificultades, etc.

No se trata de que el proceso se complete en la clase, pero si allí se aborda la parte más compleja, si se resuelven las principales dificultades con la ayuda de la persona experta, la versión definitiva será bastante más fácil.

La observación guiada de modelos

Siguiendo con las sugerencias que inspira el sentido común, proponemos que, como parte de la enseñanza de la expresión escrita, se incluya la observación guiada en clase de modelos del género textual que se encarga. Nótese que eso es lo que hace cualquier persona adulta competente cuando se ve en la obligación de escribir un texto que no forma parte de su experiencia habitual. Pensemos, por ejemplo, en una declaración jurada, en un pliego de descargos, en un acta. Lo más sensato, como parte del proceso de escritura, es consultar un buen modelo, para imitarlo en sus aspectos formales (estructura, fórmulas de tratamiento, léxico...).

Lo mismo cabe hacer en clase, cuando se pide al alumnado que redacte, por ejemplo, una noticia, una convocatoria o un currículo.

En las secuencias didácticas se sugieren pautas para la observación de modelos. Puede verse, por ejemplo, Ruiz y otros (2002).

La utilización didáctica de los errores

Las tareas de corrección que lleva a cabo el profesorado, consistentes básicamente en resaltar los errores, suelen resultar decepcionantes y son poco productivas si se toman como única base para la calificación.

Sin embargo, ciertos errores (descartamos aquí los ortográficos) pueden ser el punto de partida ideal para la explicación aplicada y eficaz de determinados contenidos cuyo tratamiento teórico es complejo y muy difícil de entender. Nos referimos, entre otras, a cuestiones relativas a la *puntuación*, a la *cohesión* o a la *coherencia* local. Sólo con los textos delante se pueden explicar las deficiencias de frases como éstas, tomadas de escritos de alumnado de la ESO y el bachillerato:

Al final todo resultó en un susto, y el avión aterrizó minutos después sin dificultad en Nairobi. La policía lo detuvo y ahora está bajo custodia policial.

Y además el agua por todos es sabido que su composición es H₂O.

Santiago Nasar era de descendencia (sic) árabe por parte de padre ya que los árabes se habían instalado en el Caribe a principios de siglo.

Y el agua basta con decir que es un bien escaso. O como cada persona quiera denominarlo porque al igual que muchos animales está en peligro de extinción.

Apelar, con los ejemplos delante, a la conciencia lingüística del alumnado y pedirle propuestas para reparar los errores es el método más eficaz para sacar partido de los fallos y para explicar muchas cuestiones con respecto a las cuales o bien no existe una regla claramente formulada o bien, incluso en el caso de que exista, es tan abstracta que no sirve para su explicación en clase.

La corrección al servicio del aprendizaje

Además de utilizar didácticamente los errores, es de gran importancia disponer de criterios para afrontar la corrección de los escritos del alumnado, de modo que sirva, además de para calificar, principalmente como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo a Cassany (1993), es conveniente ir más allá de la práctica generalizada, según la cual la corrección se da según estas pautas: sólo interviene el profesor o la profesora, que corrige todos los defectos de los textos de todo el alumnado, en su versión definitiva, centrándose básicamente en los errores.

Cassany sugiere reflexiones y respuestas de gran interés, relativas a las preguntas que cabe hacerse sobre la corrección de los escritos: qué es corregir, para qué corregir, qué errores corregir, qué textos es preciso corregir, cuándo, quién o quiénes, cómo hacerlo, cómo marcar las soluciones...

Aplicar algunas de las sugerencias de este autor puede hacer la tarea de corregir mucho menos penosa y notablemente más eficaz de lo habitual.

Un conjunto de reflexiones y recursos muy variados puede consultarse en Ruiz Flores (2009), en el capítulo titulado «Evaluación, corrección y calificación de escritura: planteamientos teóricos y propuestas prácticas».

La enseñanza específica de microhabilidades

Ya hemos señalado que las actividades de expresión escrita tienen que centrarse, básicamente, en la producción de textos cuyos parámetros comunicativos -reales o, más frecuentemente, imaginarios- estén muy bien delimitados. Y hemos anotado también que conviene que los alumnos analicen modelos con la ayuda experta de la profesora o el profesor.

Pero además, sea cual sea el tipo de texto o el género textual propuesto, quien escribe tiene que dominar toda una serie de microhabilidades relacionadas con la escritura, que van de la ortografía a la redacción de párrafos, pasando por la composición de oraciones, la integración de proposiciones, la capacidad de decir las cosas con diferentes estructuras sintácticas para dotar a los textos de mayor fluidez y variedad estilística. Se incluyen a continuación algunas reflexiones y propuestas específicas. Para más detalle, puede consultarse Jimeno (2006 y 2007).

La ortografía

Recuérdese que no es lo más recomendable centrar el esfuerzo en el estudio de las reglas. La experiencia demuestra que muchas veces se conocen las reglas pero no se aplican en la práctica. Son recomendables todas aquellas actividades que favorezcan la memoria visual y las que estén integradas con otras reflexiones de carácter léxico o morfosintáctico. Es recomendable centrar el trabajo en el vocabulario ortográfico básico, así como contar con repertorios cacográficos, para centrar en ellos los esfuerzos. Cualquier docente con unos pocos meses de experiencia sabe que un alto porcentaje de errores se concentra en un reducido grupo de palabras o expresiones («también», «o sea», «fue», «porque», «por qué», «sino», «si no», «a ver», «haber», «deber», «a», «ha»...). No son en absoluto recomendables aquellos ejercicios -muy habituales en los libros de texto- del tipo «coloca b o v donde corresponda». En su lugar, consideramos mucho más eficaces ejercicios como el de este ejemplo (Jimeno, 2007):

Completa:	Α	veces	creía	que	 porque	me	miraba	 Ahora,	sin	embargo

En este ejercicio, que es básicamente de ortografía, se incluyen cinco palabras con dificultad ortográfica. Está previsto para que el alumno o la alumna los copie íntegramente en su cuaderno, añadiendo en los huecos aquello que le parezca oportuno para dotar a la frase de sentido. Puede, incluso, repetirse una o dos veces, con contenidos distintos.

La fluidez sintáctica, la cohesión y el buen uso de la puntuación

Otros ejercicios que pueden verse en Jimeno (2006 y 2007), pensados para el desarrollo de la fluidez sintáctica, la puesta en práctica de mecanismos de cohesión y el buen manejo de la puntuación, responden a los enunciados siguientes:

- Redacta atendiendo consignas de puntuación. Redacta a partir de varias frases dadas. Inserta.
- Calca frases dadas. Amplía frases elementales. Corrige los errores. Transforma. Puntúa.
- Añade puntos, elimina nexos, de modo que las oraciones del texto sean más cortas. Refuerza la cohesión, eliminando puntos y añadiendo los nexos necesarios. Completa textos con huecos.

La redacción de párrafos

Éste es otro aspecto parcial que puede entrenarse expresamente, como actividad de aula. No hay una doctrina indiscutible con respecto a la extensión de los párrafos ni en relación con su tipología. No obstante, y pensando en aprendices, conviene atenerse a unos criterios que, en la actualidad, son compartidos por la mayor parte de las personas expertas. Son recomendables las observaciones, acompañadas de abundantes ejemplos, de Serafini (1996) y Cassany (1995). En ambos se inspiran los ejercicios sugeridos por Jimeno (2006 y 2007) en los que se propone, partiendo de ejemplos, la redacción de «párrafos de enumeración», «de desarrollo de una idea», «de comparación», «de problema-solución», «de causa-consecuencia»...

Los proyectos de escritura o las secuencias didácticas como modelos de referencia

La secuencia didáctica es el modelo que hoy cuenta con más reconocimiento entre los especialistas en didáctica de la expresión escrita y está directamente conectada con el denominado *modelo de proyectos*. La Escuela de Ginebra, creada por el profesor Bronkcart (entre cuyos miembros se cuentan Joaquim Dolz, A. Pasquier, Bernard Schneuwly y Daniel Bain) y el grupo GREAL de la Universidad Autónoma de Barcelona, impulsado por Anna Camps, Marta Milian, Teresa Ribas y Oriol Guasch, trabajan en esa línea y han proporcionado materiales y reflexiones de gran interés. Se pueden encontrar reflexiones teóricas muy sugerentes así como varios ejemplos de secuencias en Camps (2003).

El modelo ideal de secuencia didáctica suele partir de una *negociación*, como resultado de la cual queda delimitada la tarea de escritura, el género textual específico que se va a producir. El alumnado elabora un primer texto, que se tomará al final como referencia para medir el progreso. En su planteamiento, incorporan todas las aportaciones de los denominados *modelos de procesos* (*planificación*, *textualización* y *revisión*) y añaden una secuencia de

actividades específicamente relacionadas con el género textual que se pretende enseñar: observación guiada de buenos modelos, prácticas parciales orientadas a desarrollar las subcompetencias que ese modelo exige, y pautas para la producción y revisión del texto definitivo. Las actividades intermedias, denominadas en general talleres, son de gran importancia. Requieren de quien las diseña un conocimiento de las exigencias del género textual que se plantea, así como de las dificultades del alumnado que aborda la secuencia. Pensemos, por ejemplo, en la necesidad de definir, si se trata de una entrada de enciclopedia, o en la correspondencia temporal en un relato.

En estos talleres, la reflexión sobre la lengua y la comunicación está plenamente conectada con el desarrollo de la competencia comunicativa. Puede verse un ejemplo de secuencia pensada para el bachillerato en Ruiz y otros (2002).

Qué hacer y qué evitar en la enseñanza de la escritura. Reflexiones a partir de una tarea de clase

Es difícil (incluso discutible) llevar a cabo una planificación íntegra de un curso a partir de secuencias didácticas o de proyectos. Pero lo interesante del modelo, en nuestra opinión, es su potencialidad, la posibilidad de aplicación parcial de los talleres. De momento, en el mercado hay una oferta bastante escasa y no todo el profesorado del área está en condiciones de elaborar productos acabados. Sin embargo, cualquier profesor o profesora, si tiene criterios claros, debe estar capacitado para analizar las dificultades con que va a encontrarse el alumnado al abordar determinado género textual y para diseñar algunas actividades orientadas a su superación. También podrá replantear ciertas consignas insostenibles de entre las que aparecen en los libros de texto o de las muy asentadas en la práctica del profesorado. Veamos un ejemplo.

Una alumna de cuarto de ESO escribió el siguiente texto, como parte de un trabajo encargado por el profesor de Lengua y Literatura:

«Valoración:

Este libro, "la visita del inspector" me ha gustado ya que es muy interesante, y entre otras cosas muy entretenido porque no desvela lo ocurrido hasta el final; por lo tanto no puedes dejar de leerlo y tienes la impresión de no poder abandonarlo hasta, en este caso, saber lo que la ocurrió a la muchacha. También utiliza palabras más cultas, lo que hace que aprendas más vocabulario.

Pero por otro lado, al terminarlo, hubo una cosa que me desilusiono un poco, esta era que, el libro tenía un final abierto, y a mi parecer no se entendía muy bien lo que le pasó a la chica».

El trabajo tuvo las siguientes características:

- El encargo. Era similar al que se hace en muchas ocasiones, tras la lectura de un texto literario: «escribe tu valoración personal». En realidad, éste es un tipo de encargo que se da sólo en la vida escolar y que no se corresponde con un género textual específico. De ahí que no sea fácil la observación-imitación de buenos modelos. Sin duda, sería mucho más recomendable una consigna del tipo «redacta una crítica para la revista del centro». Ello permitiría observar y comentar algún modelo y quien escribe tendría en la mente a unos lectores hipotéticos distintos del profesor que va a leer su escrito; tendría cosas que decir, aspectos que analizar y trasladar a sus lectores; y tendría un tipo de lenguaje que imitar. La alumna se ve muy forzada a escribir y repite ideas, como se aprecia en el primer párrafo. Alguna frase es claramente de relleno, dirigida a «contentar» al profesor: «También utiliza palabras más cultas, lo que hace que aprendas más vocabulario». En conjunto, analizando otros textos de estudiantes que hicieron la misma tarea, se aprecia que no tienen nada claras las características del texto que se les pide, ni en cuanto al formato ni en cuanto al contenido. La concreción del encargo y el análisis de modelos habrían hecho esta práctica mucho más productiva.
- *El proceso*. Es obvio que la autora no planificó y, sobre todo, no revisó su texto. También está claro que el profesor no intervino en el proceso de escritura, que se desarrolló íntegramente en casa. En otras ocasiones, el profesor les exige recopilar y entregar todo el material empleado en el proceso, desde la búsqueda de ideas hasta la versión definitiva. En este caso, no fue así.
- La corrección. El texto fue devuelto a su autora para que lo reescribiera. El profesor le indicó al margen –sin dar la solución– los errores, con marcas como «P» (puntuación), «T» (tilde), etc., y le hizo algunas indicaciones muy concretas sobre el contenido. Por otro lado, parte de este texto, junto con otros fragmentos tomados de otros estudiantes, se utilizaron para llevar a cabo ejercicios de detección y reparación de errores. Ello permitió reflexionar sobre aspectos de puntuación, construcción de frases, selección léxica, etc. que, de otro modo, nunca habrían sido objeto de trabajo en clase.

Para terminar, si se quiere lograr que el alumnado avance en su uso competente de la lengua escrita, es imprescindible que el profesorado tenga conciencia clara de las dificultades que ello entraña y vaya profundizando en el conocimiento y aplicación de de los avances que se vienen dando en el ámbito de la didáctica de Lengua. En cuanto a la producción escrita, podrían sintetizarse en dos ideas clave:

- 1. No se escriben «redacciones» sino textos, pertenecientes a géneros textuales dados.
- 2. La enseñanza de la producción de textos escritos es la enseñanza de un proceso.

ACTIVIDADES

- 1. Analiza las siguientes consignas de escritura. Valóralas y reformúlalas en su caso:
 - Escribe una carta dirigida al director de tu instituto para pedirle que te deje dormir todos los días hasta las diez de la mañana. Tienes que aducir por lo menos tres argumentos convincentes y debes cuidar la redacción del escrito (cuarto de la ESO).
 - Haz una breve exposición (no más de dos páginas) acerca de un personaje histórico al que admires, siguiendo las pautas que tienes en la unidad (cuarto de la ESO).
 - Escribe un texto en el que describas el mar connotativamente. Utiliza los siguientes recursos del lenguaje figurado: comparaciones, metáforas y personificaciones (segundo de la ESO).
 - Explica cómo es el contexto de la comunicación en que se imparte una clase (segundo de la ESO).
 - Seguramente habrás escuchado alguna leyenda urbana o un bulo de interés. Escríbelo cuidando la estructura del relato: presentación, desarrollo y conclusión (segundo de la ESO).
 - Consulta una enciclopedia y redacta el proceso de la metamorfosis del gusano de seda (segundo de la ESO).
- 2. Como fase previa a la producción de los tipos de textos que se especifican más adelante:
 - Diseña una actividad de «exploración del tema».
 - Selecciona textos que puedan ser utilizados como modelos de referencia para la producción de los géneros textuales siguientes:
 - Cartel en el que se anima a los chicos del instituto a participar en una actividad extraescolar de baile, para la que sólo se han inscrito chicas.
 - Escrito que delegados y delegadas de clase dirigen a la directora del instituto para que el centro se abra por las tardes para actividades extraescolares.
 - «Carta al director» sobre el sexismo en las programaciones de televisión y en la publicidad.
- 3. Piensa en dos géneros textuales que consideres idóneos para cada uno de los cuatro cursos de la ESO.
 - lustifica su elección.
 - Imagina que en un departamento didáctico alguien propone que en primero y segundo de la ESO de ningún modo se aborden textos expositivos ni argumentativos. ¿Qué opinarías? Razona tu respuesta.
 - Céntrate en uno de los géneros seleccionados: ¿qué talleres crees que serían imprescindibles antes de abordar el texto final?
- 4. Has detectado que más de la mitad del alumnado de un grupo de tercero de la ESO tiene dificultades con el uso de la coma en los incisos: ¿qué ejercicios plantearías para ayudarles a superar esta dificultad?

FUENTES Y RECURSOS

Las fuentes que se presentan serán de ayuda al profesorado para el diseño de actividades de enseñanza de la expresión escrita.

CAMPS, A. (2003) (comp.). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó. En este libro se pueden encontrar sugerencias particularmente interesantes para abordar la producción de géneros textuales específicos, ya que aparte de la explicación teórica del modelo incluye propuestas específicas para la producción de textos de intención literaria (novela de intriga, relato histórico...), periodísticos, etc.

También es de gran interés la propuesta de taller que ofrece Cassany (2006).

CASSANY, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.

SERAFINI, M.T. (1996). Cómo se escribe. Barcelona: Paidós.

Estos dos libros son particularmente recomendables para conocer y mejorar la enseñanza de todo el proceso de escritura, desde la selección de ideas a la revisión. El primero es particularmente ameno y está lleno de ejemplos tomados de muy distintos ámbitos. El segundo, además de ser riguroso y de ofrecer muchos ejemplos, incluye una amplia gama de ejercicios de aplicación.

DELMIRO, B. (2002). La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios. Barcelona: Graó.

Quien esté interesado en la metodología del taller literario, encontrará una buena síntesis de propuestas en esta obra, en particular en el capítulo tercero: «Algunas propuestas de intervención en el aula».

JIMENO, P. (2004). La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. También disponible en: http://dpto.educa cion.navarra.es/publicaciones/pdf/escritura.pdf>.

REYES, G. (1998). Cómo escribir bien en español. Madrid: Arco Libros.

SERAFINI, M.ª T. (2002). Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. Barcelona: Paidós. JIMENO, P. (2006). Taller de expresión escrita. Barcelona: Octaedro.

JIMENO, P. (2007). Lengua Castellana. La expresión escrita. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. También disponible en : http://dpto.educacion.navarra.es/ publicaciones/pdf/lenguacastellana.pdf>.

SERAFINI, M.T. (1996). Cómo se escribe. Barcelona: Paidós.

Estas obras son útiles para trabajar aspectos específicos relativos a las propiedades textuales (corrección, cohesión, coherencia y adecuación).

JIMENO, P. (2009): La competencia comunicativa: producción de textos escritos. Orientaciones para la corrección. Evaluación diagnóstica. Educación Secundaria Obligatoria. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. También disponible en: http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/competencia.pdf.

En estas páginas se pueden consultar análisis de textos escritos por el alumnado o, en general, de textos defectuosos. Además, se abordan reflexiones y orientaciones para la corrección, a partir del análisis de textos de alumnos y alumnas de la ESO, tomando como criterio las propiedades textuales.

RIBAS, T. (2010) (coord.). Libros de texto y enseñanza de la gramática. Barcelona: Graó. Esta obra ofrece una interesante reflexión sobre el papel que debería ocupar la gramática en las clases de Lengua -conectado con el desarrollo de la capacidad para expresarse y comprenderasí como sobre el tratamiento que se le da en la mayor parte de los actuales libros de texto.

SANZ, Á. (2009). Orientaciones para la corrección de textos escritos. Evaluación diagnóstica. Educación Primaria. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. También disponible en: http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/correccion.pdf>. En esta página se aplica el mismo planteamiento que en el apartado anterior pero referido al alumnado de primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPS, A. (2003) (comp.). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó. CASSANY, D. (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.

- (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- JIMENO, P. (2006). Taller de expresión escrita. Barcelona: Octaedro.
- (2007). Lengua castellana. La expresión escrita. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- RUIZ, T., y otros (Proyecto «Jerigonza») (2002). Del análisis de un modelo a la elaboración de un texto propio o cómo escribir un texto argumentativo. Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura, 29, 55-72.
- RUIZ FLORES, M. (2009). Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal. Barcelona: Graó.

SERAFINI, M.T. (1996). Cómo se escribe. Barcelona: Paidós.

Normativa legal

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado (04/10/1990), 238, 28.927-28.942. También disponible en línea en:<www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado (05/01/2007), 5, 677-773. También disponible en: <www. boe.es/boe/dias/ 2007/01/ 05/A377-773.pdf>.

7. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

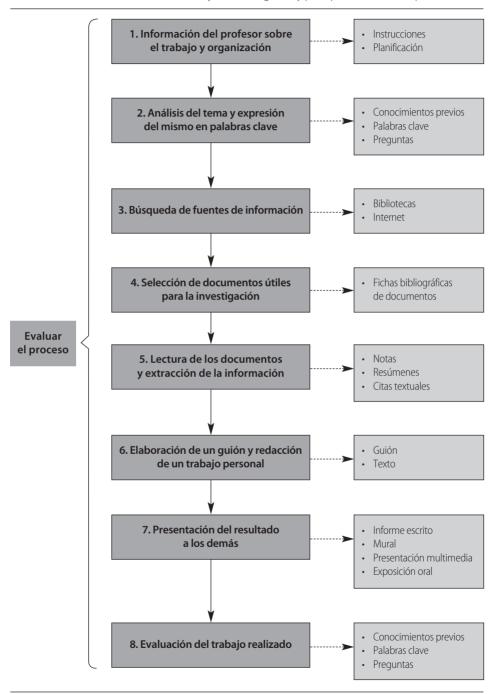
- Los primeros pasos
- Analizar el tema y expresarlo en palabras clave
- Buscar fuentes de información
- Decidir los documentos que se van a utilizar
- Leer los documentos seleccionados y extraer la información
- Redactar y presentar el trabajo
- Presentar del trabajo
- Evaluar el proceso y el resultado
- Conclusión

M.ª Iesús Illescas

CEIP Filósofo Séneca, Madrid

La realización de un proyecto de investigación contribuye como pocas actividades al desarrollo simultáneo de la competencia en comunicación lingüística, la competencia para el tratamiento de la información y la competencia digital, así como de la competencia para aprender a aprender, las cuales deben haber conseguido los jóvenes al finalizar la enseñanza obligatoria. En este capítulo abordaremos las diferentes etapas que se deben seguir en un proyecto de investigación (cuadro 1, en la página siguiente) y propondremos varias técnicas para ayudar a los alumnos a desarrollar las capacidades básicas que necesitan.

Cuadro 1. Fases de elaboración de un trabajo de investigación y principales resultados o productos



Teniendo en cuenta que los alumnos solamente aprenderán a investigar con la práctica, resulta adecuado el planteamiento didáctico propuesto por Wray y Lewis (2000) para la interacción con los textos. Se desarrolla en cuatro *fases* a lo largo de las cuales el alumno va adquiriendo un nivel más alto de competencia y, por lo tanto, de autonomía:

- 1. Mediación del profesor con el modelado o demostración.
- 2. Actividad en colaboración con el profesor o con los compañeros.
- 3. Actividad individual guiada, con la utilización de un «andamiaje», es decir esquemas o guías de trabajo que medien entre el alumno y la tarea que se debe realizar cuando ésta pueda resultarle difícil o cuando no la haya abordado nunca.
- 4. Actividad independiente. Es una evolución de la actividad individual anterior, que se produce cuando los alumnos van siendo paulatinamente capaces de trabajar sin necesidad de andamiajes. El profesor debe valorar, antes de cada actividad, el nivel de competencia de los alumnos para mantener el apoyo o dejarles una mayor autonomía.

Lo ideal sería que los trabajos de investigación fueran *interdisciplinares*, trabajando específicamente desde el área de Lengua los diferentes géneros de los textos que tendrán que leer o escribir. A la derecha del cuadro 1 se puede observar que la mayor parte de las fases del proceso culminan con un tipo diferente de texto escrito, lo que unido a la lectura de diferentes tipos de documentos, proporcionará múltiples oportunidades para profundizar en cada género. Es evidente y conviene resaltar que todas estas actividades llevan tiempo y si se quiere abordar un proceso de investigación es necesario tener previsto un espacio suficiente en la programación didáctica.

Los primeros pasos

Para que los alumnos aprendan a investigar de forma progresiva es interesante empezar por un *tema obligatorio* que nos permita intervenir y orientarles en todas las fases del proceso. Se les pueden proponer trabajos sencillos, como por ejemplo elaborar una biografía, hacer una investigación sobre un invento, etc.

Dar instrucciones precisas

Un primer paso fundamental es precisar el trabajo que los alumnos deben realizar, dándoles toda la información necesaria:

- El tema.
- Trabajo individual o en equipo.
- El formato de entrega (texto con o sin ilustraciones, mural, presentación multimedia, exposición oral, etc.).
- La extensión (número de páginas, tamaño del mural, duración de la exposición oral, etc.).
- Las fuentes de información que deben utilizar, procurando que sean variadas.

