

Competencia en comunicación lingüística

Pilar PÉREZ ESTEVE, Felipe ZAYAS. Alianza Editorial, Madrid, 2007
Resumen¹

Introducción

Una característica muy importante de las competencias es que su desarrollo no se produce únicamente en la educación formal, es decir, no se adquieren sólo a través de los currículos de las diferentes áreas. La adquisición de las competencias trasciende el marco del aula, implica a todo el centro e incluso va más allá, porque depende también de medidas organizativas y funcionales, como las normas de régimen interno; la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar; la planificación de las actividades complementarias y extraescolares; el uso de determinadas terminologías y recursos didácticos; la participación del alumnado; etc. Y requieren, además, la corresponsabilidad de la sociedad. En definitiva, las CCBB se conciben como aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y se insta a los centros a facilitar su adquisición en sus proyectos educativos.

PRIMERA PARTE. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA?

1. La competencia lectora

Su definición supone una concepción de la lectura como un proceso en el que el lector pone en juego sus habilidades, estrategias y conocimientos para generar significados de acuerdo con finalidades concretas y dentro de situaciones de lectura específicas. En este proceso intervienen, pues tres elementos:

1. El lector, que construye el significado recurriendo a sus destrezas y estrategias.
2. El texto, que tiene unas características lingüísticas y estructurales.
3. El contexto de la lectura, que proporciona un motivo para leer y plantea demandas específicas según el propósito del lector.

Los elementos de proceso lector

Los diversos géneros textuales cumplen determinadas funciones en los diferentes ámbitos, tratan unos temas y organizan las ideas de acuerdo con determinadas estructuras. Todo ello hace que el lector, si conoce dichas características, pueda usar esos conocimientos como estrategia para anticiparse a la información o para descubrir más fácilmente la relación entre los contenidos del texto. Por ello, el desarrollo de la competencia lectora requiere la lectura reflexiva de una diversidad de clases de textos y el reconocimiento de las características que distinguen unas clases de otras.

En el proyecto PISA se considera que la competencia lectora presenta diferentes aspectos según lo que los lectores hacen con los textos:

- a. Obtención de información.
- b. Desarrollo de una comprensión general.

¹ Este resumen está enfocado desde una perspectiva muy personal. Me disculpo por su parcialidad.

- c. Elaboración de una interpretación, interpretando las relaciones que puede haber entre las ideas de diferentes textos. Algunas de estas relaciones son:
- Serie de propiedades que se atribuyen a una entidad (esquema descriptivo)
 - Factores que explican un fenómeno, acción, suceso, situación, etc. (esquema causal)
 - Medios para alcanzar un fin (esquema problema-solución)
 - Similitud o contraste entre dos problemas (esquema comparativo)
 - Fases mediante las cuales se ha configurado una entidad (esquema temporal o secuencial)
 - Tesis y argumentos (esquema argumentativo)
 - Etc.
- d. Reflexión y valoración sobre el contenido de un texto.
- e. Reflexión o valoración sobre la forma del texto, imprescindible en los textos literarios pero también en los artículos de opinión de los periódicos.

Procesos cognitivos de la lectura

- Reconocer con rapidez las palabras escritas y construir con ellas proposiciones básicas.
- Conectar las ideas básicas.
- Obtener una representación del significado global de texto.
- Identificar la estructura textual.
- Construir un modelo mental o modelo de situación.

2. La composición de los textos escritos

Se puede definir la competencia en el uso de la escritura como la capacidad para componer los textos escritos requeridos en los diversos ámbitos de la realidad social; es decir, para desarrollar y comunicar el conocimiento, para participar en la vida social y para satisfacer las necesidades personales. Así, más que hablar de un saber escribir en general, sería más apropiado hablar de un saber escribir las clases de textos que son usados en los diversos ámbitos sociales para lograr determinados objetivos. Las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura han venido destacando la importancia que tienen estos factores contextuales, pues escribimos si hay unas metas que nos empujan a hacerlo, y tratamos de lograr este propósito poniendo en juego las destrezas y estrategias más adecuadas.

