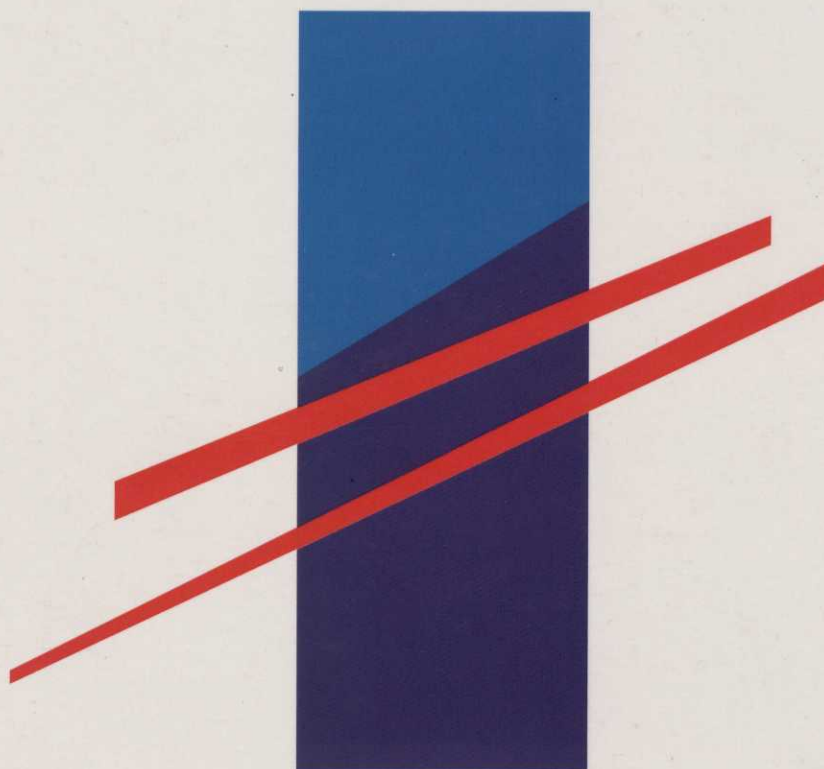


1

Materiales Didácticos

Lengua Castellana y Literatura

1.^{er} CICLO

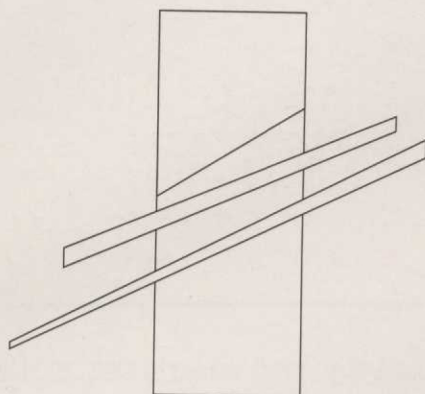


SECUNDARIA
OBLIGATORIA



Ministerio de Educación y Ciencia

Materiales Didácticos



1.º Ciclo

Lengua Castellana y Literatura

Autores:

Luis González Nieto (Coordinador)

Isaías Arroyo Díez

María Socorro Ledesma Martín

Pilar Maestro Pablo

Miguel Martínez Renobales

Irene Rubio Segovia

Coordinación:

Carmen Corral Domínguez,
del Centro de Desarrollo Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia

Coordinación de la edición:

CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Desarrollo Curricular
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
N. I. P. O.: 176-94-040-3
I. S. B. N.: 84-369-2566-1
Depósito legal: M-37699-1994
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

La finalidad de estos materiales didácticos, para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, es orientar al profesorado que empieza a impartir las nuevas enseñanzas en los centros que anticipan su implantación. Son materiales concebidos para facilitar la elaboración y el desarrollo de las programaciones correspondientes a las distintas áreas. Con su publicación y distribución, el Ministerio de Educación y Ciencia pretende proporcionar a los profesores y profesoras que van a impartir el primer ciclo de Educación Secundaria un instrumento que les ayude a desarrollar el nuevo currículo y a planificar su práctica docente. Para ello se ofrecen propuestas de programación y unidades didácticas que incluyen sugerencias, orientaciones y actividades que pueden ser aprovechadas de diversos modos por el profesorado, sea incorporándolas a sus propias programaciones, sea adaptándolas a las características de sus alumnos.

El desafío que para los centros educativos, y en concreto para el profesorado, supone anticipar la implantación de las nuevas enseñanzas merece no sólo un cumplido reconocimiento, sino también un apoyo decidido por parte del Ministerio, que, a través de la publicación de materiales didácticos y de otras actuaciones paralelas, pretende ayudar al profesorado a desarrollar su trabajo en mejores condiciones. El Ministerio valora muy positivamente el trabajo realizado por los autores de estos materiales, que se adapta a un esquema general propuesto por el Servicio de Educación Secundaria del Centro de Desarrollo Curricular, y han sido elaborados en estrecha colaboración con los asesores de este Servicio. Por consiguiente, aunque la autoría corresponde plenamente a las personas que los han diseñado, el Ministerio considera que son ejemplos válidos de programación y de unidades didácticas para las correspondientes áreas. No obstante, son los propios profesores a los que van dirigidos estos materiales los que tienen la última palabra acerca de su utilidad, en la medida en que les resulten una ayuda eficaz para desarrollar su trabajo.

En cualquier caso, conviene poner de manifiesto que se trata de materiales con cierto carácter experimental, destinados a ser contrastados en la práctica, adaptados y completados. Es intención del Ministerio realizar un seguimiento sobre el grado de utilidad de este tipo de materiales, durante el período de implantación anticipada de la Educación

Secundaria, al objeto de incorporar en sucesivas publicaciones las sugerencias y propuestas del profesorado que imparte las nuevas enseñanzas.

Por otra parte, el carácter experimental de estos materiales se debe también a que van a ser utilizados con alumnos que proceden del sexto curso de la Educación General Básica, es decir, que se han incorporado al primer ciclo de Educación Secundaria sin haber cursado las enseñanzas de la nueva etapa de Educación Primaria. Se trata, por tanto, de materiales para un momento de transición y, en ese sentido, de mayor complejidad. Por todo ello, las sugerencias o contrapropuestas que los profesores realicen, a partir de su práctica docente, respecto a éstos u otros materiales serán de enorme utilidad para mejorar o completar futuras ediciones y para proporcionar, por tanto, unos materiales didácticos de mayor calidad a los centros y profesores que en cursos sucesivos se incorporen a la reforma educativa.

Índice

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCIÓN	7
El primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria	7
LA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA E. S. O.	11
La enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria	11
Los fines de la enseñanza de la lengua y la literatura.....	11
Modelos del lenguaje y enseñanza de la lengua	12
El currículo de Lengua y Literatura	14
La organización del currículo.....	14
Objetivos	15
Contenidos	16
Secuencias de aprendizaje y programación	20
Los fundamentos de nuestra propuesta	21
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y SUGERENCIAS METODOLÓGICAS.....	27
Fines, contenidos y métodos	27
Educación lingüística y Proyecto curricular	28
El modelo de comunicación	28
Contenidos gramaticales y actividades didácticas	30
Comprensión, producción y reflexión	31
Diversidad sociolingüística y actitudes	32
La lectura de obras completas	33
Explicación del plan de trabajo a los alumnos	34

Educación personalizada y atención a la diversidad	34
Tratamiento de los temas transversales	35
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.	37
Evaluación de los aprendizajes	37
Aplicación de los criterios de evaluación	38
Evaluación de la propia práctica	40
PROGRAMACIÓN	43
UNA PROGRAMACIÓN PARA EL PRIMER CICLO DE E. S. O.	45
PRIMER CURSO.....	49
Unidad n.º 1: <i>Hablar y escribir (I)</i>	49
Unidad n.º 2: <i>El debate y la exposición</i>	59
Unidad n.º 3: <i>Para qué escribimos</i>	68
Unidad n.º 4: <i>Los textos que estudiamos</i>	80
Unidad n.º 5: <i>La descripción</i>	87
Unidad n.º 6: <i>La narración (I)</i>	92
Unidad n.º 7: <i>Escribir en verso</i>	98
Unidad n.º 8: <i>Las lenguas de España</i>	104
SEGUNDO CURSO	109
Unidad n.º 1: <i>Hablar y escribir (II)</i>	109
Unidad n.º 2: <i>Palabras e imágenes: el cómic</i>	114
Unidad n.º 3: <i>Entrevistas y encuestas</i>	119
Unidad n.º 4: <i>Normas e instrucciones</i>	124
Unidad n.º 5: <i>La argumentación</i>	128
Unidad n.º 6: <i>La narración (II)</i>	133
Unidad n.º 7: <i>De la dramatización al teatro</i>	138
Unidad n.º 8: <i>Las normas del hablar</i>	143
BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS	147
Bibliografía para el profesorado.....	147
Lecturas para el alumnado	151
Otros recursos.....	152

Introducción

Este documento es el fruto de la actividad de un grupo de trabajo del Centro de Profesores de Santander, cuyo propósito inicial fue la elaboración de algunos materiales didácticos para la Educación Secundaria Obligatoria en el marco de una propuesta de secuencia (Alcalde, González Nieto y Pérez, 1993), así como su experimentación en los dos ciclos. A partir de ese trabajo hemos elaborado, a petición del Ministerio de Educación y Ciencia, los materiales y la programación que se ofrecen a continuación. Quisiéramos que sirvieran como ejemplo de una propuesta didáctica basada en unos determinados principios pedagógicos y disciplinares; es decir, que se tuviera en cuenta el proceso seguido más que los resultados, sin perjuicio de que éstos puedan ser de utilidad al profesorado.

El primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria

Las edades comprendidas entre los doce y catorce años tienen una importancia especial en el proceso educativo. Esto no significa menospreciar lo que se haya hecho en los cursos anteriores; la forma en que se haya encauzado la enseñanza de la lengua en los primeros años condicionará no sólo los conocimientos, sino también, y sobre todo, las actitudes futuras de alumnos y alumnas. Lo que queremos señalar es que entre los doce y los catorce años nos encontramos con dos tipos de cambios específicos: unos de carácter psicológico, relacionados con el inicio de la adolescencia y sus repercusiones —cognitivas y afectivas— en la formación de la personalidad de los alumnos, y otros de carácter social, relacionados con su ubicación en el conjunto del proceso educativo.

Cuestiones psicológicas y sociales dan a estas edades un carácter fronterizo entre los niveles primario y secundario que explica los avatares que han sufrido en sucesivas reformas. La Ley General de Educación de 1970 las situó al final de la Enseñanza General Básica (E. G. B.), separándolas del Bachillerato de entonces; la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (L. O. G. S. E.) cambia de nuevo el *status* de estos niveles, que se convierten en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (E. S. O.).

Pero la Educación Secundaria de los noventa no es el Bachillerato de los sesenta. Como reza el preámbulo de la L. O. G. S. E., *“la Ley garantiza un período formativo común de diez años, que abarca tanto la Educación Primaria como la Educación Secundaria Obligatoria... Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva¹, compatible con una progresiva diversificación. En la Enseñanza Secundaria Obligatoria tal diversificación será creciente...”* La E. S. O., por tanto, no se corresponde exactamente ni con el ciclo superior de E. G. B. ni con el Bachillerato o la Formación Profesional actuales, a los que sustituye en sus primeros cursos; pero, dirigida a la totalidad de la población escolar, comparte algunas finalidades de la Educación Primaria y otras propias de los primeros cursos de Bachillerato y del primer grado de Formación Profesional. Su función consiste en completar el desarrollo de las capacidades generales de los adolescentes y en proporcionarles, al mismo tiempo, un acercamiento progresivamente sistemático a las distintas ramas del saber. La E. S. O. forma parte, además, de una etapa más amplia que incluye el Bachillerato, ya con carácter especializado y voluntario para el alumnado.

Esto plantea un problema metodológico importante: la E. S. O. es, en parte, una continuación de la Educación Primaria y, en nuestro caso, debe atender al **desarrollo de unas capacidades lingüísticas generales**; pero lo característico de la Secundaria, frente al carácter globalizador de los primeros años de la escolarización, es la **progresiva sistematización de los conocimientos lingüísticos y literarios** en un proceso progresivo que se extiende a lo largo de los dos ciclos, y que culminará en el nuevo Bachillerato. Este proceso es el que establece unas diferencias entre el primero y el segundo ciclos de la E. S. O. y entre éstos y el Bachillerato, en cuanto a la importancia creciente de lo disciplinar y también, sin duda, en cuanto a la metodología.

No se puede ignorar, además, que nos encontramos en un momento de transición, en el que aún no se ha generalizado la reforma en todos los ciclos de Educación Primaria ni, por lo tanto, el nuevo currículo de Lengua y Literatura (para la Educación Primaria), concebido en términos muy similares al de la E. S. O. Los niños y las niñas de E. G. B. han interiorizado unas determinadas maneras de trabajar en clase y un determinado modelo de lo que es “aprender lengua”; muchos de ellos seguramente han dedicado ya demasiado tiempo a la descripción formal de la lengua, pues, a pesar de los deseos del legislador, la L. G. E. de 1970 introdujo, a nuestro modo de ver, un efecto perverso en nuestra área. Los últimos cursos de la E. G. B. han tendido a convertirse en una anticipación del Bachillerato; sin ignorar los casos excepcionales, creemos que con frecuencia se ofrece al alumnado un exceso de conocimientos teóricos, lingüísticos y literarios, en detrimento de otras actividades y, en general, de una atención suficiente al desarrollo de capacidades lingüísticas. Y el exceso de contenidos gramaticales no es exclusivo de los últimos cursos de E. G. B., sino que comienza antes, a la vista de los manuales escolares. Ésta es, sin duda, la mayor dificultad con que vamos a encontrarnos².

Nos ha parecido necesario constatarlo al comienzo de una propuesta de programación de Lengua y Literatura para el primer ciclo de la E. S. O., porque nos parece imprescindible

1. Como es sabido, el término «*comprensivo*» es un anglicismo que se refiere al carácter integrador y unitario de determinado tipo de enseñanza o de determinadas etapas educativas.
2. En la experimentación de las unidades que desarrollamos más adelante hemos podido comprobar la inseguridad y las dificultades de muchos alumnos para aceptar el tipo de actividades que les proponíamos, por resultarles extrañas, y su seguridad cuando empezamos a utilizar y recordar términos gramaticales, que les “interesaban”—es un decir— por sí mismos, no como un instrumento para el análisis funcional.

acertar en la definición del papel del primer ciclo, tanto en relación con la Educación Primaria como con el resto de la Secundaria. Sería deseable que el cambio de *status* de estos niveles, al que nos referíamos al principio, nos ayudara a cambiar las cosas. Y no porque lo diga una Ley, sino porque es necesario y porque las formas de trabajar en el primer ciclo constituirán, sin duda, un precedente para lo que se haga a lo largo de la etapa.

No se pueden ignorar las continuas quejas de que vivimos en un país y una sociedad que lee muy poco y en la que hablar y escribir bien es algo excepcional incluso entre políticos, universitarios y, a veces, entre los mismos profesionales de los medios de comunicación. Por eso creemos que, por encima de otras consideraciones, un momento de reforma como el actual debería suponer una buena ocasión para afrontar en su conjunto, y muy especialmente en los primeros años, unos problemas de la pedagogía del idioma permanentemente pendientes de resolver.

La Lengua Castellana y Literaria en la E.S.O.

En segundo lugar, respecto a la enseñanza de la Lengua Castellana y Literaria en la E.S.O., creemos que debería ser una asignatura obligatoria para todos los alumnos, independientemente de su nivel de estudios. Esto implicaría una reorganización de la estructura de la asignatura, que debería ser más integrada y menos fragmentada. Además, se debería prestar más atención a la comprensión lectora y a la expresión escrita, que son aspectos fundamentales para el desarrollo del lenguaje y la comunicación en la sociedad actual.

Los Temas de la importancia de la lengua y la literatura

En tercer lugar, respecto a los temas de la importancia de la lengua y la literatura, creemos que debería ser una asignatura obligatoria para todos los alumnos, independientemente de su nivel de estudios. Esto implicaría una reorganización de la estructura de la asignatura, que debería ser más integrada y menos fragmentada. Además, se debería prestar más atención a la comprensión lectora y a la expresión escrita, que son aspectos fundamentales para el desarrollo del lenguaje y la comunicación en la sociedad actual.

La Lengua Castellana y Literatura en la E. S. O.

Antes de presentar una propuesta de programación, nos parece necesario ofrecer algunas consideraciones sobre las cuestiones que todo profesor o profesora de Lengua y Literatura tiene que plantearse para cumplir su función. Lo que sucede en las aulas, mucho más que de las normas legales, depende de lo que piensan los profesores y, también, por supuesto, de lo que esperan los alumnos. Por eso, es conveniente hacer explícitas las concepciones desde las que se organiza y planifica la enseñanza. Estas consideraciones, por lo tanto, nos servirán para justificar nuestra interpretación del currículo y nuestra programación; más adelante las desarrollaremos con algunas orientaciones metodológicas (véase el capítulo “Orientaciones didácticas y sugerencias metodológicas”, página 27).

La enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria

Los fines de la enseñanza de la lengua y la literatura

No parece muy discutible afirmar que, en los niveles anteriores a la Universidad, no se trata de convertir a los alumnos en lingüistas, sino de conseguir que sean unos usuarios competentes y conscientes del idioma para las demandas que nuestra sociedad plantea a las personas adultas. Es lo que han propugnado A. Castro, Gili Gaya, Fernández Ramírez y otros pedagogos del idioma. El proceso iniciado en la Educación Primaria debe tener continuidad en los estudios secundarios, en los que, por encima de concepciones más o menos selectivas o comprensivas de esta etapa, la enseñanza de la lengua y la literatura debe proponerse la maduración de las **capacidades comunicativas**, progresivamente complejas y diversificadas; la adquisición de una capacidad de **reflexión** y unos conocimientos sobre el **funcionamiento y la estructura de la lengua** y un acercamiento al **patrimonio cultural y literario** a través de la lectura.

En el terreno de los principios existe un acuerdo acerca de ello tanto entre el profesorado como en los textos normativos y, como veremos, el currículo del área no es una excepción. Pero los problemas aparecen en cuanto se intenta concretar en la práctica docente cuáles deben ser esas capacidades comunicativas, cómo se consigue mejor su desarrollo y, sobre todo, qué relación existe entre capacidades de uso y conocimientos acerca de la len-

gua y cuáles deben ser éstos. También plantea preguntas específicas la didáctica de la literatura, en sus relaciones con la de la lengua y en la consecución de objetivos como el gusto por la lectura o el conocimiento del patrimonio literario.

En estas cuestiones radican, en nuestra opinión, los principales problemas de la pedagogía del idioma materno, que se reflejan en muchas discusiones profesionales. Éstas se centran sobre todo en cuestiones concretas de metodología, sin duda importantes, pero omiten los problemas teóricos que subyacen.

Así, es frecuente asistir a discusiones acerca del papel de la "gramática" entre defensores de su enseñanza y partidarios de suprimirla; se discute también el cuándo y el cómo hacerlo. Pero conviene tener en cuenta que la discusión surge de la dificultad, constatada muchas veces, de integrar enseñanza gramatical y actividades de uso, de producción y comprensión. Pues bien, siendo importantes todas estas cuestiones, sólo pueden encontrar una respuesta adecuada cuando previamente se han clarificado los problemas de carácter teórico.

Modelos del lenguaje y enseñanza de la lengua

No dudamos en afirmar que el problema mayor con que se ha encontrado la pedagogía de la lengua y la literatura en nuestro país ha sido, durante mucho tiempo, su vinculación a los modelos formales de las ciencias del lenguaje que caracterizan al estructuralismo y al generativismo. *"No se trata solamente (...) de que se intente 'hacer lingüística' en nuestras aulas; se trata, sobre todo, de que los modelos lingüísticos (...) se basan en una determinada concepción del lenguaje, la que lo considera como un sistema abstracto de signos, al margen de su uso. Es la concepción de la lingüística como una ciencia 'inmanente', autónoma, separada de la psicología, de la sociología y la literatura"* (González Nieto, 1994b).

Ésta es la causa de las discusiones acerca del papel de la gramática y de la sensación que se tiene a menudo de hacer cosas distintas cuando se realizan actividades gramaticales y cuando se hacen lecturas, comentarios, resúmenes o redacciones. Y la mejor prueba de lo que decimos está en la organización de las lecciones en la mayoría de los manuales, desde los cursos intermedios de E. G. B., en torno a los contenidos gramaticales; éstos van seguidos de "otras" actividades, poco relacionadas con ellos en la mayoría de los casos.

Más pernicioso aún es el efecto de esta situación sobre la enseñanza de la literatura, que, o bien se reduce a un análisis meramente formal de los textos —identificación de estructuras, recursos y figuras—, o bien se lleva a cabo con un divorcio completo de lo lingüístico y se centra en los contenidos culturales de las obras.

Pero esto no ha sido siempre así; la invasión estructuralista de los manuales escolares es algo reciente. Tanto la enseñanza como las ciencias del lenguaje y los estudios literarios tienen una tradición que convendría no olvidar. Durante siglos existió un modelo integrador de los saberes lingüísticos y literarios y de su pedagogía: el modelo retórico, centrado en la lectura, el comentario y la imitación de textos de los autores clásicos. Es a lo largo de los dos últimos siglos cuando ese modelo es sustituido, primero por la lingüística histórica y la historia literaria y, a partir de los años treinta de este siglo, por los diversos estructuralismos. A lo largo del siglo xx, el principio central de la lingüística científica es su autonomía frente a la psicología o la literatura. Y los estudios literarios se presentan, en unos casos, como una historia de la literatura; en otros, como un análisis formal elaborado a partir de los métodos de la lingüística estructural.

Ahora bien, en las últimas décadas se ha ido produciendo un cambio en las ciencias del lenguaje y en los estudios literarios hacia una consideración del lenguaje como actividad. Este enfoque comunicativo, textual o pragmático centra su atención en la interacción comunicativa de los hablantes y, consecuentemente, adquiere un carácter interdisciplinar, atento a los aspectos psicosociales. De ahí su importancia para la enseñanza en tres sentidos. Por una parte, nos proporciona una nueva mirada sobre la lengua en uso y ha ido elaborando conceptos en torno a los actos de comunicación concretos, sobre los textos orales o escritos. Por otra, nos ayuda a entender que una lengua no se adquiere aprendiendo su gramática formal, sino aprendiendo determinadas formas de decir las cosas **en situaciones concretas y para fines concretos**, es decir, “oyendo y leyendo textos” y produciéndolos para nosotros mismos —función personal, cognitiva y reguladora de la propia personalidad— y para los demás —funciones comunicativas y sociales variadas—. Finalmente, pone de relieve que **una lengua**, antes que el sistema gramatical —un código formal y unitario— de una comunidad, **es “lo que los hablantes pueden y han tenido ocasión de hacer con ella”** (Hymes, 1973), lo que explica, entre otras cosas, la diversidad de usos y conocimientos verbales de nuestros alumnos y alumnas. Éstos, como todos los seres humanos, adquieren su lengua en la interacción con los adultos de su entorno, no como una gramática, sino como expresiones concretas que les sirven para fines relacionados inmediatamente con la situación en que las usan. Es de esta forma como van adquiriendo unos esquemas verbales y se puede decir que, desde los cuatro años, conocen —saben usar— una gramática de su lengua para las necesidades de su vida cotidiana; pero, sin instrucción escolar, muchos de ellos no saldrían del círculo estrecho de los usos coloquiales. El aprendizaje lingüístico debe entenderse como una ampliación del horizonte comunicativo, como aprendizaje de usos plurifuncionales adecuados a distintas funciones y contextos, y tal aprendizaje dura toda la vida.

El desarrollo de unas capacidades lingüísticas, por lo tanto, se basa en el uso, en la **interacción comunicativa**, pero implica el desarrollo de una cierta **conciencia metalingüística**, o metacomunicativa; es decir, el aprendizaje de ciertos conocimientos sobre la lengua y ciertos esquemas de actuación que permiten al usuario controlar su actividad lingüística. Incluso en las edades más tempranas, aprendizajes como la lectura empiezan a consolidarse cuando el niño pequeño se forma un cierto concepto de letra, sílaba, palabra u oración (Garton y Pratt, 1991). Esto nos obliga a reconocer que los procesos de enseñanza deben combinar uso y reflexión; se debe partir de la actividad lingüística de comprensión y producción, pero ésta debe completarse con una actividad “gramatical” o metalingüística.

El problema está, por consiguiente en saber **cómo podemos contribuir mejor a que los alumnos aprendan unos conocimientos acerca de su lengua que les ayuden a comprender y expresarse mejor.**

El interés de un modelo comunicativo está, precisamente, en que nos proporciona un marco conceptual para una didáctica que parta del uso y que quiera integrar la reflexión sobre ese uso; sobre todo porque el cambio de paradigma supone también un cambio metodológico. Pues no se trata simplemente de sustituir “viejos” conceptos del estructuralismo o del generativismo por “nuevos” conceptos tomados de la gramática del texto, de la etnografía lingüística o de la semiótica. No creemos, además, que ningún modelo sustituya del todo a los anteriores, sino que los amplía y permite atender a problemas del lenguaje que el modelo anterior no explicaba (Reyes, 1990). Partir de la actividad discursiva no significa que tengamos que organizar la enseñanza sobre unos “conceptos” textuales, psicolin-

güísticos o sociolingüísticos, como las lecciones de los manuales actuales se organizan en torno a temas de la gramática oracional. Significa, sobre todo, que tendremos que crear, con nuestro conocimiento de profesores, situaciones comunicativas y actividades de aprendizaje que permitan actividades de uso activo y pasivo, así como de reflexión sobre ese uso.

Podemos anticipar que esto no es muy diferente de lo que se quiere decir en el currículo de la L. O. G. S. E. cuando se distingue entre contenidos que son procedimientos y contenidos que son conceptos. Volveremos sobre ello; lo que ahora queremos señalar es que un **trabajo planificado en el aula en actividades de comprensión y de producción de textos** por parte de los alumnos, al tiempo que desarrolla procesos lingüísticos, comunicativos (procedimientos), debe ser utilizado para desarrollar procesos metalingüísticos, metacomunicativos, de reflexión sobre el uso y de asimilación de conceptos. Y también nos sugiere un camino, pues el proceso consistirá en partir de los usos más utilitarios e inmediatos al alumno, para ir ofreciendo en distintas fases las diferentes posibilidades discursivas que las distintas situaciones de comunicación requieren en la vida social. Es decir, la programación no puede ignorar las capacidades lingüísticas reales de los alumnos, pero debe poner a su disposición, como receptor y como productor, las posibilidades más o menos complejas del idioma, según las diferentes necesidades de la comunicación oral y escrita, científica o literaria. Y en esta afirmación está, como veremos, la base de una secuencia y de una programación del área.

El currículo de Lengua y Literatura

La organización del currículo

Para la programación hemos de partir del currículo de Lengua Castellana y Literatura de la E. S. O. (*Real Decreto de 6 de septiembre de 1991, B. O. E. del día 13*)³. Es un documento cuya disposición rompe con una tradición muy sólida en nuestro sistema escolar, como es la del programa concreto para cada curso. Frente a los programas de curso, en el currículo se nos proponen unos objetivos, unos contenidos y unos criterios de evaluación para toda la etapa, precedidos de una introducción en la que se trazan algunas orientaciones generales acerca del área.

En la propuesta educativa de la L. O. G. S. E. se da especial importancia a la estrecha relación entre objetivos y contenidos y, más concretamente, se insiste en la subordinación de los aprendizajes de las diferentes áreas a la consecución de los objetivos educativos de la etapa. Es, por tanto, imprescindible tener en cuenta conjuntamente objetivos y contenidos como elementos conformadores de un campo de trabajo, en nuestro caso el lingüístico.

Otra cuestión clave de la propuesta curricular es la formulación de los contenidos como **conceptos**, como **procedimientos** y como **actitudes y valores**, cuyo objeto es poner de relieve que la educación no sólo persigue la adquisición y desarrollo de saberes cognitivos o informativos, sino también un saber hacer y unas valoraciones de lo que hacemos y sabemos. No se trata, por tanto, de tres cosas distintas, sino de que los contenidos educati-

3. Puede consultarse en el documento *Lengua Castellana y Literatura. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, M. E. C., 1992, en *Materiales para la Reforma de E. S. O.* (Cajas Rojas).

vos se tengan en cuenta desde los tres puntos de vista, con objeto de atender al desarrollo de todos los aspectos de la personalidad de los alumnos. Se pueden, por ejemplo, aprender las condiciones que debe reunir un determinado tipo de texto, como el relato; se puede aprender a redactar relatos y se puede valorar un relato desde diferentes puntos de vista —estético, ideológico...—. Pedagógicamente habrá que decidir qué se quiere conseguir en cada momento, qué actividades son más adecuadas para ello y con qué criterios vamos a evaluar los diferentes aprendizajes.

De todo lo anterior se deduce que corresponde a cada profesor, o mejor a cada departamento, delimitar, dentro del Proyecto curricular de la etapa en su centro educativo, la distribución de los contenidos por ciclos y elaborar una programación didáctica concreta para sus alumnos. Esto supone una autonomía profesional a la que no estamos habituados⁴. Pero tiene la indudable ventaja de permitir la adecuación de los contenidos educativos a las concepciones y hábitos didácticos de los profesores y a unos determinados alumnos con los que vamos a trabajar. Antes de entrar en esta cuestión, que es el objeto de nuestro trabajo, nos limitamos a señalar que la concepción de la enseñanza de la lengua y la literatura que se ofrece en la introducción del currículo oficial adopta una perspectiva comunicativa, acorde con los principios generales que hemos desarrollado en el apartado anterior. Sin detenernos en otras cuestiones de detalle (González Nieto, 1992), destacamos los dos párrafos de dicha introducción más significativos metodológicamente:

“De acuerdo con una concepción funcional de la lengua, el ámbito de la actuación educativa en esta área ha de ser el discurso, la actividad lingüística discursiva, en la cual convergen y se cumplen las diferentes funciones de la lengua. Ello implica que la educación lingüística ha de incidir en diferentes ámbitos: el de la adecuación del discurso a los componentes del contexto de situación, el de la coherencia y cohesión de los textos y el de la corrección gramatical de los enunciados.”

El objetivo último de la educación en Lengua y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria ha de ser que los alumnos progresen en el dominio personal de las cuatro destrezas básicas e instrumentales de la lengua, destrezas que han debido haber adquirido ya en en la etapa anterior... En el transcurso de la Educación Secundaria Obligatoria, la acción pedagógica está dirigida a afianzar esas competencias... con especial hincapié en la expresión escrita, cuyo dominio todavía es limitado, y continuar la reflexión sistemática... Se trata ahora de enriquecer el lenguaje, tanto oral como escrito, en el doble proceso de comprensión y expresión y de avanzar en la educación literaria.”

Lengua Castellana y Literatura, en Materiales para la Reforma. Educación Secundaria. Madrid: M. E. C., 1992, págs. 14-15.

Objetivos

La simple lectura de los objetivos de lengua y literatura no aporta grandes novedades, como era de esperar; lo importante, como hemos indicado, es encontrar en ellos los ejes organizadores de los contenidos para la actuación didáctica. Así, encontramos varios obje-

4. La novedad no es total, pues la L. G. E. de 1970 ya estableció unas “orientaciones pedagógicas” de carácter general para la E. G. B.; pero la falta de hábitos para movernos en un marco curricular abierto hizo necesaria la promulgación de unos “programas renovados” que cerraban el currículo, determinando unos contenidos para cada curso.

tivos referidos al uso, en su doble dimensión de comprensión y producción; son los que se refieren a las capacidades de comprender y expresarse de acuerdo con diferentes finalidades y situaciones (1 y 2), sabiendo utilizar los recursos expresivos adecuados (4); a las capacidades de disfrutar autónomamente de la lectura (6), de producir textos con intención literaria (6) o de utilizar la lengua como instrumento de nuevos aprendizajes (10).

Otros objetivos se refieren a las **dimensión sociolingüística de la comunicación**; así se propone conocer y valorar la realidad plurilingüe de nuestro país (3) y juzgar los usos sociales superando prejuicios clasistas, racistas o sexistas (9).

Un objetivo se ocupa de la **reflexión sobre los elementos formales**, los mecanismos de la lengua y las condiciones de producción y recepción, para regular las propias producciones (8).

El objetivo dedicado a la **literatura** (7), además de aludir a la producción de textos literarios incluida por nosotros entre los objetivos de uso, incluye las capacidades de interpretar textos literarios y de conocer y valorar la tradición y el patrimonio literarios. La redacción de este objetivo es, a nuestro modo de ver, reflejo de los problemas que inciden sobre la enseñanza literaria, que también se manifiesta en la redacción de los contenidos, como veremos enseguida. Se propone también como objetivo reconocer y analizar **los elementos de los medios de comunicación** y desarrollar actitudes críticas ante éstos (5); finalmente, otro objetivo es utilizar **la lengua como instrumento de nuevos aprendizajes** (10), que nos parece importante recoger como un aprendizaje específico, aunque ya lo incluíamos en el primer grupo, porque aborda el uso de la lengua en la actividad escolar, aspecto al que debe prestarse mucha atención en estos niveles.

Señalemos, para concluir este apartado, que la formulación de los objetivos hace referencia también a la existencia de diferentes tipos de contenidos. Es obvio, por ejemplo, que los objetivos de uso —comprender, expresarse, disfrutar autónomamente de la lectura...— se refieren, sobre todo, a *procedimientos*; el objetivo que propone reflexionar sobre las formas y mecanismos de la lengua, aunque alude también a *procedimientos*, se refiere sobre todo a *conceptos*; en los objetivos de carácter sociolingüístico y literario cobran especial importancia los *valores*.

Contenidos

Los contenidos de lengua y literatura se reúnen en torno a cuatro epígrafes:

1. Usos y formas de la comunicación oral.
2. Usos y formas de la comunicación escrita.
3. La lengua como objeto de conocimiento.
4. La literatura.
5. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Cada uno de estos epígrafes se desarrolla de forma pormenorizada en tres apartados —conceptos, procedimientos y actitudes— cuyo sentido ya hemos comentado. Lo que importa destacar ahora es que no deben considerarse unidades temáticas para organizar su enseñanza en el orden en que aparecen, sino como una referencia continua para la actividad docente. Y, al señalarlo, volvemos a lo que anticipábamos al comienzo de este

apartado; el problema radica en encontrar unos principios y un hilo conductor para concretar su organización y distribución por ciclos y elaborar una programación concreta para nuestros alumnos.

Lo primero que conviene constatar es que la organización de los contenidos en el currículo no es la única posible. Aunque esto no tiene mayor importancia a primera vista, puede crear algunas dificultades para organizar su enseñanza. El problema procede, por una parte, de la servidumbre del texto a la triple clasificación de los contenidos; por otra, de cierta confusión entre el enfoque comunicativo que se propugna y ciertos planteamientos formalistas. Esto produce algunas reiteraciones, a veces discutibles, desde el punto de vista disciplinar⁵ y solapamientos que han de solventarse en la planificación didáctica.

El propio Ministerio parece haberlo entendido así cuando, al publicar un documento orientador sobre la distribución de contenidos por ciclos (*Resolución de la Secretaría de Estado de Educación de 5 de marzo de 1992*; véase *Lengua Castellana y Literatura*, M.E.C., 1992), propone que la enseñanza se estructure en torno a tres ejes: los usos y formas de la lengua en situaciones de comunicación, la reflexión sistemática sobre ellos y la literatura como un uso comunicativo específico. No se trata, obviamente, de una propuesta distinta a la efectuada en el currículo, pero tiene la ventaja de dejar las cosas más claras.

Veámoslo con algunos ejemplos. En los epígrafes 1, "Usos y formas de la comunicación oral", y 2, "Usos y formas de la comunicación escrita", se superponen muchas cuestiones enfocadas unas veces como aspectos de uso —de comprensión y de producción— y otras de reflexión sobre el lenguaje; así, se nos encarga a los profesores, entre otras cosas, enseñar los "tipos y formas de discurso en la comunicación oral" (1.C.2)⁶ y "en la escrita" (2.C.2); en ambos casos se nos propone un mismo guión de los contenidos implicados —estructuras textuales básicas, registros y usos sociales, finalidad, situación y contexto, etc.—. Entre los procedimientos, se nos habla de "comprensión de textos orales de distinto tipo" (1.P.1) y de "textos escritos" (2.P.1); otros procedimientos que se nos proponen son "análisis" (1.P.2 y 2.P.2), "producción de textos orales" (1.P.5) o "preparación, realización y evaluación de textos escritos" (2.P.4). Si echamos un vistazo a las actitudes, podremos observar nuevas recurrencias (por ejemplo, 1.A.4, "interés, esfuerzo y autoexigencia en la elaboración... de las producciones orales propias..." y 2.A.4, "al expresar por escrito..."). La lectura del epígrafe 3 —"La lengua como objeto de conocimiento"— vuelve a ofrecernos en algunos casos los mismos conceptos y procedimientos, junto a otros referidos a formas lingüísticas.

Ahora bien; la relación que hay entre procedimientos y conceptos es básicamente la misma que existe entre uso y reflexión, pues ésta consiste en la recapitulación sobre lo que hacemos en clase⁷, a partir de la cual se irá produciendo progresivamente una conceptualización. Por eso nos parece útil efectuar una refundición de los tres primeros apartados (véase *Cuadro 1*) que permita observar con más claridad la relación entre actividades de uso —de comprensión y producción— y de reflexión y los contenidos implicados en cada caso, ya que esa relación constituye, como hemos señalado, el eje central de la enseñanza de la lengua y la literatura.

5. Es discutible, tanto desde el punto de vista científico como didáctico, que se formulen casi literalmente los mismos contenidos para la comunicación oral y para la escrita.

6. Los símbolos se refieren a los epígrafes del Decreto; en este caso, 1. (Usos y formas de la expresión oral), C. (Conceptos), 2. (Tipos y formas del discurso en la comunicación oral).

7. Véase el apartado "Modelos del lenguaje y enseñanza de la lengua" (página 12) y, sobre todo, "Contenidos gramaticales y actividades didácticas" (página 30) de este documento.

**USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL (1) Y ESCRITA (2).
LA LENGUA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO (3)**

Uso

REFLEXIÓN

Procedimientos

- Comprensión de textos orales y escritos (1.1, 2.1).
 - Identificación de actos de habla.
 - Reconocimiento de rasgos de lengua oral y lengua escrita.
 - Reconocimiento del sentido figurado, doble sentido, ironía, falacias...
 - Reconocimiento de relaciones entre contexto, situación y registro de uso.
 - Reconocimiento del contenido ideológico de la lengua escrita.
 - Interpretación de usos específicos de la lengua escrita.
- Análisis de textos orales y escritos atendiendo a intención, situación y formas (1.2, 2.2).
- Comentario oral y escrito de textos orales y escritos (1.3, 2.3).
 - Reconocimiento de características y partes.
 - Ideas principales y secundarias.
 - Organización del propio discurso.
 - Elaboración, expresión y justificación de la opinión personal.
 - Confrontación e intercambio de opiniones.
- Análisis y comentario formal, significativo y contrastado de discursos, párrafos y oraciones (3.1).
- Utilización de marcas de adecuación y de procedimientos de cohesión textual (3.2).
- Análisis, clasificación, representación y manipulación de unidades lingüísticas (3.3).
- Lectura expresiva en voz alta (1.4, 2.5)
- Producción de textos orales y escritos con finalidades y en contextos diversos (1.5, 2.4)
 - Planificación, realización y evaluación de descripciones, narraciones, exposiciones, argumentaciones, diálogos, debates, entrevistas, informes, cartas, crónicas, ensayos.
- Utilización de textos escritos con distintas finalidades, búsqueda de información, conocimiento de personas, situaciones, ideas, diversión... y consulta de fuentes de información para tareas concretas (2.6 y 7).
- Utilización de lengua escrita en la realización de tareas de aprendizaje y en la propia actividad (esquemas, guiones, planes, formularios) (2.8).
- Usos de las fuentes de documentación escrita (2.4).
- Aprovechamiento de nuevas tecnologías (2.9).
- Utilización de diccionarios diversos (3.5).
- Utilización de normas ortográficas en la producción de textos (3.4).

Conceptos

- La comunicación (oral y escrita) (1.1, 2.1).
 - Necesidades, intención. Actos de habla.
 - La situación y sus elementos.
 - La lengua oral y escrita como fuente de información, conocimiento, placer, persuasión, manipulación, etc.
 - Rasgos de la lengua oral.
 - Características de la lengua escrita.
- Tipos y formas de la comunicación oral y escrita (1.2, 2.2).
 - Estructuras textuales básicas: narración, descripción, exposición, argumentación.
 - Conversación, coloquio, debate, entrevista.
 - Registros y usos sociales.
 - Usos específicos de la lengua escrita, informe, memoria, resumen...
 - Lenguajes específicos (científico, técnico, jurídico, administrativo, humanístico, periodístico).
 - Jergas y lenguajes profesionales.
- El discurso [texto] como unidad de sentido y formal. Partes del discurso [¿texto?]. Relación texto-contexto. Adecuación y cohesión (3.3).
- Oración simple y compuesta. Tipos de oraciones, constituyentes (3.4).
- Relaciones morfosintácticas, concordancia. Clases de palabras (3.5).
- Vocabulario, sentido propio y figurado [Relaciones semánticas]. Familias de palabras. Modismos, neologismos... (3.6).
- La lengua como producto y proceso cultural de cambio. La norma lingüística (3.1 y 2).
- Diversidad lingüística (dialectos) en lengua oral y escrita (1.3, 2.3).
 - La realidad plurilingüe y pluricultural de España.
 - Fenómenos de contacto.
 - Uso y difusión internacional del español y de las otras lenguas de España.
- Ortografía (texto, oración, palabra) (3.7).

Actitudes

- Valoración de la lengua como instrumento para satisfacer necesidades de comunicación oral y escrita y regular conductas (1.1, 2.1).
- Interés y respeto por las opiniones ajenas (1.2).
- Interés por la lectura como información, aprendizaje, conocimiento y placer (2.2).
- Interés y exigencia en elaboración de las producciones orales y por expresar por escrito las ideas y sentimientos, aceptando el error como factor de aprendizaje (1.4, 2.4).
- Valoración y respeto por las normas que rigen el intercambio oral y las convenciones de la norma escrita (1.3, 2.5, 3.2).
- Respeto por la diversidad (1.5, 2.7, 3.3).
- Actitud crítica ante las determinaciones sociales y ante las expresiones que suponen discriminación (1.7, 2.8).
- Valoración de la lengua como producto y proceso de cambio permanente y como vehículo de transmisión y creación cultural (3.1).
- Actitud de búsqueda de propuestas que superen lo estrictamente convencional en el uso de las formas de la lengua (3.4).