- El tipo de información que necesitan dependiendo del trabajo (definiciones, datos puntuales, textos, diferentes opiniones, ilustraciones, etc.).
- Cómo deben citar las fuentes.
- Las tareas o seguimiento que se van a realizar colectivamente en el aula.
- El plazo de entrega.

Cuando más adelante se pida a los alumnos que trabajen sobre un tema libre habrá que prever que se enfrentarán a numerosas dudas para seleccionar uno, por lo que es conveniente ayudarles en la elección con diferentes técnicas: intereses previos del alumno, tormenta de ideas, etc. Blaxter, Hughes y Tight (2000) ofrecen ideas para estos primeros pasos y, en concreto, para realizar esta elección.

Organizar el trabajo

Una vez que los alumnos saben lo que tienen que hacer, es fundamental que se organicen y que se fijen *objetivos* y *plazos*, teniendo en cuenta si el trabajo es individual o en equipo.

En un trabajo individual, conviene establecer objetivos que se puedan conseguir en solitario. A continuación ofrecemos una tabla de planificación (cuadro1). El alumno, con la ayuda del profesor, puede calcular el tiempo que necesitaría para cada etapa y completar la tabla.

Cuadro 2. Planificación de una investigación individual

	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4
Informaciones del docente	Х			
Plan de trabajo	X			
Analizar el tema y traducirlo en palabras clave				
Consultar enciclopedias y diccionarios en la biblioteca del instituto para seleccionar palabras clave				
Buscar en Internet y en los catálogos de la biblioteca del instituto y en la municipal				
Seleccionar documentos				
Leer textos, subrayar, sintetizar informaciones				
Hacer un guión				

Redactar borrador y corregirlo		
Pasar a limpio		
Entregar		

Fuente: Illescas (2004).

En el caso de un trabajo en equipo es aún más importante planificarse bien para repartir el trabajo y procurar que todos colaboren por igual. La tabla sería igual pero con un reparto del trabajo y con una previsión de reuniones de puesta en común (cuadro 3).

Cuadro 3. Ejemplo de planificación de una investigación en equipo

TAREA	Nombre 1	Nombre 2	Nombre 3	PLAZO
				Día/mes
Reunión para hacer el plan de trabajo				
Consultar enciclopedias, seleccionar palabras clave				
Reunión de puesta en común	X	X	X	
Otros				

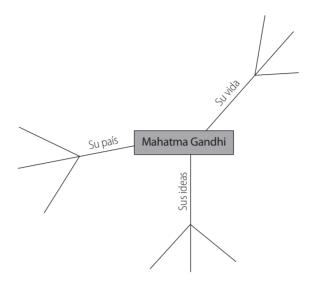
Fuente: Illescas (2004).

Analizar el tema y expresarlo en palabras clave

El análisis del tema de investigación comienza movilizando los *conocimientos previos*, con el fin de convertirlo en una serie de palabras o expresiones clave imprescindibles para iniciar la búsqueda de información puesto que serán la vía de acceso a una obra de consulta, a un catálogo, a documentos publicados en Internet o a los índices alfabéticos de los libros.

Imaginemos que vamos a introducir a nuestros alumnos en el proceso de la investigación con un trabajo sobre la vida y las ideas del Mahatma Gandhi. Empezaremos por analizar el tema de forma colectiva para hacer un *mapa conceptual* que responda a la pregunta «¿Qué sabemos de Gandhi?». El profesor irá anotando en la pizarra cada nueva idea, organizándolas en torno al tema principal y a los temas secundarios que vayan surgiendo (cuadro 4, en la página siguiente).

Cuadro 4. Ejemplo de análisis del tema de investigación



Fuente: Illescas (2004).

A partir de esta primera aproximación al tema, se puede continuar el análisis formulando preguntas sobre otros aspectos que los alumnos desearían conocer sobre Gandhi. Se les puede pedir que formulen preguntas del tipo: «;quién?», «;qué?», «;dónde?», «;cuándo?», «;cómo?» o «¿por qué?».

Esta actividad nos permitirá seleccionar las palabras clave de este tema. Por ejemplo: «Gandhi», «pacifismo», «no violencia», «India», etc.

Para completar la selección de las palabras clave es muy conveniente consultar enciclopedias y diccionarios, especialmente en aquellos casos en que el tema les resulte poco familiar. Obsérvense, en el ejemplo siguiente, las palabras clave principales (en cursiva). Se trata de un texto de elaboración propia a partir de varias enciclopedias:

«Gandhi, Mohandas Karamchand Ilamado el Mahatma (Porbandar, 1869 – Nueva Delhi, 1948), promotor del movimiento nacional en pro de la independencia de la India, así como del desenvolvimiento moral y material de aquel pueblo; dirigió la lucha mediante el movimiento de la no violencia y la no colaboración con el gobierno colonial inglés. Predicó la "resistencia pasiva" y la "desobediencia civil"; encarcelado en 1922, 1932 y 1933; en 1944 fue detenido nuevamente y entre 1945 y 1947 dirigió los tratados que conducirían a la independencia de la India; asesinado por un fanático hindú». (Illescas, 2004)

Otras actividades importantes en esta fase son:

- Buscar y anotar las definiciones de las palabras clave para utilizarlas en el trabajo.
- Buscar sinónimos de éstas para utilizarlos como alternativa en caso de que la búsqueda de información no dé resultados.
- Aprender a ampliar o a restringir los términos elegidos. Si un término es demasiado preciso, puede ocurrir que no se obtengan resultados en las consultas; en ese caso habrá que intentarlo con un término más general. Si un término es demasiado general, se encontrarán demasiados documentos, en cuyo caso es aconsejable precisar más. En el ejemplo sobre Gandhi, las palabras «independencia», «pacifismo», «resistencia» y «desobediencia» son demasiado generales. Si las utilizáramos en una consulta, encontraríamos muchos documentos que no están relacionados con Gandhi. Será necesario utilizarlas junto a otros términos para restringirlas. Por ejemplo: «independencia» e «India».
- Hacer una pequeña ficha con las palabras clave seleccionadas y sus combinaciones, para utilizarla en las consultas.
- Iniciar la elaboración de una tabla que se irá completando en las siguientes fases (cuadro 5).

Cuadro 5. Tabla KWL (Know, Want, Learn; saber, querer, aprender)

¿Qué sé?	¿Qué quiero saber?	¿Qué he aprendido?

Fuente: Wray y Lewis (2000).

Buscar fuentes de información

En esta etapa se trata de elegir las fuentes de información y localizar documentos que traten sobre el tema de investigación. Estamos rodeados de información, por tanto debemos enseñar a nuestros alumnos a seleccionar en cada situación las fuentes más adecuadas. Éstas son de muy diversas categorías:

- Organizaciones: biblioteca, hemeroteca, librería, centros de documentación, etc.
- Publicaciones: enciclopedia, diccionario, libro, periódico, revista, etc.
- Fuentes electrónicas: Internet, catálogos bibliográficos, bases de datos, etc.
- Fuentes audiovisuales: radio, TV, grabaciones sonoras, DVD.
- Personas: familia, amigos, profesores, expertos.

Para ayudar a los alumnos a seleccionar las fuentes, es conveniente hacerles *reflexionar* sobre las que tienen a su disposición y sobre lo que les puede aportar cada una de ellas. Se

les puede proponer completar el cuadro siguiente u otro similar en pequeños grupos (cuadro 6).

Cuadro 6. Actividad para valorar la utilidad de las fuentes disponibles

¿QUÉ IMPORTANCIA CREES QUE PUEDE TENER CADA UNA DE LAS SIGUIENTES FUENTES PARA LA ELABORACIÓN DE TU TRABAJO SOBRE GANDHI?

	Muy importante	Importante	Poco importante
Familia		X	
Amigos			X
Periódico			X
Internet	X		
Enciclopedias	X		
Libros	X		
Diccionarios		X	
Revistas			
Bibliotecas			X
Televisión			X

Fuente: Illescas (2004).

También se les puede proponer una reflexión sobre el tipo de documento más adecuado para buscar diversas informaciones o sobre la utilidad de cada uno para la investigación en marcha haciendo la reflexión que se propone en el cuadro 7.

Cuadro 7. Utilidad de cada tipo de documento

SI NECESITAS	El documento más adecuado será
encontrar una definición o una traducción.	Un diccionario.
encontrar un dato puntual.	Una enciclopedia o una base de datos.
obtener datos generales sobre un tema.	Una enciclopedia.
profundizar en el conocimiento de un tema.	Un libro monográfico sobre ese tema o una página web.
situar un lugar en el mapa.	Un atlas.

hacer un seguimiento de un asunto de actualidad.	Un periódico.
conocer más a fondo temas de actualidad.	Una revista.
localizar la situación de una calle, de un edificio, etc.	Un plano.
conseguir información rápida sobre una institución, un país.	Un folleto informativo.
obtener una visión general sobre un tema.	Un documental en vídeo o de la televisión.

Fuente: inspirado en Markless y Lincoln (1986).

Visitar la biblioteca

Es muy difícil hacer una investigación sin pasar por una biblioteca. En ella se encuentran todo tipo de documentos impresos, audiovisuales y electrónicos minuciosamente catalogados. Por ello es recomendable prever al menos una visita con los alumnos a la biblioteca del instituto o a la biblioteca pública más cercana. Con la ayuda del bibliotecario, podrán conocer cómo están clasificados los libros, cómo se usa el catálogo, si elaboran dosieres temáticos de prensa, qué servicios ofrecen, los horarios de apertura, las condiciones del préstamo, etc.

En esa misma sesión o en otra posterior se pueden consultar las obras generales (enciclopedias, diccionarios y atlas), lo que ayudará a delimitar el tema y a orientar la búsqueda de documentos. Con la lista de palabras clave se puede hacer una primera consulta de los catálogos por tema o materia, para encontrar libros, vídeos o también artículos de prensa. Se podrá comprobar si nuestras palabras clave coinciden con los descriptores usados por la biblioteca o si tenemos que cambiarlas por otras. Si se busca un documento del que ya conocemos el autor o el título, introduciremos esos datos para la consulta en los campos correspondientes. Con la signatura podemos ir a las estanterías de la biblioteca y consultar los libros.¹

Consultar en Internet

Está muy extendida entre nuestros alumnos la idea de que todo está en Internet; también piensan que es la fuente donde más fácil resulta encontrar la información. A primera vista puede ser así, puesto que siempre que introducimos un término en un buscador se

1. Algunas propuestas para enseñar a los alumnos a usar la biblioteca se encuentran en: Illescas (2003, 2004). (http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz.html); Bibliotecas escolares (2006). [Recurso electrónico] Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa: www.isftic.mepsyd.es/formacion/enred/ofrecemos/bescolar.php

encuentran miles de páginas, documentos o imágenes. Pero la dificultad reside en seleccionar los documentos realmente útiles entre tanta oferta.

Internet es como una grandísima biblioteca en la que cualquiera puede dejar documentos sin que nadie los seleccione ni los ordene. Una biblioteca sin bibliotecarios, con documentos publicados de forma heterogénea, con una estructura muy diferente a la del libro, sin normas de presentación ni de estilo y sin un catálogo centralizado.

Utilizar Internet supone enfrentarse a dificultades para localizar informaciones y documentos pertinentes entre una gran masa de ellos. Es fundamental formar a nuestros alumnos en el uso de la Red, fomentar en ellos la lectura crítica, así como la capacidad de analizar la información a la que acceden y de discernir entre información, opinión, publicidad, manipulación, etc. con el fin de poder seleccionar.²

Existe un modelo de investigación guiada en Internet con una metodología inspirada en el paradigma constructivista, con elementos de aprendizaje cooperativo. Se trata del modelo webquest, en el que el profesor propone un trabajo junto con las páginas web previamente seleccionadas para que los alumnos las consulten y elaboren el trabajo final. Podemos inspirarnos en ese modelo para hacer la investigación, proponiendo el mismo orden que el seguido en documentos impresos: primero, la consulta de una enciclopedia electrónica, por ejemplo, la enciclopedia Educared;³ en segundo lugar, una búsqueda en los catálogos de las bibliotecas públicas de la ciudad,⁴ para ver si tienen títulos que nos interesen y consultarlos si es posible. Para finalizar, se podría proponer la consulta de varias páginas seleccionadas previamente por el docente.5

Preparar el trabajo de consulta

A medida que el alumno va descubriendo documentos que podrían interesarle, debe registrar sus datos en una ficha para poder localizarlos más adelante y consultarlos de forma ordenada (cuadro 8, en la página siguiente).

^{2.} Se pueden encontrar actividades para aprender a buscar y seleccionar información en Internet en Illescas (2004).

^{3.} www.educared.net

^{4.} www.bibliotecaspublicas.es/index.jsp o www.mcu.es/bibliotecas/MC/CBPE/index.html

^{5.} En nuestro ejemplo sobre Gandhi podrían ser las siguientes: http://buscabiografias.com; www.el-mundo.es/larevista/ num188/textos/6.html; www.proverbia.net/citas_autor.asp?autor=CHANDIM

Cuadro 8. Ficha para anotar datos de documentos preseleccionados

ENCICLOPEDIAS, DICCIONARIOS O ATLAS QUE UTILIZARÉ

- Título:
- · Signatura:

PÁGINAS WEB OUE ME PUEDEN INTERESAR

· URI:

LIBROS ENCONTRADOS EN EL CATÁLOGO

- Autor:
- Título:
- · Fditorial:
- · Año de publicación:
- · Signatura:

ARTÍCULOS DE PRENSA QUE ME PUEDEN INTERESAR

- · Autor:
- Título:
- · Diario o revista:
- Fecha de publicación:
- · Páginas:

Decidir los documentos que se van a utilizar

A medida que vamos dando pasos en la búsqueda de documentos podemos hacer una primera criba. Los catálogos bibliográficos contienen una serie de datos útiles para decidir si un documento nos interesa o no: fecha de publicación, descripción del contenido, lengua en que está escrito, número de páginas, etc. Es importante razonar esto en voz alta con los alumnos, explicando por qué pensamos que un documento puede ser más adecuado que otro.

La selección de documentos que se haga depende del grado de profundización, de la extensión del trabajo, etc. En esta etapa tendrán que utilizar diferentes estrategias de lectura (cuadro 9).

Cuadro 9. Diferentes estrategias de lectura según el objetivo

SI SE TIENE QUE	TÉCNICA QUE SE DEBE UTILIZAR	Cómo utilizarla
 Estudiar un texto a fondo. Hacer un comentario de texto. Resumir un texto. Hacer una manualidad o una receta. Saber cómo funciona un aparato. 	Lectura completa (es la técnica de base, pero no es la única)	Los ojos y el cerebro registran cada palabra, toman conciencia del con- junto del texto. Se respeta el orden de aparición de las informaciones en el texto.

SI SE TIENE QUE	TÉCNICA QUE SE DEBE UTILIZAR	Cómo utilizarla
 Comprobar si un documento trata de un tema. Seleccionar documentos según el tema. Obtener una visión general del con- tenido de un documento. 	Lectura selectiva (exploración).	Examinar el título, el resumen de la contracubierta y el sumario. Los títulos, subtítulos, las palabras en cursiva o en negrita. Observar las ilustraciones y los pies de foto. Leer la introducción, la conclusión y el comienzo de los párrafos.
 Buscar un dato puntual. Localizar la página en que se trata un tema. Extraer una o varias informaciones a partir de preguntas concretas. Seleccionar un párrafo, una frase. 	Lectura selectiva (localización).	Consultar el índice alfabético y el sumario de un libro. Utilizar técnicas de barrido del texto en busca de palabras clave. Concentrarse en la pregunta (adverbio interrogativo, palabras clave) para entresacar exclusivamente la información que responda a la misma. Comprobar la respuesta con una relectura de la pregunta.

Fuente: basado en Saj (1993).

Todas estas técnicas son necesarias para hacer una investigación. Si todavía no las dominan será una excelente ocasión para ponerlas en práctica de forma significativa.

Aplicar criterios de selección

Para seleccionar los documentos los alumnos tendrán que analizar los siguientes aspectos:

- Si contienen la información que se busca.
- Si la información está actualizada, teniendo en cuenta cuándo ocurrió lo que se investiga.
- Si los textos se adaptan al nivel de comprensión y de conocimientos del alumno.
- Si tienen una extensión adecuada al tiempo del que disponen para hacer el trabajo.
- Si se trata de textos expositivos (que ofrecen tan sólo informaciones) o de textos argumentativos (que contienen las opiniones o argumentos que defiende su autor).

Hasta que automaticen este análisis, se les puede facilitar una ficha para que anoten los datos (cuadro 10).

Cuadro 10. Ficha para la valoración de los documentos preseleccionados

Título: Gandhi, Mohandas Karamchand	Fuente: Biblioteca Multimedia Santillana	
	Sí	No
¿Contiene la información que busco?	X	
¿Es el nivel adecuado para mí?	X	
¿Es un texto expositivo o argumentativo?	Expositivo	
¿Ofrece información actualizada?	X	
¿Es imparcial?	X	
¿Me sirve para el trabajo?	X	
Observaciones: texto breve con información bá	sica que me puede servir para empezar a orientarme.	

Fuente: Illescas (2004).

Comparar los contenidos y los puntos de vista de dos documentos

Para comparar dos libros se pueden fotocopiar los sumarios de ambos y señalar los apartados comunes y los apartados diferentes, subrayar en color rojo los temas que coinciden, en color verde los temas que sólo aparecen en el sumario *A* y en color azul los temas que sólo aparecen en el sumario *B*. Así tenemos una visión general sobre la cantidad de contenidos diferentes en uno y otro, lo cual nos ayudará a decidir en cuál de los dos se consultará información sobre los diferentes aspectos.

Cuando dos libros mantienen puntos de vista diferentes podemos señalar con el signo = los apartados cuyo título es neutro o imparcial, con el signo + los apartados cuyo título muestra una actitud a favor y con el signo – los apartados cuyo título refleja una actitud contraria. Al final sumamos la cantidad que sale de cada signo y con ello podemos deducir si un libro mantiene una postura favorable, contraria o imparcial respecto al tema que aborda (Chevalier, 1993).

Leer los documentos seleccionados y extraer la información

En esta fase será necesario leer los documentos seleccionados, tomar notas, sintetizar, comparar textos, integrar informaciones procedentes de varios textos en uno, etc. Es probablemente la fase más dificultosa, puesto que los alumnos no suelen dominar las técnicas para extraer informaciones sin copiar textualmente. Este problema se ha visto aumentado con la irrupción de las tecnologías de la información, que facilitan el cortar y pegar sin demasiado esfuerzo. Los alumnos deben saber en qué circunstancias la copia textual es un plagio y en cuáles no. Nuestro objetivo es que sean capaces de integrar informaciones de varias fuentes en un texto elaborado por ellos.

El primer paso en esta fase es que los alumnos se fijen en la *relación* que se puede establecer *entre los textos* seleccionados. Pueden ser:

- Complementarios: cuando cada uno de los textos aporta informaciones u opiniones que no aparecen en los otros.
- Coincidentes: cuando las informaciones u opiniones se reiteran en los diferentes textos y se refuerzan.
- Contradictorios: cuando expresan ideas opuestas que el lector debe contrastar.

A continuación se exponen varias técnicas para aprender a tomar notas sin copiar, para resumir, comparar textos o sintetizar dos textos en uno.⁶

Resumir

Hacer un resumen es redactar de forma reducida el contenido de un texto, retomando tan sólo las informaciones esenciales. Para elaborar un resumen es conveniente trabajar previamente dicho

^{6.} Se pueden encontrar más actividades para aprender a extraer información de los textos en Illescas (2004).

texto mediante alguna de las siguientes técnicas: subrayado de ideas principales y secundarias (se pueden utilizar dos colores diferentes); anotación al margen del texto de las palabras clave que expresen el contenido de cada párrafo; elaboración de una tabla de palabras clave; elaboración de un mapa conceptual a partir del texto; transformación de cada párrafo en un título y un subtítulo, etc.

Elaborar la tabla de palabras clave

Consiste en seleccionar en cada párrafo las palabras o grupos de palabras que son básicas para comprender el texto y escribirlas de forma abreviada en un cuadro (cuadro 11).

Cuadro 11. Palabras clave

	PALABRA CLAVE 1	PALABRA CLAVE 2	PALABRA CLAVE 3	PALABRA CLAVE 4
Párrafo 1				
Párrafo 2				
Párrafo 3				

Fuente: Chevalier (1992).

Las palabras clave son como pequeños faros que permiten encontrar y recomponer las ideas con una nueva redacción del texto.

Sintetizar dos textos complementarios

La técnica del resumen se complica cuando se trata de sintetizar dos textos en uno. En ese caso se deben localizar, además de la idea principal y las secundarias, las informaciones comunes y las diferentes. Los pasos que deben seguirse son:

- 1. Leer los dos textos.
- 2. Pensar cuál es el tema común.
- 3. Subrayar en un color las informaciones que solamente aparecen en el primer texto.
- 4. Subrayar en otro color las informaciones que solamente aparecen en el segundo texto.
- 5. Subrayar en un tercer color las informaciones comunes.
- 6. Anotar cada una de ellas en un cuadro (cuadro 12).
- 7. Redactar la síntesis de ambos textos.

Cuadro 12. Instrumentos para comparar dos textos

INFORMACIONES QUE SÓLO APARECEN EN EL TEXTO 1	INFORMACIONES QUE SÓLO APARECEN EN EL TEXTO 1	INFORMACIONES COMUNES	INFORMACIONES DIFERENTES

Fuente: Saj (1993).

Una variante de esta tarea es completar un resumen ya realizado con datos extraídos de un nuevo texto. Para ello hay que subrayar solamente las ideas que no aparecían en el primer texto.

Comparar y sintetizar dos textos a partir de las notas al margen

La técnica de las notas al margen puede resultar de utilidad para comparar dos textos y sintetizar las ideas de ambos en uno solo. Se puede proponer a los alumnos que hagan anotaciones al margen de dos textos y que comparen dichas anotaciones en dos columnas (cuadro 13).

Cuadro 13. Ejemplo de comparación de dos textos a partir de las notas al margen

INFORMACIONES DEL TEXTO 1 (NOTAS AL MARGEN)	INFORMACIONES DEL TEXTO 2 (NOTAS AL MARGEN)	
Datos (nacimiento, boda, estudios).	• Importancia de Gandhi en la India.	
Vida en Sudáfrica.	Datos (nacimiento, estudios).	
• Inicio de sus reivindicaciones.	• Trabajo en la India y en Sudáfrica.	
Regreso a la India.	Inicio de actividad política.	
• Primera guerra mundial y movimiento de resistencia.	Regreso a la India.	
Austeridad de Gandhi.	• Lucha política.	
• Lucha política 1931-1939.	Defensa de ideales.	
Segunda guerra mundial.	Actividad tras la independencia de la India.	
• Independencia de la India y separación de Pakistán.	Muerte de Gandhi.	
• Muerte de Gandhi.	• Influencia de sus ideas en el mundo.	

Fuente: Illescas (2004).

A continuación, tienen que hacer una lista única de los temas que se abordan en los dos textos, sin repetir aquéllos que se tratan en ambos. Después se les hace reflexionar sobre los datos que van a utilizar de cada texto. Para ello tienen que subrayar en ambos textos las ideas principales de cada párrafo.

Por último deben sintetizar las ideas de ambos textos en uno solo, agrupándolas por los temas que han enumerado. Solamente tienen que anotar una vez las ideas que aparecen repetidas en los dos, aunque estén expresadas con palabras diferentes, y después anotar el resto de ideas de uno u otro texto.

Seleccionar citas textuales

Para seleccionar fragmentos de un texto que queremos citar textualmente en nuestro trabajo, utilizamos las técnicas de la localización o la de la exploración y también el subrayado. Estas citas deben ir entrecomilladas y citar siempre la fuente.

Redactar el trabajo

Para redactar el trabajo se les propondrá completar el mapa conceptual que se hizo al principio con las nuevas informaciones obtenidas (cuadro 14). Este mapa será la base para determinar los apartados del trabajo.

Boda a los 13 año Guerras con Pakistán Trabaja en Sudáfrica Vuelta a India Independencia (1947 Lucha contra Mahatma Su país: Gobierno británico Gandhi la India varios pueblos Sus ideas Religión hindú Resistencia Respeto a los seres vivos No obedecer leyes injustas

Cuadro 14. Ejemplo de mapa conceptual previo a la elaboración de un guión

Fuente: Illescas (2005).