La planificación de los textos

Operaciones que se requieren:

- *Establecer objetivos* implica hacer más o menos explícito aquello que se quiere obtener con el escrito y en relación con un lector o unos lectores específicos.
- *Generar ideas* consiste en activar, en relación con el tema y con el destinatario, la información que el escritor almacena en su memoria a largo plazo. Esta operación requiere poner en juego procedimientos como asociar ideas, hacer inferencias, buscar ejemplos, contradicciones u objeciones, etc. En muchas ocasiones, estas ideas generadas por el escritor han de completarse con la búsqueda de información en fuentes oportunas, lo que muestra el vínculo entre las estrategias relacionadas con la competencia lectora y las propias de la composición de los textos escritos.
- *Organizar los contenidos* significa disponer las ideas generales –y la información obtenida de acuerdo con diversos parámetros: el tema del escrito (relación entre ideas principales y secundarias), la clase de texto que se va a componer (convenciones del género; características lingüísticas de la narración, de la descripción, de la exposición, de la

argumentación...) y los lectores potenciales (estrategias para organizar la información de modo que cause un determinado efecto en el lector potencial...)

La textualización

Entendemos un conjunto complejo de operaciones que son las siguientes:

- La competencia sintáctica.
- La cohesión del texto:
 - Enlazar enunciados y párrafos mediante marcadores del discurso.
 - Hacer referencia a otras unidades o significados previamente expresados en el texto (procedimientos anafóricos o de referencia interna).
 - Situar en posición inicial los elementos temáticos mediante un orden de los elementos de la oración apropiados.
 - Disponer los enunciados sucesivos de forma que se perciba el modo de progresar la información.
 - Establecer la correlación entre las formas verbales.
- El registro. Los factores que condicionan el registro son el tema del discurso, el nivel de formalidad, el canal y la intención.

La revisión

Procesos cognitivos que intervienen en la operación de revisar.

- Detectar el problema; es decir, notar que hay algo que no funciona en el texto, o en el plan establecido previamente.
- Identificar el problema, que implica saber en qué consiste lo que no acaba de funcionar: un problema de registro, de falta de un determinado tipo de marcadores del discurso, o de orden de las palabras en la oración, o de puntuación, etc.
- Corregir aquello que se ha identificado como algo que puede ser mejorado.

3. Hablar y escuchar

4. Hacia una competencia plurilingüe y pluricultural

Coyle (1999), en relación con el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, expresa la necesidad de atender a lo que se conoce como las 4Cs del currículo:

- **Comunicación.** Uso de la lengua para aprender a la vez que se aprende a usarla. Es en el marco concreto de comunicación en el que se aprende lengua.
- **Cognición.** Es el uso del lenguaje lo que nos permite desarrollar estrategias de pensamiento, representarnos nuestros propios conocimientos, lo que nos faculta para pensar, dar sentido a lo que aprendemos y hacerlo con los demás.
- **Contenido.** Se usa la lengua para comprender, hablar, leer o escribir de algo, es el lenguaje lo que permite aprender contenidos diversos y específicos de diferentes áreas o materias, no sólo de los contenidos relativos al funcionamiento interno de la lengua.
- **Cultura.** A la función psicológica de representar y pensar, el lenguaje añade la posibilidad de compartir nuestros conocimientos y experiencias con otros, de conocer a los demás y de conocernos mejor a nosotros mismos.

SEGUNDA PARTE. LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL CURRÍCULO

5. La competencia en comunicación lingüística en los currículos de lengua castellana

Los objetivos

Es necesario establecer criterios que sirvan para concretar cuáles son los aprendizajes específicos en cada etapa, ciclo y nivel educativos. Concretemos en la Educación Secundaria. Los objetivos que se enuncian de manera general son:

- Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
- Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
- Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

En la formulación de estos objetivos destaca la idea de que aprender a usar la lengua es aprender su uso en situaciones y con propósitos diferentes: para aprender, con fines privados (para satisfacer intereses de orden práctico o intelectual o lúdico, para entablar o conservar relaciones con otras personas...), para tomar parte en actividades sociales o comunitarias, con fines profesionales, etc. A estas diferentes finalidades corresponden contextos sociales muy diferentes: privado, público, académico, profesional, etc.