Cuadro 1

LA LITERATURA (4)

Uso

REFLEXIÓN

Procedimientos

- Lectura e interpretación de textos literarios (4.1).
 - Identificación de rasgos formales, semánticos y pragmáticos.
 - Comparación y diferenciación de géneros.
 - Comparación de textos de diferentes épocas.
- Reconocimiento de relaciones entre los textos y el entorno de su producción (4.2).
- Lectura expresiva (4.3).
- Elaboración de un juicio personal sobre algunos textos literarios (4.4).
- Producción de textos literarios y de intención literaria de diferentes géneros (4.5).

Conceptos

- La literatura como producto lingüístico y estético (4.1).
- La literatura como instrumento de transmisión y de creación cultural (4.2).
 - Períodos. Obras y autores de especial relevancia.
- Los géneros literarios (4.3).
 - La épica [elementos estructurales], obras destacadas y evolución del género.
 - La dramática [elementos estructurales], obras destacadas y evolución del género.
 - La lírica (verso y prosa, recursos retóricos...). Obras destacadas y evolución del género.
 - El ensayo y otros géneros.
 - Temas y mitos literarios

Actitudes

- Valoración del hecho literario como producto lingüístico, estético y cultural (4.1).
- Interés y gusto por la lectura de diferentes géneros, épocas y autores, especialmente contemporáneos, desarrollando criterios propios de selección (4.2).
- Valoración de la literatura castellana y en otras lenguas de España como expresión de riqueza pluricultural (4.3).
- Interés por expresión literaria de las propias ideas, sentimientos, fantasías (4.4).
- Sensibilidad estética ante las producciones literarias propias y ajenas (3.5).
- Sensibilidad y actitud crítica ante el contenido ideológico y significados y expresiones que suponen discriminación (4.6).
- Valoración crítica de las determinaciones sociales (4.7).

Cuadro 2

SISTEMAS DE COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL (5)

Uso

REFLEXIÓN

Procedimientos

- Análisis de relaciones (diferencias, semejanzas) entre lenguajes verbales y no verbales (5.1).
- Interpretación de mensajes que combinan lenguajes verbales y no verbales (5.2).
- Manipulación de mensajes que combinan lenguaje verbal y otros lenguajes (5.3).
- Producción de mensajes que combinan lenguaje verbal y otros (5.4).
- Análisis y exploración de posibilidades comunicativas de medios de comunicación (5.5).
- Análisis de elementos del discurso publicitario (5.6).

Conceptos

- Características e interacción de comunicación verbal y no verbal (5.1).
- Importancia de los lenguajes no verbales en la comunicación (5.2).
- Lenguajes no verbales en grupos sociales diferentes por edad, sexo, cultura... (5.3).
- Los medios de comunicación: prensa, radio, televisión. La publicidad (5.4).
- Lenguaje verbal y de la imagen: cómic, fotonovela, cine, vídeo, ordenador (5.5).
- Lenguaje verbal, musical, gestual y de los objetos y ambientes: mímica, canción, dramatización, recitación, ritos y costumbres (5.6).

Actitudes

- Valoración de lenguajes no verbales como instrumentos de comunicación y regulación de conductas (5.1).
- Respeto por códigos y normas de los diferentes lenguajes no verbales (5.2).
- Valoración de mensajes culturales contenidos en lenguajes no verbales (5.3).
- Actitud crítica ante mensajes de los medios de comunicación (5.4).
- Interés y actitud crítica ante nuevas tecnologías de la comunicación (5.5).
- Actitud crítica ante usos orientados a la persuasión ideológica (especialmente televisión y publicidad) y ante utilización que supone discriminación (5.6).

Cuadro 3

El epígrafe 4 —“La literatura”— se estructura en torno a su doble dimensión de “producto lingüístico” y de “creación cultural y estética”; a continuación se propone el conocimiento de textos, de autores, de períodos y de géneros. Parece que se ha querido dar gusto a todos y, como se veía en los objetivos, es una muestra de la multiplicidad de enfoques del ámbito literario (lingüístico, genérico, histórico...) sin que se vea muy bien cuál es el predominante.

En los “Sistemas de comunicación verbal y no verbal” (epígrafe 5) aparecen dos cuestiones muy diferentes. Por un lado, se hace referencia al lenguaje gestual, relacionado con la comunicación oral (epígrafe 1); por otro, a los **medios de comunicación**, que, desde nuestro punto de vista, son los que dan entidad a este bloque de contenidos, como un conjunto de discursos en los que se combinan lenguajes verbales con otros no verbales.

Para nuestro propósito, hemos ordenado también los epígrafes 4 y 5 en relación con los procesos de uso y reflexión, facilitando así la comparación con los tres primeros (véanse *Cuadros 2 y 3*).

Esta organización nos facilita la interpretación de los contenidos con los mismos criterios con que contemplábamos los objetivos, pues nos permite ver mejor que los contenidos del currículo nos proponen un proceso de enseñanza que va **del uso**, o de los procedimientos, **a la reflexión** sobre ese uso **y a la conceptualización**, que debe ser más explícita en el segundo ciclo que en el primero, en tres ámbitos: el de los **textos orales y escritos** en general, el de los **textos literarios** y el de los discursos que combinan el lenguaje verbal con lenguajes no verbales, con especial incidencia en los **medios de comunicación**. También está presente (siempre estamos hablando del Currículo Oficial) lo **sociolingüístico** — varios apartados de los epígrafes 1 y 2 se refieren a la diversidad lingüística; aparece también en las actitudes de los epígrafes 1, 2 y 3— y el **uso de la lengua en situaciones de aprendizaje** (apartados 4, 6, 7 y 8 del epígrafe 2 y apartado 5 del epígrafe 3).

Las consideraciones expuestas hasta aquí eran necesarias para entrar de lleno en lo que nos importa; es decir, en la presentación del proceso por el que hemos llegado a elaborar la programación que ofrecemos en la segunda parte de este trabajo. Esto nos parece más importante que la propia programación, ya que es en el seno de cada seminario o departamento donde se debe seguir un proceso de discusión y adoptar unos criterios compartidos en la planificación de la enseñanza. Esperamos contribuir a ello con este documento, puesto que ninguna programación es válida más que para los que la elaboran, sobre todo en el nuevo marco curricular.

Secuencias de aprendizaje y programación

Para recorrer la gran distancia que existe entre los contenidos, tal como aparecen formulados en el currículo oficial, y lo que tenemos que hacer cada día en clase, hay que decidir el orden que se va a seguir en la organización de los aprendizajes de los alumnos, lo cual significa dar respuesta a cuestiones como las siguientes:

- Qué contenidos son más importantes y englobantes (o generales) y qué relaciones establecen con otros de menor importancia.
- Qué contenidos presuponen la adquisición previa de otros.
- Qué contenidos deben introducirse en forma cíclica, combinando la reiteración con la progresiva profundización.

- Qué diferencias existen entre utilizar unas terminologías y su conceptualización rigurosa.
- Qué relaciones se pueden establecer entre el desarrollo de destrezas y el de conceptos acerca de ellas.

Las respuestas que demos dependen de nuestra concepción de los procesos psicológicos de los alumnos —de cómo aprenden los alumnos en situación escolar— y de nuestra concepción de la disciplina.

Estamos refiriéndonos a lo que se denominan **secuencias de aprendizaje** (Coll y Rochera, 1990; Del Carmen, 1991; González Nieto, 1993), que consisten en la formulación de unos criterios que sirvan como hilo conductor de la actividad docente; es decir, en la definición de los objetivos, de los contenidos y de unos criterios de evaluación para cada ciclo. Este proceso es imprescindible y forma parte de la programación didáctica; es su estructura profunda y atañe solamente a los profesores. El resultado superficial serán las unidades de trabajo que se ofrecerán a los alumnos en un determinado orden.

La determinación de unas secuencias tiene, por tanto, la función de dar cierta coherencia —una significatividad lógica y también psicológica⁸— a la programación y, en general, a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es evidente que, en función de las concepciones psicológicas y de la visión de la lengua y la literatura que tengamos los profesores, existen distintas posibilidades de planificación de la enseñanza. Por eso hemos dedicado alguna atención a estas cuestiones al principio; pero, incluso compartiendo un enfoque comunicativo como el que hemos expuesto, siguen subsistiendo diversas posibilidades de secuencias y programaciones.

La mejor prueba de ello está en las *Propuestas de secuencia. Lengua Castellana y Literatura* (VV. AA., 1993) que ha publicado el Ministerio de Educación en coedición con la editorial Escuela Española para orientar al profesorado en estas tareas. En ellas se puede comprobar que compartiendo, al menos en teoría, unos determinados principios (fijados en el marco del Currículo Oficial) se pueden ofrecer soluciones diferentes; también es de señalar que en las tres propuestas se ha procedido a una reorganización de los contenidos, en función de los principios adoptados en cada caso.

Pero la posibilidad de que existan diferentes propuestas no debe significar, ni significa, un caos, sino la elección de unos itinerarios pedagógicos adecuados a la situación de cada centro o grupo de alumnos para llegar al mismo punto; y, si se adopta un enfoque comunicativo, los diferentes recorridos tendrán muchos elementos en común.

Nuestra programación se basa en la propuesta de secuencia elaborada por Alcalde, González y Pérez (en VV. AA., 1993, *Propuestas de secuencia. Lengua Castellana y Literatura*

Los
fundamentos
de nuestra
propuesta

8. Cuando se habla de aprendizaje significativo suele hacerse hincapié en la significatividad psicológica —relación entre lo que se aprende y los conocimientos e intereses de los alumnos—; pero, conforme avanzamos en los niveles educativos, adquiere más importancia la significatividad lógica —las relaciones internas entre los aprendizajes— para hacer más interesante lo que se aprende.

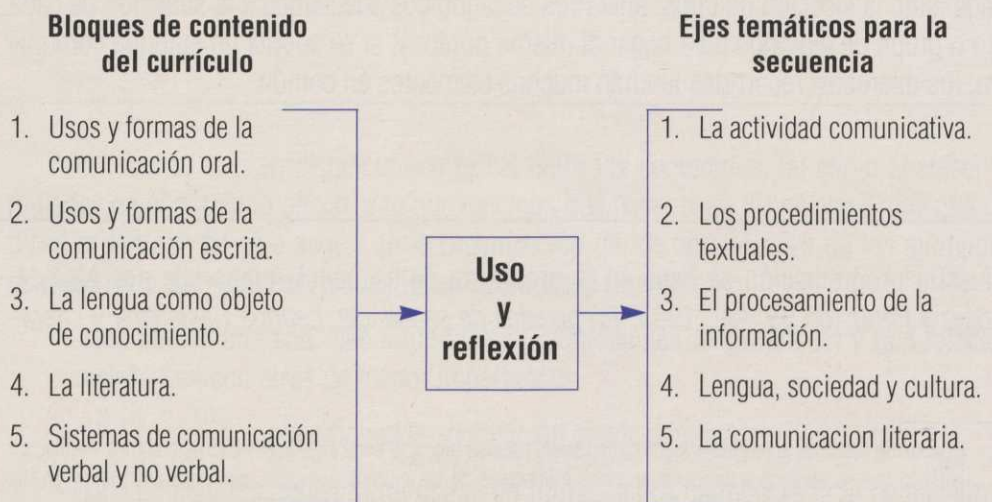
tura, E. S. O.). Remitiendo a su lectura para una justificación más detallada, señalamos aquí los criterios de secuencia en los que nos basamos y que hemos destacado en nuestra propuesta de programación:

- a) Los contenidos del currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura se reagrupan en torno a unos **ejes temáticos** que, como se desprende de las consideraciones efectuadas hasta aquí, nos parecen más acordes con la concepción funcional que se propugna en el currículo (Alcalde, González y Pérez, *op. cit.*, especialmente págs. 24-26). Estos ejes son:
1. Actividad comunicativa.
 2. Procedimientos textuales.
 3. Procesos textuales de tratamiento de la información.
 4. Lengua, sociedad y cultura (La construcción de la norma).
 5. Comunicación, discurso y cultura literarios.

Actividad comunicativa y procedimientos textuales, los dos conceptos-clave, son dos ejes complementarios en los que, en principio, caben todos los contenidos del área; con el primero, de carácter más conceptual, tienen que ver todos los demás contenidos; el segundo, centrado en cuestiones más prácticas, organiza los saberes en torno al texto. Pero, por ser demasiado amplios, ciertos contenidos pueden separarse de ellos; los otros tres apartados agrupan, por tanto, contenidos parciales de los dos primeros que merecen tratamiento específico en el aula por su valor pedagógico.

- b) El proceso de enseñanza y aprendizaje debe ir siempre **del uso a la reflexión**: las actividades de uso (lingüísticas) —tanto de comprensión como de producción— y de reflexión sobre ese uso (metalingüísticas) deben estar integradas en la enseñanza, entendida como **desarrollo consciente de la competencia comunicativa**. Reflexionar —analizar, conceptualizar...— sobre los usos que los alumnos ya conocen o en los que van aprendiendo a desenvolverse como receptores y como productores implica secuenciar primero procedimientos —de lectura, producción, comentario, análisis...—, para hacerlos progresivamente conscientes y aplicables a nuevos usos y a situaciones comunicativas cada vez más complejas.

La consideración conjunta de los dos criterios anteriores queda representada en el *Cuadro 4*.



Cuadro 4

c) La **diversidad de los discursos sociales**, o prácticas discursivas, constituyen otro criterio operativo para secuenciar, si lo que pretendemos es dotar a alumnos y alumnas de una competencia comunicativa en todos los ámbitos de la vida social. Remitiendo a su justificación y a una caracterización más detallada en la obra de referencia (VV. AA., 1993, págs. 26 a 29), anotamos aquí que las prácticas discursivas se agrupan en cuatro ámbitos:

- Los **discursos prácticos**, en los que se incluyen las prácticas orales y escritas en situaciones espontáneas de la vida cotidiana, pero en los que se dan también diferentes grados de formalización (cartas, formularios, instrucciones de uso, textos normativos).
- Los **discursos teóricos**, con referentes abstractos, referidos en la E. S. O. a las “prácticas discursivas más características de la vida escolar”, y pueden ser también orales —con un grado importante de formalización— y escritos.
- Los **discursos artísticos**, fundamentalmente literarios, pero también los juegos verbales, que se pueden explotar didácticamente en el primer ciclo.
- Los **discursos de los *mass media***, caracterizados por “un emisor complejo (la empresa) y la confluencia de sistemas sígnicos diversos”.

Los tipos de discursos descritos, por ese orden, definen una secuencia que va desde los discursos más próximos a los alumnos, que constituyen su competencia comunicativa, a los más complejos y lejanos socioculturalmente, que requieren un aprendizaje; es decir, un recorrido que va de los usos más espontáneos e informales a los discursos altamente formalizados. Es, como anticipábamos al final del apartado “Modelos del lenguaje y enseñanza de la lengua” (pág. 12), el camino que debe recorrer la formación lingüística y nos parece, por tanto, un criterio fundamental, tanto desde el punto de vista pedagógico como disciplinar, al plantearse como cuestión central de la enseñanza los distintos ámbitos sociales de la comunicación en que alumnas y alumnos deben ampliar sus capacidades.

d) El **proceso de formación de conceptos** constituye también un criterio de secuencia que obliga a distinguir entre el uso de un lenguaje —unas denominaciones— acerca de las categorías y fenómenos lingüísticos y literarios y la profundización progresiva en su significado. Utilizando una terminología para hablar acerca de los que se hace en el aula, esa terminología irá adquiriendo progresivamente un mayor rigor conceptual y consiguiendo una comprensión más sistemática de la comunicación humana y de nuestra lengua y nuestra literatura. El proceso de sistematización de conceptos será más fácil y, por tanto, deberá ser más atendido en el segundo ciclo que en el primero; lo cual no impide que, desde las primeras clases, utilicemos con los alumnos un metalenguaje, es decir, un lenguaje para hablar del lenguaje. Es ésta una cuestión que ha ido quedando suficientemente clara en el campo de la psicología social del conocimiento y es la base teórica del método cíclico.

La combinación de los ejes temáticos en que se reorganizan los contenidos y la diversidad de prácticas discursivas permite a los autores de la secuencia organizar una tabla de los conceptos del área que sugiere al profesor un plan de trabajo (Alcalde, González y Pérez, pág. 36); en todo caso, se debe tener en cuenta que se trata sólo de un modelo teórico y que “*la complejidad del material con que se trabaja y la variedad de sujetos y situaciones... no permiten, en la práctica, más que aproximaciones al modelo*” (ibíd., pág. 23).

	1.º CICLO	2.º CICLO
La actividad comunicativa	<p>Producción y comprensión: texto y contexto. Situación. Participantes. Intención, información, efecto. Funciones del discurso. Coherencia. Orden del discurso. Adecuación.</p> <p>Oral y escrito. Espontáneo y planificado. Discursos prácticos y teóricos.</p>	<p>Funciones del discurso. Actos de habla. Oral espontáneo y planificado. Implicaturas.</p> <p>El discurso literario. La tradición literaria. La recepción literaria. Intertextualidad.</p> <p>Sistemas no verbales de comunicación. La cultura de los <i>mass media</i>. Características de los <i>media</i> (participantes, grupos de opinión...). Prensa, radio y televisión.</p>
Procedimientos textuales	<p>Planificación de textos.</p> <p>Tipos: Oral: debate y exposición. Escrito: descripción (tipos), narración, exposición, argumentación, diálogo. Imagen: cómic.</p> <p>Comprensión, producción y análisis. Lectura expresiva.</p> <p>Párrafo, oración, sintagma, palabra, morfema. Modalidades de la oración. Oración simple y compuesta. Sujeto y predicado (concordancia). Categorías gramaticales: Nombre, Verbo (conjugación; pasado, presente, futuro; verbos irregulares frecuentes), Adjetivo, Adverbio, Determinante y Pronombre (personal), Preposición y Conjunción. Formación de palabras: composición y derivación. Relaciones léxico-semánticas (sinónimos, antónimos...).</p>	<p>Planificación de textos. Tipos: descripción (tipos) y narración: tipos y elementos (orden temporal, punto de vista, personajes...); exposición y argumentación, ensayo; diálogo en la narración.</p> <p>Lectura expresiva de textos literarios. Géneros de los <i>media</i>. Lectura de imágenes (publicidad...).</p> <p>Procedimientos publicitarios. Producción de mensajes integrando lenguajes. Texto y espectáculo.</p> <p>Párrafo y secuencia. Enunciación y enunciado. Modalidades oracionales y actos de habla. Oración atributiva y predicativa. Composición de oraciones (yuxtaposición, coordinación, subordinación). Estilo directo e indirecto. Sintagmas: núcleos y complementos. Categorías gramaticales: Nombre (nominalización), Adjetivo (valores), Verbo: modo y aspecto (perífrasis). Pronombres y deícticos. Conectores sintácticos en el texto. Formación de palabras: valores expresivos. Significado y sentido.</p>
Tratamientos de la información	<p>Temas principales y secundarios. Técnicas de obtención y reducción de información (subrayado, fichas). Textos resumen. Utilización de diccionarios diversos.</p>	<p>Técnicas de investigación (integración de fuentes y documentos). Técnicas de presentación formalizada de la información (esquemas, mapas semánticos). Técnicas no verbales de procesamiento de la información. Utilización de diccionarios diversos.</p>
Lengua y sociedad	<p>Unidad y variedad. La norma. Las variedades sociales. Usos estándar y coloquiales. Léxico y variedad. Las lenguas de España (presentación histórica). Ortografía del texto, párrafo, oración y palabra.</p>	<p>Las variedades sociales. Jergas y lenguajes específicos. Historia, evolución y diferencias de las lenguas en España y Europa. Difusión del español en el mundo. Etimología. Tecnicismos y cultismos. Lenguaje y manipulación social en los <i>mass media</i>. Ortografía del diálogo y los incisos. Usos ortográficos especiales.</p>
Discurso literario	<p>Verso y prosa. Géneros literarios básicos (épica, lírica y dramática). Literatura y folclore. Leyendas mitológicas (introducción al significado literario). Lectura personal de obras completas.</p>	<p>Obras y autores relevantes de la literatura. Períodos y movimientos clave. Géneros literarios épicos, líricos y dramáticos (elementos y evolución). Estructuras métricas básicas. Principios de descripción y análisis literario.</p>

Cuadro 5

A partir de dicha tabla, hemos confeccionado la que se recoge en el *Cuadro 5*. En ella hemos delimitado el campo de actuación propio de cada ciclo, como paso previo para la programación del primero. No nos detenemos en su comentario porque las orientaciones metodológicas, las introducciones a las unidades y el propio desarrollo de la programación permitirán hacerse una idea suficiente de lo que pretendemos.

De lo anterior se deduce que la enseñanza de la lengua y la literatura en la E. S. O. se concibe como un proceso que debe recorrer cíclicamente un itinerario similar a lo largo de los dos ciclos. En el primero, la actuación docente persigue enseñar a los alumnos a desenvolverse en situaciones prototípicas de la comunicación, a comprender los factores que intervienen en ellas, a reconocer las diferentes funciones y finalidades y su repercusión en la planificación de los textos y en su comprensión y producción. Se prestará atención, sobre todo, a los usos de la vida práctica y a los usos escolares (debate, exposición oral y escrita, resumen, normas e instrucciones...), así como a los procesos de tratamiento de la información.

En el segundo ciclo, además de repetir ese recorrido, profundizando en la complejidad de los textos y en la sistematización de conceptos, se trabajarán sobre todo los contenidos literarios y se iniciará una aproximación a los discursos de los *mass media*, aprendiendo a "leer" los textos que combinan el lenguaje verbal con lenguajes no verbales. Esto no impide trabajar con textos literarios a lo largo de toda la etapa, pero no nos parece necesario detenernos en distinciones conceptuales entre textos literarios y no literarios en el primer ciclo; en él concebimos la enseñanza literaria como una iniciación; es en el segundo cuando se programará la enseñanza literaria de forma sistemática. Igualmente, dedicar atención especial al lenguaje de la imagen y a los discursos de los *media* en los últimos niveles no impide anticipar algunas actividades con noticias periodísticas, textos publicitarios o con el cómic en el primer ciclo.

Orientaciones didácticas y sugerencias metodológicas

Fines, contenidos y métodos

En los apartados anteriores nos hemos referido a los fines, los contenidos y los principios en los que, a nuestro juicio, se basa un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y la literatura y a sus implicaciones para la planificación didáctica. En las páginas que siguen vamos a ofrecer unas orientaciones didácticas y algunas sugerencias metodológicas en relación con todo ello.

Los fines educativos que, en materia de lengua, atribuimos a la E. S. O. —la maduración de unas capacidades comunicativas progresivamente complejas y diversificadas, la adquisición de una capacidad de reflexión y unos conocimientos sobre el funcionamiento y la estructura de la lengua y el acercamiento al patrimonio cultural y literario a través de la lectura— suponen que el profesorado debe tener en cuenta en su actuación, cuando menos, los siguientes puntos:

- a)** Partir de las capacidades y conocimientos lingüísticos reales de sus alumnos y alumnas, sabiendo en todo caso que se encontrará con un mayor o menor grado de diversidad, según los centros.
- b)** Delimitar los ámbitos de uso lingüístico que el alumno no conoce y debe conocer, cuestión que hemos planteado como criterio básico de la planificación, sobre el que no vamos a insistir.
- c)** Combinar y relacionar los aprendizajes de uso y los conocimientos sobre la lengua y su funcionamiento, lo cual supone combinar actividades de comprensión, de producción y de conceptualización; supone también acertar en la selección de los conocimientos pertinentes y decidir sobre su importancia y el grado de adquisición que nos proponemos en cada caso.
- d)** Decidir en cada momento el tipo de actividades de los alumnos —qué pueden o deben hacer solos o en grupo—, su propio papel y el tipo de ayuda que se les va a prestar (explicar, orientar, observar lo que hacen, preguntar, promover una discusión, dialogar con un alumno, con un grupo, revisar un trabajo, reconducirlo...).

En síntesis, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua condiciona no sólo los fines y los contenidos, sino lo que hagamos cada día en el aula. Vamos, por tanto, a ofrecer algunas consideraciones en torno a la metodología que, junto con las observaciones que aparecen en las unidades didácticas, quieren servir de ayuda para interpretar el sentido de las actividades que aparecen en dichas unidades y aportar indicaciones para llevarlas a la práctica.

Educación lingüística y Proyecto curricular

Durante la Educación Primaria los aprendizajes lingüísticos están, o debieran estar, integrados en el trabajo de las demás áreas, corriendo a cargo de un mismo profesor⁹; el hecho de que en la Secundaria comience una diversificación disciplinar, y de profesores, no debiera hacernos olvidar que el lenguaje es un factor condicionante de los demás aprendizajes y que todos los profesores lo son de alguna manera de lengua, puesto que en todas las materias se habla, se lee, se escribe y se adquiere un vocabulario.

Pero si todo el profesorado debiera tenerlo en cuenta, lo específico de la clase de lengua es convertir esa actividad verbal en objeto de aprendizaje. Dicho en los términos del currículo, en todas las áreas se trabaja con procedimientos lingüísticos, de uso; en la clase de lengua trabajamos además con procedimientos metalingüísticos —reflexión, comentario, análisis— y con conceptos.

Esta situación plantea al profesorado de lengua la necesidad de preocuparse de que el resto del profesorado tenga en cuenta el componente lingüístico de las actividades de aprendizaje. En este sentido, los departamentos de lengua pueden desempeñar un papel importante para que los demás miembros del Claustro tomen conciencia de la mediación lingüística que condiciona la comprensión de una exposición oral o escrita, del enunciado de un problema o de unas fuentes de consulta, así como de las dificultades de sus alumnos en la planificación y elaboración de trabajos escritos. En nuestra programación hacemos una referencia muy concreta a estas cuestiones en las unidades 2 y 4 de primer curso, siendo deseable que llegaran a plasmarse en algunos acuerdos en el Proyecto curricular de centro.

En cuanto a la actividad en clase de lengua, se debe tener muy presente que los contenidos desempeñan una función educativa, no debiendo ser abordados como un problema meramente “académico”. Esto, además de obligarnos a efectuar una selección adecuada de lo que es pertinente enseñar en cada momento y de la forma de trabajar en clase, nos obliga también a hacer todo lo posible por *crear contextos para la actividad verbal* de producción y comprensión, lo cual no es siempre fácil.

El modelo de comunicación

Lo que acabamos de sugerir guarda relación con el modelo de comunicación que debe regir la enseñanza de la lengua y la literatura, es decir, con un enfoque comunicativo o funcional, netamente diferenciado de un enfoque formal. En éste, la comunicación se concibe como un simple proceso de codificación en el que el emisor construye su mensaje seleccionando unos signos —unas formas— y combinándolos conforme a unas reglas grama-

9. Esto influirá en una percepción distinta del área lingüística, como señalábamos al principio (véase “El primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria”, en la página 7 de este documento).

ticales; el receptor opera en sentido inverso, de abajo arriba, decodificando los sonidos del mensaje que recibe e identificando en ellos las formas y relaciones gramaticales y los signos utilizados por el emisor. La hipótesis básica es que emisor y receptor comparten por entero el código o sistema de la lengua.

Pero, como ponen de manifiesto los estudios comunicativos del lenguaje, el proceso es mucho más complejo. Cuando dos individuos se comunican, oralmente o por escrito, realizan, por supuesto, las operaciones anteriores, que constituyen su *competencia gramatical* o lingüística. Ahora bien, en primer lugar, esa competencia puede ser diferente —puede que no conozcan el mismo vocabulario o que no atribuyan los mismos significados a las palabras—; en segundo, los hablantes realizan otras muchas operaciones, que constituyen su *competencia comunicativa*, de la que dependen tanto la producción como la comprensión. Emisor y receptor pueden compartir o no una cultura social y lingüística, es decir, unos determinados conocimientos, valores y experiencias acerca del mundo y unos recursos verbales. El emisor, por su parte, alberga unas intenciones, que se explicitan o no en sus palabras, y el receptor se formula unas hipótesis acerca de quien le habla, de lo que le dice y del contexto en que hablan, que pueden coincidir o no con aquellas intenciones.

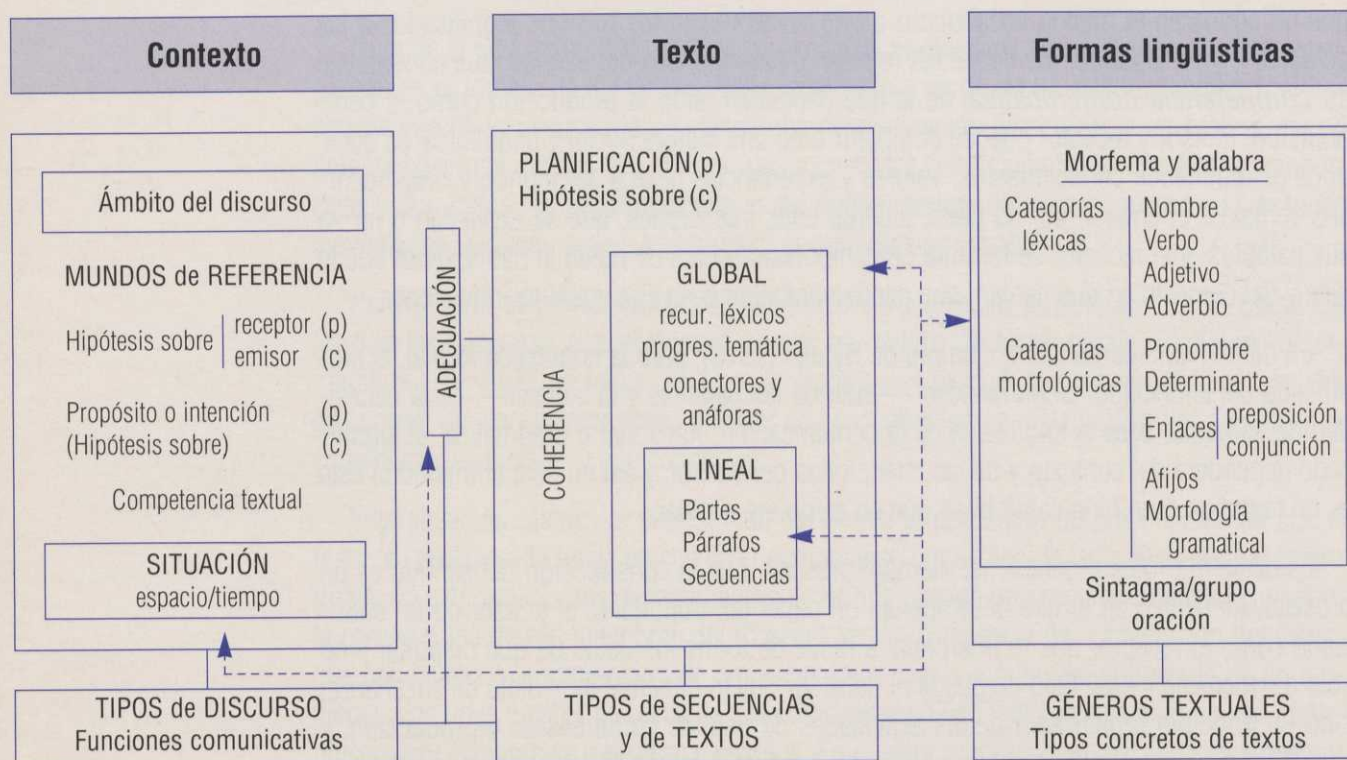
En definitiva, recordando el ejemplo de Hymes (1973), para la lingüística formal, el significado del enunciado '*tengo hambre*' —fruto de las palabras y la sintaxis— es la necesidad de alimento; para la lingüística de la comunicación, funcional o pragmática, el significado dependerá del contexto y de las intenciones del emisor, y así no será el mismo si éste es un mendigo o un niño caprichoso que no se quiere acostar.

Es decir, el profesor debe tener siempre presente que la construcción del sentido es un proceso interactivo en el que desempeñan un papel tan importante el emisor de un enunciado como el receptor que lo interpreta, a la luz de todos los datos de que dispone, y no sólo del mensaje literal. Esto no puede ni debe ser objeto directo e inmediato de enseñanza, sino un principio organizador de las actividades de uso, de comprensión y producción, y de reflexión o control del uso de sus alumnos. Lo cual, además de suponer una determinada manera de organizar los conceptos sobre la comunicación y la lengua, supone adoptar unos determinados principios de intervención didáctica.

En el *Cuadro 6* hemos querido representar los tres ámbitos en que debe producirse la intervención didáctica: el contexto, el texto y las formas lingüísticas. Los estudios formales del lenguaje se han preocupado sobre todo de las cuestiones que aparecen en la casilla de la derecha; en ella aparecen las categorías de la gramática oracional en la terminología más usual entre nosotros. Pero la actividad comunicativa parte de un **contexto**, entendido de forma compleja, pues abarca el *ámbito del discurso* —familiar, administrativo, mediático, escolar, literario...— en que se produce, los *mundos de referencia*, la *intención* del emisor y sus *hipótesis* o expectativas sobre el receptor en la producción, o las del receptor sobre el emisor en la comprensión; asimismo, la *competencia textual* de ambos —que depende de las oportunidades que han tenido de usar su lengua en diferentes contextos y situaciones— y, finalmente, los datos de la *situación* concreta en que se produce o se recibe el texto. Todos estos elementos permiten interpretar la *función* comunicativa —persuadir, informar, narrar...— del texto y condicionan la *adecuación* de un determinado texto a su contexto.

En el **texto**, y en relación con lo anterior, hemos de considerar la *planificación* en todos los niveles —elección de un *esquema* general o superestructura, selección sintáctica, léxica...—, pues no se lleva a cabo de la misma manera cuando narramos oralmente lo que nos sucedió ayer o cuando lo escribimos, o cuando redactamos una noticia periodística o

un relato literario. Por otra parte, la elaboración, o la comprensión, del texto supone también una serie de operaciones complejas para dotarlo de *coherencia*. Los instrumentos de esa coherencia son las formas lingüísticas que, como intentan reflejar las líneas discontinuas del esquema, no actúan sólo en la oración, sino también sobre las relaciones entre texto y contexto —marcas de la enunciación, deixis externas— y sobre la coherencia global —recurrencias léxicas, anáforas, deixis internas, conectores...— y lineal del texto.



Cuadro 6: Tomado de Luis González Nieto, *Textos* n.º 1, 1993.
(p: producción. / c: comprensión.)

Contenidos gramaticales y actividades didácticas

Al comienzo de este documento (véase apartado “Modelos de lenguaje y enseñanza de la lengua”, pág. 12) ya anticipábamos que partir de la actividad discursiva no significa que tengamos que organizar la enseñanza sobre conceptos de la comunicación y el texto, de la misma forma que los manuales actuales se organizan en torno a temas de la gramática oracional. Significa más bien planificar la presentación de situaciones comunicativas y de actividades de comprensión, de producción, de comentario y de análisis sobre ellas.

Por tanto, la planificación y la programación debe realizarse sobre contextos, situaciones y funciones comunicativas o, según cierta terminología, sobre actos de habla, teniendo en cuenta también las tipologías textuales; así por ejemplo, la descripción es un tipo de texto que puede cumplir diferentes funciones —informativa, literaria...—. La combinación de ambos criterios ha sido el eje organizador de las unidades de nuestra programación, partiendo de las situaciones más próximas a los alumnos y presentando

en un determinado orden, justificado en el apartado “Los fundamentos de nuestra propuesta” (pág. 21), situaciones, funciones comunicativas y tipos de textos¹⁰.

Las actividades de comprensión, de producción y de reflexión deben ir de los contextos (mundos de referencia, función, intención) a los textos y su organización (esquema o tipo, coherencia semántica y cohesión formal), y las actividades sobre las formas y categorías lingüísticas deben introducirse teniendo en cuenta su papel en relación con el contexto, con la estructura del texto o en cada oración y enunciado.

Comprensión, producción y reflexión

Esto supone recorrer un camino que va del significado intencional —de lo que se quiere decir— a las formas de decirlo. Pero implica, sobre todo para las actividades de comprensión y producción, la necesidad de crear o hacer explícitos los contextos. La situación ideal y verdaderamente significativa de aprendizaje sería la que nos permitiera actuar pedagógicamente sobre problemas reales de comunicación de nuestros alumnos; pero si, como ya hemos dicho, esto es fácil en la etapa anterior, en la E. S. O. debemos esforzarnos por acercarnos a ello, facilitando la identificación de las condiciones de producción, incluso en la presentación material de los textos que leemos y comentamos, con objeto de que los alumnos perciban de dónde proceden y a quién van dirigidos. Cuando se trate de actividades de redacción, deberemos también proporcionar todas las instrucciones necesarias sobre la situación, la función y el tipo de texto que deseamos que produzcan; no podemos encargar simplemente una redacción o una narración, sino, por ejemplo, una carta comercial dirigida a un determinado destinatario, una noticia periodística, un relato literario, etc.

Tal forma de proceder facilitará las actividades de reflexión, de manera que los comentarios y análisis de las formas y estructuras podrán realizarse desde un punto de vista funcional, es decir, considerando el papel que desempeñan en la organización del texto. Como de verdad se comprende lo que es un artículo, un pronombre o la función de un adverbio es viendo cómo funcionan en los textos. Dicho de otra forma, lo que se propone también en el nivel formal es un itinerario didáctico que va y viene del sentido al significado y del significado a las formas, para conseguir el fin de enseñar a interpretar y a producir los textos en diferentes ámbitos del discurso y situaciones comunicativas. En las actividades que proponemos nos hemos esforzado por sugerir algunas formas de proceder.

Un problema muy concreto es la forma de introducir los contenidos sobre las formas lingüísticas. Obviamente, en todos los textos aparecen determinados problemas; así, todos los textos construyen su sentido global y la progresión temática sobre la repetición de determinados significados léxicos, y adquieren cohesión por medio de unos conectores, lo que nos permitirá trabajar las relaciones semánticas, los pronombres o las conjunciones y su función textual; igualmente, todos los textos se construyen mediante oraciones, sujetos, predicados y complementos. Queda por resolver el problema de determinar una secuencia en el planteamiento de los problemas; en nuestra propuesta, tanto en la secuencia por ciclos (véase *Cuadro 5*) como en las unidades, hemos tomado algunas opciones, sugiriendo el momento de introducir algunos contenidos. El criterio seguido es que cada tipo de

10. Sobre tipologías textuales con diferentes criterios puede verse ZAYAS, 1994b, y BARRIENTOS, 1993.

texto tiene algunos procedimientos específicos; así, los conectores temporales o las formas verbales del pasado en la narración, o el valor expresivo de los adjetivos en la descripción. Igualmente hemos decidido trabajar en segundo curso con textos que faciliten el trabajo con cuestiones como la expresión del modo —modalidades oracionales, modo verbal...—, el diálogo o la expresión de las relaciones lógicas. Pero la regla más adecuada es trabajar en cada momento los problemas que se planteen, lo que en principio es imprevisible.

Esto puede chocar con unos hábitos apegados a programar metódicamente la descripción formal de las categorías lingüísticas de la oración, de la palabra y el morfema, pero no es imposible imaginar otra forma de hacerlo, tanto desde un punto de vista comunicativo como desde el punto de vista del aprendizaje significativo (Zayas y Rodríguez, 1992; Zayas, 1994a).

También nos hemos referido a la formación de conceptos, como uno de los criterios de secuencia (véase el apartado “Los fundamentos de nuestra propuesta”, pág. 21). Éste debe ser siempre un objetivo subsidiario, no menos importante, que se irá consiguiendo a partir del trabajo planificado en actividades de comprensión y de producción de textos por parte de los alumnos; éstas, al tiempo que desarrollan procesos lingüísticos y comunicativos (procedimientos), hacen surgir problemas relativos a la adecuación al contexto, a la coherencia semántica, a la conexión entre las partes, a la selección y propiedad del léxico o al empleo de conectores y deixis internas, que nos permitirán desarrollar procesos de reflexión. Para ello tendremos que emplear un lenguaje sobre la comunicación, el texto o las formas gramaticales —es decir, un metalenguaje— que progresivamente irá adquiriendo rigor y sistematización.

Por otra parte, además de procedimientos lingüísticos, tenemos a nuestra disposición otros de carácter metalingüístico, el comentario y el análisis, que nos permitirán reforzar la reflexión y la conceptualización. Pero no olvidemos que el análisis es una operación mental, no un determinado tipo de ejercicios; es decir, que puede ser llevado a efecto a través de actividades variadas de reordenación y transformación de textos. En las distintas unidades didácticas —y sobre todo en la n.º 4 de primer curso— ofrecemos sugerencias variadas sobre esto que decimos. A ello hay que añadir, de una parte, que serán necesarias actividades de refuerzo, para lo que deberemos tener preparados, o improvisar, los ejercicios adecuados para utilizarlos cuando surjan los problemas¹¹. De otra, también habrá que realizar actividades de síntesis —fichas, epítomes...—, pero acertando siempre a dar la información que nuestros alumnos pueden recibir, pues el objetivo no es teórico.

Diversidad sociolingüística y actitudes

La sociolingüística ha puesto de relieve que en la variedad de situaciones en que actúa cualquier hablante pueden cuando menos diferenciarse tres círculos o ámbitos: el familiar, el del grupo social al que pertenece o del que se siente miembro —juvenil, profesional...— y el de la comunidad hispanohablante; es decir, como observa, entre otros, A. Rosenblat (1967), todo hablante es plurilingüe, aunque no sea políglota, y además es consciente de ello en mayor o menor medida, aunque no sea igualmente diestro en todos los ámbitos.

11. Muchos manuales de E. G. B. y B. U. P. nos ofrecen ejercicios que pueden resultarnos útiles en un determinado momento. Lo que no es pedagógico es que se obligue a su realización fuera de lugar, o sea —una vez más—, de contexto.

Por tanto, es tarea de la enseñanza cultivar las capacidades y destrezas de alumnas y alumnos para actuar adecuadamente en cada situación y enseñar los usos estándar y cultos propios de lo escrito y de las situaciones formales de lo oral. Pero no debemos olvidar que la diversidad es el fenómeno real, que entre nuestros alumnos puede ser grande y que, además, los prejuicios son muy fuertes en este terreno. Por eso es también necesario enseñar el aprecio por la diversidad y la expresividad de muchas formas coloquiales; para ello es fundamental la actitud que adopte del profesor, acertando a desarrollar entre sus alumnos el sentido de la adecuación en sus producciones lingüísticas, la necesidad de utilizar el registro apropiado en cada situación y la adquisición de los recursos necesarios para ello.