El guión, con los retoques correspondientes, se convertirá en el sumario de su trabajo. A partir del guión pueden redactar el borrador. En los primeros trabajos, es conveniente que el docente les ayude a elaborar el guión a partir del mapa conceptual. En nuestro ejemplo, se les podría proponer el siguiente guión:

- 1. Contexto histórico:
 - El colonialismo.
 - El Imperio británico.
 - La India.

- 2. Mahatma Gandhi:
 - Datos biográficos.
 - Principales acciones.
- 3. Las ideas de Gandhi y su influencia.
- 4. Mi opinión personal.

La estructura del texto final dependerá del objetivo del mismo. Es conveniente reflexionar en el aula sobre el *tipo de estructura* más apropiado dependiendo de los objetivos del texto (cuadro 15).

Cuadro 15. Estilos de redacción apropiados para diferentes objetivos

Objetivo del trabajo escrito	ESTILO DE REDACCIÓN MÁS APROPIADO
Relatar unos hechos cronológicamente.	Relato.
Describir cómo es algo.	Informe descriptivo.
Explicar el proceso de un fenómeno natural o social o el funciona- miento de algo.	Expositivo.
Describir los pasos para realizar algo.	Procedimiento.
Defender un punto de vista o un argumento determinados.	Argumentación.
Presentar argumentos o información desde puntos de vista opuestos antes de llegar a una conclusión basada en las pruebas.	Debate.

Fuente: Wray y Lewis (2000).

También es conveniente ofrecerles un *andamiaje* para la redacción. Éste puede concretar lo que se espera que contenga cada apartado (cuadro 16). Otra posibilidad es ofrecer un *modelo* para la estructura de los párrafos o del texto (cuadro 17, en la página siguiente).

Cuadro 16. Ejemplo de andamiaje para la redacción basado en los contenidos

Contexto histórico	Este apartado debería incluir una breve introducción sobre el colonialismo y sus efectos en los países colonizados. Debería tratar sobre la pertenencia de la India al imperio británico.
Mahatma Gandhi	Este apartado debería incluir los datos básicos sobre Gandhi, los principales hechos de su vida, su lucha contra la discriminación, su lucha por la independencia de la India, etc.
Las ideas de Gandhi y su influencia	Este apartado debería tratar sobre las ideas en que se basaba su lucha, los principios de la resistencia pasiva, los efectos de sus acciones en la India y también la influencia posterior de sus ideas.
MI OPINIÓN PERSONAL	En este apartado debes expresar tu opinión sobre las ideas y acciones de Gandhi.

Fuente: Illescas (2004).

Cuadro 17. Ejemplo de «andamiaje» para la redacción de un texto argumentativo

Tesis inicial en forma de avance con tu punto de vista sobre el tema	Quiero convencerte de que		
Argumentos presentados en forma de idea e informaciones que la apoyan	Hay muchas razones que apoyan mi punto de vista. En primer lugar En segundo lugar		
Síntesis y reafirmación de la postura inicial	Por todo ello,		

Fuente: Wray y Lewis (2000).

Una vez redactado el borrador deben corregirlo, para lo cual es conveniente que tengan una lista de comprobación (cuadro 18).

Cuadro 18. Lista de comprobación para la corrección del borrador

REVISIÓN DEL BORRADOR		
He releído el texto He comprobado que tiene sentido He leído mi texto a un amigo o a un adulto He escuchado sus sugerencias He introducido modificaciones He comprobado la ortografía He comprobado la puntuación	Sí	No

Fuente: Illescas (2004).

Presentar el trabajo

El trabajo no estará terminado hasta que lo pasen a limpio, lo paginen, inserten ilustraciones, esquemas o gráficos, notas e incluyan al menos un sumario y la bibliografía con los documentos utilizados. Independientemente del tipo de documento, siempre se debe citar de dónde se han tomado informaciones, citas textuales, etc. Para ello serán muy útiles los datos que se recogieron en el cuadro 8 (p. 137). Los datos que se deben mencionar dependen de cada documento.⁷ Si el trabajo es muy extenso se les puede pedir también que elaboren un índice alfabético. También deben realizar una portada con el título, los datos del autor o de los autores, el nombre del instituto, el grupo de clase, la fecha de entrega del trabajo, etc.

Cuando se les pide que hagan una presentación oral, es conveniente que tengan en la mano unas notas con el título, la introducción, el guión de los apartados que van a tratar

^{7.} En la página web Esdelibro.com, se pueden descargar las hojas de trabajo. En el paso 9 (p. 44), se explica en detalle cómo citar las fuentes utilizadas.

con las ideas principales de cada uno, citas textuales, referencias de documentos y la conclusión. También pueden ilustrar sus explicaciones con gráficos, dibujos, fotos, mapas, transparencias, grabaciones, etc. Esto las hará más claras e interesantes.

Evaluar el proceso y el resultado

En todas las etapas de una investigación se puede aprender algo. Para que los alumnos vayan siendo conscientes de lo que aprenden, se les debe proponer una reflexión sobre cada etapa e introducir modificaciones desde el principio, si es necesario (cuadro 19).

C 1 40	E 1		1 ./		1	. /		
Cuadro 19	. Ficha	de	evaluación	de	cada	sesion	de	trabaio

Bien	Mal	Regular

Fuente: Illescas (2004).

Al final del trabajo, se debe hacer una evaluación más global, que aportará al docente datos para próximas ocasiones (cuadro 20).

Cuadro 20. Ficha de evaluación final

El docente, a su vez, deberá hacer una evaluación de las competencias desarrolladas por sus alumnos. Para ello puede inspirarse en los siguientes criterios de evaluación:

- ¿Es capaz de movilizar y organizar sus conocimientos previos sobre un tema para seguir profundizando?
- ¡Sabe organizar un plan de trabajo individual o en equipo?
- ¿Conoce diferentes fuentes de información y sabe utilizarlas?
- ¿Sabe buscar y seleccionar documentos, así como registrar sus datos?
- ¿Utiliza estrategias de lectura adecuadas a diferentes objetivos?
- ¿Distingue y comprende la estructura de diferentes tipos de textos informativos?
- ¿Sabe utilizar diversas técnicas para extraer informaciones de los documentos?
- ¿Es capaz de producir el tipo de texto adecuado a cada fase de la investigación?
- ¿Puede distinguir entre información y opinión?
- ¡Sabe comparar y sintetizar textos sobre un mismo tema?
- ¿Es capaz de elaborar un guión incluyendo las informaciones obtenidas y sus propias ideas?
- ¿Es capaz de redactar un texto a partir del guión?
- ¿Es capaz de expresar claramente por escrito ideas y opiniones?
- ¿Es capaz de exponer claramente sus ideas de forma oral?
- ¿Sabe lo que debe hacer para respetar y proteger la propiedad intelectual?
- ¿Qué nivel de autonomía ha adquirido (necesita ayuda o una guía de trabajo o es capaz de realizar el trabajo independientemente)?

Conclusiones

La realización de un proyecto de investigación puede ser considerada como una de las actividades más completas que se pueden realizar con los alumnos. El docente se convierte en un mediador que les acompaña en el proceso orientándoles, animándoles y ayudándoles a utilizar o desarrollar, si todavía no las han adquirido, numerosas habilidades lingüísticas y no lingüísticas.

El desarrollo de un proceso de investigación de principio a fin permitirá desarrollarlas en un contexto significativo y motivador.⁸

ACTIVIDADES

- 1. Recuerda algún trabajo realizado en la universidad:
 - ¿Seguiste todas las fases que se plantean en la introducción? ¿En cuál de ellas consideras que tuviste mayores dificultades?
 - Si piensas en tus futuros alumnos, ¿cómo crees que podrías actuar para que no se enfrentaran a esas dificultades?
- 2. Imagina que vas a pedir a un grupo de alumnos de primero de educación secundaria obligatoria que hagan un trabajo de investigación sobre un autor.
 - Consulta la página web: www.esdelibro.com
 En la guía del profesor se ofrecen propuestas de actividades para cada una de las fases de investigación.
 - Selecciona las actividades que propondrías a tus alumnos y con la ayuda de la duración estimada calcula el número de sesiones de trabajo necesarias.
- 3. Consigue información sobre los servicios que prestan las bibliotecas públicas de tu localidad. Puedes localizar la información a través de la web www.bibliotecaspublicas.es/index.jsp
 - ¿Prestan servicios a los centros docentes de su ámbito?
 - ¿Cómo organizarías una visita a la biblioteca pública?

8. Se ofrece una propuesta de investigación guiada completa en Illescas (2004) y en «Es de libro», el programa educativo de CEDRO: www.esdelibro.com (hojas de trabajo).

4. Consulta algunas páginas de información sobre el método webquest e intenta localizar algún ejemplo de webquest orientado al área de Lengua y Literatura.

Para ello, puedes consultar las siguientes páginas:

- www.aula21.net/index.htm (elegir «webquest» en el menú de la izquierda)
- www.isabelperez.com/webquest/index.htm#all
- 5. Visita la siguiente página: Internet Detective: www.vts.intute.ac.uk/detective/index.html El objetivo de este tutorial en inglés es desarrollar habilidades entre los universitarios para distinguir la fiabilidad de las fuentes disponibles en Internet, lo cual es fundamental cuando se tiene que investigar con rigor. La mayor parte de los contenidos son útiles también para estudiantes de educación secundaria.

FUENTES Y RECURSOS

Aprender a estudiar.

www.ite.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2006/aprender_estudiar/in dex2.html

Esta página propone actividades en línea para que los alumnos aprendan a utilizar diversas técnicas de trabajo, incluyendo técnicas de lectura, subrayado, esquemas, resúmenes, elaboración de trabajos, obtención de información, presentaciones orales, etc.

Chercher pour trouver.

www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/

Página en francés de la Universidad de Montreal dirigida a alumnos de educación secundaria. Detalla de forma esquemática pero exhaustiva todos los pasos necesarios para llevar a término una investigación. Estructurada en forma de recordatorio para los alumnos.

Es de libro.

www.esdelibro.es

Programa educativo promovido por CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) para fomentar la lectura, la creación textual y el respeto a los derechos de autor. Ofrece materiales didácticos para guiar paso a paso el desarrollo de una investigación con alumnos de educación secundaria.

Internet detective.

www.vts.intute.ac.uk/detective/index.html

Tutorial en inglés cuyo objetivo es desarrollar habilidades para evaluar y seleccionar información en Internet. Muy interesante para que el profesorado pueda desarrollar estas habilidades entre sus estudiantes.

Publicaciones del Programa de Bibliotecas escolares de Navarra.

http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz.html

Página donde se pueden descargar todos los materiales publicados por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra sobre lectura, bibliotecas escolares, expresión oral y escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLAXTER, L., HUGHES, C. y TIGHT, M. (2000). Cómo se hace una investigación. Barcelona: Gedisa.
- CHEVALIER, B. (1992). Lecture et prise de notes. París: Nathan.
- (1993). Méthodes pour apprendre à l'éscole, au collège. París: Nathan.
- ILLESCAS, M.J. (2003). Estudiar en investigar en la biblioteca escolar. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura (Serie verde, 4).
- (2004). Con ingenio seré un genio. Técnicas de estudio y trabajo intelectual. Madrid: Editex [cuatro cuadernos de trabajo].
- (2005). Bibliotecas escolares en Europa. Cuadernos de Pedagogía, 352, 46-50.
- MARKLESS, S. y LINCOLN, P. (eds.) (1986). Tools for learning: information skills and learning to learn in secondary schools. Londres: The British Library Board.
- SAJ, M.P. (coord.) (1993). Voyage au bout de la documentation: fichier d'activités guidées au CDI. París: Magnard.
- WRAY, D. y LEWIS, M. (2000). Aprender a leer y escribir textos de información. Madrid: Morata.

8. EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS: LOS PROYECTOS DE COMUNICACIÓN

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Justificación del tratamiento integrado de lenguas
- Ejemplo de proyecto integrado: «De profesión periodista», «Kazetaritza lanbide» «You be the reporter»

Teresa Ruiz Pérez Berritzegune Central Bilbao

M.ª Victoria Apraiz Berritzegune Central Bilbao

M.ª del Mar Pérez Gómez Berritzegune Central Bilbao

Justificación del tratamiento integrado de lenguas

El tratamiento integrado de lenguas (TIL) se ha extendido en el mundo de la enseñanza de las lenguas en los últimos años avalado por las investigaciones sobre el aprendizaje de las lenguas, sobre las transferencias de aprendizajes entre las lenguas y sobre la importancia de programar simultáneamente los aprendizajes lingüísticos y no lingüísticos. Asimismo, su presencia en el mundo educativo se ha visto reforzada por la extensión de la enseñanza bilingüe y plurilingüe, que para ser eficaz precisa el aprovechamiento del caudal lingüístico del alumnado en todas las lenguas de que disponga.

De hecho, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas recoge la necesidad de este planteamiento integrador cuando afirma en su introducción que:

...el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua [...] el individuo no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos estancos estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Centro Virtual Cervantes)

Sin embargo, el TIL no es sólo una innovación recogida en este documento, sino que su presencia en el sistema educativo es anterior. Así, en los primeros años de la década de los noventa, cuando se desarrollaron los decretos curriculares que pusieron en marcha la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se expresó en las comunidades bilingües la necesidad de realizar un tratamiento integrado en la enseñanza de las lenguas cooficiales. A modo de ejemplo sirva esta cita del Decreto de Desarrollo Curricular de Lengua Castellana y de Lengua Vasca del País Vasco (1992), que en su introducción decía: «...el enfoque del área de Lengua debe ser integrador, de forma que se parta de presupuestos comunes y metodologías similares para todas las lenguas del currículo que faciliten el trasvase de lo aprendido en una lengua a cualquier otra». Esta misma idea se refuerza en el currículo de la Ley Orgánica de Educación (LOE), no sólo en las comunidades bilingües, sino también en los currículos de otras comunidades.

Los avances de diversas disciplinas que estudian las lenguas desde diferentes perspectivas, en su mayoría ligadas al estudio del funcionamiento de la comunicación y del uso lingüístico, posibilitan un planteamiento integrado de la enseñanza de las lenguas. Esto es así porque al desvelar los mecanismos y las estrategias que rigen la comunicación, se favorece un trabajo didáctico centrado en aquellos aspectos que comparten todas las lenguas como herramientas de comunicación y de representación que son.

Así, la psicolingüística desarrolla la idea de que todas las lenguas se adquieren en interacción con los demás, a través de un proceso de negociación de los significados y a partir de la utilización de estrategias de adquisición y aprendizaje similares para todas ellas. Por tanto, el aprendiz plurilingüe aplica las estrategias desarrolladas al adquirir la primera lengua en el aprendizaje de todas las que conoce. La psicolingüística también concluye que el hablante utiliza las mismas estrategias y procedimientos de comprensión y producción de textos en todas las lenguas que utiliza. Asimismo, desde la psicolingüística surge la hipótesis, formulada por Cummins (2002), de la existencia de una competencia subyacente común a las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe, la cual 25 años después de su formulación está avalada por multitud de investigaciones. Esta hipótesis pone el énfasis en las capacidades relativas al uso del lenguaje en lugar de en las características formales de los diferentes sistemas lingüísticos, lo que sienta las bases para el desarrollo de un tratamiento integrado de lenguas.

La sociolingüística nos presenta el lenguaje como un producto social y, además de estudiar las relaciones de las lenguas en contacto, ofrece una perspectiva común y compartida para analizar las actitudes ante las lenguas y los hablantes, la importancia de las variedades sociales, geográficas, culturales y la de los elementos contextuales que se manifiestan de manera semejante en todas las lenguas.

La pragmática se centra en el análisis de los usos lingüísticos como productos de la actividad humana. En la comunicación gran parte del sentido viene dado por la finalidad perseguida y por los elementos de la situación en que se origina. La pragmática, al analizar las condiciones que favorecen la consecución de una comunicación eficaz y exitosa, supera la visión de la lengua como mera combinación de signos y la presenta como un conjunto de realizaciones diferenciadas por la diversidad inherente a los procesos de comunicación.

Por último, la *lingüística del texto* lleva el análisis de la lengua a unidades mayores que la palabra o la frase. A partir de la consideración del texto como unidad fundamental de comunicación, hace hincapié en la caracterización de los diferentes tipos y géneros textuales, en los procedimientos de cohesión y en las estructuras organizativas de los textos; aspectos todos ellos comunes a las lenguas presentes en la escuela.

En resumen, los conocimientos de que disponemos en la actualidad acerca del funcionamiento de las lenguas y de las normas que rigen el uso de éstas permiten afrontar en la educación secundaria un tratamiento integrado de las lenguas curriculares, con la seguridad de que las lenguas como herramientas de comunicación y representación comparten muchos más aspectos de los que las separan.

¿En qué consiste el tratamiento integrado de lenguas?

En el sistema educativo actual se puede entender el tratamiento integrado de lenguas al menos en dos *sentidos*. Por un lado, en las comunidades bilingües, con dos lenguas cooficiales y una o dos lenguas extranjeras en el currículo, se entiende de una manera amplia como la elaboración de una programación consensuada entre las lenguas que se utilizan en el centro como objeto o vehículo de aprendizaje. Por otro lado, en comunidades monolingües que quieren impulsar la enseñanza de lenguas extranjeras, el tratamiento integrado de lenguas se concibe, en un sentido más restringido, como la enseñanza integrada de Lengua y de contenidos curriculares de áreas no lingüísticas. En el primer sentido, la integración tiene que ver, fundamentalmente aunque no sólo, con *integración entre lenguas*, mientras que en el segundo caso atañe a la *integración de una lengua y de contenidos de otras áreas* (Ruiz Pérez, 2008).

En este capítulo, las referencias y propuestas se refieren a la primera acepción del tratamiento integrado de lenguas, cuya finalidad es llegar a completar una programación de aula integrada para todas las lenguas que se imparten en el centro de enseñanza. Esta programación debe partir del concepto de *lengua* derivado de las nuevas aportaciones de las *ciencias del lenguaje* y apuntado más arriba, es decir, de los aspectos que las lenguas *comparten*. Asimismo,

dado que la finalidad de la enseñanza de todas las lenguas es el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística o competencia comunicativa, es necesario utilizar en el aula una metodología adecuada, basada en los principios del enfoque comunicativo.

Desde esta perspectiva:

«[...] la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los alumnos y las alumnas asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participan en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin». (Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE)

Este enfoque debe concretarse en un modelo adecuado de organización de las actividades didácticas puesto que, en última instancia, en las actividades de enseñanza y aprendizaje toman cuerpo todos los principios y las decisiones anteriores.

Los proyectos de comunicación, entendidos como una serie de actividades coordinadas y dirigidas a un fin, a un producto, a una tarea final, se presentan como el modelo didáctico adecuado para conseguir los objetivos propuestos. Constituyen una unidad de trabajo en el aula que plantea situaciones o problemas relacionados con la vida real, reflejan los distintos contextos propios de la vida del alumnado y tienen un objetivo claro de aprendizaje. Además, incluyen la evaluación como parte fundamental del proceso y facilitan la utilización de lo aprendido en nuevas situaciones. El uso lingüístico, concretado en un género textual determinado (carta, noticia, debate...) es el motor de cada proyecto, su principio y su final. Esta forma de plantear la actividad didáctica supone integrar los diferentes contenidos de aprendizaje organizándolos de manera coherente en aras de un aprendizaje global y activo.

Este planteamiento exige que las competencias del profesorado vayan más allá del conocimiento de la materia objeto de enseñanza. En un principio, es imprescindible la cooperación del profesorado de lenguas en todos los niveles, tanto para optimizar los recursos didácticos como para rentabilizar los aprendizajes del alumnado y favorecer la transferencia de los realizados en una lengua para el aprendizaje de las otras y no caer en contradicciones metodológicas. Perrenoud (2004) incluye entre las competencias del profesor del siglo XXI la necesidad de trabajar en equipo, tal como exige la evolución de la escuela. Desde esta perspectiva y a partir de departamentos diferentes y culturas profesionales diferenciadas, es imprescindible llegar a ser un verdadero equipo docente, es decir, compartir tiempos de trabajo y experiencias, adoptar decisiones conjuntas, etcétera.

Del mismo modo, es imprescindible compartir una concepción común de lo que son las lenguas y cómo funcionan, así como de todos los aspectos comunes a lenguas como castellano, inglés, catalán, gallego, francés; y sobre cuál es la mejor manera de enseñar lenguas en contextos bilingües o plurilingües.

Además, el equipo de profesores necesita *reflexionar* en común sobre los aspectos teóricos que justifican el cambio metodológico, es decir, conocer las aportaciones de las ciencias de lenguaje a la didáctica de las lenguas. Esta reflexión, que ha de proporcionar al equipo docente un «lenguaje común», suele tener dos momentos diferenciados:

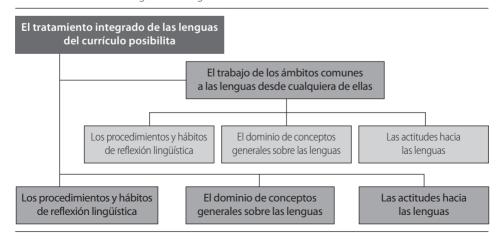
- 1. La reflexión teórica, entendida como la reflexión compartida por todo el profesorado implicado sobre las aportaciones de las ciencias del lenguaje a la didáctica de las lenguas, especialmente sobre aquellos aspectos que sustentan y confieren credibilidad al TIL.
- 2. El *análisis de la práctica*, entendida como el análisis compartido por todo el profesorado implicado de la práctica didáctica individual y de las intervenciones colectivas.

En último lugar, el equipo *adopta* los materiales didácticos adecuados en relación con las nuevas finalidades propuestas o *adapta* los existentes, realizando:

- Algunas modificaciones puntuales en la programación, es decir, introducción paulatina de cambios, si fuera necesario, para facilitar la coordinación entre los profesores de diferentes lenguas, siempre que dichos cambios colaboren en el TIL.
- Una programación integrada de las lenguas de la escuela, es decir, una planificación compartida de objetivos, contenidos y criterios de evaluación entre las diferentes lenguas impartidas en el mismo nivel.
- Una programación integrada de las lenguas y las otras áreas curriculares, que facilite tanto la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas como el de las áreas curriculares.

El cuadro 1 recoge las posibilidades de la implantación del TIL en un centro.

Cuadro 1. Tratamiento integrado de lenguas



Los materiales didácticos y el tratamiento integrado de lenguas (TIL)

Es imprescindible que el profesorado de las diferentes lenguas cuente con suficientes modelos didácticos que faciliten su tarea, si bien es labor de los equipos docentes adecuar las propuestas didácticas a las necesidades y expectativas de cada grupo concreto de alumnos. En este capítulo se presentan los proyectos de comunicación integrados elaborados por el programa TIL1 a partir de los criterios recogidos en una propuesta, marco de secuenciación (entre otras posibles), y del reparto de contenidos entre las lenguas oficiales y la lengua extranjera.²

Los proyectos que implican el reparto de contenidos y actividades entre las lenguas facilitan la adopción de un mismo enfoque didáctico para todas ellas, exigen el trabajo cooperativo del profesorado y pueden actuar como motor del cambio metodológico. Ahora bien, es imprescindible adoptar criterios que organicen la infinita variedad de posibilidades de trabajo por proyectos, para asegurar que los aprendices, a lo largo de las diferentes etapas educativas, amplíen su repertorio lingüístico, sean capaces de comprender y producir textos orales y escritos con diferente finalidad, procedentes de distintos ámbitos de uso y surgidos en situaciones de comunicación diferenciadas, y todo ello, en las diferentes lenguas de la escuela.

El programa TIL optó por organizar proyectos de comunicación para las dos lenguas oficiales y la primera lengua extranjera en torno a un mismo tipo de texto para producir en cada lengua un género textual diferente. Así, por ejemplo, si el eje del proyecto es la narración procedente de los medios de comunicación, se propone escribir una crónica radiofónica en euskera, un reportaje escrito en castellano y una historia digital en inglés. De esta manera, los elementos comunes al tipo de texto (el narrador, el eje temporal, la superestructura, la intención comunicativa, los personajes, el desarrollo en el tiempo...) se pueden distribuir entre las lenguas y trabajar en cada una de ellas los aspectos propios del género concreto que le corresponda (procedimientos de dicción en la crónica radiofónica, estilo indirecto para introducir opiniones de terceras personas en el reportaje...).