Por ello, los objetivos reproducidos más arriba se concretan en otros según estas diferentes finalidades y ámbitos de uso:

- Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
- Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
- Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

El aprendizaje del uso de la lengua se sitúa, pues, en tres ámbitos de uso: en el ámbito público (uso de la lengua para la participación en sociedad; es decir, para tomar parte en actividades sociales y comunitarias), el ámbito de los medios de comunicación social y el ámbito académico.

Junto a estos objetivos, un componente fundamental del currículo es la educación literaria, que comprende un conjunto de habilidades y conocimientos imprescindibles para leer de forma competente los textos literarios:

- Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
- Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
- Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

Además, está la convicción de que el aprendizaje del uso de la lengua –las competencias para producir y comprender textos- requiere reflexionar sobre la lengua y poseer algunos conocimientos explícitos sobre su funcionamiento y sus normas de uso:

- Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Finalmente, los objetivos referidos a la relación entre las lenguas y los hablantes son especialmente relevantes en una sociedad multilingüe, y en la que la inmigración hace que convivan hablantes de diferentes lenguas o de diferentes variedades del castellano:

- Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.
- Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

Los bloques de contenidos

En Catalunya:

1. Dimensió comunicativa:
 - 1.1. Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals
 - 1.2. Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals
 - 1.3. Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals
 - 1.4. Coneixements del funcionament de la Llengua i el seu aprenentatge
2. Dimensió estètica i literària
3. Dimensió plurilingüe i pluricultural

Características que se desprenden de este currículo:

- El aprendizaje del uso de la lengua se concibe como la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para la interacción verbal en diferentes ámbitos sociales de uso. No se trata de, por ejemplo, aprender a escribir en general, sino a escribir para realizar determinadas tareas sociales en ámbitos de uso significativos y que requieran habilidades, estrategias y conocimientos sobre la lengua y la comunicación que son específicos para dichas tareas. Lo mismo puede decirse de los contenidos relacionados con las otras habilidades lingüístico-comunicativas.
- Las prácticas discursivas en el aula, al concretarse según los diferentes ámbitos sociales, se diversifican y toman las formas convencionales, o géneros, que adoptan los textos en estos ámbitos. La determinación en cada nivel educativo de los géneros textuales objeto de enseñanza y aprendizaje depende de la complejidad de las prácticas discursivas y de los propios textos. La diversificación que se produzca dentro de cada ámbito de uso según su nivel de complejidad será, por tanto, otro de los criterios fundamentales para la gradación de los aprendizajes.
- Al poner el aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas en relación con los géneros que son significativos en los diferentes ámbitos de uso, se está propugnando que las habilidades de comprensión y composición tengan como soporte los textos que se usan realmente en la actividad social con una función reconocida. En la actualidad, muchos de estos textos se producen mediante tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y están a disposición de los destinatarios en Internet. Es ineludible, por tanto, integrar el uso de las TIC [y en Catalunya también de las TAC, Tecnologías Audiovisuales y de la Comunicación] en la enseñanza y el aprendizaje de habilidades lingüístico-comunicativas, y

abordar la adquisición de destrezas y estrategias propias de la escritura digital indisociable hoy en día de los procesos de comprensión y producción de los que nos hemos ocupado en la primera parte del libro.

En la educación literaria de la ESO se pretende consolidar los hábitos de lectura y ampliar las experiencias de los alumnos como lectores, adecuándolas a las nuevas necesidades de simbolización de la experiencia y de la expresión de los sentimientos. Una característica de esta etapa, sobre todo en su segundo ciclo, es la sistematización de conocimientos sobre las convenciones literarias y sobre la relación entre las obras y sus contextos históricos.

El bloque de “conocimiento de la lengua” reúne los contenidos que se refieren a la capacidad de los alumnos para observar el funcionamiento de la lengua y para hablar de ella, así como a los conocimientos explícitos sobre la lengua y sus formas de uso. Se centra en estos puntos:

- La variación y los factores que explican la existencia de dialectos, registros y usos sociales.
- Las formas lingüísticas que indican en el texto la presencia de los factores del contexto.
- Los procedimientos que contribuyen a cohesionar el texto.
- Las diversas posibilidades sintácticas que son utilizables para expresar un mismo contenido.
- Los procedimientos gramaticales para integrar diferentes proposiciones en un enunciado cohesionado.
- Los mecanismos de formación de palabras.
- La norma gramatical y ortográfica, etc.