Los contenidos sociolingüísticos, relativos a las relaciones entre variedad y norma lingüística, están cargados de juicios de valor, deben ser objeto de intervención continua y progresiva al hilo de las demás actividades y, en concreto, de los comentarios y de las producciones de los alumnos —textualización, sintaxis, léxico, ortografía...—. Sólo al final de cada curso, y sobre todo del ciclo (Unidad n.º 8 de segundo curso), proponemos un breve acercamiento al problema de forma explícita, conscientes de que queda mucho camino por recorrer.

La lectura de obras completas

Como indicamos en la presentación de la programación (véase página 45 y ss.), además de las unidades didácticas, la programación debe proponer la lectura de cinco obras completas en cada curso. Estas lecturas requieren un tratamiento didáctico que tenga muy en cuenta que su objetivo es desarrollar la capacidad, el hábito y el gusto por la lectura. Debe encontrarse, para ello, un equilibrio entre la autonomía de la actividad y nuestra intervención.

Ésta debe ir dirigida, en primer lugar, a que los alumnos acierten en su elección con obras adecuadas. Para ello será necesario que podamos ofrecerles un repertorio amplio y ayudarles a la hora de seleccionar las obras. Afortunadamente, hoy disponemos de abundantes guías y catálogos de lecturas juveniles, algunas de las cuales se recogen en el apartado final de bibliografía y recursos.

La mayoría de estas lecturas pueden, por tanto, ser diferentes para cada alumno; únicamente nos parece importante proponer dos excepciones. Todos deben leer alguna o algunas leyendas mitológicas, que, además de resultar atractivas para el alumnado, cumplen una finalidad en su educación literaria, como anticipación de mundos y referencias culturales. Además, las lecturas que se realicen antes de las dos unidades dedicadas a la narración deben ser las mismas para todos los alumnos o para grupos de ellos, con objeto de utilizarlas en las actividades previstas al respecto en dichas unidades.

En los demás casos debemos prever formas de aprovechamiento didáctico de las lecturas, compatibles con el objetivo que buscan. Salvo en el caso aludido de las narraciones, no es aconsejable encomendar trabajos que alejen a los alumnos del placer de leer; el único compromiso debe ser la redacción de una breve ficha de lectura que resuma el argumento y emita un juicio de valor razonado, por ejemplo, exponiendo los motivos por los que recomendaría su lectura a un compañero. Deben dedicarse sesiones específicas, para las que hemos dejado unos tiempos en la programación, en las que se utilizarán distintas técnicas —libro-fórum, lectura expresiva de pasajes preferidos...— para crear un ambiente de motivación y animación hacia la lectura literaria. Algunas de esas sesiones pueden dedicarse también a la lectura y comentario de poemas, a su recitación o a lecturas teatrales.

Explicación del plan de trabajo a los alumnos

Otro aspecto que debemos cuidar es la explicación del plan de trabajo a los alumnos y lo que pretendemos con él, por ejemplo, leyendo y comentando los títulos de las unidades, interpretando su sentido y las relaciones entre ellas. Esto es especialmente necesario porque, como advertíamos al principio y hemos podido comprobar en la experimentación de algunas actividades, nos encontramos en una etapa de transición en la que a muchos de los alumnos que inician la E. S. O. les resultará extraño y les desorientará el tipo de actividades que proponemos, acostumbrados como están a identificar la clase de lengua con la enseñanza gramatical, por un lado, y las actividades de lectura y expresión escrita, por otro.

En algunas unidades hacemos sugerencias al respecto, pero cada profesor sabrá encontrar el momento adecuado para ello. Hemos de tener en cuenta que no servirá de nada hacerlo una sola vez y que deberemos insistir partiendo, por ejemplo, de posibles preguntas y protestas de los alumnos.

Educación personalizada y atención a la diversidad

Lo que acabamos de decir tiene que ver con el **papel del profesor en el aula**. Para decirlo brevemente, hoy parece indudable que las explicaciones del profesor por sí solas desempeñan un papel reducido en los procesos de aprendizaje y que éstos se construyen sobre todo por la actividad cognitiva de los alumnos, sobre problemas y cuestiones concretas, de carácter práctico y teórico. Esto no resta importancia al papel del profesor, sino todo lo contrario.

Por una parte, sigue siendo necesario explicar, pero también lo es hacerlo de forma *significativa*. Todos entendemos mejor una explicación sobre un problema que hemos tratado de resolver previamente. Por eso, el profesor debe utilizar sus conocimientos, en primer lugar, para organizar la actividad de sus alumnos conforme a un determinado plan; debe además ser capaz de atender a las cuestiones imprevistas que se presentarán durante el proceso, modificando cuando sea necesario el plan inicial, y debe, sobre todo, variar las actividades, promoviendo así la diversificación del trabajo y de la comunicación en el aula.

En este sentido es muy importante decidir qué actividades deben realizarse en grupo o individualmente y cómo deben constituirse los grupos. En general, la **heterogeneidad de los alumnos en los grupos** es buena para todos los miembros, pues ayuda al más capaz cuando se dirige a sus compañeros y verbaliza sus explicaciones; ayuda también a los alumnos con dificultades, que a menudo acogerán y comprenderán mejor las ayudas de sus compañeros que las del profesor. La homogeneidad, en cambio, es aconsejable cuando proponemos tareas de diferente grado de dificultad.

El trabajo en grupo es la mejor manera de acercarnos a una educación personalizada y de prestar atención a la diversidad. Por una parte, proporciona al profesor mucha información sobre todos los aspectos del aprendizaje, sobre las actitudes de sus alumnos y sobre las relaciones entre ellos; permite además ajustar su apoyo —sugerencias, ayudas, explicaciones, correcciones...— a cada caso.

En las actividades que proponemos hacemos sugerencias al respecto, así como sobre los momentos de sacar conclusiones, elaborar fichas resumen de los aprendizajes desarrollados en la Unidad, etc.

También hemos adoptado la convención de marcar con (*) en algunas ocasiones las actividades que deben suponer diversidad de tareas, por encerrar un cierto grado de dificultad o, al contrario, resultar más fáciles, con objeto de orientar sobre la puesta en práctica de los postulados de la L. O. G. S. E. sobre atención a la diversidad en el aula.

Tratamiento de los temas transversales

En todo proceso educativo, además de los contenidos propiamente disciplinares, quiérase o no, se transmiten percepciones, hábitos, actitudes, normas de comportamiento y juicios de valor sobre los propios conocimientos y, en general, sobre las relaciones sociales y con el medio natural. En esa transmisión, además de la actividad instructiva, desempeñan un papel fundamental las relaciones personales y sociales que se establecen en el centro.

La L. O. G. S. E., y en general todos los documentos que desarrollan sus postulados, insisten en la importancia de este fenómeno. Una manera de afrontarlo es la atención prestada en los contenidos de todas las áreas a los valores y actitudes, a la que ya nos hemos referido. Otra es la inclusión, bajo la denominación de *temas transversales*, de una serie de cuestiones que no pertenecen a ninguna área concreta de conocimiento, pero que afectan a todas, y se refieren al cultivo de una actitud crítica y ética ante el propio conocimiento y sus relaciones con los problemas que preocupan a la Humanidad, como la paz, la discriminación social, étnica, ideológica y sexual, la ecología y la manipulación consumista.

Lo primero que hay que tener presente es que la atención a estos temas transversales sólo cumplirá sus objetivos si se aborda de forma interdisciplinar, es decir, si cala en el profesorado de forma que impregne el Proyecto educativo y el Proyecto curricular del centro.

En nuestra área existe un campo privilegiado para contribuir a desarrollar una actitud tolerante y democrática de nuestros alumnos y una actitud respetuosa y crítica ante la diversidad de culturas. Nos referimos a la diversidad lingüística, que hemos abordado desde esa óptica en las unidades dedicadas a la pluralidad lingüística de España y a la diversidad social al final de cada curso. La misma actitud debe presidir nuestra intervención a lo largo del ciclo. No vamos a insistir en ello.

Esta misma actitud podemos fomentarla ante cuestiones de tipo ideológico y ante las que plantea cualquier tipo de discriminación, en las ocasiones que tendremos de hacerlo a través de los comentarios de textos que lo permitan. Esto nos parece más importante que la obsesión por problemas meramente gramaticales como los del uso de los géneros gramaticales. En este campo debemos compaginar la actitud de rechazo del sexismo con la de respeto a normas y convenciones gramaticales y estilísticas. Este criterio ha presidido también nuestra redacción; pero opinamos que es en el diálogo diario del aula donde podremos efectuar algunos guiños, más tolerables en situaciones de lo oral —dirigirnos, por ejemplo, en femenino a toda la clase si predominan las alumnas—, y dedicar algunos espacios de reflexión a estas cuestiones.

En cuanto a otros temas transversales, hay algunas unidades, como las dedicadas al debate, a la exposición escrita, a las entrevistas y encuestas o a la argumentación, que se prestan especialmente a introducir cuestiones relativas a la educación medioambiental, a la salud o a los excesos consumistas. Además de anotarlos aquí, hacemos las oportunas recomendaciones en el lugar correspondiente.

Orientaciones para la evaluación

A raíz de la Ley General de Educación de 1970 se introdujo en nuestra terminología pedagógica el término *evaluación*; a partir de entonces, se habla menos de notas y calificaciones, pero, si preguntásemos a nuestros alumnos y a sus familias, veríamos que considerarían todos estos términos sinónimos. Los profesores de lengua sabemos que cuando en un idioma no existen determinados términos es que la comunidad que lo habla no distingue con claridad determinados significados. No es casual que en la pedagogía sajona exista una gran cantidad de términos para denominar distintas concepciones y tipos de evaluación.

Las diferentes concepciones de la evaluación son inseparables de las concepciones de la enseñanza; por eso, una enseñanza que concede valor a la actividad cognitiva y a la interacción entre profesores y alumnos, entre los propios alumnos y entre éstos y los recursos didácticos, debe preocuparse, por un lado, de la **evaluación de los procesos de aprendizaje** y, por otro, **de los de enseñanza**. Cosa diferente es la calificación y la necesidad de decidir qué alumnos promocionan o no al curso siguiente.

Nos estamos refiriendo a la necesidad de distinguir, por un lado, entre evaluación de procesos o, en las terminologías al uso, cualitativa o formativa, y a la evaluación de resultados, es decir, a la evaluación sumativa; y por otro, a la diferencia entre evaluación y calificación según la determinación de unos criterios de promoción de un curso, o un ciclo, a otro. Sobre todo ello, podemos encontrar consideraciones útiles en el capítulo VI de *Proyecto Curricular de Secundaria Obligatoria* editado por el M. E. C. (*Proyecto Curricular*, en *Materiales para la Reforma / Educación Secundaria Obligatoria*, 1992).

Evaluación de los aprendizajes

Una evaluación de los procesos de aprendizaje tiene por objeto hacer visible lo cotidiano, en afortunada expresión de Santos Guerra (1990). Es inseparable de la enseñanza y debe basarse en la observación e interpretación de los datos que nos proporciona la actividad de los alumnos, para comprobar las dificultades que encuentran y el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y de sus conocimientos sobre la lengua. Para ello son tan impor-

tantes el **seguimiento de sus tareas individuales y en grupo** como el análisis y discusión de sus trabajos o la revisión de los materiales (fichas, resúmenes, redacciones...).

Es necesario disponer de **registros individuales** donde vayamos anotando nuestras observaciones sobre cada alumno o alumna y sobre las actividades. Otro instrumento importante es el **diario de clase**, en cuya redacción van turnándose los alumnos y recogiendo sus comentarios sobre la actividad, sus dificultades, la dinámica de relaciones... Existen distintas técnicas, y, en función de la experiencia previa que el alumnado tenga, cada profesor o profesora decidirá dar o no pautas sobre los aspectos que quiere que se recojan.

Por otra parte, esta evaluación procesual proporcionará también datos para decidir la valoración personal de cada alumno y su promoción al final del ciclo.

Para este fin, en cada una de las unidades didácticas figura un apartado de propuestas para la evaluación; no obstante, queremos hacer hincapié en que bajo ningún concepto pensamos que deban realizarse todas, sino que, como se desprende de su lectura, se ofrecen como ejemplos de actividades más adecuadas. Nunca debemos realizar, por lo demás, una actividad de evaluación diferente de aquellas que los alumnos han realizado durante el aprendizaje. Es, por tanto, cada profesor el que debe decidir para su grupo la necesidad y la frecuencia de pruebas o controles específicos; éstos deben alejarse en la medida de lo posible de la fórmula tradicional del examen, sabiendo que tendremos que romper con los hábitos del propio alumnado.

A los aprendizajes concretos que deben alcanzar los alumnos al final del ciclo nos referimos en el apartado siguiente.

Aplicación de los criterios de evaluación

El currículo de Lengua Castellana y Literatura ofrece unos criterios acerca de la evaluación de los aprendizajes de alumnos y alumnas. De forma resumida, estos criterios son¹²:

1. Captar ideas e intenciones en textos orales..., reproduciendo su contenido en textos escritos.
2. Elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema conocido reflejando argumentos y puntos de vista.
3. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos..., identificando sus intenciones, diferenciando ideas principales y secundarias, reconociendo posibles incoherencias...
4. (*) Integrar información procedente de diferentes textos... con el fin de elaborar un texto de síntesis en el que se reflejen tanto..., puntos de vista encontrados como el propio.
5. Exponer oralmente el desarrollo de un tema... ajustándose a un plan..., siguiendo un orden lógico..., adecuando el lenguaje.
6. Producir textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos), adecuándolos a la situación...

12. Nos hemos tomado la libertad de ofrecer una adaptación abreviada de la redacción original, con lo que creemos facilitar su análisis.

7. (*) Planificar y llevar a cabo, individualmente o en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas... en el marco de trabajos sencillos de investigación.
8. Identificar el género de un texto literario leído en su totalidad, reconocer los elementos estructurales básicos y los grandes procedimientos retóricos... y emitir opinión personal.
9. Utilizar las propias ideas y experiencias para la producción de textos de intención literaria...
10. (*) Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos literarios que constituyen un referente clave en la historia de la Literatura y los elementos más destacados del contexto... en que aparecen.
11. Utilizar la reflexión sobre mecanismos de la lengua y sus elementos formales (marcas de adecuación, estructuras textuales, procedimientos de cohesión, estructura de la oración, formación de palabras) para la comprensión de los textos ajenos y para la revisión de los propios.
12. Identificar... y describir los fenómenos de contacto entre las distintas lenguas y las grandes variedades dialectales de España, señalando algunas de sus manifestaciones en la literatura.
13. Identificar algunos rasgos lingüísticos propios de distintos usos sociales....
14. Identificar en textos orales y escritos... imágenes y expresiones que denoten... discriminación social, racial y sexual, explorar alternativas y utilizarlas en las producciones propias.
15. (*) Producir mensajes en los que se integren el lenguaje verbal y los lenguajes no verbales...

Teniendo en cuenta la selección de contenidos que efectuamos para el primer ciclo (véase *Cuadro 5*) y la edad de los alumnos, es obvio que los criterios que hemos marcado con un asterisco corresponden al segundo ciclo; en los demás casos es necesario establecer una gradación.

El M. E. C. ha elaborado también, a título orientativo (*Resolución de la Secretaría de Estado de Educación de 5 de marzo, B. O. E. de 25-III-1992*), una propuesta de secuencia por ciclos de estos criterios. Nos ha parecido útil para los lectores de este documento tenerla en cuenta en la enumeración de los criterios que proponemos nosotros, con objeto de facilitar la comparación. Seguimos, por tanto, el orden de la resolución citada, recogiendo entre corchetes la numeración de aquella y ofreciendo en *cursiva* las modificaciones o adiciones que se derivan de nuestra programación.

Criterios de evaluación para el primer ciclo

1. [1] Captar las ideas esenciales e intenciones de *exposiciones* orales *sencillas*, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, *siendo capaces de reproducir* su contenido.
2. [2] Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, identificando sus intenciones, diferenciando las ideas principales y secundarias, reconociendo posibles incoherencias o ambigüedades y aportando una opinión personal.

3. [3] Exponer oralmente las propias ideas sobre un tema de interés, *utilizando previamente alguna fuente de información, siendo capaz de mantener la atención del receptor.*
4. *Realizar resúmenes escritos de textos expositivos y narrativos.*
5. *Producir textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos y expositivos) adecuados a una situación e intención.*
6. [4] Elaborar guiones, planes de trabajo y esquemas para la planificación de la propia actividad.
7. [5] *Identificar la función y el esquema textual o los elementos estructurales de textos narrativos, descriptivos, expositivos, normativos, dialogados y poéticos, valorando su expresividad en los de carácter literario.*
8. [6] *Identificar, en los usos propios y ajenos, los elementos formales básicos en los planos sintáctico (modalidades y estructura de la oración, corrección sintáctica), léxico (propiedad léxica, relaciones semánticas y familias de palabras), fónico (sonidos y entonación) y ortográfico en relación con su función en los textos.*
9. *Utilizar la reflexión sobre los elementos formales de la lengua en la comprensión, en la producción y en la revisión de los textos.*
10. [7] Conocer la realidad lingüística de España y localizar algunas variedades dialectales.
11. [8] Identificar características lingüísticas del *medio familiar y de su grupo social* y compararlas con otras variedades presentes en distintos medios.

No creyendo necesario justificar esta propuesta (teniendo en cuenta todo lo que hemos escrito hasta aquí), fijémonos únicamente en algunos casos. Nos parece imprescindible, por ejemplo, recoger en el primer ciclo la elaboración de resúmenes escritos que no figuran en el texto legal. No nos parece, por otra parte, que deba considerarse la producción de textos escritos solamente como criterio de evaluación en el segundo ciclo; la recogemos también en el primero, estableciendo diferencias en los tipos y dificultades de los textos. Igualmente modificamos algunas redacciones, como las referidas a la reflexión gramatical, desglosando las dificultades, por una parte, y, por otra, vinculándola siempre, y no sólo en el segundo ciclo, a la comprensión y producción de textos. Eliminamos la identificación de géneros literarios, ya que en nuestra programación dejamos para el segundo ciclo el estudio sistemático de la literatura. En su lugar proponemos la identificación de las funciones y tipos de textos que trabajamos a lo largo del ciclo.

Evaluación de la propia práctica

Como hemos señalado, no podemos limitarnos a evaluar el proceso de aprendizaje. Es también necesario hacerlo con nuestra propia práctica. También en este caso se trata de hacer visible lo cotidiano, analizando permanentemente la forma en que incide nuestra actuación en los aprendizajes —la propia planificación, la presentación de los materiales, la adecuación de las actividades, de las explicaciones, de las instrucciones y del tipo de ayuda que ofrecemos—. El objeto de todo esto es conseguir una perspectiva complementaria a la que nos ofrece la evaluación de los aprendizajes y mejorar nuestra intervención.

Para ello debemos dotarnos de instrumentos como un cuaderno del profesor en el que registremos nuestra observaciones durante o inmediatamente después de las clases. Su

contraste con las que nos ofrezca el cuaderno de los alumnos nos proporcionará, por sí solo, una información valiosa. Ésta debe completarse con algunas encuestas y debates, como la que se propone en la Unidad sobre la argumentación (Unidad n.º 5 de segundo curso). Tampoco debemos desestimar el recurrir a grabaciones magnetofónicas¹³ y a la observación de nuestras clases por otros profesores. Aunque esto no es usual entre nosotros, puede ser una forma inapreciable de mejora profesional.

Programación

13. El problema de las filmaciones es mayor en las primeras ocasiones que ocurre, pues, si los alumnos no están acostumbrados, pueden ser un elemento distorsionador de la actividad didáctica.

Una programación para el primer
trimestre de E. S. O.

El presente documento tiene como finalidad
proporcionar a los docentes una guía
para la programación de las actividades
de aula durante el primer trimestre
del curso escolar. Se detallan los
objetivos, contenidos y actividades
propuestas para cada una de las
materias que se imparten en el
nivel de Educación Secundaria Obligatoria.
Esta programación se basa en el currículo
oficial y en los principios pedagógicos
que rigen el sistema educativo español.

Programación

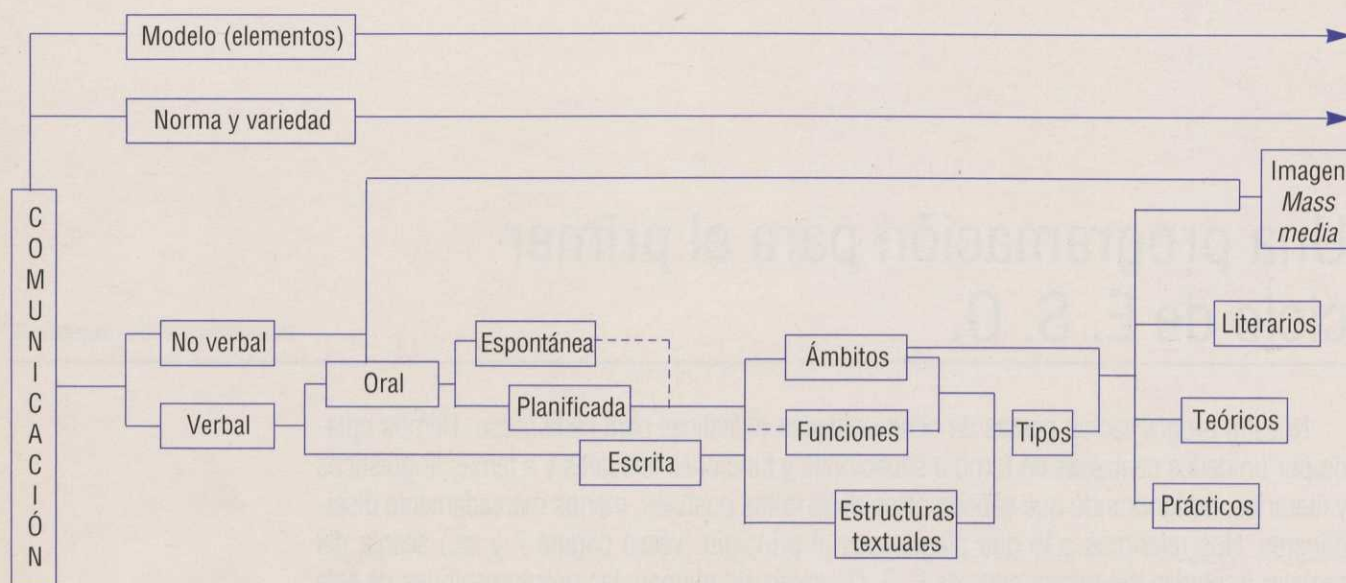
Una programación para el primer ciclo de E. S. O.

Nuestra programación consta de ocho unidades didácticas para cada curso. Hemos optado por unidades centradas en torno a situaciones y funciones textuales y a temas lingüísticos y literarios, no ignorando que cabrían otros desarrollos posibles, menos marcadamente disciplinares. Nos referimos a lo que planteamos al principio (véase página 7 y ss.) acerca del carácter fronterizo del primer ciclo de E. S. O.; como allí dijimos, las programaciones de esta etapa deben tener una base disciplinar, aunque es necesario prestar especial cuidado a la transición que se produce desde la Educación Primaria. Las diferencias entre el primer ciclo y el segundo, y entre éstos y el Bachillerato, están sobre todo en la progresiva complejidad de los problemas suscitados y en el grado de explicitación y sistematización de los conceptos. Están también en la metodología general, pues, en principio, en la Educación Secundaria Obligatoria parece más conveniente partir de los procedimientos; con los alumnos de Bachillerato no será difícil partir en general de la presentación de conceptos¹⁴.

	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO
Primer trimestre	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Hablar y escribir, I.</i>2. <i>El debate y la exposición.</i>3. <i>Para qué escribimos.</i>	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Hablar y escribir, II.</i>2. <i>Palabras e imágenes (el cómic).</i>3. <i>Entrevistas y encuestas.</i>
Segundo trimestre	<ol style="list-style-type: none">4. <i>Los textos que estudiamos.</i>5. <i>El texto descriptivo.</i>6. <i>La narración, I.</i>	<ol style="list-style-type: none">4. <i>Normas e instrucciones.</i>5. <i>La argumentación.</i>6. <i>La narración, II.</i>
Tercer trimestre	<ol style="list-style-type: none">7. <i>Escribir en verso.</i>8. <i>Las lenguas de España.</i>	<ol style="list-style-type: none">7. <i>De la dramatización al teatro.</i>8. <i>Las normas del hablar.</i>

14. Un planteamiento disciplinar tampoco está reñido con enfoques interdisciplinares; más bien al contrario, una delimitación clara de lo que se quiere enseñar en cada área permitirá concretar los espacios de interdisciplinariedad que deben tenerse en cuenta. Lo que sí facilita el carácter abierto de los currículos de las diferentes disciplinas es abordar un problema difícil de resolver en un contexto escolar de programas detallados de curso, pues permite a los departamentos discutir y coordinar el tratamiento de los aspectos interdisciplinares en sus respectivas programaciones.

El *Cuadro 7* muestra el hilo conductor de nuestra propuesta y las relaciones entre las unidades que, además de ser percibidas por los profesores, deben ser explicadas a los alumnos, como hemos indicado en las orientaciones metodológicas. Por un lado, se sugiere la necesidad de tener siempre presente un modelo de comunicación adecuado a una concepción comunicativa, no como objeto de enseñanza directa o puntual, sino como un marco de referencia permanente y un objetivo final; lo mismo cabe decir de la percepción de la variación social por parte de los alumnos.



Cuadro 7

Señalado esto, el esquema quiere reflejar cómo nuestra programación comienza planteando, **en el primer curso**, las diferencias entre comunicación oral y escrita (Unidad didáctica n.º 1), haciendo ver a los alumnos que hablar y escribir son dos órdenes autónomos de la comunicación verbal regidos por sus propios principios y mecanismos. A continuación nos detenemos en los usos orales formales (Unidad didáctica n.º 2) y, en concreto, en dos situaciones, o tipos de textos —el debate y la exposición—, cuyo aprendizaje es necesario por su valor instrumental en los procesos de enseñanza. Pasamos después (Unidad didáctica n.º 3) a mostrar la diversidad de funciones que cumplen los textos escritos en la vida cotidiana y cómo su estructura está condicionada por su contexto de producción; efectuamos también una primera aproximación a las formas lingüísticas y a su función en la construcción del texto.

Son tres unidades de carácter introductorio en las que trabajamos sobre todo en el ámbito de los discursos prácticos, aunque la exposición y el debate nos han introducido ya en los discursos teóricos. A éstos les dedicamos una atención especial en la Unidad n.º 4, fijándonos en los textos expositivos más usuales en el ámbito escolar y en la importancia de su organización estructural, tanto a nivel global (esquema textual, párrafos) como lineal (oraciones y léxico). Completamos el primer curso con el trabajo sobre otros tipos básicos de textos (unidades didácticas n.º 5 y 6) en los ámbitos práctico, teórico y literario, y dedicamos una Unidad a la poesía (Unidad didáctica n.º 7). La Unidad n.º 8, finalmente, nos sirve para presentar un panorama de la situación lingüística peninsular, que será más ampliamente estudiada en el segundo ciclo.

Comenzamos **el segundo curso** (Unidad didáctica n.º 1) efectuando una recapitulación del trabajo anterior, para actualizar los conocimientos de nuestros alumnos —oral y escrito; funciones, tipos y procedimientos textuales, formas lingüísticas...—. A continuación realizamos un acercamiento elemental al lenguaje de la imagen a través del cómic (Unidad didáctica n.º 2), lo que nos permite también introducir el diálogo. Retomamos el ámbito de los discursos prácticos en dos tipos de textos que nos permiten profundizar en el diálogo y abordar nuevas funciones y formas (unidades didácticas n.º 3 y 4). Abordamos después un tipo de función textual como la argumentación (Unidad didáctica n.º 5), sobre el que se trabajará más en el segundo ciclo, con la intención de iniciar algunas actividades sobre la expresión lingüística de los argumentos y, con ello, sobre las relaciones entre causa y efecto y la formulación de hipótesis. A continuación volvemos sobre los textos narrativos (Unidad didáctica n.º 6) para abordar nuevos problemas —desarrollo cronológico, inserción de la descripción y el diálogo...— y dedicamos una Unidad, la n.º 7, al género dramático. Concluimos el curso y ciclo (Unidad didáctica n.º 8) con una Unidad dedicada a la diversidad social, que nos permitirá también una última recapitulación sobre los aprendizajes del ciclo.

La programación debe completarse con la lectura personal por los alumnos de cinco obras completas cada curso, dedicando algunas sesiones de trabajo sobre tales lecturas, en el sentido que proponemos en el apartado “La lectura de obras completas” de este documento (página 33).

Teniendo en cuenta el total de horas disponibles para cada curso —ciento veinte horas en el primer curso y noventa en el segundo—, y que debe estimarse en un 15 por 100 el tiempo dedicado a sesiones de trabajo sobre lecturas y otras actividades —controles, evaluación...—, en la distribución general del tiempo hemos calculado una media de doce sesiones de una hora para cada Unidad en primero y de nueve en segundo. Obviamente, esto no significa que todas deban durar lo mismo.

Las unidades didácticas van precedidas de una breve introducción para el profesorado con la que, junto a lo que decimos en los capítulos “La Lengua Castellana y Literatura en la E. S. O.” (pág. 11) y “Orientaciones didácticas y sugerencias metodológicas” (pág. 27) de este documento, esperamos dejar claros nuestros propósitos. Las tres primeras se ofrecen suficientemente desarrolladas como para que sirvan como ejemplos de unidades didácticas directamente utilizables por el profesorado; en las demás, formulamos los objetivos y contenidos y describimos las posibles actividades para su desarrollo, aportando también en algunas ocasiones sugerencias sobre textos y otros materiales.

Primer curso

Introducción

Las tres primeras unidades cumplen, en nuestra intención, una función introductoria; ésta, sobre todo, tiene un carácter de prólogo y debe servirnos para detectar los conocimientos previos de los alumnos sobre la lengua y la comunicación, así como para iniciarles en el sistema de trabajo que se seguirá durante el curso¹⁵.

La Unidad está dedicada a mostrar las diferencias entre comunicación oral y escrita y a identificar los rasgos más importantes de lo oral. También se abordan las cuestiones generales acerca de la comunicación, con el enfoque que tendrán a lo largo de la etapa.

Creemos haber explicado suficientemente por qué nos ha parecido necesario iniciar la programación planteando, por un lado, la distinción entre usos orales y escritos como dos órdenes distintos de la comunicación verbal y, por otro, entre lo oral espontáneo y lo oral planificado (Unidad n.º 2). La actividad docente debe ir dirigida sobre todo al desarrollo de capacidades verbales en discursos orales planificados y en los discursos escritos. Lo oral espontáneo no necesita ser enseñado en el aula, sino facilitado en determinadas situaciones de enseñanza y aprendizaje; pero permite iniciar la reflexión sobre los aspectos generales de la comunicación que se tendrán en cuenta de forma permanente, por ser el ámbito comunicativo en el que todos los alumnos tienen amplia experiencia. **Se presta, por tanto, atención a conceptos como contexto, a la importancia de lo implícito y a las diferencias entre intención, información y efecto;** aunque a estas edades existen dificultades para que muchos alumnos

Unidad n.º 1. *Hablar y escribir (I)*

15. Nos remitimos a lo dicho en las orientaciones didácticas acerca del sistema de trabajo, que puede sorprender a gran parte del alumnado por haber interiorizado una visión muy diferente de lo que es la clase de lengua en los cursos de E. G. B. Por eso también es imprescindible explicar a los alumnos nuestro plan de trabajo a lo largo del ciclo y lo que queremos conseguir con ello.

perciban estas cuestiones, se trata precisamente de suscitarlas. No debe asustar, por tanto, el aparente exceso de conceptos que figuran en los contenidos. No se pretende agotar estos contenidos en la Unidad, sino presentarlos desde el principio con un enfoque comunicativo o pragmático, dando por supuesto que habrá que volver permanentemente sobre ellos, como indicábamos en el apartado "El modelo de comunicación" (página 28).

La identificación de los rasgos propios de lo oral frente a lo escrito obliga, finalmente, a plantear a los alumnos la **variación lingüística**, aspecto en el que sus ideas previas estarán, sin duda, cargadas de actitudes y valores afectivos. Por ello se plantea también de entrada el **concepto de adecuación**, con objeto de promover una actitud positiva hacia la variedad, por un lado, y hacia la **necesidad de los usos normativos**, por otro, en función de las diferentes situaciones comunicativas, aunque se volverá a estas cuestiones con mayor detenimiento en la última Unidad del ciclo. Será necesario también llamar la atención sobre los **diferentes grados de coherencia**; aunque las situaciones orales más espontáneas las poseen en grado mínimo, se trata de preparar el camino para observarlas, activa y pasivamente, en situaciones más formales (Unidad n.º 2) y en la escritura (Unidad n.º 3 y siguientes).

En estos niveles no nos ha parecido conveniente incluir otros contenidos, como los que proceden de los estudios de la conversación, que podrían iniciarse en el segundo ciclo. Por la misma razón, no debe preocuparnos el que los textos orales con los que trabajemos no sean realmente espontáneos; creemos que se puede trabajar con situaciones comunicativas más o menos simuladas (grabaciones de televisión), con objeto de reducir las dificultades que supone la obtención de materiales orales espontáneos y el trabajo sobre ellos; en todo caso, la Unidad n.º 6 de segundo curso (*Entrevistas y encuestas*) permite alguna actividad de este tipo.

Objetivos

- Conocer y diferenciar los elementos que intervienen en la comunicación oral y en la escrita.
- Descubrir algunos rasgos característicos de la comunicación oral y de la escrita.
- Reconocer la importancia de los elementos paraverbales y no verbales en la comunicación oral.
- Distinguir intención, información y efecto en la comunicación verbal, reconociendo la presencia de algunos elementos implícitos (inferencias, presuposiciones...) en intercambios comunicativos sencillos.
- Reconocer la presencia de algunos rasgos de variación y de norma lingüística, en función de la situación.
- Desarrollar una actitud de respeto hacia la variedad lingüística en la comunicación oral espontánea.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none">• Observación y comprensión de textos orales, atendiendo a su contexto de producción.• Análisis y comentario de diversas situaciones de la comunicación oral.• Reconocimiento y utilización de los elementos no verbales y paraverbales del discurso oral.• Producción colectiva de discursos orales.• Trasposición de situaciones comunicativas orales a textos escritos.• Participación activa en los trabajos de grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Situación y contexto.• Mensaje (texto), canal, participantes (emisor y receptor).• Intención, información y efecto. Contenidos implícitos.• Rasgos de lo oral (presencia de los participantes, elementos paraverbales y no verbales —ruidos, tono, gestos, posturas—, turnos. Frases hechas, incompletas, cambios de construcción. Digresiones, cambios de tema).• Rasgos de lo escrito (diferido, elaborado y “gramatical”, ausencia de elementos no verbales. Predominio de usos estándar. Coherencia).• Variedad lingüística y adecuación.	<ul style="list-style-type: none">• Interés por observar y analizar las distintas situaciones presentadas por el profesor.• Valoración positiva del trabajar en grupo.• Conciencia de la necesidad de la norma en los usos escritos• Conciencia positiva de la variación lingüística en situaciones orales espontáneas.

Actividades

El tiempo previsto para el desarrollo de esta Unidad es de **once sesiones**.

Sesiones	Actividades
1. ^a	Introducción a la Unidad (0).
2. ^a a 4. ^a	Elementos y rasgos de la comunicación oral (1 y 2).
5. ^a	Relevancia de elementos no verbales (3).
6. ^a a 8. ^a	Variación social y adecuación (4).
9. ^a	Intención, información y efecto (5).
10. ^a y 11. ^a	Recapitulación (6) y posibles actividades de evaluación.

Actividad n.º 0

Introducción a la Unidad

Se propone iniciar la actividad docente en este curso provocando un debate informal

para detectar las ideas previas de los alumnos, que nos permita relacionarlas con la tarea que se va a realizar a lo largo del ciclo.

- El profesor plantea la siguiente **pregunta** para que los alumnos la discutan por grupos o toda la clase: *¿qué diferencias y semejanzas hay entre un mensaje oral y un texto escrito?*
- **Cuestionario individual** presentado a continuación (las formulaciones se hacen conscientemente de forma coloquial, incluso ambigua, para facilitar el debate).
- **Puesta en común:** se recogerán los resultados del cuestionario y el profesor solicitará justificaciones a las respuestas, lo que permitirá obtener muchos datos sobre las concepciones y valores de los alumnos. A continuación, relacionará los problemas surgidos con los contenidos que se van a desarrollar en la Unidad y a lo largo del ciclo, como respuesta a la necesidad de aprender a hablar bien en situaciones formales y, sobre todo, aprender a comprender y producir todo tipo de textos escritos. Por otra parte, este cuestionario podemos volver a utilizarlo al final de curso (Unidad n.º 8) y de ciclo, para verificar los avances y la evolución de los alumnos respecto a estas cuestiones.

¿Qué es hablar bien?	V	F
1. Para hablar bien, hay que hablar como se escribe.		
2. Es necesario hablar bien en todas las ocasiones.		
3. Es más importante lo que se dice que cómo se dice.		
4. Se puede hablar bien sin haber ido a la escuela.		
5. Se puede escribir bien sin haber ido a la escuela.		
6. Está bien hablar "pasota".		
7. Está bien hablar con acento andaluz.		
8. El que habla bien, triunfa.		
9. El que escribe bien, triunfa.		
10. El que lee (bien, mucho), triunfa.		

Actividad n.º 1

Elementos que intervienen en la comunicación oral y diferencias con la escrita

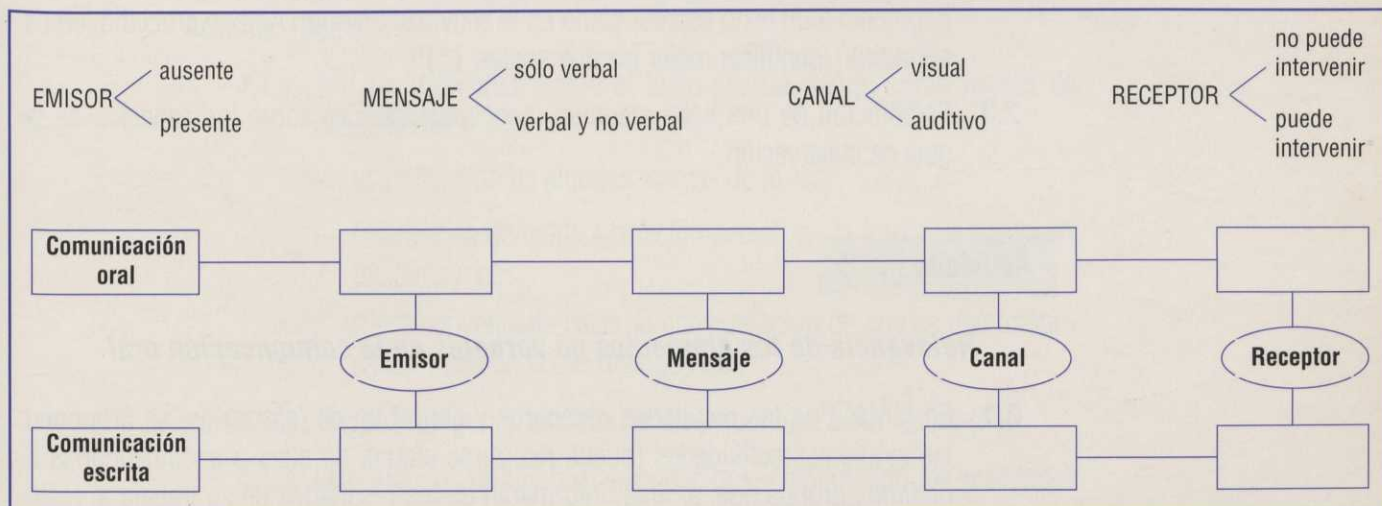
Para un primer acercamiento a estas cuestiones se propone el comentario y/o análisis de un mismo mensaje recibido de forma oral y escrita.

- 1.1. Dramatización de una escena de la vida cotidiana por dos o tres alumnos y alumnas que se presten a ello. Es conveniente grabar la escena, preferentemente en vídeo. Consideramos importante utilizar la simulación y la dramatización como

actividad didáctica; pero, si esto no es posible en algún grupo (acabamos de empezar a trabajar con ellos), se puede recurrir a una escena de alguna tertulia de televisión previamente grabada (véase el apartado “Recursos”, pág. 58).

- 1.2. Observación de la dramatización o de la grabación por todo el grupo.
- 1.3. Uno o varios grupos anotan los elementos que, a su juicio, intervienen en esta situación de comunicación y los aspectos que les han llamado la atención como propios de lo oral. Otro u otros grupos cuentan por escrito lo que ha pasado; durante su trabajo, el profesor hará alguna sugerencia, si es necesario, sobre la observación de lo oral o sobre la necesidad de dar cuenta por escrito de los elementos no verbales, como ciertos gestos —“se encogió de hombros, se arregla el pelo...”—, o referencias al tono, que aportan significados.
- 1.4. Observación de la escena y lectura de la trasposición escrita: comentario de todo el grupo sobre las semejanzas y diferencias entre ambos textos y los problemas que han tenido en la trasposición escrita.
- 1.5. Conclusiones (conceptualización): se propone a los alumnos realizar (de forma individual) una ficha resumen como la siguiente, en la que se recojan las conclusiones de la observación y de los comentarios anteriores.

Coloca las características de los elementos de la comunicación en el lugar que corresponda



Actividad n.º 2

Rasgos característicos de la comunicación oral

Se pretende identificar los aspectos contextuales, a los que ya nos hemos referido en la actividad anterior, y textuales, atendiendo a los elementos no verbales, paraverbales y los propiamente lingüísticos.

- 2.1. Se presentan al grupo unas grabaciones de vídeo —de una duración no superior a diez minutos en total— de dos o tres tipos de discursos orales más o menos

“organizados” (desde una entrevista espontánea a una tertulia), ofreciéndoles la siguiente plantilla para que observen y debatan los rasgos verbales y no verbales de esas situaciones. El profesor previamente dedicará un tiempo a explicar y aclarar los términos de la plantilla que los alumnos no entiendan:

GUÍA DE OBSERVACIÓN
Contexto: situación comunicativa, fin, tema, intención, participantes...
Turnos.
Coherencia y/o ruptura de la misma.
Rasgos formales (p. ej., contracciones, sonidos de apoyo, segunda persona con valor impersonal, anacolutos, frases inacabadas, repeticiones, giros y frases hechas).
Entonación, variaciones de tono y ritmo.
Gestos, posturas.