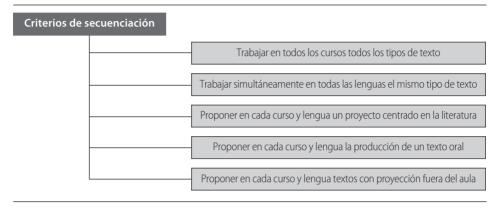
En realidad, toda propuesta de intervención conjunta que sirva para iniciar el trabajo en equipo, para demostrar al alumnado la utilidad de lo aprendido en una lengua para el aprendizaje de otras y para desarrollar hábitos de trabajo cooperativo, es válida porque facilita el reparto de contenidos entre los proyectos en cada lengua y el aprovechamiento en una lengua de lo aprendido en otras.

^{1.} Servicio de Innovación Pedagógica del Gobierno Vasco, 2004-2009.

^{2.} Estos proyectos, incluidas las orientaciones didácticas para el profesorado, están recogidos en http://tratamientointe grado.wordpress.com y http://trataerabateratua.wordpress.com

Es necesario tener en cuenta los intereses de los alumnos y las alumnas en la selección de los temas de los proyectos. Asimismo, es imprescindible fijar y respetar unos criterios de secuenciación (cuadro 2) y reparto de contenidos para *evitar repeticiones* innecesarias y asegurar la recurrencia en aquellos contenidos en los que fuera necesario.³

Cuadro 2. Criterios generales de secuenciación



¿Por qué los proyectos de comunicación son la alternativa metodológica idónea para afrontar el TIL?

Los proyectos se insertan en una situación de comunicación en la que los aprendices tienen que producir un *texto oral o escrito en cada lengua* con finalidad explícita y *real*, con destinatarios concretos y en un contexto determinado. Posibilitan la *integración* de los aprendizajes lingüísticos ya que, como sucede en el uso natural de las lenguas, independientemente de cuál sea la producción final, se ejercitan todas las habilidades. Los aprendices leen para hablar, escriben preparando una exposición oral, dialogan cuando construyen e interpretan textos de manera cooperativa...

Los proyectos favorecen el conocimiento consciente de la lengua, pues en ellos se promueve la *reflexión sobre los mecanismos lingüísticos*, siempre ligada a la *mejora del uso*. Además, tal reflexión se puede desarrollar en varias lenguas, unas veces estableciendo las similitudes entre ellas y otras destacando los aspectos que las diferencian.

Los proyectos impulsan la funcionalidad de los aprendizajes lingüísticos y repercuten en el aprendizaje global porque desarrollan temas culturales o sociales de interés para el alumnado

^{3.} Se puede consultar el marco de secuenciación de contenidos para la educación primaria y la educación secundaria en: http://tratamientointegrado.wordpress.com y http://trataerabateratua.wordpress.com

y temas curriculares. En ellos se enlazan los objetivos discursivos, ligados al uso y conocimiento de las lenguas, con otros objetivos de aprendizaje (Camps, 2003; Rodríguez Gonzalo, 2008).

Los proyectos presentan una secuencia organizada de actividades que promueven diferentes aprendizajes lingüísticos y desembocan en la producción final de un texto oral o escrito. Por esta razón, en ellos se distinguen secuencias didácticas organizadas según un itinerario que recoge los siguientes pasos:

- 1. Negociación del proyecto: después de las actividades de motivación e introducción en el tema, se habla con los alumnos sobre los objetivos y criterios de evaluación que se tendrán en cuenta.
- 2. Análisis de las características sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas del texto que se va a producir.
- 3. Planificación del texto: búsqueda y selección de información, elaboración de guiones, toma de decisiones...
- 4. Producción del texto: elaboración de borradores, ensayos de exposiciones, producción final.
- 5. Evaluación: revisión continua de todas las decisiones tomadas a lo largo del proceso, revisión conjunta de los borradores, autoevaluación y coevaluación de las producciones finales.
- 6. Presentación pública de las producciones.

A continuación se presenta un ejemplo de secuencia. Se trata del esquema del proyecto que desarrollaremos en el apartado siguiente.

Esquema del proyecto

Actividad 0. Actividades de motivación

Secuencia 1. El tratamiento de la información

- · Actividad 1. «Nuestro glosario sobre prensa»
- · Actividad 2. «El acto comunicativo en la prensa»
- Actividad 3. «¿Qué le interesa al público?»
- Actividad 4. «La noticia: rastreamos sus características»
- Actividad 5. «Las 6 "W"»
- · Actividad 6. «Hoy es noticia...»

Secuencia 2. Géneros periodísticos

- · Actividad 7. «El género periodístico es...»
- · Actividad 8. «Y ahora practicamos con los textos»
- · Actividad 9. «Revisamos el esquema sobre géneros»
- Actividad 10. «Colección de textos»

Secuencia 3. El reportaje

- · Actividad 11. «Nos informamos sobre el reportaje»
- · Actividad 12. «Buscamos lo específico del reportaje»
- Actividad 13. «Cambiamos de estilo»
- Actividad 14. «Tomamos decisiones»

Secuencia 4. Aprendemos algunos trucos útiles

- · Actividad 15. «Aprendemos a plasmar lo que dicen otros»
- · Actividad 16. «Aprendemos a mostrar la propia opinión»
- · Actividad 17. «Empleamos los verbos en su justo tiempo»

Secuencia 5. Redactamos el reportaje

- · Actividad 18. «Recogemos la información»
- · Actividad 19. «Ordenamos la información seleccionada»
- Actividad 20. «Redactamos el borrador»
- · Actividad 21. «Corregimos nuestros reportajes»
- · Actividad 22. «Elaboramos el reportaje definitivo»

Autoevaluación

Por último, el trabajo mediante proyectos facilita el *tratamiento de la diversidad* en el aula proponiendo diversos tipos de actividades, lecturas y agrupamientos que, a su vez, favorecen la participación activa y la interacción entre iguales y diferentes. Además, refuerza el *trabajo colaborativo* y facilita la inclusión de todos los aprendices.

Ejemplo de proyecto integrado: «De profesión periodista», «Kazetaritza lanbide», «You be the reporter»⁴

Se presenta aquí, a modo de ejemplo, un proyecto cuya eficacia se ha comprobado en diversos centros de educación secundaria.⁵ En él se propone trabajar en tercero de educación secundaria obligatoria (ESO) los textos narrativos propios del ámbito de los medios de comunicación en las tres lenguas curriculares en el País Vasco: euskera, castellano e inglés (imagen 1).



Imagen 1. De profesión, periodista

- 4. Este proyecto fue elaborado por las profesoras Inmaculada Marcos y Nerea Badiola.
- 5. Véanse producciones de los alumnos y las alumnas en: http://htbtil0809.wordpress.com

Para ello, se sugieren tres situaciones de comunicación diferentes aunque con elementos comunes. En euskera, los alumnos realizarán una crónica radiofónica sobre un tema de actualidad elegido por ellos que será retransmitida en la radio escolar, en la página web del centro o en el blog de aula; en castellano, escribirán un reportaje, también sobre un tema de su interés, que se difundirá en la revista escolar, en la página web o en una publicación ad hoc; por último, en inglés, elaborarán una historia digital, que también se difundirá (cuadro 3).

Cuadro 3. Situación de comunicación

Euskara	CASTELLANO	English	
Gaia	Tema	Topic	
Gaur egun.	La actualidad.	A historical or an actual fact.	
Igorlea	Emisor	Sender	
Ikasleak hirunaka.	Alumnado en grupos de tres.	Students in groups of three.	
Hartzailea	Receptor	Recipient	
lkastetxeko ikaskideak.	Alumnado del centro.	Peers.	
Kanala	Canal	Channel	
Ahozkoa.	Escrito.	Oral and audiovisual.	
Asmoa eta helburua	Intención y finalidad	Aim	
Kirol edo kultura gaurkotasunaren berri ematea.	Transmitir actualidad.	Narrate a fact using audiovisual resources.	
Argitaratze-lekua	Lugar de publicación	Place of production	
Ikastetxeko irratia.	Biblioteca de centro.	Classroom and/or web.	
Erabilera esparrua	Ámbito de uso	Field	
Komunikabideak.	Medios de comunicación.	Mass media.	

Hay que señalar que en todos los casos los alumnos se organizarán en pequeños grupos y que todas las producciones finales serán el resultado del trabajo colaborativo, de la participación de los integrantes del grupo que tienen que aprender no sólo que el lenguaje se construye en interacción con los demás, en situaciones comunicativas variadas, sino también que la sociedad del siglo XXI exige el desarrollo de una competencia esencial: la de trabajar en colaboración con los demás.

Este proyecto sigue los pasos anteriormente mencionados.

1. Negociación y motivación

En la actividad de motivación se anima al alumnado a reflexionar sobre la importancia de la prensa en la sociedad actual. Se pretende despertar el interés por un mundo omnipresente en la vida de los ciudadanos y cuya influencia deben conocer para poder controlarla. Las actividades iniciales de motivación son fundamentales para implicar a los adolescentes en un trabajo que les va a generar aprendizaje, pero también les va a suponer un esfuerzo importante, por lo que conviene abordarlo con interés. Los profesores sabemos qué objetivos discursivos vamos a desarrollar, pero dichos objetivos no son motivadores *per se*, es preciso utilizar otras formas de acercamiento, como se puede observar en esta propuesta.

Actividad 0. Actividades de motivación

¿Es exagerado el poder que se les atribuye a los medios de comunicación? No lo parece si consideramos que muchos de los escándalos políticos y sociales del pasado siglo y del actual han estado relacionados con la publicación de algunos famosos artículos o reportajes. Reparad en las repercusiones que provocó el programa de radio *La guerra de los mundos* con el que estáis trabajando en euskera. En la imagen (imagen 2) aparecen los nombres de algunos de los escándalos periodísticos más famosos. ¿Cuántos de ellos os resultan conocidos?

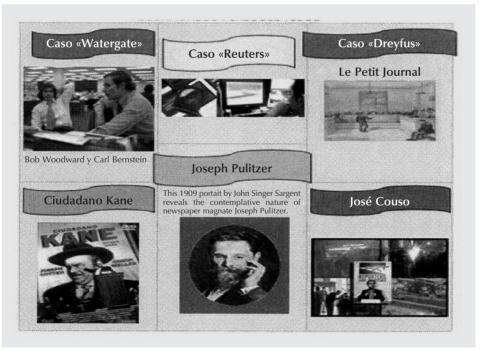


Imagen 2. Escándalos periodísticos

2. Análisis de las características de los textos

Una vez decidido y negociado el tema de los reportajes, crónicas e historias digitales, se proponen actividades desde las tres lenguas dirigidas al análisis del tipo de texto seleccionado, en este caso la narración en los medios de comunicación social. En cada una de las lenguas se abordan aspectos diferentes y se reparten los contenidos comunes, rentabilizando así el tiempo de clase y posibilitando la transferencia de contenidos entre las lenguas, como se ve en la cuadro 4.

Cuadro 4. Distribución de contenidos entre las dos lenguas

	REPORTAJE (CASTELLANO)	Crónica radiofónica (euskera)
Contenidos comunes	 Características del lenguaje periodístico. Géneros de información, géneros de opinión y géneros mixtos. Procedimientos de búsqueda y selección de información. Estructura y características del reportaje. Procedimientos de modalización. 	 Características de los textos narrativos. Características de las crónicas radiofónicas. Características del buen periodista. Objetividad y subjetividad. Tiempo y aspecto del verbo en la narración. Dicción.
Contenidos específicos	Estilo indirecto Léxico valorativo. Recursos lingüísticos de modalización. Tiempo verbal. Valores del presente.	 Dialectos. Verbos sintéticos y perifrásticos. Corrección morfológica. Locuciones temporales. Léxico específico. Pronunciación grupos consonánticos.

El siguiente paso consiste en el análisis de las características de los géneros textuales elegidos. En cada lengua se reflexionará sobre el género que se va a producir, sobre su situación de producción, sobre sus rasgos discursivos y lingüísticos, sobre todos aquellos elementos que de alguna manera se reflejen en el producto final; pero también se establecerán puentes entre las diferentes unidades para analizar aquellos elementos comunes y transferibles entre las lenguas.

Presentamos una actividad que ejemplifica el trabajo con los contenidos comunes.

Actividad 5. «Las 6 "W"»

Ahora vais a comprobar si la información que se recoge en estos dos textos responde a las 6 «W». Estas preguntas ayudan a recoger la información esencial de un hecho. Buscad los datos en los dos textos previos y recogedlos en la plantilla que aparece a continuación. Las preguntas de la plantilla no aparecen según su importancia, sino que están desordenadas. Recordad que no todas las preguntas tienen que responderse obligatoriamente.

Preguntas	Техто 1	Техто 2	Producción
What? (el hecho)			Detención de estudian- te universitario y acusa- ción de delito criminal.
Where? (el lugar)			Hong Kong.
How? (la forma)			Aportando datos sobre las conexiones de su móvil en el examen.
When? (el tiempo)			La pasada semana.
Why? (la causa)			Copiar en un examen para conseguir el título de profesor.
Who? (el agente)			La policía china

A continuación puede observarse una actividad que trabaja los contenidos propios.

Actividad 7. «El género periodístico es...»

Como habéis visto en la unidad de euskera, el fundamento de la prensa está en la narración de unos hechos. Pero esa narración puede tener pequeñas o grandes oscilaciones hacia el campo de la opinión, según el género utilizado.

La página web que aparece a continuación os ayudará a definir los géneros periodísticos y a distinguir los tipos que podemos encontrar. Conectaos y extraed la información necesaria para definir los conceptos que aparecen en el cuadro. Después, completad la actividad interactiva sobre géneros periodísticos y comprobad si habéis entendido bien los conceptos estudiados.

http://recursos.cnice.mec.es/media/prensa/bloque4/index.html

GÉNEROS PERIODÍSTICOS
Definimos género periodístico como
Se distinguen los siguientes géneros: Género
Género
Género
http://www.avidos.net/

3. Planificación del texto

En todos los proyectos hay actividades de búsqueda y selección de la información. Esta información será la base de los textos posteriores, pero puede ser modificada a lo largo del proceso de elaboración del texto. La recogida y selección de información es esencial para la elaboración de los géneros seleccionados, por lo que ha de ser rigurosa, aunque el tema sea próximo y conocido.

Una vez recogida la información y analizado el género textual correspondiente, se propone a los alumnos hacer una planificación inicial que servirá para guiar su trabajo pero que también puede y debe ser modificada si así lo exige el proceso de construcción textual.

En las actividades dedicadas a la motivación, al análisis de tipo y género textual, a la búsqueda de información e, incluso, a la planificación, se establecen numerosos «puentes» entre las lenguas, dado que muchos de los aprendizajes realizados son total o parcialmente transferibles, tal como se muestra en la actividad 14, a modo de ejemplo.

Actividad 14. «Tomamos decisiones»

Habéis formado un gran equipo, ¿no es cierto? Pues vamos a aprovecharlo. Ahora os toca tomar algunas decisiones generales en relación con esa producción final:

- · El tema que vais a tratar.
- El tipo de reportaje que queréis escribir.
- · Vuestras fuentes de información.
- · La opinión de qué personajes puede ser interesante.
- El material gráfico o de otro tipo que podríais añadir.
- El reparto de trabajo.

Antes de tomar cualquier decisión, es necesario recordar que vuestros receptores serán los propios compañeros y compañeras del centro y que el texto quedará recogido, al igual que los demás reportajes que se generen en el aula, en una revista que dejaremos en la biblioteca del instituto. Por lo tanto, lo que escribáis deberá ser adecuado y atractivo para ese público y para ese contexto concreto.

Así será nuestro reportaje

ТЕМА			
TIPO DE REPORTAJE		ación del emisor	
	Según la organización de los contenidos en el cuerpo		
FUENTES	□	□	 □
OTRAS DECISIONES PREVIAS	□	□	

4. Producción del texto

El proceso de *textualización* requiere la introducción de actividades de reflexión sobre el uso de la lengua centradas en aspectos propios de cada idioma, aunque siempre se planifican contenidos de reflexión comunes. Como ejemplo se presenta una actividad realizada en castellano sobre los procedimientos de modalización en la que podemos distinguir una primera reflexión teórica válida también para euskera e inglés, y una aplicación exclusiva para el castellano.

«Modalización» (para el castellano, el euskera y el ingles)

Entendemos por *modalización* el procedimiento (explícito o implícito) a través del cual el emisor manifiesta su actitud respecto de lo que dice, de la persona a quien se lo dice y del contexto que rodea ese mensaje.

En todos los actos de comunicación se puede rastrear este proceso de modalización, pues el emisor (lo quiera o no) siempre deja entrever en sus mensajes, en mayor o menor medida, su actitud:

- Cuando utiliza léxico apreciativo o se esfuerza por evitarlo.
- Cuando selecciona y plasma una información o cuando la descarta.
- Cuando introduce las palabras de unos y no las de otros.
- ...

Con los recursos de modalización, el emisor puede dar seguridad a su discurso o marcar la duda; puede expresar sus sentimientos, juzgar... Es posible modalizar un texto por medio de recursos lingüísticos y no lingüísticos. Algunos de los recursos lingüísticos que se utilizan para ello son:

- · Léxico valorativo:
 - Sustantivos (logro, fracaso, satisfacción, avance...).
 - Adjetivos (estupendo, horrible, cruel, gran...).
 - Adverbios o locuciones (lamentablemente, demasiado...).
 - Verbos (alegrarse, invadir, creer, sospechar, rechazar...).
- · Modalizadores de certeza o probabilidad:
 - Verbo «ser» + adj. + (sub. sust.) (es evidente/probable/conveniente...).
 - Verbos condicionales (convendría).
 - Perífrasis modales de probabilidad (debe de...+ inf.).
 - Adverbios o locuciones (quizás, tal vez, evidentemente...).
- Modalizadores de obligación o prohibición:
 - Perífrasis modales obligativas (tiene que/hay que/debe +inf.).
 - Verbo «ser» + adj. + (sub. sust.) (es necesario/obligatorio...).

«Recursos lingüísticos de modalización» (reflexión para el castellano)

Recursos	Fragmento A	Fragmento B	Fragmento C	Audio
Léxico valorativo (sustantivos, adje- tivos, verbos, ad- verbios).				
Modalizadores de certeza o proba- bilidad (podría, es evidente, debe de + inf).				
Modalizadores de obligación o pro- hibición (tiene que/hay que/debe + inf.).				
¿Se aprecian otros recursos? (lingüísticos o no).	Comillas («barrera»).			

Es conveniente introducir, en todas las propuestas, actividades para trabajar de manera sistemática aspectos propios de cada una de las lenguas de producción, porque el tratamiento integrado no exime del trabajo sobre lo que cada lengua tiene de específico. Asimismo, se pueden establecer comparaciones entre las lenguas que ayuden a los alumnos a investigar sobre la diversidad de los códigos y sobre las reglas de construcción de cada uno de ellos.

«Traducción y comparación de los verbos usados en castellano y euskera»

Por parejas vais a revisar el ejercicio trabajado en euskera y, teniendo en cuenta lo aprendido en él, escribiréis en euskera, utilizando el tiempo y el aspecto verbal que corresponda en esta lengua, las frases que están recogidas en presente en el siguiente cuadro. Pondréis al lado del ejemplo en castellano qué tiempo verbal se ha utilizado y señalaréis (si existe) el tipo de uso desplazado.

Castellano		Euskara	
Ejemplos	Tiempo y uso	Adibideak	Aditza
Vivo en Bilbao.			
Estudio inglés en aquella academia todos los jueves.			
Tú te callas.			

En la Edad Media, los monasterios difunden la cultura. La Tierra gira alrededor del sol.		
¿Qué haces?Recojo los papeles que se me han caído.		
Mañana cogemos vaca- ciones.		

5. Evaluación

En los proyectos de comunicación está presente la *evaluación formativa*, entendida como la incorporación al proceso de elaboración del texto de la reflexión sobre lo que se está haciendo. Esta evaluación, que convendría desligar de la «calificación», es una herramienta de mejora, promueve la reflexión individual y conjunta sobre diferentes aspectos, y supone un avance metodológico notable. En este proyecto, las actividades de evaluación son múltiples y variadas, y están presentes en todo el proceso. Se evalúa el desarrollo del proyecto para poder mejorar el producto final, y gracias a la evaluación, se proponen mejoras en todos los aspectos trabajados. En todas las secuencias se intercalan plantillas de evaluación (cuadro 5), que van ganando complejidad a medida que el trabajo avanza, hasta llegar a completar las listas de control para los borradores, prácticamente iguales a las que se utilizarán para evaluar el producto final una vez sea presentado al público.

Cuadro 5. Plantilla de coevaluación

PLANTILLA PARA LA REVISIÓN DE LOS BORRADORES Título del reportaje: Tipo de reportaje: Autores: Correctores:

Criterios	Sí/No	Propuestas de mejora
Respeta las características habitua- les relativas a los elementos de la comunicación en los textos perio- dísticos.		
El tema tiene en cuenta el interés y la actualidad y está plasmado con un enfoque atractivo para el receptor.		

Criterios	Sí/No	Propuestas de mejora
El emisor utiliza adecuadamente los recursos de modalización.		
Las fuentes citadas son relevantes.		
Introduce palabras de expertos convenientemente señaladas mediante verbo introductorio y comillas.		
Los materiales gráficos son apropia- dos, están convenientemente expli- cados y facilitan la comprensión global del reportaje.		
El texto mantiene las normas lógicas de coherencia: un tema central bien estructurado.		
Se aprecian claramente las partes que componen un reportaje: titular, <i>lead</i> y cuerpo.		
El titular es atractivo y sintetiza la idea global del texto.		
El <i>lead</i> sintetiza las «W» importantes en relación al tema.		
El cuerpo se organiza desde lo más interesante a lo menos relevante en párrafos coherentes, agrupando los subtemas en bloques precedidos de ladillos o subtítulos.		
El último párrafo sintetiza lo más sig- nificativo y se conecta con la entrada para dar unidad al texto.		
Utiliza el tiempo presente para resal- tar la actualidad y el valor atemporal y duradero de lo que se afirma.		
Las construcciones sintácticas son sencillas, con predominio de oraciones breves.		
El léxico es rico, variado, preciso (pero no excesivamente técnico) y se evitan las «palabras baúl».		
La ortografía y la puntuación son co- rrectas.		

Además, se promueve la *autoevaluación* y la *coevaluación*; la primera obliga a cada aprendiz a hacer una reflexión explícita sobre el aprendizaje realizado en cada una de las lenguas y, por tanto, le ayuda a mejorar; la segunda es una valiosa herramienta de observación que favorece el trabajo cooperativo. Ambas colaboran para que los alumnos sean autónomos y generen hábitos de reflexión sobre la lengua que se mantendrán más allá de la enseñanza obligatoria.

6. Presentación pública de las producciones

El proyecto concluye con la presentación pública de las producciones finales en cada una de las lenguas.

No se pueden incorporar a este capítulo los reportajes del alumnado, y mucho menos las crónicas radiofónicas o las historias digitales, pero hay una muestra significativa de ellas en la Red.⁶ Son textos elaborados por adolescentes de tercero de la ESO, de centros muy diferentes entre sí. Evidencian que los aprendices han producido textos complejos, con un alto grado de adecuación, coherencia, cohesión y corrección, y muestran cómo los estudiantes están desarrollando su competencia comunicativa.

Desde la experiencia del programa TIL, los proyectos de comunicación promueven el cambio metodológico en el centro, para lo cual es imprescindible incorporar a las aulas de todas las lenguas una metodología activa en la que los estudiantes utilicen las lenguas con finalidad comunicativa real, en situaciones variadas. Creemos que el tratamiento integrado de lenguas, optimiza los recursos humanos y materiales, y rentabiliza los esfuerzos de profesores y alumnos, facilitando el desarrollo de la competencia comunicativa de estos últimos.

ACTIVIDADES

Actividad 1

Entre los contenidos que se presentan a continuación, identifica y clasifica aquellos que son transferibles entre distintas lenguas y los que precisan un trabajo específico en cada una de ellas. Discútelos con tus compañeros y consensuad el resultado. Una vez hecho esto, intenta establecer algunos criterios generales a partir de los utilizados en tal distinción:

- Procedimientos de comprensión de textos.
- Estrategias para la producción de textos.

.....