La selección, pues de los contenidos gramaticales responde a su relación con las habilidades y estrategias para adecuar los textos a los factores del contexto o para juzgar su adecuación, para construir coherentemente los textos y para construir su sentido en la lectura, para optar por los esquemas sintácticos y el léxico necesarios para la construcción de los enunciados y para aplicar las normas gramaticales y ortográficas.

Los criterios de evaluación

En Catalunya:

Pel que fa a l'avaluació, cal abandonar la visió de l'avaluació exclusivament sancionadora dels resultats de l'alumnat, i passar a concebre-la fonamentalment com a **activitat comunicativa que regula (i autoregula) els processos d'aprenentatge i ús de la llengua, a fi de potenciar el desenvolupament de la competència plurilingüe i l'assoliment de l'autonomia de l'aprenentatge**. En aquesta visió, l'avaluació forma part indissociable de l'estructura de les tasques de l'ensenyament i aprenentatge de llengües. Cal preveure els dispositius d'avaluació com a **activitat conjunta (interactiva) amb l'alumnat**, com a **reflexió sobre els processos i sobre els resultats de l'aprenentatge lingüístic**, tot precisant les pautes i els criteris per a regular el procés, per a valorar els esculls que es presenten, i per a introduir-hi millores, a més de la necessària valoració del resultat final. **L'ús dels diferents tipus d'avaluació** (autoavaluació, heteroavaluació, coavaluació, individual, col·lectiva) i **instruments** (pautes d'avaluació, qüestionaris, portfolis, dossiers) asseguraran l'eficàcia educativa.

Per a aconseguir totes les virtualitats d'aquesta avaluació, **cal que l'alumnat sigui conscient de tot el procés seguit**, que **sigui capaç d'usar funcionalment la reflexió sobre la llengua, revisant i reformulant les seves produccions, i que aprengui a transferir el que ha après en altres situacions**. Amb aquesta activitat cognitiva i metacognitiva **el professorat, com a mediador i assessor, o un grup d'alumnes mitjançant el treball cooperatiu, poden donar a cada noia i noi el protagonisme i la responsabilitat del seu aprenentatge ajudant-lo a valorar el propi treball i a decidir com millorar-lo**. Atès, a més, que l'objectiu de l'ensenyament de la llengua és aconseguir que els nois i les noies esdevinguin persones

plurilingües, cal canviar l'avaluació que podia tenir sentit en un marc monolingüe; cal partir de la idea que **hi ha diferents graus de domini d'una llengua**, i que cal tenir altres capacitats, com el canvi de llengües, desconegudes en una persona monolingüe. En aquesta avaluació és molt important que **l'alumnat sigui conscient de la seva situació plurilingüe** i del fet que aquesta pot canviar.

Finalment, tot el procés d'avaluació, i encara més si es pensa en els passos finals del procés de l'ensenyament obligatori i la certificació, és una **tasca col·laborativa i una responsabilitat de tot l'equip de professorat**. La gestió d'aquests procediments, decisions i implementacions, l'ha d'abordar conjuntament tot l'equip docent, el qual haurà de decidir les mesures que caldrà organitzar, també en conjunt, per a facilitar la millora de l'aprenentatge del seu alumnat.

6. Las competencias en comunicación lingüística en los currículos de lenguas extranjeras

7. La competencia en comunicación lingüística en los currículos de las áreas no lingüísticas (ESO)

El currículo no sólo hace una declaración de intenciones en las introducciones a las materias, sino que recoge objetivos, contenidos y criterios de evaluación referidos explícitamente al uso de la lengua para aprender. Estas referencias permanentes a hablar, leer y escribir sobre contenidos concretos, remiten a contenidos específicos (instrucciones, monografías, informes...) que requerirán acudir a las estructuras textuales que se utilizan para aprender en el ámbito académico correspondiente (física, geografía, música o historia) y a poner en relación los propósitos de la comunicación (argumentar, describir, explicar, resumir...) con los contenidos propios del área.

Por otro lado, la explicación oral y escrita, además de desarrollar la competencia en comunicación lingüística, es un componente esencial del aprendizaje y facilita enormemente la capacidad de aprender a aprender. El desarrollo de las estrategias metacognitivas es clave para aprender. Cuando ponemos palabras a nuestros conocimientos, ideas o sentimientos, éstos adquieren una nueva dimensión, se reinterpretan, se toma conciencia de lo que se ha aprendido y se ponen así las bases para la gestión y el control de las propias capacidades y conocimientos. La actividad mental, intencional y reflexiva, requiere del lenguaje y, a su vez, el lenguaje contribuye a la interpretación y asimilación de los contenidos.

TERCERA PARTE. ¿QUÉ HACER? REFLEXIONES METODOLÓGICAS

8. Empezar con buen pie. Aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua de instrucción y en lengua extranjera.

- Se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo en contextos reales de comunicación.
- Los conocimientos y competencias de niños y niñas han de ser siempre el punto de partida.
- Las situaciones de la vida del aula crean de forma natural necesidades de usar la lengua escrita que deberían convertirse en prácticas sociales de lectura y escritura, interesantes y participativas.
- El clima del aula debe dar la suficiente seguridad afectiva para compartir entre iguales, para aprender juntos.
- La lectura en voz alta por parte de un adulto de todo tipo de géneros textuales favorece la comprensión de qué es leer y para qué se lee antes de que el niño pueda leer de forma autónoma.

- Debería darse la oportunidad a los niños para que escriban a su manera de forma individual, en grupos reducidos y de forma colectiva, tomando como referencia modelos de textos funcionales, con una intención comunicativa clara.

9. La enseñanza de la competencia en comunicación lingüística

Enseñar a comprender textos escritos

Sánchez Miguel² analiza los siguientes problemas que se pueden producir en la lectura (entre paréntesis se indica el proceso psicológico al que va asociado cada problema):

- No se reconocen las palabras ni se accede a su significado (reconocimiento de las palabras)
- No se integran los significados de las palabras de un enunciado para elaborar ideas básicas (construcción de proposiciones)
- Se “pierde el hilo” al no conectar unas ideas con otras (integración de las proposiciones)
- No se es capaz de concebir una idea global que dé unidad, coherencia y sentido al texto como un todo (construcción de ideas globales)
- Se aprecian las ideas globales de un texto, pero no se integran en un esquema global superior y, por lo tanto, no se percibe la relación entre ellas (integración de las ideas en un esquema)
- Se comprende el texto pero no el mundo al que se refiere, por no integrara las ideas del texto con nuestros conocimientos (elaborar un modelo de la situación)

Todos estos problemas reclaman el aprendizaje de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información del texto. Pero un lector competente ha de aprender, además, las estrategias que le van a permitir autorregular el proceso de lectura y resolver los problemas que se presenten en él, de modo que pueda llegar a satisfacer las metas propuestas. Solé³ agrupa estas estrategias en tres apartados:

- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (antes de la lectura y a lo largo de ella). El aprendizaje de estas estrategias debería llevar a los alumnos, desde muy temprana edad, a poder formularse y a poder responder a preguntas como las siguientes: ¿Qué tengo que leer? ¿Para qué y por qué tengo que hacerlo? ¿Qué sé yo acerca de los contenidos del texto? ¿Qué otras cosas sé que pueden ayudarme: informaciones sobre el autor, sobre el género, sobre el tipo de texto o la forma que presenta?
- Las que permiten establecer durante la lectura inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores y fallos de comprensión. Las preguntas del lector, con sus correspondientes respuestas, pueden ser las siguientes:
 - ¿Qué se pretendía explicar en esta parte del texto? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de ella? ¿Cuál es el hilo que sigue esta argumentación? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
 - ¿Qué puede significar esta palabra teniendo en cuenta el sentido de lo que ya he leído? ¿Es posible que pueda aclarar su significado si sigo leyendo? ¿Cómo puede resolver este personaje el conflicto en que se halla? ¿Qué nuevos problemas le esperan?
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que se ha obtenido (durante la lectura y después de ella). Las preguntas pueden ser ahora éstas:

² Emilio Sánchez Miguel, *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*, Barcelona, Edebé, 1998.

³ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1994

¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para mi propósito?

Leer –al igual que escribir, hablar y escuchar- son actividades que se realizan de acuerdo con algún propósito. Y los objetivos de la lectura determinan cómo se lee y cómo se controla la lectura para la consecución del objetivo. Cuando un alumno lee en voz alta porque se lo ha pedido el profesor, el objetivo no es otro que practicar la lectura en voz alta porque el profesor así lo ha decidido (puede ser un objetivo plenamente justificado, aunque en este caso lo recomendable sería una lectura silenciosa previa). En cambio, cuando lee en voz alta a sus compañeros un poema o un microrrelato que ha debido escoger personalmente, y tras la lectura justifica la elección, en este caso la lectura tiene una finalidad comunicativa. Esta finalidad probablemente le inducirá a leer de modo que sus compañeros aprecien el poema seleccionado.

Establecer claramente los objetivos de la lectura no sólo repercute en el procesamiento de la información, o en la capacidad del lector en interactuar con el texto, sino que influye poderosamente en su motivación. Los alumnos leerán con interés si tienen motivos para leer. Pero para que se sientan atraídos por la lectura son necesarios otros factores, como que observen que en el contexto en que viven (familia, barrio, centro escolar...) la lectura se valora. De ahí la importancia de la biblioteca escolar, de los proyectos de animación a la lectura, de que los profesores lean ante los alumnos o de que las familias traten de introducir la práctica de la lectura.

Enseñar a escribir

Una de las propuestas metodológicas más sugerentes para enseñar a escribir consiste en las secuencias didácticas, que se inscribe dentro de la tradición del trabajo por tareas. Las SD se caracterizan por la articulación de dos tipos de actividades:

- a. Una actividad comunicativa: la secuencia se organiza en torno a la composición de un determinado género de texto, con una finalidad y unos destinatarios explícitos. La intencionalidad de esta actividad dará sentido al conjunto de tareas implicadas en la comprensión del texto.
- b. Unas actividades de aprendizaje centradas en aspectos de la composición del texto que requieran una instrucción específica, el análisis de las características del género de texto que se va a componer, el uso de marcadores textuales y otros procedimientos de cohesión, los aspectos sintácticos relacionados con la redacción con un estilo cohesionado, la norma gramatical y ortográfica, la revisión de diversos aspectos de la composición, etc.

Este modelo resalta la intencionalidad que se da a todo el proceso: el texto que se va a componer pertenece a un determinado género, es decir, un texto con determinadas características lingüísticas, textuales y discursivas que se usa en un determinado tipo de intercambio social con objetivos específicos. Esta intencionalidad es lo que da sentido al conjunto de las actividades de aprendizaje implicadas en la composición del texto en cuestión y lo que permite integrar la reflexión lingüística y comunicativa dentro del proceso global de composición del texto.

Otra característica de este modelo es la escritura en colaboración: del proceso de composición se responsabilizan conjuntamente varios alumnos. La interacción oral a lo largo del proceso sirve para cosas como éstas:

- a. Se habla de los problemas que se presentan y se buscan soluciones conjuntamente.
- b. Se favorece la actividad metalingüística, que es imprescindible para la gestión de los complejos procesos que intervienen en la composición del texto.

- c. Se reparten las tareas y, con ello, se aligera la carga cognitiva que sobreviene al tener en cuenta al mismo tiempo tantas operaciones implicadas en la composición.

En el aprendizaje de la composición escrita, la operación de revisar es crucial. Y está estrechamente vinculada a la evaluación que se efectúa durante el proceso (evaluación formativa) y que tiene como función la regulación del proceso de composición. Pero esta evaluación formativa no tiene sólo como objeto de observación el texto que está en marcha, sino también la idoneidad de las pautas que sirven para su composición, la funcionalidad de los aprendizajes que se van realizando a lo largo de la tarea, el funcionamiento del grupo de trabajo, etc. ¿Quién efectúa esta clase de evaluación? Evidentemente, el profesor ha de evaluar los procesos que siguen los alumnos, pero son ellos mismos quienes han de autoevaluar el proceso de trabajo en diálogo con el profesor y ayudados por las pautas de trabajo.

Los alumnos, para poder progresar en sus destrezas y estrategias como escritores, necesitan información sobre sus logros e insuficiencias. Por eso la evaluación ha de proporcionar informaciones precisas sobre lo que se ha aprendido a hacer. Estas informaciones se han de basar en los objetivos de aprendizaje fijados al inicio del proyecto y en las pautas seguidas para la composición, que se pueden reutilizar como criterios para la evaluación final.

Si desde las áreas curriculares no lingüísticas se ha de contribuir al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, no bastará que en estas áreas se escriba, sino que se haga de modo que el proceso de escritura sirva, por un lado, para la construcción de conocimientos propios del área en cuestión; y, por otro, para progresar en el dominio de las habilidades y estrategias implicadas en la escritura. Esta condición exige que se defina la situación discursiva en la que el texto podrá tener sentido: un contexto real, un destinatario definido y una intención discursiva. A partir de ahí se trata de construir los contenidos mediante la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, y abordar los problemas complejos mediante la escritura en colaboración.

Enseñar a hablar y a escuchar

El objetivo de la escuela en relación con la enseñanza del lenguaje oral es ayudar a los alumnos a transitar desde los usos orales cotidianos y espontáneos a usos orales públicos que requieren la planificación y el control para adecuarlos a unas normas.

Si situamos el género como eje de la enseñanza de los usos orales formales, será necesario, por una parte, establecer cuáles son los géneros más significativos, y, por otra, describirlos con el objetivo puesto en su enseñanza, de modo que se puedan tomar sus características (discursivas, estructurales y lingüísticas) como pautas para la instrucción.

En cuanto a la selección de géneros relevantes, Scheuwly y otros⁴ distinguen entre aquellos géneros que sirven para el aprendizaje escolar (exposiciones, informes de experiencias, entrevistas, discusiones en grupo...) y los que son propios de la vida pública (debate, negociación, testimonio ante una instancia oficial, lectura en público, etc. Y en cuanto a la descripción de los géneros en la perspectiva de su enseñanza, en el trabajo citado se considera necesaria la elaboración de modelos didácticos del género, a partir de muestras significativas, para obtener las características que puedan ser usadas como pautas para la instrucción. Es decir, no interesarán todas las formas que pueda presentar un género en cuestión ni todas las características posibles de dicho género, sino aquellos rasgos arquetípicos que convenga utilizar con fines educativos.

Las SD son un medio idóneo para enseñar este proceso.

⁴ Schneuwly, B. y otros (1997): "L'oral s'ensenyà! Prolegòmens per a una didàctica de la producció oral", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 12.

La alfabetización en la era digital

El uso generalizado de Internet incide fuertemente en el concepto de alfabetización: la posibilidad de editar contenidos en la Red con muy pocos conocimientos técnicos, los contextos comunicativos y géneros textuales nuevos, los diferentes itinerarios de lectura que los hipervínculos trazan en el texto, el uso de recursos multimedia..., todo ello reclama la adecuación de las viejas competencias para leer y escribir, para hablar y escuchar a estos nuevos entornos comunicativos y a estas nuevas formas textuales, pero también el dominio de competencias nuevas.

Leer en Internet: cazas del tesoro y webquests

Escribir en Internet: blogs, procesadores de textos

10. Algunas propuestas específicas para las lenguas extranjeras

11. Aprender lenguas cuando se aprenden contenidos de otras áreas

¿Qué significa integrar lengua y contenidos?

Este modelo requiere el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación, con un objetivo claro, por ejemplo: contar a los compañeros cómo se produce un eclipse de luna, entender las instrucciones para hacer un herbario o caracterizar los principales flujos del comercio internacional. En este enfoque no se aprenden primero unos procedimientos y después se utilizan, sino que se aprenden cuando se usan y cuando se reflexiona sobre ellos: *Learn as you use and use as you learn.*

Una consecuencia importante de este enfoque es que la motivación del alumnado es mayor porque encuentra funcionalidad a lo que aprende, los aprendizajes se dan en un contexto determinado y no se presentan como actividades aisladas meramente escolares, se implica al aprendiz como agente activo de construcción del conocimiento y ello supone para los alumnos una exigencia cognitiva.

Ventajas de la integración de lengua y contenidos

- Promueve un aprendizaje articulado en torno a las competencias básicas, es decir, a las habilidades y estrategias relativas a “saber hacer”. Al no centrar el aprendizaje en la transmisión oral o escrita de contenidos conceptuales, se favorece que se planifiquen secuencias de aprendizaje (proyectos, tareas...) que obliguen a manipular documentos diversos, a utilizar más aquéllos con mayor apoyo visual, como gráficos, esquemas, croquis, planos, etc. Aumenta, pues, el input significativo y comprensible, es decir, la lengua a la que se ven expuestos los alumnos y las alumnas.
- Este enfoque requiere secuenciar y planificar los contenidos lingüísticos (vocabulario, organización de los textos, elementos que ayudan a seguir el hilo del discurso...), para construir los contenidos del área correspondiente.
- Mejora el aprendizaje de todas las lenguas al propiciar una mayor coherencia e el planteamiento del conjunto.
- Fomenta la coordinación del profesorado. Es evidente que esta opción requiere el acuerdo sobre qué y cómo abordar los aprendizajes lingüísticos y, en el caso de que la lengua extranjera sea la lengua vehicular, exige, además, decidir qué contenidos se van a impartir, quién ha de impartirlos, en qué horario, etc.
- Favorece la implicación del conjunto del claustro, porque ésta es una medida que afecta a la organización del centro, al uso de recursos como la biblioteca, equipos informáticos, aula de tecnología o de música, laboratorios e incluso gimnasio. Afecta al horario del profesorado, a las familias..., y ello requiere inevitablemente acuerdo y coordinación.

- En el caso de la lengua extranjera, la sitúa en un plano de igualdad en relación a las demás lenguas escolares. Se usa y se aprende de la misma manera, es una lengua “útil” que se utiliza en ámbitos reales.

12. El proyecto lingüístico o la coordinación de los aprendizajes lingüísticos en el marco escolar.

Nuestros centros son multilingües y multiculturales, y esta realidad hace cada vez más necesario trabajar en equipo y consensuar criterios que deberían formar parte de un proyecto lingüístico, que no sea un papel más para entregar a la Administración, sino un instrumento que articule el conjunto de acuerdos que la comunidad escolar debe adoptar para hacer posible un trabajo coherente en la vida del centro en materia lingüística.

El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística demanda la consecución de acuerdos en un centro en una multiplicidad de aspectos. Destacamos aquí algunos:

- Cómo y cuándo se abordará el aprendizaje formal del código escrito (independientemente de que éste es un proceso que se inicia muy pronto y muchas veces fuera del contexto escolar).
- Cuándo y cómo se introducirán la(s) lengua(s) extranjera(s).
- Qué secuencia de contenidos se prevé en cada una de las áreas de Lengua para garantizar la coherencia entre éstas, y la progresión y la continuidad de los aprendizajes.
- Cómo se evaluará el desarrollo de la competencia lingüística en las áreas no lingüísticas.
- Cómo planificar las secuencias de aprendizaje que garantice el desarrollo de esta competencia.
- Cómo atender al alumnado extranjero que no conoce la/s lengua/s de instrucción del centro, qué intervención educativa se propone, con qué apoyos, en qué momentos se les atenderá en grupos pequeños o individualmente, qué contenidos aprenderán en su grupo de referencia, etc.
- Qué y cómo se organizan los apoyos en los grupos ordinarios para el alumnado que tiene dificultades. Y, en el caso de recibir atención fuera del aula, cómo se coordina con el trabajo de su grupo.
- Qué criterios se han de adoptar para trabajar contenidos de distintas áreas en Lengua extranjera.
- Qué acciones, aunque sean extraescolares, está previsto adoptar para favorecer que alumnos y alumnas inmigrantes mantengan y mejoren su lengua materna.