- 2.2. Transcripción literal de un fragmento *muy breve* (téngase en cuenta su dificultad) de alguna de esas situaciones. Puede proponerse también una trasposición de ese fragmento a un texto escrito, como en la actividad anterior. Ambos procedimientos permitirán identificar mejor las diferencias. (*)¹⁶
- 2.3. Elaboración de una ficha resumen (conceptualización) sobre los aspectos de la guía de observación.

Actividad n.º 3

Relevancia de los elementos no verbales en la comunicación oral

- 3.1. En función de los resultados obtenidos y con el fin de reforzarlos, se proponen las siguientes actividades (puede realizarse alguna de ellas o encomendarlas a distintos grupos que, al final, informarán de los resultados de su trabajo al resto de la clase):
 - Encargar a determinados alumnos un diálogo improvisado y/o una breve exposición sin efectuar ningún movimiento corporal, para comentar los problemas que crea a los hablantes y sacar conclusiones.
 - Ver alguna secuencia de cine o televisión suprimiendo el sonido. Comentar por grupos o parejas lo que se ha entendido y sacar conclusiones en común. (Una variante puede ser iniciar la proyección con sonido.)

16. Recuérdese que el asterisco llama la atención sobre la dificultad o facilidad mayor de ciertas actividades (véase el apartado “Educación personalizada y atención a la diversidad”, pág. 34). En este caso, indica mayor dificultad; puede encargarse a determinados alumnos o grupos, que posteriormente informan al resto de la clase.

- Ver alguna grabación de cine mudo, comprobando que es más fácil la comprensión que en la secuencia de cine o televisión, y justificar el porqué. (También se puede graduar la dificultad proporcionando contextos más o menos amplios (película completa, escena, fragmento...).
 - Escuchar una conversación telefónica grabada o dramatizada en clase, sin que los interlocutores se vean. Comentario y conclusiones. (Si se puede recurrir a un contestador automático, es posible realizar una grabación real.)
- 3.2.** Elaborar una ficha resumen de observaciones sobre la relevancia para el significado de algunos elementos no verbales.

Actividad n.º 4

Sobre la variación social y la adecuación en lo oral

Como refuerzo de las actividades anteriores, se proponen estas dos actividades.

- 4.1.** Lectura expresiva o escenificación improvisada de una escena de una pieza teatral muy coloquial. Conviene que sea actual para que el lenguaje sea reconocible para los alumnos; sugerimos un pasaje de alguna de las obras de Alonso de Santos y, en concreto, algún fragmento de la escena de *La estanquera de Vallecas* en que se oye la voz del inspector y están presentes los asaltantes y la estanquera (véanse págs. 35-39, edición de La Avispa, Madrid, 1982).
- 4.1.1. Trabajo individual sobre el texto escrito dando como pautas de observación:
- Identificación de algunas marcas de lo oral.
 - Diferencias de estilo (variación social) en la forma de hablar de los personajes.
- (Será conveniente hacer la consideración de que es una trasposición literaria, no un diálogo real.)
- 4.1.2. Trasponer algunas réplicas de los personajes a otro estilo (*).
- 4.1.3. Leer algunos de los textos producidos, comparando los resultados con el texto de partida y provocando una reflexión sobre la adecuación o inadecuación de los mismos. (No se pretende otra cosa que tomar conciencia de la adecuación y proporcionar elementos para la actividad siguiente.) (*).
- 4.2.** Crear situaciones en que un cambio de interlocutor produce un cambio de estilo (por ejemplo, un alumno cuenta a un profesor un acontecimiento real; a continuación un alumno se interesa por ello y lo comentan).
- 4.2.1. Por grupos, se comentan los cambios de registro producidos.
- 4.2.2. De nuevo, por grupos, los alumnos inventan una situación similar (por ejemplo, breve diálogo entre el director de una empresa y un trabajador y, sobre el mismo tema, entre dos trabajadores amigos).

- 4.2.3. Conceptualización de la necesidad de adecuación del discurso: recapitulación acerca de los cambios que se han producido y su relación con el cambio de interlocutor. Breve reflexión sobre las causas de la variedad social en los usos de la lengua.

(*) Actividad n.º 5

Intención, información y efecto e importancia de los contenidos implícitos en la comprensión

Somos conscientes de las dificultades que los alumnos tienen todavía a esta edad para percibir determinados efectos de sentido y, sobre todo, sus causas, porque lo hemos comprobado en la experimentación de esta Unidad; pero, a pesar de ello, consideramos importante abordar esta cuestión, porque en la percepción de estos fenómenos está la base de una "competencia comunicativa" madura. Por lo demás, los adolescentes utilizan inconscientemente estos efectos; se trata, por tanto, de una actividad de iniciación que, cuando menos, proporcionará a los profesores datos sobre sus alumnos y le aconsejará retomar o posponer el problema, según cada caso.

Las actividades anteriores habrán dado lugar seguramente a que surja el problema; sugerimos aquí unas posibles actividades de refuerzo:

- 5.1. Pueden retomarse las secuencias de los textos grabados que hayan planteado problemas de inferencias e implicaciones para analizarlos ahora y sacar conclusiones.
- 5.2. Comentario oral de los siguientes diálogos, dando una explicación del contexto en que se producen, de las ideas (hipótesis, inferencias) que el emisor tiene sobre el receptor, de su intención y de las ideas del receptor sobre el emisor, que condicionan el efecto producido:

Primer diálogo ¹⁷:

A: *¿Qué hora es?*

B: *Cuando quieras nos vamos.*

A: *Sólo te he preguntado la hora.*

Segundo diálogo:

A: *¿Tienes coche?*

B: *Hoy no puedo llevarte.*

Tercer diálogo:

A: *¿Tiene hora?*

B: *No, señora.*

(El profesor debe procurar que, en sus comentarios, los alumnos utilicen los conceptos adquiridos a lo largo de la Unidad.)

17. Tomado de REYES, 1990.

- 5.3. Creación por grupos o parejas de breves diálogos con problemas similares y comentario de los mismos por toda la clase. (*)

Actividad n.º 6

Recapitulación y evaluación (ficha resumen)

Se propone la redacción de un *epítome*¹⁸ por los alumnos, ayudados por el profesor y utilizando las fichas y el material del trabajo realizado en la Unidad. Puede escogerse el procedimiento de redactar una terminología explicada (que se irá enriqueciendo a lo largo del curso) o un texto “negociado” que constituya el resumen de la Unidad. El profesor utilizará el proceso de elaboración para que aparezcan todos los términos empleados en la Unidad y comprobar que los alumnos entienden básicamente el significado de los mismos. Teniendo en cuenta que lo importante es el proceso colectivo de elaboración y las precisiones del profesor, el texto resultante podría ser semejante a éste:

“La comunicación verbal (o lingüística) se produce en situaciones muy variadas. Utiliza canales diferentes. La comunicación lingüística es oral o escrita. Las diferencias son grandes; en la comunicación oral normalmente están presentes los interlocutores (el emisor y el receptor), y son muy importantes los gestos, las posturas y los tonos para la comprensión del mensaje. Se puede interrumpir, pedir aclaraciones; son frecuentes los ruidos, las repeticiones y las frases hechas; se pone poco cuidado en la selección de las palabras y en la construcción de las frases; las variedades (registros) de la lengua usadas están en relación con quien se habla y son mucho mayores que en la lengua escrita. La comunicación escrita, en cambio, es diferida; es decir, el receptor lee el texto después de haberlo escrito el emisor; éste está ausente. Por eso es muy importante respetar el orden y la claridad, usar frases completas (bien construidas) y elegir bien las palabras. También es importante la ortografía y la puntuación, que ayudan a entender mejor los textos.”

Instrumentos de evaluación

En esta primera Unidad se trata, sobre todo, de que el profesor utilice la observación sobre los procesos de trabajo de los alumnos; estas observaciones son especialmente importantes por encontrarnos a principio de curso y ciclo, pues nos proporcionarán pistas importantes acerca de los aspectos sobre los que deberemos incidir en mayor o menor medida. En concreto se debe obtener información sobre la participación en el trabajo y los papeles asumidos por cada alumno y alumna, así como sus capacidades de observación; sobre sus formas de hablar (registro, capacidad de adecuación), sus valoraciones y sus capacidades y dificultades en el uso de la lengua escrita. En esta línea, con-

18. Didácticamente, el *epítome* es un texto que recoge lo que deben aprender o lo que han aprendido los alumnos. Una buena forma de proceder sería ofrecerlo al empezar y releerlo al finalizar la Unidad. En este sentido va nuestra propuesta de explicar al principio del ciclo, de cada curso y de cada Unidad lo que pretendemos. Aquí lo utilizamos como actividad de conceptualización básica; si los alumnos son capaces, con ayuda del profesor, de redactar su resumen de lo que han aprendido, es de suponer que tiene sentido para ellos. Por eso, al final de cada Unidad debe recurrirse a algún procedimiento similar, aunque conviene variar las técnicas concretas —como elaborar una ficha, encargarse de redactarlo el profesor— teniendo en cuenta lo que realmente han aprendido los alumnos y cómo lo verbalizan, etc.

cedemos gran importancia a la actividad de recapitulación (n.º 6), pues el proceso de redacción nos aportará datos importantes para la evaluación.

Si se considera necesario, puede realizarse además alguna actividad como las siguientes:

- Cuestionario sobre un texto similar al trabajado en la actividad 4.1, que recoja algunos rasgos de lo oral (véase la guía de observación de la actividad 2) y aspectos de variación (registros utilizados...).
- Trasposición de un texto oral muy breve a texto escrito con las adaptaciones necesarias. (*)

Recursos

- Consideramos muy necesario en esta Unidad el uso de grabaciones audio o, preferiblemente, vídeo. Aunque el uso de grabaciones vídeo puede resultar más difícil a algunos profesores, nos permite observar la situación comunicativa y todos los elementos no verbales (prosémica y quinésica) a los que, como se ve, concedemos gran importancia; por otra parte, la imagen facilita la comprensión de lo propiamente lingüístico, cuya descodificación a veces resulta difícil en grabaciones audio.
- Para las actividades en que proponemos observaciones de entrevistas o tertulias pueden utilizarse grabaciones procedentes de telediarios, programas con gente de la calle o tertulias de alguno de los múltiples programas juveniles.

Introducción

En la primera Unidad se han estudiado las características específicas de la comunicación oral y sus diferencias con la escrita. Se propone ahora a los alumnos el estudio de determinadas situaciones de lo oral que exigen una planificación y tienen un carácter formal. De entre ellas seleccionamos dos: **el debate y la exposición**. Bajo estos términos queremos recoger, por razones pedagógicas, dos situaciones básicas; las demás —coloquio, mesa redonda, “panel” de expertos, conferencia, discurso... — son, en cierto modo, variantes de una u otra. En todo caso, será en el segundo ciclo cuando se podrían introducir estas distinciones. Pero lo que debe importarnos es que el debate y la exposición se conviertan en dos tipos de situaciones frecuentes en el aula y en cualquier área. Esto supone, por parte del profesor, adquirir el compromiso de introducirlos en la actividad cotidiana de los alumnos como otro instrumento para el aprendizaje.

Esta Unidad debe dar lugar, por otra parte, a un esquema de trabajo que los profesores de lengua podemos proponer al resto de los miembros del claustro para que lo tengan en cuenta en su actividad docente (véase apartado “Educación lingüística y Proyecto curricular”, página 28).

El debate y la exposición oral son dos tipos de situaciones y de textos que requieren aprendizaje, pues suponen el dominio de ciertos procedimientos y distinciones conceptuales y la adopción de ciertas actitudes. Si en la primera Unidad hemos trazado fronteras tajantes entre comunicación oral y escritura, se trata ahora de **aprender a distinguir entre lo oral espontáneo y lo oral planificado**.

En el **debate** se producen textos orales similares a los conversacionales, pero con mayor grado de formalización. Como en la conversación, los interlocutores realizan intercambios verbales por turnos, aceptan sistemas de valores comunes, poseen un conocimiento del mundo compartido y son capaces de adaptar sus usos lingüísticos a la situación y a los demás participantes. Pero, mientras en la conversación los hablantes se van poniendo de acuerdo sobre los constituyentes de la acción en que participan (la forma, el tono, el tema, los turnos...), en el debate, las intervenciones están sujetas a una planificación previamente aceptada en líneas generales —un tema y una finalidad—, y son más formales.

Las finalidades son diversas, pero la finalidad principal de nuestros debates no será la de persuadir —discutir para convencer—, sino la de clarificar nociones de temas de interés para los alumnos; no estamos muy seguros de que, a estas edades, los alumnos concedan la misma importancia que damos los adultos a la argumentación en sí misma. Además, como la argumentación es más difícil de trabajar de forma sostenida, es preferible que vaya surgiendo y desarrollándose como “contribución para” y no como fin primordial del debate; ya volveremos brevemente sobre ella en el segundo curso (Unidad n.º 5) y se le dedicará atención en el segundo ciclo.

Puesto que el debate nos interesa como instrumento para el trabajo en grupo de los alumnos, nos interesa, sobre todo, que éstos aprendan a mantener la atención, a respetar turnos de palabra establecidos, a valorar el papel del moderador como responsable de mantener la coherencia y la necesidad de un secretario o relator con la función de anotar

Unidad n.º 2. *El debate y la exposición*

lo que parezca más importante y ofrecer una síntesis. También nos importa la situación coloquial, siempre formal, en mayor o menor grado, y la distribución del espacio.

En la **exposición oral** pueden producirse diferentes tipos de textos, aunque ahora nos referimos fundamentalmente, por las mismas razones aducidas para el debate, a las que vamos a utilizar como instrumento de trabajo: a los textos expositivos. Éstos, sean orales o escritos, se caracterizan —frente a los argumentativos— por tener la intención de informar, y utilizan las estrategias necesarias para ampliar los conocimientos del destinatario, al que se le supone un determinado conocimiento del tema. También nos interesa, pedagógicamente, el que la exposición necesita de la atención continuada de un receptor múltiple con voluntad de escuchar y, generalmente, sin intención de intercambiar mensajes durante la misma, aunque puede producirse al final un **coloquio**, situación equivalente, para nuestros fines, a la del debate.

La planificación que suponen el debate y, sobre todo, la exposición constituye un camino hacia el desarrollo de capacidades propias de la comunicación escrita, tanto de carácter discursivo —organización, mantenimiento de la **coherencia y estilo más formal**— como cognitivo —mantener la atención, sintetizar la información— y social —respeto de turnos y opiniones y uso de un **registro estándar**—. El debate y la exposición, además, implican la adopción de **diferentes papeles entre los participantes**, necesarios en la vida social y en las actividades de aprendizaje.

En ambas situaciones nos encontramos a caballo de lo que hemos denominado **discursos prácticos y teóricos** (véase apartado “Los fundamentos de nuestra propuesta”, página 21); hay debates para discutir sobre problemas cotidianos y sobre problemas académicos, para sacar conclusiones y para tomar decisiones colectivas, como hay exposiciones para contar, para informar o para argumentar. Esto plantea la **noción de función comunicativa**, que aquí sólo se esboza, pues será objeto de estudio a partir de la siguiente Unidad.

Como se desprende de lo anterior, la Unidad pretende solamente sentar unas bases; será el cultivo frecuente de ambas situaciones el que desarrollará unas capacidades. Por eso la concebimos de breve duración y se centra, sobre todo, en procedimientos y actitudes.

Objetivos

- Reconocer diferencias entre situaciones más o menos planificadas de la comunicación oral.
- Reconocer la necesidad de planificación y de coherencia en las situaciones formales de la comunicación oral.
- Escuchar y participar en debates respetando turnos y desempeñando diferentes papeles.
- Planificar y realizar exposiciones orales de breve duración.
- Reconocer y usar unos registros verbales adecuados a situaciones formales.
- Desarrollar una actitud favorable ante la necesidad social de los usos estándar en las situaciones formales.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none">• Obtención, selección y registro de información sobre un tema en distintas fuentes de información.• Distinción entre ideas principales y secundarias.• Elaboración de guiones de exposiciones orales.• Utilización de recursos verbales y no verbales en las situaciones formales del debate y la exposición.• Uso de elementos básicos de relación en el discurso oral.• Participación activa en debates y exposiciones orales.	<ul style="list-style-type: none">• Características del discurso oral planificado: organización, coherencia, adecuación (usos estándar).• Papeles de los participantes: portavoz, moderador, interlocutor...• El debate: funciones y condiciones de realización.• La exposición oral: funciones y condiciones de realización.• Elementos básicos de relación (frases, expresiones y otras formas de cohesión).	<ul style="list-style-type: none">• Actitud atenta y voluntad de escuchar en los debates y exposiciones orales.• Conciencia de la necesidad de la norma en los usos formales.• Respeto de los turnos de palabra y valoración del papel del moderador.• Respeto hacia los puntos de vista de los demás.• Actitud crítica ante las opiniones ajenas.• Desinhibición en el uso de la palabra.• Interés por aportar ideas y opiniones en el trabajo de grupo.

Actividades

El tiempo previsto para el desarrollo de esta Unidad es de nueve sesiones.

Sesiones	Actividades
1. ^a	Introducción a la Unidad y preparación del debate (1 y 2.1).
2. ^a	Realización del debate (2.2).
3. ^a	Conclusiones sobre el debate (2.3).
4. ^a y 5. ^a	Preparación y realización de la primera exposición (3).
6. ^a , 7. ^a y 8. ^a	Preparación y realización de la segunda exposición (4).
9. ^a	Entrega de conclusiones (5) y actividades de evaluación.

Actividad n.º 1

Introducción a la Unidad

En esta actividad el profesor o profesora informará a los alumnos sobre los objetivos que se pretenden conseguir en esta Unidad.

- a) Se comenzará con una **breve recapitulación** sobre lo aprendido en la Unidad anterior acerca de las diferencias entre lo oral y lo escrito, y a continuación se plantearán a todo el grupo preguntas como las siguientes:

— *¿Todas las situaciones de la comunicación oral comparten las mismas características?*

— *¿Qué diferencias se pueden señalar y a qué se deben?*

Es de suponer que entre los alumnos surgirá alguna opinión que se fije en la existencia de situaciones más o menos informales (espontáneas) o formales (planificadas). Para facilitararlo, en algún momento el profesor puede sugerir que se compare una conversación y un debate.

- b) Se provocará un **primer acercamiento** a las diferencias formales (cómo es la lengua utilizada, cómo se producen los turnos...) y sus causas (situación comunicativa, tipo de interlocutores, objetivo de los participantes, tema...).
- c) A continuación se justificará —en interacción con los alumnos— la necesidad de **aprender a participar en debates y realizar exposiciones orales**, con una planificación y unas normas, tanto en la vida social —asambleas, asociaciones— como en el aula; en este sentido, puede ser útil llevar a los alumnos a discutir las percepciones que tienen del papel del profesor y del suyo propio en las actividades de aprendizaje. Por nuestra parte, justificaremos la importancia que vamos a conceder al debate (trabajo en grupo) y a las exposiciones de los alumnos a lo largo del curso y, por ello, la necesidad de dedicarles una Unidad.

Actividad n.º 2

Procedimientos y condiciones del debate

En primer lugar, se pretende *crear la situación de comunicación* y concretar un *tema* que interese a alumnos y alumnas. Pero sobre todo, como objetivo específico de esta Unidad, se pretende que experimenten los *procedimientos de obtención de información* y las *condiciones de realización del debate*.

2.1. Planificación.

- a) Todo el grupo participa, con ayuda del profesor, mediante técnicas como la tormenta de ideas, en la fijación de un tema cercano a ellos y que les interese; como hemos señalado en su lugar (apartado “Tratamiento de los temas transversales”, página 35), es una de las ocasiones en que podemos introducir alguno de los temas transversales.
- b) Todo el grupo, de nuevo ayudado por el profesor, elabora un guión de cuestiones relacionadas con el tema aceptado. En la misma sesión se seleccionan dos ideas del guión que interesen a la mayoría, sobre las que se va a debatir posteriormente. Los alumnos se encargan de buscar información fuera del aula acerca de esas cuestiones. Conscientemente, en esta primera ocasión, no dirigimos el proceso de obtención de información; preferimos que nos sirva para evaluar las posibilidades de los alumnos y,

a la vista de los problemas que surjan, hacerlo en la actividad sobre la exposición.

2.2. Realización del debate.

A continuación se realiza el debate siguiendo estas fases:

- a) El profesor encarga a dos alumnos los papeles de moderador y de secretario; en el primer ciclo, al menos en ciertos grupos, puede ser aconsejable que el profesor actúe como secretario, para realizar una síntesis al final. Por el momento no se establecen más condiciones, pues se trata de que éstas las obtengan los alumnos como conclusiones de la actividad.
- b) Se encarga a cuatro parejas de alumnos la observación del debate: a tres parejas se les entrega una ficha de observación sobre los participantes (con objeto de que cada una atienda a la observación de siete u ocho compañeros), y a la cuarta, sobre el moderador. Otra posibilidad es encargar solamente la observación de los participantes y dar al moderador un guión con los puntos que aparecen en la *ficha de observación* (como la que se presenta a continuación). El profesor o profesora utiliza las mismas fichas que los observadores para poder contrastar sus observaciones.
- c) Se dedica un tiempo aproximado de veinte minutos al debate, y en los diez últimos minutos de clase el secretario o el profesor exponen en la pizarra las conclusiones sobre el tema objeto de debate aportadas por los alumnos.

FICHA DE OBSERVACIÓN DE PARTICIPANTES (Adaptada de García Caeiro y otros, 1986)								
Escribe sí o no	Participantes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
¿Se ha ajustado al tema?								
¿Ha participado activamente?								
¿Se ha expresado de forma clara y concisa?								
¿Ha respetado el turno de palabra?								
¿Se han repetido las ideas expuestas?								
¿Ha habido agresividad en las intervenciones?								
¿Ha habido cordialidad en las intervenciones?								
¿Se han razonado las ideas expuestas?								
¿Ha seguido el debate con atención?								
¿Ha utilizado un lenguaje adecuado?								

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL MODERADOR

(Adaptada de García Caeiro y otros, 1986)

Moderador	Sí / No
¿Ha procurado que los participantes se ajusten al tema?	
¿Ha procurado que se expresen de forma clara y concisa?	
¿Ha evitado que se repitan las ideas expuestas?	
¿Ha suavizado la agresividad de las intervenciones?	
¿Ha procurado la cordialidad en las intervenciones?	
¿Ha animado a participar a todos?	
¿Ha mantenido un orden (turnos) en las intervenciones?	
¿Ha animado a participar a los que no lo hacían?	

2.3. Conclusiones.

En la sesión siguiente, en un debate moderado por el profesor, se leen y discuten los informes elaborados por los observadores y el profesor, haciendo notar que se están utilizando los procedimientos del debate, con el debate como tema. De esta forma se llega a unas conclusiones acerca de las condiciones de realización del debate, que se recogen en una ficha con las siguientes cuestiones:

- *Situaciones en que se usa y carácter formal.*
- *Funciones: decidir, obtener conclusiones, aprender.*
- *Organización, coherencia, orden del discurso, cooperación.*
- *Papeles de los participantes: moderador, secretario-relator.*
- *Turnos.*

Actividad n.º 3

La exposición oral

Se propone una secuencia de dos actividades (3 y 4) con objeto de que la primera se centre en la observación del acto de exponer y los procesos implicados; en la segunda se plantea el sentido (función) que tiene la exposición en el contexto escolar (teórico), trabajando las fases de obtención de información y la planificación, al mismo tiempo que se afianzan los procedimientos de la exposición.

- a) Se divide la clase en grupos y el profesor propone a los alumnos que preparen una breve exposición sobre hechos basados en su experiencia o en sus lecturas, es decir, que no exijan acudir a fuentes de información. Por ejemplo:
 - Una película conocida por todos.

- Un suceso que ha ocurrido en el barrio o la ciudad.
- La llegada al centro.
- Un tema de la clase de Ciencias Sociales, una noticia leída en la prensa que despierte su interés.

No se ponen condiciones sobre el tipo de texto (narración, descripción, comentario...).

- b)** Cada grupo elige un tema; todos los miembros aportan ideas y uno de ellos efectúa una breve exposición (unos cinco minutos). Es conveniente grabar estas exposiciones, o algunas de ellas, preferentemente en vídeo, para facilitar el contraste de las observaciones y enriquecerlas.
- c)** Los alumnos observarán los aspectos que hayan sido propuestos previamente por el profesor (según el siguiente cuadro). Éste, actuando como moderador, anotará en la pizarra o en una transparencia las intervenciones de los alumnos, procurando que éstos justifiquen sus observaciones.

Guía de observación

Función de la exposición.
Organización, partes (coherencia).
Formas lingüísticas y expresiones de relación (conectores).
Lenguaje utilizado (adecuación).
Uso de <i>verba omnia</i> , muletillas...
Entonación y vocalización, sonidos paraverbales (ruidos...).
Gestos, posturas, movimientos.

Durante esta fase el profesor hará observar a los alumnos la importancia de la planificación y de un uso cuidadoso de la lengua —*norma lingüística*—, que no impide ciertas vacilaciones propias de lo oral.

Actividad n.º 4

Exponer para informar

A continuación se propondrá una actividad más elaborada, dedicada especialmente a la exposición con una función concreta: la de *transmitir información*. Como hemos anticipado, se pretende que esto permita a los alumnos diferenciar la exposición del debate y comprobar la necesidad de planificar la obtención de información y la propia exposición.

4.1. Planificación de la exposición.

En una primera sesión, los alumnos proponen algunos temas que tengan interés para ellos y que exijan información previa (por ejemplo, de ecología, deporte, cine, música...). Se agrupan de acuerdo con sus preferencias en torno a ellos (seis grupos como máximo). Estamos de nuevo en una actividad que permite la introducción de algún tema transversal.

- a) Cada grupo deberá conseguir información sobre el tema, recopilando todos los materiales que crea útiles como fuentes de información (recortes de periódicos, libros, revistas, tebeos, fichas, estadísticas, etc.). Para ello, a cada grupo se le entregará la siguiente ficha:

- A) *Seleccionad el material del que obtenéis la información, discutiendo y poniéndoos de acuerdo sobre su mayor o menor importancia.*
- B) *Ordenadlo conforme a las partes de la exposición que queráis realizar.*
- C) *Construid un guión que se apoye en pocos puntos, para poder transmitirlos con facilidad.*
- D) *Una vez elaborado el guión, completadlo con ejemplos, citas, noticias, etc., que apoyen a las ideas principales.*
- E) *Cada miembro del grupo preparará individualmente la exposición oral (no más de cinco o seis minutos).*

Se hará notar expresamente que se debe organizar el trabajo con las reglas aprendidas en el debate. Siendo ésta la primera vez que se trabajan metódicamente los procedimientos de obtención de información, es fundamental que el profesor desempeñe dos papeles simultáneos:

- Aportar las orientaciones, aclaraciones y apoyos imprescindibles para organizar las tareas.
- Observar el trabajo de los grupos, ampliando así sus datos para la evaluación inicial y fijándose en la diversidad de capacidades de los alumnos (esto le permitirá decidir mejor quiénes serán los alumnos que realicen la exposición).

- b) Los alumnos prepararán en casa su exposición; se les advierte que no podrán leer un texto, aunque podrán servirse del guión del grupo, adaptado por ellos.

4.2. Realización de la exposición.

El profesor escogerá a un alumno o alumna de cada grupo para realizar la exposición, advirtiéndole que todos tendrán que hacerlo alguna vez a lo largo del curso. Durante las exposiciones, sus compañeros utilizarán la *guía de observación* de la actividad anterior (actividad n.º 3).

Actividad n.º 5

Conclusiones

Con el profesor "como moderador y secretario", se obtendrán las conclusiones que se persiguen para la exposición, sobre la misma guía de observación, por un procedimiento

similar al de la actividad final sobre el debate (2.3). El profesor entregará posteriormente esas conclusiones (*epítome*) a los alumnos, reelaboradas previamente por él, teniendo en cuenta las extraídas en la clase.

Instrumentos de evaluación

En esta Unidad siguen siendo importantes, sobre todo, las observaciones que el profesor realice para la evaluación inicial de los alumnos, como se ha ido indicando en algunas actividades.

El profesor recogerá datos para la evaluación de esta Unidad a través de las actividades de recapitulación (2.3 y 5). Podrá además realizar las siguientes actividades específicas de evaluación:

Para el debate

- Observación de un debate televisado de carácter marcadamente formal sobre un tema que conozcan los alumnos, utilizando el guión de la actividad 2.3; y respuesta a alguna de las preguntas de las plantillas de observación de la actividad 2.2.

Para la exposición

Puede elegirse alguna de las dos siguientes:

- A partir de la exposición oral de un profesor, de unos diez minutos de duración, los alumnos elaborarán el guión de dicha exposición.
- Respuesta a algunas preguntas sobre el lenguaje utilizado, la entonación y vocalización y los gestos, posturas y movimientos.
- Elaboración de un guión para desarrollar un tema propuesto en la clase; tal guión debe exigir un tiempo de preparación (puede realizarse en casa y recogerse después).

Recursos

- Grabaciones en cinta magnetofónica o en vídeo de las exposiciones de los alumnos. Valen para esta Unidad las observaciones efectuadas para la primera.
- Tiene especial importancia que, en la grabación para evaluar los aprendizajes sobre el debate, se seleccione algún debate formal —entre expertos— de tema accesible a los alumnos, evitando las sesiones de debate de entretenimiento.
- Como apoyo para la observación de los usos orales hemos tenido en cuenta: García Caeiro y otros, 1986. El profesor puede consultar también, para las dos primeras unidades, Blecua, 1986.

Unidad n.º 3. **Introducción**

Para qué escribimos

En esta Unidad se introduce el estudio de la comunicación escrita, que en la Educación Secundaria debe ser objeto de atención preferente. Ello no supone descuido de los usos orales, especialmente en situaciones formales que requieren planificación, como ya se ha indicado en las dos unidades anteriores. En ellas se han analizado las diferencias, de carácter contextual y textual, entre comunicación oral y escrita y se han puesto las bases para el aprendizaje de unas normas y unos procedimientos para los usos orales en situaciones formales. Como ya dijimos, lo que se debe hacer a partir de ahora es crear permanentemente situaciones de debate —el trabajo en grupos— y exposición en el aula que obliguen a los alumnos a practicar lo aprendido.

Se trata de continuar el proceso iniciado, comprobando que en la interacción lingüística, tanto en los textos escritos como en los orales, siempre se tienen en cuenta **las relaciones entre texto y contexto, tanto en la comprensión como en la producción**; es decir, que el acto de comprender no consiste solamente en la decodificación literal de las formas lingüísticas, porque el acto de escribir no consiste solamente en encadenar palabras y oraciones, sino que se producen operaciones más complejas, adquiridas conforme a las **normas sociales de una determinada cultura**; se persigue una finalidad (función) determinada, se procura una **adecuación al contexto**; es decir, se lleva a cabo una **actividad de planificación y formalización**, conforme a determinados modelos. Todos estos factores forman parte del contexto de producción y de comprensión de un determinado enunciado, además de la situación concreta en que se produce.

En la comunicación oral hemos visto que se dan situaciones y textos más o menos formales —conversación, debate, coloquio, exposición...—. También en determinados textos escritos, normalmente manuscritos —una carta, una nota o un aviso familiares—, el grado de planificación es reducido y las referencias al contexto son imprescindibles para la comprensión; pero, incluso en estos casos, el grado de formalidad siempre es mayor que en los orales, debido a su carácter diferido —se producen y se reciben en situaciones diferentes—, a la ausencia de elementos no verbales y paraverbales y a la gran simplificación de los componentes de la entonación, que deben ser reconstruidos por el lector a través de signos ortográficos. Las exigencias de formalidad son, con todo, especialmente importantes cuando existe una distancia social entre el emisor y el receptor y en los textos que tienen un destinatario público.

Es, por tanto, en los textos escritos en los que adquiere sentido el **aprendizaje de los procedimientos gramaticales**, su conceptualización y el desarrollo de una actitud positiva ante las necesidades formales y de planificación.

En esta Unidad se pretende constatar, en primer lugar, la presencia y la necesidad de la escritura en la vida cotidiana — ámbitos del discurso práctico—, tanto en la esfera personal como en las relaciones sociales —profesionales, comerciales, jurídicas—, con funciones comunicativas diversas; esto nos permite plantear cómo influye esa diversidad de funciones en la organización y estructura de los textos, que no es caprichosa, sino basada en unas normas sociales que es necesario aprender. Por ello se introduce también un **marco general de las categorías y unidades de análisis lingüístico en los tres niveles** a que nos referíamos en las orientaciones metodológicas (apartados “El modelo de comunicación”, página 28, y “Contenidos gramaticales y actividades didácticas”, página 30): **contexto, texto y oración**.

Con ello no se pretende “explicar gramática”, sino que los alumnos aprendan unos procedimientos y unas estrategias para la producción y la comprensión de los textos, haciéndoles tomar conciencia de la función de las distintas unidades en los niveles global y lineal —macro y microestructuras, en la terminología de Van Dijk (1980 y 1983)— de la organización del discurso.

Así, en el **contexto** se consideran las condiciones que la situación comunicativa, la función y los papeles de los participantes imponen en la planificación y la estructura de los textos para su adecuación al contexto y para una buena comprensión, que siempre supone la realización de unas hipótesis —presuposiciones, inferencias, implicaciones— acerca de lo que se lee.

En el **texto** se plantean los requisitos básicos de unidad o coherencia semántica en relación con un tema y se introduce la consideración de la variedad de tipos de textos, es decir, de esquemas y estructuras textuales que serán objeto de estudio pormenorizado en las unidades siguientes. Se plantea la existencia de partes y la función de los párrafos. En todo caso, el propósito de esta Unidad no es detenerse ni profundizar en ello; nos bastará por el momento con algunas observaciones elementales sobre el carácter unitario y estructurado de los textos escritos que manejamos a diario.

En el nivel de la **oración** nos limitamos a identificar su existencia, recordar su estructura y la existencia de unidades de significado inferiores —sintagmas, palabras y morfemas— y de dos tipos básicos de significado en las palabras: léxico y gramatical.

No nos detenemos, de momento, en el papel que desempeñan las formas lingüísticas más allá del nivel oracional, es decir, en la estructura global —repeticiones léxicas, conectores, anáforas...—, pues sobre estas cuestiones trabajaremos a partir de la Unidad siguiente. Este trabajo inicial sólo se propone, por tanto, introducir una visión de conjunto del papel de las formas gramaticales en la organización del significado a distintos niveles, sin pretender agotar el estudio de estas cuestiones, sino todo lo contrario; de lo que se trata es de comprobar lo que saben nuestros alumnos en este campo, para adecuar nuestra actividad a sus conocimientos; se trata también de sentar las bases para el trabajo posterior de reflexión sobre la organización formal de los textos, desde una perspectiva funcional¹⁹. Lo mismo cabe decir de los aspectos normativos más generales y de la ortografía de la palabra, la oración y el texto.

Objetivos

- Reconocer y valorar la presencia de los textos escritos en las relaciones sociales personales e institucionales.
- Reconocer la existencia de normas para la organización de los textos escritos en relación con la situación, los destinatarios y el fin que se proponen.
- Comprender textos escritos de la vida práctica, teniendo en cuenta los factores del contexto.
- Reconocer la organización de textos escritos de la vida práctica en sus diferentes niveles y el papel de las diferentes unidades lingüísticas.
- Planificar y redactar textos escritos de carácter práctico.

19. No vamos a insistir en la necesidad de luchar contra la “deformación” de nuestros alumnos, habituados a conceder más importancia a la identificación de las formas y categorías por sí mismas que a su utilización funcional en el texto.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none">• Lectura y comprensión de textos escritos de diferentes ámbitos de la vida social.• Comentario y análisis comparativo de dichos textos.• Identificación de diferentes funciones comunicativas.• Producción de textos escritos en el ámbito de los discursos prácticos.• Transformación de textos escritos que respondan a distintas situaciones.• Identificación de las partes de un texto.• Identificación y clasificación de categorías lingüísticas (oración, sintagma, palabra), atendiendo a su funcionalidad en el texto.	<ul style="list-style-type: none">• Contexto y situación de la escritura.• Funciones de los textos escritos en la vida social.• Participantes y papeles: enunciador (emisor) y lector (receptor).• La planificación del texto escrito: intención, información y efecto. Tema (coherencia). Estructura global.• Unidades: texto, párrafo, oración y palabra (categorías léxicas y gramaticales, morfemas).• Concordancia.	<ul style="list-style-type: none">• Valoración positiva del uso de la lengua escrita en las relaciones sociales.• Respeto por las normas y convenciones de la lengua escrita en las relaciones sociales.• Actitud consciente ante las diferencias en el grado de formalidad de los textos escritos en función de familiaridad del destinatario.

Actividades

Esta Unidad didáctica se desarrollará durante **doce sesiones** (tres semanas).

Sesiones	Actividades
1. ^a y 2. ^a	Presentación y actividad inicial (1 y 2).
3. ^a a 5. ^a	Análisis de textos en grupo (3.1).
6. ^a	Análisis de textos, puesta en común (3.2).
7. ^a y 8. ^a	Transformación del anuncio por palabras (4).
9. ^a a 11. ^a	Actividades sobre estructuras lingüísticas (5).
12. ^a	Actividades de evaluación.

Actividad n.º 1

Presentación

Recapitulación dirigida por el profesor sobre los aprendizajes anteriores para establecer conexiones con las unidades anteriores y hacer explícitos los objetivos de la Unidad que se inicia.

Se partirá de las diferencias entre la comunicación oral y la escrita, y entre las situaciones espontáneas y formales de la comunicación oral, recordando que ya nos hemos planteado la necesidad de planificación y coherencia en situaciones orales formales. Se recordará también que en la primera Unidad se señaló el carácter normalmente diferido de lo escrito (no presencia simultánea de emisor y receptor) y sus consecuencias para la organización y las formas de los textos.

A continuación se planteará lo que pretendemos conseguir con esta Unidad, que básicamente consiste en:

- Observar la presencia continua de lo escrito en nuestra vida familiar y social.
- Observar la existencia de grados diferentes de formalización en los textos escritos y aprender a emplearlos adecuadamente, teniendo en cuenta la situación y la función que cumplen en cada caso.
- Familiarizarse con la existencia de distintos modelos de textos —carta comercial, anuncio, normas...— y aprender a utilizarlos en la comprensión y en la producción.

Actividad n.º 2

Sobre las determinaciones del contexto

Con esta actividad inicial se pretende situar a los alumnos ante las exigencias de la comunicación escrita y las determinaciones del contexto:

- a) Se propone a los alumnos la creación o recreación de una situación del tipo "*imaginad o recordad un viaje del grupo o del colegio*". (El trabajo puede realizarse individualmente, por parejas o en grupos pequeños.)
- b) La mitad de la clase debe redactar una carta breve o una tarjeta postal a un amigo o familiar desde algún lugar durante el viaje. La otra mitad debe redactar una carta al director del centro, de la asociación de padres, de la caja de ahorros de la localidad, etc., para recibir ayuda o para justificarla.
- c) Se leen los (o algunos) resultados y el profesor promueve un debate acerca de ellos, durante el cual se procede a mejorar la redacción de un ejemplar de cada tipo. (La hipótesis es que los resultados serán muy diferentes en cuanto a su grado de formalidad y permitirá tanto mejorar las cartas "oficiales" como, seguramente, hacer más informal alguna de las familiares.) No se trata de ser exhaustivo, sino únicamente de confirmar las diferencias entre situaciones formales e informales en función del destinatario.

Actividad n.º 3

La pluralidad de funciones en los textos escritos de la vida práctica

El objeto es constatar la necesidad de los textos escritos en la vida social y su variedad, identificando sus funciones y algunas de las determinaciones contextuales en la forma y estructura y en la planificación de los mismos. Para ello se ofrece a los alumnos un breve

repertorio de textos correspondientes a situaciones de la vida cotidiana; los que se presentan a continuación deben considerarse a título indicativo; pueden sustituirse por otros que el profesor considere más adecuados.

Texto 1

¡Os quiero!
No sé cómo lo
has o habéis hecho,
pero gracias.
El concierto ha sido
genial y la carpeta
está aquí.
¡¡ La vida es bella!!
Un besazo,
Alba

Texto 2



INSTITUTO DE BACHILLERATO

39005 - SANTANDER (Cantabria)

Estimados padres:

Les comunico que el próximo día 2 de noviembre, a las 5 de la tarde, en el aula B-2 tendremos en el Instituto una 1ª reunión, de carácter informativo, con los padres y madres de los alumnos del grupo en el que se encuentra su hijo/a, con su tutor o tutora.

Nos hemos visto obligados a convocarla a una hora tan temprana, y pedimos disculpas por ello, por estar ocupadas todas las aulas, a partir de las 6 de la tarde, durante el primer trimestre, por la E.O.I.

Dada la importancia de esta reunión, pedimos su participación en ella.

Santander, 27 de octubre de 1.993

LA JEFA DE ESTUDIOS,

Texto 3

13-12-82
 Hola chate. Muchas felicidades en tu cuarto de siglo aunque sea con algo de retraso ya que este fin de semana hemos estado vendiendo. Mandame tu numero de telefono para llamarte alguna vez. De "aquello" nada y "por fin" soy vuestra Best y un abrazo
 David

Rafa us firma porque la postal es el mismo el franco



24-1º B
 MADRID

Texto 4

**ESPECIAL
 TERCERA EDAD**

MALLORCA

NOVIEMBRE/DICIEMBRE
 OFERTA VÁLIDA DESDE EL 1 NOV. AL 16 DIC.
 SALIDAS DESDE MADRID

HOTEL ***	
7 NOCHES	14 NOCHES
21.500	32.900

PENSIÓN COMPLETA, AGUA O VINO INCLUIDO

INFÓRMESE EN SU AGENCIA DE VIAJES



SINUS Inhalaciones

COMPOSICION

Cada ml contiene:

Eucaliptol	250	mg
Alcanfor	1,2	mg
Mentol	15	mg
Esencia de Pino	60	mg
Esencia de Eucalipto	120	mg
Esencia de Menta	10	mg
Vehículo	c.s	

PROPIEDADES E INDICACIONES

Los vapores de Sinus alcanzan toda la extensión del epitelio del tracto respiratorio (bronquios, faringe, laringe, senos paranasales) desarrollando una acción humectante, antiséptica y descongestionante. Con todo ello se favorece la expectoración y se facilita el drenaje de las cavidades sinusales y conductos que desembocan en la faringe.