- Normas de ortografía.
- Normas pragmáticas de uso de la lengua.
- Formas de tratamiento.
- Procedimientos de producción de textos.
- Morfología del verbo.
- Características generales de la novela.
- Características de los textos argumentativos.
- Características de los textos narrativos.
- Procedimientos de producción de exposiciones orales.
- Estrategias para la comprensión de textos.
- Sintaxis de la oración.
- Características del discurso literario.
- Conceptos lingüísticos generales.
- Actitudes hacia las lenguas y los hablantes.
- Características de los textos expositivos.
- Estrategias de aprendizaje de las lenguas.
- Características de los géneros textuales.
- Características de los grandes periodos de la literatura.
- Aplicación de los procedimientos de cohesión.
- Procedimientos de planificación de textos.
- Procedimientos de creación de léxico.
- Organización de campos semánticos.

Actividad 2

Analiza una unidad didáctica y comprueba si cumple los requisitos que se presentan dentro del cuadro 6. Discute tus resultados con quienes hayan analizado esa misma unidad. Delimitad y razonad el porqué de vuestras diferencias de apreciación, si las hubiera.

Cuadro 6. Pautas para el análisis de una unidad didáctica

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROYECTOS DE COMUNICACIÓN

Se propone producir un texto que tenga una finalidad comunicativa real, especificando para ello:

- Ámbito de uso.
- · Tipo de texto.
- · Género textual.
- Tema.

- Emisor.
- Receptor.
- Finalidad.
- · Lugar de publicación.

Los alumnos tienen que acordar un plan de trabajo, con la ayuda del profesor.

Los objetivos de aprendizaje están explicitados.

Se intenta motivar a los alumnos para producir el texto final.

Se distingue bien la fase de preparación:

- Los alumnos pueden representarse fácilmente el trabajo.
- Se presenta el proyecto y los objetivos.
- Los alumnos saben qué harán y qué aprenderán.

Se distingue la fase de desarrollo:

- Se reflexiona sobre los elementos de la situación de comunicación.
- Se recopila información necesaria para producir el texto.
- Se trabaja la estructura del texto.
- Se produce un texto oral o escrito.
- Se repasa el texto producido.
- Se proponen actividades para trabajar los contenidos del texto.

Se proponen actividades para trabajar la forma del texto.

Todas las actividades son relevantes para la producción final.

Es evidente la relación entre todas las actividades.

Se respeta el eje procedimental.

La reflexión sobre la lengua está ligada a la producción final.

Se distingue la evaluación:

- · Los alumnos conocen los criterios de evaluación.
- Se propone una actividad de evaluación inicial.
- Se evalúa el proceso de producción del texto (oral o escrito).
- Se evalúa la producción final.
- Se evalúa el aprendizaje desarrollado.

Se impulsa la funcionalidad del aprendizaje.

Se posibilitan agrupamientos diversos de alumnos.

Se promociona el aprendizaje cooperativo.

Se plantea la enseñanza global de las lenguas.

FUENTES Y RECURSOS

Unidades didácticas para el programa TIL.

http://trataerabateratura.wordpress.com

Departamento de Innovación Educativa del Gobierno Vasco (seleccionar lengua: eu: euskera: es: castellano).

Recopilación de producciones del alumnado.

http://htbtil0809.wordpress.com

(Seleccionar lengua: eu: euskera; es: castellano).

Secuencias didácticas que ayudan al desarrollo de las competencias básicas.

www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos/informacion/dif10_curricu lum_berria/eu_5495/orientaciones_materiales_ayuda_e.html

Departamento de Innovación Educativa del Gobierno Vasco (seleccionar lengua: eu: euskera; es: español).

Webquest apropiadas para planificar y desarrollar proyectos de trabajo. Resultan también muy útiles para integrar las tecnologías de la información y la comunicación y utilizar Internet como fuente de información.

Webquest para trabajar los contenidos de las distintas lenguas.

www.saretik.net/forowq

Webquest para desarrollar el tratamiento integrado de lenguas.

www.saretik.net/ticlenguas/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPS, A. (comp.) (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó. CUMMINS, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid: Morata.

PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

RODRÍGUEZ GONZALO, C., y otros (2008). La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Valencia: Perifèric Edicions.

RUIZ PÉREZ, T. (2008). El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta. Textos, 47, 46-59.

Normativa legal

- Decreto 25/1996, de 23 de enero, por el que se implanta la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco (26/01/1996). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado (04/05/2006), 106, 17158-17207. También disponible en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/ A1758-17207.pdf>.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema Educativo. Boletín oficial del Estado, (04/10/1990), 238, 28927-28942. También disponible en: <www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/ pdfs/A28927-28942.pdf>.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

9. PRÁCTICA ESCOLAR CREATIVA DE LA PUBLICIDAD. EXPLORANDO LA PERSUASIÓN PUBLICITARIA DESDE EL AULA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Descripción de los elementos de la tabla de programación
- Descripción de las actividades de enseñanza y aprendizaje
- Orientaciones metodológicas para el desarrollo de la secuencia didáctica
- Orientaciones para la evaluación

Alba Ambròs

Universidad de Barcelona

Joan Marc Ramos

Universidad de Barcelona

La secuencia didáctica que presentamos a continuación es un ejemplo de cómo la publicidad¹ se puede trabajar desde las clases de Lengua y Literatura de la educación secundaria con un doble fin. Por un lado, para contribuir a desarrollar los contenidos del área en cuestión, sobre todo a partir del análisis y creación de anuncios; y por el otro lado, para favorecer

1. Esta secuencia didáctica es un ejemplo práctico de los contenidos desarrollados en el último apartado del capítulo 7, «Leer la imagen. Texto e imagen», de Ambròs y Breu, del primer volumen de esta colección. Las actividades y el material para el alumnado pueden consultarse en la página web de la editorial Graó asociada a este libro: www.grao.com

la adquisición de las competencias básicas: la competencia en comunicación lingüística, la competencia artística y cultural, la competencia de aprender a aprender, la autonomía e iniciativa personal, el tratamiento de la información y competencia digital, y la competencia social y ciudadana.

Un elevado porcentaje de los mensajes que recibimos actualmente contienen un escaparate global de productos, marcas y servicios destinados a persuadir a la ciudadanía. Ante esta situación, pretendemos que el alumnado de secundaria amplíe el conocimiento de los recursos básicos que emplea la persuasión en la publicidad. Éstos son la combinación de lenguajes (verbal, no verbal y audiovisual), los actores, los valores, los elementos gráficos complementarios, etc. con el fin de que sean conscientes de que la comunicación persuasiva que aparece en los anuncios que nos llegan al móvil, que vemos en las vallas publicitarias, que recibimos por Internet, etc. responde a intereses e intencionalidades concretas por parte del emisor.

La secuencia didáctica que hemos diseñado para el alumnado de primer ciclo de la educación secundaria obligatoria (ESO) parte de una situación motivadora con enfoque competencial a partir de la cual se propone una tarea de análisis y producción de un anuncio publicitario institucional en tres lenguajes distintos que se complementan. Uno de los objetivos consiste en que los alumnos exploren las posibilidades expresivas del lenguaje verbal oral, el lenguaje icónico y el audiovisual. La hegemonía del canal digital² en el escenario comunicativo actual nos ha llevado a plantearnos la cuestión de clasificar los anuncios publicitarios en función de los lenguajes que convergen (el oral, el verboicónico y el audiovisual) en lugar del medio o canal de difusión tradicional (radio, prensa y televisión). Pongamos un ejemplo para ilustrarlo. El anuncio que podemos encontrarnos en la prensa tradicional o una revista es el mismo que podemos leer a través de Internet. A pesar de que el canal es diferente -en el primer caso impreso y en el segundo digital- lo que tienen en común ambos anuncios es el lenguaje verboicónico (combinación de imagen y texto escrito). Con el canal digital de Internet, los tres anuncios pueden colgarse en un blog, una página web, etc. Por este motivo hemos optado por hablar de anuncios orales (cuña radiofónica), anuncios verboicónicos (impresos) y anuncios audiovisuales (spots).

El diseño y la creación de los anuncios, eje principal de toda la secuencia, se inicia con la invitación que el docente de Lengua realiza a sus alumnos para participar en el concurso que la mediateca municipal de nuestro pueblo, ciudad o barrio ha convocado para publicitar sus actividades y servicios entre los jóvenes mediante la página web del centro y la

^{2.} Para una reflexión más amplia sobre esta opción, véase la nota 4 del capítulo «Leer la imagen. Texto e imagen» citado anteriormente

colaboración con los medios de comunicación local. A partir de esta situación (que es obvio que puede cambiarse), se han programado un conjunto de tareas y actividades para el alumnado que les motiven y les orienten, así como que sirvan de guía para alcanzar los objetivos y les permitan trabajar a diferentes ritmos mediante el *trabajo colaborativo*. Los anuncios, al ser breves y concisos, facilitan la reflexión y el análisis de sus textos permitiendo, al mismo tiempo, trabajar las propiedades textuales del género.

Durante la elaboración de la propuesta, hemos tomado en consideración los descriptores de la rúbrica de evaluación del *valor competencial* de una unidad didáctica de Ramos (2010). En primer lugar, partimos de una *situación* que sea lo más *real* posible y esté *contextualizada*, con el fin de que los estudiantes estén activos en todo momento y tengan que movilizar diferentes tipos de conocimientos y habilidades para realizar la tarea, especialmente las habilidades comprensivas y productivas de los códigos del lenguaje verbal, el no verbal y el audiovisual para la producción de textos coherentes.

En segundo lugar, hemos elegido la metodología de la secuencia didáctica porque favorece el desarrollo de las competencias básicas más relacionadas con áreas disciplinares del currículo, en este caso la de Lengua con la *competencia en comunicación lingüística*. A pesar de ello, hemos añadido actividades de trabajo colaborativo para potenciar otras *competencias metadisciplinares*, como por ejemplo la de autonomía e iniciativa personal y la de aprender a aprender. Debemos tomar en consideración que existe una relación muy estrecha con el área de Visual y plástica en lo que concierne al lenguaje audiovisual y el icónico.

Descripción de los elementos de la tabla de programación

Los componentes que articulan la programación que presentamos en el cuadro 1 (en la página siguiente) son: título de la secuencia didáctica, etapa, nivel, trimestre, número de sesiones, introducción y justificación, área principal y áreas relacionadas con la secuencia didáctica, objetivo principal y objetivos didácticos, relación con las competencias básicas del currículo, criterios de evaluación y actividades, contenidos, secuencia de las actividades; dentro de ésta se concretan algunos aspectos metodológicos como la organización del aula, los recursos materiales y las sesiones dedicadas a cada actividad (partiendo de la base de que una sesión tiene una duración de unos 50 o 60 minutos aproximadamente).

La redacción de los objetivos en *clave competencial*³ sigue el formato que se indica en las últimas orientaciones curriculares. El verbo de acción que introduce cada objetivo pone

^{3.} Para consultar una información más detallada sobre la programación siguiendo un enfoque competencial, véase Ambròs (2009), Ambròs, Ramos y Rovira (2009) y Zabala (2009).

las bases para añadir los tres tipos de saberes que definen cualquier acción competencial: el saber hacer, el saber y el saber estar y ser. De este modo, podemos establecer una correspondencia clara entre los objetivos didácticos y el desarrollo de las competencias básicas. Asimismo, esta relación se complementa con los criterios de evaluación de la secuencia y las actividades diseñadas para lograr los objetivos.

Los contenidos se corresponden con el currículo de segundo de la ESO del área de Lengua con breves adaptaciones, debido a las características de la secuencia. Nos ha parecido oportuno centrarnos en el primer ciclo de la ESO para consolidar los géneros discursivos trabajados en la educación primaria, concretamente los anuncios publicitarios y la interrelación de lenguajes a partir de una propuesta para consolidar tanto las estructuras lingüísticas como las propiedades textuales.

Las siglas que aparecen al lado de las actividades: I, D y S, se refieren a la fase de inicio, fase de desarrollo y fase de síntesis (Giné y Parcerisa, 2003). La fase inicial pretende activar los conocimientos previos. La fase de desarrollo tiene como objetivo que el alumnado adquiera los contenidos necesarios para poder desarrollar la tarea principal mediante la práctica y ejercitación de actividades de copiar modelos, elaborarlos, etc. que nos conducirán al saber hacer. La última fase, la de síntesis, tiene como función potenciar la metacognición del alumnado en relación con el proceso y los contenidos.

Cuadro 1. Tabla resumen de la programación de la secuencia didáctica

Título de la unidad de programación:	ETAPA: primer ciclo de la ESO
«Práctica escolar creativa de la publicidad: explorando la persuasión publicitaria	Nivel: segundo de ESO
desde el aula»	TRIMESTRE: segundo

Introducción y justificación

La publicidad está presente en la mayoría de mensajes que recibe tanto la ciudadanía como los adolescentes a través de las múltiples pantallas que nos rodean. Su finalidad es persuadir a los receptores mediante diferentes técnicas comunicativas. Facilitar estrategias de análisis y reflexión sobre el contenido de los anuncios y sobre su declarada función apelativa es clave para fomentar una actitud crítica desde dos puntos de vista: como consumidor y como ciudadanía adolescente. La secuencia didáctica que presentamos sobre la publicidad parte de un enfoque comunicativo y pretende ampliar los contenidos trabajados en educación primaria y fomentar el trabajo colaborativo. La secuencia didáctica persigue la propia experimentación con la creación de tres anuncios (oral, verboicónico y audiovisual) –que si se considera oportuno pueden reducirse a uno solo (véase «Actividad 9») – y la posterior reflexión a partir de la convergencia de diversos lenguajes. La organización de la secuencia permite adaptarla a las variables contextuales de cada realidad educativa, así como al alumnado con necesidades educativas especiales. La disposición y organización de todos los elementos de la programación favorecen el desarrollo de las competencias básicas, ya que la tarea principal es funcional y requiere movilizar e integrar diferentes tipos de lenguajes, textos y saberes.

ÁREA PRINCIPAL Y ÁREAS RELACIONADAS:	SESIONES: Entre 12 y 15
Lengua castellana y Literatura	
Educación visual y plástica	

Objetivo principal

Diseñar y editar un anuncio institucional oral, otro verboicónico y otro audiovisual para una mediateca municipal en el que se especifiquen las actividades y servicios para los jóvenes mediante la aplicación de estrategias de recepción y producción de textos publicitarios persuasivos con el fin de tomar conciencia de sus posibilidades comunicativas y desarrollar la competencia lingüística y crítica.

Objetivos didácticos	Competencias básicas	Criterios de evaluación ⁴ y actividades
Describir y analizar las posibilidades comunicativas y expresivas del lenguaje verbal, el no verbal y el audiovisual mediante el análisis de anuncios diversos con el fin de valorar el ensamblaje de códigos según el género discursivo y fomentar el análisis crítico.	Competencia en comunicación lingüística. Competencia cultural y artística.	CE1, CE2 A: 2, 5, 6 y 9
Aplicar la interrelación de lenguajes mediante la cre- ación de tres (o uno) anuncios publicitarios (orales, verboicónico y audiovisual) coherentes y cohesiona- dos para fomentar la creatividad y el análisis crítico.	Competencia en comunicación lingüística. Competencia cultural y artística.	CE1, CE2 A: 5, 6 y 9
Planificar el proceso de creación de un anuncio mediante el uso de estrategias para la planificación, la producción (lluvia de ideas, concreción del <i>briefing</i> , escritura del guión) y la revisión.	Autonomía e iniciativa personal. Competencia para aprender a aprender. Competencia en comunicación lingüística.	CE3 A: 8, 9
Editar tres anuncios mediante el uso de programas informáticos apropiados (Movie Maker, Audacity, fotos narrativas, etc.).	Tratamiento de la información y competencia digital. Competencia para aprender a aprender.	CE3 A: 9
Consensuar, argumentar y valorar opiniones diversas mediante la toma de decisiones en grupo e individualmente y la coevaluación de trabajos colectivos.	Competencia en comunicación lingüística. Autonomía e iniciativa personal. Competencia para aprender a aprender.	CE4 A: 9, 10 y 11
Tomar conciencia de los mecanismos de persuasión y seducción que emplea la publicidad mediante la recepción y producción de anuncios con el fin de desmitificarla.	Competencia en comunicación lingüística. Autonomía e iniciativa personal. Competencia social y ciudadana.	CE5 A: 1, 3, 7 y 9

- 4. Los criterios de evaluación son los siguientes, y nos remitiremos a ellos de la siguiente forma:
 - CE1. Reconocer e identificar las propiedades textuales fundamentales de los anuncios orales, verboicónicos y audiovisuales.
 - CE2. Aplicar las técnicas y los recursos del lenguaje publicitario en la creación de anuncios para conseguir textos adecuados, coherentes y cohesionados apropiados al nivel educativo.
 - CE3. Organizar el proyecto de producción con autonomía y con la ayuda de recursos informáticos.
 - CE4. Utilizar la coevaluación, la reflexión y la autocrítica sobre el trabajo en equipo y la producción creativa realizada.
 - CE5. Exponer oralmente y por escrito las propias ideas sobre los aspectos positivos y negativos de la publicidad.

Contenidos

Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar

Comprensión de informaciones de actualidad y anuncios publicitarios procedentes de los medios de comunicación

Presentación de anuncios publicitarios de forma ordenada y clara, previamente preparados, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas sobre el modo de organizar la tarea, en la aportación de informaciones útiles para el trabajo en común y en la exposición de breves informes sobre las tareas realizadas.

Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaie compartido.

Bloque 2. Leer y escribir

Comprensión de textos de los medios de comunicación, los anuncios publicitarios, atendiendo a su estructura textual de marca y logotipo, eslogan y cuerpo del texto.

Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de

Composición de textos propios de los medios de comunicación, la publicidad.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

Reconocimiento de las diferencias contextuales y formales relevantes entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales en la recepción y producción de anuncios publicitarios orales, verboicónicos y audiovisuales. Identificación y uso reflexivo de los conectores textuales de contraste en textos orales y escritos.

Uso de procedimientos para componer los enunciados publicitarios con un estilo cohesionado y coherente.

Actividades de la secuencia

F	Actividades	Organización aula	Recursos materiales	Sesión
I	1. En busca de anuncios.	Grupo-clase. Parejas.	Internet, revistas, etc.	Sesión 1
	2. Museo de anuncios.	Grupo-clase. Individual o parejas.	Análisis de actividad 2 (A2).	
	3. ¿Qué es la publicidad? Concurso.	Grupo-clase. Individual.	Papel.	Sesión 2
D	4. Los autores de la publicidad.	Individual y grupo-clase.	Anuncios y tabla A4.	Sesión 3
	5. Los eslóganes de la publicidad.	Grupo-clase. Parejas.	Eslóganes A5.	
	6. El color de los anuncios.	Grupo-clase. Parejas.	Tabla A6.	Sesión 4
	7. La saturación publicitaria.	Grupo-clase.	Preguntas reflexión A7.	
	8. Redacción del <i>briefing</i> sobre la «Mediateca municipal».	Grupo-clase. Grupos de trabajo (5).	<i>Briefing</i> A8 e información alumnado.	Sesión 5
	9. Pasamos a la acción. Creación de tres (o sólo uno) anuncios.	Grupos de trabajo.	Dosieres de trabajo alum- nado. Ordenadores.	Sesión 6, 7, 8 y 9
S	10. Presentación de los anuncios en clase. Evaluación el proceso y el producto.	Grupos de trabajo.	Proyector, ordenadores, audio, etc.	Sesión 10 y 11
	11. Mostramos la campaña realizada (dentro y fuera del colegio).	Grupo-clase.	Proyector, ordenadores, audio, etc.	Sesión 12

Descripción de las actividades de enseñanza y aprendizaje

Sesión 1

Actividad 1. «En busca de anuncios»

Una buena forma de iniciar la secuencia didáctica sobre la publicidad es proponer que lean la cita inicial que aparece en las actividades para el alumnado y comentarla en clase. Luego se les pide que busquen anuncios publicitarios que sean de su agrado (entre uno y tres, según las posibilidades). La tarea puede llevarse a cabo en casa o en el mismo centro con Internet, revistas, etc. En cualquier caso, debe tenerse en cuenta el tiempo necesario para la elección. Si se realiza dentro de la misma sesión, puede enlazarse con la actividad 2. En caso contrario, hay que anunciarlo unos días antes de iniciar la actividad.

Actividad 2. «Museo de anuncios»

Una vez tenemos los anuncios, proponemos que monten una pequeña exposición dentro de la clase para que todos puedan ver los anuncios elegidos y decidir los que más les gusten. Para organizar los anuncios en diferentes secciones, como en un museo, la intención es que establezcan los criterios organizativos. Una vez montada la exposición, deberán *justificarlos*. A continuación, cada cual da una vuelta a la exposición y debe elegir los tres anuncios que más le gusten para rellenar la ficha con los tres *tipos de textos* que aparecen (según el anuncio): la *marca*, el *eslogan* y el *cuerpo del texto*. Esta actividad puede realizarse de forma individual o en parejas y sirve para activar los *conocimientos previos* que tienen sobre la publicidad y facilitarnos información para la evaluación inicial, que culminaremos con el *debate* sobre publicidad de la próxima sesión. La corrección del producto de la actividad puede realizarse oralmente o por escrito, pero debemos asegurarnos de que se han identificado correctamente los tres tipos de textos de los anuncios. Puede realizarse en la sesión posterior.

Sesión 2

Actividad 3. «¿Qué es la publicidad? Concurso publicitario»

Después de comentar la actividad anterior, aprovechamos para iniciar un debate sobre la publicidad y la relación que el alumnado mantiene con ella en función de sus gustos y consumo. A modo orientativo, citamos algunos temas que podemos tomar en consideración para el debate: diferenciar propaganda de publicidad (véase «Actividad 4. "Los autores de la publicidad"»), preferencia de recepción de la publicidad (prensa, radio, televisión y pantallas...) y justificación, cantidad de anuncios que se reciben diariamente, diferencias entre el producto anunciado y el real, tipo de productos anunciados, creación de necesidades en la mente de los telespectadores, refuerzo de estereotipos etc. Lo importante es invitarles a *reflexionar* sobre si lo que ven les influye o no para proceder a descubrir las técnicas de creación de este *tipo de textos persuasivos*. Pedimos que *escriban un texto* que contenga las ideas principales del debate e incluya los argumentos a favor y

en contra de la publicidad. Facilitamos conectores textuales de contraste y de orden para que los incluyan en la composición.

Al final del debate, anunciamos la participación en el concurso de la mediateca municipal para publicitar sus nuevas actividades y servicios entre los jóvenes aprovechando la página web de la mediateca y los medios de comunicación locales. Si el instituto tiene página web o blog también pueden colgarse en este espacio. Decimos al alumnado que empiece a buscar información sobre las funciones y los servicios de la mediateca, o bien «una» mediateca para concretar posteriormente, en la actividad 8, el briefing.⁵ Es obvio que el tema de la campaña publicitaria puede variar según el contexto. Sin embargo, para favorecer el desarrollo de las competencias, debe responder a situaciones lo más reales posibles. Una vez presentado el reto, les preguntamos cómo creen que debemos organizarnos para recabar información y realizar un anuncio (o varios) para el concurso. Anotamos la lluvia de ideas y la comentamos entre todos. Debemos poner el acento en dos hechos:

- Lo que sabemos de la producción de anuncios y lo que podemos aprender.
- Cómo lo hacen los publicitas para persuadir a los receptores.

Después explicamos que, de forma conjunta, realizaremos cinco actividades previas para aprender más sobre la publicidad y posteriormente, por grupos, procederemos a la creación de los anuncios.

Sesión 3

Actividad 4. «Los autores de la publicidad»

Terminadas ya las actividades iniciales, procedemos a trabajar contenidos más específicos de la publicidad y sus lenguajes. En primer lugar, reflexionaremos sobre los elementos que intervienen en todo acto comunicativo mediante el análisis de dos anuncios verboicónicos. Recomendamos responder las preguntas de quién dice qué, mediante qué canal, a quién, etc., para mostrar que la publicidad, en definitiva, persigue comunicar un mensaje de forma persuasiva mediante el lenguaje y técnicas diversas propias de su género. Insistiremos también en el papel y la responsabilidad del emisor, el anunciante del producto. Se presentarán dos anuncios diferentes: el anuncio de un coche y otro sobre no fumar (véase esta actividad en la web de Graó asociada a este libro). Compararemos ambos y plantearemos la diferencia entre emisores. Pondremos especial énfasis en que uno es publicidad y el otro propaganda o publicidad institucional, cuya finalidad es conseguir que quien recibe el mensaje tenga una actitud favorable hacia el emisor y el

^{5.} El briefing es un documento que contiene toda la información que una agencia de publicidad necesita saber antes de elaborar una campaña publicitaria. Véase la actividad 8 completa, en la web de Graó asociada a este libro: www.grao.com

mensaje. En este sentido, debemos insistir en que pueden diferenciarse tres *formas de persuasión publicitaria*:

- Mediante argumentos, demostrando racionalmente que la marca *X* es la mejor opción por una serie de razones objetivas (publicidad referencial).
- Manifestando que con el producto anunciado nos sentiremos más felices y satisfechos (publicidad emocional).
- Cargando la marca de un significado concreto que la haga representativa de nuestros deseos (publicidad simbólica).