Sinus Inhalaciones está indicado en:
Sinusitis, Faringolaringitis, Bronquitis.

CONTRAINDICACIONES

Por su contenido en mentol no debe administrarse a menores de 2 años.

EFFECTOS SECUNDARIOS

No se han descrito.

INCOMPATIBILIDADES

No se han observado incompatibilidades farmacológicas.

El marido de una ex toxicómana presa camina de Murcia a Madrid para pedir su indulto

JOSÉ ROCAMORA, Murcia
 Joaquín Francisco Juárez García, de 29 años, salió a primera hora de la tarde de ayer desde Murcia rumbo a Madrid. Su equipaje es una mochila, en la que lleva comida para dos semanas y una foto de su mujer. Su caminata hasta el Ministerio de Justicia tiene como meta pedir el indulto para su esposa, ex toxicómana y condenada a cuatro años de cárcel por un delito de atraco.

Joaquín y María Teresa Varela Sacristán, de 22 años, se casaron el pasado 15 de octubre. Estaban en plena luna de miel cuando recibieron en casa la notificación del juzgado y con ella a la policía. María Teresa ha sido condenada a cuatro años, dos meses y un día de prisión por atraco. Su familia asegura que, aunque María Teresa estaba presente cuando se cometió el delito, no participó en el atraco.

Ésta no es la primera condena

contra María Teresa, que estaba disfrutando de libertad provisional por un delito similar y por el que fue condenada a la misma pena. Después de 19 meses en prisión, consiguió la libertad provisional y esperaba la definitiva para abril del próximo año. Pero ahora aparece esta nueva condena por un delito que se produjo antes que el otro por el que ya estuvo en la cárcel, aunque la sentencia del segundo atraco salió casi dos años antes que la del primero.

Joaquín Francisco basa su petición de indulto en que su esposa, que está de nuevo en la cárcel, delinquirió por su condición de drogodependiente. Ayer (antes de iniciar su marcha de 400 kilómetros entre el pueblo de El Raal —en la huerta de Murcia— de Madrid) dijo que está seguro de conseguir la gracia para su esposa: "porque me ha costado mucho desengancharla de la droga para que yo abandone ahora".

- 3.1.** Se pide a los alumnos que lean los *textos* (del 1 al 6) y que, una vez leídos, contesten, por grupos, al siguiente cuestionario para cada texto, previa discusión de las respuestas. Se les advierte que, en el trabajo en grupo, no deben olvidar las normas sobre el debate aprendidas en la Unidad anterior.

El profesor observará el trabajo, dando orientaciones, pero no soluciones, sobre el sentido de las preguntas o sobre aspectos de la estructura y del tipo de lenguaje —sintaxis, léxico...—. Sobre las funciones comunicativas es conveniente sugerir a los alumnos algunos verbos, que se pueden escribir en la pizarra, como "*informar, opinar, persuadir, entretener, instruir, dar instrucciones, etc.*", indicándoles que no es una lista cerrada.

Para facilitar la tarea, en cada apartado del cuestionario se formula una pregunta explicativa y un término técnico; en el segundo apartado se pregunta indistintamente sobre el emisor y la situación porque en algún caso es difícil identificar al primero. Los *textos 1 y 3* ofrecerán dificultades especiales para reconstruir la situación y el tema, precisamente por su carácter más informal y privado, próximo a lo oral.

Cuestionario

¿Para qué se ha escrito este texto?
(Función comunicativa)

¿De dónde procede o quién lo ha escrito?
(Situación y emisor)

¿De qué trata?
(Tema)

¿A quién va dirigido?
(Destinatario)

¿En cuántas partes está organizado?
(Estructura)

3.2. Puesta en común (debate) coordinada por el profesor: se debaten las respuestas de los grupos, teniendo en cuenta que la actividad puede dar lugar a respuestas variadas, pero aceptables; se trata precisamente de plantear las cuestiones de forma problemática, marcando los límites de lo que no es aceptable.

(Puede solicitarse, además, a los alumnos que aporten otros textos similares a los analizados y dedicar un breve espacio de la clase siguiente a comprobar que responden a determinados patrones. O, para evitar que la actividad se alargue en exceso, puede simplemente invocarse la experiencia de los alumnos para fijar su atención en la presencia de la escritura en la vida cotidiana y la existencia de unos modelos.)

La tarea del profesor consistirá en dirigir el debate hacia unas conclusiones que se recogerán, comentadas con algún ejemplo, en una ficha que plantee las siguientes cuestiones:

- Necesidad permanente de la escritura en la vida social.
- Diferentes funciones de la escritura.
- Situaciones de carácter privado y público y existencia de tipos o modelos concretos.
- Condicionamientos de la situación y la función en el tipo concreto de texto.

Finalmente, se plantea a los alumnos la existencia de otros usos y, entre ellos, los propios de la vida cultural —científicos, filosóficos, literarios—, indicando que van a ser enseguida el objeto de nuestro trabajo, lo que permitirá comentar, si se considera necesario, los títulos de las unidades de todo el ciclo y el sentido que tienen.

Actividad n.º 4

Transformación de textos

El objetivo de esta actividad es doble: se pretende, por un lado, comprobar por medio de la producción cómo condicionan la planificación del texto los diversos factores (función, situación, destinatario...); por otro, se busca un primer acercamiento a las formas lingüísticas y a la sintaxis del texto, que se completa en la actividad siguiente.

- 4.1. Se propone la transformación —individual, por parejas o por grupos— de uno de los dos “anuncios por palabras” siguientes (*texto 7*) en una carta formal: por ejemplo, una carta del dueño del piso a una agencia inmobiliaria, o del dueño del coche a una agencia de vehículos de ocasión describiendo el objeto con los mismos elementos que el anuncio y solicitando su venta. Se leerán los anuncios para comprobar que se comprenden todos los términos. Se darán algunas indicaciones, a demanda de los alumnos (o provocándola: *¿sabéis cómo se empieza una carta comercial?*), sobre la necesidad de analizar la nueva situación y de adecuar a ella el nuevo texto; esto puede hacerse al empezar la actividad o durante la misma. Durante la elaboración de los textos, el profesor observará e intervendrá, cuando sea necesario, sobre los aspectos normativos (usos estándar) a todos los niveles: selección léxica adecuada, construcción sintáctica y ortografía de la palabra y del texto.

Texto 7	
<p>OCASION: Vendo piso Torrelavega. Céntrico, exterior, soleado. 3 habitaciones. 2 baños. (942) 320033</p>	<p>VENDO FORD TAUNUS, excelente estado tapicería, chapa, pintura, mecánica. Radio, remolque, dirección asistida. (942)</p>

Se puede proponer también la transformación del *texto 2* en un aviso para el tablón del centro.

- 4.2. Finalmente, se propone a los alumnos que apliquen el cuestionario que utilizaron para comentar los textos (plantilla de la actividad 3.1) para comparar el resultado de la transformación con el texto original, explicando las causas y elaborando unas conclusiones.

Actividad n.º 5

Sobre las categorías lingüísticas

Además de los cambios globales, las transformaciones anteriores han obligado a los alumnos a introducir o suprimir palabras. Esto nos permite una primera reflexión sobre las formas lingüísticas (morfema, palabra, grupo o sintagma y oración) y el papel que desempeñan en la elaboración de los textos. Al ser ésta la primera vez que entramos en cuestiones gramaticales, es muy importante relacionar categorías gramaticales con cuestiones de uso, insistiendo en ello todo lo que sea necesario. Es también importante comenzar a fijar una terminología lingüística sencilla, que debe ser acordada previamente por todos los profesores de lenguas del centro.

El proceso, en líneas generales, se describe a continuación.

5.1. Sobre las palabras y sus clases:

- a) Se pide a los alumnos que clasifiquen, con ayuda del profesor, las palabras que aparecen en los anuncios (*texto 7*). Puede hacerse en la pizarra, abriendo una rejilla para cada categoría léxica —nombres, adjetivos y verbos—, lo cual permitirá comprobar y repasar los criterios de análisis —morfológicos y semánticos— que utilizan los alumnos.
- b) Se pide a continuación la clasificación de las palabras que aparecen en el texto producto de la transformación (actividad n.º 4.1). Aunque aparecerán nuevas categorías léxicas, sobre todo verbos y adverbios, lo importante es que la actividad dará lugar a la clasificación de las categorías gramaticales en dos grupos (actualizadores —artículos y determinantes— y sustitutos de los nombres —pronombres— y las palabras de enlace: preposiciones y conjunciones). Según los conocimientos del grupo, el profesor valorará la conveniencia de una mayor o menor profundidad de la actividad teniendo en cuenta lo indicado anteriormente. En este sentido, debe valorarse la conveniencia en esta Unidad de alguna reflexión sobre la función de las palabras no léxicas (categorías gramaticales o morfemas) para introducir o relacionar las léxicas. Lo mismo decimos de la concordancia.

5.2. Sobre las unidades sintácticas (oración y sintagma o grupo sintáctico):

- a) Se propone a los alumnos que separen en los textos transformados las unidades de sentido superior a las palabras, con el único objeto de inducir el concepto de oración y de sintagma, como unidades de significado. Se trata, por tanto, solamente de provocar el problema, partiendo de la hipótesis de que los alumnos tienen alguna idea acerca de lo que es una oración, un sintagma, un sujeto o un predicado. Esta actividad permitirá también comprobar la función sintáctica de las conjunciones o de la puntuación ortográfica. En esta Unidad convendrá evitar problemas de diferenciación entre oraciones simples y compuestas. (Las actividades anteriores pueden reforzarse buscando ejemplos sencillos de alguno de los textos trabajados en la actividad n.º 3 o con otros materiales.)
- b) Sobre ortografía de la puntuación: debe completarse la actividad con alguna observación en torno a los problemas creados por la transformación, especialmente en cuanto al punto y el punto y aparte.

Instrumentos de evaluación

Un instrumento importante para la evaluación de esta Unidad, desde el punto de vista formativo, será la observación de los procesos de trabajo que genere la actividad n.º 3 y la valoración de las plantillas (cuestionario de la actividad 3.1) elaboradas por los alumnos, que el profesor recogerá y analizará.

Como actividades específicas de evaluación de la Unidad el profesor podrá proponer las siguientes:

- Aplicación de la misma plantilla a un nuevo texto.
- Ejercicio de transformación similar al de la actividad n.º 4 —por ejemplo, de un telegrama en una carta a un destinatario concreto—, con objeto de comprobar hasta

qué punto los alumnos han asimilado la existencia de relaciones entre los “modelos textuales” y la situación, así como para comprobar los avances o dificultades de los alumnos en el uso de la lengua escrita.

- También puede proponerse algún ejercicio *elemental* de identificación —división, supresión, ampliación...— de categorías lingüísticas como los que se proponen en las actividades 5.1 y 5.2.

En la selección de las actividades de evaluación el profesor deberá tener en cuenta la adecuación de las mismas al proceso seguido por sus alumnos en la Unidad y el distinto nivel de dificultad que implica la tarea exigida por cada una de ellas.

Recursos

En esta Unidad no son necesarios recursos especiales, salvo la elaboración y entrega a los alumnos de copias de los textos que proponemos. Teniendo en cuenta, como hemos dicho, que el profesorado puede utilizar otros ejemplos diferentes de los que aquí se proponen.

En la selección de los textos no debe olvidarse la exigencia de que algunos sean de tipo familiar —y que es bueno que aparezcan manuscritos— y otros más formales y que cumplan diferentes funciones. En lugar del prospecto (*texto 5*), puede valer cualquier otro de instrucciones de uso. También es conveniente que la actividad n.º 3 se termine, en todo caso, con una noticia periodística y centrar en ella el trabajo de análisis de las partes del texto (estructura), cuestión sobre la que, en los demás casos, bastará con observaciones elementales.

Unidad n.º 4. *Introducción*

Los textos que estudiamos

A partir de esta Unidad se inicia un trabajo metódico con textos escritos, lo cual no debe significar abandono de lo oral, que seguiremos trabajando y evaluando a través de las múltiples actividades que lo permitan.

Es de suponer que las unidades anteriores habrán cumplido, cuando menos, su función introductoria y conseguido un cierto aprecio por las exigencias de la lengua escrita —planificación, coherencia, aspectos formales...—. De acuerdo con la secuencia en que se basa nuestra programación, abordamos ahora los **textos expositivos** (discurso teórico).

Podrían darse múltiples razones para comenzar con textos de carácter narrativo, más próximos a la competencia básica de alumnos y alumnas y, por tanto, más “sencillos” para ellos. Pero es de suponer que ya estarán familiarizados con la narración sobre la que habrán trabajado a lo largo de la Educación Primaria. Hay, además, otros motivos para iniciar cuanto antes el trabajo con textos expositivos. Nos encontramos al final del primer trimestre o al principio del segundo; se habrá realizado ya alguna evaluación del grupo y conoceremos sus capacidades y dificultades en los procesos implicados en la comprensión o en la elaboración de resúmenes. Por todo ello, nos parece el momento adecuado para introducir en la programación las tareas comunicativas que exige la actividad escolar.

Por las mismas razones (véase apartado “Educación lingüística y Proyecto curricular”, página 28) que dimos en la Unidad sobre el debate y la exposición oral (Unidad n.º 2), es fundamental ofrecer al profesorado de otras áreas la oportunidad de compartir ciertos aspectos de lo que comúnmente se llaman “técnicas” de estudio y que, para un enfoque comunicativo, son en gran medida problemas lingüísticos, de comprensión y producción textual.

En este primer acercamiento debemos ceñirnos a las estructuras más usuales de los textos escolares de carácter expositivo que, en la comprensión, cumplen la función básica de informar para aprender y, en la producción, la de apropiarse y transmitir esa información.

Habrá que analizar lo específico de los contextos de aprendizaje y enseñanza en que se producen, el carácter generalizador o abstracto en muchas ocasiones de sus mundos de referencia, la función informativa que cumplen y quiénes son sus destinatarios. De ahí que resulte muy aconsejable trabajar con textos y temas de otras áreas, acordándolo con los profesores respectivos, o con temas que resulten familiares para los alumnos.

El fin de la Unidad es, sobre todo, que los alumnos aprendan que escribir supone planificar conforme a un determinado esquema, y leer de forma comprensiva supone, además de entender el significado de las palabras, entender las relaciones estructurales, sobre las que un lector competente va anticipando hipótesis conforme va leyendo. Este fundamental aprendizaje afecta a cualquier tipo de texto y va a ser objeto de atención en las siguientes unidades. El trabajo llegará, por tanto, en cada grupo hasta donde sea posible, teniendo en cuenta que posteriormente podremos profundizar en muchas de estas cuestiones.

Habrá que plantear, en todo caso, la frecuente aparición de determinados esquemas (superestructuras textuales en la terminología de Van Dijk): enumerativo y clasificador (partes de un objeto, miembros de una clase o género), comparativo (por ejemplo, entre dos clases de objetos o tipos), causal (antecedentes y consecuentes) o de solución a un problema (véase Sánchez Miguel, 1993, páginas 42-43).

Esto nos llevará a iniciar el trabajo con cierto detalle sobre los **problemas de coherencia** —determinación del tema y progresión del mismo, tema principal e ideas secundarias, división del texto en partes y relaciones entre ellas— y **las marcas de cohesión** —frases, expresiones, adverbios, pronombres o conjunciones que sirven de conectores—, con lo que trascendemos el marco oracional en el que nos habíamos mantenido en las últimas actividades de la Unidad anterior.

Es también el momento de introducir la consideración de **las relaciones léxico-semánticas** (sinónimos, hiperónimos, antónimos...) como **elemento clave de la coherencia** (repeticiones y correferencias léxicas), teniendo en cuenta que trabajaremos sobre ello en las demás unidades.

Nos ocuparemos también de la buena **construcción de las oraciones** (como una exigencia de la escritura y muy especialmente de este tipo de textos), de su **estructura** en sujeto y predicado, de los morfemas de **concordancia**, de las **formas de enlace** entre oraciones (sobre todo, de la yuxtaposición y coordinación y sus diferentes valores) y de las posibles elipsis.

En esta Unidad, obviamente, es muy importante atender a las técnicas de obtención de información, pues la diferencia entre una buena y una mala comprensión está en los **procesos de reducción y simplificación de la información**, en saber desechar la información que no es relevante, seleccionar y reconstruir la relevante y establecer una jerarquía entre el tema (idea principal) que da unidad a todo el texto y los subtemas o ideas (ideas secundarias) que lo desarrollan y sirven de apoyo, lo cual se puede enseñar conforme a unas *reglas estructurales* (Van Dijk, 1983; también Sánchez Miguel, 1993).

Otro aspecto importante en este tipo de textos es la consideración de los aspectos tipográficos —tipos de letra, títulos y subtítulos, epígrafes, numeración de párrafos y apartados, la consideración de índices...— y su papel en la organización de los contenidos. No hace falta decir que seguiremos prestando atención a la **ortografía del texto**.

No creemos necesario justificar la importancia, en relación con todo lo anterior, de dedicar atención específica a la **elaboración de resúmenes y guiones**, como instrumentos para facilitar la comprensión y la producción de textos.

Finalmente, queremos insistir en la necesidad de que, al poner en práctica esta Unidad, cada profesor o profesora acierte a encontrar un **equilibrio entre lo que se debe conseguir en la comprensión y producción de textos expositivos y las posibilidades concretas del grupo con el que trabaja**. Será muy importante, en concreto:

- Trabajar con textos adecuados al nivel de los alumnos, tanto en los temas de que tratan como en la complejidad de su estructura.
- No agotar las posibilidades de la Unidad, sino considerarla como una iniciación, ya que, en cualquier caso, habrá que volver sobre todas las cuestiones y habrá ocasión de hacerlo.
- No rebasar en ningún caso las tres semanas de trabajo.
- Prestar atención a la diversidad de capacidades, proporcionando ayudas específicas a los que las necesiten y aprovechando la heterogeneidad del alumnado en el trabajo en grupo.

Objetivos

- Comprender textos expositivos propios de la actividad escolar adecuados al nivel del alumnado.
- Desarrollar estrategias para seleccionar la información relevante de los textos que estudian y de exposiciones orales sencillas.
- Elaborar guiones y esquemas de exposiciones escritas.
- Resumir textos expositivos.
- Planificar y redactar los trabajos escritos en las tareas escolares.
- Desarrollar el interés por utilizar la lectura como fuente de información y aprendizaje.
- Desarrollar el interés por su propia escritura como fuente de conocimiento.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none">• Lectura comprensiva de textos expositivos.• Reconocimiento y utilización de esquemas textuales para identificar y organizar la información importante en el texto.• Reconocimiento de formas lingüísticas de cohesión.• Elaboración de resúmenes, guiones y esquemas.• Transformación de textos (complementarlos, reducirlos...).• Análisis y manipulación de estructuras lingüísticas.• Planificación y redacción de textos expositivos.• Consulta de diccionarios enciclopédicos.	<ul style="list-style-type: none">• Función, contexto y destinatario de los textos expositivos.• Coherencia: tema principal e ideas secundarias.• Tipos de textos expositivos.• Partes del texto. El párrafo.• Oración y sintagma: sujeto y predicado. Concordancia. Núcleo y complementos.• Relaciones léxico-semánticas (sinónimos, hiperónimos, antónimos).• Conectores textuales.	<ul style="list-style-type: none">• Interés por la lectura como fuente de información y aprendizaje.• Valoración positiva de la actividad de obtención y selección de información.• Autoexigencia en la planificación y elaboración de los trabajos escritos de la actividad educativa.• Valoración de la propia escritura como proceso de adquisición de conocimientos.

Actividades

Como esta Unidad —y las siguientes— no presenta el mismo nivel de desarrollo que las anteriores, no es posible concretar el contenido de cada sesión; no obstante, sí puede recomendarse la siguiente distribución temporal: doce sesiones (tres semanas).

Sesiones	Actividades
1. ^a a 4. ^a	Actividades iniciales, actividades sobre el contexto (2), sobre textos (3a, b, c, d) y elaboración de algún guión.
5. ^a a 9. ^a	Actividades sobre textos (alguna de las anteriores, más 3e y 3f), sobre unidades (4a y 4c), elaboración de algún resumen.
10. ^a a 12. ^a	Actividades sobre textos y sobre formas lingüísticas; planificación y redacción de algún texto.

La Unidad debe organizarse en torno a un repertorio amplio de textos (no menos de seis ni más de nueve) con objeto de poder realizar con cada uno de ellos diferentes actividades de las que proponemos y conseguir cierta variedad de tareas y de niveles de dificultad.

Se presentan a continuación distintos tipos de actividades para que el profesor seleccione las más adecuadas a sus alumnos. El profesor estimará asimismo la conveniencia de empezar por unas u otras en función, entre otros factores, de las características de los textos con los que se trabaje. Presentamos las actividades ordenadas según su mayor o menor grado de profundización en el tratamiento de los contenidos.

Todas las actividades sobre los distintos niveles del texto deben desarrollarse en relación con los problemas de comprensión —identificación de la información importante— y producción de textos.

1. Actividades iniciales

Se debe comenzar explicando a los alumnos lo que nos proponemos conseguir en esta Unidad y aprovechar esta toma de contacto como elemento motivador.

- a) Para ello se puede partir de un coloquio poco estructurado sobre cómo actúan los alumnos (qué acciones ejecutan) para la lectura, la comprensión o el resumen de los textos que estudian y los problemas que encuentran; se les puede pedir que aporten algún texto cuya comprensión les haya resultado difícil.
- b) Otra forma de comenzar puede consistir en la lectura de uno o dos textos escolares breves (temas, lecciones, entradas de enciclopedia...) y pedir un resumen oral de su contenido o la elaboración de un guión. Esto nos permitirá una evaluación inicial de sus problemas de comprensión y redacción.

2. Actividades sobre el contexto

Será conveniente comenzar comparando algún texto informativo de carácter práctico (por ejemplo, un prospecto) con un texto escolar, para fijarse en distintas cuestiones: carácter más concreto o más abstracto del significado, qué fin o función comunicativa cumplen, tipo de destinatario, carácter más o menos preciso —técnico— del vocabulario, organización tipográfica, etc.

En todos los textos con los que se trabaje se harán preguntas sobre la situación (proceden de un libro de Ciencias, de un diccionario enciclopédico...).

3. Actividades sobre el texto

- a) **Observación y análisis de la organización gráfica y tipográfica:** función del título, de los epígrafes y sus títulos, numeraciones, tipos de letra —negrita, cursiva, entrecorillados—. Para esta actividad, entre otros textos, debe utilizarse alguno procedente de un diccionario enciclopédico, en los que estas cuestiones —numeración de las diferentes acepciones, abreviaturas y otros signos convencionales— tienen mucha importancia.
- b) **Análisis elementales de la estructura** en partes y su sentido —contenidos, división en párrafos...—, identificación intuitiva del tema, de la idea o ideas principales, poniendo títulos o comentando la función del título, si lo hay, en relación con el contenido del texto.

- c) Como actividad previa, o como refuerzo, debe analizarse la **organización de índices o sumarios** de sus manuales, que también nos pueden servir como muestra para la elaboración de guiones.
- d) **Ordenación de textos:** se presentan a los alumnos textos desordenados —cambiando el orden de los párrafos o de fragmentos o secuencias más breves (*****)²⁰, y se les pide, siempre en grupo, que reconstruyan el texto original, justificándolo con argumentos lingüísticos, lo que les obligará a múltiples observaciones sobre las formas, desde la ortografía —“*empieza por mayúscula...*”— a la función de artículos, pronombres, adverbios, conjunciones u otro tipo de expresiones anafóricas, así como sobre las repeticiones léxicas (véase la actividad 4a).
- e) **Anticipación de hipótesis:** preguntar de qué creen que puede tratar un texto por datos externos como el título o la tipografía. Ofrecer los párrafos iniciales y preguntar a los alumnos cómo creen que continuará el texto (de qué seguirá hablando) o pedirles que lo continúen, si el tema lo permite. Se trata de que los alumnos aprendan a utilizar esquemas textuales y sean conscientes de que existen índices —determinadas frases, los significados que se repiten, la progresión temática...— que facilitan la comprensión, permitiendo a un buen lector formular hipótesis interpretativas conforme va leyendo.
- f) **Reducción de la información:** para el proceso de comprensión es fundamental dedicar en esta Unidad bastantes actividades a la selección de la información relevante (ideas principales y secundarias): encontrar hiperónimos de varias palabras, subrayar o seleccionar la frase de un párrafo que recoge la idea general del mismo o, cuando esto no es posible, resumir cada párrafo en una frase.
- g) **Identificación de tipos (esquemas) de textos expositivos:** se deben realizar actividades de reflexión sobre esquemas textuales —enumeración, comparación, causa-efecto (*****)— y de producción, total o parcial, de textos (elaborarlos o completarlos conforme a algunos de estos esquemas convencionales).

4. Actividades sobre unidades lingüísticas

- a) **Identificación de repeticiones léxicas y significados clave:** como se desprende de algunas actividades anteriores (por ejemplo, 3d y 3e), son muy importantes las tareas dirigidas a encontrar y analizar las correferencias existentes en un texto, realizando agrupaciones de palabras y/o expresiones que guardan relación semántica. Estas actividades se reforzarán con otras sobre sinónimos, antónimos, hiperónimos..., a las que debemos dedicar bastante atención en esta Unidad, para familiarizar a los alumnos y alumnas con la organización de los significados por campos léxicos y nocionales.
- b) **Análisis y manipulación de conectores:** las formas lingüísticas que marcan los enlaces, tanto en el nivel textual como en el oracional, pueden dar lugar a actividades variadas, además de la ordenación de textos (por ejemplo, 3d) (aunque éste es uno de los casos en que no deberemos insistir en esta Unidad, si resulta difícil):
 - Suprimir, sustituir o añadir algunos conectores y comentar los efectos.

20. Debe valorarse la dificultad de recortar los textos en fragmentos inferiores al párrafo, pero también las mayores posibilidades del ejercicio, al tener que precisar más el análisis.

- Identificarlos y explicar su papel (por ejemplo, valor anafórico de los demostrativos).
- Localizar la presencia de un adverbio (ahora, aquí, a continuación...) o de una conjunción como marca de cohesión textual (por ejemplo, entre párrafos) y compararla con su aparición en el nivel oracional. (*)

c) Sintaxis de la oración, sujeto y predicado: en esta Unidad nos parece necesario verificar las nociones de sujeto y predicado, de nombre y verbo y la identificación de los morfemas de ambos (concordancia), así como la diferencia entre tiempos simples y compuestos, extendiendo el concepto de verbo auxiliar, cuando sea posible (*), a los de algunas perífrasis verbales de uso frecuente que no se prestan a confusión —como *estar* más gerundio; *ponerse a*, *echarse a* más infinitivo—. En cada caso se valorará la necesidad de realizar algunas actividades de refuerzo sobre estas cuestiones —comparación, sustitución, supresión, etc.—, que tampoco es necesario agotar en esta Unidad.

5. Actividades sobre obtención de información y producción de textos

Todas las actividades anteriores deben hacerse en relación con los problemas de comprensión y producción de textos; así, la intervención del profesor durante la redacción o la corrección de algún trabajo permitirá abordar la mayor parte de las cuestiones que aquí se tratan. En cualquier caso, deben realizarse:

- No menos de tres actividades de elaboración de guiones o esquemas y de resumen de los textos trabajados.
- Alguna actividad en la que algún alumno o alumna prepare una exposición oral breve (véase la Unidad 2), conforme a un determinado esquema, de la que el resto tomará nota, elaborará un guión y redactará un resumen.
- Parece también necesaria, hacia el final de la Unidad, una actividad de planificación y elaboración de un texto relacionado con un trabajo de los que deben realizar los alumnos en otras áreas, para aplicar en él lo aprendido.
- En todas estas actividades se atenderá a la ortografía de la puntuación (punto y aparte y punto) en los textos de los alumnos. Se podría realizar alguna actividad específica con textos ofrecidos a los alumnos sin puntuación.

Instrumentos de evaluación

De acuerdo con el carácter que atribuimos a esta Unidad, no consideramos necesario realizar ninguna actividad específica de evaluación. Lo importante son las observaciones que el profesor efectúe durante el desarrollo de las actividades de la misma y las valoraciones de los trabajos de los alumnos; hemos de esperar que el trabajo durante el resto del curso y del ciclo contribuya a alcanzar los objetivos propuestos.

Recursos

Las recomendaciones efectuadas en la introducción y al comienzo de las actividades nos parecen suficientes para ilustrar los tipos de textos con que se debe trabajar. Es también importante ofrecerlos a los alumnos con una presentación —fotocopias u origina-

les— que les proporcione todos los datos importantes sobre las condiciones de producción de los mismos. No obstante, citamos a continuación algunos de los principales recursos con los que ha de contar el profesor para el desarrollo de la Unidad:

- Textos expositivos presentados por el profesor o aportados por los alumnos (procedentes del ámbito académico).
- Textos producidos por los alumnos.
- Exposiciones orales breves realizadas por los alumnos.
- Diccionarios enciclopédicos.
- Para el profesor puede resultar útil la consulta de: Sánchez Miguel, 1993; también, Van Dijk, 1983.

Introducción

Unidad n.º 5. *La descripción*

En esta Unidad didáctica pretendemos estudiar los textos descriptivos en diferentes situaciones y ámbitos de uso. Necesitamos describir objetos, personas, sensaciones o ambientes con intención de informar, tanto en la vida cotidiana como en situaciones de aprendizaje; también describimos con una intención estética o literaria.

El trabajo con textos descriptivos nos permite, por tanto, recorrer toda la secuencia que va del uso de la descripción en situaciones de la vida cotidiana, a las descripciones técnicas y científicas, hasta las literarias. Esto nos obliga a distinguir entre el tipo básico de texto descriptivo y las funciones comunicativas —informar, instruir, producir un efecto emotivo o estético en el oyente o lector, recrearnos, etc.—. También habremos de tener en cuenta que la descripción constituye, en ciertos casos, un texto autónomo —las descripciones técnicas y las científicas— y en otros —las literarias— es normalmente una parte o secuencia de un texto narrativo en el que se inserta.

En esta Unidad nos ha parecido conveniente trabajar la descripción como un texto autónomo, y abordar posteriormente su inserción en el texto narrativo (en la Unidad n.º 6 del segundo curso); con ello podremos trabajar más a fondo las diferentes funciones y detenernos en determinadas cuestiones lingüísticas. La atención que dediquemos a las **descripciones técnicas** nos permitirá reforzar los aprendizajes de la Unidad anterior, pues a veces es difícil distinguirlas de lo que hemos denominado estructuras enumerativas; también prestaremos atención a las **descripciones literarias**, iniciando así el trabajo con textos del ámbito de los discursos artísticos.

Los objetivos didácticos que nos proponemos alcanzar se reúnen en torno a **tres ejes**:

- La observación y selección de los elementos más característicos de la descripción.
- La planificación y elaboración de los textos descriptivos atendiendo a las diferentes funciones comunicativas, intenciones o perspectivas.
- La expresión lingüística de **cualidades y sensaciones**.

Las distintas actividades a lo largo de la Unidad deben dar lugar al trabajo (identificación, transformación...) con las diferentes unidades lingüísticas, tanto sobre la estructura global del texto como sobre la oración. Sin perjuicio de atender a las cuestiones que surjan en la lectura y la redacción de diferentes tipos de descripciones, **habrá que seguir trabajando las relaciones léxico-semánticas y las marcas de cohesión, dedicar atención a las familias de palabras y procesos de derivación, al adjetivo y sus valores expresivos, a las oraciones de relativo y a la comparación**; esta Unidad se presta también para distinguir la atribución y la predicación como dos opciones diferentes para estructurar las oraciones.

Objetivos

- Comprender descripciones orales y escritas, y las distintas funciones comunicativas que cumplen.
- Planificar y producir descripciones orales y escritas con distintas funciones.

- Desarrollar facultades de observación y clasificación atendiendo a las características y cualidades de objetos, personas y ambientes.
- Expresar verbalmente esas características en las descripciones propias.
- Conocer e identificar ciertos aspectos formales de la descripción.
- Valorar y diferenciar el grado de objetividad o subjetividad (intenciones...) de las descripciones.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura, comentario y análisis de descripciones orales y escritas. • Análisis y comparación de funciones, intenciones y puntos de vista. • Observación de objetos, personas y ambientes. • Uso de diccionarios ideológicos. • Transformación de textos descriptivos. • Transformación de unidades lingüísticas. • Planificación y redacción de descripciones con diferentes funciones e intenciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • El texto descriptivo: estructura, funciones e intenciones. • Relaciones léxico-semánticas y familias de palabras. • Oración atributiva y predicativa. • El adjetivo (funciones expresivas, campos asociativos, sinestesia); la oración de relativo. • La comparación (formas y funciones). 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por observar y percibir diferentes sensaciones de forma desinhibida en las actividades de observación. • Valoración de la precisión en los términos empleados en las descripciones técnicas. • Valoración de la intención estética (sensibilidad, emotividad...) en las descripciones literarias.

Actividades

Esta Unidad se desarrollará durante **doce sesiones** (tres semanas).

Sesiones	Actividades
1. ^a a 4. ^a	Detección de ideas previas (1), actividades de observación (2) y realización de la descripción oral (3).
5. ^a a 8. ^a	Análisis de descripciones (4) y trabajo sobre aspectos gramaticales (5).
9. ^a a 12. ^a	Actividades de creación (6), comentario y elaboración de la <i>ficha resumen</i> . Recapitulación y evaluación (7 y 8).

Actividad n.º 1

Detección de ideas previas

El profesor iniciará el trabajo promoviendo una reflexión de todo el grupo en torno a preguntas como las siguientes: *qué entienden por describir, para qué describimos, en qué situaciones necesitamos describir*, etc.

Se consultará a continuación algún diccionario para comparar las ideas aportadas por los alumnos sobre la descripción con las definiciones que aparecen.

No se trata tanto de que los alumnos adquieran una definición precisa, como de hacer explícitas sus ideas previas y de que la actividad sirva de guía para introducir los contenidos que se desarrollarán a lo largo de la Unidad.

Actividad n.º 2

Observación y selección léxica y gramatical (trabajo en grupo)

- A partir de materiales diversos (tizas, gomas, telas, papeles, flores...), utilizando todos los sentidos, los alumnos deberán seleccionar los adjetivos adecuados y construir alguna oración atributiva o predicativa que exprese las sensaciones percibidas.
- A partir de fotografías diversas, se seleccionan los elementos más característicos nombrándolos mediante sustantivos y se escogen los adjetivos más adecuados. Se aprovechará esta actividad para explicar las relaciones entre sustantivos y adjetivos, así como para clasificar éstos teniendo en cuenta el sentido por el que se perciben.

Actividad n.º 3

Descripción oral

Descripción de alguno de los objetos o imágenes, con una finalidad determinada (por ejemplo: identificar un objeto, producir una sensación o emoción concreta, etc.), ordenando y estructurando los datos obtenidos en la observación.

Actividad n.º 4

Análisis de descripciones

A partir de la lectura de un repertorio de descripciones de objetos, personas o lugares, los alumnos realizarán, por grupos, una clasificación temática de las mismas. A continuación se intentará su clasificación atendiendo a la función (descripción científica, técnica, literaria...). La intención fundamental de esta actividad es constatar la diversidad de discursos, situaciones e intenciones.

Actividad n.º 5

Reflexión gramatical

Análisis de algunos de los textos anteriores, siguiendo los pasos que se enumeran a continuación:

- a) Lectura expresiva de las descripciones.
- b) Resumen del contenido en una frase.

- c) Observaciones sobre la organización del contenido (estructura) y algún ejercicio sobre repeticiones léxicas, progresión temática y conectores.
- d) Reflexión sobre los aspectos gramaticales más significativos de cada texto.

Debe concederse atención en estas actividades de reflexión: a los adjetivos (funciones y valores expresivos, agrupación en campos semánticos o nocionales, otras asociaciones semánticas como la sinestesia y la metáfora), a la estructura atributiva de la oración, los relativos y las formas lingüísticas de la comparación, haciendo especial hincapié en la valoración de su papel en la construcción del texto. También se trabajará con familias de palabras (procesos de derivación que estén vivos en la lengua, valores afectivos de los afijos...).

Para el desarrollo de estas actividades puede resultar muy útil el trabajo con diccionarios de sinónimos o ideológicos.

La secuencia de aprendizaje en estas actividades de reflexión debe iniciarse con procedimientos de identificación, análisis, sustituciones, adiciones, etc., y con posibles ejercicios de refuerzo (elaboración por los alumnos de ejemplos similares, trabajo con otros materiales de apoyo...), para concluir con actividades de recapitulación y de conceptualización de los mismos.

Actividad n.º 6

Creación y reelaboración de textos descriptivos

6.1. Creación.

Un posible guión para este tipo de actividades, en grupo o individuales, pudiera ser:

- Elegir un tema (personaje, paisaje u objeto) y una situación o intención comunicativa para la descripción.
- Anotar los elementos que se quieren describir (sustantivos) en función de los anteriores (partes, cualidades...).
- Ordenarlos haciendo explícitos los criterios en los que se apoya dicha ordenación.
- Elegir algunos procedimientos observados en el análisis de los textos anteriores (actividad n.º 5).
- Redacción de la descripción.

6.2. Transformación de alguna descripción —aportada por el profesor o elaborada por los alumnos— cambiando la intención comunicativa.

Para realizar estas actividades de creación y transformación el profesor puede partir de las propuestas que existen en diferentes manuales de talleres literarios, teniendo siempre en cuenta los objetivos de esta Unidad didáctica.

Actividad n.º 7

Comentario individual

Comentario de alguno de los textos elaborados por los alumnos. El profesor orientará dichos comentarios con preguntas significativas. También se podría proponer a los alumnos la comparación de descripciones con diferentes funciones o intenciones.

Actividad n.º 8

Recapitulación y evaluación

Realización de una ficha resumen que recoja los contenidos fundamentales trabajados en la Unidad. Puede encargarse una primera redacción individual en casa y, después de haber leído en clase algunas (lo más heterogéneas posible, más y menos completas), elaborar un epítome individualmente o en grupo.

Instrumentos de evaluación

Además de las observaciones y anotaciones realizadas por el profesor durante el desarrollo de las actividades, se tomará como punto de referencia para la evaluación la actividad número 8 (de recapitulación). También se podrían proponer las siguientes actividades específicas de evaluación:

- Elaboración de un texto descriptivo siguiendo el proceso fijado en la actividad 6.1.
- Comentario de una descripción, dirigido con algunas preguntas (véanse las actividades números 5 y 7). Si se plantean preguntas sobre cuestiones formales concretas, debe hacerse siempre en función de su papel en el texto.

Recursos

- Objetos diversos para ser observados y descritos (materiales, carteles, fotografías...).
- Diccionarios de sinónimos e ideológicos. Aunque es muy elemental, puede resultar muy útil el de Viñoly (1983).
- Descripciones diversas aportadas por el profesor (técnicas, científicas y literarias).
- Descripciones elaboradas por los alumnos.
- El profesor puede encontrar sugerencias y recursos diversos para el desarrollo de esta Unidad en los siguientes materiales: *Publicaciones sobre talleres literarios*; Tarrés, 1988; García Caeiro *et al.*, 1986; VV. AA., 1987.

Unidad n.º 6. *Introducción*

La narración

(1)

La narración es la más frecuente de las funciones comunicativas y, seguramente, la más primaria, desde el punto de vista antropológico. El hombre primitivo explicó el mundo en forma de narraciones, los mitos; la noticia, el reportaje, la crónica, la biografía o la novela son los textos que más frecuentemente lee el hombre contemporáneo.

La mayor parte de los niños ha oído muchos cuentos desde la primera infancia, por lo que ya están familiarizados con las formas más tradicionales y simples del relato cuando llegan a la escuela. Es de suponer que también habrán trabajado con textos narrativos a lo largo de la Educación Primaria. Y es más fácil relacionar los mundos de referencia de estos textos, de carácter fantástico o realista, con las vivencias de alumnos y alumnas que en el caso de otros tipos de textos. Por otra parte, la narración es la actividad comunicativa mejor estudiada, tanto en sus géneros más naturales o folclóricos como en los literarios, lo que también ha dado lugar a que contemos con variadas propuestas didácticas para distintos niveles educativos.

Por todo lo anterior, es más necesario, si cabe, que en otros casos comprobar qué saben realmente nuestros alumnos y adaptar las actividades que se proponen a cada situación.

En nuestra programación hemos optado por dividir el estudio de la narración en dos unidades, situando una en cada curso, ya que nos encontramos ante una función que se cumple en forma de textos muy diferentes y que llegan a alcanzar gran complejidad. A través de las dos unidades, proponemos escalonar los problemas, dedicando ésta a las diversas situaciones y contextos en que necesitamos narrar sucesos y acontecimientos y a los aspectos más generales de su organización; es decir, como en la Unidad anterior, nos tenemos que plantear las diferentes funciones y los diversos géneros o formas concretas de textos narrativos (narración oral de sucesos de la vida cotidiana, noticia, cuento tradicional, relato literario o novela).

Estudiaremos los elementos estructurales de la narración (elementos y partes de la historia, personajes, tiempo y espacio) en situaciones y estructuras textuales prototípicas, planteándonos la inserción de la descripción, pero evitando los saltos temporales, los problemas de punto de vista o la inserción del diálogo y del discurso relatado (estilos directo e indirecto); cuestiones que veremos en la Unidad dedicada a la narración (la n.º 6) en el segundo curso.

El trabajo con textos narrativos nos permitirá aplicar los conceptos de función, de coherencia y de cohesión a nuevas situaciones, enfrentarnos con estructuras más complejas y estudiar sus elementos característicos. Esto nos obligará también a estudiar determinadas cuestiones lingüísticas, sobre todo las referidas a las nociones de tiempo y persona.

Nos fijaremos en que lo característico de un texto narrativo es el desarrollo de un acontecimiento en el que participan unos personajes que, con diferentes papeles (fijándonos en sus funciones básicas: protagonista, antagonista, colaboradores), contribuyen a que se produzca un desenlace; el acontecimiento (o historia) se desarrolla en un tiempo y un espacio —un escenario— determinados y es contado —puesto en discurso— por un narrador, que, muchas veces, emite al final un juicio o valoración sobre lo narrado. Como hemos anticipado, no nos detendremos en las diferentes voces y puntos de vista; sí lo haremos en la progresión temporal y en la narración como un proceso con un inicio, un desarrollo y un final que configuran la estructura del texto.