Actividad 5. «Los eslóganes de la publicidad»

La combinación de palabras, sonidos e imágenes es lo que más nos impacta en los anuncios. Mediante esta actividad pretendemos centrar la atención en la fuerza sonora y visual del lenguaje verbal que los eslóganes publicitarios ejercen en nuestra memoria, debido a su brevedad y concisión. Pediremos a los alumnos que nos reciten eslóganes publicitarios y los anotaremos para analizar su estructura gramatical así como también los recursos verbales orales empleados mediante el juego de elementos lingüísticos, prosódicos, paralingüísticos y retóricos. Es decir, nos detendremos a analizar si aparecen aliteraciones, rimas, repeticiones, onomatopeyas, interjecciones, frases hechas, hipérboles, comparaciones, personificaciones, etc. Sirvan de ejemplo los elementos que citamos a continuación: «Comerse el mundo no es tan difícil» (frases hechas); «Nueva generación de lavadoras inteligentes» (personificación); «Estrena un coche que han conducido dos millones de personas» (antilogía o contradicción); «El reloj más exacto del mundo» (hipérbole); «El mejor modo de elegir tu moda» (aliteración), etc.

Aprovecharemos para experimentar con la recitación de eslóganes cambiando la entonación, el ritmo, etc. para tomar conciencia del efecto e impacto que provocan.

De manera opcional, también podemos pedir al alumnado que, a partir de un eslogan, escriba un texto informativo de unas diez líneas para expandir la información condensada en el mensaje. La actividad puede realizarse individualmente o por parejas.

Sesión 4

Actividad 6, «El color de los anuncios»

Ser conscientes de que los colores nos influyen en nuestro estado de ánimo y de que nos transmiten información simbólica cultural es el objetivo de esta actividad. Para iniciarla preguntamos por el color favorito a unos cuantos alumnos/as y les pedimos que lo justifiquen. A continuación, procedemos con la actividad en cuestión y al final se comentan los resultados de los colores. Aparici y García-Matilla (1989, pp. 90-91) presentan un cuadro resumen de la simbología de los colores que puede ser útil para la actividad.⁶

.....

Actividad 7. «La saturación publicitaria»

Esta actividad parte de la idea de reflexionar sobre la saturación publicitaria para fomentar una actitud activa y crítica desde el punto de vista de los consumidores. Por ese motivo lo más importante no es cargar contra la publicidad, sino proponer ideas y acciones para regularla y evitar las sucesivas interrupciones de los contenidos en televisión e Internet. Se sugiere la presentación de unas preguntas iniciales, pensadas para encaminar la discusión hasta este punto. Los acuerdos y las propuestas finales se pueden recoger por escrito de forma individual o en pequeños grupos.

Sesión 5

Actividad 8 «Redacción del briefing sobre la mediateca municipal»

Ésta es la última actividad general con el grupo-clase antes de empezar el diseño de los anuncios. Retomaremos las notas de la lluvia de ideas de la actividad 2 para contrastar los procedimientos recogidos anteriormente con los pasos que vamos a seguir a continuación. La idea fundamental es subrayar el uso de estrategias para llevar a cabo el proceso de creación y textualización en cuatro fases (planificación, producción, revisión y presentación) con la finalidad de crear anuncios adecuados, coherentes y cohesionados. En el caso de la campaña que nos ocupa, hay que precisar que se tratará de publicidad o propaganda institucional. La propaganda se diferencia de la publicidad en que ésta tiene como finalidad la venta de un producto o servicio; la propaganda, por otro lado, pretende conseguir que quien recibe el mensaje tenga una actitud favorable hacia el emisor (retomamos el ejemplo del anuncio del tabaco de la cuarta actividad u otros facilitados por los alumnos).

Mostramos el briefing modelo para que, en grupos de cinco, lo analicen y hagan propuestas de adaptación a partir de la información que tenían que buscar en la actividad 3. Al final, todo el grupo-clase debe haber llegado a un consenso. A partir de este momento pedimos a los alumnos que se agrupen de cinco en cinco para empezar la fase de planificación previa a la producción de los anuncios. En primer lugar el anuncio oral, seguido del verboicónico y el audiovisual. En caso de que no se considere oportuno o viable ofrecer tantas posibilidades, el material del alumnado está concebido para poder elegir únicamente uno. También es fácil adaptarlo a las diferentes necesidades del alumnado. Como ya comentamos, la decisión depende de las variables concretas que tengamos en el contexto donde queramos aplicar la secuencia didáctica.

Si seguimos con la opción de producir los tres anuncios, la organización del aula es totalmente diferente a la anterior, ya que los grupos tienen que trabajar de forma autónoma y seguir las indicaciones del dosier que se le facilita a cada grupo (véase el material para el alumnado en la página web de Graó asociada a este libro) para fomentar el trabajo colaborativo. Es muy recomendable contar con soporte informático. El docente se convierte en el asesor puntual experto de cada grupo y organizador de las herramientas que se precisen para la parte técnica de producción de dos de los anuncios. Una vez organizados los grupos, se reparten los dosieres y se establece un *calendario* de tareas para ir rotando según el ritmo de trabajo.

En la medida de lo posible, tanto en la realización como en la difusión de los anuncios, buscaremos la posibilidad de implicar en el proyecto a los medios de comunicación local o a algún agente municipal. Cada vez contamos con más experiencias de acción comunitaria surgidas en este sentido y son valoradas muy positivamente por ambas partes.

Sesiones 6, 7, 8 y 9

Actividad 9. «¡Pasamos a la acción!»

Esta actividad consiste en el desarrollo de tres tareas para producir el anuncio de la mediateca en tres lenguajes distintos (oral, verboicónico y audiovisual), eje principal de la secuencia. Sin embargo, la secuencia didáctica admite diferentes opciones que el docente puede elegir:

- Que todo el grupo-clase realice el mismo anuncio.
- Que el grupo-clase vaya rotando para realizar los tres anuncios según está planteada la secuencia.
- Que cada grupo de alumnos elija cuál de los tres anuncios quiere realizar.

En cualquiera de las opciones, el alumnado tiene que asumir el rol de máximo protagonista y el docente se convierte en el experto que los asesora puntualmente. Para conseguir este objetivo, el trabajo se organiza en torno a fichas de trabajo clasificadas en diferentes dosieres que se irán repartiendo a cada grupo de alumnos en función de la opción escogida. En primer lugar, se repartirá el de informaciones generales (1) y el del anuncio oral (A). En cuanto terminen, se les facilitará el del anuncio verboicónico (B) y finalmente el anuncio audiovisual (C). De esta forma, se respeta el ritmo de trabajo de cada cual y se potencia el trabajo colaborativo entre ellos y la autonomía personal y grupal. Somos conscientes de que la organización y gestión del aula puede parecer un poco dispersa. No obstante, creemos que facilita la preparación y disposición de los aspectos técnicos por parte del profesor además de evitar que todos los grupos tengan que grabar o filmar justo en el mismo momento. Como se comenta en los dosieres del alumnado, la parte técnica puede aplicarse desde la opción más sencilla, como sería grabar con la grabadora de sonidos del ordenador o filmar con una cámara fotográfica, hasta el empleo de programas más específicos para cada ocasión (fotos narradas, Movie Maker, Audacity, etc.). Todo ello depende del dominio y predisposición que tenga el profesorado y el alumnado. Sin embargo, en nuestra experiencia hemos visto que los estudiantes aprenden rápido cuando están motivados y tienen facilidad para la tecnología.

En segundo lugar, nos detendremos en el contenido de los dosieres (véase el material para el alumnado de esta actividad en la página web de Graó asociada a este libro) que responde a la siguiente finalidad: fomentar el uso de estrategias de recepción y producción de textos persuasivos que sean adecuados, coherentes y cohesionados a partir del ensamblaje de los tres códigos. Por este motivo, el esquema que sigue cada dosier de trabajo responde a los siguientes criterios. Después de una sensibilización y explicación breve de cada tipo de anuncio, se prosigue con una pauta para analizar los elementos que cohesionan y dan coherencia al anuncio. Así se facilita un modelo previo al diseño de un nuevo anuncio. Del mismo modo, la adecuación es transversal a todos los anuncios (dar a conocer la mediateca municipal, horarios, servicios, etc.) y simplemente hay que adaptarla al código empleado en cada nueva producción. Al final de cada dosier hemos añadido los criterios de evaluación que tendrá que aplicarse cada grupo durante la última sesión, con opción a mejorarlo si lo consideran oportuno. Este aspecto favorece una mayor implicación del alumnado en la tarea. La gradación propuesta es «muy bien», «bastante bien», «bien» y «necesita revisión», que admite añadir un valor numérico a cada opción y concluir con una nota final.

Sesiones 10 y 11

Actividad 10. «Presentación de los anuncios. Evaluemos el proceso y el producto»

Una vez haya finalizado la creación de todos los anuncios llega el gran día: la presentación dentro del aula de todos los anuncios y la votación de los mejores. En este momento aprovecharemos para que el alumnado realice una autoevaluación respondiendo al cuestionario que se muestra en el cuadro 2. Las respuestas nos facilitan información individual sobre la percepción que cada alumno tiene del desarrollo de la secuencia didáctica, así como de su implicación y su opinión sobre la publicidad. Las preguntas de los apartados C y D son especialmente interesantes para analizar el nivel de metacognición alcanzado. Después organizaremos la presentación de los anuncios por grupos teniendo en cuenta que se tendrán que mostrar, oír o visualizar más de una vez y durará más de una sesión. Cada grupo presenta brevemente su trabajo y lo comenta. El resto evaluará en grupo los anuncios acorde a los criterios que ya conocían de antemano. Al final de las sesiones se recuentan los puntos y se comunica cuáles son los anuncios ganadores y dónde se colgarán.

Cuadro 2. Autoevaluación de la actividad 10

A. Completa las siguientes frases

- Lo que más me ha gustado de la tarea ha sido...
- Lo que menos me ha gustado ha sido...
- Sobre la publicidad he aprendido...
- Sobre el trabajo en grupo he aprendido...
- Sobre la edición de anuncios he aprendido...

- Sobre los dosieres de trabajo he aprendido...
- Sobre el uso del ordenador y la consulta de los recursos web he aprendido...
- Lo que he echado en falta ha sido...
- Me hubiera gustado...

B. Valora tu implicación personal en el proyecto puntuándote del 1 al 5. Justifícalo

C. Describe brevemente los pasos que habéis seguido para el diseño de los anuncios

1.

2.

3.

D. Si un colega te preguntara qué tiene que hacer para crear un anuncio sobre ropa juvenil, ¿qué le responderías? ¿cuáles serían tus consejos? ¿qué más le preguntarías?

Sesión 12

Actividad 11. «Mostramos nuestros anuncios»

En la medida de lo posible, velaremos para que todo el trabajo realizado por el alumnado pueda salir del aula, para que vea sus repercusiones y efectos. Para ello contamos con diversas posibilidades:

- Presentarlo a otros compañeros del mismo instituto o si es posible de otro instituto.
- Presentarlo a las familias del instituto.
- Pedir la difusión de los anuncios a los medios de comunicación locales u otro agente municipal.
- Colgarlos en la web o *blog* del instituto, etc.

Orientaciones metodológicas para el desarrollo de la secuencia didáctica

Desarrollar la secuencia didáctica descrita anteriormente supone un reto importante para el profesor y para el alumnado, ya que todavía no es muy usual trabajar el *ensamblaje de códigos verbales y no verbales* en las clases de Lengua. A pesar de ello, leer y escribir con combinaciones diferentes de imágenes, palabras, sonidos y música es fundamental para conseguir una alfabetización competente en el siglo XXI. Aprovechar la interrelación de todos estos códigos, en los textos publicitarios con un enfoque comunicativo, permite redescubrir y

profundizar algunos contenidos del área de Lengua sin olvidar que es un elemento altamente motivador.

La metodología principal de la secuencia consiste en favorecer la reflexión y el análisis crítico por parte del alumnado mediante el diálogo, el estudio y la producción de anuncios a partir de la aplicación de estrategias previas de planificación, textualización (producción) y revisión. Lo que pretendemos es que los discentes interioricen y apliquen las pautas de comentario crítico y producción de textos escritos y orales a otros lenguajes y tipología de textos, en este caso los informativo-persuasivos. Debido a la envergadura que supone desarrollar toda la secuencia a partir de la creación de un anuncio en tres códigos diferentes, hemos planteado opciones intermedias, vías alternativas a partir de las cuales pueden lograrse los objetivos descritos. Es importante que cada docente, en función de las variables de su contexto, elija cuál es la mejor opción para sus estudiantes. El hecho de dividir la secuencia en dos momentos claros -unas actividades generales para todo el grupo-clase y luego diferentes fichas de trabajo organizadas en dosieres monográficos- facilita la adaptación, modificación y contextualización de la secuencia didáctica para cada caso en particular. Sobre este punto nos gustaría subrayar que es fácil adaptar las actividades y tareas para atender la diversidad en el aula en función de los objetivos marcados para este tipo de alumnado. Las habilidades productivas y comprensivas encajan perfectamente con el trabajo sobre anuncios por su brevedad y por su combinación de lenguajes.

Cabe destacar que la secuenciación de las actividades en tres fases permite que los estudiantes sean más conscientes de todo el proceso para llegar a realizar la tarea final. El trabajo colaborativo es otro aspecto que favorece la autonomía y el aprender a aprender de los estudiantes, porque deben buscar información, organizarse, compartir sus conocimientos y coevaluar sus producciones. Somos conscientes de que la incorporación e integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la secuencia didáctica es uno de sus puntos fuertes, que a la vez requiere unos conocimientos previos por parte del docente para manejar algunos programas informáticos. En función del dominio y de la experiencia que el alumnado tenga también de las tecnologías de la información, las sesiones dedicadas a la producción y edición de los anuncios sufrirán modificaciones. Si es la primera vez que se emplean los programas, normalmente se necesitan entre una y dos sesiones más para explicar y experimentar con ellos. En los casos en que los estudiantes ya estén acostumbrados a trabajar con el ordenador y tengan más experiencia, el tiempo se reducirá. La oferta de programas es variado y va desde los más sencillos y fáciles de manejar, hasta algunos que requieren más práctica, como el caso de Audacity o Movie Maker (véanse las propuestas en el material para el alumnado, en la página web de Graó asociada a este libro). En el apartado «Fuentes y recursos» hemos añadido referencias a tutoriales de ayuda.

Otro aspecto que integramos en la secuencia didáctica es la consulta por parte del alumnado de documentos y anuncios colgados en Internet, como ejemplos y modelos para facilitar el desarrollo de las actividades.

Orientaciones para la evaluación

La secuencia didáctica triangula diferentes tipos de evaluación formativa, ya que el objetivo principal es que los estudiantes alcancen los objetivos diseñados, incrementen las competencias básicas y reflexionen sobre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La redacción de los objetivos en *clave competencial* contribuye a visualizarlo, junto con la relación de los criterios de evaluación y las actividades de enseñanza y aprendizaje. La evaluación final es el resultado de la suma de varias actividades individuales o en grupo distribuidas a lo largo de toda la secuencia, así como de la autoevaluación y coevaluación de las actividades 9 y 10 (pp. 185-187).

Durante algunas de las primeras actividades se propone al alumnado que, individualmente o por parejas, explique oralmente o por escrito parte de la actividad desarrollada. Sirvan como ejemplo las actividades 2, 3, 7... A partir de la actividad 9, la de producción de los anuncios, el rol que asume el alumnado es mucho mayor y queda reflejado en la autoevaluación que realizarán sobre su trabajo e implicación en el grupo. Además, proponemos que coevalúen los anuncios que han creado. Sobre este punto queremos destacar la importancia de explicar y comentar los criterios de evaluación que deberán tener en cuenta al final del proceso antes de que empiecen a realizarlo. Es fundamental compartir y explicitar estos criterios para que el alumnado sea consciente del grado de compromiso respecto a la tarea propuesta. Nuestra intención es poder evaluar qué sabe hacer el alumnado en determinadas situaciones, es decir, poner el punto de mira en qué saber hacer y no tanto en los conceptos exclusivamente. Sin embargo, pretendemos avanzar un poco más y pedir al alumnado que reflexione y nos explique cómo lo ha hecho. La autoevaluación responde a esta última intención. Las pautas e instrumentos descritos favorecen el desarrollo en espiral de la competencia en comunicación lingüística y de la autonomía por parte de los discentes (Ramos, 2010).

Finalizamos este apartado con las palabras de Alba, alumna de segundo curso de la ESO de la Escuela Solc de Barcelona, después de haber trabajado la publicidad en clase:

«La publicidad sirve para poder comunicar un mensaje a la gente que ve el anuncio. Este mensaje es muy caro de transmitir y sirve para que las personas que ven el anuncio se animen a comprarlo. Para que esto pase, el anuncio debe ser llamativo. Dentro del anuncio se expone el producto como si fuera el mejor del mundo y como si todos los otros productos parecidos fueran malos. Los anunciantes también procuran colocar música que le guste a mucha gente, a personajes divertidos, animales o niños guapos. Todo ello para que al verlo te cueste cambiar de canal y sigas viendo el anuncio hasta el final».

ACTIVIDADES

- 1. La tarea que os proponemos a continuación tiene instancias de trabajo individual y grupal. Consiste en diseñar, grabar y editar un anuncio publicitario audiovisual. Para lograrlo, hay que seguir los siguientes pasos:
 - 1. Relectura individual del dosier C del material del alumnado (véase la página web de Graó asociada a este libro), en el que se explican detalladamente los pasos que se tienen que seguir para crear el anuncio.
 - 2. Formación de grupos de tres o cinco personas para trabajar en equipo durante todo el proceso.
 - 3. Elaboración de un calendario de las acciones que realizar. Anotación de la distribución de las tareas entre los miembros del grupo.
 - 4. Ejecución de los pasos necesarios para la realización del anuncio.
 - 5. Redacción individual de un diario de cada una de las sesiones conjuntas de realización del proyecto. Reflexión a modo de orientación sobre los puntos siguientes: qué he aprendido, cómo lo he aprendido, cómo me he sentido, cuestiones diversas (relación de los miembros del grupo, dudas que surgen, sugerencias, etc.).
- 2. Después de haber editado el anuncio, debéis evaluarlo según los criterios explicitados en la parrilla de la actividad 10 del material del alumnado (véase la página web de Graó asociada a este libro). Podéis practicar la coevaluación.
- 3. Una vez terminado y evaluado el producto, tenéis que escribir un informe sobre las posibilidades didácticas que conlleva realizar proyectos de esta índole en la clase de Lengua y justificarlas desde un punto de vista teórico.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

AMBRÒS, A., RAMOS, J.M. y ROVIRA, M. (2009). Enfilem les competències. Les competències bàsiques a l'àrea de llengua [CD y versión electrónica]. Barcelona. ICE/Universidad de Barcelona. También disponible en: http://161.116.7.34/ENFILEM (en breve serán traducidos al castellano).

Este material está dirigido a los docentes de primaria y secundaria para acompañarles en una reflexión sobre la integración de las competencias básicas en el área de Lengua. Ofrece pautas claras para elaborar propuestas educativas innovadoras dentro del área. La primera parte del material está formado por cuatro capítulos teóricos sobre el currículo, la programación de un curso de Lengua y la programación y evaluación de unidades didácticas con enfoque competencial. La segunda parte es práctica y contiene ejemplos de secuencias didácticas y tareas de reflexión para el profesorado.

ARCONADA, M.A. (2006). Cómo trabajar con la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios. Barcelona: Graó.

Libro clave en la educación en comunicación y en su vertiente publicitaria a partir de un enfoque comunicativo. Ofrece pautas para la recepción crítica y la lectura inteligente de los textos publicitarios omnipresentes en nuestro entorno comunicativo, para lo cual conjuga el estudio de la finalidad comercial de todo anuncio con el análisis crítico de la función del discurso publicitario, y ello desde el compromiso profesional con la educación en valores. Se analiza tanto la publicidad impresa como la sonora y audiovisual, aportando una amplia gama de actividades que permiten estudiar los textos publicitarios con gran rigor.

VELLÓN, J. (2007). Estrategias lingüísticas de los textos publicitarios. Barcelona: UOC. Esta obra parte de las aportaciones de la lingüística del texto en relación con el uso de la lengua en publicidad durante los últimos años. Incorpora tanto aspectos discursivos de los referentes verbales (sin olvidar la dimensión ideológica del análisis crítico del discurso) como semántico-cognitivos.

Sitios web

Canal comunica.

www.canalcomunica.com/

Es un proyecto pedagógico basado en una plataforma digital que ofrece a las escuelas, y secundariamente a las familias, actividades de análisis y creación de contenidos mediáticos, especialmente sobre publicidad, así como canales abiertos de diálogo directo con profesionales del sector de la comunicación. Es un proyecto de uso escolar basado en las TIC con la misión de educar en comunicación, compatible con el currículo escolar y cómodo porque el material es accesible gratuitamente a través de Internet. Para poder consultar los materiales para el profesorado os debéis registrar en la siguiente dirección: www.canalcomunica.com/registro.php

Proyecto «Media» del CNICE. Recursos sobre publicidad.

http://recursos.cnice.mec.es/media/publicidad/

El proyecto «Media» es una iniciativa del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) del MEC. Es un proyecto de integración curricular de los medios de comunicación que pretende dotar a los profesores y alumnos de educación secundaria de material *on-line* para abordar el universo de los medios de comunicación de masas. Por medio de la página web del proyecto, estudiantes y profesores pueden acceder a contenidos y

herramientas de práctica y autoevaluación con el objetivo de facilitar su aprendizaje sobre los diferentes temas presentados (televisión, cine, radio, prensa y publicidad). Además, se ofrecen recursos específicos como glosarios, bibliografía y material de apoyo docente organizado en torno a los mismos bloques temáticos que los contenidos.

Otros recursos web

- Anuncios televisivos: www.queanuncios.com/
- Análisis de anuncios. Propuesta de Pere Marquès: http://peremarques.pangea.org/pub multi.htm
- Canal Comunica, página web de M.ª José Pedragrosa: www.canalcomunica.com/ Para poder consultar los materiales para el profesorado debéis registraros en la siguiente dirección: www.canalcomunica.com/registro.php
- Conectores textuales: http://mimosa.pntic.mec.es/ajuan3/lengua/l_conect.htm
- Fred Master. Estudio de sonido publicitario. Ejemplos de cuñas radiofónicas: www.fre dmaster.com/cunas.html?gclid=CLWFmLLizKACFU-Y2Aod_k5lyg
- Instituto de Tecnologías Educativas: www.isftic.mepsyd.es/
- Materiales de Lengua y recursos TIC: www.materialesdelengua.org/recursos_tic/enla ces.htm
- Mediatico.com es un directorio de medios de comunicación de todo el mundo: www.mediatico.com/es/revistas/
- Museo de la publicidad estática: www.zafara.org/museo/indice/index.htm
- Proyecto «Media» del CNICE. Recursos sobre publicidad: http://recursos.cnice.m ec.es/media/publicidad/
- Tutorial de Audacity: www.youtube.com/watch?v=2wB_idjiW6Y
- Tutorial Movie Maker: www.youtube.com/watch?v=Ng3ZeO91Am4
- Webguest sobre publicidad: http://webguest.xtec.cat/httpdocs/publicidad/index.htm

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBRÒS, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias dentro del monográfico. Aula de Innovación Educativa, 180, 26-32.
- AMBRÒS, A., RAMOS, J.M. y ROVIRA, M. (2009). Enfilem les competències. Les competències bàsiques a l'àrea de llengua [CD y versión electrónica]. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona. También disponible en: http://161.116.7.34/ENFILEM (en breve se traducirá al castellano).
- AMBRÒS, A. y BREU, R. (2011). Leer la imagen. Texto e imagen. En U. Ruiz Bikandi (coord.), Lengua Castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar. Barcelona: Graó.
- APARICI, R. y GARCÍA-MATILLA, A. (1989). Lectura de imágenes. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GINÉ, N. y PARCERISA, A. (coords.) (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Barcelona: Graó.
- RAMOS, J.M. (2010). La evaluación de la competencia lingüística y audiovisual. Aula de Innovación Educativa, 188, 17-21.
- ZABALA, A. (2009). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

10. SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE LENGUA Y LITERATURA¹

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- La enseñanza de la comprensión lectora
- La enseñanza de la escritura
- La enseñanza de la lengua oral
- La enseñanza de la gramática
- La enseñanza de la literatura

Mireia Manresa

Institut Obert de Catalunya Universidad de Barcelona

Carme Durán

Institut Obert de Catalunya Universidad de Barcelona

La nueva formación del profesorado de educación secundaria deja espacio para introducir las metodologías de aula como uno de los ejes básicos para formar docentes que no dependan exclusivamente de las propuestas editoriales existentes en el mercado, docentes que sean libres –y por tanto capaces– de articular programaciones lógicas y coherentes tomando como base unos objetivos de aprendizaje determinados.