En relación con ello estudiaremos las formas lingüísticas del inicio y las conclusivas, las que expresan el tiempo, el espacio y la persona: formas verbales del pasado (sobre todo, imperfecto y perfecto simple), adverbios y otras expresiones temporales, pronombres personales, demostrativos y otras manifestaciones deícticas. El trabajo de la Unidad nos permitirá seguir operando con distintas estructuras de la oración simple y con los enlaces oracionales (podemos observar la presencia de determinadas oraciones temporales sin profundizar en la noción de oración compuesta). La transformación de oraciones puede dar lugar a iniciar un trabajo con funciones semánticas (*“el asesino clavó un puñal, el puñal del asesino se clavó..., el asesino lo hirió con un puñal...”*), comprobando, por ejemplo durante la redacción, los efectos de una u otra opción para el desarrollo de lo narrado.

También tendremos presente lo que decíamos en las orientaciones didácticas (véase apartado “La lectura de obras completas”, página 33) sobre las lecturas personales que realizarán los alumnos.

Objetivos

- Comprender la estructura de la narración como el desarrollo de un acontecimiento.
- Comprender la función comunicativa de diferentes narraciones, orales y escritas, y cómo dicha función condiciona su estructura.
- Distinguir las partes y elementos estructurales básicos de una narración.
- Distinguir los tipos o géneros narrativos más usuales.
- Planificar y producir diferentes tipos (géneros) de narraciones orales y escritas, utilizando adecuadamente las formas lingüísticas necesarias.
- Apreiciar la narración como una forma de expresar las experiencias personales.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de diferentes tipos de textos narrativos. • Análisis y comentario de narraciones (estructura, partes, elementos). • Elaboración de resúmenes de argumentos. • Lectura expresiva y recitado de narraciones. • Producción oral y escrita de narraciones. • Análisis, comentario y transformación de unidades lingüísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador y receptor (funciones). • Argumento. Acontecimiento. Inicio, desarrollo y desenlace. • Personajes (protagonista, antagonista, colaboradores). • Tiempo y espacio. • Géneros: relato oral, noticia, cuento y novela. • Formas lingüísticas: los tiempos verbales del pasado, adverbios, pronombres, deícticos. Estructuras oracionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecio del discurso narrativo como una forma de conocer distintas visiones de la realidad y de expresar la propia. • Valoración de las diferentes funciones (informar, distraer...) de los textos narrativos y de las formas de organizar los sucesos narrados. • Buena disposición e interés por escuchar los relatos de los compañeros y por contar los propios. • Gusto por la lectura autónoma de novelas.

Actividades

El tiempo previsto para el desarrollo de esta Unidad didáctica es de tres o cuatro semanas (**de doce a dieciséis sesiones**).

Suponiendo que el tema y las actividades de esta Unidad resulten atractivos para el alumnado y teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece para trabajar las formas lingüísticas en todos los niveles, puede prolongarse la Unidad hasta cuatro semanas, en función del tiempo disponible y dependiendo también de cómo desarrollemos las actividades finales.

Actividad n.º 1

Detección de ideas previas

Como dijimos en la introducción a la Unidad, es imprescindible comprobar lo que saben los alumnos sobre la narración. Se puede solicitar que algunos cuenten oralmente una historia o un cuento que conozcan, preguntar directamente si leyeron muchos cuentos o novelas durante los cursos de Primaria, si trabajaron sobre ellos en clase, si han escrito alguna narración o cuál es la última obra de carácter narrativo que han leído. Estas actividades permitirán introducir empíricamente algunos términos básicos; podría darse el caso de que se confundieran con otros discursos o que no se identificaran como tipos diferentes de narración una noticia periodística y una novela.

Actividad n.º 2

Comparación narración-descripción

Puede ser interesante comenzar estableciendo relaciones con la descripción, recién estudiada: por ejemplo, se puede partir de la imagen de un personaje descrito en la Unidad anterior, inventar, por grupos, una situación, los acontecimientos que le van sucediendo y que un alumno de cada grupo cuente la historia. Se comentarán las diferencias básicas entre describir y contar, lo que permitirá comenzar a hablar de acontecimientos, argumento...

Actividad n.º 3

Lectura y comentario de un repertorio de breves narraciones de diferentes ámbitos

Los alumnos realizarán la lectura y el comentario de breves narraciones de diferentes ámbitos: noticia periodística, libro de historia, reseña biográfica, cuento tradicional, relatos literarios de carácter fantástico y realista... (Los textos deben ofrecer una estructura prototípica, que no ofrezca mayores dificultades al alumnado.) Para ello se seguirán estas fases:

- a) Lectura expresiva de las narraciones.
- b) Comentario y análisis, por grupos, atendiendo a las siguientes cuestiones:
 - Clasificación de las narraciones por su función comunicativa y contexto de producción (informativa, literaria...).

- Desarrollo del conflicto como elemento común de todas ellas.
- Identificación de las partes que las componen.
- Inserción de fragmentos descriptivos, etc.

Actividad n.º 4

Ordenación de textos

Ordenación de dos textos narrativos que se ofrecen desordenados (véase la actividad 3d de la Unidad n.º 4).

Actividad n.º 5

Resumen

Resumen de algunas narraciones. Para la realización de estos resúmenes se propondrá a los alumnos que se fijen en los elementos estructurales básicos de la narración, lo cual les ayudará a tomar conciencia de su utilidad para identificar la información importante y para estructurar el resumen.

Actividad n.º 6

Narración a partir de un cómic

Redacción de una narración a partir de un cómic mudo (progreso temporal y de la historia).

Actividad n.º 7

Transformación

Se pueden proponer las siguientes actividades de transformación de narraciones: inserción o supresión de secuencias descriptivas, cambiar o completar finales, cambiar personajes y situaciones. El objetivo de estas actividades es confirmar los elementos del relato (deben evitarse inserciones de diálogo, cuestión que trabajaremos en segundo curso).

Actividad n.º 8

Sobre oraciones y palabras

Actividades de análisis (identificación, transformación, producción) de oraciones y palabras y de sus funciones: oraciones, funciones sintácticas y semánticas, tiempos del pasado (pretérito imperfecto y perfecto simple y sus valores), observación y transformación de expresiones temporales (adverbios, oraciones temporales), pronombres y deícticos (como conectores y anafóricos).

Actividad n.º 9

Producción

Planificación y elaboración de una noticia (relación entre su función informativa y la estructura canónica —*lied*...—, técnica de preguntas: qué, cuándo...).

Actividad n.º 10

Comentario

Comentario de un relato amplio o de una novela breve. Se efectuará sobre alguna de las lecturas autónomas; para ello, previamente se habrá acordado con los alumnos la lectura del mismo texto por todos (véase en “Orientaciones didácticas” el apartado “La lectura de obras completas”, página 33). El comentario servirá para comprobar el funcionamiento de los elementos de la narración y se enfocará hacia la percepción de la función literaria.

Actividad n.º 11

Planificación y elaboración de un relato breve

Es conveniente terminar la Unidad con la planificación y redacción individual de un relato breve, bien dedicando alguna sesión específica para ello, si el tiempo disponible lo permite, o bien fijando una fecha posterior para su entrega. Los alumnos, ayudados por el profesor, planificarán la historia, personajes...; para ello es necesario que al menos esta fase de planificación se realice como parte de la Unidad. Si se redacta fuera de clase, el profesor también deberá seguir el proceso, viendo algún borrador y comentando los problemas que surjan.

Instrumentos de evaluación

- Para la evaluación de los alumnos puede utilizarse la actividad n.º 11, teniendo en cuenta el proceso de planificación y la redacción (guión inicial, borradores, coherencia narrativa, utilización adecuada de las formas lingüísticas...).
- Puede también proponerse como actividad de evaluación la ordenación (actividad n.º 4) comentada de un relato breve.

Recursos

- Narraciones breves de diferentes ámbitos: noticias, libros de historia, cuentos tradicionales, relatos literarios de carácter fantástico y realista, etc.
- Narraciones orales y escritas elaboradas por los alumnos.
- Cómicos mudos, tiras animadas.

- Para el desarrollo de esta Unidad se pueden encontrar materiales y recursos en García Domínguez, 1987, y VV. AA., 1987 (Alhambra), así como en las diversas publicaciones de talleres literarios.
- Para la intervención sobre los textos de los alumnos y su evaluación, el profesor puede consultar: Cassany, 1993, y Tarrés, 1988 (véase el apartado “Recursos bibliográficos para el aula”, página 149).

Unidad n.º 7. *Introducción*

Escribir en verso

“... el poema es un caracol en donde resuena la música del mundo y metros y rimas no son sino correspondencias, ecos, de la armonía universal. Enseñanza, moral, ejemplo, revelación, danza, diálogo, monólogo. Voz del pueblo, lengua de los escogidos, palabra del solitario. Pura e impura, sagrada y maldita, popular y minoritaria, colectiva y personal, desnuda y vestida, hablada, pintada, escrita, ostenta todos los rostros, pero hay quien afirma que no posee ninguno: el poema es una careta que oculta el vacío, ¡prueba hermosa de la superflua grandeza de toda obra humana!”

(OCTAVIO PAZ. *El arco y la lira*. F.C.E., México, 1992)

Esta Unidad es la primera ocasión en que nos enfrentamos exclusivamente con una modalidad del discurso literario. En nuestra propuesta de programación ya indicábamos que en el primer ciclo no pretendíamos una enseñanza sistemática de la literatura —tarea que situábamos en el segundo ciclo—, sino una iniciación, que hemos distribuido en algunas actividades de otras unidades, como las de la descripción o la narración, y a la que dedicamos especialmente esta Unidad y otra en segundo curso sobre el teatro.

Este primer acercamiento a la literatura a través de la poesía debe proponerse que los alumnos entiendan que lo esencial de la comunicación literaria es, ante todo, su **función de interpretar la realidad de otra manera y, en el caso de la poesía, hacerlo mediante un uso emotivo de la lengua**; sería un error reducir su estudio a los aspectos formales, sin que esto suponga decir que debemos ignorarlos. Lo primero que debemos evitar es, por tanto, la identificación entre el lenguaje de la poesía y otros tipos de lenguaje retórico, como el de la publicidad, que cumplen funciones comunicativas radicalmente diferentes. Lo importante es, precisamente, marcar distancias entre la función que cumplen los juegos de lenguaje, rítmicos y semánticos, del poema con los que se hacen en un *slogan* o en un anuncio. Y esto sin perjuicio de que reconozcamos la importancia de que nuestros alumnos aprendan que los recursos formales básicos que utilizamos los hablantes pueden aparecer en todo tipo de discursos.

Dicho esto, la primera cuestión que se nos plantea es cómo introducir a nuestros alumnos en el mundo de la poesía, que, en la actualidad, sólo tiene sentido, como actividad comunicativa específica, para sectores muy reducidos de nuestra sociedad. Nos ha parecido conveniente comenzar a partir del folclore de transmisión oral; tradicionalmente eran las madres y las abuelas las que inconscientemente introducían a los niños y niñas en el sentido de la musicalidad y de la poesía, cuando les cantaban canciones para entrenarlos, para comer, para acompañar sus primeros pasos o mientras los mecían en sus brazos o en la cuna. Lo que ha cumplido un papel tan importante hasta hace poco, hoy casi ha desaparecido, sustituida la voz melodiosa de la madre por la de cualquier artillugio monocorde disfrazado de osito de peluche.

Por eso comenzamos por la poesía folclórica, infravalorada por la cultura oficial y posiblemente también por nuestros alumnos, que la consideran cosa de abuelos y la relacionan con su infancia, de la que quieren escapar cuanto antes. Antes de que entren en la adolescencia, creemos que es posible, e importante, hacerles ver que el folclore forma parte del sustrato de nuestra cultura y que muchos poetas importantes se han inspirado en él para componer sus versos.

Proponemos unas actividades de inmersión en la poesía, centradas en las maneras de crear sentido propias de los textos poéticos y en la función del ritmo y de la musicalidad. No se trata de teorizar sobre el lenguaje poético ni de enseñar sistemáticamente la versificación española; nos conformaremos con que los alumnos aprendan los recursos básicos del ritmo —repeticiones, paralelismos—, de la versificación silábica y de la rima, así como las asociaciones de significado más características de la comunicación poética.

Objetivos

- Captar el significado emotivo de un poema y su poder comunicativo.
- Conocer los elementos rítmicos del poema y los efectos que de ellos se derivan.
- Descubrir los elementos sensoriales y los significados que evocan.
- Ampliar el vocabulario a través de nuevas asociaciones de significado, propias de la poesía.
- Descubrir la posibilidad de expresar los propios sentimientos a través de la poesía.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura comprensiva, comentario y análisis de poemas. • Lectura y análisis de poemas identificando las relaciones semánticas y su poder de sugerir. • Sustituciones léxicas. • Recitado y dramatización de romances. • Audición de poemas. • Recreación de poemas mediante otros lenguajes (plástica, dramatización...). • Producción total y parcial de poemas (imitar recursos de otros, componer, completar...). 	<ul style="list-style-type: none"> • El ritmo: versificación silábica, rima, estrofa. • Estructuras rítmicas (paralelismo, anáfora, estribillo, encabalgamiento). • Funciones del discurso: la lírica. • Relaciones semánticas: campos semánticos (variedad de asociaciones...), metáfora, personificación, sinestesia e hipérbole. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad ante los valores estéticos del lenguaje. • Actitud receptiva ante las vivencias sensoriales y emotivas producidas por otras formas de percibir y expresar la realidad. • Valoración positiva del poder creativo y evocador del lenguaje. • Gusto por la lectura y memorización de poemas. • Interés y sensibilidad por la modulación de la voz y el sentido del ritmo.

Actividades

El tiempo previsto para el desarrollo de esta Unidad es de **doce a dieciséis sesiones**.

Por las mismas razones que aducíamos en la Unidad anterior, no parece conveniente poner límites estrictos a ésta, si el tiempo disponible y el interés del alumnado aconsejan detenerse en ella.

Actividad n.º 1

Detección de ideas previas

- 1.1. Debe comenzarse comprobando cómo se ha trabajado la poesía en la Educación Primaria y qué idea tienen los alumnos de la poesía, cómo la perciben, cuáles son sus actitudes, qué conocen, etc. De acuerdo con la información obtenida, se decidirá dar mayor o menor entidad a las actividades siguientes (1.2 y 2).
- 1.2. Antes de comenzar el trabajo de esta Unidad se pedirá a los alumnos que recojan canciones y retahílas de juegos de pelota, de corro, de rifas, o canciones de cuna y de comida que les cantaban sus madres y abuelas. Sobre este material comenzaremos a trabajar relacionando música y ritmo para descubrir su relación con los orígenes de la poesía (poesía para ser cantada).

Actividad n.º 2

Lectura expresiva y comentario

- 2.1. Se analizarán los elementos que conforman el ritmo de estos textos (número de sílabas, rima, anáforas, paralelismos, estribillos...) partiendo de su lectura expresiva y cantada, cuando sea posible. De esta forma, las cuestiones concretas, como la sinalefa o la acentuación final de verso, podrán presentarse como efecto natural del silabeo rítmico; nunca como una *licencia*.
- 2.2. Se compararán versiones distintas de las canciones (seguramente lo permitirán los materiales aportados; si no, se solicitarán nuevas versiones o las aportará el profesor), con objeto de reflexionar sobre la transmisión de la literatura oral, la importancia de la estructura rítmica... Se propondrá la realización de nuevas variaciones, conservando el ritmo. Puede acudir a los libros de Bravo Villasante o Ana Pelegrín (véase el apartado "Recursos", página 103).

Actividad n.º 3

Actividades sobre algún romance

Para enlazar con el folclore se dedicarán tres o cuatro sesiones a la lectura de algunos romances de carácter lírico, realizándose las actividades necesarias sobre los significados que ayuden a la lectura comprensiva de los romances trabajados (aclaraciones, relaciones léxicas, tropos...).

- Se provocará la observación sobre la posible presencia de elementos descriptivos o narrativos (relación con las unidades anteriores) haciendo ver, mediante discusiones en grupo, el carácter primordialmente lírico de los textos.
- Se realizará la lectura expresiva, por diferentes alumnos (narrador, personajes...), de algún romance dialogado e incluso la dramatización del mismo (por ejemplo, *El romance de Gerineldo*).

- Las actividades anteriores (a partir de la lectura rítmica o el recitado) se combinarán con otras sobre la métrica del romance (verso octosílabo y rima asonante).

Actividad n.º 4

Juegos poéticos

Se dedicarán por lo menos tres sesiones a la transformación de poemas.

- **Ejercicios de repetición** (por parejas o grupos reducidos): sustituir todos los versos manteniendo el estribillo; mantener un verso (inicial, final, que guste más...) o una frase o palabra que se repite y cambiar el resto. Se debe mantener el ritmo y cierta coherencia en el poema. Al final se leerán y comentarán los resultados.
- **Ejercicios de encadenamiento**: en algún poema como *El chamariz en el chopo*, de J. Ramón, o *Ésta es la llave de Roma*, de Alberti, los alumnos deben sustituir la palabra que se repite al final y al comienzo de verso por otra que guarde relación con las siguientes, manteniendo la estructura sintáctica y las relaciones semánticas.
- **Ejercicios de léxico**: sustitución de algunas palabras del poema, previamente subrayadas, por sinónimos o antónimos, y comentario posterior de los resultados. Completar versos en los que se han suprimido algunas palabras.
- **Ejercicios con palabras sugerentes**: se extraen algunos nombres, adjetivos y verbos de un poema no leído en clase y se escriben desordenadamente en el encerado. A partir de ellos, los alumnos deben escribir, por parejas, un texto poético, en verso o en prosa, utilizando aquellos términos, o algún sinónimo, si lo requieren el ritmo, la rima o si se justifica por algún otro motivo. Se leen los resultados a todo el grupo y, entre todos, deben encontrar los campos semánticos de cada texto y los mundos evocados por ellos.

Actividad n.º 5

Sobre poemas de autores cultos

Lectura, comentario y otras actividades con poemas de autores *cultos*: las actividades anteriores nos permitirán comprender mejor los poemas de inspiración popular de autores cultos, así como sus recursos. En estas actividades se procurará obtener una mínima información sobre los autores (proporcionada por el profesor, obtenida por los alumnos sobre manuales elementales...).

- 5.1.** Lectura de poemas adecuados de J. Ramón, A. Machado, Lorca, Alberti... para descubrir los elementos sensoriales: se entrega un poema a los alumnos y se proponen, por grupos o parejas, tareas y cuestiones como las siguientes:

- *¿Qué te sugieren los colores que aparecen?*
- *Ilustra el poema.*
- *Sustituye por otras las palabras que significan color y comenta si el poema resultante te sugiere lo mismo o no.*
- Comentario de sinestesias: por ejemplo, *¿cómo es una voz violeta?* (sobre los versos de Lorca: "Bajo el naranjo lava / pañales de algodón; / tiene verdes los ojos / y violeta la voz").

- 5.2.** Se leen otros poemas de estos autores en los que predominen expresiones que remitan a sensaciones auditivas o táctiles y se comentan en grupo las expresiones, lo que dará lugar a utilizar y aclarar conceptos como sinestesia, metáfora... (Esta actividad se pondrá en relación con otra similar, ya realizada en la Unidad sobre la descripción.)
- 5.3.** A continuación se elige un poema en el que se pueda percibir la expresión de una vivencia a través de sensaciones (por ejemplo, *Mi infancia son recuerdos...* u otros sobre la tarde de A. Machado, *Sinfonía en gris*, de Darío). Tras su lectura, los alumnos y alumnas, por grupos reducidos:
- Hacen una selección de los términos o expresiones que sugieren sensaciones visuales, auditivas, olfativas...
 - Escriben en columna los nombres y expresiones adjetivas que los acompañan.
 - Sustituyen los adjetivos por otros de significado contrario y comentan los efectos producidos por los cambios.
 - Finalmente, en gran grupo, se comenta y explica la sensación global que hayan percibido antes y después de la transformación.

Actividad n.º 6

Producción (individual)

De acuerdo con las posibilidades del grupo y de tiempo, se realizará alguna o algunas actividades de transformación y producción guiada (completar poemas a partir de una estrofa o unos versos o componerlos siguiendo una estructura sintáctica o métrica...) y de producción libre de poemas. En todo caso, se pedirá a los alumnos y alumnas que intenten explicar la intención con que elaboran el texto.

Actividad n.º 7

Recapitulación

Al final de la Unidad se deben redactar unas conclusiones (*epítome*) en las que, además de utilizar los términos que se refieren a los conceptos trabajados (véanse los conceptos en el apartado "Contenidos"), el profesor dirigirá la atención de alumnos y alumnas a las siguientes ideas:

- La poesía interpreta la realidad de una manera emotiva y, por tanto, personal (subjetiva).
- En la poesía hacemos casi siempre un uso (del significado) de las palabras con valores añadidos al significado habitual, con lo que se consigue mayor fuerza expresiva.
- Leer poesía me permite interpretar la realidad o conocer cómo la perciben otros, de manera creativa.

Instrumentos de evaluación

- En esta Unidad no son necesarias actividades específicas de evaluación. Lo más importante es la observación llevada a cabo por el profesor de forma paralela al proceso de trabajo y los datos que se obtengan sobre cómo trabajan los alumnos que completarán nuestra información sobre el desarrollo de sus capacidades.
- Otro elemento importante para la evaluación será la valoración de los trabajos producidos por los alumnos en las actividades individuales.
- Para favorecer a aquellos alumnos que tengan más dificultades en la producción, se puede proponer la realización, al final de la Unidad, de una actividad como la propuesta en la actividad 5.3.

Recursos

- Consideramos importante en esta Unidad utilizar diapositivas con imágenes que ayuden en la elaboración de algunas actividades, así como alguna grabación musical.
- También es necesario disponer de grabaciones *audio* de poemas y canciones para utilizarlos como estímulo y refuerzo.
- Canciones, retahílas de juegos, de corro, canciones de cuna, etc., recogidas por los alumnos.
- Selección de poemas de inspiración popular de autores cultos.
- Manuales de literatura.
- Son aconsejables las ediciones de poesía para niños de las editoriales siguientes: La Torre, Labor, Taurus ("Temas de España") y Austral.
- El profesor podrá utilizar materiales y actividades de Bravo Villasante, 1983; Muñoz, 1983; Ortega, 1986; Pelegrín, 1984.

Unidad n.º 8. *Introducción*

Las lenguas de España

Nos encontramos ante la última Unidad de primer curso. A lo largo del mismo se han estudiado los tipos básicos de textos, orales y escritos, en distintas situaciones y con funciones variadas. También se han realizado lecturas personales, que habrán dado lugar a las correspondientes sesiones de trabajo sobre ellas.

Concluimos la actividad del curso con un primer acercamiento a “la realidad plurilingüe y pluricultural de España”, como pide el currículo; es también un primer acercamiento al fenómeno de la diversidad lingüística, sobre la que volveremos en el segundo curso y en el segundo ciclo.

Organizamos el trabajo de esta Unidad en torno a dos ejes: uno, el que se deriva del título, y otro, determinado por la realización de alguna actividad elemental de obtención de información y de producción de textos, con objeto de repasar algunos aspectos importantes del curso y obtener datos para la evaluación de alumnos y alumnas.

El tema que da título a la Unidad puede abordarse de distintas formas: por un lado, se han de desarrollar con claridad unos conceptos (lengua, dialecto) y unos hechos (la pluralidad lingüística de España) y, por otro, habrá que contar con la importancia de los valores y actitudes adoptados por el alumnado, y también por el profesorado, ante la pluralidad lingüística de nuestro país. En este campo podemos encontrarnos con muchas variables, en función de cómo se perciben, por ejemplo, los problemas de la cooficialidad de lenguas en las distintas zonas y regiones del país, y en función de la ideología, de las polémicas políticas y de las experiencias familiares.

Teniendo en cuenta que nuestra programación será utilizada —mayormente— en regiones castellanohablantes, nos ha parecido que la mejor forma de plantear el trabajo es hacerlo desde una información y un análisis elementales del hecho del cambio y la diversificación de las lenguas, explicando así la coexistencia de tres lenguas románicas (castellano, catalán y gallego) en nuestro país en el marco de la evolución del latín, lo cual dará lugar a plantear el caso del vascuence o euskera como lengua preexistente. A partir de ello, introducimos los conceptos de lengua y dialecto. Es aquí donde surgirán seguramente los problemas derivados de lo afectivo. Nuestra intención no es soslayarlo, sino intentar objetivar los problemas y abordar los conflictos —bilingüismo, cooficialidad— reconociendo su existencia como problema social y político, pero introduciendo el concepto y valor de lengua materna. Otra cuestión puntual que puede dar lugar a alguna actividad interesante es el problema de la denominación —español o castellano— de nuestra lengua. No debemos detenernos en este curso en la descripción de las lenguas peninsulares, sino únicamente comentar esporádicamente los rasgos que surjan de la observación en las actividades. Proponemos también alguna actividad basada en la etimología, sin que esto signifique abordar a fondo este concepto, sobre el que volveremos en el segundo ciclo. Lo mismo decimos del concepto de dialecto referido a las variedades internas de cada lengua peninsular; nos ocupará el tiempo imprescindible, en función de las cuestiones que se planteen en cada grupo.

El otro eje de la Unidad es el referido a obtención y elaboración de la información en torno a los temas de la Unidad, que nos permitirá retomar procedimientos textuales de las unidades anteriores —exposición oral, escrita, descripción...—, lo cual nos permitirá también obtener datos para valorar los aprendizajes de nuestros alumnos.

Objetivos

- Conocer la situación lingüística plural de España y sus causas.
- Conseguir un conocimiento básico del fenómeno del cambio y evolución de las lenguas.
- Conocer las lenguas románicas como evolución del latín.
- Utilizar técnicas de obtención de información y de reelaboración y producción de documentos para transmitir la información.
- Desarrollar una actitud positiva ante la pluralidad lingüística y cultural.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none">• Lectura comprensiva de textos sobre los temas de la Unidad.• Visión e interpretación de imágenes (vídeo, mapas, gráficos) sobre evolución del latín en la Romania y sobre distribución de las lenguas de España.• Audición y producción de exposiciones orales.• Elaboración de resúmenes y guiones.• Consulta de diccionarios.	<ul style="list-style-type: none">• El cambio en las lenguas.• Lengua y dialecto.• El latín y las lenguas románicas.• Las lenguas de España: castellano o español, catalán, gallego y vascuence.	<ul style="list-style-type: none">• Actitud positiva ante la pluralidad lingüística y cultural.• Valoración de la lengua materna.• Interés por la información sobre las dimensiones sociales y culturales de las lenguas.• Actitud reflexiva y respetuosa ante los problemas del bilingüismo.

Actividades

Esta Unidad se desarrollará en **ocho sesiones** (dos semanas).

Sesiones	Actividades
1. ^a a 4. ^a	Actividades con textos, exposición sobre lenguas románicas y conclusiones (1 y 2).
5. ^a a 8. ^a	Actividades de etimología y de obtención de información (3 y 4).

Actividad n.º 1

Comentario por todo el grupo de uno o dos poemas compuestos en cada una de las lenguas peninsulares. (Esta actividad nos permitirá realizar la conexión de esta Unidad con

la anterior, con la que se establecerán múltiples relaciones.) Será muy conveniente contar con alguna grabación (por ejemplo, M.^a del Mar Bonet, A. Prada, Grupo Oskorri). A partir de la audición de estos textos se realizarán las siguientes actividades.

- 1.1. Los alumnos identificarán la lengua de cada poema e intentarán traducirlo con ayuda del profesor, el cual moderará las intervenciones, permitiendo una manifestación abierta de las ideas y juicios de valor sobre los textos, para indagar sobre los puntos de vista y actitudes de alumnos y alumnas. En esta sesión se favorecerá la expresión de los diferentes puntos de vista (el profesor podrá aportar los propios), reconociendo —si se plantean— los problemas prácticos del bilingüismo e incidiendo en los aspectos positivos de la diversidad lingüística y la importancia que tiene la lengua materna para cada individuo.
- 1.2. Los alumnos realizarán, por grupos, algunas comparaciones entre los textos; por ejemplo, identificación de rasgos de la lengua, comparando palabras parecidas y expresiones semejantes o diferentes del castellano.
- 1.3. Puesta en común de las observaciones de los diferentes grupos. En gran grupo, se comentan las diferentes aportaciones y el profesor comentará y aclarará las cuestiones que considere necesarias en este primer momento del desarrollo de la Unidad.

Actividad n.º 2

2.1. Información sobre la evolución del latín a las lenguas románicas.

- a) El profesor realizará una breve exposición sobre la formación de las lenguas románicas a partir del latín, apoyándose en mapas y gráficos. Para ello recomendamos vivamente la utilización de la grabación de vídeo *Aproximación a la Roma Clásica (II)*, editado por la U. N. E. D., que facilitará la tarea, aportando con amenidad y rigor una información más que suficiente para este nivel, a través de unos textos informativos —orales y escritos— y unos mapas animados de la evolución y localización de las diversas lenguas románicas. También es acertado el ejemplo que se ofrece por lo apropiado de su sentido (la frase latina '*Fugit irreparabile tempus*' y sus versiones gallego-portuguesa, '*O tempo fuxe irreparable*'; castellana, '*El tiempo huye irreparable*'; catalana, '*El temps fuig irreparable*'; además de la francesa, italiana y rumana), y porque este ejemplo permite la observación de algunos aspectos lingüísticos concretos —orden de la frase, ausencia de artículo en latín, pérdida de **f**— y diptongación exclusivas del castellano... (que será provocada por el profesor, como una forma de fijar la atención y desarrollar procedimientos de análisis lingüísticos elementales).

La ausencia del vascuence entre las lenguas románicas dará lugar a una breve explicación de su origen.

- b) El profesor efectuará los comentarios y explicaciones convenientes y centrará la atención (en el caso del vídeo, a partir del resumen de los textos expositivos que aparecen en el mismo) en las ideas más importantes:
 - Todas las lenguas evolucionan a lo largo del tiempo, aunque no nos demos cuenta.

- Las lenguas románicas son el resultado de la evolución del latín en diversos lugares del antiguo Imperio Romano y, en cierto modo, son las variedades del latín hablado hoy en Galicia, Cataluña, en el resto de España o en Portugal, Francia...; es decir, castellano, catalán y gallego son lenguas románicas.
- El **concepto de dialecto** es histórico (toda lengua es dialecto de otra), de forma que si hablamos de dialecto debemos decir de qué lengua lo es (puede ser útil la asociación con el concepto de hijo y padre). Hay dialectos que conviven con su lengua madre, como el andaluz, el extremeño o los dialectos hispanoamericanos, pero en otros casos la lengua madre ha dejado de usarse, y entonces debemos llamarlos lenguas.
- Una **lengua** es el medio de comunicación de una comunidad cultural. Son lenguas diferentes el castellano, el catalán, el gallego (románicas) y el vascuence (prerrománica).

2.2. Síntesis y conclusiones.

Para la síntesis de esta información caben diversas posibilidades: un guión del profesor, un cuestionario o una redacción en común (técnica de epítome).

Actividad n.º 3

Juegos de etimología

Se realizará esta actividad para valorar y reforzar la relación con el latín: sin que tengan carácter sistemático, a partir de los poemas u otros textos y recurriendo al diccionario, se pueden hacer algunas observaciones etimológicas: simple comparación entre palabras de las lenguas peninsulares y su étimo latino, problemas de doble evolución (dobletes), relaciones semánticas y morfológicas (familias de palabras), latinismos o castellanismos del vascuence, etc.

Actividad n.º 4

Obtención y reelaboración de información

Se presentan a los alumnos algunos textos con información (véase el apartado “Recursos”) sobre alguna de las cuestiones siguientes: ¿castellano o español?, difusión del español en América, dónde se hablan las distintas lenguas peninsulares, cuándo se producen los cambios más importantes del latín a las lenguas románicas. A partir de estos textos se propondrán las siguientes actividades:

- a) Elección de un tema.
- b) Elaboración de una ficha, guión y/o resumen de alguna fuente de información (véase el apartado “Recursos” de esta Unidad).
- c) Exposición oral de alguno de los trabajos, según posibilidades de tiempo (y en función de la evaluación de determinados alumnos o alumnas).
- d) Redacción de un texto (expositivo, descriptivo, narrativo...) relacionado con los temas, dando cierta libertad a los alumnos en cuanto al tipo de texto. (*)

Instrumentos de evaluación

Para la evaluación de la Unidad se tendrá en cuenta:

- El **epítome** (actividad 2.2). Si se ha realizado esta actividad de forma individual, dará lugar a alguna puntualización por parte del profesor. (Será necesario llevar a cabo después una puesta en común de las conclusiones, para garantizar el contenido.)
- Las exposiciones orales de la actividad 4c, si el profesor considera necesario verificar la adquisición de destrezas en ese campo por parte de determinados alumnos.
- La redacción de los textos producidos en la actividad 4d. Tratándose de la última actividad del curso, estas redacciones nos permitirán **completar nuestros datos para la evaluación final** de los alumnos y alumnas en este curso.

Recursos

- Además de los textos en las lenguas peninsulares, pueden ofrecerse otros en latín y otras lenguas románicas.
- También es conveniente la audición de grabaciones de los poemas y/o canciones (en las diferentes lenguas de España).
- Es necesario disponer de mapas de Europa y de España.
- Cinta de vídeo de Ciruelo, J. I.; Cano, P. L., y Valle, P.: *Aproximación a la Roma Clásica (II)*. U. N. E. D., 1987.
- Como fuente de información para la actividad n.º 4 es aconsejable Mazo Unamuno, 1988; también puede acudir a manuales escolares, diccionarios enciclopédicos o a algún fragmento de la *Historia de la lengua española*, de R. Lapesa (Gredos).

Segundo curso

Introducción

Nos parece conveniente presentar una Unidad de recapitulación e introducción al principio del segundo curso, para darnos una medida suficiente de los conocimientos adquiridos en el curso anterior y también para apoyar los nuevos aprendizajes. Cumple, por tanto, la **doble función de permitirnos una evaluación inicial de los alumnos y de actualizar los procedimientos y los conceptos básicos acerca de la comunicación y de la lengua y su operatividad para comprender, producir y analizar los textos orales y escritos.** Se trata, por tanto, de comprobar la relevancia de las destrezas adquiridas para seguir progresando en el desarrollo de la competencia comunicativa a lo largo del nuevo curso. También se ha tenido en cuenta que, como todos los profesores sabemos, en estas edades se producen cambios cognitivos relativamente bruscos, y para determinados alumnos y alumnas empiezan a cobrar sentido cuestiones que no entendían o no les interesaban el curso anterior.

Todas las actividades de esta Unidad tienen, por tanto, un carácter de recapitulación; a través de ellas se introducen las nociones fundamentales adquiridas hasta el momento, que constituyen conocimientos básicos a partir de los cuales han de construirse los aprendizajes que se desarrollarán en este segundo curso. En cada caso se verá cuáles de estos conocimientos se pueden dar por asentados y hasta qué punto. Así, en el ámbito de la comunicación se recuerdan los **factores del contexto** (situación, participantes...) y las **nociones de función, canal y mensaje** (o enunciado); las **diferencias entre lo oral y lo escrito** y entre situaciones formales e informales; la **diferencia entre intención, información y efecto**. En el ámbito del texto se recuerdan los tipos básicos, **unidades lingüísticas** (párrafo, oración, sintagma y palabra); la **existencia de categorías léxicas y gramaticales** y su función textual (**relaciones semánticas y conectores**). Se utilizan también en la Unidad los conocimientos sobre la situación lingüística de España, que fueron objeto de estudio en la última Unidad del curso anterior, porque permitirán al profesor diferenciar entre hechos, opiniones y actitudes.

Lo característico de este segundo curso no es la introducción de conceptos, ni procedimientos, ni valores nuevos; la diferencia con respecto al curso anterior estará en la presen-

Unidad n.º 1. *Hablar y escribir (II)*

tación de algunos textos con secuencias de distinto tipo y en el diseño más global de las actividades. El objetivo fundamental será ampliar algunos conocimientos del curso anterior y afianzarlos de tal manera que, en este curso final de ciclo, los alumnos adquieran la base suficiente para continuar en el segundo ciclo.

Para atender a los contenidos señalados se abordan situaciones formales del discurso oral (un debate y una exposición) y textos escritos. Los ejercicios planteados harán referencia, sobre todo, a clarificaciones sobre los tipos de texto (o de secuencias), sus partes, las marcas de coherencia y cohesión, la estructura de la oración y las clases de palabras.

Objetivos

- Conocer y ser conscientes de la relevancia de las destrezas y conocimientos adquiridos en el curso anterior para progresar, personalmente y en equipo, en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Reconocer la necesidad de recurrir a las nociones básicas sobre la comunicación y la lengua para comprender y producir con coherencia textos orales y escritos.
- Desarrollar la actitud de respeto y tolerancia ante las variedades sociales de uso de la lengua.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de funciones comunicativas. • Clasificación y trasposición de textos. • Identificación de las partes de un texto y distinción entre ideas principales y secundarias. • Identificación y clasificación de las categorías lingüísticas. • Reconocimiento de formas lingüísticas de cohesión. • Elaboración de resúmenes, guiones y esquemas. • Producción de textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación, contexto (adecuación). • Emisor, destinatario, canal y mensaje. • Función comunicativa y tipos de textos. • Diferencias entre lo oral y lo escrito, espontáneo y planificado. • Intención, información y efecto (lo explícito y lo implícito). • Coherencia y cohesión. Relaciones léxico-semánticas y conectores. • Unidades: texto, párrafo, oración, sintagma sujeto, sintagma predicado, palabra, categorías léxicas y gramaticales. • Ortografía del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecio por la lengua como instrumento para satisfacer necesidades sociales de comunicación. • Valoración positiva de la contribución personal y ajena en las tareas de grupo. • Interés por la adecuación al contexto y a la función comunicativa en la producción de textos orales y escritos. • Interés por la lectura y el manejo de diferentes fuentes de información orales y escritas para la adquisición de conocimiento. • Respeto por la norma y la diversidad lingüística.

Actividades

Esta Unidad se desarrollará en **nueve sesiones** (tres semanas).

Sesiones	Actividades
1. ^a a 3. ^a	Presentación y debate (1, 2.1 y 2.2).
4. ^a a 6. ^a	Actividades de análisis (2.3), redacción de conclusiones (2.4).
7. ^a a 9. ^a	Actividades con textos (3).

Actividad n.º 1

Presentación de la Unidad

Realización de un debate informal para detectar las ideas previas de los alumnos y de la incidencia que ha tenido el trabajo del curso anterior. Puede utilizarse un guión con algunas cuestiones como las que aparecían en la ficha de la actividad 0 de la Unidad n.º 1 de primero u otras.

A continuación se explica la finalidad de esta Unidad en el curso, procurando valorar los conocimientos de los alumnos y alumnas a través de sus intervenciones, para planificar y construir a partir de ellos los nuevos aprendizajes. Es también el momento de presentar el resto de las unidades y explicar que éstas se han pensado para profundizar en las cuestiones estudiadas durante el curso anterior y para introducir otros tipos y géneros de textos y de cuestiones lingüísticas.

Actividad n.º 2

Sobre diferencias entre oral y escrito, formal e informal, adecuación, implícitos

- 2.1. Exposición del profesor (de unos quince minutos) sobre algún aspecto de la pluralidad lingüística de España, utilizando algunos conocimientos de la Unidad n.º 8 de primero y, en concreto, los conceptos de lengua y dialecto; por ejemplo, sobre historia política del bilingüismo o sobre problemas para la convivencia en sociedades bilingües. La exposición se graba para analizarla después de un debate.
- 2.2. Preparación y realización de un debate:
 - a) Se propone la preparación de un debate, para el que se proporciona a los alumnos un material de base (textos polémicos sobre el bilingüismo, artículos de los estatutos de autonomía de las comunidades bilingües...) y un guión con preguntas sobre puntos conflictivos.

- b) En la sesión siguiente se efectúa el debate, que también se graba. El profesor decide si actúa como moderador o encarga esta tarea y la de secretario a algún alumno o alumna. En todo caso, se dedicará un tiempo a obtener conclusiones, diferenciando hechos y opiniones y recogiendo la diversidad de puntos de vista que, como es de esperar, se producirá.

Se encarga a cuatro alumnos la observación del debate con las plantillas que se utilizaron en la actividad 2.2 de la segunda Unidad de primer curso, sin que el resto del grupo lo sepa.

- c) Comentario del desarrollo del debate: los observadores informan al grupo de sus observaciones, y éste, con ayuda del profesor, actualiza las normas para el debate (véase la Unidad n.º 2 de primero) de cara al trabajo en el nuevo curso.

2.3. Análisis de la grabación de la exposición del profesor y de algún fragmento del debate, con un guión de observación (véanse unidades n.º 1 y n.º 2 de primer curso), comparando los rasgos más formales del discurso oral planificado del profesor con el carácter más espontáneo de los usos orales que sin duda se habrán manifestado a lo largo del debate.

2.4. Conclusiones: los alumnos, por grupos, elaboran algunos argumentos acerca del bilingüismo, utilizando el material de las actividades anteriores. Individualmente redactarán al final un breve texto —de 20 a 30 líneas— sobre el bilingüismo en el que recojan su opinión personal. El texto no debe ser un esquema ni una mera sucesión de apartados; su objeto es proporcionar información al profesor sobre las capacidades verbales, de comprensión y producción de sus alumnos.

Actividad n.º 3

Sobre tipos de texto, partes, categorías lingüísticas y marcas de coherencia en lo escrito

Se presentan a los alumnos algunos textos en prosa y un poema. En el caso de la prosa, puede optarse por textos cuya estructura corresponda a los tipos o esquemas estudiados en primero (exposición, narración y descripción), o mejor, por un solo texto en el que aparezcan diferenciados con nitidez los tres tipos como partes o secuencias del mismo; puede optarse por soluciones intermedias (un texto expositivo y un relato con secuencias descriptivas). En todo caso, no se ofrecerán más de tres textos en total, incluido el poema, para que las actividades no cansen a los alumnos y para centrar su atención sobre las cuestiones fundamentales.

Sobre dichos textos se propondrán las actividades (individuales o de grupo) que el profesor juzgue convenientes de entre las realizadas a lo largo de primero (véanse las unidades n.º 3 a n.º 7) sobre función y contexto, sobre tipos de textos, sobre su estructura (marcas de coherencia y cohesión) y sobre unidades y formas lingüísticas, con objeto de revisar los procedimientos y conceptos relativos a:

- Tipos de texto o secuencias (o caracterización de un texto por la función y secuencia o secuencias dominantes).
- Temas principales y secundarios.

- Obtención y elaboración de la información: resumen.
- Partes del texto.
- Separación de oraciones. Sujeto y predicado.
- Identificación de clases de palabras.
- Marcas de coherencia y cohesión (repeticiones léxicas y relaciones semánticas, conectores).

Instrumentos de evaluación

En la Unidad se pretende solamente comprobar la adquisición de las nociones básicas y el mayor o menor grado de dificultad en establecer distinciones conceptuales, utilizando las actividades para recordar y actualizar los conocimientos que se consideran necesarios (pre-requisitos de aprendizaje) para la consecución de los objetivos del segundo curso.

Interesa, por tanto, recoger información:

- Analizando algunas de las plantillas de observación utilizadas, a partir del texto producido en la actividad 2.4.
- Observación del proceso de trabajo de la actividad 3.
- Valoración de algunas de las fichas elaboradas por los alumnos.

Recursos

- Es necesaria una grabadora o, preferiblemente, una cámara de vídeo.
- Para los contenidos referidos a las lenguas peninsulares valen los mismos recursos bibliográficos de la octava Unidad de primero y, especialmente, Mazo Unamuno, 1988.
- Debe ponerse especial cuidado en la selección de textos para la actividad 3, conforme a las sugerencias que hacemos en el lugar correspondiente.

Unidad n.º 2. *Introducción*

Palabras e imágenes: el cómic

Aunque el estudio sistemático de la imagen está previsto para el segundo ciclo, nos parece conveniente anticipar la aproximación de los alumnos a la lectura, la comprensión y el análisis de imágenes a través del **lenguaje del cómic**, dejando para más tarde otros campos de mayor complejidad, como el del cine y la publicidad.

La presentación de esta Unidad al comienzo de segundo curso nos permite incluir en la clase de lengua un tipo de textos bien conocido de los alumnos, teniendo en cuenta dos principios didácticos importantes para esta etapa: partir de lo que los alumnos conocen y presentarles un material atractivo para ellos como objeto e instrumento de aprendizaje.

Pero, además, la historieta o cómic tiene unos contenidos ideológicos y está siendo utilizada en ocasiones por los medios de comunicación con fines muy diversos: campañas de salud, versiones infantiles de textos históricos o literarios, anuncios publicitarios, etc. Por ello, su estudio cumple un fin educativo importante en el campo de los valores y en el desarrollo del sentido crítico.

El estudio de la historieta nos obliga a introducir mínimamente unas **nociones de análisis de la imagen** y a retomar conceptos y procedimientos trabajados en el curso anterior, conectándolos y ampliándolos con otros tipos de discursos y situaciones. Así, tendremos que abordar cuestiones referidas a las **relaciones entre lenguaje verbal y no verbal** y a la caracterización de lo oral (Unidad n.º 1 de primero). Como texto, la historieta es un relato, lo que nos obliga a **recordar lo estudiado en la narración (I)** (Unidad n.º 6) y en la **descripción** (Unidad n.º 5), así como las actividades de juegos y figuras del lenguaje realizadas en dichas unidades y en los textos en verso (Unidad n.º 7). A todo ello añadimos unas primeras actividades sobre las modalidades de la oración y el diálogo, que recibirán un tratamiento más profundo a lo largo de este curso.

Objetivos

- Descubrir la coherencia entre secuencia de imágenes y discurso en el cómic.
- Analizar los elementos lingüísticos y no lingüísticos del cómic.
- Reconocer la importancia de los recursos no verbales y su riqueza expresiva.
- Producir diálogos escritos prestando atención a los signos ortográficos.
- Distinguir los usos coloquiales de los usos estándar.
- Comprender textos que utilizan imágenes, valorando críticamente sus significados.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none">• Lectura de imágenes, planos y textos (que integran el lenguaje verbal con el lenguaje icónico).• Observación de la disposición gráfica y sus valores expresivos y estéticos.• Identificación y utilización de recursos no verbales.• Comprensión de la secuencia temporal de imágenes y texto.• Planificación de diálogos.• Producción de historietas.• Trasposición de textos: de narración a cómic.	<ul style="list-style-type: none">• Elementos de una viñeta: icónicos, verbales, planos, composición, decorados.• Vocabulario específico: viñeta, escena, globo, bocadillo, secuencia, montaje.• Recursos lingüísticos y expresivos: interjección, onomatopeya, frases hechas, metáfora visual, hipérbole...• Elementos de la narración: historia, personajes.	<ul style="list-style-type: none">• Valoración de los aspectos estéticos en el cómic.• Desarrollo de criterios propios frente a la manipulación de los lenguajes visuales.• Desarrollo de la creatividad.

Actividades

Esta Unidad se desarrollará en **nueve sesiones** (tres semanas).

Sesiones	Actividades
1. ^a a 3. ^a	Presentación de la Unidad y lectura de imágenes (1 y 2).
4. ^a a 6. ^a	Sobre el lenguaje del cómic (3 y 4).
7. ^a a 9. ^a	Elaboración del cómic y evaluación (5).

Actividad n.º 1

Presentación

El profesor pedirá a los alumnos, antes de comenzar esta Unidad, que aporten algunos cómics e historietas de los que leen ellos o sus familiares.

De este material escogerán, por grupos, los que más les gusten para analizarlos y elaborar posteriormente una lista de los recursos que consideren propios de este tipo de textos —dibujos, globos, textos de apoyo, representación de sonidos...—. Finalmente, se exponen los datos obtenidos por cada grupo. Durante el desarrollo de la actividad, y sobre todo en la obtención de conclusiones, podremos conocer hasta qué punto han trabajado sobre el tema en Primaria y decidir mejor en qué cuestiones y actividades debemos insistir.

Actividad n.º 2

Sobre lectura de planos en la imagen

Se proyecta algún o algunos fragmentos de una película en la que aparezcan diversos tipos de planos —general, medio, corto, primer plano—, explicando el profesor sus características y las posibles funciones que puede desempeñar uno u otro tipo. A continuación cada alumno y alumna recortará viñetas de algún cómic con los diferentes planos y los pegará en su cuaderno, con una descripción y un comentario acerca de la función de dichos planos. (Este trabajo se aprovechará y completará posteriormente.)

Actividad n.º 3

Sobre las convenciones del lenguaje del cómic

Con objeto de que los alumnos y alumnas aprendan las convenciones propias del lenguaje del cómic se sugieren actividades como las que se describen a continuación.

- 3.1.** Lectura expresiva de un cómic, actuando cada alumno como un personaje o como el narrador. La lectura permitirá diferenciar la función de los globos, textos de apoyo...
- 3.2.** Posteriormente se entrega un cómic breve y sencillo sin globos, y se pide a los alumnos, por grupos, que sitúen los globos con sus textos en su debido lugar —arriba, abajo, derecha o izquierda— teniendo en cuenta el orden en que interviene los personajes, con objeto de facilitar la lectura. Durante la actividad, mientras se redactan los textos, el profesor centrará la atención de los alumnos en el uso de las modalidades oracionales y los correspondientes signos ortográficos, así como en su colocación en las viñetas. Si es necesario, se darán explicaciones a todo el grupo sobre estas cuestiones.
- 3.3.** Para valorar la importancia del lenguaje de los gestos, se entregan a los alumnos fotocopias con dibujos de rostros que expresen diferentes estados de ánimo. Deben cambiar los rasgos para modificar la expresión.

Actividad n.º 4

Sobre la narración y las relaciones entre imágenes y texto

Al inicio de esta actividad, o durante su desarrollo, el profesor recordará las nociones necesarias sobre la narración (explicándolas o, mejor, recurriendo a la consulta de las actividades realizadas en la Unidad n.º 6 de primer curso). Durante la redacción, se atenderá también a las cuestiones que planteen las estructuras lingüísticas.

- 4.1.** Se entrega a los alumnos, divididos en grupos, un cómic breve en el que se ha eliminado el texto de apoyo. Deben redactar éste, completando la historia, teniendo en cuenta las relaciones de espacio y tiempo con las imágenes de las viñetas y los textos de los globos.

- 4.2. En pequeños grupos o por parejas, deben interpretar y narrar verbalmente la historia de un cómic breve con viñetas sin texto. Se leen o exponen oralmente y se discuten los (o algunos) resultados.
- 4.3. También se debe proponer la ordenación de una historieta previamente desordenada.
- 4.4. Sobre un cómic del que se ha eliminado el lenguaje verbal, cada alumno debe escribir los diálogos, utilizando los recursos propios de lo oral —como ruidos, onomatopeyas...— y los textos de apoyo.

Actividad n.º 5

Elaboración de un cómic

Cada alumno y alumna debe elaborar un cómic a partir de un texto narrativo apropiado. Esta actividad deberá tener en cuenta todos los contenidos estudiados durante la Unidad (viñetas, planos, globos, textos de apoyo...). El texto de partida debe ser un cuento literario que facilite el uso del diálogo. Puede valorarse la conveniencia de abordar e incidir en esta actividad en algún tema transversal.

Durante el desarrollo de esta actividad y la anterior (4.4), el profesor aportará sugerencias y las ayudas necesarias tanto sobre recursos expresivos como sobre el uso adecuado de formas lingüísticas y ortografía. Para los dibujos, puede pedirse la colaboración al profesor de plástica y aceptar diversos procedimientos.

- Se puede proponer la elaboración del cómic a partir de viñetas recortadas sin texto; también pueden ofrecerse viñetas recortadas sin texto. Ello permitiría plantear la tarea con un nivel de dificultad más sencillo. (*)

Instrumentos de evaluación

Las actividades 4.4 y 5 pueden servir para valorar el grado de adquisición de conocimientos, además de aportarnos información sobre el uso de la lengua escrita.

En todo caso, si se realizara una actividad específica de evaluación, ésta debería ser similar a alguna de las llevadas a cabo en la Unidad:

- Para evaluar lo relativo a la secuencia narrativa y la coherencia espacio-temporal se solicitará que los alumnos redacten los textos de apoyo de una historieta.
- Para evaluar los contenidos referidos a las modalidades oracionales, el diálogo y su ortografía, puede encargarse que se rellenen algunos globos de una historieta. (Téngase en cuenta que estas cuestiones se podrán evaluar y valorar mejor en las unidades posteriores, en las que serán tratadas.)

Recursos

- Es necesario contar con la grabación en vídeo de una selección de fragmentos de alguna película que muestre las diferentes clases de planos.
- Como material de trabajo se pueden utilizar historietas de las que proporcionan los suplementos dominicales de prensa y los aportados por los alumnos. El profesor

debe tener preparados también materiales (historietas recortadas, con los textos verbales eliminados...) y seleccionar algún cómic de cierta calidad estética, que se puede comentar hacia el final de la Unidad.

- Para el profesor es útil la consulta de Acevedo, 1981; Gubern, 1972, y Alonso y Matilla, 1990 (una parte de esta obra está dedicada al cómic).

Introducción

En la primera Unidad se ha llevado a cabo una actualización de procedimientos y conceptos sobre los tipos de texto que se habían trabajado en primer curso; en la segunda hemos continuado la presentación de nuevos tipos de textos, trabajando la historieta o cómic, lo que nos ha permitido abordar brevemente el diálogo en situaciones coloquiales, similares a las del uso espontáneo.

Dedicamos esta Unidad a la **entrevista**, texto caracterizado por el uso **planificado del diálogo**. Las entrevistas pueden ser de muy diferentes tipos, tanto orales como escritas, y puede proponerse la obtención de opiniones de personas de la calle —por ejemplo, como apoyo a noticias de actualidad— o de personajes relevantes de la vida social —prestigio científico, cultural, humanitario, político, deportivo o meramente *social*—; pueden, por ello, realizarse en diferentes ámbitos del discurso, desde el práctico —y dentro de él, desde el mero cotilleo de las revistas del corazón a las opiniones y valoraciones de un deportista o un político— al teórico —a un científico— o al artístico —a un pintor o un novelista—. Pero, por encima de las diferencias, la entrevista es siempre un texto dialogado, con un cierto grado de planificación y de formalidad, y con la peculiaridad de que, **además de los participantes en el acto comunicativo —entrevistador y entrevistado—, existe otro destinatario**, el público oyente o lector; esto vincula también a la entrevista con los medios de comunicación. También hay que considerar que, en determinados casos, la entrevista es un instrumento para la realización de encuestas y que éstas son un instrumento de obtención de información.

En este primer acercamiento es necesario centrarse en los rasgos comunes a cualquier entrevista, sin dejar de reconocer su plurifuncionalidad. Las actividades de la Unidad, por tanto, sin ignorar nociones como función, adecuación e intención, pretenden sobre todo que los alumnos comprendan la situación comunicativa de una entrevista, la existencia, junto a los interlocutores, de un tercer destinatario, así como que aprendan a planificar una entrevista, a realizarla y a utilizar adecuadamente las formas dialogadas de la lengua. Se realizará también alguna actividad de análisis y elaboración de encuestas, como medio de obtención y procesamiento de la información, a partir de entrevistas, sobre todo en el campo de la vida social. Para ello, esta Unidad se presta a utilizar alguno de los temas transversales de salud, consumo, igualdad de sexos o medio ambiente²¹.

En las formas lingüísticas, trabajaremos las modalidades de la oración, los tiempos del indicativo y, en concreto, la expresión del presente, así como la ortografía del diálogo.

Objetivos

- Comprender entrevistas orales y escritas, reconociendo sus finalidades y las situaciones en que se producen.
- Utilizar procedimientos de análisis de la información de entrevistas y encuestas (iniciación).

21. Sería muy conveniente establecer alguna coordinación con el profesorado de Matemáticas y de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para utilizar los posibles conocimientos adquiridos sobre presentación de gráficas, etc.

- Planificar y producir entrevistas orales y escritas, utilizando adecuadamente los recursos lingüísticos.
- Conocer y utilizar algunos procedimientos de elaboración de encuestas y de presentación de los datos obtenidos (fichas, gráficas...).
- Desarrollar el sentido crítico ante la información proporcionada por entrevistas y encuestas.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y comentario de algunos tipos de entrevistas y encuestas. • Reconocimiento de la función y las intenciones de algunas entrevistas. • Planificación de alguna entrevista determinando su finalidad. • Realización de entrevistas orales y escritas con distintos fines. • Realización de alguna encuesta y presentación de datos. • Utilización de fuentes de información (prensa, diccionarios...). 	<ul style="list-style-type: none"> • El contexto de la entrevista: función, intención, participantes, adecuación. • Estructura dialogada de la entrevista. • La entonación del diálogo. • Ortografía del diálogo. • Modalidades de la oración. • Tiempos verbales: presente y perífrasis del presente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto por las normas del intercambio comunicativo. • Valoración de la lengua oral y escrita como instrumento para expresar y transmitir información, opiniones... • Actitud positiva hacia las exigencias de la lengua escrita. • Actitud crítica ante la información obtenida a través de entrevistas y encuestas.

Actividades

Esta Unidad se desarrollará en **nueve sesiones** (tres semanas).

Sesiones	Actividades
1. ^a a 3. ^a	Introducción (1), análisis y planificación y realización de una encuesta (2 y 3).
4. ^a a 6. ^a	Lectura, comentario y realización de entrevistas (4).
7. ^a a 9. ^a	Reelaboración de la información de las encuestas y conclusiones (5). Evaluación.

Actividad n.º 1

Introducción

Para la primera sesión, como motivación para el trabajo de la Unidad, se pide a los alumnos que aporten, tomándolos de la prensa, algunos ejemplos de entrevistas y encues-

tas que les hayan interesado. Es de suponer que aportarán suficientes modelos de entrevistas, para que el profesor seleccione algunos típicos de diferentes situaciones e intenciones. Más problemático será el material aportado para las encuestas. Si se presentan solamente datos finales de alguna encuesta, se pueden suscitar preguntas acerca de cómo se han obtenido esos datos a partir de entrevistas. Teniendo en cuenta que será más difícil que aporten ejemplos de las entrevistas en las que se basa una encuesta, el profesor tendrá preparado alguno en el que se recojan los resultados de la encuesta en forma de preguntas y respuestas o bien algunas entrevistas a distintas personas, de las que a veces aparecen en televisión, radio o prensa, en las que se consulta su opinión sobre alguna cuestión social de actualidad, como el consumo de tabaco o alcohol, discriminación social o racial, etc.

- 1.1. Se realiza algún comentario sobre las entrevistas, preguntando dónde aparecen, el fin con que se han realizado, el tema y la calidad de las opiniones (interesantes, tópicas, divagaciones...). Se sacan conclusiones sobre la diversidad de situaciones y fines y los rasgos comunes (diálogo planificado sobre un tema que interesa a un público lector u oyente).
- 1.2. Se comentan de la misma manera los ejemplos de encuesta, indicando que éstas se realizan como entrevistas a varias personas para obtener información sobre sus opiniones acerca de un tema de interés social.

Actividad n.º 2

Lectura comprensiva y análisis de una encuesta

Todo el grupo lee y comenta con detenimiento el ejemplo aportado por el profesor, comprobando y aclarando los conocimientos de los alumnos acerca del tema y analizando las características del texto. El profesor guiará el trabajo para definir la situación comunicativa, su o sus destinatarios, el tipo de texto, su función y finalidad comunicativa, la estructura del contenido (orden de las preguntas, progresión temática...). Las conclusiones se recogen en una ficha.

Actividad n.º 3

Planificación y realización de una encuesta

Los alumnos elaboran una encuesta para conocer la opinión de sus compañeros o de otras personas de su entorno —alumnos del centro, profesores, familiares...— sobre un tema de interés elegido previamente. En una sesión deben preparar, por grupos, las preguntas y posteriormente toda la clase discute y elige razonadamente las más adecuadas —no más de diez— y fija criterios para su ordenación —progresión lógica del tema...—. Pasan la encuesta en horario extraescolar y anotan los datos.

Actividad n.º 4

Lectura, comentario y realización de una entrevista

- 4.1. Todo el grupo lee y comenta una entrevista hecha a una persona experta en el tema sobre el que se ha realizado la encuesta, aportando el profesor las aclaraciones y observaciones necesarias sobre el contenido y la estructura de la misma.

4.2. Se compara esta entrevista con alguna otra, seleccionada por el profesor de entre las aportadas por los alumnos al principio, en cuanto a tipo de personaje entrevistado, contexto y destinatario, fines e intenciones...

4.3. Planificación y realización de una entrevista:

- a) Por parejas, los alumnos deciden un tema y una persona competente en el mismo, a la que van a realizar una entrevista, delimitando bien la información que quieren obtener. Preparan una lista de preguntas, haciendo notar el profesor que debe quedar relativamente abierta, pues algunas de las respuestas que obtengan posiblemente requerirán nuevas preguntas. El profesor debe *negociar* los temas y la duración —que debe ser breve—, dejando cierta libertad para que el trabajo resulte interesante; durante la redacción, ayudará a seleccionar la información cuando sea necesario.
- b) Realización: la entrevista se registrará grabándola o tomando notas; en todo caso, también por parejas, se redactará el texto definitivo. Según posibilidades de tiempo, se arbitrarán procedimientos para el intercambio de las entrevistas y su comentario, al menos de algunas, por todo el grupo.

Actividad n.º 5

Procesamiento de la información sobre los datos obtenidos de la encuesta

5.1. Se dedica una sesión a reunir los resultados obtenidos de la encuesta de la actividad n.º 3. Se recogen los datos cuantificables en la pizarra, obteniendo tantos por ciento. El profesor ayudará a sintetizar respuestas afines (cuando sea necesario) y orientará acerca de distintas posibilidades de representación gráfica (de ahí la necesidad de apelar a aprendizajes de las áreas de Matemáticas o Ciencias Sociales).

5.2. Reelaboración de la información:

- a) Posteriormente, todos los alumnos elaborarán un informe resumen de los datos obtenidos y algún alumno o alumna efectuará una exposición oral de los mismos.
- b) Se dedicará una sesión a que los alumnos, por grupos, realicen una representación gráfica de la información obtenida.

5.3. Conclusiones: en la siguiente sesión se presentarán los resultados y se debatirán por todo el grupo, con el profesor como moderador, obteniendo conclusiones sobre el tema y sobre la forma de presentar los resultados —claridad, plasticidad, originalidad...—. Las conclusiones sobre el tema deben ser pocas y relevantes.

En esta última, como en las anteriores actividades, será interesante llegar a difundir alguno o algunos trabajos a través de la revista del centro, murales, etc., previa elección por toda la clase.

Actividad n.º 6

Reflexión gramatical

Durante la lectura, el comentario y la redacción de entrevistas y encuestas se efectuarán las explicaciones necesarias sobre las modalidades de la oración —interrogativas, dubita-

tivas, enunciativas...— y la forma de expresarlas, así como sobre la expresión del presente —tiempo verbal y perífrasis— y sus valores. Será conveniente efectuar además algún ejercicio de refuerzo-manipulación, sustitución...—. Se pondrá especial cuidado en la representación ortográfica del diálogo.

Instrumentos de evaluación

El profesor obtendrá información para la evaluación fundamentalmente de la entrevista realizada en la actividad 4.3 y del informe sobre la encuesta de la actividad 5.2, que deben quedar registrados en los cuadernos de todos los alumnos. En dicha valoración el profesor tendrá en cuenta los aspectos lingüísticos y ortográficos trabajados en la Unidad.

Recursos

- Deben tenerse preparados modelos de entrevistas y encuestas, tomados de la prensa periódica, conforme a las indicaciones que hemos efectuado, sobre temas transversales.
- Es necesario prever la necesidad de algunas grabadoras para la realización de las entrevistas.

Unidad n.º 4. *Introducción*

Normas e instrucciones

La vida en sociedad está regulada por normas de comportamiento, no escritas, que consciente o inconscientemente respetamos o transgredimos; esto da lugar también a una actividad comunicativa sobre las normas que rigen nuestra vida social. También necesitamos seguir instrucciones orales o escritas para realizar ciertas actividades o para utilizar determinados aparatos y artefactos.

A pesar de la heterogeneidad de estas situaciones, podemos hablar de una actividad comunicativa cuya función es dar normas o instrucciones y de unas estructuras textuales apropiadas para ello. En esta Unidad hemos reunido algunos tipos de textos característicos de dicha función. Cerramos con ella la revisión de los discursos de carácter práctico en el primer ciclo que hemos abordado sobre todo en primer curso; la incluimos ahora porque este tipo de textos nos permite trabajar cuestiones formales a las que prestamos atención sobre todo en segundo.

Aunque nos centraremos en las normas e instrucciones dadas por escrito, por su incidencia en las relaciones sociales y en la convivencia de los alumnos, como preparación para los textos propiamente jurídicos que se trabajarán en el segundo ciclo, no olvidaremos abordar algunos ejemplos de carácter oral que los propios alumnos y alumnas pueden aportar, basándose en su propia experiencia.

En este tipo de textos es especialmente importante estudiar la función (acto de habla) y los papeles sociales del emisor (una autoridad, un experto, el propio grupo) y del receptor (individual o colectivo). Estos factores nos permiten introducir un elemento de clasificación en un tipo de textos tan variado, distinguiendo entre textos normativos (leyes, reglamentos, acuerdos, bandos...) e instructivos (recetas, instrucciones de uso de objetos, o para realizar actividades...). También proponemos una actividad final con un texto normativo de carácter humorístico o paródico, con objeto de ver la utilización del esquema con otra función comunicativa, literaria.

En cuanto a las formas, nos ocuparemos de la expresión de la modalización —es decir, de la actitud del hablante—, ampliando el conocimiento de las modalidades de la oración y de los usos sociales de las formas personales —tú, usted, impersonalidad—, introduciendo la expresión verbal del modo —futuro, subjuntivo, imperativo, verbos modales...— y las formas no personales del verbo; también trabajaremos algunas formas de relacionar las oraciones (yuxtaposición, coordinación y algunas formas de subordinación) dentro de la estructura del texto.

Objetivos

- Reconocer la existencia de normas y leyes que regulan las relaciones sociales.
- Comprender diferentes tipos de textos normativos e instructivos y su organización.
- Conocer y utilizar las formas lingüísticas más significativas de este tipo de textos.
- Planificar y redactar normas e instrucciones con diferentes finalidades.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none">• Lectura, comentario y análisis de textos normativos.• Identificación de diferentes tipos de textos normativos, teniendo en cuenta su función.• Identificación y utilización de elementos tipográficos de este tipo de textos (sangrados, apartados, artículos...), para mejorar la comprensión y la producción de los mismos.• Análisis y transformación de formas lingüísticas.• Planificación y redacción de normas e instrucciones con distintas finalidades.	<ul style="list-style-type: none">• Contexto de los textos normativos: función y participantes.• Estructuras básicas de los textos normativos.• Formas lingüísticas: modalidades de la oración, determinantes, sintagmas nominales de tratamiento (cargos), pronombres, formas del verbo (futuro, modo imperativo y subjuntivo, formas no personales, impersonalidad).	<ul style="list-style-type: none">• Conciencia de la necesidad de las normas para resolver problemas de la convivencia.• Aprecio por la claridad y organización de los textos de instrucciones en la vida práctica.

Actividades

La Unidad se desarrollará en **siete sesiones**.

Sesiones	Actividades
1. ^a	Detección de ideas previas (1).
2. ^a a 4. ^a	Comentario de textos e instrucciones orales (2 y 3).
5. ^a a 7. ^a	Sobre estructuras lingüísticas (4), producción (5) y comentario (6).

Actividad n.º 1

Detección de ideas previas

- 1.1.** El profesor preguntará a sus alumnos qué entienden por normas e instrucciones, propondrá la definición de los términos y la consulta al diccionario sobre las acepciones de *instruir*, *instrucción* e *instructivo*, para escoger la que conviene. Se solicitará o se ofrecerá algún ejemplo. En esta primera aproximación se dirigirá la atención de alumnos y alumnas hacia los elementos del contexto (para qué se dan normas, quién las da, quién las sigue...). Obviamente, no se trata de dar definiciones ni explicaciones sistemáticas, sino de delimitar las situaciones comunicativas que van a ser objeto de estudio. A continuación el profesor lee o reparte un texto sencillo (normas del centro, del grupo, o unas instrucciones de uso).

- 1.2. Se propone a los alumnos que, por grupos, redacten unas normas para la convivencia en el aula o en el centro (puede utilizarse, si es posible, alguna situación real que haya creado problemas), o unas reglas de un juego real o inventado, o unas instrucciones de uso...
- 1.3. Finalmente, se invita a los alumnos y alumnas a que aporten algún ejemplo de textos normativos para la sesión siguiente.

Actividad n.º 2

Comentario y análisis de textos

- 2.1. Se leen y comentan por toda la clase algunos de los textos aportados y se seleccionan cuatro o cinco. El profesor intervendrá para que los textos seleccionados sean representativos y, por si no es así, tendrá preparada su propia selección (algún fragmento de normas legales sobre derechos y deberes de los alumnos, reglamento del centro, bandos, recomendaciones sobre alguna cuestión ecológica, recetas de cocina, instrucciones de uso, de cuidado de plantas o animales...).
- 2.2. El profesor dirige el comentario sobre uno de los textos, siguiendo un guión: situación, emisor, destinatario, función o finalidad, estructura en partes y observaciones sobre las formas lingüísticas relevantes en relación con lo anterior (y, entre ellas, estructura dominante de las oraciones, persona, tiempo y modo verbales, verbos modales...).
- 2.3. Los alumnos, por grupos, realizarán el comentario de alguno de los otros textos, siguiendo las mismas pautas.
- 2.4. **Puesta en común:** Un miembro de cada grupo resume su comentario al resto de la clase; posteriormente se debaten las conclusiones. El profesor aprovechará este momento para comentar las diferencias formales significativas, con objeto de que los alumnos aprendan las diversas posibilidades lingüísticas de que disponen los hablantes para dar órdenes o recomendaciones, teniendo en cuenta las circunstancias de la enunciación (adecuación) y la coherencia y cohesión del texto (tipo de sintaxis, estructuras dominantes, verbos en futuro, en imperativo, en infinitivo...).

Actividad n.º 3

Comentario de normas o instrucciones orales

Se recomienda realizar alguna observación y un comentario de la grabación de un texto instructivo oral breve. Puede recurrirse a la colaboración de profesores de otras áreas (educación física, prácticas de laboratorio, tecnología...).

Actividad n.º 4

Sobre estructuras lingüísticas

Es necesario realizar algunas actividades de refuerzo (análisis, sustituciones...), en función de los resultados de la actividad anterior, con objeto de conseguir una conceptualiza-

ción mínima de estos contenidos trabajados en la Unidad. El profesor deberá centrar la atención, en este tipo de actividades, en las formas lingüísticas que predominan en la construcción del tipo de textos con los que se trabaja en esta Unidad, para que los alumnos apliquen tales conocimientos en el proceso de composición del texto que exige la actividad siguiente.

Actividad n.º 5

Producción

Se propone a los alumnos que individualmente planifiquen y redacten un texto normativo o de instrucciones, dando libertad en la selección del tema. Se pedirá que previamente expliquen los factores del contexto (situación, destinatario, intención...) del texto que van a componer.

Actividad n.º 6

Comentario de un texto literario

Creemos conveniente terminar la Unidad, siempre que sea posible, con la lectura de un texto del tipo de *Instrucciones para subir una escalera o para cantar*, de J. Cortázar, o alguno de los bandos de Tierno Galván, lo que permitirá ver la utilización de una estructura de la vida práctica con fines literarios, humorísticos o paródicos, haciendo observar las causas (cambio de contexto y de función comunicativa).

Instrumentos de evaluación

Para la evaluación de los aprendizajes nos parece suficiente la actividad n.º 5. En la valoración de la misma, el profesor tendrá en cuenta también la utilización de las formas lingüísticas en las que se haya incidido a lo largo de la Unidad.

Si se considera que esta tarea de producción puede resultar difícil para algunos alumnos, puede, en su lugar, proponerse algún comentario dirigido, similar al de la actividad 2.3.

Recursos

- Textos normativos e instructivos de diversos tipos, conforme a las sugerencias efectuadas en la actividad n.º 2 (aportados por los alumnos y por el profesor).
- Textos literarios o paródicos del tipo de los sugeridos en la actividad n.º 6.
- Grabación de unas instrucciones orales de alguna clase de educación física, de alguna práctica de laboratorio o de tecnología.

Unidad n.º 5. *Introducción*

La argumentación

Aunque —como anticipábamos al presentar la Unidad sobre el debate (Unidad n.º 2 de primer curso)— creemos que es en el segundo ciclo cuando se debe trabajar el texto argumentativo, nos ha parecido conveniente iniciarlo aquí por varios motivos.

En primer lugar, es bueno programar su aprendizaje de forma cíclica, por tratarse de una función comunicativa que supone un desarrollo cognitivo y social y requiere unas destrezas lingüísticas complejas. En segundo lugar, esta Unidad permite profundizar en el trabajo con textos expositivos, con los que la argumentación guarda evidentes relaciones, hasta el punto de que a veces resulta difícil establecer fronteras claras entre uno y otro. En tercer lugar, esta Unidad nos permite retomar actividades orales de debate, atendiendo ahora más a la finalidad comunicativa de persuadir. Finalmente, esta Unidad nos servirá para introducir contenidos relativos a la expresión gramatical de las relaciones lógicas entre causa y efecto y, en general, de los argumentos (ejemplificación, contraste, concesión...). Esto supone un primer acercamiento a las formas de la subordinación oracional, sobre las que se volverá en el segundo ciclo.

Es, por tanto, importante delimitar en este nivel la actividad en el campo de la argumentación, evitando excedernos y acertando a escalonar nuestra contribución al **desarrollo adecuado del espíritu crítico propio de la adolescencia**.

En esta Unidad, el proceso de aprendizaje parte de los **textos expositivos** (Unidad n.º 4 de primero), retomando los esquemas básicos o superestructuras. A partir de los fragmentos de argumentación que es fácil encontrar diseminados en muchos de esos textos, se inducirá la **estructura típica de la argumentación**: tesis anterior o de partida, premisas, argumentos, conclusión y nueva tesis o confirmación de la inicial.

También enlazamos con el discurso oral planificado (Unidad n.º 2 de primero) y en concreto con el debate, tratando de mejorar la capacidad de razonar oralmente, analizando y produciendo argumentos de desarrollo breve, en situaciones formales —que ya deben ser habituales para los alumnos—, e introduciendo un mayor grado de dificultad en la planificación. Para ello, es necesario que el debate se practique en la **modalidad de coloquio o mesa redonda**, grado máximo de planificación del debate y mínimo de la exposición, que requiere contar con un guión de argumentos (notas breves) para intervenir alternativamente en defensa de alguna idea.

Por otro lado, el comentario y la producción de textos, hasta ahora, nos ha ofrecido la posibilidad de encontrarnos con distintos tipos de oraciones complejas, pero solamente hemos prestado atención a la coordinación y yuxtaposición; la expresión lingüística de los argumentos nos obligará a detenernos en esta Unidad en la expresión de relaciones lógicas y sus formas de enlace (causa, efecto, ejemplificación, concesión, contraste, comparación). Con ello surgirán cuestiones de subordinación oracional —condicional, causal, concesiva, final, comparativa...—; ahora bien, **no se trata de explicar la oración subordinada**, sino de efectuar alguna actividad desde el significado (relaciones lógicas), comprobando en la práctica —los textos que se analizan y que se producen— la existencia de diferentes posibilidades formales de expresar la causa, la consecuencia, de formular una hipótesis, etc.

Se realizarán también actividades sobre la estructura global de los textos argumentativos (esquema textual y coherencia) y sobre el análisis y la utilización de algunas técnicas para el empleo adecuado de los razonamientos (técnicas del *sí*, del *sí, pero*; del *no*; del *esto o nada*; de la ambigüedad, del silencio, de la posposición, de la propia opinión, del ultimátum), y para el

descubrimiento de falacias (ignorancia del asunto, equívoco en el sentido de una palabra, círculo vicioso, generalización abusiva, causa falsa, analogía falsa, *ad verecundiam* —criterio de autoridad a falta de argumentos—, prejuicios, definición errónea del problema) (véase Loprete, 1967).

Objetivos

- Reconocer diferencias en el grado de planificación en distintas situaciones de la comunicación oral.
- Reconocer la necesidad de planificación y coherencia en la argumentación oral y escrita, y utilizar dichos procedimientos en las propias producciones.
- Usar formas lingüísticas y registros verbales adecuados a situaciones formales en que aparece la argumentación.
- Iniciarse en el uso de las estrategias adecuadas de la argumentación.
- Mostrar interés hacia el desarrollo de la propia capacidad de razonamiento verbal.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura comprensiva de textos expositivos argumentativos. • Diferenciación entre exposición de hechos y de opiniones. • Reconocimiento de esquemas textuales argumentativos. • Planificación y redacción de textos expositivos argumentativos. • Reconocimiento, transformación y uso de formas lingüísticas de cohesión propias de la argumentación oral y escrita. • Utilización de algunas estrategias de la argumentación oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Función, contexto y destinatario de los textos argumentativos. • El texto argumentativo: coherencia, hechos y opiniones, tesis y argumentos. • Modalidades de la oración. • Oración y párrafo: conectores de la argumentación. • Formas lingüísticas de la argumentación: ejemplificación, comparación, causa, consecuencia, contraste, oraciones subordinadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la argumentación como contribución al desarrollo personal. • Aprecio de la importancia del hecho de escuchar. • Actitud crítica ante otras opiniones. • Autoexigencia en la utilización y expresión de la propia opinión.

Actividades

Esta Unidad se desarrollará en **ocho sesiones**.

Sesiones	Actividades
1. ^a a 3. ^a	Presentación de la Unidad (1) y procedimientos de la mesa redonda (2).
4. ^a a 6. ^a	Sobre textos escritos argumentativos (3).
7. ^a y 8. ^a	Sobre unidades lingüísticas (4) y actividades de producción (5).

Actividad n.º 1

Presentación de la Unidad

Para informar a los alumnos y alumnas de lo que pretendemos, se sugiere iniciar las actividades de la Unidad en dos fases:

- a) Se formulan algunas preguntas de apertura (*¿para qué sirve dar la propia opinión?, ¿en qué situaciones se debe —o no se debe—, se quiere —o no se quiere—, se puede —o no se puede—, se sabe —o no se sabe— manifestar?, ¿de qué depende?, ¿cómo se puede opinar mejor?*).

Como es de suponer que surjan diferentes ideas y opiniones, el profesor debe intervenir llamando la atención sobre la relación de las posibles respuestas con la situación y las actitudes del emisor y del receptor y haciendo hincapié en la distinción entre intención, información y efecto, y, si el grupo lo permite (*), entre lo que se dice (actos locutivos), lo que se hace al decir (actos ilocutivos) y lo que pasa por decir (actos perlocutivos). El comienzo de esta Unidad es un momento idóneo para recordar o introducir la necesidad de adoptar el lema *"Ponte en su lugar"*, como actitud básica de la interacción comunicativa.

- b) Se propone seguidamente la preparación de una "mesa redonda" para la evaluación de la actividad desarrollada en la propia clase de lengua. A esta "mesa redonda" habrá que acudir con opiniones sobre:

- La cantidad de actividades y dificultad.
- La forma en que se tratan los contenidos.
- La utilidad de los contenidos.
- La adecuación del profesor al nivel de los alumnos.
- La idoneidad del método de evaluación.

Se advierte que el profesor no intervendrá y se indica a los alumnos que es necesario que concreten los problemas y expongan ejemplos y comparaciones. Para ello, se les sugiere que acudan a clase con un guión.

Actividad n.º 2

Sobre procedimientos y condiciones de una "mesa redonda"

- 2.1. Se realiza el debate por todo el grupo, nombrando un moderador y un secretario. Dos o tres parejas de alumnos y alumnas actúan como observadores, con un guión similar al propuesto en la Unidad n.º 2 de primer curso (véase actividad 2.2), para que se fijen solamente en el mantenimiento del tema, las ideas que se han aportado y la riqueza de los argumentos.
- 2.2. Comentario de los informes del secretario y de los observadores, obteniendo conclusiones, que se recogen en una ficha con información sobre:
- La necesidad de planificación en la argumentación (tesis de partida, premisas, argumentos y nueva tesis, que confirma o niega la primera).
 - Tipo (ejemplos, comparaciones...) y calidad de los argumentos.

Actividad n.º 3

Sobre textos escritos argumentativos

Se proporciona a los alumnos un repertorio de cuatro o cinco textos argumentativos breves (por ejemplo, una columna periodística, una carta al director de un periódico, artículo sobre temas de consumo, una fábula...). Uno de ellos debe ofrecerse desordenado (véase Unidad n.º 4 de primero, actividad 3d). A partir de dichos textos se proponen actividades como las que siguen.

- 3.1. Ordenación del texto, por grupos.
- 3.2. Lectura comentada de los textos para su comprensión, por grupos o toda la clase.
- 3.3. Análisis de las partes, distinción entre tesis y argumentos, entre información y opinión.
- 3.4. Comentario de los argumentos y de su lógica.
- 3.5. Reducción de la información, resúmenes.

Actividad n.º 4

Sobre unidades lingüísticas

Estas actividades han de relacionarse con los contenidos trabajados anteriormente sobre la argumentación:

- Identificación de significados clave y repeticiones léxicas.
- Análisis de conectores (identificación, supresión, transformación, inclusión), incidiendo en las relaciones de causa-efecto.
- Expresión lingüística (sintaxis) de la argumentación —comentario, segmentación y transformación de estructuras causales (*esto es así porque...*, *la causa de esto es...*), consecutivas, comparativas, condicionales, concesivas y finales.
- Según las necesidades de cada grupo, será conveniente realizar una cantidad mayor o menor de ejercicios de refuerzo, dada la dificultad que encerrarán las relaciones lógicas para el alumnado. (Como indicábamos en la introducción, hay que tener en cuenta que volveremos sobre estas cuestiones con detenimiento en el segundo ciclo.) (*)

Actividad n.º 5

Producción de textos

Se propondrá a los alumnos la elaboración individual de un texto expositivo argumentativo. (*) Para atender a la diversidad en el aula, se ofrecerán distintos niveles de ayuda, mediante recursos como: escribir conforme a uno de los modelos analizados (*a la manera de...*); proporcionar instrucciones sobre esquemas fijos (causa-efecto, afirmación y ejemplos, comparación...); presentar inicios del texto, algunos conectores, etc.

Dados los objetivos de esta Unidad, es suficiente la evaluación del proceso, fijándose sobre todo en las observaciones sobre el debate (“mesa redonda”), la ejecución de las actividades con textos escritos, así como la corrección de los textos producidos en la actividad n.º 5.

Recursos

- Vídeo del debate.
- Una selección de textos argumentativos, conforme a las sugerencias que hacemos más arriba. También se debe poner especial cuidado en la adecuación —por la dificultad de los temas de que tratan, estructura, etc.— al grupo de alumnos con que trabajamos.
- Grabación en vídeo de la “mesa redonda”.
- Para el profesorado puede resultar muy útil la ayuda que proporcionan algunos capítulos de Sánchez Miguel, 1993, y Serafini, 1993 (página 69 y siguientes), así como otras publicaciones sobre la argumentación, como Loprete, 1967.

Introducción

Al abordar el estudio de la narración en primer curso ya justificábamos la necesidad de dedicar posteriormente más atención a este tipo de textos. La variedad de géneros narrativos y su complejidad estructural aconsejan un escalonamiento de los problemas; por otra parte, se debe considerar la importancia educativa de despertar y fomentar el interés por unos géneros textuales en los que más a menudo se vierte la experiencia social y literaria de la Humanidad.

Si en el curso anterior nos fijábamos en textos prototípicos, atendiendo a sus elementos estructurales básicos —elementos y partes de la historia, personajes, tiempo y espacio—, ahora atenderemos a algunas cuestiones de la puesta en discurso y, en concreto, a problemas de **orden cronológico** (formas de comenzar la historia y saltos en el tiempo) y a la **inserción de la descripción y del diálogo** (ello se aborda después de haber trabajado en otras unidades sobre este tipo de discurso); también iniciamos una aproximación al punto de vista en la narración, o de la voz que narra, lo que nos permite introducir la consideración de la diferencia entre autor y narrador, limitándonos a **comparar narraciones en tercera y primera persona**, pues no se trata de agotar estas cuestiones.

Proponemos también, en esta Unidad, alguna consideración elemental de problemas de **caracterización de ambientes y de personajes** (diferencias entre personajes-tipo o individualizados, presentación caricaturizada o dignificada...), cuestiones que ya se iniciaron al trabajar el cómic y que son elemento fundamental en la intención y en el desarrollo de la trama (tipos de conflictos...).