Todo profesor debe conocer, además, los principales aportes de la didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina que se complementa con su formación académica en filología. Algunos de los principios de esta disciplina muestran que para enseñar a leer y a escribir es necesario implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje; que hay que basarse en los

.....

^{1.} Versión adaptada y resumida de Durán y Manresa (2010).

complejos procesos de lectura y de escritura; que el aprendizaje se amplifica si se contextualiza en situaciones bien definidas y si se focaliza en las características de cada tipo de texto, y que se construye conocimiento en comunidad y en interacción. Éstos son algunos de los fundamentos comunes que rigen el diseño y la intencionalidad de las propuestas didácticas que reseñamos en este trabajo y que conducen hacia el concepto de secuencia didáctica, noción que podemos definir como una sucesión de actividades relacionadas entre sí de manera que cada actividad se vincula con un marco global de aprendizaje. Así, lo importante no es cada actividad en sí misma sino la relación que se establece entre ellas y el hilo conductor que las guía.

Los principios que acabamos de esbozar y las características que definen a las secuencias didácticas son los criterios principales que han regido la elección de las propuestas didácticas que presentamos, junto con la facilidad de ser consultadas, bien sea descritas en forma de artículo o capítulo de libro, o bien sea expuestas en la Red en blogs o páginas web, siempre que se pueda encontrar la descripción de la programación. Esta selección pretende ser una pequeña muestra de diferentes incursiones en la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

La enseñanza de la comprensión lectora

Enseñar a comprender presenta diversas dificultades que, a menudo, hacen que las actividades programadas para ello tengan menor efecto del esperado. Por un lado, la comprensión de los textos es una habilidad poco visible, a diferencia de la escritura, por ejemplo, y esta característica hace que las actividades que se plantean para enseñar a leer deriven hacia un control de la comprensión en lugar de centrarse en pautar el proceso de comprensión de los textos. Por otro lado, se ha comprobado que leer sólo para aprender a leer no tiene en cuenta los contextos reales de lectura, que llevan implícita la conciencia por parte del lector de los objetivos y la intención de lectura (Colomer y Camps, 1996), por lo que deberían crearse actividades de comprensión que contextualicen la lectura en situaciones en las que se explicite la intención con la que se lee. Las secuencias didácticas que presentamos ejemplifican estos aspectos y muestran la importancia de la participación de las distintas áreas curriculares en el avance de la competencia lectora.

Un fichero de personajes de ficción, secuencia didáctica para aprender a leer textos expositivos

COLOMER, T. (2003). La lectura en los proyectos de trabajo. En A. Camps (comp.). Secuencias didácticas para aprender a escribir, pp.199-208. Barcelona: Graó.

El objetivo principal de esta secuencia didáctica es que los alumnos aprendan a buscar información y mejoren su comprensión y producción de textos expositivos a partir de la elaboración de un fichero sobre personajes de ficción. Para ello, los alumnos tendrán que aprender a decidir qué información necesitan, a saber localizarla, a seleccionar la que es relevante, a reelaborarla y a comunicarla en un formato y estructura determinados.

Esta secuencia² ejemplifica cómo la tarea de producción final de un proyecto no reúne en sí misma los objetivos de aprendizaje principales, sino que los hace emerger y los hace necesarios. También es un ejemplo de *contextualización* de la comprensión de los textos, ya que el alumnado lee para obtener información necesaria y así poder elaborar el fichero de personajes, es decir, para realizar la tarea final. Además, se trata de una propuesta *versátil* y *flexible*: tanto por el alumnado al que se puede dirigir y por el tema de investigación (se podrían elaborar ficheros muy diversos) como también por los diferentes soportes de búsqueda (en la Red, por ejemplo, los buscadores genéricos como Google Search o Microsoft Bing, las hemerotecas de la web, la Wikipedia, los buscadores de imágenes como Flickr, de vídeos como Youtube o de textos como Google Books) y de escritura de las fichas de los personajes (actualmente un *wiki* sería una herramienta adecuada para este proyecto).

La secuencia incluye, por un lado, actividades sistemáticas de aprendizaje: de análisis y sistematización de las formas textuales más frecuentes, dirigidas a ayudar a leer para buscar información así como ejercicios que orientan sobre la localización de la información; y, por otro lado, actividades encaminadas directamente a la redacción de las fichas informativas y a la confección del fichero de personajes, por ejemplo de producción de textos informativos en los que se incorpora la información buscada en diversos soportes según una estructura previamente dada que no sólo ayuda a estructurar el texto sino también a localizar la información relevante.

En definitiva, esta secuencia didáctica se centra en *cómo* son los textos informativos, *dónde* se encuentran y *cómo leerlos* y combina momentos de lectura de investigación, con la escritura de apuntes, la discusión oral del grupo sobre la información encontrada, la conciencia de los vacíos que hay que rellenar y la reelaboración de los apartados de la ficha inicial.

Comparación de noticias, una secuencia didáctica para aprender a ser un lector crítico

MARGALLO, A.M. y MANRESA, M. (2009). *Comprender las diferencias entre dos noticias. Producción de un texto comparativo*. Disponible en: http://docentes.leer.es/materiales/?nivel=158>.

Esta secuencia didáctica ha sido seleccionada por su *minuciosidad al pautar el proceso de comprensión* y también por su orientación hacia la lectura crítica de los textos. El hecho de que se proponga al alumnado la escritura de un *texto expositivo comparativo* sobre una misma noticia publicada por medios diferentes conduce a hacer consciente a los chicos y chicas de que las diferentes perspectivas desde las que se explican unos hechos determinados afectan a la información que se publica.

^{2.} El material didáctico de este proyecto, publicado originariamente en el libro de texto de Lengua *Ull de bou 1* (Camps y otros, 1995), puede consultarse en el apartado de «Documentos» de la web del grupo de investigación GRETEL (disponible en catalán): http://www.gretel.cat

Pero no es sólo este hecho lo que hace que la secuencia didáctica ayude a progresar hacia una lectura crítica, sino la manera en que están planteadas las actividades que conducen a la tarea final. Estas tareas proponen al alumnado un camino de progreso muy pautado que parte de los elementos formales de la noticia (aspectos paratextuales como el titular, la extensión del texto, la posición en la página, etc.) y que culmina en el reconocimiento de las marcas de subjetividad, prestando atención a los mecanismos lingüísticos que sirven para transmitir la posición del autor del texto. También se sigue un progreso en las habilidades cognitivas (identificar, analizar e interpretar). En este sentido, es una secuencia adaptable a diferentes ciclos educativos porque permite hacer hincapié en unos u otros contenidos dependiendo del nivel del alumnado. Paralelamente al análisis de los diferentes elementos de la noticia, también se guía la confección del texto expositivo atendiendo tanto a su estructura como a los mecanismos de cohesión adecuados para articular la comparación de los dos textos analizados.

Por tanto, la finalidad de la actividad es doble: incidir en la lectura crítica de los textos y pautar el proceso de estructuración de las ideas en un texto expositivo de estructura comparativa. Indirectamente, incide también en el conocimiento de los elementos básicos de una noticia.

Aprender a leer a través de las áreas del currículo

MADALENA, J.I. (2008). Aprender a leer a través de las áreas del currículo. El ámbito lingüístico y social. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.) (2008), La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula, pp. 79-99. Valencia: Perifèric Edicions.

La lectura es una actividad que se lleva a cabo en todas las áreas curriculares. Pero que se lea no implica necesariamente que se comprenda lo que se está leyendo. La secuencia didáctica que presentamos propone un problema inicial relacionado con un contenido del área de ciencias sociales que debe resolverse a través de la búsqueda y la lectura de información. En este recorrido, además, se hace consciente al alumnado del proceso de comprensión lectora, que se explicita desde el inicio de las actividades: qué se hará con la lectura, por qué se lee, qué información se necesita para satisfacer la intención lectora, cuál es el objetivo de lectura, cuáles son los conocimientos previos del lector; finalmente, se integra la lectura y la escritura para reformular lo leído y comunicarlo.

Uno de los aspectos interesantes de la secuencia, por su relación directa con la metodología expuesta aquí, es que se relaciona con el objetivo de comprender y explicar la realidad social en su dimensión histórica y geográfica. El punto de partida para comprender dicha realidad es el planteamiento de problemas sociales reales que llevan a la reflexión a través de la búsqueda de información guiada y secuenciada en actividades y tareas. Y es en estas actividades donde cobran protagonismo los aprendizajes lingüísticos a través de la interacción, del uso y conocimiento de las características de distintos géneros discursivos y de la reflexión sobre la lengua.

La enseñanza de la escritura

Las secuencias didácticas seleccionadas, basadas en el modelo de enseñanza de la composición escrita elaborado por Camps (1994, 1996, 2003), muestran la complejidad del proceso de escritura y proporcionan herramientas para hacer competentes a los chicos y las chicas en la escritura de textos diversos, analógicos o digitales. Todas tienen como punto de partida la producción de un texto, el cual está inserto en una situación discursiva que le da sentido. La primera se centra en la producción de textos literarios, mientras que en las otras dos propuestas la escritura se concibe como un instrumento de construcción del saber al servicio de conocimientos específicos de cualquier área.

La escritura de textos literarios: el cuento fantástico

ZAYAS, F. (2010). El cuento fantástico. Disponible en línea en El tinglado: <www.tinglado.net/?id=el-cuento-fantastico>.

Esta secuencia apareció inicialmente en uno de los *blogs* de aula de Zayas, «En el Villena». Los *blogs* se han convertido en un recurso que a tener en cuenta en las aulas, ya que por un lado permiten que los docentes compartan sus experiencias didácticas con los estudiantes, pero también con otros docentes, y por el otro posibilitan un espacio donde los alumnos pueden publicar sus textos, con lectores reales, lo que crea un marco que da sentido a la escritura. Esto último es de especial importancia para que los chicos y chicas se involucren en el proyecto.

En esta propuesta, los alumnos tienen que escribir un relato fantástico como tarea final, y para ello deberán seguir un *proceso muy pautado* a lo largo de diversas actividades en las que se incluye la reflexión sobre la definición y mecanismos del género; la lectura de cuentos de diversos autores que pueden servir de modelo o de inspiración; la identificación del tema; la observación de la estructura y de algunos procedimientos narrativos, como el discurso relatado; la elección del narrador y el punto de vista, etc. La secuencia de actividades pone de relieve la importancia de la reflexión sobre algunos aspectos gramaticales necesarios para la elaboración del relato, como la alternancia de tiempos verbales (los valores del *pretérito imperfecto* y del *perfecto simple*, o el uso del *pretérito pluscuamperfecto*) o la revisión ortográfica.

Plantea los saberes lingüísticos y literarios como íntimamente relacionados, y la lectura y la escritura como vasos comunicantes. Muestra que ambas son indisociables y forman parte de una concepción global del aprendizaje de la lengua. En el proyecto, no se deja

solo al estudiante ante la hoja en blanco, sino que se le acompaña y se le dan herramientas para que se pueda enfrentar con éxito a la tarea de crear su propio cuento fantástico. No coarta la creatividad, sino que la alimenta a partir de los modelos y de su análisis.

El resumen de textos expositivos o escribir para aprender

MILIAN, M. (2003a). Textos expositivos: el resumen. En A. Camps (comp.), Secuencias didácticas para aprender a escribir, pp. 161-178. Barcelona: Graó.

Esta propuesta es un ejemplo de cómo enseñar a interpretar y producir los textos pertenecientes a géneros académicos que se utilizan habitualmente en las clases de secundaria -resúmenes, informes, esquemas, memorias, etc.- de cualquier área. Se centra en la lectura de textos expositivos para obtener información sobre algún tema que después se tendrá que exponer al resto de la clase. No se parte de unos textos dados, sino que los deberán seleccionar los propios estudiantes en libros de texto, enciclopedias, revistas especializadas, y otras fuentes de información audiovisual, de manera que los alumnos aprendan a buscar información, a consultar diversas fuentes y a extraer la información necesaria a partir de la toma de notas y la confección de esquemas, y luego a rehacerla en un texto que recoja las ideas principales.

En el ejemplo concreto que propone Milian, los estudiantes deben montar una exposición sobre las energías renovables y es esta situación la que da sentido al resumen solicitado: deben entender los textos que leen y tienen que saber seleccionar la información relevante porque después tienen que poder transmitirla a unos nuevos receptores. En el proceso de entender la información y explicarla a los demás se incorpora la propia voz, se dice lo que se ha entendido con las propias palabras.

El desarrollo de la secuencia incluye varias fases: la representación de la tarea, en que se reflexiona sobre la situación comunicativa que conlleva la elección del género exposición, los tipos de exposiciones que se pueden hacer, la importancia de tener en cuenta el destinatario, etc.; la búsqueda de información y la sistematización de las fuentes de consulta en función de las necesidades de información; la práctica de tomar notas; la integración de la información obtenida y la reelaboración de los conocimientos; el diseño del plan de la exposición y la elaboración de materiales; y por último, el montaje de la exposición. Las diferentes actividades que los alumnos deben llevar a cabo a lo largo de la secuencia, tanto individualmente como en grupo, permiten detectar las dificultades con que se encuentran y ofrecen ayuda para solucionarlas, en la línea de buscar la autorregulación del aprendizaje por parte de los propios alumnos a partir de los instrumentos que el docente pone a su alcance.

Hacer memoria o aprender a escribir sobre el trabajo de aula

RODRÍGUEZ GONZALO, C. y GARCÍA VIDAL, P. (2008). Hacer memoria o aprender a escribir sobre el trabajo de aula. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*, pp. 137-149. Valencia: Perifèric.

En esta misma línea, los autores plantean un proyecto de escritura de memorias semanales donde los alumnos deben reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y los procedimientos metodológicos utilizados de manera que, por un lado, se convierte en una herramienta de regulación del proceso de trabajo y, por otro, es también una importante fuente de información para los docentes sobre qué y cómo aprenden los estudiantes y los recursos lingüísticos de que disponen para referirse a los contenidos trabajados. De esta manera, los chicos y chicas se hacen corresponsables del proceso de aprendizaje, puesto que tienen que revisarlo de manera activa, y los profesores pueden ajustar el tipo de ayudas a las necesidades reales que se presenten.

La secuencia para escribir las memorias es sencilla, por lo que se puede utilizar en cualquier curso de la educación secundaria obligatoria (ESO) o postobligatoria. En primer lugar, los estudiantes registrarán en su cuaderno de aula tanto las actividades realizadas como las reflexiones suscitadas en torno a ellas. El cuaderno propio se convierte así en un instrumento imprescindible pero no suficiente, ya que a menudo los alumnos son incapaces de reflexionar sobre el proceso de trabajo que han llevado a cabo. Por ello necesitan una actividad pautada que les permita reconstruir de manera periódica ese proceso, que les guíe en la reflexión y que dé sentido a la revisión del trabajo que se ha hecho. Las autoras han elaborado una pauta de revisión básica, con cuatro apartados: «actividades realizadas», «hemos aprendido que...», «hemos aprendido a...» y «observaciones», pero que debería actualizarse en función de los aprendizajes que se quieran promover.

La memoria se concibe, por tanto, como una herramienta de evaluación formativa para los estudiantes, ya que facilita la revisión de lo aprendido y posibilita analizar los obstáculos que se han encontrado. No se puede plantear como una actividad aislada, sino que se tiene que planificar a largo plazo como una herramienta metacognitiva que permita y enseñe a los estudiantes a ser más conscientes de su propio aprendizaje.

La enseñanza de la lengua oral

Aprender a exponer un tema, a presentar un trabajo o una investigación, a hacer una entrevista, a argumentar una opinión, por poner sólo algunos ejemplos, son actividades complejas que requieren una intervención didáctica explícita, con objetivos claros y con una secuencia de actividades bien trabada (Vilà, 2005). Las secuencias didácticas que destacamos ejemplifican los diversos grados de acercamiento a la lengua oral y a sus

distintos usos: el discurso oral formal situado en el contexto académico, el análisis de los elementos de modalización del discurso como estrategia crítica y la utilización de la lengua oral dialogada y monologada como base para la redacción de un texto escrito.

Explicación oral de un tema académico

CROS, A. y VILÀ, M. (2005). La explicación de un tema académico. En M. Vilà (coord.), El discurso oral formal, pp. 133-141. Barcelona: Graó.

Esta secuencia didáctica se organiza en torno a una tarea, la exposición de un tema académico, que, a pesar de ser habitual en cualquier nivel educativo, no suele ir acompañada de ayudas para llevarla a cabo. Por ello, el objetivo didáctico de la secuencia es, por un lado, dotar de herramientas y estrategias a los alumnos para que aprendan a hacer exposiciones, controlando la gestión del propio discurso y de los elementos verbales y no verbales implicados y, por otro, abordar la evaluación de la competencia oral de una manera formal y sistemática para que revierta en la mejora de las producciones orales.

Los estudiantes deben explicar a los compañeros un tema en el que han profundizado y con ello se logran tres propósitos: que entiendan mejor las informaciones que están manejando para poder explicarlo a los demás; que aprendan a hacer una exposición oral y, por último, que el conocimiento de las estrategias que se utilizan en este género discursivo les permita seguir mejor las explicaciones de los profesores.

Los objetivos de aprendizaje planteados en la secuencia implican el control de muchos aspectos de naturaleza diferente: desde la delimitación del tema en función del tiempo y los parámetros de la situación comunicativa o la planificación de la estructura del discurso, hasta la organización lógica de los contenidos o el uso de estrategias verbales y no verbales para captar y mantener el interés del destinatario. Las actividades propuestas a lo largo de la secuencia tienen la función de ayudar a los alumnos a resolver los problemas que van surgiendo en el proceso de preparación de la exposición a partir de cada uno de los objetivos específicos propuestos, de manera que se convierten en pautas y orientaciones que permiten ir revisando y mejorando su propio texto.

La modalización

GRAU, M. (2005). La modalización. En M. Vilà (coord.), El discurso oral formal, pp. 163-172. Barcelona: Graó.

La adaptación del discurso oral a las necesidades de una situación comunicativa concreta y el análisis del entramado de voces que aparece en los diferentes discursos a los que están expuestos los estudiantes son los dos focos de atención de esta propuesta. La tarea que han de realizar los alumnos consiste en la preparación de una exposición sobre un tema

de actualidad: mientras un alumno informa sobre el tema sin implicarse ni manifestar opinión, el otro tiene que hacer una valoración de la información aportada. Así se hace explícito el entramado de voces que aparece habitualmente en los discursos académicos, en los medios de comunicación o bien en situaciones de interacción personales o profesionales.

Los objetivos de aprendizaje giran en torno al *uso* y *análisis de los recursos de modalización*, de manera que puedan entender quién habla y con qué intenciones, con qué grado de implicación y qué hay de objetivo y de subjetivo en su discurso. Para ello deberán realizar diversas actividades que les permitan ir elaborando una representación del concepto de *modalización* que les ayude a distinguir opiniones personales del emisor de las referencias a otras fuentes, a saber reconocer las distintas maneras en que aparece el emisor en el texto, a reconocer la polifonía enunciativa y con qué finalidad es introducida en el discurso, etc., todo ello necesario para poder elaborar el discurso propio a partir del tema escogido, momento en que tendrán que incorporar los recursos aprendidos.

De la entrevista al reportaje periodístico

VILÀ, M. (2003). De la entrevista al reportaje periodístico (o de la lengua oral a la escrita). En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, pp. 141-152. Barcelona: Graó.

Uno de los aspectos más interesantes de esta secuencia didáctica es que se plantean los *usos informales* orales como un punto de partida para acceder a usos *lingüísticos más elaborados* que necesitan planificación previa. En la propuesta se plantea a los alumnos que elaboren un reportaje escrito a partir de los datos extraídos de diversas entrevistas orales (*texto dialogado oral*). Para ello se crea un espacio intermedio, la comunicación de los resultados de las entrevistas (*texto monologal oral*) como puente para la elaboración del reportaje periodístico (*texto monologal escrito*).

Para llevar a cabo la tarea, los estudiantes tendrán que leer y analizar reportajes que les servirán de modelo; deberán seleccionar un tema y, a partir de unos criterios dados, preparar la entrevista y realizarla; por último, tendrán que transformar los datos del diálogo en un monólogo oral para luego convertirlo en reportaje.

La secuencia presenta una clara relación entre los objetivos y las actividades que los concretan y, en este sentido, es un buen ejemplo para el diseño de secuencias didácticas. El proyecto se divide en tres grandes bloques que a su vez incluyen diversas fases. El primer bloque se dedica a la realización de entrevistas e incluye la selección del tema para el reportaje, la lectura y análisis de reportajes publicados en la prensa, la determinación de los posibles subtemas que sugiere el tema elegido, la elaboración de un cuestionario y la realización de entrevistas a los compañeros de clase y a adultos. El segundo bloque se centra

en la comunicación de los resultados de las entrevistas (texto oral planificado) y la recopilación de los datos pertinentes de todas las entrevistas para la elaboración del reportaje. Finalmente, el tercer bloque se dedica a la elaboración del reportaje, con la selección y ordenación de la información recogida, la textualización del reportaje, el uso de una pauta de valoración y la coevaluación de los reportajes en relación con su adecuación al contexto formal final: la prensa local.

La enseñanza de la gramática

La relación entre el uso y la reflexión sobre él, por un lado, y la sistematización de los conocimientos gramaticales, por otro, son los ejes sobre los que giran las propuestas que hemos seleccionado y que toman como modelo teórico las secuencias didácticas para aprender gramática desarrollado en Camps (2006) y Camps y otros (2005). En función de la finalidad, distinguiremos dos tipos de secuencias para aprender gramática: uno enfocado en los aspectos gramaticales para mejorar la interpretación o la producción de textos –y que ejemplificamos con la propuesta de Ferrer- y otro que se centra en los aspectos gramaticales para llegar a una reflexión sistemática sobre algún aspecto del código. Para este último grupo hemos seleccionado dos secuencias que abordan la reflexión sobre la lengua desde planteamientos distintos: una se centra en la observación y sistematización de un concepto gramatical explícito, mientras que en la otra se utiliza la comparación entre distintas lenguas como motor que permite la investigación activa de los estudiantes (de Zayas y de Guasch, Gracia y Carrasco, respectivamente).

El tiempo de la narración: una secuencia de trabajo gramatical

FERRER, M. (2006). El tiempo de la narración: una secuencia de trabajo gramatical. En A. Camps y F. Zayas (coords.), Secuencias didácticas para aprender gramática, pp. 73-88. Barcelona: Graó.

Esta secuencia didáctica se centra en el reconocimiento y en la manipulación de algunos procedimientos lingüísticos relacionados con la temporalidad del relato, concretamente en la distinción entre tiempo de los hechos y tiempo en que son narrados, y en la alternancia de los tiempos verbales como elemento de cohesión textual. El objetivo es doble: que el alumno se aproxime a la complejidad de la expresión lingüística de la temporalidad a través de los tiempos verbales y que este conocimiento revierta en una mejora de sus producciones.

Las actividades se organizan en seis apartados para trabajar, por un lado, la elección del eje temporal (contenidos gramaticales de tipo contextual) y, por otro, la alternancia entre tiempos verbales (contenidos de tipo textual). Se incluyen actividades de observación, manipulación y sistematización de los contenidos morfológicos y ortográficos en relación con los tiempos verbales utilizados y se trabajan diversos géneros narrativos: cartas, noticias de prensa, avisos, cuentos, etc. La secuencia, muy extensa, se plantea como una subsecuencia que se inserta en otra mayor de comprensión y producción de textos narrativos diversos, y eso hace que se puedan seleccionar algunos apartados en función de los objetivos concretos o los contenidos que se quieran trabajar.

La autora incluye ejemplos que ilustran los tipos de actividades mencionadas: de análisis y de observación, de sistematización de observaciones y de reescritura y producción de textos. Estas actividades sirven de modelo y permiten hacerse una idea de las posibilidades de la secuencia didáctica. Ferrer añade un apartado donde se explicitan los criterios didácticos: sobre la necesidad de la integración de la reflexión lingüística en las actividades discursivas –en este caso, la comprensión y producción de textos narrativos–, sobre la elección de los textos, tanto fragmentos y microrrelatos como textos completos; sobre la elección de diferentes formas de interacción en el aula y sobre la revisión de las producciones como punto de partida para delimitar los objetivos de aprendizaje y los contenidos gramaticales trabajados.

El concepto de sujeto a partir de los titulares de prensa

ZAYAS, F. (2006). Trabajamos la oración. En A. Camps y F. Zayas (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, pp. 147-160. Barcelona: Graó. También disponible en: http://tinglado.net/?id=titulares-prensa&page.

Por otro lado, las secuencias pueden tomar como objeto de estudio unos contenidos gramaticales concretos con el objetivo de ayudar a los alumnos a entender el funcionamiento de la lengua y sistematizar estos conocimientos gramaticales en un modelo básico a partir de la reflexión sobre su uso. Es el caso de la secuencia que presentamos a continuación, centrada en la revisión y sistematización de un contenido de sintaxis elemental, el concepto de *sujeto*.

La propuesta está diseñada para guiar a los estudiantes de la ESO en la construcción de una noción de *sujeto* que les permita identificar esta *función sintáctica*, y *revisar y reparar errores de concordancia*. Aunque se trata de un contenido que han trabajado desde primaria, los estudiantes han construido una noción simplificadora y suelen asociar el sujeto con el agente de la acción, como muestra la investigación de Notario (2001). Por ello es importante partir de los conocimientos previos de los estudiantes, de manera que el contraste entre la definición aprendida y los usos reales en los que aparece les haga cuestionarse el concepto y revisarlo.

A partir de la observación de titulares de prensa, los alumnos aprenderán cuál es la estructura habitual y como se identifica el sujeto de la oración. En las primeras actividades

aparecen titulares con la estructura «alguien hace algo», por lo que es fácil identificar la función de sujeto con el papel semántico de agente, pero también aparecen ejemplos que siguen otras estructuras («alguien sufre o experimenta algo», «algo es la causa de algo», «algo ha sido provocado por otra cosa», etc.). A partir de estos titulares, los estudiantes deben reflexionar sobre cómo identificamos el sujeto de la oración -a través de la concordancia- y desautomatizar la asociación que aparece en la definición de sujeto de los escolares como agente de la acción verbal. Las diversas actividades concluyen con la redacción de un informe final donde se reflexiona sobre los aprendizajes realizados.³ Esta última fase es imprescindible para sistematizarlos e incorporar de manera significativa el metalenguaje gramatical básico para explicar dichos aprendizajes: sujeto, verbo, nombre, persona y concordancia.

El aspecto verbal en las narraciones de ficción: una reflexión interlingüística

GUASCH, O., GRACIA, C. y CARRASCO, P. (2006). El aspecto verbal en las narraciones de ficción. Una reflexión interlingüística. En A. Camps y F. Zayas (coords.), Secuencias didácticas para aprender gramática, pp. 89-100. Barcelona: Graó.

El contraste entre lenguas o la variación lingüística pueden ser el motor que dé sentido a la investigación y que haga posible la exploración activa de los propios alumnos sobre cómo funciona algún aspecto del código lingüístico. Por un lado, el conocimiento reflexivo de la propia lengua facilita el aprendizaje de otras lenguas adicionales (segundas o extranjeras); por otro, la reflexión y el contraste entre lenguas permiten percibir la propia lengua como objeto de estudio y no sólo como medio de comunicación; la vuelve opaca, siguiendo la metáfora de Camps. De esta manera, la realidad plurilingüe se percibe como un marco privilegiado para estudiar las formas lingüísticas en sus usos reales.

Esta secuencia aborda el trabajo sobre el aspecto verbal desde una perspectiva interlingüística (en este caso, castellano, catalán e inglés) a partir de la lectura, la redacción y la traducción de diversos textos narrativos. La propuesta está dirigida a alumnos de cuarto de ESO y parte de la observación y análisis de los tiempos verbales en estas tres lenguas, pero también de la manipulación a través de la lectura, la redacción y la traducción de relatos. El objetivo es reflexionar sobre cómo distintas lenguas resuelven de manera diferente la expresión de unas mismas nociones gramaticales, concretamente la expresión de la temporalidad y del aspecto. Se trata, por tanto, de un planteamiento integrado de la enseñanza de lenguas, y parte de la idea de que el contraste favorece la reflexión gramatical y permite tener en cuenta el carácter global del conocimiento lingüístico de los escolares multilingües.

^{3.} En el blog «Mirar las palabras» encontraremos ejemplos de informes finales realizados por los alumnos del IES Isabel de Villena de Valencia. Consultado en: www.fzayas.com/mirarlaspalabras/

Ello implica que el acento se pone en la *actividad metalingüística* de los estudiantes, es decir, en los procedimientos reflexivos a través de los cuales intentan comprender el funcionamiento de la lengua. Por ello es imprescindible el papel activo de los estudiantes, que aprenden en la interacción entre iguales y con el experto, mientras que el docente asume un rol de guía del proceso de reflexión. El estudio gramatical planteado como una pequeña investigación permite entender la lengua como un sistema abierto, vivo, sobre el que los alumnos pueden elaborar sus propias hipótesis.

La enseñanza de la literatura

Las secuencias didácticas seleccionadas en este apartado muestran la integración de la lectura de textos literarios con los aprendizajes escolares que posibilitan el progreso en la comprensión de las obras y relacionan dichos aprendizajes con las características de los textos seleccionados, aunque sean alejados de los referentes del alumnado: las novelas de caballerías a través de un producto de escritura complejo, el género poético que propone la organización de una exposición poética, o la novela picaresca a través de una webquest.

Además las secuencias, por su complejidad, permiten incluir los diferentes espacios funcionales de lectura que plantea Colomer (2005): leer en solitario, leer para compartir, leer para conectar con otros tipos de aprendizajes y leer para interpretar.

El héroe medieval, una secuencia didáctica para aprender sobre literatura de otras épocas

COLOMER, T., y otros (2003). El héroe medieval: un proyecto de literatura europea. En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, pp. 71-82. Barcelona: Graó.

Esta secuencia plantea la escritura colectiva de una novela de caballerías. Para llegar a esta tarea final los alumnos son guiados en la lectura de textos modelo y en el aprendizaje de las características y convenciones del género y, por tanto, la secuencia les ayuda a comprender obras alejadas de sus referentes culturales y lingüísticos. Las relaciones de intertextualidad que se establecen entre las obras a través de la presencia de convenciones, tópicos y motivos comunes son el eje que articula la propuesta, los cuales no sólo deben ser conocidos sino que se tienen que recuperar y movilizar para ser incorporados en la escritura creativa de una novela de caballerías que siga los parámetros convencionales de este tipo de textos.

El proyecto se estructura a través de *cuatro módulos* que pueden ser autónomos («Bretaña», «Provenza», «Grecia» y la «Reconquista»), lo que hace que sea una propuesta adaptable a diversas situaciones de aprendizaje. Los contenidos específicos que se incluyen en cada uno de estos apartados permiten tener una visión completa del contexto medieval que influía en

la creación literaria. Mientras que en el apartado de «Bretaña», por ejemplo, se tratan las leyes de caballería, la mesa redonda y los personajes literarios asociados, la búsqueda del Santo Grial y la descripción del caballero y del castillo medieval, el bloque de «Provenza» se centra en la lírica provenzal e incluye el amor cortés, los géneros de la canción y el sirventés y la descripción de la dama, el trovador y las fiestas cortesanas.

El desarrollo de la secuencia didáctica de actividades incluye ejercicios de comprensión de textos, de ejercitación de tipos de escritos, de adquisición de léxico específico, de información sobre el contexto social y literario de los textos y de sistematización de conocimientos. Además, el proyecto es un buen modelo para diseñar secuencias didácticas de escritura de textos literarios que atiendan a la vez a contenidos literarios específicos, como el conocimiento de las convenciones de un género determinado, y también es un ejemplo de organización de escritura colectiva en cuanto a la planificación argumental de la novela que propone.

Una exposición de poesía para avanzar en la comprensión de textos poéticos

MILIAN, M. (2003b). Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar. En A. Camps (comp.), Secuencias didácticas para aprender a escribir, pp. 127-134. Barcelona: Graó.

Este proyecto está planteado con la voluntad de que el alumnado descubra, comprenda y utilice el género poético como medio de expresión, comunicación y reflexión personal y para que lo pueda valorar como una manifestación literaria y cultural. Este gran objetivo marca la esencia de la secuencia didáctica, que guía al alumnado en el proceso de organización de una exposición de poesía, una tarea que se aleja de los productos escritos que aparecen en la mayoría de proyectos que hemos visto hasta ahora.

La integración de los objetivos de aprendizaje literario y de producción con intención comunicativa se refleja en la tarea de selección de los poemas que formarán parte de la exposición final de poesía. La estructura de esta muestra, que incluirá poemas de autor y poemas realizados por el alumnado, preside esta elección. Tener que seleccionar los textos obliga al alumnado a familiarizarse con el lenguaje poético porque supone leerlos, entenderlos, decirlos en voz alta, apreciar su musicalidad, descubrir la intención comunicativa del poeta, contrastar opiniones, gustos y preferencias, clasificar y ordenar poemas según las características formales o de contenido y aplicar estas características en las producciones propias. Este proyecto, pues, trata el género poético en todas sus vertientes desde la misma estructura de la secuencia de actividades: «Poemas para leer», «Poemas para decir», «Poemas para mirar» y «Poemas para jugar».

En el apartado «Poemas para leer» propone discutir el contenido temático de los textos a partir de su lectura y confeccionar un fichero en el que se coleccionan los poemas del grupo según el tema y las características formales y discursivas. En «Poemas para decir» se experimenta con material sonoro lo que hace descubrir diversidad de estructuras rítmicas, se observa la repetición de sonidos, se propone al alumnado la creación de pareados, la elaboración de un poema en versos libres como ejercicio de contraste y la preparación de grabaciones individuales de sus lecturas. «Poemas para mirar» se centra en la iconicidad de la escritura a través del descubrimiento de caligramas y de la poesía visual. Finalmente, en «Poemas para jugar» se ejemplifican algunos de los procedimientos formales que hacen de la poesía un juego retórico a través de la observación y de la imitación de estructuras como el acróstico, el *mimerick* y el sirventés. Y esta diversidad de aproximaciones al género poético queda plenamente integrada en la organización de la tarea final, la exposición de poesía para un público determinado.

Una webquest sobre el Lazarillo de Tormes

DURÁN, C. (2005). Lazarillo de Tormes (*webquest*). Disponible en: http://webquest.xt ec.cat/httpdocs/lazarillo/index.htm>.

Las *webquests* pueden ser una buena herramienta para trabajar los aprendizajes literarios. Este recurso presenta la estructura de un proyecto, con un formato prefijado que incluye la tarea, las actividades de aprendizaje y la evaluación a través de una rúbrica.

En la *webquest* sobre el *Lazarillo* de *Tormes*, la tarea que se propone al alumnado es la *escritura de un nuevo episodio de la novela* a partir de la imitación del modelo de esta obra clásica de la literatura española y su *posterior publicación* en un *blog*. Para ello, los alumnos deben asumir el rol del protagonista, hablando como él, imitando su estilo, respetando el punto de vista y atendiendo a algunos elementos como el espacio donde se desarrolla la acción, la aparición del destinatario, el humor, la estructura narrativa, etc. Los objetivos de aprendizaje incluyen conocer las características del género, algunas de las características del contexto sociocultural del Renacimiento, mejorar la escritura a partir de la imitación de modelos literarios y fomentar la lectura de los clásicos.

Esta propuesta aprovecha todo el potencial de la *webquest* como herramienta que fomenta el trabajo en la Red sin renunciar a la planificación de una secuencia de actividades lógica y bien trabada, que propone la búsqueda pautada de información, la lectura guiada del tratado I de la obra y ofrece ayudas para la planificación y redacción de una aventura de Lázaro. Así, el proceso se inicia con la búsqueda pautada de información sobre el argumento, el autor, la época en la que se sitúa la novela y sobre las características de la novela picaresca; seguidamente, se acompaña la lectura del tratado I a través de la propuesta de preguntas de reflexión y de comprensión, para pasar a situar en un plano de la ciudad

los lugares en los que transcurre el tratado I y poder tomar decisiones sobre los escenarios del capítulo que inventarán, decidir la aventura que vivirá Lázaro y escribir el nuevo capítulo en primera persona siguiendo la estructura de una narración. Este proceso culmina con la publicación en un blog de los productos escritos resultantes.4

ACTIVIDADES

- 1. Lee el planteamiento de alguna de las secuencias didácticas que te proponemos a continuación y redacta una reseña al estilo de las que contiene este capítulo. Para ello, describe los diferentes elementos que contiene la secuencia (tarea, objetivos, secuencia de actividades, evaluación, etc.). Destaca también las aportaciones y los aspectos más interesantes para poder añadir algunos comentarios valorativos. Puedes utilizar los suguientes recursos:
 - COLOMER, T. (2001). La poesía como expresión de sentimientos. En T. Colomer, Enseñanza de la literatura y proyectos de trabajo. Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura, 1, 99-111 [puede consultarse el texto completo en el apartado de «Documentos» de la página del Grupo GRETEL: www.gretel.cat].
 - FORT, R. Y RIBAS, T. (2003). Aprender a narrar. Un proyecto sobre la novela de intriga. En A. Camps (comp.), Secuencias didácticas para aprender a escribir, pp.51-60. Barcelona: Graó.
- 2. Una de las claves para planificar una secuencia de actividades bien trabada es el establecimiento de una clara relación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades que se diseñan para conseguirlos y la tarea propuesta. Imagina la tarea que tienen que llevar a cabo los alumnos y diseña las actividades que concretarían cada uno de los objetivos que te proponemos de una secuencia didáctica basada en la defensa oral de un punto de vista:5
 - Saber analizar el contexto en el que se produce la argumentación y saber seleccionar los argumentos más adecuados a la situación y a la intención comunicativa.
 - Saber estructurar el discurso de manera clara y ordenada y saber prever las objeciones del destinatario.
 - Saber justificar los argumentos y saber incluir la contraargumentación en el propio discurso.

- 4. Los textos de los alumnos se pueden leer en: http://lazarilloyelciego.bitacoras.com/
- 5. Se puede consultar la secuencia completa en Cros y Vilà (2005, pp. 151-161).

- 3. La Red permite publicar las producciones de los estudiantes, pero rara vez van acompañadas de la descripción del proceso que han llevado a cabo o de los materiales didácticos utilizados. En grupos de tres o cuatro personas, seleccionad alguno de estos productos y reconstruid la secuencia didáctica que «esconde» la tarea propuesta. Deberéis tener en cuenta estos apartados: objetivos de aprendizaje, habilidad en la que se centra, secuencia pautada de actividades, organización del aula, temporización y evaluación. Para realizar esta actividad, podéis consultar:
 - Lectura de una leyenda de Bécquer: http://lasleyendasdebecquer.blogspot.com
 - Reseñas literarias: http://recomiendameunlibro.blogspot.com/2007/03/como-agua-para-choco late-de-laura html

FUENTES Y RECURSOS

DURÁN, C. (2005). Lazarillo de Tormes [webquest]. Disponible en línea en: http://webquest.xtec.cat/httpdocs/lazarillo/index.htm

MARGALLO, A.M. y MANRESA, M. (2009). Comprender las diferencias entre dos noticias. Producción de un texto comparativo. Disponible en línea en: http://docentes.leer.es/ma teriales/?nivel=158

ZAYAS, F. (2010). El cuento fantástico. Disponible en línea en El tinglado: www.tinglado.net/?id=el-cuento-fantastico

ZAYAS, F. (2006). Gramática de los titulares de prensa. Disponible en línea en El tinglado: http://tinglado.net/?id=titulares-prensa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPS, A. (1994). L'ensenyament de la composició escrita. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A., y otros (1995). Ull de bou. Llengua catalana. Ciclo superior de educación primaria 1 y 2. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la pràctica. En Cultura y Educación, 2, 43-57.
- CAMPS, A. (comp.) (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps y F. Zayas (coords.), Secuencias didácticas para aprender gramática, pp. 31-38. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord.), v otros (2005). Bases per a l'ensenvament de la gramàtica. Barcelona:
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste. [Este libro está agotado en el mercado pero se puede encontrar íntegro en el apartado «Documentos de la web» del grupo de investigación Gretel: <www.gretel.cat>].
- COLOMER, T. (2003). La lectura en los proyectos de trabajo. En A. Camps (comp.), Secuencias didácticas para aprender a escribir, pp.199-208. Barcelona: Graó.
- (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T., y otros (2003). El héroe medieval: un proyecto de literatura europea. En A. Camps (comp.), Secuencias didácticas para aprender a escribir, pp.71-82. Barcelona: Graó.
- CROS, A. y VILÀ, M. (2005). La explicación de un tema académico. En M. Vilà (coord.), El discurso oral formal, pp. 133-141. Barcelona: Graó.
- DURÁN, C. y MANRESA, M. (2010). Següències didàctiques per aprendre llengua i literatura. En A. Camps (coord.), Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones practiques. Barcelona: Graó.
- FERRER, M. (2006). El tiempo de la narración: una secuencia de trabajo gramatical. En A. Camps y F. Zayas (coords.), Secuencias didácticas para aprender gramática, pp. 73-88. Barcelona: Graó.
- GRAU, M. (2005). La modalización. En M. Vilà (coord.), El discurso oral formal, pp. 163-172. Barcelona: Graó.
- GUASCH, O., GRACIA, C. y CARRASCO, P. (2006). El aspecto verbal en las narraciones de ficción. Una reflexión interlingüística. En A. Camps y F. Zayas (coords.), Secuencias didácticas para aprender gramática, pp. 89-100. Barcelona: Graó.
- MADALENA, J.I. (2008). Aprender a leer a través de las áreas del currículo. El ámbito lingüístico y social. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.), La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula, pp. 79-99. Valencia: Perifèric.

- MILIAN, M. (2003a). Textos expositivos: el resumen. En A. Camps (comp.), Secuencias didácticas para aprender a escribir, pp. 161-178. Barcelona: Graó.
- (2003b). Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar. En A. Camps (comp.), Secuencias didácticas para aprender a escribir, pp. 127-134. Barcelona: Graó.
- NOTARIO, G. (2001), Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. En A. Camps (coord.), El aula como espacio de investigación y reflexión, pp. 181-194. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. y GARCÍA VIDAL, P. (2008). Hacer memoria o aprender a escribir sobre el trabajo de aula. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.), La lengua escrita y los proyectos de trabajo, pp. 137-149. Valencia: Perifèric Edicions.
- VILÀ, M. (2003). De la entrevista al reportaje periodístico (o de la lengua oral a la escrita). En A. Camps (comp.), Secuencias didácticas para aprender a escribir, pp. 141-152. Barcelona: Graó.
- VILÀ, M. (coord.) (2005). El discurso oral formal. Barcelona: Graó.
- ZAYAS, F. (2006). Trabajamos la oración. En A. Camps y F. Zayas (coords.), Secuencias didácticas para aprender gramática, pp. 147-160. Barcelona: Graó.

Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria

Director: César Coll

1. Volúmenes correspondientes al módulo genérico y al prácticum

Vol. I Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria
Coordinador: César Coll
Vol. II Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria

VOL. II Procesos y contextos educativos: ensenar en las instituciones de educación secundaria

Coordinador: Francisco Imbernón

Vol. III Sociología de la educación secundaria

Coordinador: Rafael Feito

Vol. IV Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación

en la educación secundaria

Coordinador: Ángel Pérez Gómez

Volúmenes correspondientes al módulo específico

2. Biología y Geología

Coordinador: Pedro Cañal

Vol. I Biología y Geología. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Biología y la Geología

Vol. III Biología y Geología. Investigación, innovación y buenas prácticas

3. Dibujo: Artes plásticas y visuales

Coordinadores: Francisco Esquinas y Mercedes Sánchez

Vol. I Dibujo: Artes plásticas y visuales. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica del Dibujo: Artes plásticas y visuales

Vol. III Dibujo: Artes plásticas y visuales. Investigación, innovación y buenas prácticas

4. Educación física

Coordinadores: Carlos González Arévalo y Teresa Lleixà Arribas

Vol. I Educación física. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Educación física

Vol. III Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas

5. Física y Química

Coordinador: Aureli Caamaño

Vol. I Física y Química. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Física y la Química

Vol. III Física y Química. Investigación, innovación y buenas prácticas

6. Filosofía

Coordinadores: Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez

Vol. I Filosofía. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Filosofía

Vol. III Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas

7. Francés

Coordinadora: Carmen Guillén

Vol. 1 Francés. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica del Francés

Vol. III Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas

8. Geografía e Historia

Coordinador: Joaquim Prats

Vol. I Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Geografía y la Historia

Vol. III Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas

9. Inglés

Coordinadora: Susan House

Vol. I. Inglés. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica del Inglés

Vol. III Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas

10. Lengua castellana y Literatura

Coordinadora: Uri Ruiz

Vol. I Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura

Vol. III Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas

11. Llengua catalana i Literatura

Coordinadora: Anna Camps

Vol. I Llengua catalana i Literatura. Complements de formació disciplinària

Vol. II Didàctica de la Llengua catalana i la Literatura

Vol. III Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques

12. Matemáticas

Coordinador: Jesús María Goñi

Vol. 1 Matemáticas. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de las Matemáticas

Vol. III Matemáticas. Investigación, innovación y buenas prácticas

13. Música

Coordinadora: Andrea Giráldez

Vol. I Música. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Música

Vol. III Música. Investigación, innovación y buenas prácticas

14. Tecnología

Coordinador: David Cervera

Vol. I Tecnología. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Tecnología

Vol. III Tecnología. Investigación, innovación y buenas prácticas

15. Orientación educativa

Vol. I Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención

Coordinadoras: Elena Martín e Isabel Solé

Vol. II Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva

Coordinadoras: Elena Martín y Teresa Mauri

Vol. III Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza

Coordinadores: Elena Martín y Javier Onrubia

VOLÚMENES COMPLEMENTARIOS

Vol. I. Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar

Vol. II. Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura

VOLÚMENES CORRESPONDIENTES AL MÓDULO GENÉRICO Y AL PRÁCTICUM

Vol. I. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria

Vol. II. Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria

Vol. III. Sociología de la educación secundaria

Vol. IV. Aprender a enseñar en la práctica procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria

VOLÚMENES CORRESPONDIENTES A ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Vol. I. Orientación educativa. Modelos v estrategias de intervención

Vol. II. Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva

Vol. III. Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

Esta colección tiene por objetivo principal contribuir a la formación del profesorado y reflejar una visión coherente de la educación secundaria (obligatoria y bachillerato), tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos. Asimismo, sugiere nuevos enfoques en la formación del profesorado compaginando el rigor científico de los contenidos con una presentación práctica de los mismos, que puede ser útil tanto para el futuro profesor (Máster de Secundaria) como para el docente en ejercicio que desee potenciar su desarrollo profesional.

Este volumen consta de dos partes diferenciadas: la primera, gira en torno al prácticum y propone vías de reflexión e indagación sobre la propia práctica de enseñar Lengua y Literatura; la segunda, ofrece ejemplos concretos, claros y ordenados sobre cómo proceder en la enseñanza de la Lengua y la Literatura acerca de temas muy variados. Se trata de secuencias didácticas sobre programación en dos lenguas, los procesos de investigación, y la enseñanza de la escritura, la literatura, la publicidad, la gramática y lengua oral. Todas ellas se completan con una panorámica extensa de trabajos prácticos y referencias documentales.