De esta forma nos acercamos a cuestiones propias de la narración literaria, marcando así una transición acorde con la secuencia en que basamos nuestra propuesta de programación.

En cuanto a las estructuras lingüísticas, además de repasar contenidos comunes a todo tipo de textos y los más frecuentes en la narración (pronombres personales, anafóricos, deixis temporal y espacial, subordinación temporal...), nos fijaremos en la repercusión de los saltos temporales en el uso de las formas verbales.

La introducción del diálogo también se limitará a constatar la presencia del estilo directo o indirecto, ya que en el segundo ciclo habrá ocasión de profundizar en ello y en otras formas más complejas de la polifonía textual.

Objetivos

- Distinguir y utilizar las funciones y los elementos estructuradores de una narración.
- Percibir la intención y los efectos expresivos que se producen en una narración por las alteraciones del orden cronológico, la persona del narrador empleada y la caracterización de ambientes y personajes.
- Diferenciar los distintos tipos de discurso o secuencias y su función en los textos narrativos.
- Reconocer y utilizar las estructuras lingüísticas en la narración con diferentes intenciones.

Unidad n.º 6. La narración (II)

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y comprensión de diferentes tipos de textos narrativos. • Análisis y comentario de narraciones. • Análisis de la caracterización de personajes y ambientes (intención). • Resumen de argumentos. • Lectura expresiva y recitado de narraciones. • Producción oral y escrita de narraciones. • Análisis, comentario y transformación de unidades lingüísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador (tercera y primera persona) y autor (punto de vista). • Elementos y partes de la narración (estructura, personajes, inserción de descripciones y diálogos). • Tipos de personajes y procedimientos de caracterización (intención). • El tiempo: formas de inicio, rupturas temporales. • Géneros: cuento, leyenda, romance y novela. • Formas lingüísticas: los tiempos verbales del pasado, condicional(*), adverbios, pronombres, deícticos. Estructuras oracionales. Estilo directo e indirecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad ante el discurso narrativo como una forma de conocer y expresar distintas visiones de la realidad (creación de mundos posibles). • Valoración de los efectos producidos por diferentes procedimientos y recursos en las intenciones comunicativas y estéticas de los textos narrativos. • Gusto por la lectura autónoma de novelas. • Aprecio por la expresión, a través de narraciones, de la experiencia personal.

Actividades

Esta Unidad se desarrollará en **nueve sesiones** (tres semanas).

Sesiones	Actividades
1. ^a a 3. ^a	Presentación de la Unidad (1) y actividades sobre elementos de la narración (2 a 4).
4. ^a a 6. ^a	Lectura, comentario de relatos y sobre formas lingüísticas (5 y 6).
7. ^a a 9. ^a	Comentario de un romance narrativo y producción (7 y 8).

Actividad n.º 1

Presentación de la Unidad

Deben realizarse algunas actividades iniciales para recordar los aprendizajes de primer curso; las siguientes sirven como ejemplo:

- 1.1. Se pide a los alumnos que, en una noticia periodística y un breve relato tradicional o literario, identifiquen, por grupos, su función comunicativa (informativa o literaria), los elementos de la trama (inicio, conflicto, desenlace, descripciones, función de los personajes...) y algunas formas lingüísticas relevantes (conectores temporales, formas del pasado imperfecto y perfecto simple...).

- 1.2. Los alumnos deben realizar una ficha resumen de su trabajo, que se comentará posteriormente ante toda la clase.
- 1.3. Puede ofrecerse una breve narración desordenada, para que la ordenen justificando sus decisiones con datos lingüísticos.

Para la actividad o actividades iniciales se servirán de sus anotaciones y fichas sobre la Unidad n.º 6 de primer curso.

Actividad n.º 2

Sobre el narrador y el punto de vista

Por grupos, presentación de algunos fragmentos muy breves (no más de diez líneas) de historias contadas en primera y tercera persona, para que cada grupo transforme en un texto la persona del narrador. A continuación se leen y se comentan las dificultades encontradas (de tipo lingüísticos o sobre el contenido), se corrigen con ayuda del profesor y se comentan los efectos de la transformación. La actividad debe ser breve; sólo pretende que tomen conciencia del punto de vista, de la diferencia entre autor y narrador y de sus repercusiones en las formas lingüísticas de la enunciación.

Actividad n.º 3

Sobre caracterización de personajes y ambientes

De nuevo, por grupos, se leen y comentan breves fragmentos descriptivos de personajes y ambientes (uno cada grupo); se han de extraer conclusiones sobre la intención expresiva y los procedimientos verbales con que se consigue. Un portavoz de cada grupo informa y comenta los resultados al resto de la clase.

- Puede resultar más fácil, en lugar de lo anterior o como refuerzo, comparar algunos textos que traten un acontecimiento con distintos estilos, como en algunos de los ejercicios de Quenau, 1987. (*)

Actividad n.º 4

Sobre rupturas del orden temporal

Proyección de un breve fragmento de una película que ofrezca ejemplos de saltos en el tiempo (sobre todo, analepsis o *flash back*) y comentario explicativo de la función que cumple (recuerdo, explicación).

Actividad n.º 5

Lectura y comentario de relatos

Se propone la lectura y comentario, en grupos, de relatos de una cierta extensión (no más de tres páginas) que ofrezcan elementos suficientes con los que queremos trabajar:

inicios *in media res* o presentando el desenlace, saltos temporales, con secuencias descriptivas y diálogos, con diferentes tratamientos de personajes y ambientes (arquetípicos, idealizados, realistas, humorísticos...) de carácter realista y fantástico.

- 5.1. Cada grupo trabaja sobre un texto, observando y ofreciendo alguna explicación, en relación con la intención o el efecto que se pretende, sobre los siguientes recursos:
 - La persona del narrador (el autor o un personaje).
 - Estructura cronológica (cómo empieza, cómo termina, saltos temporales...).
 - La inserción de descripciones de personajes y ambientes (función, abundancia o escasez, autónomas o incluidas en la narración...).
 - La inserción de diálogos.
 - Tipo de personajes (prototípicos, realistas...) y forma de caracterizarlos (por su descripción, la forma de hablar...).

Para esta actividad se puede recurrir (y, como dijimos en las orientaciones didácticas, sería preferible hacerlo así) a una de las lecturas que los alumnos deben realizar por su cuenta, adoptando para ello las previsiones necesarias.

- 5.2. **Puesta en común:** durante el trabajo de los grupos el profesor o profesora habrá observado y ayudado a realizar algunas tareas, teniendo presente que no se pretende más que un acercamiento reflexivo a los problemas suscitados. Será en la puesta en común cuando procurará dirigir la reflexión y el aprendizaje de los alumnos hacia los recursos de los que dispone un narrador experto para conseguir determinados efectos e intenciones.
- 5.3. Finalmente, se elaborará una **ficha epítome** con las conclusiones organizadas conforme al guión de la actividad 5.1.

Actividad n.º 6

Sobre formas lingüísticas

Las actividades anteriores habrán hecho aparecer diversas cuestiones formales. Será necesario dedicar algún espacio a trabajar estos aspectos, utilizando para ello fragmentos de los textos de la actividad n.º 5 y realizando actividades de manipulación (transformación...) de estructuras (conectores temporales, oraciones, sintagmas y sus funciones), sobre tiempos verbales de anticipación y posposición (sobre todo sobre las formas del pluscuamperfecto y según las posibilidades del grupo **(*)** sobre el condicional).

Actividad n.º 7

Lectura y comentario de un romance narrativo

Entre los textos de la actividad n.º 5 podría incluirse algún romance narrativo, pero parece más conveniente, si el tiempo lo permite, realizar esta actividad de comentario de un romance narrativo (leyenda romántica, romance tradicional o contemporáneo) como actividad independiente, que puede servir de recapitulación de los aprendizajes de la Unidad, al tiempo que nos permite repasar algunas cuestiones de la versificación.

Actividad n.º 8

Producción de una narración

Cada alumno y alumna debe planificar y redactar una breve narración en la que aparezcan algunos de los recursos trabajados —primera persona, alteración del orden cronológico, diálogo—. Para ello, puede optarse por prolongar la duración de la Unidad o encargar el trabajo para alguna fecha posterior, dedicando una sesión al intercambio de los textos elaborados entre los alumnos, para su lectura y comentario.

Instrumentos de evaluación

Para la evaluación de los alumnos, contamos con la **ficha epítome** que han debido realizar en la actividad n.º 5.3 y la redacción del texto narrativo de la actividad n.º 8. En ésta, se valorará la estructuración global del texto y la adecuación de los recursos utilizados, además de la corrección lingüística.

Recursos

- Fragmentos de textos narrativos en tercera y primera persona.
- Fragmentos descriptivos con diferentes intenciones y estilos.
- Fragmento de una película que presente saltos temporales.
- Breves textos narrativos completos; es necesario que, en el conjunto, aparezcan todos los recursos narrativos que se especifican en la actividad n.º 7.
- Como ejemplo de romances, puede servir alguna leyenda de Rivas, Zorrilla o *Tierras de Alvar González*, de A. Machado.
- Pueden ser útiles como ayuda al profesorado: García Domínguez, 1987; Quenau, 1987, así como otras publicaciones de talleres literarios.

Unidad n.º 7. *Introducción*

De la dramatización al teatro

Próximo a concluir el curso, completamos el estudio de situaciones comunicativas y tipos de textos con esta Unidad dedicada al teatro, que también completa una aproximación elemental a la literatura en el primer ciclo, como proponíamos al comienzo de este documento.

Como señalábamos en la Unidad sobre la poesía (Unidad n.º 7 de primero) —y también implícitamente en la anterior sobre la narración—, este acercamiento al teatro debe proponerse que los alumnos y alumnas entiendan que **la función de la literatura consiste en crear mundos, o interpretar la realidad de otra manera**, y que el teatro lo hace a través del diálogo de unos personajes que actúan, representando sus propias historias y conflictos ante un público espectador o lector.

El discurso teatral es, por tanto, complejo. Por un lado está el **texto dramático**, que, como la narración, **desarrolla un acontecimiento**, con su presentación o inicio, su conflicto y su desenlace, pero ofrecido **a través de la actuación y el diálogo de unos personajes**. Es un texto con características y procedimientos formales propios, como las **acotaciones** que ayudan a entender el comportamiento de los personajes y las **descripciones** de la escena en que se desarrolla la acción; tiene también su propia estructuración en partes (**actos, escenas, cuadros...**).

El texto dramático puede ser recibido a través de la lectura, lo cual ya plantea, como en el caso de la entrevista, la existencia de un doble circuito de la comunicación, entre los personajes en el propio texto y entre éste y el lector. Pero, además, todo drama aspira a ser representado, lo cual nos lleva a considerar la necesidad de un **escenario**, de unos **actores** y un director que, de forma complementaria, contribuyen a la **interpretación del texto para su representación escénica**; con ello, **el lector se convierte en espectador** y adquiere importancia lo visual, la utilización teatral de los elementos de la comunicación oral —voz, gesto...— y los específicos del teatro —movimiento de actores, luz, música, decorados...—. No se puede ignorar, por otra parte, la importancia que en la historia del teatro —mimo, *commedia del arte*— y en la actualidad tiene el teatro *sin texto*, es decir, que no se basa, o lo hace mínimamente, en un texto escrito.

Las cuestiones aludidas se han trabajado anteriormente —lengua oral, diálogo, argumento, personaje—. Por eso se introduce ahora una Unidad sobre el teatro; pero, a pesar de todo, debemos acertar en la selección de los contenidos apropiados para este nivel y en la manera de abordarlos. Hay varias formas de hacerlo y tienen que ver con lo que se haya hecho en la Educación Primaria. Por tanto, en esta Unidad más que en otra cualquiera nuestra propuesta debe tomarse como una posibilidad entre otras.

Lo que nos parece importante es tomar como punto de partida los dos ejes de relación que se reflejan en el título. Por un lado, se propone partir de la dramatización (creación de conflictos, *role-playing*), que nos parece apropiada para estas edades y de la que algunos alumnos tendrán cierta experiencia. Además de su valor educativo para la formación de la personalidad y para el desarrollo de las capacidades expresivas de los alumnos y alumnas, la dramatización nos permite retomar los aprendizajes sobre la expresión oral y su planificación para una tarea determinada; pero, sobre todo, nos acerca a la

esencia del teatro, como instrumento comunicativo para descubrir y dar forma colectivamente a las imágenes y fantasmas de nuestra vida personal y social, integrando toda clase de recursos expresivos.

Por otro lado, se proponen actividades con algún o algunos textos teatrales breves, pareciéndonos que es un buen procedimiento hacerlo a partir de la comparación con la narración, recién estudiada, acercando al alumno a otras maneras de contar, familiarizándolo con los elementos técnicos del drama y preparando así el camino para un estudio más profundo del teatro en el segundo ciclo.

Es muy conveniente que, además, se realice la preparación y representación de alguna pieza breve, de autor o de los propios alumnos, integrando los aprendizajes sobre la dramatización y sobre el teatro.

Objetivos

- Desarrollar y utilizar recursos expresivos, integrando distintas formas de expresión, a través de la dramatización y la representación.
- Desarrollar la sensibilidad, la creatividad y la desinhibición en las actividades de expresión.
- Reconocer los elementos básicos del drama y de la representación.
- Comprender y disfrutar de la lectura y la representación de textos dramáticos.
- Participar en las actividades en grupo, respetando las aportaciones de los compañeros y adoptando una buena disposición para colaborar en la realización de tareas comunes.

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Creación y dramatización de situaciones (conflictos). • Lectura expresiva y dramatizada de textos teatrales. • Utilización de recursos expresivos diversos (voz, gesto, movimiento corporal, etc.) en las dramatizaciones y representaciones. • Análisis y comentario de textos teatrales. • Transformación y producción de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autor, lector y espectador. • Elementos básicos estructurales (argumento, personajes, diálogo) y formales (acto, cuadro, escena, acotación) del texto teatral. • Elementos de la representación (director, actor, escenario, decorados, <i>atrezzo</i>...). • Recursos de dramatización y representación (voz, gestos, expresión y movimiento corporal). • El diálogo oral y escrito. Entonación expresiva y ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecio por el hecho teatral como elemento clave de transmisión cultural y de expresión de la experiencia. • Actitud crítica ante los contenidos y valores de los textos teatrales y ante su representación. • Valoración positiva de la sensibilidad, la imaginación y la desinhibición. • Actitud favorable hacia el trabajo cooperativo.

Actividades

Esta Unidad se desarrollará en **nueve sesiones** (tres semanas).

Sesiones	Actividades
1. ^a y 2. ^a	Detección de conocimientos previos (1).
3. ^a a 5. ^a	Juegos dramáticos (2).
6. ^a y 7. ^a	Análisis comparativo de relato y entremés (3).
8. ^a y 9. ^a	Composición de un texto teatral (4).

Actividad n.º 1

Detección de conocimientos previos

- 1.1. El profesor debe iniciar la actividad comprobando brevemente el contacto que los alumnos han tenido previamente con el teatro (*¿han realizado actividades en Primaria?, ¿cuáles?, ¿qué lecturas han hecho?, ¿qué títulos recuerdan?, ¿han asistido a representaciones o han participado?, ¿les gusta e interesa el teatro?, ¿por qué?...*).
- 1.2. Si es posible, se puede mostrar alguna grabación breve de una representación o de juegos dramáticos.
- 1.3. En un texto teatral breve, aportado por el profesor o por los propios alumnos, se observan los aspectos de todo tipo, comunes y diferentes a la narración. La actividad pretende familiarizar a los alumnos con el lenguaje del texto teatral y debe servir para identificar los elementos constitutivos y formales del drama: argumento, espacio (escena), tiempo, personajes, diálogo, acotaciones, división en partes...

Actividad n.º 2

Juegos dramáticos y manipulación de conflictos

Se proponen algunas actividades por grupos (dos o tres sesiones), según las posibilidades de la clase y del profesor (véase el apartado "Recursos"), para que cada grupo elija una de ellas:

- a) **Manipulación de conflictos:** se ofrecen algunos fragmentos o escenas de una pieza teatral (que tengan unidad), o textos breves que planteen esquemáticamente un conflicto o situación dramática, para elegir uno de ellos. A partir del texto elegido, se analizan y describen sus elementos (argumento, tipo de personajes, ambiente) y se preparará una lectura dramatizada o se improvisará una dramatización.
- b) **Juegos dramáticos:** se propone inventar una situación dramática a partir de alguno o algunos de los elementos del drama, escribirla y posteriormente leerla, dramatizándola. Por ejemplo:
 - Dados unos personajes y/o un ambiente, inventar una historia corta (un guardia tartamudo, un borracho y una niña repelente que pasa con su abuelito sordo...).

— Dado un conflicto, imaginar la historia o cambiar algún elemento (alguien va a perder el tren y le detiene por la calle un amigo pesado para saludarle).

— Dados unos personajes, imaginar y representar una situación teatral, cómica o dramática, en distintos ambientes y situaciones.

- c)** Representación mediante gestos, expresión corporal, de alguna historia o personaje que se les sugiere o que inventan ellos (gestos de deportes, profesiones, movimientos a cámara lenta o acelerado...).

La duración de estas actividades (u otras similares) no debe exceder las tres sesiones. Su objetivo es que los alumnos recuperen, si las han practicado, habilidades adquiridas en Primaria y, en cualquier caso, que operen con los elementos del texto teatral y se enfrenten con los problemas de la dramatización y la representación. De ahí la importancia de que cada profesor elija las adecuadas a su aula y a diferentes grupos y que colabore durante su realización. Todas estas actividades terminarán con la presentación de resultados a toda la clase.

Actividad n.º 3

Lectura y comentario comparativo de una pieza teatral y una narración

Proponemos la lectura de una pieza teatral breve que se pueda comparar con una narración. Puede utilizarse una adaptación como la efectuada por A. Casona del Ejemplo 35 de *El Conde Lucanor*, de don Juan Manuel, *De lo que contesció a un mancebo que casó con una mujer muy fuerte et muy brava*. (Obviamente, el profesorado puede recurrir a cualquier otro ejemplo de adaptaciones teatrales de cuentos o fábulas que le parezca más adecuado para evitar los problemas lingüísticos. No obstante, esta dificultad no nos parece excesiva en este caso y puede ser de utilidad para la siguiente Unidad.)

3.1. Se lee el cuento elegido en clase. El profesor sitúa muy elementalmente la pieza como un texto medieval y las aclaraciones imprescindibles sobre la lengua; inicia él mismo la lectura, que van continuando diversos alumnos. Durante la lectura el profesor aportará las aclaraciones necesarias. A continuación, se elabora entre todos un esquema y un resumen del argumento (presentación del problema y de los personajes, conflicto, solución y moraleja), así como los comentarios que sean relevantes sobre los personajes principales (los jóvenes y sus padres), clasificándolos en protagonista, antagonista y colaboradores.

3.2. Lectura en grupos del entremés de Casona. A continuación cada grupo se encarga de realizar un análisis comparativo de los dos textos. Según el tiempo disponible, puede darse un guión de análisis para todos los grupos (qué se mantiene, qué ha cambiado, cómo se valora el resultado...), o encargar a cada grupo el análisis comparativo (qué ha cambiado y qué se mantiene) de algún aspecto:

— Comparación del argumento de las dos obras.

— Comparación de los personajes.

— Presentación de los sucesos en el cuento (narrador) y en el entremés (acotaciones).

- Presentación de los ambientes y situaciones en cada texto.
- Introducción del diálogo en cada texto.

3.3. Puesta en común y conclusiones: los diferentes grupos informan a toda la clase de las conclusiones sobre diferencias entre narración y teatro y, finalmente, todo el grupo aportará opiniones para valorar las ventajas e inconvenientes de utilizar uno u otro género textual.

Actividad n.º 4

Composición de un texto teatral breve

Cada alumno redactará un texto teatral muy breve (de tres a cinco folios). Puede ofrecerse la doble posibilidad de partir de un texto (chiste, cuento, romance, historieta...) o de inventar (*) la situación. Puede dedicarse un tiempo a que los alumnos cambien impresiones y se ayuden en la elección del argumento. El profesor, en todo caso, orientará la toma de decisiones (elección de tema, ambiente...) para que el proyecto sea realizable y asesorará a los alumnos que lo necesiten durante la redacción.

Actividad n.º 5

Representación

Puede valorarse la posibilidad de preparar (por ejemplo, para fin de curso) una representación de la obra, repartiendo funciones entre todo el grupo (actores, regidor, decorados, vestuarios...).

Instrumentos de evaluación

La actividad n.º 4 proporcionará al profesor información importante para evaluar a los alumnos y alumnas. No obstante, habrá que tener en cuenta las dificultades que encierra plantear el argumento o situación, y, por tanto, el profesor atenderá fundamentalmente al grado de incorporación, en el trabajo personal del alumno, de los elementos estructurales y los procedimientos formales del texto teatral trabajados en clase, así como otros aspectos como la caracterización y el lenguaje de los personajes y el respeto a las normas ortográficas (con especial énfasis en la ortografía del diálogo y signos de puntuación).

Si se realizara la representación, también puede evaluarse la participación de cada alumno en las tareas encomendadas.

Recursos

- Además de los textos del cuento de don Juan Manuel y de Casona, es necesario disponer de:
- Un repertorio de fragmentos teatrales de carácter variado y de ejemplos de juegos de dramatización para la actividad n.º 2.
 - Un repertorio de historietas, chistes o cuentos para la actividad n.º 4.
 - El profesor puede consultar: Bravo Villasante, 1953; Equipo Coda, 1987; Álvarez Novoa, 1991.

Introducción

Concluimos el ciclo por donde lo comenzamos: constatando que la actividad comunicativa está gobernada por unas normas que adquirimos en la interacción social. Como anticipamos en la introducción de esta programación (véase el apartado “Diversidad sociolingüística y actitudes”, página 32), si es importante desarrollar, a través de la educación, la conciencia de que existen unos usos socialmente prestigiosos y la necesidad de adquirirlos, no lo es menos desarrollar una conciencia positiva de la diversidad, presentándola no como un mal, sino como fruto de la diversidad de situaciones comunicativas.

Durante los dos cursos hemos tenido que dedicar la mayor parte de nuestros esfuerzos a la comunicación escrita y a las situaciones formales de lo oral; pero también los hemos dedicado a desarrollar el sentido de la adecuación y una actitud positiva ante la diversidad. Es en esta Unidad cuando debemos proponernos sintetizar estos objetivos, insistiendo en el sentido de la **adecuación**, explicando la **variedad** como **coexistencia de normas diferentes** y colaborando a superar la visión estrecha que muchos hablantes tienen acerca de la corrección lingüística —lo que permite o acepta la Real Academia— mediante una percepción de lo correcto como lo que se considera socialmente aceptable entre personas cultivadas (Rosenblat, 1967).

Es indudable que no se van a conseguir estos objetivos de una sola vez; para avanzar en ese camino, en esta ocasión nos ha parecido conveniente seguir el siguiente proceso:

- Explicar la variedad como fruto de la evolución, recuperando algo que ya estudiamos en la última Unidad de primer curso.
- Observar dicha variedad lingüística en la vida cotidiana y en la literatura.
- *Manipularla* mediante cambios de situación o de interlocutores.

Las nociones de **lengua** y **dialecto**, introducidas al estudiar las lenguas de España (Unidad n.º 8 de primer curso), se retomarán ahora para explicar la coexistencia de variedades geográficas (también podemos hablar de **variedades o hablas locales**) y sociales (tendremos que hablar de **estilos o registros**) con una **lengua estándar**, modelo aceptable para situaciones formales y, en general, para comprender a otros grupos de hispanohablantes y hacernos comprender por ellos; es decir, para garantizar la comunicación con toda la comunidad con la que compartimos la lengua.

Teniendo en cuenta que estamos al final del ciclo, concedemos especial importancia a algunas actividades de obtención y síntesis de la información y de producción de algún texto, que sirvan de recapitulación y nos faciliten la evaluación de la actividad desarrollada a lo largo del ciclo. Esto permitirá completar nuestra información sobre el desarrollo de las capacidades de nuestros alumnos en diferentes campos.

Objetivos

- Reconocer y valorar positivamente la existencia de variedad social y geográfica del español.
- Valorar positivamente la necesidad de los usos estándar en situaciones formales y públicas.
- Desarrollar el sentido de la adecuación en las producciones verbales.

Unidad n.º 8. Las normas del hablar

Contenidos

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none">• Audición y lectura de textos dialectales.• Comparación de registros o estilos sociales diferentes.• Transformación de textos.• Obtención y reducción de informaciones.• Producción de textos adecuados a diferentes situaciones.	<ul style="list-style-type: none">• Unidad y variedad: lengua y dialecto, lengua estándar (norma), registros sociales.• Uso adecuado e inadecuado, correcto e incorrecto.• Rasgos lingüísticos locales.	<ul style="list-style-type: none">• Actitud positiva ante la pluralidad lingüística y cultural.• Aprecio por las formas coloquiales de la lengua materna y su valor expresivo.• Interés por un uso de la lengua adecuado a la situación y a los interlocutores.• Valoración de la necesidad de los usos estándar y cultos en situaciones formales.• Interés y respeto por la variedad y las peculiaridades dialectales del español peninsular y americano.

Actividades

Esta Unidad se desarrollará en **ocho sesiones**.

Sesiones	Actividades
1. ^a a 3. ^a	Introducción; sobre lengua y dialecto (1 y 2).
4. ^a a 6. ^a	Sobre variedad social y usos estándar (3).
7. ^a y 8. ^a	Recapitulación y redacción (4). Evaluación.

Actividad n.º 1

Introducción a la Unidad

- 1.1.** Se entrega a los alumnos la ficha con la que se iniciaba la primera Unidad del ciclo —“¿Qué es hablar bien?”— y se les pide que contesten individualmente al cuestionario.
- 1.2.** Se recogen en la pizarra los resultados, y si, como es de desear, trabajamos con el mismo grupo, se comparan con la síntesis de las respuestas que se dieron al comienzo del ciclo. (Sería muy conveniente conservar una grabación de aquel debate y reproducir algún fragmento con respuestas conflictivas.) Se suscita un nuevo debate sobre aquellas cuestiones. El profesor conducirá la discusión, opo-

niendo la idea de hablar correctamente a la de hacerlo adecuadamente a la situación; ayudará a determinar la diversidad de situaciones: informales y formales, vida cotidiana, grupo o profesión y comunidad hispanohablante.

Actividad n.º 2

Sobre lengua y dialecto

2.1. Se revisa el vídeo sobre la evolución del latín a las lenguas románicas (Unidad n.º 8 de primero) con objeto de recordar que las lenguas evolucionan y que un dialecto es la variedad de una lengua que se produce por evolución de la misma. Se plantean las causas del cambio —las lenguas evolucionan al extenderse y al hablarlas...— y se hace ver que lo normal es que, en cada momento, convivan diferentes dialectos de una misma lengua. Para ello se puede recurrir a:

— Informaciones del profesor (por ejemplo, el catalán es diferente en distintas zonas de Cataluña, en Baleares o en la Comunidad Valenciana).

— Aportaciones de la propia experiencia de los alumnos —en sus viajes, lecturas, medios de comunicación— sobre fonética, giros gramaticales, léxico, etc.

2.2. Se proporciona información complementaria a través de:

— Audición de grabaciones, lectura y comentario de textos dialectales (folclore local o regional, de otras regiones peninsulares o americanas) por toda la clase.

— Aportación de información por los propios alumnos sobre variedades del habla local —rasgos fonéticos, gramaticales, léxicos, expresiones y giros—. Los datos se comentan y discuten en clase, para evitar falsas percepciones y posibles omisiones, pues habrá alumnos que no son conscientes del carácter local de ciertas palabras o, por ejemplo, del *leísmo* y *laísmo*, en regiones como la nuestra.

— Lectura y comentario de algún texto, como los de Rosenblat, 1967 y 1971, sobre dialectos del castellano y sobre el español de América.

2.3. Breve puesta en común, dirigida por el profesor, sobre la diversidad geográfica del español, reforzada con algunos esquemas elementales o algún mapa. No se trata de detenerse en grandes detalles, sino de limitarse a la constatación y a una descripción de conjunto. Se debe hacer hincapié en la riqueza expresiva (ciertos giros, formas de saludo, metáforas coloquiales, eufemismos, abundancia y valor gramatical y afectivo del diminutivo andaluz o americano...).

Actividad n.º 3

Sobre variedad social y lengua estándar

3.1. Debe realizarse algún ejercicio de transformación de textos —proponer una reelaboración más formal de un texto coloquial o viceversa—, teniendo en cuenta siempre un cambio de interlocutor. Para ello se puede recuperar alguno de los ejercicios realizados en la Unidad n.º 1 de primero (véase la actividad n.º 4), lo que nos permitirá apreciar el desarrollo del sentido de la adecuación en nuestros alumnos.

3.2. Breve exposición del profesor, definiendo con claridad, y con algunos ejemplos y argumentos basados en las actividades anteriores, las siguientes ideas:

- La variedad de situaciones —públicas y privadas, formales e informales— e interlocutores.
- Los ámbitos sociales básicos de uso —familiar, grupo y profesión, comunidad hispanohablante— y su correlación con diversidad y unidad.
- La mayor necesidad en el uso de la lengua estándar, de planificación y de gramaticalidad en la escritura.
- Los conceptos de lengua estándar y de estilos o registros sociales, en relación con lo anterior.

(En lugar de, o además de la exposición, el profesor puede proporcionar algún o algunos textos sencillos sobre diversidad social que proporcionen información sobre estas cuestiones.)

Actividad n.º 4

Redacción individual de un texto

Los alumnos deben redactar un texto que recoja la información de la actividad anterior. Esta actividad puede consistir en la redacción de un texto expositivo, a modo de epítome.

Pueden también ofrecerse —o aceptarse a iniciativa de algunos alumnos— otras posibilidades, definiendo en todo caso la situación comunicativa: una carta —al profesor, a un amigo— durante un viaje; un artículo o una carta a un periódico sobre alguna injusticia lingüística, etc. (*)

En cualquier caso, el profesor advertirá que se debe utilizar un lenguaje adecuado, empleando con exactitud los términos técnicos (lengua, dialecto, registro social, situación...).

Instrumentos de evaluación

Al encontrarnos al final de ciclo, nos parece muy importante que esta Unidad cumpla la función de evaluar los cambios conceptuales y de actitudes experimentados por los alumnos y alumnas; de ahí la conveniencia de cotejar instrumentos de trabajo y materiales ya empleados.

Para la evaluación de los alumnos en esta Unidad se utilizará —además de las observaciones llevadas a cabo por el profesor en el desarrollo de las actividades anteriores— la actividad n.º 4; para ello es imprescindible que el profesor aconseje a cada alumno en la elección del tipo de texto, de forma que opten por una tarea adecuada a sus posibilidades.

Recursos

- Ficha-cuestionario de la Unidad n.º 1 de primer curso, síntesis y, si es posible, grabación de la actividad correspondiente.
- Grabaciones y reproducciones escritas de algunos textos coloquiales y folclóricos de carácter dialectal. Entre otras muchas posibilidades, puede ser útil Rosenblat, 1971.
- Las fuentes de documentación sobre problemas dialectales deben ser sencillas en el planteamiento de los problemas; también es útil Rosenblat, 1967.

Bibliografía y recursos

Obras de consulta

Además de las citadas en el documento, se recogen algunas publicaciones sobre ciencias del lenguaje, estudios literarios y didáctica, cuya lectura puede ser útil para el profesorado. Se marcan con asterisco (*) aquéllas cuyo conocimiento nos parece muy conveniente.

- AA. VV.: *Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura (Secundaria)*. Madrid: M. E. C. - Escuela Española, 1993.
- (*) ALCALDE, L.; GONZÁLEZ, L., y PÉREZ, S. "Propuesta [de secuencia] A". En AA. VV.: *Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura (Secundaria)*. Madrid: M. E. C. - Escuela Española, 1993.
- (*) AZNAR, E.; CROS, A., y QUINTANA, L. *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE-Horsori, 1991.
- BARRIENTOS, C. "Propuesta [de secuencia] B". En AA. VV.: *Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura (Secundaria)*. Madrid: M. E. C. - Escuela Española, 1993.
- BLECUA, J. M. *¿Qué es hablar?* Barcelona: G. Temas Salvat, 1986.
- (*) BRONCKART, J. P. *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO, 1985.
- (*) CAMPS, A. "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". En *Infancia y Aprendizaje*, núm. 49, 1990.

Bibliografía para el profesorado

- ❑ CARMEN, L. del. "Secuenciación de los contenidos educativos". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, 1991.
- ❑ CASSANY, D. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós, 1989.
- ❑ (*) CASSANY, D. *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó, 1993.
- ❑ COLL, C., y ROCHERA, M. J. "Estructuración y organización de la enseñanza: secuencias de aprendizaje". En COLL, C.; PALACIOS, J., y MARCHESI, A. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1990.
- ❑ DIJK, T. van. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, 1980.
- ❑ DIJK, T. van. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.
- ❑ GARTON, A., y PRATT, C. *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós-M. E. C., 1991.
- ❑ GONZÁLEZ NIETO, L. *Implicaciones didácticas del D. C. B. en Lengua Castellana y Literatura*. Zaragoza: ICE Universidad, 1992.
- ❑ GONZÁLEZ NIETO, L. "La determinación de unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura". En LOMAS, C., y OSORO, A. (comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.
- ❑ GONZÁLEZ NIETO, L. (1994a). "Enseñar lengua en la Educación Secundaria". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 1, pp. 27-42. Barcelona: Graó, 1994.
- ❑ (*) GONZÁLEZ NIETO, L. (1994b). "La Lengua en la Educación Secundaria. Una fundamentación disciplinar". En AA. VV. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*, núm. 7. Zaragoza: ICE Universidad, 1994.
- ❑ HYMES, D. (1973). *Vers la compétence de communication*. París: Hatier, 1984.
- ❑ KNAPP, M. L. *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós, 1985.
- ❑ QUENAU, R. *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra, 1987.
- ❑ *Lengua Castellana y Literatura. Educación Secundaria Obligatoria*. En *Materiales para la Reforma. Educación Secundaria ("Caja Roja")*. Madrid: M. E. C., 1992.
- ❑ LOMAS, C.; OSORO, A., y TUSÓN, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.
- ❑ *Proyecto Curricular. Educación Secundaria Obligatoria*. En *Materiales para la Reforma. Educación Secundaria ("Caja Roja")*. Madrid: M. E. C., 1992.

- ❑ (*) REYES, G. *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos, 1990.
- ❑ ROSENBLAT, A. (1967). "El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y de América". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm.1, pp. 95-108. Barcelona: Graó, 1994.
- ❑ (*) SÁNCHEZ MIGUEL, E. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana, 1993.
- ❑ SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Madrid: Akal, 1990.
- ❑ SERAFINI, M. T. *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós, 1993.
- ❑ (*) WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia, 1988.
- ❑ ZAYAS, F. (1994a). "La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm.1, pp. 65-72. Barcelona: Graó, 1994.
- ❑ ZAYAS, F. (1994b). "El lugar de las tipologías textuales en la Didáctica de la Lengua". En AA. VV. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*, núm. 7. Zaragoza: ICE Universidad, 1994.
- ❑ (*) ZAYAS, F., y RODRÍGUEZ, C. "Composición escrita y contenidos gramaticales". En *Aula de Innovación Educativa*, núm. 2. Barcelona: Graó, 1992.

Recursos bibliográficos para el aula

Se recogen en este apartado las referencias que aparecen en las unidades didácticas.

- ❑ ACEVEDO, J. *Para hacer historietas*. Madrid: Editorial Popular, 1981.
- ❑ ALONSO, M., y MATILLA, L. *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la comunicación audiovisual*. Madrid: Akal, 1990.
- ❑ ÁLVAREZ NOVOA. *Dramatización*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1991.
- ❑ BONET, R., y otros. *Morfonética del humor*. Madrid: Teide, 1986.
- ❑ BONET, R., y otros. *Sintaxis del "suspense" y la aventura*. Madrid: Teide, 1986.
- ❑ BRAVO VILLASANTE, C. *Antología de la literatura infantil* (2 tomos). Madrid: Doncel, 1953.

- ❑ CABALLERO, D. *Análisis de algunos actos de habla*. Madrid: Akal, 1992.
- ❑ CALVO CARRILLA, J. L. *Acercarse a la literatura*. Madrid: Alhambra, 1987.
- ❑ CASSANY, D. *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó, 1993.
- ❑ EQUIPO CODA. *Creatividad teatral*. Madrid: Alhambra, 1987.
- ❑ GARCÍA CAEIRO, L., y otros. *Expresión oral*. Madrid: Alhambra, 1986.
- ❑ GARCÍA DOMÍNGUEZ, E. *Cómo leer textos narrativos*. Madrid: Akal, 1987.
- ❑ GRAFEIN. *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena, 1981.
- ❑ GUBERN, R. *El lenguaje de los cómics*. Madrid: Península, 1972.
- ❑ HERANS, C., y PATIÑO, E. *Teatro y escuela*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía-Laia, 1982.
- ❑ KOHAN, S. A., y RIVADENEIRA, A. L. *Taller de escritura*. Madrid: Diseño Editorial, 1991.
- ❑ LOPRETE, C. A. *Introducción a la oratoria moderna*. Buenos Aires: Ed. Nova, 1967.
- ❑ MAZO UNAMUNO, M. *Nuestras lenguas. Castellano, catalán, gallego, euskera*. Madrid: Akal, 1988.
- ❑ MAHIEU, R. *Cómo aprender a escribir jugando*. Madrid: Altalena, 1981.
- ❑ MERLINO, M. *Cómo jugar y divertirse con palabras*. Madrid: Altalena, 1981.
- ❑ MUÑOZ, M. *La poesía y el cuento en la escuela*. Madrid: Consejería de Educación y Juventud, 1983.
- ❑ ORTEGA, E. *El baúl volador*. Zamora: Junta de Castilla y León, 1986.
- ❑ PELEGRÍN, A. *Cada cual atiende su juego*. Madrid: Cincel, 1984.
- ❑ PELEGRÍN, A. *La aventura de oír*. Madrid: Cincel, 1986.
- ❑ QUENAU, R. *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra, 1987.
- ❑ ROSENBLAT, A. *Nuestra lengua en ambos mundos*. Estella: Biblioteca General Salvat, 1971.
- ❑ SAMOILOVICH, D. *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*. Madrid: Altalena, 1979.

- ❑ TARRÉS, M. *Taller de escritura*. Madrid-Barcelona: M. E. C.-Vicens Vives, 1988.
- ❑ VIÑOLY, A. y J. *Diccionario guía de redacción*. Madrid: Teide, 1983.

Con objeto de orientar al profesorado sobre las lecturas personales de los alumnos —véase el apartado “La lectura de obras completas”, página 33 ofrecemos referencias de algunas guías de lecturas y una relación de libros que, por nuestra experiencia, han tenido éxito entre el alumnado.

Lecturas para el alumnado

Guías de lecturas y de animación a la lectura

- ❑ Centro de Documentación de la Fundación “Germán Sánchez Ruipérez”. “250 documentos para la animación”. En *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 17, 1991.
- ❑ EQUIPO PEONZA. *Un libro para leer muchos más*. Madrid: Alfaguara, 1993.
- ❑ HARTO, M. *Animación a la lectura*. Madrid: S. M., 1989.
- ❑ MAÑA, T., y GONZÁLEZ, T. “A vueltas con la animación”. En *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 24, 1991.

Lecturas²²

- ❑ CEREZALES, A., S. y M. *El sendero de los mitos*. [Colección de varios volúmenes]. Madrid: Anaya.
- ❑ DAHL, R. *Matilda*. Madrid: Alfaguara.
- ❑ DEFOE, D. *Robinson Crusoe*. Madrid: Anaya.
- ❑ DELIBES, M. *Mi vida al aire libre*. Barcelona: Destino.
- ❑ GIBSON, M. *Monstruos, dioses y hombres de la mitología griega*. Madrid: Anaya.
- ❑ GISBERT, J. M. *El misterio de la isla de Tokland*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ❑ GISBERT, J. M. *La noche del eclipse*. Madrid: S. M.
- ❑ GRIPE, M. *El túnel de cristal*. Madrid: S. M.

22. No damos el año de edición, ya que son abundantes las reediciones de la mayor parte de los títulos.

- 487
- ❑ GRIPE, M. *Los escarabajos vuelan al atardecer*. Madrid: S. M.
 - ❑ HARTLING, P. *Ben quiere a Ana*. Madrid: Alfaguara.
 - ❑ HINTON, S. *Rebeldes*. Madrid: Alfaguara.
 - ❑ KERR, J. *Cuando Hitler robó el conejo rosa*. Madrid: Alfaguara.
 - ❑ LONDON, J. *Colmillo Blanco*. Madrid: S. M.
 - ❑ LÓPEZ NARVÁEZ, C. *La tierra del Sol y la Luna*. Madrid: Espasa-Calpe.
 - ❑ MARTÍN, A., y RIBERA, J. *No pidas sardina fuera de temporada*. Madrid: Alfaguara.
 - ❑ MARTÍN GAITE, C. *El castillo de las tres murallas*. Madrid: Lumen.
 - ❑ POE, E. A. *El escarabajo de oro y otros cuentos*. Madrid: Anaya.
 - ❑ SERRA y FABRA, J. *El joven Lennon*. Madrid: S. M.
 - ❑ STEVENSON, R. L. *La isla del tesoro*. Madrid: Anaya.
 - ❑ TEIXIDOR, E. *El soldado de hielo*. Madrid: S. M.
 - ❑ TOURNIER, M. *Viernes o la vida salvaje*. Barcelona: Noguer.
 - ❑ VRIES, A. de. *Belledone, habitación 16*. Madrid: S. M.
 - ❑ WILSON, E. *Asesinato en el Canadian Express*. Madrid: S. M.

Otros recursos

❑ Poesía

De poesía para niños existen colecciones especializadas en Ediciones La Torre, Labor, Taurus (Temas de España) y Austral.

❑ Grabaciones de vídeo

— CIRUELO, J. I.; CANO, P. L., y VALLE, P. *Aproximación a la Roma Clásica (II)*. U. N. E. D., 1987. (Ya recomendamos en su lugar —Unidad n.º 8 de primer curso— la conveniencia de disponer de esta cinta.)

— Grabaciones de alguna tertulia y debate (unidades n.º 1 y n.º 2 de primero).

— Grabaciones de alguna película (unidades n.º 2 y n.º 6 de segundo curso).

~~107-4860~~

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR