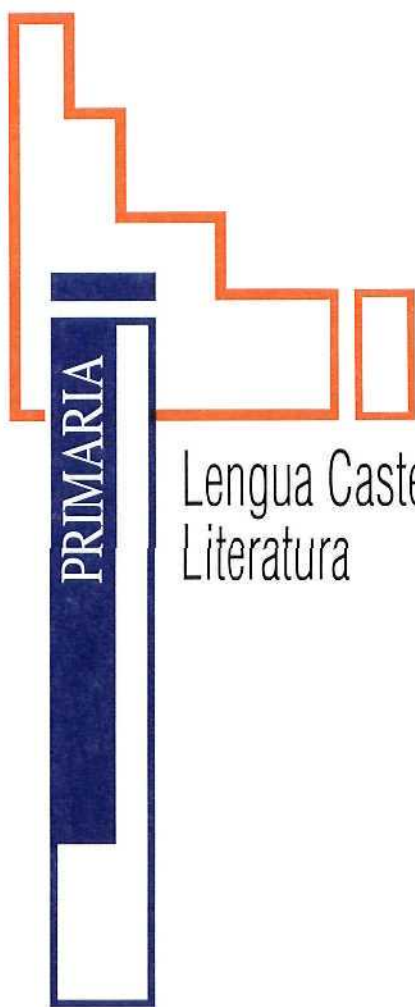


PRIMARIA

Lengua Castellana y
Literatura



Ministerio de Educación y Ciencia



Lengua Castellana y
Literatura



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-105-2

I. S. B. N.: 84-369-2126-7

Depósito legal: M-8750-1992

Realización: MARIN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

Este volumen recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Primaria. Contiene, por consiguiente, elementos legales, de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador o meramente informativo. Cada una de sus secciones tiene diferente rango normativo y también un contenido diverso.

1) La primera sección presenta los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que para el área completa, y para su desarrollo a lo largo de la etapa, han sido fijados en el Anexo del **Real Decreto** por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Se trata, por consiguiente, de una norma oficial, que corresponde al primer nivel de concreción del currículo para esta área: el nivel del **currículo oficialmente establecido**, que constituye base y marco de sucesivos niveles de elaboración y concreción curricular. En el preámbulo del citado Real Decreto se recogen los principios básicos del currículo así como el sentido de cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos.

En el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores han de contribuir a determinar, concretar y desarrollar los propósitos educativos a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente. El Real Decreto establece, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa **proyectos curriculares** de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Por otro lado, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.

2) La segunda sección del libro tiene también carácter oficial, pero no estrictamente normativo. Está extraída del Anexo de una **Resolución**

del Secretario de Estado de Educación, en el apartado correspondiente a esta área. Para facilitar el trabajo de los profesores en esa concreción y desarrollo curricular a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos, dicha Resolución ha concretado, con carácter **orientador**, una posible **secuencia** de contenidos por ciclos, así como posibles criterios de evaluación también por ciclos, para todas y cada una de las áreas.

Como elemento de juicio, al elaborar los proyectos y programaciones curriculares, puede ser útil tomar en cuenta esta propuesta de secuencia que, en todo caso, les servirá para su propia reflexión. Por otro lado, en la hipótesis de que, por cualquier razón, un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular, o no llegue a hacerlo en todos sus elementos, la secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación de la Resolución adquieren automáticamente valor normativo en suplencia del proyecto inexistente o incompleto.

Esta segunda sección tiene dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en los ciclos y unos criterios de evaluación para los ciclos. En cada caso, un cuadro resumen presenta, en esquema, los elementos más destacados de la secuencia y permite comparar los ciclos con mayor comodidad. El cuadro, de todas formas, ha de leerse como un resumen esquemático del texto completo y en ninguna manera lo sustituye.

3) La tercera sección presenta **Orientaciones** didácticas y para la evaluación, cuyo carácter, reflejado en su denominación, es orientativo y también informativo. Son orientaciones y recomendaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, que recogen y amplían las que en su día aparecieron en el Diseño Curricular Base y que serán de utilidad para el profesorado en su práctica diaria en esta área concreta. Con ellas se pretende ayudar a los profesores a colmar la brecha que va de las intenciones a las prácticas, del diseño al desarrollo curricular, es decir, y en concreto, del currículo establecido y de los proyectos y programaciones curriculares a la acción y a las realidades educativas.

Esta sección tiene, a su vez, dos grandes apartados: las orientaciones propiamente **didácticas** y las orientaciones para la **evaluación**. En ella se contienen reflexiones de carácter variado acerca de cómo entender y poner en práctica, para la docencia en esta área, los principios metodoló-

gicos fundamentales que sobre la enseñanza y el aprendizaje se contienen en el currículo establecido. Se recogen también los problemas y los planteamientos didácticos específicos de esta área, y, en general, se trata de proporcionar indicaciones y sugerencias que faciliten al profesor su tarea en relación con un conjunto de cuestiones a las que el currículo oficial no responde, precisamente por tratarse de un currículo abierto que las deja en manos del propio profesor. Son cuestiones relativas a cómo enseñar, cómo evaluar, cuándo evaluar y, en cierta medida, también qué evaluar. Todas estas reflexiones pueden servir al profesorado, primero, para la elaboración del proyecto y de la programación curricular, y también, más adelante, como material de referencia al que cabe acudir cuando sea preciso en cualquier momento.

4) La cuarta sección, con la que el libro concluye, es una **Guía de Recursos didácticos, bibliográficos y otros**. En ella se contiene amplia **información** acerca de libros, materiales curriculares, fuentes de información y, en general, recursos útiles para el desarrollo curricular de la respectiva área, con breve noticia descriptiva y comentario valorativo acerca de ellos. Es una información no exhaustiva, sino seleccionada. Como sucede en cualquier selección de ese género, hay en ella opciones y valoraciones que hubieran sido quizá otras de haber sido otros los autores. El Ministerio de Educación y Ciencia, que ha coordinado este trabajo a través del Servicio de Innovación, agradece a los autores su colaboración en esta obra, que seguramente le será de gran utilidad para los profesores.

En esta cuarta sección el profesorado encontrará un repertorio suficientemente completo de los recursos bibliográficos y de otros materiales curriculares con los que puede contar para poner en práctica en el aula el currículo establecido. La Guía no tiene el propósito de ser exhaustiva. No pretende presentar en listado completo todo lo que existe en el mercado nacional o internacional. Más bien, en ella se presenta una selección de aquello que puede resultar especialmente útil y valioso. Los comentarios que acompañan a la presentación de cada material contribuyen a facilitar al profesorado su propia selección y servirle como instrumento de reflexión estructurada y organizada, que conecta los elementos del currículo establecido con los materiales curriculares y didácticos ya existentes.

Lengua Castellana y Literatura



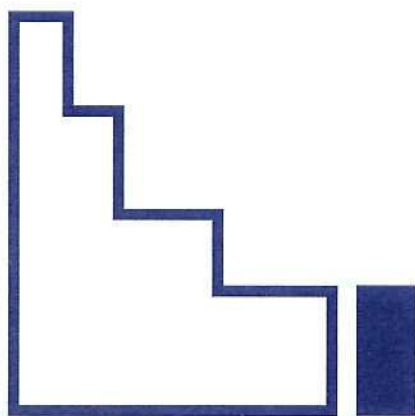
PRIMARIA

- Currículo Oficial.
 - Secuencia por Ciclos.
 - Orientaciones Didácticas.
 - Guía Documental y de Recursos.
-

Sumario

	<i>Páginas</i>
CURRÍCULO OFICIAL.....	11
Introducción	13
Objetivos generales.....	19
Contenidos.....	20
Criterios de evaluación	29
SECUENCIA POR CICLOS.....	35
Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos	37
Criterios de evaluación por ciclos	71
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	93
Orientaciones generales.....	97
Orientaciones específicas.....	107
Orientaciones para la evaluación	131
GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS.....	141
Introducción	145
Textos de referencia para el profesorado.....	147
Recursos de uso en el aula	189

Lengua Castellana y Literatura



Currículo Oficial

Lengua Castellana y Literatura

Introducción

El lenguaje constituye una actividad humana compleja que asegura dos funciones básicas: la de comunicación y la de representación, mediante las cuales, a su vez, cabe regular la conducta propia y ajena. Son funciones, por otra parte, que no se excluyen entre sí, sino que aparecen de forma interrelacionada en la actividad lingüística. Las representaciones —lingüísticas y de otra naturaleza— constituyen el principal contenido de la comunicación; y la comunicación, a su vez, contribuye a la construcción de la representación de la realidad física y social. La educación y el aprendizaje en esta área han de atender a esa múltiple función de la lengua, de comunicación y de representación, así como de regulación del comportamiento ajeno y propio. Ha de incluir también una iniciación al texto literario como manifestación de la funcionalidad de la lengua.

Los seres humanos se comunican entre sí a través de diferentes medios y sistemas: los gestos, la música, las representaciones plásticas, los símbolos numéricos y gráficos. El lenguaje verbal, medio más universal de comunicación, permite recibir y transmitir informaciones de diversa índole e influir sobre las otras personas con las que interactuamos, regulando y orientando su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar nuestra propia actividad. La comunicación es, por consiguiente, una función esencial del lenguaje en el intercambio social.

Pero el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación entre personas. Es, además, un medio de representación del mundo, aunque nuestra representación del mundo físico y social

también contiene elementos no lingüísticos, de imágenes sensoriales estrechamente vinculadas a la percepción y a la motricidad, y aunque esta representación no lingüística sea precisamente la típica del ser humano en los primeros años de su existencia, en la persona adulta y también en el niño, desde el momento en que ha adquirido dominio sobre el lenguaje, la mayor parte de su representación es de carácter lingüístico. El lenguaje, en consecuencia, está estrechamente vinculado al pensamiento y, en particular, al conocimiento. Mediante operaciones cognitivas, que en gran medida constituyen el lenguaje interior, nos comunicamos con nosotros mismos, analizamos los problemas, organizamos la información de que disponemos (especialmente la información disponible en los registros de memoria), elaboramos planes, emprendemos procesos de decisión: en suma, regulamos y orientamos nuestra propia actividad. Así, el lenguaje cumple una función de representación y de autorregulación del pensamiento y de la acción.

Aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados vinculado a un conjunto de significantes. Eso vale para cualquier lenguaje, pero mucho más para la lengua llamada materna, aquella cuya adquisición coincide con la primera socialización del niño y que es utilizada en la vida cotidiana. Cuando el niño aprende el lenguaje en la interacción con las personas de su entorno, no aprende únicamente unas palabras o un completo sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos transmiten y, con ellos, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad; en este sentido, se debe fomentar la eliminación de los prejuicios sexistas, que normalmente actúan discriminando a la mujer al transmitir una imagen estereotipada y falsa. El lenguaje contribuye a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable, y contribuye con ello también a la socialización del niño, a su integración social y cultural. Sirve, pues, de instrumento básico para la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes, así como para el dominio de otras habilidades y capacidades no estrictamente lingüísticas.

De acuerdo con una concepción funcional de la lengua, el ámbito de la actuación educativa en esta área ha de ser el discurso, en el que 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, de la coherencia de los textos y el de la corrección gramatical de los enunciados.

El objetivo último de la educación en Lengua y Literatura en la etapa de Educación Primaria ha de ser que los niños y las niñas consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. En concreto, se trata de enriquecer la lengua oral que el alumnado ya usa al comenzar la escolaridad obligatoria y de aprender la utilización de la lengua escrita. Asimismo, se pretende la iniciación a una reflexión sistemática sobre las producciones lingüísticas que contribuya al desarrollo de las destrezas discursivas.

En la comunicación, tanto oral como escrita, hay dos procesos básicos: el de comprensión y el de expresión. La comprensión es un proceso activo. Para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimiento previos; realiza inferencias e interpretaciones; selecciona, codifica y valora. Todo esto requiere una persona activa, que participa en la determinación del sentido del mensaje recibido y comprendido y que contribuye con ello a dotarlo de pleno significado. Educar en la comprensión del lenguaje significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que se reciben en la vida cotidiana. En particular, la educación en la capacidad de escucha ha de propiciar una actitud activa de mente abierta y participativa ante los mensajes recibidos. Esta actividad en el proceso de comprensión constituye, en Primaria, el comienzo del pensamiento crítico.

A través de la expresión lingüística podemos transmitir nuestros sentimientos, vivencias, ideas y opiniones. A su vez, la práctica de la expresión en los procesos que la educación ha de impulsar contribuye a generar ideas, a centrar la atención sobre un tema, a organizar la estructura del mismo, a darle forma de acuerdo con criterios de adecuación, coherencia y corrección y a hacer todo ello con un estilo que sea manifestación de algo propio que se desea compartir.

Las niñas y los niños son los protagonistas en el proceso de comunicación lingüística, en su doble dimensión: receptiva y productiva. El desarrollo de su capacidad lingüística depende en gran medida del intercambio comunicativo con los compañeros y con el profesor en el marco escolar. En este contexto tiene una gran importancia el uso de la lengua como instrumento para el aprendizaje de las distintas áreas, es decir, como mediador didáctico. En todas las áreas se aprende lengua al realizar sus aprendizajes específicos. El dominio del discurso adecuado a las situaciones de aprendizaje es

una responsabilidad de la escuela en las diferentes áreas, ya que desde todas ellas se ha de colaborar al desarrollo de la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de representación y de conocimiento.

En particular todas las áreas lingüísticas, que buscan el desarrollo y mejora de la capacidad de comprensión y expresión, deben participar de un marco teórico de referencia común y de unos criterios didácticos coherentes y que respeten lo específico de cada disciplina.

La lengua ha de estar presente en la escuela como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas..., para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar una determinada acción o un conjunto de acciones. Potenciar el desarrollo de la comunicación lingüística en los alumnos es propiciar que esa comunicación se despliegue y actualice en todas sus funciones y dimensiones.

Para responder a ello, la enseñanza de la Lengua y Literatura en Primaria debe partir de los usos de la lengua que los niños y las niñas traen a la escuela. El entorno lingüístico en el que viven, junto con los factores culturales y socioeconómicos que lo determinan, lleva consigo grandes diferencias en su competencia lingüística al comienzo de la Primaria y también, a menudo, importantes divergencias de uso (dialectales, lexicográficas, fonológicas, etc.). Es preciso asumir y respetar ese bagaje lingüístico, que es el lenguaje funcional del niño, y a partir de él sugerir y propiciar patrones lingüísticos que amplíen las posibilidades de comunicación e inserción social. En este enriquecimiento y rectificación, el lenguaje del profesor y los textos que se utilicen han de desempeñar un papel modélico para el desarrollo de la competencia lingüística.

En todo caso, los alumnos han de apreciar las diferentes variedades lingüísticas, tanto las existentes entre diferentes lenguas como las de distintos grupos en el uso de una misma lengua, apreciando incluso aquellas variedades que acaso están culturalmente desvalorizadas, pero que cumplen las funciones representativa y comunicativa dentro de un determinado medio social. También, y sobre todo, el alumnado ha de valorar las otras lenguas de España que coexisten oficialmente con el castellano. En este sentido, la educación ha de favorecer el conocimiento y el aprecio de la realidad plurilingüe y pluricultural de España, y, a partir de ello, la valoración positiva de la variedad de las lenguas que se hablan en el mundo.

Es función de la Educación Primaria el incremento y diversificación de las experiencias comunicativas del alumnado, de modo que el uso oral se enriquezca por el estímulo de estos contextos. Junto a ello, es responsabilidad específica de la escuela la enseñanza del uso de la lengua oral en situaciones formales. El dominio básico de la lengua oral es una condición previa para dominar la lengua escrita. Entre ellas no existe una correspondencia automática, pero ambas se apoyan mutuamente, por lo que se hace necesario plantear su enseñanza y aprendizaje en estrecha relación.

A lo largo de la Educación Primaria ha de desarrollarse el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Es un aprendizaje que se realiza en situación de comunicación y en un marco de construcción de sentido. La lectura y la escritura se entienden como actividades cognitivas complejas que no pueden ser asimiladas a una simple traducción de códigos. La función comunicativa de la lengua, la comprensión y la expresión, son los ejes esenciales sobre los que se han de realizar estos aprendizajes.

El hecho de que la lengua escrita, mucho más que la oral, requiera de una enseñanza sistemática y planificada se ha utilizado algunas veces como argumento para justificar una presencia mayor, cuando no exclusiva, de la lengua escrita en la enseñanza escolar. No hay razones válidas, sin embargo, para supeditar el conocimiento de la lengua escrita al de la lengua oral, sobre todo cuando ambas tienen muchos elementos comunes, especialmente en situaciones más formalizadas. La Educación Primaria debe favorecer, ante todo, el uso funcional del lenguaje, sea oral, sea escrito, en cuanto eficaz instrumento de comunicación y de representación.

El aprendizaje de la lengua escrita debe permitir a los niños y las niñas descubrir las posibilidades que ofrece la lectura (y también la propia escritura) como fuente de placer y fantasía, de información y de saber. Junto con los conocimientos que sobre la lengua misma ofrecen los textos escritos (léxico, morfosintaxis, ortografía, organización del discurso, etc.) dichos textos amplían los conocimientos y experiencias del niño sobre realidades distintas a las de su entorno inmediato.

Los textos escritos, además, constituyen medios culturales para la construcción social del sentido. Todos los textos, en cuanto tales, son portadores de significación. Pero ciertos textos, ya literarios, ya filosóficos, ya de sabiduría popular, buscan intencionalmente la exploración y la construcción del sentido. Entre las experiencias

educativas que el área de Lengua y Literatura ha de aportar está el contacto con discursos en los que se plasma la búsqueda humana de sentido, una búsqueda emprendida también a través de otras producciones culturales.

Estos textos contribuyen, en rigor, no sólo a orientar en la exploración del sentido, sino también a ampliar la visión del mundo, a desarrollar la capacidad de análisis y de crítica, y a despertar la conciencia de la comunicación de cada sujeto lector con una tradición y una cultura, en la que han nacido ciertos textos y en la que el mismo lector ha llegado a ser persona.

Los textos escritos, sobre todo los literarios, sean pertenecientes a la convencionalmente considerada literatura infantil, sean otros textos comprensibles y accesibles a los niños en esta edad, ofrecen especiales posibilidades de goce y disfrute, de diversión, e incluso de juego.

En la Educación Primaria, junto con el desarrollo de las destrezas básicas de hablar y escuchar, leer y escribir, es necesario comenzar una reflexión sistemática sobre la lengua con el fin de mejorar y enriquecer la propia competencia comunicativa. El alumnado de esta etapa se ha de habituar a observar reflexivamente la lengua que utiliza, así como a iniciarse en la construcción de unos conceptos básicos sobre su funcionamiento y en el aprendizaje de una terminología elemental que le permita discutir algunos problemas lingüísticos y ordenar las observaciones realizadas. Se pretende que los alumnos sean consecuentes acerca de cómo funciona la lengua para adquirir mayor libertad y seguridad en su uso. El cuerpo de conocimientos y de procedimientos de disciplinas lingüísticas, de crítica literaria, de semántica, de teoría del texto, etc., no ha de llegar como tal al alumnado, pero será de inapreciable valor para ayudar al profesor a educar a los niños en una conciencia reflexiva acerca de la comunicación y de la representación lingüística.

El desarrollo de las capacidades verbales es un componente del desarrollo de la capacidad simbólica general. El lenguaje, además, interactúa frecuentemente con otros códigos. La educación lingüística ha de contemplar esta interacción e incluye en el currículo la relación entre código verbal y códigos no verbales, especialmente en los medios de comunicación social.

En relación con el uso personal de la palabra, sea oral, sea escrita, aparece la cuestión del relativo peso y equilibrio por establecer

entre los elementos convencionales del lenguaje y la originalidad personal en su uso. El aprendizaje de la lengua, desde luego, incluye el conocimiento de sus convenciones, de sus reglas: fonológicas, morfosintácticas, ortográficas, de discurso. El cumplimiento de las reglas convencionales del lenguaje está al servicio de una comunicación más eficaz. Esta comunicación, junto con la representación de la realidad, es lo que ha de regir todo el aprendizaje y uso de la lengua. El dominio de los códigos oral y escrito, la asimilación de las convenciones lingüísticas de uso, estructura y forma, se supeditan a un intercambio comunicativo fluido entre emisor y receptor, y, junto con eso, han de ordenarse también a un uso personal, autónomo y creativo del lenguaje. Fomentar en las alumnas y los alumnos este uso del lenguaje contribuye a potenciar su educación integral como personas autónomas, conscientes y creativas en el medio en que viven.

Objetivos generales

La enseñanza de la Lengua y la Literatura en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.
2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
3. Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.
4. Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
5. Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.

6. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.

7. Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.

8. Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.

9. Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.

10. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

Contenidos

1. Usos y formas de la comunicación oral

Conceptos

1. Necesidades y situaciones de comunicación oral en el medio habitual del alumnado.

2. Características de la situación de comunicación, intenciones comunicativas y formas adecuadas:

- Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, etc.
- Intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etc.

- Formas adecuadas a las distintas situaciones e intenciones comunicativas: estructura del texto y de la oración, vocabulario, etc.
3. Diversidad de textos en la comunicación oral:
 - La comunicación oral en situaciones de intercambio verbal: conversaciones, diálogos, debates, entrevistas, etc.
 - Textos literarios de tradición oral: canciones, romances y coplas; cuentos y leyendas populares; otros textos (refranes, adivinanzas, dichos populares, historietas locales, etc.).
 - Otros textos orales: textos de los medios de comunicación social, grabaciones de diferentes tipos, exposiciones, etc.
 4. Elementos lingüísticos y no lingüísticos de la comunicación oral: pronunciación, ritmo y entonación; gesto, postura y movimiento corporal, etc.
 5. Variantes de la lengua oral:
 - Diversidad lingüística en el entorno próximo: lenguas de inmigración, jergas propias de ciertos grupos, etc.
 - Diversidad lingüística en el medio rural, urbano y suburbano.
 - Diversidad lingüística y cultural de España: lenguas y dialectos.
 - Diversidad lingüística en el mundo: lenguas próximas y alejadas.

Procedimientos

1. Utilización de las habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones:
 - Normas, recursos y estrategias en el intercambio comunicativo: atención y escucha, concentración, turnos, adecuación de la respuesta a las intervenciones precedentes, etc.
2. Comprensión de textos orales atendiendo a las diferentes intenciones y a las características de la situación de comunicación.
3. Interpretación de mensajes no explícitos en los textos orales (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que suponen discriminación, hechos comprobables y opiniones, etc.).

4. Resumen de textos orales.
5. Asociación de los textos orales con el propio entorno social y cultural.
6. Comentario y juicio personal sobre los textos orales.
7. Adecuación de la propia expresión a las diferentes intenciones y situaciones comunicativas.
8. Producción de textos orales de manera estructurada y empleando formas elementales que den cohesión al texto.
9. Recitación y representación de textos orales.
10. Exploración de las posibilidades expresivas de la lengua oral a partir de la observación y análisis de textos modelo.
11. Utilización de producciones orales (conversaciones, diálogos, debates, entrevistas, encuestas, etc.) como instrumento para recoger y organizar la información, para planificar experiencias, para elaborar alternativas y anticipar soluciones, para memorizar mensajes, etcétera.

Actitudes

1. Valoración de la lengua oral como instrumento para satisfacer las propias necesidades de comunicación y para planificar y realizar tareas concretas.
2. Respeto por las normas de interacción verbal en las situaciones de comunicación oral.
3. Sensibilidad, apertura y flexibilidad ante las aportaciones de otras personas.
4. Sensibilidad y actitud crítica ante el tratamiento de ciertos temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial o de cualquier tipo.
5. Valoración de los elementos culturales tradicionales de la comunidad que se reflejan en los textos orales.
6. Sensibilidad para captar los elementos imaginativos y emotivos que confieren expresividad a la lengua oral.
7. Interés y respeto por la diversidad lingüística y cultural de España y de la sociedad en general.

2. Usos y formas de la comunicación escrita

Conceptos

1. Necesidades y situaciones de comunicación escrita en el medio habitual del alumnado:

- El texto escrito como fuente de placer, de información y aprendizaje, como medio de enriquecimiento lingüístico y personal, y como expresión de valores sociales y culturales.

2. Características de la situación de comunicación, intenciones comunicativas, formas adecuadas:

- Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, distancia en el espacio y en el tiempo, etc.
- Intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etc.
- Formas básicas adecuadas a las distintas situaciones e intenciones comunicativas: vocabulario, estructura del texto y de la oración, etc.

3. Relaciones entre la palabra oral y la lengua escrita:

- Correspondencias fonema-grafía y sus agrupaciones.
- Acento, entonación y pausas. Tildes y signos de puntuación.
- Otros aspectos de la escritura y de los textos escritos: dirección, sentido de la escritura, linealidad, distribución en el papel, separación de palabras, márgenes, función de las ilustraciones, etc.

4. Diversidad de textos en la comunicación escrita:

- Textos literarios, poemas, cuentos, etc.
- Otros textos escritos: folletos, prospectos, recetas, rótulos, publicidad, estática, etc.

5. Estructuras propias de los diferentes tipos de texto (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.) y formas elementales que dan cohesión al texto.

6. Elementos lingüísticos y no lingüísticos de la comunicación escrita.

7. La biblioteca: organización, funcionamiento y uso.

8. Variantes de la lengua escrita:

— Diversidad lingüística en el entorno próximo (lenguas de inmigración).

— Diversidad lingüística en España.

— Diversidad lingüística en el mundo: lenguas próximas y alejadas.

Procedimientos

1. Descodificación y codificación empleando los conocimientos sobre el código de la lengua escrita.

2. Comprensión de textos escritos a partir del propio bagaje de experiencias, sentimientos y conocimientos relevantes.

3. Anticipación y comprobación de las expectativas formuladas a lo largo del proceso lector.

4. Utilización de estrategias que permiten resolver dudas en la comprensión de textos (releer, avanzar, consultar un diccionario, buscar información complementaria).

5. Lectura de textos en voz alta empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados a su contenido.

6. Resumen de textos escritos.

7. Interpretación de mensajes no explícitos en los textos escritos (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que suponen discriminación, hechos comprobables y opiniones, etc.).

8. Análisis de aspectos propios de los diferentes tipos de texto.

9. Comentario y juicio personal sobre los textos escritos.

10. Utilización de diversos recursos y fuentes de información escrita (biblioteca, folletos, prospectos, prensa, etc.) para satisfacer necesidades concretas de información y de aprendizaje.

11. Producción de textos escritos atendiendo a diferentes situaciones e intenciones comunicativas.

- Elección de formas adecuadas a las características de la situación de comunicación y a la intención pretendida.
- Organización del texto de acuerdo con la estructura textual correspondiente y uso de formas básicas que dan cohesión al texto.
- Utilización correcta de las normas de la escritura.

12. Planificación y revisión de los textos escritos, comprobando que la forma se adecua a la intención deseada y a las características de la situación de comunicación.

13. Utilización de textos de apoyo en el proceso de producción de un texto escrito (diccionario, fichas de consulta, libretas ortográficas, textos modelo, manuales sencillos, etc.).

14. Exploración de las posibilidades expresivas de la lengua escrita a partir de la observación y análisis de textos modelo.

15. Producción de textos escritos (resúmenes, guiones, esquemas, fichas de recogida de información, cuestionarios, etc.) para recoger y organizar la información, para planificar experiencias, para elaborar alternativas y anticipar soluciones, para memorizar mensajes, etc.

Actitudes

1. Valoración de la lengua escrita como medio de información y de transmisión de cultura, y como instrumento para planificar y realizar tareas concretas.

2. Valoración de la lectura y la escritura como fuente de placer y diversión:

- Formación de criterios y gustos personales en la elección de lecturas.
- Iniciativa, autonomía y voluntariedad en la lectura.

3. Interés por intercambiar opiniones y manifestar preferencias sobre los textos leídos.

4. Actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los textos escritos mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.

5. Autoexigencia en la realización de las propias producciones.

6. Valoración de la claridad, el orden y la limpieza en los textos escritos para lograr una mejor comunicación.

7. Actitud de búsqueda de cauces comunicativos creativos y personales en el uso de la lengua escrita.

8. Cuidado en el empleo de los libros y otros materiales escritos.

9. Interés por el uso de las bibliotecas y respeto por las normas que rigen su utilización.

10. Valoración de la diversidad lingüística y cultural de España y de la sociedad en general como manifestación cultural enriquecedora.

3. Análisis y reflexión sobre la propia lengua

Conceptos

1. Necesidad de la forma como medio para lograr un mejor uso de la lengua.

2. Estructuras básicas de la lengua (del texto, de la oración y de la palabra) y su funcionamiento dentro del discurso:

— Tipos de texto y estructuras propias de cada uno de ellos (*narración, descripción, exposición, argumentación, etc.*). Elementos básicos que dan cohesión al texto.

— La oración y elementos necesarios para construir una oración simple.

— La palabra y clases de palabras.

3. Vocabulario:

— Sentido propio y figurado. Familias léxicas y campos semánticos. Homonimia, sinonimia, antonimia, polisemia, etc.

- Modismos, locuciones y frases hechas.
 - Arcaísmos, neologismos y extranjerismos.
4. Ortografía:
- Ortografía de la palabra (tildes, b/v, h, etc.).
 - Ortografía de la oración (puntuación).
 - Ortografía del texto (ordenación en párrafos, etc.).

Procedimientos

1. Exploración de las estructuras básicas de la lengua a partir de transformaciones diversas (supresiones, expansiones, segmentaciones y recomposiciones, etc.), analizando las consecuencias de los cambios realizados sobre el sentido del mensaje.

2. Observación de regularidades sintácticas, morfológicas y ortográficas en las producciones verbales.

3. Formulación y comprobación de conjeturas sencillas sobre el funcionamiento de las estructuras básicas de la lengua.

4. Verbalización de las observaciones realizadas, identificando las normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas y empleando una terminología adecuada.

5. Indagación del significado de las palabras en distintos contextos.

6. Manejo del diccionario.

Actitudes

1. Valoración de la forma como medio para lograr un mejor uso de la lengua.

2. Aprecio por la calidad de los textos propios y ajenos (su adecuación, coherencia y corrección) como medio para asegurar una comunicación fluida y clara.

3. Aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua.

4. Interés por la búsqueda de cauces comunicativos personales y creativos en el uso de la lengua.

5. Actitud crítica ante usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.

6. Valoración de la lengua como instrumento vivo y cambiante de comunicación y respeto por las formas en desuso.

7. Interés por la búsqueda de palabras en el diccionario que faciliten la precisión léxica.

4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal

Conceptos

1. Mensajes que utilizan de forma integrada sistemas de comunicación verbal y no verbal:

- Tipos de mensajes (publicidad, documentales, dramatizaciones, otros géneros artísticos, etc.).
- Formas en que se manifiestan estos mensajes (carteles, ilustraciones, cómics, historietas, fotonovelas, radio, televisión, cine, señales de tráfico, etc.).

2. Sistemas y elementos de comunicación no verbal: la imagen, el sonido, y el gesto y movimiento corporal:

- La imagen y la comunicación en la sociedad actual.
- Los lenguajes no verbales y la comunicación de personas con deficiencias sensoriales (lenguaje de gestos, lenguaje Braille, lectura labial).
- Otros elementos de comunicación no verbal: sonido, gesto y movimiento corporal, etc.

Procedimientos

1. Comprensión de mensajes que utilizan articuladamente sistemas de comunicación verbal y no verbal.

2. Análisis de elementos formales sencillos para interpretar la intención pretendida.

3. Contraste de las posibilidades que ofrecen los diferentes sistemas de comunicación para expresar una intención comunicativa.

4. Producción de mensajes para expresar diversas intenciones empleando de forma integrada sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Actitudes

1. Sensibilidad estética ante la forma de coordinar sistemas de comunicación verbal y no verbal (orden, claridad, equilibrio, ritmo, etcétera).
2. Actitud crítica ante los mensajes que transmiten los medios de comunicación social y la publicidad, mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.

Criterios de evaluación

1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.

Este criterio de evaluación trata de constatar que las alumnas y los alumnos actúan de forma planificada y cooperadora en las situaciones de intercambio comunicativo. Para ello es preciso que conozcan las normas que rigen estas funciones y que sean capaces de respetarlas para un intercambio fluido y claro.

2. Captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos presentes en los mismos (doble sentido, sentido humorístico, etc.).

A través de este criterio se trata de comprobar que el alumnado ha desarrollado su capacidad para comprender los textos orales de su vida cotidiana (cuentos u otros relatos, grabaciones de radio y televisión, instrucciones, canciones, poemas...). Se ha de prestar atención a la comprensión global, así como al reconocimiento de las relaciones entre sus distintos elementos (relaciones espaciales y temporales y secuencia lógica). Es preciso, también, constatar que los alumnos son capaces de aprender más allá del sentido literal del texto y de realizar deducciones e inferencias sobre elementos sencillos de su contenido.

3. Memorizar, reproducir y representar textos orales (poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, otros textos de carácter literario...) empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto.

En este criterio de evaluación se presta atención a la memorización de textos y a la posterior recitación o representación de los mismos; se pretende una memorización activa y no la mera repetición de frases sin sentido, así como una pronunciación, entonación y ritmo adecuados.

4. Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias.

Mediante este criterio se pretende constatar en el alumnado el desarrollo de la capacidad para expresar oralmente las propias vivencias, hechos o ideas de forma estructurada y razonada. Se prestará especial atención a la coherencia en la presentación de los diferentes elementos (organización del texto, selección de contenidos relevantes al tema...) y a la utilización de un vocabulario adecuado.

5. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto.

En este criterio de evaluación se trata de comprobar que los alumnos son capaces de interpretar los textos escritos que manejan habitualmente (informativos, literarios, etc.). Se atenderá a su capacidad para captar el sentido del texto y para comprender las relaciones que se establecen entre sus diferentes elementos. Asimismo, se pretende que sean capaces de discernir ideas principales y secundarias y de elaborar un resumen que contenga los elementos más relevantes. Por último, el alumnado ha de reconocer y analizar aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto (estructura, vocabulario...).

6. En la lectura de textos, utilizar estrategias de comprensión (ser consciente del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar

conjeturas) y también estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten (avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar información complementaria).

Este criterio de evaluación pretende constatar que alumnos y alumnas se desenvuelven con cierto grado de autonomía en la lectura de un texto. Se presta atención a la utilización de las estrategias que forman parte de este proceso y que han de incorporarse a la actividad de lectura.

7. Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.

En este criterio de evaluación se incide sobre la lectura en voz alta y sobre la ausencia de titubeos, repeticiones o saltos de palabras que dificulten la comprensión del texto. Es muy importante asegurar que la descodificación se realiza adecuadamente y de forma fluida, y que la utilización de estas estrategias está al servicio, en todo momento, de la interpretación del texto.

8. Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.

Este criterio de evaluación pretende evaluar la presencia de una actitud positiva hacia la lectura. Resulta muy importante en esta etapa asegurar que el alumnado ha desarrollado interés por la lectura y que ésta constituye una experiencia placentera en su actividad cotidiana.

9. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca; folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.

A través de este criterio se trata de comprobar que el alumno es capaz de emplear la lectura como instrumento de información y de aprendizaje, que es capaz de acudir a diferentes textos escritos para resolver sus dudas o necesidades derivadas de cualquier actividad de aprendizaje. Es importante que sepa hacer uso de las fuentes y los recursos más cercanos y que sea capaz de localizar aquello que precisa en función de sus necesidades concretas.

10. Elaborar textos escritos de diferente tipo (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (usar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.).

Este criterio trata de verificar que los alumnos son capaces de expresarse por escrito de forma coherente. Se atiende a la producción de diferentes tipos de texto de acuerdo con la estructura correspondiente y a los procedimientos fundamentales que dan cohesión a sus distintos elementos. Se abarcan textos de diverso tipo. Resulta muy importante emplear textos de uso habitual en otras áreas de aprendizaje.

11. Incorporar a las propias producciones las normas ortográficas y emplear apoyos que, en el proceso de producción de un texto, permitan resolver dudas ortográficas (diccionario, fichas de consulta, libretas de palabras...).

Este criterio pretende evaluar la utilización de la ortografía en la producción de textos. Al finalizar la etapa se ha de lograr la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente en la lengua habitual del alumnado. Asimismo, es importante que los alumnos se habitúen a dudar de su ortografía y que, en estos casos, sepan resolver sus dudas mediante la utilización de los apoyos pertinentes.

12. Producir textos escritos de acuerdo con un guión o plan previamente establecido, valorar la adecuación del producto al plan inicial mediante una discusión en grupo o con el profesor, e introducir las modificaciones oportunas.

Mediante este criterio se pretende verificar que la producción de textos escritos se realiza de acuerdo con los pasos propios de este proceso (planificación, revisión, incorporación de nuevas aportaciones). Es preciso que los alumnos valoren la utilidad de estos pasos para lograr un texto más completo y adecuado a la intención deseada.

13. Utilizar producciones escritas propias y ajenas (notas, listas, guiones sencillos, resúmenes, etc.) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas.

Este criterio de evaluación presta atención a la utilización de la lengua en la regulación y organización de la propia actividad. Se ha

de comprobar que el alumnado es capaz de emplear sus producciones escritas para la organización de sus tareas cotidianas en cualquier área de aprendizaje (toma notas para recordar informaciones, hace un plan para realizar ordenadamente una experiencia, elabora un guión sencillo para organizar informaciones recogidas previamente, etc.).

14. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.

A través de este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad del alumno para poner en relación las formas lingüísticas y las situaciones comunicativas en que se producen. La elección de las formas adecuadas supone una reflexión sobre el propio uso de la lengua en relación con las características de las situaciones de comunicación (diferentes intenciones y distintos elementos del contexto). Se atenderá a situaciones que forman parte de actividades habituales (saludo a diferentes personas, cartas a distintos interlocutores, expresión de sentimientos frente a alguna comunicación objetiva, etcétera).

15. Identificar en los textos de uso habitual los elementos básicos que constituyen la oración simple (sujeto y predicado), conocer las principales clases de palabras y su formación, y emplear estos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos.

Este criterio trata de comprobar que el alumnado ha adquirido unos conocimientos gramaticales básicos sobre la lengua que usa. Asimismo, se pretende constatar que estos aprendizajes los emplea en la realización y revisión de sus textos para lograr una mejor comunicación. Los contenidos que han de adquirirse en esta etapa incluyen los elementos que constituyen la oración simple, así como el conocimiento de las distintas clases de palabras (nombre, adjetivo, verbo, etc.) y de nociones básicas sobre cómo están formadas (variaciones de género y número, variaciones de tiempo, número y persona, prefijos y sufijos frecuentes, etc.). Junto con estos contenidos, se hace preciso el aprendizaje de una terminología que permite discutir algunos problemas lingüísticos y ordenar las observaciones realizadas.

16. Producir textos empleando articuladamente la imagen y el lenguaje verbal (carteles, cómics...) y utilizando

elementos sencillos de estos lenguajes (disposición en el espacio, contraste, color, tamaño...) para expresar intenciones concretas de comunicación.

En este criterio de evaluación se trata de verificar la capacidad del alumno para expresarse a través de diferentes lenguajes de forma integrada. Se pretende la utilización de la imagen y del lenguaje verbal y el uso de elementos sencillos que permita crear efectos determinados (llamar la atención, producir sensaciones de alegría, tristeza, suavidad, agresividad).

17. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo, y tender a la autocorrección.

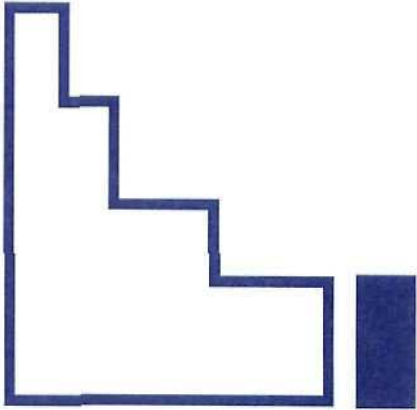
Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad del alumnado para detectar ciertos usos de la lengua que suponen una discriminación. Se pretende el desarrollo de una actitud crítica ante los mensajes que recibe en su vida cotidiana y la búsqueda de alternativas en la propia expresión que intenten corregir estos usos. Se atenderá a expresiones, chistes, ejemplos, ilustraciones, etc., que forman parte de la comunicación habitual del alumnado.

18. Identificar en textos orales y escritos de uso habitual (textos de los medios de comunicación, carteles, canciones...) las distintas lenguas de España y diversas manifestaciones de la propia.

Este criterio de evaluación trata de comprobar que el alumno aprecia las diferentes variedades lingüísticas, tanto las existentes entre diferentes lenguas como las propias de diferentes grupos en el uso de una misma lengua. Ha de entender que todas ellas sirven para comunicarse dentro de un medio social y cultural.

Todo ello supone el desarrollo de una actitud positiva hacia el lenguaje como forma grata y eficaz para comunicarse, el reconocimiento y aprecio de la diversidad intrínseca al lenguaje y el respeto hacia sus hablantes. Este planteamiento posibilitará la eliminación de prejuicios y estereotipos que suponen una desvalorización hacia ciertas variedades lingüísticas.

Lengua Castellana y Literatura



Secuencia por Ciclos

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos

El establecimiento de una secuencia de capacidades y contenidos en Lengua y Literatura parte de los principios que se derivan de la propuesta comunicativa del área y de una concepción constructivista del aprendizaje.

De acuerdo con estos criterios se aconseja un tratamiento cíclico de los contenidos. El desarrollo de las capacidades y la adquisición de los contenidos en esta área se realiza de forma recurrente, pues la mayor parte de ellos han de ser tratados en los diferentes ciclos de la etapa con distinto grado de amplitud y profundidad. Este planteamiento ha de permitir avanzar desde lo espontáneo, simple y concreto hacia lo complejo y abstracto.

En este sentido, a lo largo de la etapa se consideran capacidades y contenidos similares que han sido matizados para cada ciclo teniendo presentes diversas variables. Cabe destacar algunas de ellas: las necesidades expresivas del alumnado de cada ciclo; las situaciones comunicativas en las que ha de desenvolverse (tipo de personas que intervienen u otras variables del contexto de la comunicación, nivel de formalización de la situación, etc.) y el grado de adecuación a cada una de ellas; el tipo de texto (narración, descripción, argumentación, etc.) y las características propias del texto (extensión, vocabulario, complejidad, etc.); y la corrección gramatical de los enunciados (normas de estructuración de las oraciones, normas ortográficas, etc.).

Se presentan a continuación algunas consideraciones sobre el desarrollo de las capacidades propias del área en cada uno de los ciclos, destacando los aspectos más relevantes que pueden ser tenidos en cuenta en cada caso. La secuencia de capacidades y contenidos se presenta en torno a los siguientes apartados:

- El uso de la lengua en situaciones de comunicación oral y escrita (incorporando el tratamiento del texto literario y los mensajes que emplean sistemas de comunicación verbal y no verbal conjuntamente).
- La reflexión sobre la propia lengua como medio para la mejora de la comprensión y expresión en diversas situaciones de comunicación.

Primer ciclo

Comunicación oral

En el primer ciclo de la Educación Primaria resulta muy importante un tratamiento planificado de la comunicación oral. Es preciso partir de los usos que el alumnado ya domina cuando inicia la escolaridad para propiciar otros empleos, en diferentes situaciones y con distintas intenciones comunicativas.

Se ha de procurar el desarrollo de la capacidad de participación en las situaciones de interacción verbal habituales (diálogos, conversaciones...) e iniciar el trabajo sobre las normas que hacen posible el intercambio: escuchar las aportaciones de los compañeros, seguir los turnos de palabra y respetar las opiniones diferentes de las propias. En este ciclo parece indicado que niñas y niños se desenvuelvan con cierto grado de confianza en sí mismos en estas situaciones y que tomen parte activa en ellas (que formulen preguntas, que propongan temas, que aporten opiniones...). Esta capacidad ha de manifestarse en situaciones diferentes y con distintos interlocutores (alumnado del centro, profesorado u otras personas que colaboran en la escuela...).

En relación con la comunicación oral es importante prestar atención a la expresión de los propios sentimientos, experiencias y opiniones de forma ordenada y clara. La narración de hechos próximos, la creación de relatos inventados, la descripción de objetos, personas y situaciones directamente vinculadas al alumnado, etc., favorecerán el desarrollo de la capacidad de expresión oral atendiendo a diferentes intenciones comunicativas. Igualmente será conveniente incidir sobre contenidos propios de la producción oral como son la pronunciación, la entonación y el ritmo. El trabajo sobre imágenes puede resultar un punto de partida interesante para enseñar a los niños a mirar, a ver y a contar.

Igualmente es preciso incidir en este ciclo en el desarrollo de la capacidad de escucha de diversos textos orales (relatos, cuentos, instrucciones, canciones, grabaciones de distinto tipo, textos literarios de tradición oral, etc.). Se ha de atender a la comprensión de las ideas esenciales (directas y explícitas) y de las relaciones fundamentales que se establecen entre ellas (relaciones espaciales y temporales y secuencia lógica de los hechos).

Del mismo modo, el texto oral ofrece excelentes oportunidades para iniciar la exploración de diversas posibilidades expresivas de la lengua oral, especialmente las referentes al vocabulario y a la pronunciación, el ritmo y la entonación. Los textos literarios de tradición oral (trabalenguas, poemas, juegos de palabras...) aportan elementos muy apropiados para comenzar este proceso que ha de tener continuidad a lo largo de la etapa. En este sentido, resulta indicado trabajar la memorización, recitación y representación de textos orales sencillos. La dramatización de estos textos facilita, asimismo, el trabajo sobre la integración de diferentes lenguajes (lenguaje verbal, y gesto y movimiento corporal).

Comunicación escrita

El aprendizaje de la lectura y la escritura en este ciclo se centra en las estrategias básicas que permiten comprender y expresarse en las situaciones habituales de comunicación escrita.

Se parte de la consideración de la lectura y la escritura como procesos complejos que se caracterizan por su poder para comunicar y que no pueden ser asimilados a una simple traducción de códigos. Desde el inicio de este aprendizaje es preciso asegurar que las adquisiciones en relación con la lengua escrita están al servicio de la significación.

Algunos niños y niñas cuando empiezan la escolaridad poseen ciertos conocimientos sobre la escritura que han de ser tomados como punto de partida para su aprendizaje sistemático. Pero es preciso tener presente que a otros muchos la escuela debe ofrecerles la oportunidad de adquirir estos conocimientos y fomentar la necesidad y el deseo por aprender a utilizar la lengua escrita. Es necesario, por tanto, propiciar en el alumnado la curiosidad y el interés por comprender y expresarse por escrito, de tal forma que pueda valorar estos aprendizajes como instrumentos imprescindibles para desenvolverse en la vida cotidiana.

El aprendizaje de la lectura se ha de centrar en las estrategias básicas que permiten comprender los textos escritos. Contenidos referentes a la descodificación del texto en relación con su significación serán propios de este ciclo; se trabajará sobre las relaciones fundamentales y más regulares entre la lengua oral y escrita. Conjuntamente, se inicia el desarrollo de las estrategias propias del proceso lector que permiten la comprensión del texto (como la formulación de conjeturas basadas en indicadores sencillos del texto —dibujos, título...—), teniendo presente que la puesta en práctica de estos procedimientos estará muy guiada por el profesorado. Es importante favorecer el acceso a diversidad de textos escritos tanto literarios como de uso práctico en el contexto escolar (cuentos, poemas y otros textos literarios adecuados para estas edades; etiquetas, carteles, notas, etc.).

Con respecto a la escritura, se fomentará la elaboración de textos sencillos en los que se empleen de forma significativa los conocimientos básicos sobre la lengua escrita. La capacidad esencial en este ciclo es la de producir textos que logren satisfacer necesidades de comunicación concretas y vinculadas a la actividad cotidiana (anotar para recordar, dejar recados, pedir una información, narrar experiencias, etc.). Los textos serán breves, estarán constituidos por pocas oraciones con sentido completo y deberán respetar las normas más elementales de la escritura (correspondencias fonemagrafía, ortografía de palabras de uso habitual, linealidad, separación de palabras, utilización del punto para separar oraciones, empleo de mayúsculas en posición inicial y en nombres propios, uso de los signos de interrogación y exclamación). Es importante que el alumnado valore estas normas como aprendizajes necesarios para lograr comunicarse a través de sus textos.

Resulta conveniente abordar escritos sencillos dirigidos a diferentes interlocutores y que respondan a estructuras distintas. Es propio de este ciclo incidir en el trabajo sobre estructuras textuales que repondan a la secuencia temporal de los hechos (narraciones y diálogos) y en la utilización de los enlaces pertinentes que permiten expresar esta secuencia. Del mismo modo han de tratarse otro tipo de estructuras como listas, notas, recados, felicitaciones, invitaciones, descripciones, etc. La realización de textos en los que se empleen conjuntamente el lenguaje verbal y la imagen (viñetas, carteles, etc.) también es un contenido indicado para estas edades. Igualmente, se ha de favorecer la producción de textos en los que se exploren diversas formas de expresión mediante la recreación de poemas y cuentos, la elaboración de rimas y juegos de palabras, etc.

El aprendizaje de la lengua escrita supone un primer acercamiento a la propia lengua como objeto de observación. Contenidos referidos a la manipulación de la oración, relacionados con el aprendizaje comprensivo de la lectura y la escritura, serán indicados para este ciclo. Mediante la realización de diversos cambios en las oraciones (segmentaciones y recomposiciones, ampliaciones y supresiones, inserciones y coordinaciones, etc.) los alumnos comenzarán a ser conscientes de su funcionamiento. En este período se pretende tan sólo una iniciación a contenidos que serán sistematizados posteriormente.

Segundo ciclo

Comunicación oral

Es propio de este ciclo profundizar en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral en diferentes situaciones de comunicación. El alumnado es capaz de actuar de una forma más flexible, amplía sus centros de interés y va más allá de lo inmediato y explícito. La variedad de situaciones aumenta y las intenciones comunicativas son diversas.

En estas edades parece apropiado iniciar la diferenciación de distintas situaciones de comunicación (en función de las personas que intervienen, otras variables del contexto en que se encuentran y la intención pretendida). Esta distinción se ha de realizar sobre situaciones cercanas, partiendo de las más espontáneas e informales hacia situaciones progresivamente más formalizadas (recreo, juego, conversación informal..., frente a exposición en grupo, realización de una encuesta o un cuestionario sencillo...).

La capacidad de participación y de intercambio comunicativo irá adecuándose paulatinamente a las diferentes situaciones en que se produce. Se ha de procurar un mejor conocimiento de las normas que rigen estas situaciones y el respeto hacia ellas en favor de un intercambio fluido y claro. Del mismo modo, se pretende la utilización de las producciones orales en la organización de la propia actividad: el empleo de diálogos, conversaciones, cuestionarios y encuestas sencillas como medio para planificar experiencias, recoger y organizar información, anticipar soluciones, etc.

Junto con los aprendizajes referentes a las situaciones de intercambio comunicativo conviene progresar en el desarrollo de la capacidad de escucha y comprensión de diversos textos orales (textos literarios de tradición oral, relatos de distintos tipos, programas de radio y televisión, etc.). El alumnado de este ciclo ha de ser capaz de mantener la atención en la escucha de textos progresivamente más extensos y complejos, ha de captar el sentido general del texto y diferenciar los elementos esenciales de los accesorios. Es aconsejable iniciar el trabajo sobre el resumen de las ideas fundamentales de los textos escuchados. Al mismo tiempo, resulta pertinente incidir en el análisis de aspectos sencillos de estos textos (vocabulario, formas de organización del texto, etc.) que permita apreciar y explorar las diversas posibilidades expresivas que ofrece la lengua oral. Igualmente, la memorización, recitación y reproducción de textos orales diversos resultan contenidos indicados para el desarrollo de la comunicación oral.

En relación con la expresión oral se ha de continuar en la dirección sugerida para el primer ciclo; se profundizará en la organización de las ideas, en el empleo de las formas que permiten construir un texto coherente y en la selección de formas adecuadas a la situación y a la intención comunicativa. Parece pertinente el trabajo sobre narraciones y descripciones más completas, exposiciones breves, etc., teniendo presente que estos contenidos pueden plantearse en relación con cualquier área de aprendizaje.

Asimismo es aconsejable prestar atención a la identificación de usos de la lengua que denotan alguna discriminación (sexual, racial, social, etc.), tratando de fomentar la valoración crítica de estas formas lingüísticas y de ponerlas en relación con los valores que transmiten. Es posible, también, propiciar la búsqueda de expresiones alternativas que intenten corregir estos usos.

Por su parte, parece conveniente que el tratamiento de la diversidad lingüística en este ciclo parta de la constatación de cómo formas diferentes satisfacen las mismas necesidades comunicativas y del desarrollo de actitudes positivas hacia la existencia de diversas lenguas que posibilitan la comunicación. La presencia de distintas lenguas en el entorno próximo y la iniciación a una lengua extranjera en estas edades son hechos de especial relevancia que la intervención educativa ha de aprovechar para trabajar estos contenidos.

Comunicación escrita

Con respecto a la comunicación escrita, a lo largo de este ciclo se han de desarrollar las capacidades de comprensión y expresión iniciadas en el ciclo anterior. Se ampliarán las situaciones y las intenciones para las que el alumnado es capaz de emplear de forma significativa sus conocimientos sobre la lengua escrita, así como se completarán contenidos relativos al código.

En cuanto a la lectura de textos, es característico de estas edades el desarrollo de estrategias progresivamente más completas que faciliten la comprensión de textos escritos. En relación con esto, parece indicada la utilización de los procedimientos propios de este proceso y que hacen más eficaz la lectura: la formulación de conjeturas sobre el contenido a partir de índices del texto y la resolución de dudas en la comprensión a través de estrategias como releer, avanzar o acudir al diccionario. En muchos casos el empleo de estas estrategias en las situaciones de comunicación escrita está todavía guiado por el profesorado. Estos aprendizajes irán encaminados a desarrollar en niñas y niños la capacidad para comprender variedad de textos (textos literarios adecuados, textos de uso en otras áreas, folletos, prospectos...); han de ser capaces de captar las ideas que en ellos están expresadas y de iniciarse en el resumen de sus elementos esenciales.

Junto con el desarrollo de estas destrezas, se afianzan los conocimientos relativos al código escrito que fueron propuestos para el primer ciclo, incluyendo algunos casos de aparición frecuente, pero menos regulares que los contemplados anteriormente (correspondencias en las que no existe relación directa fonema-grafía, mayúsculas y minúsculas, inicio a la acentuación, tipografías diferentes...). Contenidos como la entonación y la pronunciación en la lectura de textos ligados a su comprensión, y la ausencia de silabeo, saltos de palabras, etc., en la lectura en voz alta, son importantes en este ciclo. La adquisición de estos aprendizajes permitirá la interpretación de los elementos que constituyen la escritura y el acceso a diversidad de textos de uso habitual por el alumnado.

Se ha de procurar que el aprendizaje de la lengua escrita esté vinculado al desarrollo del gusto por la lectura; niños y niñas irán desarrollando preferencias en la elección de libros, serán capaces de contrastar los propios puntos de vista y de compartir la experiencia de la lectura. Es conveniente que la intervención pedagógica esté

encaminada a fomentar el placer en la lectura y el aprecio por los textos literarios.

En cuanto a la producción de textos escritos, parece indicado, en estas edades, trabajar sobre textos narrativos y descriptivos en los que se expresen vivencias personales o experiencias relacionadas con otras áreas curriculares. Igualmente han de abordarse otro tipo de textos necesarios en la actividad escolar (guiones y esquemas sencillos, notas, etc.). Es importante centrar la atención sobre la forma en que están ordenadas las ideas y en el empleo de procedimientos sencillos que den cohesión al texto (enlaces pertinentes que relacionen las ideas y signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación). Se incidirá, asimismo, en el uso de las normas ortográficas de la palabra y de la oración de aparición más frecuente y constante en la lengua que el alumnado utiliza habitualmente (mayúsculas y minúsculas, prefijos y sufijos usuales, división de palabras, etc.). Los contenidos referentes al código han de estar vinculados a situaciones y necesidades de comunicación concretas, pues en ellas estos aprendizajes adquieren plena significación.

En el proceso de producción de un texto es preciso trabajar contenidos relativos a la planificación de los propios escritos, partiendo de notas y guiones sugeridos o realizados en grupo. Del mismo modo, se practicará la revisión de los propios textos, mediante el contraste con otros compañeros y la utilización del diccionario. En la mayor parte de los casos estos aprendizajes estarán orientados por el profesorado, pues en este ciclo tan sólo se pretende la iniciación a contenidos que posteriormente serán empleados de forma más autónoma y sistemática.

Reflexión sobre la propia lengua

Los comentarios precedentes ponen de manifiesto la importancia que adquiere el desarrollo de la capacidad para usar la lengua oral y escrita en diferentes situaciones y con distintas intenciones comunicativas. El uso de la lengua es, pues, el eje fundamental sobre el cual se plantearán todos los contenidos en este ciclo. Al mismo tiempo se ha de tener presente que la mejora de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita requiere de una reflexión, todavía muy simple, sobre el propio uso de la lengua.

Anteriormente se mencionaba la necesidad de trabajar contenidos relativos a la adecuación de la propia expresión a diferentes

situaciones de comunicación; se trata de iniciar al alumnado en la diferenciación de distintas situaciones y en el reconocimiento de ciertas formas adecuadas a cada una de ellas.

Por otra parte, se ha citado el trabajo sobre la estructuración de los textos, sobre todo narrativos y descriptivos, y de la cohesión entre sus diferentes elementos; como propios de este ciclo se indicaban contenidos simples que han de ser ampliados y sistematizados posteriormente.

Asimismo, se han de considerar contenidos relativos a la corrección gramatical. En continuidad con los contenidos iniciados en el primer ciclo, se ha de profundizar en las normas que rigen la construcción de oraciones (concordancias, orden de los elementos, etc.) y la identificación de diversos tipos de palabras y la forma en que están constituidas (reconocimiento del nombre y de sus variaciones de género y número, identificación del adjetivo, etc.). Igualmente han de tratarse los contenidos ortográficos sugeridos para este ciclo. Otro aspecto especialmente relevante en relación con el trabajo con diferentes textos es el vocabulario: contenidos como las familias léxicas y campos semánticos, los sinónimos, antónimos, etc., parecen indicados para estas edades.

El conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la propia lengua se basa en un proceso de observación y experimentación sobre las producciones que permita hacer explícitos algunos de los conocimientos que, de forma implícita, el alumnado posee sobre la lengua que usa. Los contenidos propios de este ciclo para el desarrollo de esta capacidad, tal como se indicaba anteriormente, son elementales y deberán estar vinculados a la lengua de empleo más frecuente. La iniciación a estos aprendizajes ha de favorecer la mejora de la capacidad para usar la lengua de forma progresivamente más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación.

Tercer ciclo

Comunicación oral

A lo largo del tercer ciclo de la Educación Primaria se amplían las situaciones e intenciones comunicativas para las que el alumnado

ha de emplear su lengua (puede llegar a acuerdos, hacer planes, formular predicciones...). Las capacidades de comprensión y expresión oral han de adecuarse a situaciones diversas, pues se pretende un uso más ajustado a las diferentes intenciones comunicativas, a las personas que intervienen y a otras variables del contexto en que se produce la comunicación. Se trata, por tanto, de incidir en la diferenciación de situaciones de comunicación y en el empleo de formas adecuadas a cada una de ellas.

En las situaciones de intercambio comunicativo (conversaciones, diálogos, debates, entrevistas, etc.) la participación de niñas y niños *ha de ser más reflexiva y constructiva que en ciclos precedentes* y se utilizarán estrategias progresivamente más complejas que posibiliten el intercambio (adecuación de las intervenciones a las aportaciones previas, coherencia en el punto de vista mantenido a lo largo de la interacción, apertura hacia opiniones diferentes...). A lo largo del ciclo se trata de profundizar en el conocimiento y respeto por las normas que rigen estas situaciones.

Igualmente es importante fomentar la capacidad de escucha y comprensión de textos orales diversos (exposiciones, grabaciones de radio y televisión...). El alumnado de este ciclo ha de captar las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos del texto, puede interpretar algunos mensajes no claramente explícitos (hechos comprobables y opiniones, doble sentido, sentido humorístico, mensajes que denotan discriminación...) y analizar aspectos sencillos propios de los diferentes textos (vocabulario, forma de organización del texto, articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc.).

En este ciclo destaca el trabajo más sistematizado con textos en los que se emplean de forma articulada el lenguaje verbal y lenguajes no verbales. Contenidos referentes a la imagen, al sonido y al gesto y movimiento corporal, precisan de un tratamiento muy ligado al desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión en diversas situaciones de comunicación. Parece indicado promover el análisis de estos mensajes y la formación de una actitud crítica hacia ellos, *especialmente frente a los medios de comunicación. En este sentido, se ha de procurar la valoración crítica del tratamiento concedido a ciertos temas y usos de la lengua que suponen una discriminación (racial, sexual, social, etc.); es preciso propiciar, también, la búsqueda de alternativas que intenten corregir estos usos en la propia expresión.*

Las producciones orales han de ser más completas (narraciones, descripciones, exposiciones sencillas...); se precisa mayor coherencia

en la presentación de las ideas y una toma de conciencia de la intención pretendida y del contexto en que se produce la comunicación. Al mismo tiempo, cobra especial relevancia la utilización de las propias producciones (discusión, debate, etc.) como instrumento para el aprendizaje y la planificación de la propia actividad (en la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la recogida y organización de la información, la recapitulación y revisión del proceso seguido, etc.).

En este período se profundizará en el conocimiento y aprecio de la diversidad lingüística en un contexto más amplio, tratando de forma más completa los contenidos referentes a la valoración de la diversidad como manifestación cultural enriquecedora.

Comunicación escrita

En relación con la comunicación escrita, se afianzan los contenidos propios de los ciclos anteriores, se desarrollan estrategias progresivamente más sistemáticas y el alumnado se desenvuelve con mayor grado de autonomía en las diferentes situaciones. Los contenidos referentes a la lengua escrita han de estar muy ligados a la actividad cotidiana en el resto de las áreas curriculares y fuera de la escuela.

La capacidad de comprensión escrita es más amplia, se profundiza en el contenido del texto, en las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos, en la interpretación de mensajes no explícitos y en la formación de una opinión personal sobre lo leído. De la misma manera, se progresa en el desarrollo de estrategias para la comprensión del texto: formulación de conjeturas a partir de diferentes índices del texto, utilización de diversos procedimientos que permiten resolver dudas en la comprensión (ignorar el problema, deducirlo del contexto, acudir a un diccionario, buscar información complementaria). Igualmente se van desarrollando estrategias adecuadas a diferentes propósitos de lectura (leer por placer, localizar una información específica, captar el sentido global, etc.). La lectura se realiza sobre textos de diverso tipo (textos literarios, libros de consulta, prensa, diversas fuentes de información, etc.).

En este ciclo se pretende el conocimiento del código de la lengua escrita en relación con la comprensión y expresión escrita. Es preciso consolidar los contenidos relativos a la descodificación y codificación de acuerdo con las normas propias del código escrito, pues al

término de la etapa se ha de lograr un dominio de estos aprendizajes instrumentales.

La lectura en estas edades, al igual que a lo largo de toda la etapa, ha de estar vinculada al desarrollo del gusto y el disfrute. La apertura a otros sentimientos, vivencias y visiones de la realidad, la sensibilidad para captar los elementos imaginativos y creativos presentes en los textos, serán contenidos ligados al fomento de la capacidad para vivir la lectura como una experiencia personal y placentera. En este sentido, los textos literarios aportan excelentes posibilidades no sólo desde el punto de vista lingüístico, sino como producto estético.

En cuanto a la producción escrita, se amplían las situaciones y las intenciones para las que el alumnado es capaz de emplear de forma funcional sus conocimientos sobre la lengua escrita. Se trabajará sobre textos progresivamente más extensos y complejos (narraciones, descripciones, exposiciones breves...). La escritura en estas edades ha de estar al servicio de diversas intenciones (informar, describir, expresar una opinión, explicar un hecho, reflejar vivencias y sentimientos personales, jugar con las palabras, etc.) y de interlocutores diferentes (compañeros de clase, personas desconocidas, etc.). Se ha de incidir, por tanto, en el uso de formas adecuadas a estas distintas situaciones.

Asimismo se ha de prestar atención a la construcción de textos coherentes, a la organización de las ideas de acuerdo con la estructura textual correspondiente (narración, descripción, exposición, etc.) y al empleo de procedimientos más completos que dan cohesión al texto (usar conectores para relacionar ideas, utilizar pronombres y sustituciones léxicas, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente...).

En el proceso de producción de un texto escrito se pretende mayor autonomía en la planificación y revisión de los propios escritos. Es importante que el alumnado de estas edades realice sus textos de acuerdo con este proceso y que valore hasta qué punto su texto se adecua a la intención pretendida y respeta las normas básicas de la escritura (ortografía de la palabra, de la oración y del texto, disposición en el papel, claridad y limpieza...). El contraste con otras personas y la utilización de apoyos ortográficos (diccionario, fichas de consulta, cuadernillos, etc.) pueden resultar de gran utilidad tanto en el proceso de producción como en la revisión de los textos.

Como se mencionó en relación con la comunicación oral, la lengua escrita en este ciclo cumple un papel muy importante en la

organización y planificación de la propia actividad. La utilización de textos escritos (resúmenes, guiones, fichas de recogida de información, cuestionarios, etc.) para recoger y organizar la información, para planificar experiencias, para elaborar alternativas y anticipar soluciones, para memorizar mensajes, etc., resulta un contenido especialmente relevante en este período.

Otro aspecto que parece indicado tratar en este ciclo es el trabajo sobre la biblioteca. En cursos anteriores el alumnado puede haberse familiarizado con la biblioteca del aula y del centro; en este ciclo resulta apropiado procurar el uso de otras bibliotecas fuera del ámbito escolar. Niñas y niños han de saber localizar aquello que precisan en función de diversas necesidades de información y respetar ciertas normas que rigen el funcionamiento de estas bibliotecas.

Es importante destacar, también, que los contenidos de comunicación escrita han de trabajarse sobre textos de diversa índole, incorporando todos aquellos que son propios de la actividad en otras áreas de aprendizaje. En muchos casos estos textos emplean de forma integrada lenguajes verbales y no verbales; es preciso, por tanto, un tratamiento planificado de los contenidos específicos de estos mensajes. En continuidad con los ciclos anteriores se ha de propiciar el análisis de estos textos (carteles, cómics, historietas, fotonovelas, etc.) y el reconocimiento y exploración de recursos sencillos para la producción de los propios textos. Un acercamiento a elementos básicos que constituyen el lenguaje de la imagen y a las posibilidades expresivas que ofrece, resultan contenidos indicados para el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión propuestas para esta área.

Reflexión sobre la propia lengua

Tal como puede desprenderse de alguna de las consideraciones precedentes, en este ciclo se pretende que el alumnado emplee procedimientos sencillos que le permitan aproximarse a su lengua de una forma reflexiva. El desarrollo de esta capacidad requiere de unos conocimientos básicos sobre la lengua, de manera que pueda utilizarse de forma más consciente y apropiada.

La reflexión ha de realizarse sobre la lengua de uso habitual y sobre las condiciones que permiten construir textos adecuados a las situaciones de comunicación cotidiana, básicamente coherentes y correctos en sus elementos esenciales.

Será importante incorporar contenidos referentes a la diferenciación de distintas situaciones de comunicación de acuerdo con las características propias de cada una de ellas. El alumnado ha de ser capaz de elegir las formas que más se adecuan a sus características (intención pretendida, personas que intervienen y otras variables del contexto).

Igualmente, se trabajarán contenidos relativos a la organización de las ideas y al empleo de formas sencillas que permiten la construcción de textos coherentes (estructuras propias de los tipos de texto que se trabajan en este ciclo y procedimientos básicos que dan cohesión a sus diferentes elementos).

Por otra parte, se incorporarán contenidos relacionados con la corrección gramatical: estructura de la oración simple (sujeto y predicado), y tipos de palabras y su formación. Asimismo se atenderá a la ortografía de la palabra, de la oración y del texto.

De la misma manera, es propio de este ciclo el afianzamiento y ampliación de contenidos referidos al vocabulario (familias léxicas, campos semánticos; antónimos, sinónimos, etc.; modismos, locuciones, frases hechas; arcaísmos, neologismos y extranjerismos; etc.). Estos contenidos han de ser trabajados en relación con los diferentes textos que se proponen para el ciclo y las distintas áreas de la etapa.

El desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la propia lengua precisa del aprendizaje de procedimientos que posibiliten indagar en las estructuras básicas de la lengua. La exploración a partir de diversas transformaciones (segmentaciones y recomposiciones, cambios de orden, expansiones, supresiones...) y la observación de ciertas regularidades ha de permitir al alumnado formular conjeturas sencillas sobre el funcionamiento de la lengua que usa. Asimismo, la verbalización de las observaciones realizadas y el contraste con otros compañeros facilitarán una explicación más completa de las propias indagaciones. En esta etapa se inician aprendizajes que en ciclos posteriores han de ser ampliados y sistematizados.

A continuación se presenta de forma esquemática la secuencia de objetos y contenidos que se propone en este texto. En el cuadro se incide tan sólo en los elementos esenciales de los diferentes ciclos de la etapa; es, por tanto, intencionalmente incompleto pues trata de destacar exclusivamente los aspectos que parecen más característicos de cada uno de ellos. En él se recogen las capacidades y contenidos en relación con la comunicación oral y escrita, tratando de abarcar en cada una de ellas aspectos referidos al uso y a la reflexión lingüística.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen al texto de la secuencia, por el contrario sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma.

USO**Situaciones e intenciones comunicativas****Primer ciclo**

- Situaciones reales y simuladas; contextos próximos; interlocutores conocidos, niños y adultos.
- Intenciones: relatar experiencias, imaginar situaciones, anticipar y predecir hechos, pedir y dar información, responder a consignas, etc.
- Relación con otras áreas curriculares.

Intercambio verbal: estrategias y normas de interacción

- Participación como hablante y como oyente (formular y responder preguntas, proponer temas, aportar opiniones, etc.) en situaciones de intercambio (conversaciones en gran grupo, diálogos, etc.).
- Respeto de normas elementales: atención y escucha, turnos de palabra y respeto de opiniones diferentes de la propia.
- Interés y gusto en la participación en estas situaciones.

Segundo ciclo

- Situaciones formales e informales; ampliación de contextos; interlocutores conocidos y desconocidos.
- Se amplían las intenciones: relatar con detalle experiencias presentes y pasadas, planificar experiencias, recoger y organizar información, discutir resultados, etc.
- Relación con otras áreas curriculares (preparar una salida, discutir un problema de matemáticas, etc.).

Tercer ciclo

- Se amplían diversidad de situaciones.
- Se amplían intenciones: exponer, justificar juicios y acciones, extraer consecuencias, etc.
- Relación con otras áreas curriculares.

- Participación más planificada en situaciones de intercambio (elaboración de cuestionarios, realización de encuestas, intervención en conversaciones organizadas, etc.).
- Respeto de las normas que rigen las situaciones indicadas para el ciclo.
- Empleo de estas situaciones en la organización de la propia actividad.

- Participación más reflexiva y constructiva en situaciones de intercambio.
- Empleo de estrategias más elaboradas en la intervención: coherencia en el punto de vista mantenido a lo largo de la interacción, aportación de opiniones razonadas, empleo de procedimientos que permitan llegar a un acuerdo, preparación previa de las intervenciones, etc.
- Respeto de las normas que rigen las situaciones indicadas para el ciclo.

Primer ciclo

Comprensión

- Textos orales: textos breves; vocabulario asequible; contenido relacionado con experiencias del alumnado. Textos literarios de tradición oral; relatos, canciones, grabaciones de distinto tipo.
- Escucha atenta de diversos textos orales.
- Comprensión del sentido general del texto y de sus elementos directos y explícitos.
- Reconocimiento de las relaciones que se establecen entre los elementos del texto (relaciones espaciales y temporales, aspectos sencillos de la secuencia lógica).

Expresión

- Expresión de sentimientos, experiencias y opiniones de forma ordenada y clara.
- Narración de hechos reales e imaginados y descripción de objetos, personas y situaciones directamente vinculados al alumnado.
- Memorización y reproducción de textos orales (recitación, dramatización).
- Pronunciación, entonación y ritmo.

Segundo ciclo

- Textos orales: textos más extensos y complejos; ampliación de temas de interés. Textos de los medios de comunicación.
- Mantenimiento de la atención en la escucha de textos orales.
- Diferenciación de ideas esenciales y accesorias.
- Análisis de aspectos sencillos del texto (estructura del discurso, vocabulario).

- Producción de textos orales más completos en la organización del discurso, selección de información relevante al tema, empleo de vocabulario indicado, etc.
- Elección de formas adecuadas a la situación e intención comunicativa.
- Producción de textos sencillos (dramatizaciones, simulaciones de programas de radio y televisión, etc.), empleando sistemas verbales y no verbales de comunicación (gesto y movimiento corporal; sonido).

Tercer ciclo

- Textos orales diversos. Articulación de sistemas verbales y no verbales de comunicación.
- Interpretación de mensajes no explícitos (hechos comprobables y opiniones, doble sentido, sentido humorístico, mensajes que denotan discriminación, etc.).
- Análisis de textos (estructura del discurso, vocabulario, articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc.).
- Actitud crítica ante los mensajes, mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.

- Se profundiza en la organización de diferentes tipos de texto (exposiciones, explicaciones, narraciones, etc.).
- Se profundiza en la adecuación del texto a las situaciones e intenciones comunicativas indicadas para este ciclo.
- Producción de textos utilizando sistemas verbales y no verbales de comunicación. Se hacen más complejos los textos (montajes audiovisuales, etc.); se articulan diferentes recursos de estos lenguajes.

REFLEXIÓN**Primer ciclo**

- Se comienza a tomar conciencia de cómo se usa la lengua y de la necesidad de expresarse claramente para que el interlocutor pueda entender lo que se comunica.
- Se constata la existencia de diversas lenguas en el entorno próximo (escuela, barrio, familia, etc.).

Segundo ciclo

- Se comprende que las formas lingüísticas son distintas en función de las situaciones e intenciones comunicativas.
- Se constata la existencia de diversas lenguas en un contexto más amplio (iniciación al aprendizaje de una lengua extranjera; acercamiento a una cultura diferente).

Tercer ciclo

- Se comprende la necesidad de adecuar la propia expresión a la situación concreta de comunicación, identificando los elementos que distinguen unas situaciones de otras.
- Se reconoce la diversidad lingüística en España a través de los diferentes medios de comunicación u otras manifestaciones próximas al alumnado. Se constata la existencia de diversas lenguas en contextos más amplios.
- Se analizan diferentes elementos de comunicación no verbal (gesto y movimiento corporal, sonido e imagen) y la forma en que contribuyen a dotar de sentido al mensaje.

Primer ciclo

LECTURA**Propósitos
de la lectura
y tipos de textos**

- Propósitos: comprender el sentido global, localizar alguna información específica, leer por placer.
- Textos: breves; sencillos en cuanto a estructura y vocabulario; temas próximos al alumnado; apoyados en imágenes. Textos literarios (poemas, cuentos, etc.); otros textos (notas, listas, carteles, etiquetas, recetas, etc.).

**Relaciones lengua oral y
lengua escrita**

- Establecer relaciones básicas entre lengua oral y lengua escrita:
 - correspondencia entre fonemas y grafías y sus agrupaciones;
 - signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación;
 - otros aspectos del texto escrito: dirección de la lectura, función de las ilustraciones.

Segundo ciclo

- Se amplían propósitos: discernir ideas esenciales y accesorias.
- Textos: más extensos; estructuras más complejas; se amplían temas de interés. Textos literarios; textos de uso en otras áreas.

- Interpretación de elementos más complejos del texto escrito:
 - diferentes tipografías;
 - signos de puntuación (coma, guiones, dos puntos);
 - formas de organización del texto (divisiones en capítulos).
- Lectura en voz alta fluida (sin silabeo, saltos de palabras, etc.), con entonación y ritmo adecuados.

Tercer ciclo

- Se amplían propósitos: buscar información, seleccionar datos relevantes, etc.
- Textos: más complejos; articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos. Textos literarios; otros textos (libros de consulta, prensa, folletos, prospectos, diversas fuentes de información escrita, etc.).

- Interpretación adecuada de los diferentes elementos del texto escrito:
 - signos de puntuación (punto y coma, paréntesis, comillas);
 - características tipográficas del texto (subrayados, negrita, etc.);
 - formas de organización del texto (apartados, subapartados, etc.).

Primer ciclo

Estrategias de comprensión

- Comprensión del sentido global del texto y localización de alguna información específica.
- Formulación de conjeturas a partir de indicadores sencillos del texto y sugeridos por el profesor (título, ilustraciones, sucesión de acontecimientos).
- Empleo de estrategias para resolver dudas en la comprensión (consulta al profesor o a otros compañeros, formulación de un significado hipotético).

Estrategias de búsqueda y selección de información

Segundo ciclo

- Diferenciación de ideas esenciales y accesorias.
- Formulación de conjeturas a partir de distintos indicadores del texto (sucesión de acontecimientos, disposición del texto en el papel, división en capítulos, etc.).
- Empleo de estrategias más complejas para resolver dudas en la comprensión (ignorar el problema, deducirlo del contexto, consultar un diccionario).

Tercer ciclo

- Resumen de textos mediante distintos procedimientos.
- Interpretación de mensajes no explícitos (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que denotan discriminación, etc.).
- Análisis de aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto (estructura del texto, vocabulario, articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc.).
- Mayor autonomía en la formulación de conjeturas a partir de indicadores más complejos (tipo de texto, aspectos formales, sucesión de acontecimientos).
- Elección de la estrategia que resulte más adecuada para resolver distintos problemas de comprensión.
- Funcionamiento y uso de la biblioteca. Otras fuentes de información escrita (folletos, libros de consulta, medios de comunicación).
- Búsqueda y utilización de diferentes fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar para satisfacer necesidades de información y de aprendizaje.
- Actitud crítica ante los mensajes, mostrando especial sensibilidad hacia los que denotan discriminación social, racial, sexual, etc.

Interés y gusto por la lectura**Primer ciclo**

- Curiosidad e interés por la lectura de textos literarios sencillos (cuentos, poemas, etc.).

ESCRITURA Situaciones e intenciones comunicativas y tipos de textos

- Situaciones vinculadas a la actividad cotidiana; reales y simuladas; interlocutores conocidos, niños y adultos.
- Intenciones: anotar para recordar, dejar recados, pedir una información, narrar experiencias, imaginar situaciones, etc.
- Tipo de texto:
 - Textos breves; pueden apoyarse en imágenes.
 - Estructura: secuencia temporal (diálogos, narraciones); otras estructuras (descripciones, poemas, notas, recados, felicitaciones, listas, etc.).

Segundo ciclo

- Tomar la iniciativa para leer textos literarios y manifestar las propias preferencias.

Tercer ciclo

- Formación de criterios y gustos personales en la selección de libros de lectura. Autonomía y voluntariedad en la lectura.

- Situaciones formales e informales; interlocutores conocidos y desconocidos.
- Se amplían intenciones: relatar experiencias con detalle, etc.
- Se amplían tipos de textos:
 - Textos más extensos; relación elementos lingüísticos y no lingüísticos.
 - Estructura narrativa y descriptiva en sus elementos esenciales; otras estructuras.

- Se amplía diversidad de situaciones.
- Se amplían intenciones: organizar la información, extraer consecuencias, justificar juicios y acciones, etcétera.
- Se amplían tipos de texto:
 - Articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos para conseguir efectos determinados.
 - Estructura: narraciones y descripciones más complejas; exposiciones y explicaciones sencillas; otras estructuras.

**Normas de la escritura
y aspectos gráficos****Primer ciclo**

- Respeto de algunas convenciones de la escritura:
 - correspondencias fonema-grafía;
 - separación de palabras;
 - mayúsculas en posición inicial y nombres propios, *m* antes de *p* o *b*;
 - signos de puntuación (punto, interrogación y exclamación).
- Presentación clara y ordenada (linealidad, trazado de letras, disposición en el papel).
- *Valoración de las normas de la escritura como necesarias para lograr la comunicación.*

Organización del texto

- Orden en la presentación de las ideas (secuencia temporal, otras estructuras indicadas para el ciclo).
- Empleo de los enlaces pertinentes.

Segundo ciclo

- Respeto de convenciones de la escritura:
 - normas ortográficas en casos frecuentes y constantes (mayúsculas y minúsculas, prefijos y sufijos usuales, separación de sílabas, etc.);
 - signos de puntuación (en casos sencillos: dos puntos, guiones y coma).

- Organización de ideas de acuerdo con normas básicas de la estructura textual correspondiente (narración, descripción, otras estructuras).
- Empleo de procedimientos de cohesión sencillos (enlaces y signos de puntuación).

Tercer ciclo

- Respeto de convenciones más complejas de la escritura:
 - ortografía de la palabra (b/v, h..., acentuación);
 - signos de puntuación (en casos sencillos: paréntesis, punto y coma, comillas);
 - distribución en párrafos.

- Organización de ideas de acuerdo con la estructura textual correspondiente (narración, descripción, exposición, otras estructuras).
- Empleo de procedimientos de cohesión más completos (enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento de tiempo verbal, puntuación, etc.).

Primer ciclo**Proceso de
composición**

- Planificación del texto con ayuda del profesor (sugerir ideas, preparar vocabulario y ortografía, etc.).
- Revisión del texto con ayuda del profesor o de compañeros.

Segundo ciclo

- Preparación del texto a partir de un plan previo elaborado en grupo o dado por el profesor.
- Revisión del texto mediante la discusión en grupo o con el profesor, y empleando el diccionario u otros apoyos ortográficos.

Tercer ciclo

- Preparación del texto a partir de un plan establecido por el alumno, el profesor o un grupo de alumnos.
- Valoración de la adecuación e incorporación de las modificaciones oportunas.
- Empleo de diversos apoyos en el proceso de producción de un texto (diccionario, textos modelo, libros de consulta, etc.).

REFLEXIÓN**Primer ciclo**

- Se comienza a ser consciente del funcionamiento de la oración. Manipulación de la oración mediante la realización de diversos cambios (expansiones, supresiones, cambios de orden, coordinaciones, etc.).
- Ortografía (contenidos indicados para el ciclo).
- Vocabulario (familias de palabras; sinónimos y contrarios).

Segundo ciclo

- Se comienza a tomar la lengua como objeto de observación.
- Se inicia la diferenciación de distintas situaciones de comunicación escrita y la búsqueda de formas adecuadas a cada una de ellas.
- Trabajo sobre elementos fundamentales de las estructuras textuales sugeridas para el ciclo.
- Observación de regularidades sintácticas, morfológicas y ortográficas:
 - observación de normas básicas de construcción de oraciones (*orden de los elementos, concordancias, etc.*);
 - reconocimiento de diversos tipos de palabras y forma en que están constituidas (nombre, adjetivo, etcétera). Prefijos y sufijos usuales (relación con ortografía);
 - ortografía (contenidos indicados para el ciclo).
- Terminología básica en relación con los contenidos propuestos para el ciclo.
- Vocabulario (campos semánticos, polisemia, etc.).
- Uso del diccionario.

Tercer ciclo

- Valoración de la forma como medio para lograr un mejor uso de la lengua.
- Diferenciación de situaciones de comunicación escrita y búsqueda de formas adecuadas a sus características.
- Trabajo sobre estructuras textuales sugeridas para el ciclo.
- Formulación y comprobación de conjeturas sencillas sobre el funcionamiento de estructuras básicas de la lengua:
 - elementos básicos de la oración simple (sujeto y predicado);
 - tipos de palabras y su formación;
 - ortografía (contenidos indicados para el ciclo).
- Terminología básica en relación con los contenidos indicados para el ciclo.
- Vocabulario (frases hechas, locuciones...; arcaísmos, neologismos, extranjerismos, etc.).
- Empleo de estos conocimientos en la revisión y mejora de las propias producciones.

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

1. Participar en las situaciones de comunicación de la actividad cotidiana (proponer temas, dar opiniones, formular preguntas...) y respetar las normas elementales que hacen posible el intercambio (turnos de palabra, escuchar y respetar las opiniones de los demás...).

A través de este criterio se pretende comprobar que el alumnado se desenvuelve, con cierto grado de confianza en sí mismo, en las situaciones de intercambio comunicativo. Se trata de constatar que niñas y niños tienen interés por comunicarse con otros y que respetan algunas normas elementales para que el intercambio pueda producirse. Se pretende un desarrollo básico de las capacidades de comprensión y expresión oral en las situaciones que forman parte de la actividad cotidiana (conversaciones, diálogos, reuniones de grupo...).

2. Captar el sentido de textos orales sencillos (relatos, grabaciones de radio y televisión, instrucciones, canciones, cuentos, otros textos literarios de tradición oral...) y las principales relaciones que se establecen entre sus elementos (relaciones espaciales y temporales, aspectos simples de la secuencia lógica).

En este criterio se pretende constatar el desarrollo de la capacidad de escucha y comprensión oral. El alumnado ha de ser capaz de comprender los textos orales que se producen en su entorno. Se prestará especial atención a su capacidad para establecer relaciones, todavía simples, entre los diferentes elementos del texto.

3. Memorizar, reproducir y representar textos orales sencillos (poemas, canciones, trabalenguas, otros textos literarios de tradición oral...), empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto.

Este criterio trata de verificar que alumnos y alumnas son capaces de memorizar de forma comprensiva textos orales diversos; se pretende una memorización activa y no la mera repetición de frases sin sentido. Se ha de prestar especial atención a los contenidos referentes a la pronunciación, la entonación y el ritmo. La memorización, así planteada, ha de favorecer la exploración de las posibilidades expresivas y lúdicas que ofrece la lengua oral.

4. Presentar oralmente hechos y experiencias próximos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, imaginar...) y empleando las formas básicas de la lengua oral (pronunciación, ritmo y entonación; vocabulario y presentación ordenada de las ideas).

Este criterio de evaluación está dirigido a comprobar el desarrollo de la capacidad de expresión oral en las situaciones de comunicación habituales. Se ha de constatar el dominio de contenidos básicos de lengua oral: la utilización de la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados, el empleo de un vocabulario pertinente y la presentación organizada de los elementos esenciales. En este sentido, se prestará especial atención al respeto de las relaciones espaciales y temporales fundamentales y a aspectos sencillos de la secuencia lógica de los hechos que se presentan.

5. Manifestar curiosidad e interés por comprender los textos escritos del entorno próximo (carteles, notas, etiquetas, instrucciones, cuentos...).

Es necesario en este ciclo asegurar que se ha desarrollado interés y curiosidad por entender los textos escritos de la vida cotidiana. Alumnas y alumnos han de manifestar una actitud positiva hacia la lengua escrita, reconocer su utilidad para desenvolverse en las actividades habituales y descubrir las posibilidades que ofrecen los textos escritos como fuente de placer y diversión.

6. Emplear conocimientos elementales sobre la lengua escrita (correspondencias directas fonema-grafía y signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación) para interpretar textos escritos de la vida cotidiana.

A través de este criterio de evaluación se trata de comprobar que las estrategias básicas de descodificación están al servicio de la comprensión. El aprendizaje de la lectura ha de estar vinculado, desde su inicio, a la comprensión de lo que los textos escritos transmiten y, por tanto, el mero dominio de estas destrezas no significa que se haya aprendido a leer. Se ha de constatar que niños y niñas son capaces de construir sentido a partir de los signos de la escritura y que todo su bagaje de conocimientos está al servicio de la interpretación de los textos. En este sentido, este criterio de evaluación está íntimamente relacionado con el 7 y 8 propuestos para este mismo ciclo.

7. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual (carteles, notas, etiquetas, instrucciones, cuentos...) e identificar alguna información específica.

Este criterio de evaluación trata de constatar el desarrollo de la capacidad de comprensión escrita. En este ciclo se pretende que el alumnado sea capaz de entender el sentido global del texto y de captar algún detalle concreto.

8. En la lectura de textos, utilizar indicadores del texto sencillos y sugeridos por el profesor (ilustraciones, títulos...) para formular conjeturas sobre su contenido.

Este criterio pretende constatar la capacidad para utilizar, aunque de forma muy elemental y orientada por el profesorado, las estrategias propias del proceso lector. Aprender a leer implica efectuar hipótesis sobre el texto y verificar si son válidas o no. En este sentido, se pretende que el alumnado sea capaz de anticipar el contenido del texto a partir de indicadores sencillos como son las ilustraciones, los títulos, etc.

9. Producir textos escritos breves y sencillos (notas, recados, cuentos...) empleando oraciones con sentido completo y respetando las normas elementales de la escritura (correspondencias directas fonema-grafía, signos de puntuación —punto, interrogación y exclamación—, separación de palabras, presentación ordenada y clara).

Este criterio de evaluación está dirigido a comprobar que se tiene un dominio básico de la escritura para satisfacer las propias necesidades de comunicación. Está orientado a valorar que los textos pro-

ducidos logran transmitir algo y que respetan las normas elementales de la escritura. Es importante constatar que los alumnos valoran estas normas como necesarias para comunicarse mediante los propios textos. Este criterio de evaluación está íntimamente relacionado con el número 10 sugerido para este mismo ciclo.

10. En la producción de textos escritos, comenzar a organizar sus elementos de forma coherente (estructurar el texto de acuerdo con la secuencia temporal, establecer relaciones lógicas elementales, respetar relaciones espaciales...).

En este criterio se pretende constatar la capacidad para expresarse por escrito de forma estructurada. En este ciclo se trabaja sobre aspectos muy elementales que dan coherencia a los propios textos y se prestará atención al uso de procedimientos sencillos de cohesión (empleo del punto, utilización de nexos pertinentes para expresar las relaciones entre diferentes elementos del texto...). Resulta muy importante a estas edades vincular la producción de textos escritos a la imagen, pues ello puede favorecer el establecimiento de la secuencia (mediante viñetas, dibujos...).

Segundo ciclo

1. Participar en las situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones, entrevistas sencillas...), adecuando la expresión a la intención deseada (expresar una opinión, pedir una información, planificar una experiencia...) y al contexto de la comunicación.

En este criterio se trata de comprobar que alumnos y alumnas comienzan a establecer diferencias entre distintas situaciones de intercambio comunicativo en función de la intención y el contexto en que se produce el intercambio. Han de tener presente el interlocutor a que se dirigen, el tipo de relación que mantienen con él, etc., y entender que cada situación requiere formas distintas en función de estas variables.

2. Distinguir ideas principales y secundarias de textos orales sencillos (cuentos, grabaciones de radio y televisión, textos de tradición oral...) y resumir las más importantes estableciendo las principales relaciones entre ellas.

En este criterio se ha de comprobar que el alumnado es capaz de seleccionar los elementos más relevantes presentes en los textos orales que maneja habitualmente. Se trata, por tanto, de un paso más en la competencia genérica de comprensión de textos, pues se pretende que sea capaz de captar el sentido del texto, de constatar las principales relaciones que se establecen entre sus ideas y de identificar los aspectos más importantes.

3. Presentar oralmente hechos y experiencias próximos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, informar, predecir, imaginar...) y usando formas adecuadas a la intención y al contexto de la comunicación (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras básicas de la oración y del texto).

Este criterio de evaluación pretende constatar el desarrollo de la capacidad de expresión oral atendiendo a diferentes intenciones comunicativas y contextos. Resulta importante incidir sobre la capacidad para adecuar la propia expresión a las diferentes situaciones de comunicación mediante el uso de formas pertinentes (utilización de una entonación apropiada, elección del vocabulario que resulta indicado, presentación organizada de las ideas...).

4. Emplear los conocimientos sobre la lengua escrita (correspondencias fonema-grafía y signos de puntuación) para interpretar los textos escritos de uso habitual y dar una entonación adecuada a la lectura de textos.

En este criterio de evaluación se ha de poner de manifiesto el dominio de las estrategias de descodificación en la lectura de textos al servicio de la comprensión de su contenido. Se prestará especial atención a la capacidad para construir sentido a partir de los propios conocimientos sobre el código de la lengua escrita, pues la utilización de estas estrategias ha de estar supeditada a la interpretación del texto. En este sentido, este criterio de evaluación está íntimamente relacionado con el 5 y 6 propuestos para este ciclo. Asimismo, en estas edades se pretende el uso de una entonación adecuada en la lectura en voz alta.

5. Identificar y resumir los elementos esenciales en los textos escritos de manejo habitual (textos literarios sencillos, textos informativos...).

Este criterio de evaluación pretende constatar la capacidad para seleccionar y resumir los elementos más relevantes en los textos escritos. Se trata de profundizar en la capacidad de comprensión escrita iniciada en el ciclo anterior y de ampliar el tipo de textos que el alumnado de estas edades puede manejar.

6. Utilizar estrategias sencillas en la lectura de textos: reconocer y emplear indicadores del texto para formular y probar conjeturas, y resolver dudas en la comprensión utilizando procedimientos elementales (avanzar y retroceder, consultar un diccionario).

En este criterio de evaluación se pretende comprobar que, en el proceso de lectura, niños y niñas utilizan estrategias que facilitan la comprensión del texto. La capacidad fundamental es la de emplear estas estrategias que, en la mayor parte de los casos, serán sugeridas y orientadas por el profesorado. Por una parte, han de ser capaces de reconocer y emplear ciertos indicadores del texto para formular hipótesis sobre su contenido. Asimismo, deberán emplear estrategias elementales para resolver las dudas de comprensión que se planteen.

7. Emplear conocimientos básicos sobre la lengua escrita (ortografía de la palabra en casos frecuentes y constantes; ortografía de la oración: punto, interrogación y exclamación; disposición del texto en el papel) para satisfacer necesidades concretas de comunicación escrita.

En este criterio de evaluación se pone la atención sobre la utilización de las normas de la lengua escrita al servicio de la comunicación. Se trata de constatar que el alumnado tiene un dominio básico de la escritura para satisfacer necesidades concretas de comunicación escrita (comunicarse con un amigo o amiga por carta, anotar observaciones realizadas en una salida, dejar constancia de las conclusiones de una discusión en grupo...). Es necesario plantear situaciones de evaluación que respondan a necesidades comunicativas reales para el alumnado de estas edades; de esta forma será posible apreciar cómo niñas y niños valoran estos aprendizajes como imprescindibles para lograr comunicarse a través de sus textos. Este criterio de evaluación está íntimamente relacionado con el número 8 y 9 propuestos para este mismo ciclo.

8. Producir textos escritos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, en los que se estructuren sus elemen-

tos (aspectos básicos de la estructura narrativa y descriptiva) y se empleen procedimientos sencillos que den cohesión al texto (utilización de nexos y signos de puntuación).

Este criterio de evaluación trata de constatar la capacidad para organizar los textos de forma coherente. Este ciclo se centra en los elementos esenciales de la estructura propia del texto narrativo y descriptivo. Asimismo, se presta atención a la utilización de procedimientos sencillos que den cohesión al texto: el empleo de un rango más amplio de nexos que expresen las relaciones entre los diferentes elementos y la utilización de los signos de puntuación (punto, interrogación y exclamación) para la separación de unidades con sentido y para dotar de expresividad al texto.

9. En la producción de textos escritos, planificar el texto partiendo de planes previos dados o realizados colectivamente, y revisarlos a través de la discusión en grupo o con el profesor y con la ayuda del diccionario u otros apoyos ortográficos.

Mediante este criterio de evaluación se trata de constatar que niños y niñas elaboran sus textos escritos siguiendo los pasos propios del proceso de la escritura: planificación, revisión e incorporación de las modificaciones pertinentes. Este proceso es muy dependiente, todavía, de las orientaciones del profesorado.

10. Realizar textos sencillos (carteles, viñetas acompañadas de texto...) en los que se emplee la lengua escrita y la imagen para expresar intenciones de comunicación concretas.

En este criterio se pretende constatar la capacidad para expresarse mediante el uso de la lengua escrita y de la imagen conjuntamente. Se trata de incidir en la articulación de ambos lenguajes y en las posibilidades que ofrecen para comunicar diferentes intenciones (anunciar algún acontecimiento escolar, narrar hechos, describir procesos...).

Tercer ciclo

1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asam-

bleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.

Este criterio de evaluación trata de constatar que alumnas y alumnos actúan de forma planificada y cooperativa en las situaciones de intercambio comunicativo. Para ello es preciso que conozcan las normas que rigen estas situaciones y que sean capaces de respetarlas en favor de un intercambio fluido y claro.

2. Captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos presentes en los mismos (doble sentido, sentido humorístico, etc.)

A través de este criterio se trata de comprobar que el alumnado ha desarrollado su capacidad para comprender los textos orales de su vida cotidiana (cuentos u otros relatos, grabaciones de radio y televisión, instrucciones, canciones, poemas...). Se ha de prestar atención a la comprensión global, así como al reconocimiento de las relaciones entre sus distintos elementos (relaciones espaciales y temporales y secuencia lógica). Es preciso, también, constatar que los alumnos son capaces de comprender más allá del sentido literal del texto y de realizar deducciones e inferencias sobre elementos sencillos de su contenido.

3. Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias y se empleen adecuadamente las formas de la lengua oral (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras de la oración y del texto).

Mediante este criterio se pretende constatar en el alumnado el desarrollo de la capacidad para expresar oralmente las propias vivencias, hechos o ideas de forma estructurada y razonada. Se prestará especial atención a la coherencia en la presentación de los diferentes elementos (organización del texto, selección de contenidos relevantes para el tema...), a la utilización de un vocabulario adecuado y al empleo de la pronunciación, entonación y ritmo apropiados.

4. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las

relaciones que se establecen entre ellas, y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto.

En este criterio de evaluación se trata de comprobar que el alumnado es capaz de interpretar los textos escritos que maneja habitualmente (textos informativos, textos literarios...). Se ha de atender a su capacidad para captar el sentido del texto y para comprender las relaciones que se establecen entre sus diferentes elementos. Asimismo, se pretende que sea capaz de discernir ideas principales y secundarias y de elaborar un resumen que contenga los elementos más relevantes. Por último, ha de reconocer y analizar aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto (estructura, vocabulario...).

5. En la lectura de textos, utilizar estrategias que facilitan la comprensión (ser conscientes del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas) y utilizar estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten (ignorar momentáneamente el problema, avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar información complementaria).

Este criterio de evaluación pretende constatar que alumnos y alumnas se desenvuelven con cierto grado de autonomía en la lectura de un texto. Se presta atención a la utilización de las estrategias que forman parte de este proceso, procedimientos que han de estar integrados en cualquier actividad de lectura.

6. Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.

En este criterio de evaluación se incide sobre la lectura en voz alta y sobre la ausencia de titubeos, repeticiones o saltos de palabras que dificulten la comprensión del texto. Es muy importante asegurar que la descodificación se realiza adecuadamente y de forma fluida, y que la utilización de estas estrategias está al servicio, en todo momento, de la interpretación del texto.

7. Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.

Este criterio pretende evaluar la presencia de una actitud positiva hacia la lectura. Resulta muy importante en esta etapa asegurar que

el alumnado ha desarrollado interés por la lectura y que ésta constituye una experiencia placentera en su actividad cotidiana.

8. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca; folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.

A través de este criterio se trata de comprobar que el alumno es capaz de emplear la lectura como instrumento de información y de aprendizaje. Ha de ser capaz de acudir a diferentes textos escritos para satisfacer necesidades de información derivadas de cualquier actividad de aprendizaje. Es importante que sepa hacer uso de las fuentes y los recursos más cercanos, y que sea capaz de localizar aquello que precisa en función de sus necesidades concretas.

9. Elaborar textos escritos de diferente tipo (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (usar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.).

Este criterio trata de verificar que alumnos y alumnas son capaces de expresarse por escrito de forma coherente. Se atiende a la producción de diferentes tipos de texto de acuerdo con la estructura textual correspondiente y a los procedimientos fundamentales que dan cohesión a sus distintos elementos. Se abarcan textos de diverso tipo. Resulta muy importante emplear textos de uso habitual en otras áreas de aprendizaje (informes, explicaciones breves...).

10. Incorporar a las propias producciones las normas ortográficas y emplear apoyos que, en el proceso de producción de un texto, permitan resolver dudas ortográficas (diccionario, fichas de consulta, libretas de palabras...).

Este criterio pretende evaluar la utilización de la ortografía en la producción de textos. Al finalizar la etapa se ha de lograr la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente en la lengua habitual del alumnado. Asimismo es importante que los alumnos se habitúen a dudar de su ortografía y que, en estos casos, sepan resolver sus dudas mediante la utilización de los apoyos pertinentes.

11. Producir textos escritos de acuerdo con un guión o plan previamente establecido, evaluar la adecuación del producto al plan inicial mediante una discusión en grupo o con el profesor e introducir las modificaciones oportunas correspondientes.

Mediante este criterio se pretende verificar que la producción de textos escritos se realiza de acuerdo con los pasos propios de este proceso (planificación, revisión, incorporación de nuevas aportaciones). Es preciso que niñas y niños valoren la utilidad de estos pasos para lograr un texto más completo y adecuado a la intención deseada.

12. Utilizar producciones escritas propias y ajenas (notas, listas, guiones sencillos, resúmenes, etc.) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas.

Este criterio de evaluación presta atención a la utilización de la lengua en la regulación y organización de la propia actividad. Se ha de comprobar que el alumnado es capaz de emplear sus producciones escritas para la organización de sus tareas cotidianas en cualquier área de aprendizaje (toma notas para recordar informaciones, hace un plan para realizar ordenadamente una experiencia, elabora un guión sencillo para organizar informaciones recogidas previamente, etc.).

13. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.

A través de este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad de alumnos y alumnas para poner en relación las formas lingüísticas y las situaciones comunicativas en que se producen. La elección de las formas adecuadas supone una reflexión sobre el propio uso de la lengua en relación con las características de las situaciones de comunicación (diferentes intenciones y distintos elementos del contexto). Se atenderá a situaciones que forman parte de actividades habituales (saludo a diferentes personas, cartas a distintos interlocutores, expresión de sentimientos frente a comunicación objetiva, etc.).

14. Identificar en los textos de uso habitual los elementos básicos que constituyen la oración simple (sujeto y predicado), conocer las principales clases de palabras y su for-

mación, y emplear estos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos.

Este criterio desea comprobar que el alumnado ha adquirido unos conocimientos gramaticales básicos sobre la lengua que usa. Asimismo se pretende constatar que estos aprendizajes los emplea en la realización y revisión de sus textos para lograr una mejor comunicación. Se consideran contenidos referentes a la identificación de los elementos que constituyen la oración simple, así como al conocimiento de las distintas clases de palabras (nombre, adjetivo, verbo, etcétera) y de nociones básicas sobre cómo están formadas (variaciones de género y número, variaciones de tiempo, número y persona, prefijos y sufijos frecuentes, etc.). Junto con estos contenidos, se hace preciso el aprendizaje de una terminología que permita discutir algunos problemas lingüísticos y ordenar las observaciones realizadas.

15. Producir textos empleando articuladamente la imagen y el lenguaje verbal (carteles, cómics...) y utilizando elementos sencillos de estos lenguajes (disposición en el espacio, contraste, color, tamaño...) para expresar intenciones concretas de comunicación.

En este criterio de evaluación se trata de verificar la capacidad del alumnado para expresarse a través de diferentes lenguajes de forma integrada. Se pretende la utilización de la imagen y del lenguaje verbal y el uso de elementos sencillos que permitan crear efectos determinados (llamar la atención, producir sensaciones de alegría, tristeza, suavidad, agresividad...).

16. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que denotan una discriminación social, racial, sexual, etc., y tender a la autocorrección.

Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad de niñas y niños para detectar ciertos usos de la lengua que suponen una discriminación. Se pretende el desarrollo de una actitud crítica ante los mensajes que recibe en su vida cotidiana y la búsqueda de alternativas en la propia expresión que intenten corregir estos usos. Se atenderá a expresiones, chistes, ejemplos, ilustraciones, etc., que forman parte de la comunicación habitual del alumnado.

17. Identificar en textos orales y escritos de uso habitual (textos de los medios de comunicación, carteles, cancio-

nes...) las distintas lenguas de España y diversas manifestaciones de la propia.

Este criterio de evaluación trata de comprobar que el alumnado aprecia las diferentes variedades lingüísticas, tanto las existentes entre diferentes lenguas, cuanto las propias de diferentes grupos en el uso de una misma lengua. Ha de entender que todas ellas sirven para comunicarse dentro de un medio social y cultural.

Todo ello supone el desarrollo de una actitud positiva hacia el lenguaje como forma gratificante y eficaz para comunicarse, el reconocimiento y aprecio de la diversidad intrínseca al lenguaje y el respeto hacia sus hablantes. Este planteamiento posibilitará la eliminación de prejuicios y estereotipos que suponen una desvalorización hacia ciertas variedades lingüísticas.

Primer ciclo

1. Participar en las situaciones de comunicación de la actividad cotidiana (proponer temas, dar opiniones, formular preguntas...) y respetar las normas elementales que hacen posible el intercambio (turnos de palabra, escuchar y respetar las opiniones de los demás...).
2. Captar el sentido de textos orales sencillos (relatos, grabaciones de radio y televisión, instrucciones, canciones, cuentos, otros textos literarios de tradición oral...) y las principales relaciones que se establecen entre sus elementos (relaciones espaciales y temporales, aspectos simples de la secuencia lógica).
3. Memorizar, reproducir y representar textos orales sencillos (poemas, canciones, trabalenguas, otros textos literarios de tradición oral...), empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto.
4. Presentar oralmente hechos y experiencias próximos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, imaginar...) y empleando las formas básicas de la lengua oral (pronunciación, ritmo y entonación; vocabulario y presentación ordenada de las ideas).

Segundo ciclo

1. Participar en las situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones, entrevistas sencillas...), adecuando la expresión a la intención deseada (expresar una opinión, pedir una información, planificar una experiencia...) y al contexto de la comunicación.
2. Distinguir ideas principales y secundarias de textos orales sencillos (cuentos, grabaciones de radio y televisión, textos de tradición oral...) y resumir las más importantes estableciendo las principales relaciones entre ellas.
3. Presentar oralmente hechos y experiencias próximos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, informar, predecir, imaginar...) y usando formas adecuadas a la intención y al contexto de la comunicación (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras básicas de la oración y del texto).

Tercer ciclo

1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajo en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.
2. Captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos presentes en los mismos (doble sentido, sentido humorístico, etc.).
3. Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias y se empleen adecuadamente las formas de la lengua oral (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras de la oración y del texto).

Primer ciclo

5. Manifestar curiosidad e interés por comprender los textos escritos del entorno próximo (carteles, notas, etiquetas, instrucciones, cuentos...).
6. Emplear conocimientos elementales sobre la lengua escrita (correspondencias directas fonema-grafía y signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación) para interpretar textos escritos de la vida cotidiana.
7. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual (carteles, notas, etiquetas, instrucciones, cuentos...) e identificar alguna información específica.
8. En la lectura de textos, utilizar indicadores del texto sencillos y sugeridos por el profesor (ilustraciones, títulos...) para formular conjeturas sobre su contenido.

Segundo ciclo

4. Emplear los conocimientos sobre la lengua escrita (correspondencias fonema-grafía y signos de puntuación) para interpretar los textos escritos de uso habitual y dar una entonación adecuada a la lectura de textos.
5. Identificar y resumir los elementos esenciales en los textos escritos de manejo habitual (textos literarios sencillos, textos informativos...).
6. Utilizar estrategias sencillas en la lectura de textos: reconocer y emplear indicadores del texto para formular y probar conjeturas, y resolver dudas en la comprensión utilizando procedimientos elementales (avanzar y retroceder, consultar un diccionario).

Tercer ciclo

7. Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.
6. Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.
4. Captar el sentido global de los textos escritos de su uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas, y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto.
5. En la lectura de textos, utilizar estrategias que facilitan la comprensión (ser conscientes del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas) y utilizar estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten (ignorar momentáneamente el problema, avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar información complementaria).
8. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca; folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.

Primer ciclo

9. Producir textos escritos breves y sencillos (notas, recados, cuentos...), empleando oraciones con sentido completo y respetando las normas elementales de la escritura (correspondencias directas fonema-grafía, signos de puntuación —punto, interrogación y exclamación—, separación de palabras, presentación ordenada y clara).
10. En la producción de textos escritos, comenzar a organizar sus elementos de forma coherente (estructurar el texto de acuerdo con la secuencia temporal, establecer relaciones lógicas elementales, respetar relaciones espaciales...).

Segundo ciclo

7. Emplear conocimientos básicos sobre la lengua escrita (ortografía de la palabra en casos frecuentes y constantes; ortografía de la oración: punto, interrogación y exclamación; disposición del texto en el papel) para satisfacer necesidades concretas de comunicación escrita.
8. Producir textos escritos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, en los que se estructuren sus elementos (aspectos básicos de la estructura narrativa y descriptiva) y se empleen procedimientos sencillos que den cohesión al texto (utilización de nexos y signos de puntuación).
9. En la producción de textos escritos, planificar el texto partiendo de planes previos dados o realizados colectivamente, y revisarlos a través de la discusión en grupo o con el profesor y con la ayuda del diccionario u otros apoyos ortográficos.
10. Realizar textos sencillos (carteles, viñetas acompañadas de texto...) en los que se emplee la lengua escrita y la imagen para expresar intenciones de comunicación concretas.

Tercer ciclo

10. Incorporar a las propias producciones las normas ortográficas y emplear apoyos que, en el proceso de producción de un texto, permitan resolver dudas ortográficas (diccionario, fichas de consulta, libretas de palabras...).
9. Elaborar textos escritos de diferente tipo (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (sar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.).
11. Producir textos escritos de acuerdo con un guión o plan previamente establecido, evaluar la adecuación del producto al plan inicial mediante una discusión en grupo o con el profesor e introducir las modificaciones oportunas correspondientes.
12. Utilizar producciones escritas propias y ajenas (notas, listas, guiones sencillos, resúmenes, etc.) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas.
15. Producir textos empleando articuladamente la imagen y el lenguaje verbal (carteles, cómics...) y utilizando elementos sencillos de estos lenguajes (disposición en el espacio, contraste, color,

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

--

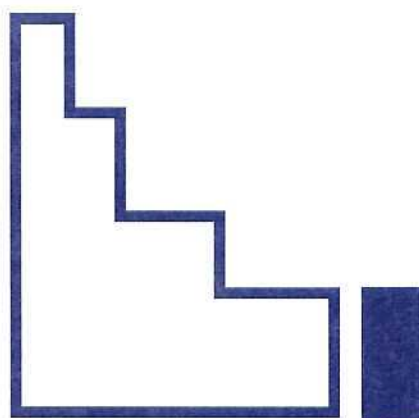
Segundo ciclo

Tercer ciclo

tamaño...) para expresar intenciones concretas de comunicación.

13. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.
14. Identificar en los textos de uso habitual los elementos básicos que constituyen la oración simple (sujeto y predicado), conocer las principales clases de palabras y su formación, y emplear estos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos.
16. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que denotan una discriminación social, racial, sexual, etc. y tender a la autocorrección.
17. Identificar en textos orales y escritos de uso habitual (textos de los medios de comunicación, carteles, canciones...) las distintas lenguas de España y diversas manifestaciones de la propia.

Lengua Castellana y Literatura



Orientaciones Didácticas

En este documento se presentan algunas sugerencias sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura. Con ello se pretende ayudar al profesorado a analizar los elementos curriculares del área según el Real Decreto, y ofrecerle criterios que le permitan elaborar el proyecto curricular y concretar sus programaciones de aula.

Se proponen planteamientos metodológicos abiertos y diversos donde la capacidad de innovación y adaptación a la situación concreta del docente deberá ocupar un papel muy importante. Asimismo, se orienta hacia el empleo de una metodología que propicie en alumnos y alumnas el aprendizaje significativo, la reflexión, la creación y la elaboración activa de soluciones a los problemas que el uso y el aprendizaje plantean.

El documento está organizado en tres grandes capítulos. El primero de ellos hace referencia a principios metodológicos generales en relación con la enseñanza en Lengua y Literatura, así como sugerencias sobre la organización del aula. En segundo lugar se incluyen orientaciones para el tratamiento de los contenidos: las relaciones existentes con los de otras áreas, la organización y secuencia de los mismos, el sentido de los diferentes tipos de contenidos, el trabajo sobre contenidos especialmente relevantes y la incorporación de los temas transversales. Por último, se proponen algunos principios que pueden guiar el proceso de evaluación.

Índice

	<u>Páginas</u>
ORIENTACIONES GENERALES	97
Principios generales de la enseñanza y aprendizaje del área	97
Partir de los conocimientos previos	97
Atender a la diversidad del alumnado	98
Fomentar la interacción en el aula	99
Implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje.....	100
La actitud del profesorado y su comportamiento lingüístico	101
Organización del aula	101
Espacios	101
Materiales. Biblioteca y nuevas tecnologías de la información	102
Agrupamientos de alumnos	104
ORIENTACIONES ESPECÍFICAS.....	107
Relación con otras áreas curriculares.....	107
Los tipos de contenidos en Lengua y Literatura	108
Secuencia y organización de contenidos.....	109

	<u>Páginas</u>
Contenidos específicos	112
Comunicación oral	112
Aprendizaje de la lectura y escritura	115
Reflexión sobre la lengua	121
Educación literaria	125
 Temas transversales	 128
 ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN	 131
 Evaluación del alumnado	 132
Qué evaluar	132
Cómo y cuándo evaluar	135
 Evaluación de la intervención educativa	 138

Orientaciones generales

En este primer capítulo de carácter general se plantean principios que han de impregnar la práctica educativa y que, poco a poco, han de ir contribuyendo a crear una forma de enseñar y aprender en la clase de lengua. Todos ellos están encaminados al logro de una mejor comunicación en el aula y a un mayor entendimiento de cómo los niños realizan sus adquisiciones en este tramo de la escolaridad. Con este mismo fin, y en un segundo apartado, se realizan algunas sugerencias en torno a la distribución y uso de los espacios, la selección de materiales y el agrupamiento de alumnos.

Principios generales de la enseñanza y aprendizaje del área

Partir de los conocimientos previos

Al iniciar la Educación Primaria los niños y las niñas son capaces de usar la lengua en diversas situaciones y tienen un bagaje lingüístico importante que han ido construyendo a través de la interacción verbal con los amigos, en la familia o en la escuela infantil. A lo largo de esta etapa se pretende ampliar y profundizar la competencia comunicativa del alumnado, tomando como punto de partida el conjunto de conocimientos que los niños tienen al comenzar la escolaridad obligatoria.

Parece necesario que en esta situación inicial el profesorado trate de detectar en cada alumno el desarrollo de las diversas capacidades lingüísticas, es decir, los niveles de comprensión y expresión oral en

distintas situaciones y las experiencias previas que ha tenido en relación con la lengua escrita. Para ello es preciso realizar un **seguimiento detallado** de los distintos aspectos involucrados en las actividades comunicativas. Así por ejemplo, en relación con el uso de la lengua oral, será importante observar cómo se desenvuelve en las situaciones de intercambio verbal, de qué forma se relaciona con otros niños y con los adultos; de la misma manera, se ha de prestar atención tanto a las finalidades para las que usa la lengua (relatar experiencias presentes y pasadas, anticipar hechos, imaginar situaciones, etc.), como a las formas lingüísticas que utiliza (estructura del discurso, estructura de la oración, vocabulario, etc.) y al contenido del mensaje que comunica. Por otra parte, es preciso comprobar los conocimientos que ha adquirido en su actividad cotidiana sobre las formas y funciones de la lengua escrita. Este conjunto de experiencias comunicativas constituirá el punto de partida para la construcción de los nuevos aprendizajes.

La **observación sistemática** parece el procedimiento más indicado para llevar a cabo una valoración inicial de los alumnos. Las observaciones pueden realizarse en cualquier situación que estimule el interés de los niños, ya sea espontánea (entradas y salidas, juegos, etc.) o planificada (trabajos en grupo o cualquier actividad en el aula); es importante que se hagan de forma regular y puede resultar de gran ayuda dejar constancia escrita de ellas. Este modo de llevar a cabo el análisis de la situación inicial del alumnado puede ser de enorme utilidad al maestro, pues permite detectar las habilidades y dificultades comunicativas que cada niño tiene, y ayuda a determinar el tipo de apoyo que se precisa.

El proceso sugerido en relación con la valoración de alumnos y alumnas al comenzar esta etapa puede resultar igualmente válido como recurso pedagógico a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje para detectar los conocimientos previos, aspectos poco clarificados o deficiencias que impidan progresar.

Atender a la diversidad del alumnado

Los niños al entrar en la escuela tienen bagajes muy diferentes: los procesos de desarrollo y aprendizaje son distintos para cada alumno, sus intereses y motivaciones son diversos y se manifiestan diferencias lingüísticas notables. Sin embargo, no sólo en el momento inicial se aprecian estas diferencias, puesto que a lo largo de toda

la escolaridad los niños tienen ritmos de aprendizaje distintos, sus gustos y preferencias también son diferentes, etc. En consecuencia, parece importante ofrecer una respuesta educativa diferenciada que atienda a la diversidad del alumnado.

Para ello se han de buscar **estrategias didácticas diversas**: la programación de distintos tipos de actividades, la búsqueda de materiales variados, el empleo de agrupamientos flexibles pueden ser, entre otras, algunas de las formas más sencillas que permitan atender adecuadamente a los distintos alumnos.

Por otra parte, se ha de tener presente que **no es posible partir de un modelo único de lengua**; parece más coherente adoptar, por el contrario, una actitud de aprecio hacia las diferencias lingüísticas presentes en el aula, ofreciendo la oportunidad de usar la lengua de maneras diferentes en distintas situaciones. Desde esta perspectiva, será necesario que los alumnos vayan descubriendo progresivamente la funcionalidad de los diversos niveles de lengua y su importancia para el intercambio comunicativo. Por su parte, el docente debe eliminar cualquier actitud de rechazo o infravaloración hacia cualquier variedad lingüística; en lugar de una actitud prescriptiva hacia la lengua ha de pensar en términos de adecuado- inadecuado para cada contexto, actitud ésta que va más en consonancia con los fines funcionales que para el aprendizaje del área han sido propuestos.

Fomentar la interacción en el aula

La adquisición del lenguaje se lleva a cabo a través de la interacción con otros, se realiza en un contexto social. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las capacidades comunicativas pueden verse favorecidos, por tanto, por una intervención educativa que fomente el intercambio en el aula.

Parece importante crear un **clima positivo** y acogedor para que niñas y niños puedan expresar respetuosa y libremente intereses, sentimientos y opiniones. El aula ha de convertirse en un centro de convivencia donde todos sientan la necesidad de comunicarse; ha de ser un lugar donde el alumno coopere, participe y confronte sus conocimientos de partida con los otros.

El profesorado ha de promover el **diálogo con sus alumnos**, siendo consciente de la importancia que una buena interacción entre

ambos va a tener en el proceso de aprendizaje. Es necesario que considere la influencia que sus comentarios y preguntas ejerce sobre la participación de los alumnos y sobre el desarrollo de su pensamiento; la conversación del maestro con el niño puede encauzar su forma de abordar los problemas, ampliar la perspectiva desde la que son analizados y ayudar a comunicar de forma eficaz y adecuada sus nuevas ideas.

De la misma manera, deben contemplarse distintas actividades en las que los niños puedan beneficiarse de la **interacción con los compañeros**. Así por ejemplo, las actividades que proponen trabajos cooperativos, aquellas que estimulan la confrontación de distintos puntos de vista o en las que se establecen relaciones de tipo tutorial en las que un alumno cumple la función de profesor con otro compañero, han mostrado excelentes repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de actividades será válido para trabajar muy distintos contenidos del área, ya sean aprendizajes referidos a la lengua oral como los que se centran en la lengua escrita o en la reflexión lingüística.

Implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje

Teniendo presente el enfoque comunicativo propuesto para el área, el alumno se configura como el verdadero protagonista en el proceso de aprendizaje. La escuela debe procurar la implicación de alumnas y alumnos en su proceso de aprendizaje, fomentando una **actitud favorable**, estimulando su curiosidad y promoviendo la búsqueda de medios para resolver los problemas planteados.

Con este fin, el profesor ha de emplear diversas estrategias que estimulen la participación de los niños a lo largo de este proceso. Es necesario partir de la realidad ambiental de los alumnos, orientándoles para que traten de comprenderla y conocerla a través del lenguaje. Es igualmente preciso establecer tareas que requieran comunicación para propósitos reales y que estén claramente relacionadas con sus intereses. Por otra parte, es aconsejable invitar a los alumnos a colaborar en tareas como la discusión de los objetivos que se pretende desarrollar, la planificación de las actividades, la autoevaluación y coevaluación dentro del grupo, etc.

La actitud del profesorado y su comportamiento lingüístico

A lo largo de las indicaciones precedentes se han sugerido algunas formas de intervención didáctica que pueden facilitar un adecuado desarrollo comunicativo. Se ha puesto el énfasis en la necesidad de partir de los conocimientos previos de niños y niñas, la importancia de buscar estrategias que atiendan a la diversidad del alumnado, el papel de la interacción en el aula y el modo en que puede motivarse a los alumnos implicándoles en el propio proceso de aprendizaje.

Junto con estos principios generales, parece preciso reconocer el valor modélico del maestro y el de los textos empleados. El comportamiento lingüístico del profesorado cuando habla o escucha a sus alumnos o cuando lee y escribe con ellos, así como el clima comunicativo en el centro, son factores de excepcional importancia en la enseñanza de la lengua como auténtico instrumento de comunicación. Profesores y profesoras, conscientes del modelo que representa su propia expresión, han de estar atentos al uso que hacen de la lengua, cuidando los términos y las expresiones que utilizan; también deberán estar vigilantes a la hora de seleccionar los textos con los que se trabaje, atendiendo a los mensajes que éstos contienen.

Además de los aspectos indicados, resulta muy importante una buena actitud del profesorado ante el área para hacer posible que el acercamiento de los alumnos al lenguaje se haga de forma positiva y eficaz.

Organización del aula

Espacios

La comunicación, la relación entre alumnos y con el maestro, puede verse favorecida por diversos factores que son sencillos de organizar en un centro. Un clima respetuoso y que fomente la participación de niños y niñas en la escuela, una buena distribución de los espacios, una decoración agradable pueden ser, entre otros, elementos que en gran medida afecten a la calidad y la cantidad de la interacción.

En cuanto al empleo de los espacios, es importante hacer sentir a los alumnos que el aula no es el único referente para el área; la biblioteca del centro, los pasillos, el patio, otros espacios comunes o cualquier otro contexto comunicativo es igualmente propio de esta área. Es necesario, por tanto, aprovechar todos los recursos lingüísticos que desde la escuela y fuera de ella sean de utilidad, y contar con las personas que participan en la comunidad para llevar a cabo diferentes actividades (otros compañeros del centro, personal no docente, padres, personas del barrio, etc.).

En relación con el aula, puede ser bueno crear un espacio determinado en el que se encuentren la biblioteca y otros recursos didácticos como: el material audiovisual, los ficheros de vocabulario y ortografía, el ordenador, los juegos, la imprenta, etc.

Materiales. Biblioteca y nuevas tecnologías de la información

Los recursos que pueden emplearse en el área son muy diversos. Se trata de trabajar con materiales que respondan a muy distintas situaciones comunicativas y que aparezcan en soportes diferentes.

Pueden resultar especialmente útiles los **textos auténticos**, presentes en situaciones reales y en las que se mantienen las condiciones lingüísticas y no lingüísticas de producción y recepción. Es aconsejable respetar la integridad de los materiales, procurando que sean completos y que recojan los diferentes elementos que aportan sentido al mensaje (formales, icónicos, gestuales, etc.).

De entre el conjunto de recursos que pueden ser empleados se indican algunos de los que parecen más apropiados para esta etapa educativa. Puede ser de gran ayuda considerar no sólo materiales que se adquieren en el mercado, sino otros muchos que pueden ser elaborados por el profesor o por los propios alumnos. Así por ejemplo, pueden utilizarse: libros de lectura; libros de consulta, incluidos los empleados en otras áreas de aprendizaje; cuadernos, libretas o ficheros ortográficos y de vocabulario; diccionarios de distinto tipo; textos procedentes de los medios de comunicación; grabaciones diversas; grabados, pósters, láminas sueltas o seriadas; comics y revistas infantiles; juegos didácticos que proponen ejercicios de observación, comprensión, expresión o vocabulario y otros materiales manipulables (alfabetos, tarjetas, etiquetas, etc.); programas de

ordenador para la edición y manipulación de los textos; textos de los niños y publicaciones internas del centro; imprenta, etc.

Desde el inicio de esta etapa es importante fomentar en los niños el buen uso y cuidado en la utilización de los materiales, así como procurar una disposición y organización de los mismos que facilite su empleo y que sea accesible a todos los alumnos.

Por otra parte, se deberá potenciar la formación de una biblioteca de centro y bibliotecas de aula. También es importante que los niños aprendan a manejarse en bibliotecas más grandes, que se familiaricen con librerías, que conozcan a libreros y que, poco a poco, vayan construyendo su biblioteca personal.

Con respecto a la **biblioteca del aula**, no es necesario que sea excesivamente amplia en cuanto al número de volúmenes. Una selección adecuada de libros estará en la clase e irá variando en función de las necesidades curriculares. La abundancia de ejemplares no va siempre acompañada de un uso adecuado. Un buen modo de poner en funcionamiento la biblioteca puede ser responsabilizar a los alumnos de la organización, cuidado y préstamo de libros, e invitarles a que incluyan sus propias producciones escritas en ella.

El papel del maestro es imprescindible en la selección de libros de calidad y en la orientación individual a cada niño para promover la lectura autónoma. Éste ha de constituir uno de los objetivos primordiales del profesorado. Se trata de que para el niño la lectura constituya una fuente de placer y diversión, a la vez que resulte un medio útil de información y aprendizaje. En la escuela se deberá estimular la afición a la lectura y enseñar a usar los textos adecuadamente (manejo de índices, consulta de diferentes fuentes de información escrita, selección de los textos adecuados a las necesidades precisas de aprendizaje, etc.).

Por último, la utilización de **nuevas tecnologías de la información** puede ser especialmente indicada en esta área. Entre ellas cabe destacar el papel de la radio, el magnetófono, la televisión, el vídeo, etcétera, como instrumentos que permiten, por una parte, exponer al alumnado a nuevos estímulos difíciles de obtener de otra manera dentro del aula y, por otra, como sistemas de registro que posibilitan una reflexión crítica sobre las propias producciones.

Asimismo merecen atención las técnicas de tratamiento digital de la información, entre las cuales destaca el ordenador. El ordenador

ha de ser considerado como un instrumento encaminado a solucionar problemas en la clase de lengua; el profesorado deberá estar atento para detectar las necesidades de los alumnos y estudiar la posible adaptación de los materiales informáticos a su alcance. El ordenador puede ser una herramienta útil en actividades relacionadas con la producción estructurada de textos y su manipulación, su uso puede agilizar y simplificar el acercamiento a la reflexión sobre el propio discurso. Puede emplearse, también, como medio de acceso a distintas fuentes de información —diccionarios, enciclopedias, etcétera— con una flexibilidad y capacidad muy superiores a la de otros soportes. A esto se une el aumento progresivo de programas didácticos dedicados al área de lengua, especialmente en el aprendizaje y refuerzo de la lectura y escritura.

El conjunto de sugerencias realizadas sobre materiales puede completarse con la *Guía documental y de recursos* que se presenta junto con estas orientaciones; en ella se incluyen, de forma mucho más amplia y detallada, materiales que pueden resultar de gran utilidad en el aula.

Agrupamientos de alumnos

En la realización de actividades lingüísticas, ya sean orales o escritas, pueden ser necesarios agrupamientos de alumnos de diverso tipo. En ciertas ocasiones será conveniente el trabajo en gran grupo (puestas en común, revisiones de textos guiadas por el profesor, etcétera); para otras actividades puede ser más indicado el pequeño grupo (preparación de planes para la elaboración de textos, resolución de problemas lingüísticos sencillos, lecturas colectivas, etc.); asimismo hay contenidos para los que es necesario el trabajo individual (lectura autónoma, elaboración de textos personales, etc.).

Parece claro que cada situación de aprendizaje requerirá unas u otras formas de agrupamiento; el profesor deberá estar atento para buscar aquéllas que mejor favorezcan la interacción, en unos casos, o la reflexión y el trabajo personal, en otros. En cualquiera de ellas debe facilitarse una adecuada disposición de niñas y niños en la que realmente sea posible la comunicación (gran círculo, grupos pequeños, etc.).

Por otra parte, la composición de los grupos puede decidirse libremente por los alumnos o puede ser orientada por el maestro en función de necesidades concretas de aprendizaje. En estos casos

pueden emplearse diversos criterios: el tratamiento de algunos contenidos puede realizarse obedeciendo a criterios de homogeneidad en cuanto al nivel de adquisición de los mismos (por ejemplo, lectura y escritura en el inicio de la escolaridad); otras muchas actividades, sin embargo, deberán llevarse a cabo en grupos heterogéneos. Asimismo, debe considerarse la conveniencia de emplear criterios de agrupamiento que abarquen al conjunto del ciclo (pueden crearse grupos homogéneos con alumnos de distintos cursos dentro del ciclo para la realización de ciertos aprendizajes de lectura y escritura, puede proponerse la realización de actividades que impliquen al conjunto del ciclo, etc.).

Es importante que el profesorado mantenga una actitud abierta hacia las diversas formas de agrupamiento del alumnado y que favorezca la flexibilidad en la distribución en función de las necesidades didácticas.

Orientaciones específicas

En este segundo apartado se incluyen sugerencias sobre el tratamiento de los contenidos del área. Se han seleccionado diversos temas que por su novedad, por su relevancia en el área o por haber recibido un tratamiento inadecuado se considera necesario ofrecer algunas orientaciones que puedan guiar al profesorado.

Relación con otras áreas curriculares

La lengua es un instrumento fundamental para cualquier experiencia de aprendizaje y conocimiento de la realidad. La comunicación oral y escrita se inscriben en todas las actividades de la clase, lo cual implica una estrecha relación entre el dominio de la lengua y el progreso en cada una de ellas. Será importante considerar estas relaciones entre las distintas áreas desde dos perspectivas complementarias.

Por una parte, otros ámbitos del saber aportan contenidos necesarios para el desarrollo comunicativo; así pues, ciertos aprendizajes lingüísticos han de contemplarse en estas áreas curriculares. Por ejemplo, las Matemáticas, como instrumento de comunicación conciso y sin ambigüedades, pueden contribuir al rigor y precisión en la expresión; por este motivo, desde esta área se debe considerar la enseñanza de vocabulario y de expresiones matemáticas que llegarán a formar parte del léxico habitual del alumnado, también será importante atender a la verbalización de las estrategias de resolución de problemas o a otros aspectos que puedan enriquecer las capacidades comunicativas.

Por otra parte, en Lengua y Literatura se han de tener en cuenta todos los elementos que puedan facilitar el aprendizaje de otras áreas. En este sentido, se ha considerado importante la incorporación al currículo de esta área de contenidos como: el manejo de la biblioteca, la utilización de textos de distintas áreas para trabajar la comprensión, el empleo de técnicas para el tratamiento de la información, etc.

Los tipos de contenidos en Lengua y Literatura

En el currículo oficial los contenidos aparecen agrupados en tres grandes categorías: conceptos, procedimientos y actitudes. La división en los tres tipos de contenido es sobre todo de naturaleza pedagógica. En muchas ocasiones, cada uno de ellos puede precisar de estrategias didácticas distintas para su enseñanza y evaluación. Parece importante aclarar qué sentido tiene esta clasificación en Lengua y Literatura, ya que todos los tipos de contenido deben ser objeto de aprendizaje y, consecuentemente, objeto de enseñanza.

En relación con los **conceptos**, es preciso no confundirlos con "conceptos científicos acabados". En esta etapa educativa la mayor parte de los aprendizajes referidos a este tipo de contenidos no supone la adquisición de conceptos completos; se trata, por el contrario, de la construcción de aproximaciones sucesivas al concepto objeto de aprendizaje. Así por ejemplo, en relación con la escritura, algunos niños cuando llegan a la escuela tienen ciertos conocimientos sobre sus formas y funciones: pueden distinguir la grafía del castellano, saben que las palabras escritas significan cosas, identifican diferentes medios en que se presenta la lengua escrita, conocen algunas normas sobre el sentido y disposición de la escritura...; a partir de estos conocimientos irán aprendiendo progresivamente las normas y posibilidades que ofrece la lengua escrita: darán significado a una frase, conocerán las relaciones entre fonemas y grafías, reconocerán la necesidad de emplear distintas formas lingüísticas en función de la intención y la situación comunicativa en que se encuentren, etc.

Por otra parte, para referirse a los **procedimientos** a menudo se han utilizado términos como "destreza", "técnica", "método" o "estrategia". En Lengua y Literatura constituyen los contenidos cen-

trales, pues en torno a ellos pueden organizarse los restantes aprendizajes del área.

En cuanto a las **actitudes**, una de las novedades que aporta el modelo curricular adoptado es la introducción de este tipo de contenidos a la par que otros que tradicionalmente han sido los únicos que se han considerado contenidos educativos. La escuela siempre ha transmitido contenidos actitudinales, pero al hacerlos explícitos dejan de pertenecer al currículo oculto.

Esta forma de clasificación de los contenidos pretende describir los aprendizajes que parecen importantes en el área, pero en ningún caso esta estructura debe suponer un trabajo de cada uno de ellos por separado: en la práctica educativa han de aparecer de **forma integrada**. Así por ejemplo, el trabajo sobre el texto narrativo permite la integración de los tres tipos de contenidos: conceptos (el niño ha de reconocer las características de la situación en que se encuentra y la intención comunicativa pretendida, y, en función de ella, elegirá las formas lingüísticas adecuadas; igualmente, debe conocer la estructura propia de este tipo de texto, normas ortográficas, etc.), procedimientos (ha de realizar el texto de acuerdo con los pasos de producción de un texto: podrá realizar un plan previo, narrará sus experiencias y revisará el texto definitivo; asimismo, empleará apoyos como el diccionario, otros textos de consulta, ficheros ortográficos; etc.) y actitudes (el niño ha de valorar el respeto de ciertas normas de la escritura como medio para lograr una mejor comunicación, ha de apreciar la claridad y la limpieza en la propia producción, etc.).

Secuencia y organización de contenidos

A continuación se indican algunas sugerencias para el establecimiento de una secuencia de objetivos y contenidos en Lengua y Literatura. El currículo oficial recoge los objetivos y contenidos que han de tratarse a lo largo de la Educación Primaria, sin precisar cuándo ha de trabajarse cada uno de ellos. Corresponde, por tanto, a cada centro decidir la secuencia que parezca más indicada de acuerdo con el tipo de alumnado y las opciones pedagógicas de su profesorado.

No obstante, se han elaborado diversos textos que tratan de guiar a los maestros en este proceso, dando una información detallada sobre posibles secuencias en esta área: por una parte, puede acudir-

se al texto de la Resolución que hace una propuesta de objetivos y contenidos para cada ciclo de la etapa y que se incluye en este documento (*Secuencia por ciclos*); por otra, se publican dos *Propuestas de secuencias* realizadas por docentes.

Considerando el enfoque comunicativo del área, la distribución secuencial de contenidos puede resultar una tarea compleja; la ausencia de partes independientes y de una jerarquía que las ordene hace complicada esta labor. Lo cierto es que la mayoría de los contenidos son de **tratamiento cíclico**, pues gran parte de ellos aparecen desde el inicio de la escolaridad y progresivamente han de ir siendo enriquecidos y sistematizados.

Desde esta perspectiva, parece importante tratar de tomar como referencia algunos **criterios que permitan dar continuidad y progresión** a los aprendizajes y, consecuentemente, guiar en la determinación de la secuencia. Se sugieren, a continuación, algunos de ellos:

- Por una parte, parece necesario *tener presente los aprendizajes previos de los alumnos*, tratando de determinar hasta qué punto tienen adquiridos o afianzados ciertos contenidos. Así por ejemplo, al inicio de la Educación Primaria, el hecho de que parte del alumnado no haya sido escolarizada previamente puede traducirse en secuencias distintas en relación con el aprendizaje de la lengua escrita.
- En segundo lugar, puede resultar útil el *empleo de alguno de los tipos de contenido como eje para el establecimiento de la secuencia*. En esta área se parte de un enfoque procedimental, es decir, basado en el desarrollo de destrezas, técnicas o estrategias que permitan una comunicación más completa y eficaz. Desde esta concepción puede ser oportuno partir de los procedimientos en la realización de esta tarea; sin embargo, esto no quiere decir que los conceptos y actitudes no se trabajen, sino que se irán integrando a medida que sean necesarios en relación con los procedimientos señalados.
- Por último, parece importante *definir la complejidad de los contenidos objeto de aprendizaje*, con el fin de conocer los requisitos previos de cada secuencia y valorar la dificultad de los contenidos que se van a trabajar. Puesto que en Lengua y Literatura no hay una secuencia jerárquica de sus contenidos, puede resultar útil emplear ciertos indicadores que nos permitan ir determinando la complejidad de los aprendizajes. Entre ellos pueden considerarse los siguientes:

- Las necesidades comunicativas de niños y niñas.
- El tipo de situación de comunicación y grado de adecuación a las diferentes situaciones.
- El tipo de texto en relación con el contenido, la estructura y otros elementos (vocabulario, etc.).
- El conocimiento y empleo de las normas de la lengua.
- La autonomía y control por parte del alumno del propio proceso de aprendizaje lingüístico.

Así por ejemplo, en relación con la escritura puede ser interesante considerar diferentes aspectos de la misma que vayan permitiendo establecer una secuencia de aprendizaje. Podrían abordarse las siguientes cuestiones:

- Qué situaciones de comunicación escrita se van a trabajar en cada ciclo (qué tipo de interlocutores van a intervenir, con qué propósito, qué nivel de formalidad implica cada situación, etc.).
- Qué textos se pretende abordar y qué demandas hacen estos textos con referencia a su contenido, estructura, vocabulario, presencia de apoyos gráficos, etc.
- Qué normas y aspectos gráficos de la escritura se van a tratar.
- Cómo se va a llevar a cabo el proceso de composición (cómo se va a planificar el texto, qué apoyos se van a emplear en el proceso de producción, cómo se va a realizar la revisión) y qué autonomía van a tener los alumnos a lo largo de este proceso.

Éstas pueden ser algunas de las cuestiones que guíen al maestro en el establecimiento de una secuencia que asegure un planteamiento coherente y graduado a lo largo de la etapa.

Independientemente del camino que se desee seguir para la distribución secuencial de los contenidos, es necesario reflexionar sobre los diferentes aspectos del área y tratar de definir en qué grado van a adquirirse cada uno de ellos; es preciso abarcar lo oral y lo escrito, la comprensión y la expresión, el uso y la reflexión. Para ello pueden emplearse los bloques en que aparecen organizados los contenidos del currículo oficial, tratando de determinar el grado de adquisición de sus diferentes contenidos en cada ciclo; o bien, pueden crearse otro tipo de agrupaciones que resulten claras al profesorado y que le faciliten la reflexión.

En cualquier caso, es preciso poner de manifiesto que en Lengua y Literatura todos los contenidos están íntimamente relacionados y que toda estructura que el profesorado emplee para analizarlos, ya sean los bloques u otras agrupaciones, nunca ha de llegar como tal al alumnado. En la elaboración de unidades didácticas será preciso buscar y reflejar las múltiples relaciones que existen entre los diferentes contenidos, *no sólo entre los señalados en esta área, sino en relación con el resto de las áreas de aprendizaje.*

Contenidos específicos

Comunicación oral

En el planteamiento general del área de Lengua y Literatura ha interesado destacar el papel de la lengua oral, la enseñanza de contenidos que, en ciertos casos, ha padecido una práctica olvidadiza y poco sistemática. Por este motivo ha parecido importante plantear un análisis detallado de los contenidos de forma que ocupen el lugar que les corresponde como objeto de aprendizaje y en la evaluación.

Pueden considerarse distintas situaciones para el trabajo sobre la lengua oral: las relacionadas con la comunicación en grupo y de aprendizaje en otras áreas y aquellas otras en las que el aprendizaje se organiza en torno al análisis de textos, orientados y seleccionados para practicar y reflexionar sobre contenidos concretos.

Se ha de procurar abarcar situaciones muy diversas en cuanto al tema, a los aspectos formales demandados y al tipo de actividad que ha de desarrollar el alumno, con el fin de afianzar los contenidos propios de cada una de ellas. Parece necesario contemplar situaciones en las que se produce intercambio verbal junto con situaciones unidireccionales, como son aquéllas en las que intervienen los medios de comunicación; es importante, también, tratar situaciones informales progresando hacia las más formalizadas e incluir distintos tipos de interlocutores (niños y adultos, conocidos y desconocidos).

Entre las **situaciones de intercambio verbal** es conveniente considerar las más habituales: el diálogo, la conversación, el debate y, más relacionadas con la lengua escrita, la encuesta y la entrevista. En la vida cotidiana de la escuela se produce gran cantidad de situa-

ciones de comunicación oral que han de ser aprovechadas con fines didácticos desde esta área; la lengua es el vehículo mediante el cual se realiza el aprendizaje y, por tanto, este conjunto de situaciones puede resultar de gran utilidad para la realización de los aprendizajes propiamente lingüísticos. Así por ejemplo, pueden contemplarse: actividades relacionadas con la planificación y realización de diversos trabajos de investigación del medio en las que es preciso definir temas, tomar decisiones acerca de los pasos necesarios, establecer distintas responsabilidades dentro del grupo, comunicar resultados...; actividades de resolución de problemas en las que se han de anticipar posibles resultados, verbalizar las estrategias elegidas en la resolución, comparar y contrastar soluciones...; actividades relativas a la producción de textos en sus distintas fases (planificación, elaboración y revisión); actividades referidas a la evaluación de distintas tareas, etcétera. Del mismo modo, parece importante tener presentes situaciones colectivas de toma de decisiones y planificación de actividades que no sólo afectan al aula, sino que involucran a otros grupos, al ciclo o al centro en su conjunto.

En otras ocasiones será conveniente **simular situaciones** para trabajar sistemáticamente contenidos concretos: se puede proponer la elaboración de programas de radio, en los que son precisos una dicción clara y un lenguaje más explícito; pueden realizarse llamadas por teléfono, en las que se requiere un lenguaje conciso, etc.

Los niños y las niñas han de aprender las normas que rigen cada una de estas situaciones de intercambio, con el objeto de desarrollar la capacidad de comunicación de forma progresivamente más ajustada a cada una de ellas. Asimismo es importante entender que, en relación con las diversas áreas curriculares, la verbalización de las propias ideas ayuda a clarificar y afianzar los aprendizajes, a comparar y analizar distintas perspectivas, a compartir información. Todo ello ha de contribuir al logro de aprendizajes más completos, más elaborados y más claros.

Por otra parte, en esta etapa educativa pueden organizarse actividades de **escucha de textos** (relatos, canciones y cuentos de tradición oral, mensajes radiofónicos y televisivos, grabaciones de diverso tipo). En estos casos se trabajará sobre la comprensión y el análisis de aspectos propios de estos textos, así como el fomento de actitudes críticas hacia los mensajes. En relación con esto, los medios de comunicación ofrecen muchas posibilidades para el trabajo lingüístico: el reconocimiento del lenguaje propio de estos medios, la interpretación crítica de los mensajes emitidos, el análisis sobre cómo

otros elementos no lingüísticos (la imagen, la música, etc.) apoyan y contribuyen a dotar de sentido al mensaje, etc.

En las actividades de escucha, antes de realizar la audición del texto conviene prepararla, aclarando cuál es el objetivo que se persigue, anticipando el tema, presentando aspectos de la forma que puedan ofrecer especial dificultad, e incluyendo todas aquellas pistas para que la actividad de escucha, análisis y comentario sea eficaz y se asegure la comprensión. En ciertos casos, como en la narración de cuentos, es muy importante crear un clima diferente (un clima relajado, la disposición adecuada de los alumnos y la actitud del narrador) que invite a la escucha atenta y expectante por parte de los alumnos.

Para el desarrollo de la capacidad de escucha y comprensión oral puede ser interesante disponer en el aula de un pequeño “centro audiovisual”, donde se encuentren diversos tipos de grabaciones (mensajes radiofónicos, programas televisivos, cuentos y otros relatos, etc.). Asimismo podrían incluirse en él imágenes diversas (fotografías, diapositivas, carteles, imágenes seriadas, etc.) que sean empleadas como recurso para el desarrollo de la observación y de la expresión oral (por ejemplo, mediante la descripción de objetos, personas y situaciones, la creación de relatos diversos, etc.).

Otra actividad de interés para la práctica de la lengua oral es la **exposición individual**: su preparación y realización permite el trabajo conjunto de contenidos referidos a la lengua oral y escrita. La planificación requiere documentación sobre el tema, esfuerzo de síntesis al elaborar el guión, y selección de la forma adecuada al tema y a los interlocutores a los que va dirigida. Por otra parte, una exposición puede ser un material interesante para el desarrollo de otras actividades: un coloquio sobre el tema; un resumen; un trabajo de profundización; la grabación del discurso para realizar un análisis posterior, que permita valorar aspectos formales como la construcción de las frases, el empleo de muletillas o el uso de una entonación adecuada.

En el trabajo de lengua oral **la entonación, la dicción, el gesto y la postura** son contenidos que se abordarán sistemáticamente. Los recursos que se han citado previamente de análisis y corrección de las propias intervenciones de los alumnos pueden ser de gran valor para este trabajo. También son importantes, en estas edades, las actividades de discriminación fonética auditiva y articulatoria (como por ejemplo: escuchar y articular series de palabras y retahílas acompañadas de palmas que refuercen el fonema que ofrece dificultad; jugar y practicar con trabalenguas, aliteraciones, juegos

fónicos, que favorezcan la articulación adecuada de fonemas y grupos fónicos determinados; jugar con frases donde se subraye la sílaba tónica de la palabra; hacer ejercicios de eco, etc.).

En relación con esto, la **dramatización** se muestra como un medio muy interesante para ayudar al niño a comunicarse con otros, a expresar sus sentimientos y pensamientos y a tener confianza en sí mismo en gran variedad de contextos. Este tipo de actividad permite el trabajo de diversos contenidos lingüísticos: favorece el dominio de una buena pronunciación y entonación, así como la utilización del gesto y movimiento en relación con el mensaje que se quiere transmitir; facilita el desarrollo de la memoria en la reproducción de determinados fragmentos y fomenta un estilo personal y creativo en la expresión; y, por último, permite iniciar a los niños en el género literario del teatro. Todos ellos son contenidos que pueden abordarse conjuntamente con el área de Educación Artística.

A través de estas sugerencias se pretende subrayar que el logro de los objetivos propuestos en relación con la comunicación oral requiere un esfuerzo en la planificación del trabajo y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlo con las necesidades reales de comunicación de los alumnos. No es suficiente con plantear situaciones en las que niños y niñas tengan que expresarse; es preciso, además, fijar objetivos claros y graduados que abarquen todos los aspectos involucrados en la lengua oral, proponer actividades estimulantes y útiles, y emplear criterios de evaluación coherentes.

Aprendizaje de la lectura y escritura

La perspectiva que se adopta en el currículo oficial considera la lectura y la escritura como actividades complejas en las que interviene un elemento convencional y arbitrario; son procesos que se caracterizan por su poder para comunicar y que no pueden ser asimilados a una simple traducción de códigos. Se orienta, asimismo, hacia una **aproximación significativa y funcional** a estos contenidos, en la que niñas y niños encuentren sentido al hecho de utilizar la lengua escrita.

En un planteamiento de este tipo, el aprendizaje de los elementos convencionales ha de estar supeditado a un marco de significación y deja de ser el único eje alrededor del cual giran todas las actividades; ello no significa, sin embargo, que estos contenidos pierdan importancia.

El aprendizaje de la lectura y la escritura supone un proceso de **construcción progresiva del sistema de la escritura**. En la bibliografía sobre el tema se describe el proceso a través del cual el alumnado va adoptando formas de escritura convencional: inicialmente, comienza a discriminar entre el dibujo y la escritura como maneras distintas de representación gráfica; posteriormente, va elaborando hipótesis sucesivas sobre el sistema escrito, hasta descubrir que la representación de la escritura es alfabética. Puede resultar de gran ayuda al profesorado familiarizarse con las características de estas distintas fases, con el fin de programar actividades coherentes con este proceso.

La escritura se encuentra en el entorno del niño, en rótulos, carteles, anuncios, productos de uso habitual; los alumnos observan cómo las personas adultas leen periódicos o libros y cómo emplean la lengua escrita en diversas actividades cotidianas. Todas estas experiencias forman parte del bagaje de los alumnos antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura y escritura. Ello implica que los niños, cuando inician este tramo de la escolaridad, ya tienen ciertas concepciones sobre la escritura y han elaborado algunas hipótesis sobre su funcionamiento.

Al comenzar la etapa, la función esencial de la escuela es despertar **el interés y el deseo por aprender** a leer y escribir. Gran parte del alumnado, sobre todo aquel que ha vivido en un ambiente estimulante, sabe que las palabras escritas tienen significado y posee algunas nociones de las que es posible partir para construir nuevos conocimientos. Se trata, por tanto, de aprovechar estos conocimientos y la motivación hacia el aprendizaje que muestran algunos niños, así como de ofrecer la oportunidad de adquirirlos y fomentar el interés en aquellos otros que, por alguna razón, no dispongan de ellos.

El profesorado puede servirse de diversos recursos con el fin de que niñas y niños identifiquen la lectura y la escritura como aprendizajes necesarios para la vida cotidiana. Puede ser de gran ayuda disponer de variedad de materiales escritos en el aula, leer delante de ellos y comentar lo leído, escribir mensajes funcionales (rótulos que marquen objetos de la clase, notas, recados, etc.).

En coherencia con el planteamiento sugerido, la enseñanza de la lengua escrita ha de plantearse de **forma integrada**, tratando de aproximar al alumnado hacia sus diferentes usos en relación con la lectura y la escritura. Es importante buscar estrategias didácticas que pongan de manifiesto las relaciones entre ambos aprendizajes.

Con este fin se sugieren a continuación algunas ideas para el tratamiento de estos contenidos, incidiendo sobre ciertos elementos que pueden facilitar su aprendizaje. Serán, por tanto, incompletas y tan sólo pretenden destacar algunos aspectos que parecen de especial interés, bien por no haber sido adecuadamente tratados o, incluso, por haber sido olvidados en la enseñanza del área.

Tal como se ha indicado al comienzo de este apartado, la **comprensión lectora** es producto de la interacción de los conocimientos que cada uno tiene y las características del texto. Durante este proceso, el lector va anticipando y formulando predicciones sobre diversos aspectos del texto (sucesión de los hechos, papel de los personajes, etc.) y tratando de confirmarlas a través de la lectura. El alumno tiene un papel activo, crítico y creativo en el establecimiento de relaciones entre lo que lee con lo que sabe, en la evaluación del nuevo conocimiento a partir del que ya posee y en la verificación de sus hipótesis.

La intervención del profesor, por su parte, no puede quedar relegada a un mero control y evaluación final, puesto que ha de tener un papel esencial a lo largo del proceso: antes de realizar la actividad, en la preparación y actualización de los conocimientos previos del alumnado; durante la lectura del texto, en la indicación de distintas estrategias que favorecen la comprensión, y al finalizar el proceso, en el análisis del texto.

Parece necesario considerar la enseñanza de la lectura desde esta perspectiva amplia, ofreciendo un tratamiento adecuado a este conjunto de estrategias que acompañan al proceso y que son imprescindibles para lograr la comprensión del texto. No obstante, en ciertas ocasiones se ha olvidado la importancia de una intervención educativa a lo largo del proceso de lectura, incidiendo tan sólo en la elaboración de resúmenes, fichas de lectura o listas de preguntas al acabar la actividad. Ello no significa, sin embargo, que las síntesis o la elaboración de fichas no sean actividades igualmente interesantes, pero han de ser completadas con otras que orienten a lo largo del proceso.

Antes de iniciar la lectura de un texto es preciso discutir con los alumnos el objetivo que se persigue, tratando de aclarar el sentido de la tarea y estableciendo elementos claros sobre los que valorar su progreso. Asimismo, puede resultar de gran ayuda proponer actividades encaminadas a la preparación de la lectura, con el fin de motivar al alumnado y actualizar sus conocimientos previos. Puede ser conveniente adelantar el tema, proponer a los alumnos que traten de

Lectura

predecir qué sucede a partir del título o de la portada del libro, contar alguna anécdota especialmente estimulante, proporcionar información que ayude a situar la lectura, etc.

Del mismo modo, deben trabajarse distintas estrategias para fijar la atención sobre determinadas partes del texto (títulos, portadas, distribución espacial, presencia de divisiones o capítulos, etc.); el maestro podrá facilitar el significado de cada uno de estos indicadores y fomentar la búsqueda activa de los mismos. Por otra parte, deben abordarse distintos procedimientos para resolver problemas de comprensión del texto (avanzar y retroceder, inferir el significado, ignorar el problema, acudir al diccionario, etc.).

Finalmente, el trabajo sobre comprensión puede completarse con el análisis de algunos aspectos: diferenciación de hechos reales e imaginarios, identificación de connotaciones sexistas, interpretación del doble sentido y sentido humorístico, análisis de aspectos sencillos de la forma, etc.

En la realización de muchas de las actividades propuestas puede ser indicado considerar el **trabajo en pequeño grupo**; a través de la interacción con otros es posible confrontar las propias interpretaciones y predicciones, razonar cómo se ha llegado a ellas y expresar las estrategias empleadas a lo largo del proceso. La intervención del profesor puede ser de gran valor para incidir en ciertos puntos de vista, destacar procedimientos especialmente adecuados, apreciar diferentes valoraciones, etc.

Las actividades de lectura han de abarcar gran **variedad de textos**; progresivamente, el alumnado ha de irse familiarizando con diversidad de textos literarios (poemas, cuentos, etc.), fuentes de información escrita, índices, mapas y gráficos, enunciados de problemas matemáticos, etc. Cada uno de ellos tiene peculiaridades en la estructura y el vocabulario que han de ser trabajadas explícitamente.

Escritura

En cuanto a la escritura, es quizá uno de los aspectos del área en que ha habido prácticas poco orientativas para el alumnado y que escasamente han contribuido al desarrollo de su expresión. Las famosas redacciones o el desarrollo de temas libres sin ninguna pauta o trabajo sistemático han desvirtuado en gran medida lo que debería ser una intervención más amplia, en la que al niño se le enseñe a expresar bien una opinión, a estructurar un comentario personal, a relatar sentimientos y experiencias y, en definitiva, a disfrutar en la creación de los textos.

Con el fin de guiar al profesorado en la planificación de las actividades, se indican algunas de las condiciones que pueden favorecer el desarrollo de la escritura y que, a la vez, resulten sencillas de plantear en el aula. Estas condiciones se refieren a la selección de situaciones de comunicación escrita, a la determinación de los objetivos que se pretende alcanzar, a la búsqueda de los apoyos pertinentes y a la publicación de los textos.

En primer lugar, las actividades escritas deben atender a necesidades reales de comunicación de niñas y niños. Si el objetivo es lograr que este aprendizaje sea significativo y funcional, será preciso aprovechar todas aquellas **situaciones** de la vida cotidiana para las que se hace necesaria la escritura (apuntar algo para recordarlo, tomar nota de las conclusiones acordadas en una discusión, solicitar información, hacer un plan para llevar a cabo una experiencia, etc.). De esta manera puede favorecerse el cuidado en la presentación, el interés en el uso de una letra clara y legible, y el respeto hacia las convenciones de la lengua escrita.

En relación con esto puede ser útil aprovechar distintos interlocutores del entorno escolar (compañeros del centro, familiares y otros adultos que participan en la vida escolar, alumnado de otras escuelas, personas o instituciones a las que se solicite información, etcétera). Asimismo es aconsejable trabajar textos que atiendan a diferentes finalidades como: descripciones, comentarios personales, poemas, cuentos, resúmenes, guiones, fichas de recogida de información, cuestionarios, informes, murales, carteles, comics, historietas, revistas u otras publicaciones periódicas, etc.

Conjuntamente con la preparación de la situación comunicativa resulta necesario hacer explícitos y compartir con los alumnos los **objetivos** que se pretende alcanzar, ofreciendo elementos para una buena planificación, haciendo conscientes a los niños de la situación de comunicación y presentando referentes claros para la evaluación. En las actividades de aprendizaje de la escritura es imposible atender simultáneamente al conjunto de contenidos que engloba (estructura del texto, normas ortográficas, presentación clara, etc.), por lo que es conveniente simplificar y marcar metas más accesibles al alumnado; ello facilitará, en cada caso, centrar la atención sobre alguno de los aspectos de la escritura.

Otro elemento que ha de ser previsto en la organización de actividades en el aula es los **materiales de apoyo** que pueden ser necesarios para la elaboración del texto, ya sea referidos a los aspec-

tos estrictamente lingüísticos como al contenido y estructura del mismo (diccionarios, fichas de consulta y libretas ortográficas, textos modelo, manuales sencillos, etc.).

Por último, se ha de incidir en la importancia de **hacer públicas las producciones** de los alumnos, con el fin de que lleguen a los interlocutores para los que fueron escritas. Para ello puede ser conveniente incorporar algunos textos en la biblioteca de aula; proponer situaciones en las que los alumnos lean sus escritos a los compañeros, al profesor o a otros interlocutores; incluir algunos textos en publicaciones internas del centro; exponer los escritos en tabloneros de anuncios o murales, etc.

Así pues, la elaboración de textos es una actividad compleja, que no puede quedar reducida a acordar un conjunto de instrucciones e inducir directamente a la composición del texto. Es precisa la utilización, por parte del profesorado, de técnicas sistemáticas que orienten a lo largo del proceso y que progresivamente sean interiorizadas por el alumno. Será importante ofrecer pautas para generar y organizar las ideas, facilitar la realización del texto aportando los apoyos necesarios y guiar al niño en la revisión y mejora de las producciones.

En relación con la **planificación del texto** pueden emplearse diversos recursos que ayuden a formular los propios pensamientos, a darles una estructura y a adecuar la expresión a la situación de comunicación concreta. Pueden proponerse comentarios colectivos en los que se actualicen los conocimientos de los alumnos; en ciertas ocasiones, puede sugerirse la búsqueda de información complementaria en diversas fuentes (consulta a otras personas, lecturas sobre el tema, documentales, etc.); igualmente, puede ser útil ofrecer algún esquema previo, proponer ideas o palabras clave, etc. En la realización del plan es conveniente tratar de plasmarlo en forma de notas o esquemas más o menos estructurados que guíen posteriormente en la elaboración del texto.

En cuanto a la **revisión**, es preciso acostumbrar a los niños a volver sobre los textos; deben detectar puntos en que no se ajustan al plan inicial, reconocer algunos problemas y aplicar sus conocimientos sobre la lengua para resolverlos. El docente puede jugar un papel muy importante en este proceso, tratando de orientar gradualmente a niñas y niños hasta que sean capaces de realizarlo por sí solos. Asimismo ha de hacerles ver que ésta es una estrategia objeto de aprendizaje, es decir, que la revisión no es una tarea exclusiva del maestro, sino un aprendizaje que todos los alumnos deben llevar a cabo. Por otra parte,

se ha de contribuir a crear una actitud en los alumnos favorable hacia la revisión de los propios textos, procurando que constaten que la mejora de ciertos elementos favorece la comunicación.

Es importante que el proceso no se base en la intuición, es necesario que el niño sea encauzado convenientemente hacia revisión de algunos elementos. Tampoco parece adecuado tratar de atender simultáneamente al conjunto de elementos que intervienen en el texto (contenido, ortografía, estructura, presentación, etc.); de acuerdo con el planteamiento sugerido, parece indicado centrarse exclusivamente en los objetivos que se han fijado para la actividad, de tal forma que la revisión se simplifique y resulte efectiva.

En niños pequeños este proceso puede resultar complejo, pues requiere un distanciamiento con respecto al propio texto que es difícil lograr a ciertas edades; sin embargo, puede ser más fácil para ellos reconocer problemas en los textos de sus compañeros. Por este motivo, puede ser bueno partir de ejemplos preparados en los que el profesor muestre el tipo de preguntas que se hace en relación con el texto y cómo las resuelve; asimismo, puede sugerirse la corrección en pequeños grupos en los que puedan contrastarse distintas apreciaciones.

Por otra parte, el **trabajo en grupos** es indicada para cualquier momento de la producción de un texto; favorece la discusión y confrontación de diversos puntos de vista sobre el contenido y las formas más adecuadas, obliga a establecer un plan para organizar el trabajo y a considerar el papel de cada uno para lograr una producción que recoja todas las aportaciones.

En síntesis, parece importante hacer hincapié en la necesidad de crear lectores activos, críticos y competentes en las actividades de escritura, puesto que la práctica educativa ha demostrado que el insuficiente dominio de estos contenidos ha podido ser el origen de su fracaso, no solamente en esta área, sino a lo largo de su vida escolar. El profesorado debe procurar una intervención atenta al conjunto del proceso buscando diferentes estrategias en cada momento.

Reflexión sobre la lengua

Tal como se expone en el currículo oficial, la reflexión sobre la lengua se ha de entender como parte del desarrollo de las capacidades comunicativas. Parece necesario, sin embargo, precisar con

mayor detalle la amplitud y el sentido que se le concede, ya que algunos contenidos han sido especialmente controvertidos en la enseñanza de la lengua en Primaria. Esta opción sólo tiene sentido dentro de un planteamiento global de la enseñanza de la lengua, y en ningún momento supone un análisis aislado de los propios productos lingüísticos.

Niñas y niños aprenden básicamente la lengua a través del uso de las cuatro destrezas en estrecha relación unas con otras; no obstante, en el transcurso de la Educación Primaria, los alumnos van desarrollando una capacidad creciente de abstracción, van siendo capaces de aproximarse a la lengua que usan de forma más reflexiva y de conocer algunos rasgos de su funcionamiento. Este hecho ha de ser aprovechado por el profesorado para estimular la reflexión y análisis de los productos lingüísticos, con el fin de **mejorar las capacidades de comprensión y expresión**.

En coherencia con lo anterior, los contenidos en relación con la reflexión lingüística han de trabajarse conjuntamente con contenidos referidos a la comunicación oral y escrita. Por esta razón, en el currículo básico, además de figurar como contenidos en el bloque de reflexión sobre la lengua, han sido incluidos como objeto de aprendizaje en los bloques concernientes al uso oral y escrito de la lengua. Así por ejemplo, las estructuras de la lengua en relación con el texto, la oración y la palabra aparecen incorporadas tanto al bloque de “Análisis y reflexión sobre la propia lengua” como a los de “Usos y formas de la comunicación oral” y “Usos y formas de la comunicación escrita”; lo mismo sucede con aspectos como el vocabulario o la ortografía.

Hace ya tiempo que se ha dudado del papel de los ejercicios formales en el análisis de la lengua para el logro de un uso más correcto, coherente y adecuado. Sin embargo, no deben eliminarse determinadas consideraciones formales en las actividades del aula, puesto que encauzadas de manera apropiada ayudan al alumno a comprender la naturaleza de sus errores y aportan herramientas para resolverlos. Todas las actividades deberán surgir de un planteamiento vivo e imaginativo de la enseñanza de la lengua, que reconozca la necesidad de determinados soportes (como son la ortografía, el vocabulario o las estructuras lingüísticas) y que posibilite una iniciación en la toma de conciencia sobre cómo funciona la lengua para adquirir mayor seguridad en su uso.

En la programación de las actividades es aconsejable tener presentes algunos **principios generales**. En primer lugar, cada activi-

dad ha de basarse en la lengua que es familiar a los niños. Resulta igualmente necesario orientar al alumnado sobre el objetivo que se persigue. Por último, las actividades que se planteen deben favorecer la experimentación e invitar a la reflexión, inicialmente de forma intuitiva y posteriormente de forma más sistemática, sobre las formas lingüísticas. El empleo de este tipo de estrategias en la enseñanza *facilitará la toma de conciencia de ciertas regularidades en el funcionamiento de la lengua y promoverá el enriquecimiento progresivo de ésta gracias al uso más consciente.*

Las actividades concernientes a la reflexión lingüística se basarán en la realización de modificaciones diversas en textos y unidades más pequeñas, tratando de orientar a los alumnos para que indaguen sobre las consecuencias de los cambios realizados en el sentido del mensaje. Puede sugerirse, para ello, la comparación de unidades con el mismo significado o forma, el cambio de orden, la sustitución de unos elementos por otros, la ampliación y supresión de determinados elementos, la segmentación y recomposición a partir de los elementos resultantes, la clasificación, etc.

Esta propuesta supone un cambio importante en el trabajo sobre los contenidos relacionados con la reflexión. Se propone comenzar por **la exploración y el ejercicio activo de búsqueda** y observación de regularidades en el funcionamiento de la lengua; la enseñanza tradicional, por el contrario, se basa en la definición previa y el análisis posterior. Asimismo se sugiere la práctica contrastada del lenguaje y el acceso a unas técnicas de búsqueda y de formulación de hipótesis que favorece una actitud científica, y no sólo normativa, hacia la lengua.

En los primeros cursos se incidirá principalmente en el uso y dominio de las estructuras lingüísticas y progresivamente se irá avanzando en la constatación de relaciones y en la sistematización de estas observaciones. En cuanto a la **terminología**, no se deberá sobrecargar al alumnado de términos que no son útiles a estas edades; ésta ha de ser necesariamente incompleta y ha de incorporar exclusivamente aquello que sea fundamental para abordar los contenidos que se proponen; por esta razón se han eliminado intencionalmente términos innecesarios en este nivel educativo y que tan sólo confunden al alumno (como lexema, monema, semantema, etc.).

El **trabajo en pequeño grupo** puede resultar muy indicado para la reflexión lingüística; en él pueden discutirse diversas estrategias para la resolución de los problemas propuestos, buscarse caminos alternativos, probar distintas hipótesis que traten de hallar expli-

caciones sobre el funcionamiento de distintas estructuras. En estas actividades puede ponerse en práctica la función metalingüística (utilizar la lengua para referirse a la propia lengua) con la finalidad de resolver los problemas concretos que se plantean en el uso y el aprendizaje, y evitando que sea algo ajeno y sacado de contexto.

Finalmente, se indican algunas orientaciones para el tratamiento de la ortografía y el vocabulario.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la **ortografía** ha de plantearse dentro de un clima donde el niño tenga un motivo para escribir pertinentemente. La práctica habitual de las escuelas ha descuidado este sentido de su enseñanza y lo ha convertido en una práctica descontextualizada hacia la que el alumnado no muestra ninguna motivación, una práctica repetitiva, basada exclusivamente en la memorización de reglas, e ineficaz. Las actividades deberán surgir de un planteamiento significativo que reconozca la necesidad de una actuación sistemática para que las niñas y los niños fijen las normas.

El trabajo sobre contenidos ortográficos no puede basarse en una estrategia de "evitación del error", ni en la utilización de métodos rígidos que inhiban en vez de fomentar la expresión escrita. Por un lado, se ha de promover la observación y formulación de hipótesis, de forma que el alumnado vaya descubriendo los principios ortográficos del vocabulario que maneja habitualmente; en este sentido, el trabajo conjunto de aspectos sencillos de morfosintaxis con la ortografía puede facilitar la constatación de ciertas regularidades. Por otra parte, puede ser igualmente pertinente facilitar normas sencillas y estimular a la contrastación de las mismas en los textos.

Un uso adecuado de la copia, el dictado y el diccionario puede suponer un buen auxiliar para el tratamiento de la ortografía, al mismo tiempo que pueden resultar instrumentos interesantes para la autoevaluación. En estos años de la escolaridad son aconsejables actividades como: la realización de copias cortas, en las que el niño esté motivado por copiar y el texto guarde alguna relación con su experiencia; la utilización de dictados preventivos, planteados como ejercicio y no como control del dominio ortográfico, y preparados cuidadosamente para el objetivo que se persiga (adelantando el tema, planteando cuestiones formales especialmente complicadas y que impidan la comprensión del texto, etc.); la confección de diccionarios o ficheros ortográficos personales del vocabulario más habitual, etc.

El análisis de las causas de los errores (pronunciación inadecuada de la palabra, desconocimiento de la regla, etc.) y la consideración de las variantes lingüísticas facilitará el empleo de estrategias didácticas adecuadas a las características de la lengua de partida y a las causas que generan la persistencia de determinados errores en cada niño.

Con respecto al **vocabulario**, es necesario insistir en el trabajo dentro de un contexto, pues en él las palabras adquieren sentido. Es importante que el maestro se asegure del nivel de adquisición del alumno y de la forma en que utiliza el vocabulario en contextos similares y en situaciones nuevas. El trabajo de vocabulario no ha de ser exclusivo de la clase de lengua, ya que desde las diferentes áreas puede contribuirse a la precisión y riqueza léxica.

El **diccionario** se muestra como ayuda incuestionable en estos dos aspectos (ortografía y vocabulario) y, por tanto, es muy necesario enseñar a utilizarlo bien. Deberá ser un libro de consulta que obedezca a imperativos prácticos y que la información que contenga sobre cada una de las palabras sea la precisa para la comprensión y utilización de éstas. La iniciación al uso de algún diccionario se planteará en el área de Lengua y Literatura, pero nunca aparecerá como un contenido aislado, sino cuando en la clase surja la necesidad de utilizarlo. En la Educación Primaria es importante crear el hábito y la necesidad de acudir al diccionario como instrumento de consulta para la ampliación del campo semántico y para la verificación en la realización de los propios escritos.

Educación literaria

En momentos distintos de estas orientaciones se han indicado algunas sugerencias sobre la presencia de los textos literarios en relación con diversos contenidos del área. Parece importante, sin embargo, añadir a todas aquellas consideraciones algunas ideas sobre el papel de la educación literaria en Primaria y proponer varias actividades que parecen especialmente importantes para estas edades de la escolaridad.

A lo largo de esta etapa educativa será preciso trabajar contenidos sencillos en torno al texto literario, iniciando un proceso sobre el que posteriormente se ha de profundizar y sistematizar. Será prioritario familiarizar al alumnado con los textos literarios y fomentar

actitudes positivas hacia ellos, favoreciendo una aproximación a la lectura como medio de diversión y entretenimiento y procurando que constituya una experiencia placentera. Junto con este propósito, será importante asimismo incorporar actividades encaminadas al tratamiento de contenidos específicos del texto literario que ayuden al alumno a la construcción del sentido de este tipo de textos.

La educación literaria requiere, por parte del profesor, de la búsqueda permanente de situaciones y actividades en las que se logre la implicación real de cada niño. Es preciso ofrecer gran variedad de textos adecuados a sus intereses y a su nivel lingüístico, tratando de aprovechar todas aquellas fuentes literarias apropiadas para estas edades. Con este fin, el maestro debe emplear **criterios claros en la selección** de las lecturas que se incorporen al aula, que atiendan a factores lingüísticos, de contenido y referentes al formato en que son presentados. Por su parte, los alumnos deben tener libertad en la elección de textos, lo cual no implica, sin embargo, que el profesor sea ajeno a sus decisiones, pues puede discutir sus gustos tratando de descubrir sus intereses o ampliando y ofreciendo nuevas posibilidades de lectura.

Parece preciso proponer situaciones de auténtica **lectura por placer**: momentos como la escucha de lecturas realizadas por el profesor u otros compañeros, períodos de lectura estrictamente individual donde el niño tenga la oportunidad de leer solo, u otras situaciones en las que los textos literarios estén disponibles y accesibles al alumnado.

El profesor, como lector de literatura, ha de jugar un papel muy importante en el fomento de actitudes positivas hacia la lectura; puede ser bueno que él mismo muestre a sus alumnos que también lee por placer, comentando lo que está leyendo, expresando sus preferencias, explicando por qué elige cierto tipo de libros y compartiendo momentos de lectura con los niños.

Igualmente es muy importante que a los alumnos se les brinde la oportunidad de **comunicar su experiencia como lectores** a otros compañeros. Se ha de fomentar la participación en comentarios colectivos, la realización de pequeños escritos donde se recojan sus impresiones o en los que se anime a la lectura de ciertos textos, la elaboración de carteles que anuncien los libros favoritos, la grabación de los propios puntos de vista, la dramatización de alguna escena del texto, la preparación de comics basados en el libro, etc. Todas ellas pueden ser actividades útiles para animar a los niños a que compar-

tan el gusto por la lectura. En este tipo de actividades puede ser oportuno involucrar a alumnos de diferentes edades o, incluso, programar otras en las que participe el centro completo (campañas de lectura, celebración de ciertas conmemoraciones, ferias del libro, etc.).

En definitiva, tratar de fomentar una actitud abierta y de interés por la literatura ha de ser una labor del conjunto de la escuela, convencida de que de esta forma podrán crearse auténticos lectores. El profesor debe cuidar y tomar decisiones acerca del tipo de literatura que le parece más indicada para sus alumnos, así como buscar las estrategias que permitan involucrarles activamente en la lectura de los textos.

Junto con estas sugerencias relacionadas con la motivación hacia la lectura, es importante considerar actividades encaminadas a profundizar en la **comprensión y análisis de algunos textos literarios**, tratando de ayudar a los alumnos a interpretar el texto con una competencia progresivamente mayor y más ajustada. En este sentido, parece necesario tener en cuenta las aportaciones realizadas sobre el aprendizaje de la lectura; en ellas se pone el énfasis en la necesidad de crear lectores activos y críticos, dispuestos a poner en relación sus propios conocimientos con las ideas presentes en el texto, a contrastar sus hipótesis y reformularlas.

Consecuentemente, parece preciso ayudar a los alumnos en la búsqueda de los indicadores propios de este tipo de textos, así como orientarles hacia el empleo de los apoyos que faciliten la comprensión. Para ello puede ser oportuno profundizar en aspectos referidos a la estructura del texto (formas de organización, estructuración en secuencias, etc.) o en el sentido de ciertos recursos propios del texto literario; puede considerarse necesaria, también, alguna información acerca del contexto histórico y cultural en el que se haya producido.

Un buen recurso para sistematizar estos contenidos puede ser el **comentario colectivo**, donde se vayan haciendo explícitos diversos aspectos en relación con la construcción de la obra. Ello facilita el contraste de distintos puntos de vista, tratando de indagar sobre la interpretación del texto.

Por otra parte, puede ser interesante proponer la **realización de textos a partir de modelos** o ejemplos en los que interese trabajar algunos recursos. Pueden emplearse muy diversas técnicas como: la creación de escritos a partir de otros en los que se efectúen diversos cambios (modificación de la secuencia narrativa, propuesta

de nuevas condiciones espaciales y temporales, alteración de otros elementos de la estructura...); la transformación de textos en mensajes expresados mediante sistemas de comunicación no verbal, etc.

A través de diversas técnicas sistemáticas, y no sólo lúdicas y descontextualizadas, se pretende que niñas y niños puedan iniciarse en la creación de textos y en el uso de los recursos expresivos que la lengua les brinda y la literatura utiliza y crea a través de sus obras. De este modo, debe ofrecérseles la oportunidad de hacer un uso personal de la palabra y de explorar sus posibilidades significativas. La literatura, así tratada, puede convertirse en una fuente de placer y experiencias creativas.

Temas transversales

Desde el área de Lengua y Literatura ha de favorecerse la formación integral del alumnado, tratando de atender a muy diversos ámbitos de la persona: cognitivo, afectivo, motriz, social. Este modo de entender el lenguaje destaca su importancia en el desarrollo de un pensamiento claro y organizado, en el encauzamiento de la afectividad y en el logro de una convivencia que fomente el respeto hacia los otros.

El maestro ha de abordar el área desde esta perspectiva amplia, procurando vincularla al tratamiento de diversos temas que en la sociedad actual tienen una importancia vital. A través de la educación lingüística y literaria se ha de promover una educación moral y cívica y para la paz. Igualmente puede contribuirse a la sensibilización hacia problemas ambientales y concernientes a la salud. Por otra parte, debe atenderse a la igualdad de oportunidades entre los sexos, así como fomentar la educación vial y favorecer una adecuada formación del consumidor.

La atención a estos distintos ámbitos desde el área de Lengua y Literatura estará fundamentalmente vinculada al trabajo sobre los textos, tanto orales como escritos. El profesorado ha de estar vigilante ante la **selección de textos** a través de los cuales poder plantear en el aula muchos de estos temas. Así por ejemplo, y en relación con el consumo, puede proponerse el análisis de etiquetas, anuncios, eslóganes publicitarios; para el tratamiento de la educación vial, la

interpretación de señales usuales; en relación con la educación ambiental, el análisis de mensajes de los medios de comunicación u otros documentos, etc. Mediante el trabajo con los textos será importante aproximar al alumnado hacia problemas sociales de diverso tipo, analizar la intencionalidad de los mensajes, fomentar la interpretación de elementos implícitos y favorecer la creación de actitudes críticas hacia ellos.

Este conjunto de actividades en relación con los textos podrá acompañarse de otras medidas indicadas para abordar concretamente cada uno de estos temas. En este sentido, para un adecuado tratamiento de la **educación para la paz**, la intervención educativa ha de promover en el aula un clima positivo donde todos puedan y deseen expresarse. En relación con ello, será importante que los conflictos se hagan explícitos y sean encauzados pertinentemente; del mismo modo, ha de atenderse a manifestaciones de timidez o inhibiciones que dificulten la comunicación en niñas y niños, procurando favorecer intercambios equilibrados entre los alumnos y su integración en el grupo.

Por otra parte, la **igualdad de oportunidades entre los sexos** también requiere un tratamiento específico desde esta área curricular. La enseñanza y transmisión de un lenguaje sexista en el ámbito escolar, y la aceptación como lenguaje válido y normativo sin someterlo a crítica, constituyen una discriminación que lleva consigo efectos negativos para el conjunto de la sociedad. Es necesario, por tanto, emprender desde el centro educativo acciones que traten de rectificar el discurso discriminatorio que el alumnado recibe en su vida cotidiana, procurando fomentar una actitud investigadora y abierta hacia la lengua, carente de prejuicios y que no trivialice su importancia ideológica. Con este fin, resulta extremadamente importante realizar una cuidadosa selección de textos de acuerdo con criterios no sexistas, así como recuperar obras de autoras que equilibren las lagunas existentes; igualmente, debe trabajarse sobre recursos lingüísticos alternativos que propicien un mejor conocimiento de la realidad y un equilibrio en la comunicación.

Referencias más completas sobre el tratamiento de cada uno de estos temas pueden encontrarse en los documentos de *Temas Transversales*; en ellos se orienta acerca de las estrategias didácticas que parecen más indicadas y se sugieren recursos diversos especialmente útiles para el trabajo en la escuela.

Orientaciones para la evaluación

Se exponen en este tercer capítulo algunas orientaciones sobre evaluación en Lengua y Literatura, teniendo presentes las propuestas generales incluidas en el documento de Orientaciones para la Educación Primaria. En muchos casos las consideraciones que se encuentren en uno y otro documento serán similares, aunque se ha procurado presentar aquello más específico del área: principios, prácticas recomendadas y desechadas, instrumentos útiles, etc.

La evaluación es entendida como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje; es un instrumento que trata de guiar la acción docente, detectando los progresos y las dificultades encontradas y buscando formas de intervención ajustadas a las necesidades concretas de alumnos y alumnas. La evaluación se realizará, por tanto, de forma continua y en ningún caso puede quedar reducida a actuaciones aisladas ni identificarse con las calificaciones.

En este contexto, la evaluación precisa de ciertas condiciones que pueden favorecer el logro de un instrumento útil al profesorado. En primer lugar, será necesario definir unos objetivos claros que determinen lo que se pretende conseguir; por otra parte, se ha de recoger la *información pertinente en relación con los aprendizajes* indicados, los logros y los problemas surgidos, e interpretar estos datos de acuerdo con los objetivos propuestos; por último, será preciso tomar las medidas oportunas que permitan reconducir el proceso.

Se indican a continuación algunas sugerencias con el fin de guiar al profesorado en la determinación del “qué evaluar” en Lengua y Literatura y el “cómo y cuándo” llevarlo a cabo. Se realizan estas sugerencias desde la perspectiva de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el alumnado y distintos aspectos de la actuación docente.

Evaluación del alumnado

Qué evaluar

Desde la concepción expuesta anteriormente, parece necesario definir con claridad qué se pretende evaluar. En este sentido, el currículo oficial incluye unos **criterios de evaluación** que determinan los aprendizajes que parece indispensable que los alumnos hayan adquirido al finalizar la etapa en relación con los objetivos y contenidos del área. Estos criterios son prescriptivos para el conjunto de los centros, pero es preciso que cada uno de ellos los adecue a sus circunstancias concretas, los complete y los secuencie para los tres ciclos de la etapa. Es decir, queda un campo amplio en el que la escuela debe tomar decisiones en relación con el qué evaluar, que han de plasmarse en su proyecto curricular.

Los criterios de evaluación propuestos son selectivos: tan sólo hacen referencia a algunas capacidades y a ciertos contenidos del área que se consideran esenciales en esta etapa educativa. Desde este punto de vista son intencionalmente no exhaustivos, es decir, responden parcialmente al qué evaluar. Cada centro educativo debe **incorporar aquellos aspectos que considere necesarios** de acuerdo con sus características precisas y las opciones del profesorado.

Así por ejemplo, en el currículo oficial existe un criterio que hace referencia a la diversidad lingüística en un sentido amplio y que trata de expresar la necesidad de que todo alumno adquiera ciertos contenidos en relación con las distintas lenguas de España. Este criterio, en los términos en que está expresado, es igualmente aplicable a distintos contextos; sin embargo, en zonas donde coexisten dos lenguas puede ser pertinente añadir elementos en relación con el contacto de estas dos lenguas. Sería éste un modo de proceder y de reflexionar sobre los criterios de evaluación propuestos, de forma que resulten ajustados a las necesidades concretas del centro.

Por otra parte, estos criterios se fijan para el conjunto de la etapa, sin dar ninguna indicación acerca de la secuencia que ha de seguirse en los diferentes ciclos. El profesorado ha de **distribuir secuencialmente** esta propuesta, marcando los aprendizajes propios de cada uno de ellos. Con el fin de facilitar esta tarea se ha elaborado una posible secuencia de los criterios que, con carácter orientativo, aparece publicada en forma de Resolución y que se incluye en este mismo documento. En ella se seleccionan las capacidades y contenidos que parecen más indicados para cada ciclo.

Así por ejemplo, en relación con el intercambio verbal y el conocimiento y respeto por las normas que rigen la interacción, en el currículo oficial figura el siguiente criterio de evaluación:

“Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.”

Este criterio ha de ser alcanzado al finalizar la etapa, por lo que es preciso establecer la secuencia que ha de seguirse a través de los diferentes ciclos en relación con estos aprendizajes. En este sentido, se ha de determinar en qué medida la capacidad de participación se va haciendo progresivamente más compleja, qué tipo de situaciones de intercambio es oportuno trabajar en cada uno de los ciclos, así como qué normas van a irse incorporando en cada momento. En la secuencia sugerida de los criterios de evaluación en la Resolución se propone la progresión que a continuación se indica.

En el primer ciclo, parece importante fomentar en los alumnos el interés por participar en las situaciones de intercambio, en contextos próximos y en los que intervengan interlocutores conocidos, ya sean niños o adultos; se ha de procurar la intervención de los alumnos en estas situaciones y el respeto por normas elementales que favorecen la comunicación. Para este ciclo se indica el siguiente criterio :

“Participar en las situaciones de comunicación de la actividad cotidiana (proponer temas, dar opiniones, formular preguntas...) y respetar las normas elementales que hacen posible el intercambio (turnos de palabra, escuchar y respetar las opiniones de los demás).”

En el segundo ciclo, la participación del alumno debe ser más planificada: se trabaja sobre situaciones informales y formales de comunicación con interlocutores conocidos y desconocidos, intentando una mayor adecuación a cada una de ellas; asimismo se subraya la importancia del empleo de estas situaciones en la planificación y organización de la propia actividad. Para este ciclo se sugiere el siguiente criterio:

“Participar en situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones, entrevistas sencillas...), adecuan-

do la expresión a la intención deseada (expresar una opinión, pedir una información, planificar una experiencia...) y al contexto de la comunicación.”

En el tercer ciclo, tal como se expresaba anteriormente, se ha de lograr una participación más reflexiva y constructiva, así como el empleo de estrategias más elaboradas en la intervención (aportación de opiniones razonadas, empleo de procedimientos que permitan llegar a acuerdos, coherencia en el punto de vista mantenido, preparación previa de las intervenciones, etc.).

Hasta aquí se ha comentado la necesidad de abordar una serie de decisiones en torno al qué evaluar, que han de formar parte del proyecto curricular y que exigen un acuerdo por parte del conjunto del profesorado de la etapa; decisiones que afectan tanto a la adecuación de los criterios de evaluación del currículo oficial al contexto educativo concreto como a la distribución secuencial de los mismos en los ciclos de la etapa.

Sin embargo, será dentro de cada unidad didáctica donde el profesor realice realmente la evaluación, estableciendo los **objetivos didácticos** que se pretende alcanzar mediante los aprendizajes propios de la unidad. En ellos se determinará el grado de adquisición de los aprendizajes en relación con los contenidos que van a trabajarse. Estos objetivos guiarán el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación.

Será importante que los objetivos sean lo más precisos y claros posible, de forma que puedan orientar realmente en este proceso. Para formulación de los objetivos didácticos en esta área, puede tomarse como referencia los criterios de evaluación formulados para el ciclo tratando de concretar los contenidos específicos de la unidad. Así por ejemplo, en una unidad didáctica programada para el primer ciclo podría trabajarse la carta como contenido en relación con la escritura y ciertas correspondencias fonema-grafía que ofrecen alguna dificultad (“c, z, q, k”). El objetivo didáctico podría ser:

“Producir textos escritos breves y sencillos (cartas) sobre la experiencia que se realiza, respetando las normas elementales de la escritura (correspondencia fonema-grafía: “c, z, q, k”; signos de puntuación: punto, interrogación y dos puntos) y las formas básicas de la carta (distribución espacial en el papel, fecha, encabezamiento, despedida, dirección y remite).”

Ésta es una posible formulación de un objetivo didáctico; sin embargo, no parece aconsejable buscar formas cerradas para expresarlos. Muchas veces puede resultar más útil que los maestros busquen sus propias maneras de comunicar lo que pretenden, sin atenerse a fórmulas rígidas y que poco ayuden en la programación. Lo que sí parece importante es hallar expresiones claras y que no se presten a interpretaciones diversas o equivocadas.

Por otra parte, puede ser de gran ayuda que el profesor o profesora **comente y discuta los objetivos con sus alumnos** de forma que dispongan de referentes sobre los que valorar el propio progreso; es preciso, para ello, establecer momentos en los que los niños tengan la oportunidad de expresar sus puntos de vista, sus dudas, sus acuerdos y desacuerdos en relación con los objetivos marcados. El logro de una evaluación formativa será favorecido por condiciones que permitan que la información sea útil tanto al profesor como a los alumnos; éstos han de saber qué han de aprender y cuáles son los objetivos de su trabajo, han de tener instrumentos para poder controlar su avance a lo largo del proceso.

Cómo y cuándo evaluar

Una vez establecidos los objetivos, será preciso determinar los procedimientos mediante los que se va a obtener la información necesaria en relación con el proceso de aprendizaje.

Es importante crear un **clima favorable** y de confianza, en el que tanto alumnos como profesores traten de establecer las condiciones que mejor favorezcan el seguimiento del proceso. En este sentido, una buena organización del aula, en la que niñas y niños han ido adquiriendo hábitos de funcionamiento que permitan un trabajo diversificado y autónomo, puede facilitar la realización de esta labor.

La evaluación puede llevarse a cabo en diversos momentos; generalmente se distinguen tres aspectos: la **evaluación inicial**, que trata de detectar los conocimientos previos de los alumnos en relación con el objeto de aprendizaje; la **evaluación a lo largo del proceso**, que procura hallar las dificultades y avances que se van produciendo con el fin de ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los alumnos, y la **evaluación sumativa**, que pretende precisar el grado de adquisición de los contenidos trabajados al finalizar el proceso, ya sea en una unidad didáctica, en un ciclo o en la etapa.

Algunos de los métodos que se indican a continuación pueden resultar más apropiados para alguno de estos momentos en que se realiza la evaluación.

En el área de Lengua y Literatura será necesario emplear un amplio abanico de procedimientos que traten de abarcar la naturaleza multidimensional del lenguaje; probablemente ninguno de ellos por sí mismo satisfaga las necesidades de recogida de información en esta área. El uso adecuado de diversas técnicas facilitará una visión más completa del proceso.

Por otra parte, es conveniente tratar de sistematizar las informaciones recogidas y procurar registrarlas y organizarlas para ayudar a una mejor interpretación de los datos. Esto no significa que el maestro haya de usar complejos sistemas de registro más o menos estandarizados; por el contrario, puede resultar de mayor utilidad la creación de las propias formas de anotación, sencillas y claras.

La **observación sistemática** de alumnas y alumnos es un procedimiento muy útil en esta área. Muchos de los contenidos referidos a la lengua oral, la incorporación de actitudes en la interacción con otros, el proceso seguido en la producción de textos escritos o en la resolución de problemas lingüísticos sencillos, la adquisición de hábitos en la realización de los trabajos pueden ser algunos de los aprendizajes en los que la observación resulte más indicada.

Para la realización de las observaciones es preciso definir los momentos y las personas a las que van dirigidas, pues es imposible pretender observar a todos los alumnos en todo momento. Por este motivo, puede resultar de gran ayuda determinar situaciones concretas en las que recoger datos sobre cierto grupo de alumnos, modificando progresivamente la muestra de niños que va a ser observada. Por otra parte, sería conveniente hacer observaciones repetidas sobre un mismo aprendizaje, para afianzar o precisar ciertos datos tomados.

El profesor puede servirse de distintos instrumentos, tanto individuales como colectivos, para realizar la recogida de información: fichas de seguimiento, listas de control, pautas y guías de observación, carpeta-registro personal del alumno, etc. Lo importante es determinar los indicadores concretos sobre los que va a centrarse la observación, atendiendo a los contenidos que se van a trabajar. En su elaboración no ha de buscarse tanto la perfección técnica como el logro de un instrumento que responda a las necesidades del profesorado.

Los datos pueden recogerse directamente durante la ejecución de las actividades; pueden asimismo emplearse grabaciones (mediante magnetófono o vídeo) que posteriormente sean analizadas, o bien tomarse en cuenta los comentarios realizados por el profesor en un diario de clase donde anote sus impresiones sobre el desarrollo de las tareas.

Otro modo de llevar a cabo la evaluación puede ser el **seguimiento de los trabajos realizados por los alumnos**, tanto individuales como colectivos. De esta forma puede apreciarse el progreso en la adquisición de ciertos contenidos fundamentalmente relacionados con la lengua escrita, la reflexión lingüística o los elementos no verbales como la imagen. En muchos casos, puede ser oportuno volver sobre el trabajo elaborado, discutiendo con el alumno los problemas que aparecen de forma persistente, sugiriendo posibles soluciones o comentando distintas alternativas en la realización de la tarea.

El **diálogo del profesor con niños y niñas** puede ser otro de los procedimientos más útiles para detectar dificultades, aspectos poco clarificados o apreciaciones personales. En este sentido, ésta puede ser una buena estrategia para determinar los conocimientos previos de los alumnos al comenzar el proceso. En relación con la lectura de textos, por ejemplo, sería necesario iniciar el trabajo mediante una conversación informal en la que se hagan explícitos los conocimientos de los alumnos: puede ser pertinente hacerles pensar sobre el título, avanzar ciertos elementos del tema o contenidos que puedan ofrecer alguna dificultad, etc.

Por otra parte, la conversación del maestro con sus alumnos puede ser un buen recurso para indagar sobre el proceso seguido en la realización de las actividades o sobre el uso de estrategias que no son directamente observables. Éste es el caso de las estrategias relacionadas con la lectura; el docente puede preguntar a los niños qué tipo de hipótesis hacen durante la lectura (sobre la sucesión de los acontecimientos, sobre el papel de algún personaje, etc.) o cómo resuelven los problemas de comprensión de un texto (si lo deducen del contexto, si acuden a un diccionario, si ignoran el problema, etc.).

Junto con este conjunto de procedimientos, el profesorado puede diseñar otros muchos instrumentos que resultarán de ayuda para el seguimiento de los alumnos en aprendizajes concretos. Así por ejemplo, en relación con la adquisición de la ortografía pueden emplearse ficheros ortográficos personales, en los que cada alumno lleve un

control de las palabras que le ofrecen problemas, cuadros colectivos donde se recojan las dudas ortográficas más frecuentes en el aula, etc.

Por último, puede ser oportuno llevar a cabo **entrevistas personales** con los alumnos o diseñar **pruebas específicas** con el fin de detectar la adquisición de ciertos contenidos.

La información recogida mediante estos diferentes instrumentos es preciso que sea analizada por el profesorado, tratando de indagar sobre los problemas encontrados. En este proceso es importante que el **error** no sea considerado como una laguna o un defecto: un error informa sobre el proceso de aprendizaje; se ha de investigar sobre sus causas y orientar las enseñanzas posteriores ajustando la programación a las necesidades específicas detectadas.

Así por ejemplo, un error ortográfico puede ser debido a causas muy diferentes: puede obedecer a un problema auditivo o de pronunciación, puede haber sido motivado por una falta de atención a la ortografía de la palabra habiendo prestado mayor atención a otros aspectos de la producción del texto, puede haber sido causado por el desconocimiento del sistema grafofónico, etc. El error nunca debe suponer una sanción, sino que ha de ser empleado como fuente de información que permita modificar el proceso a través de la búsqueda de actividades o materiales alternativos, la introducción de algún elemento nuevo, un cambio en la secuencia empleada, etc.

Evaluación de la intervención educativa

La evaluación debe orientarse conjuntamente hacia los alumnos y hacia los maestros, procurando obtener una información completa de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado ha de constatar qué aspectos de su intervención han favorecido el aprendizaje y en qué otros podrían incorporarse cambios o mejoras.

Para ello es preciso crear un clima de confianza en el que el docente pueda cuestionarse el valor educativo de los diferentes **elementos presentes en su intervención** en el aula. Es necesario que se reflexione acerca de la adecuación de los objetivos didácticos y de la selección de contenidos realizada; igualmente, debe analizarse la pertinencia de las actividades propuestas, así como de la

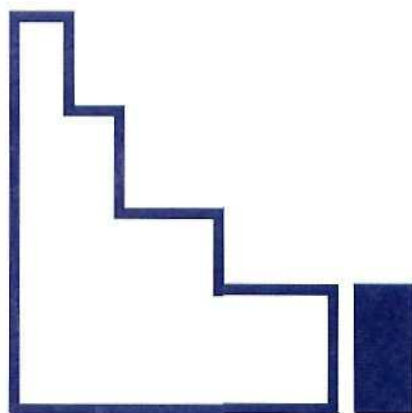
secuencia seguida en su realización; por otra parte, se ha de prestar atención al empleo de estrategias diversificadas que den respuesta a los distintos intereses y ritmos de aprendizaje; se atenderá, también, a los materiales empleados, así como se ha de detectar el nivel de interacción con los alumnos y el clima comunicativo establecido en el aula.

Es importante procurar **sistematizar las observaciones** que realiza el profesor sobre su actuación, tratando de determinar momentos en los que anotar sus impresiones. En otras ocasiones puede ser oportuno realizar grabaciones que posteriormente sean analizadas, bien individualmente o bien con la ayuda de algún compañero que aporte sus apreciaciones. Sería muy útil, por otra parte, tomar en cuenta los comentarios realizados por los alumnos, pues en muchas circunstancias pueden desvelar aspectos no detectados por el profesor o que son interpretados de manera distinta. Otro procedimiento igualmente interesante puede ser la incorporación de algún observador externo con el que poder discutir y comentar ciertos elementos de la propia actuación.

La evaluación de los diferentes elementos de la intervención docente debe estar ligada al proceso educativo, es decir, se realizará de forma continua. No obstante, puede haber **momentos especialmente indicados** para llevar a cabo la valoración de la marcha del proceso. Así por ejemplo, al inicio de un curso será importante valorar cuál es el punto de partida (cuáles son las condiciones materiales disponibles, en qué situación se encuentra el alumnado para abordar los nuevos aprendizajes, etc.); por otra parte, al finalizar cada unidad didáctica parece preciso analizar cómo ha funcionado el desarrollo de las actividades (en qué aspectos se han de introducir modificaciones, cuáles están insuficientemente desarrollados, etc.); otro momento destacable para realizar la evaluación de la acción educativa es la finalización de un ciclo, de forma que el profesorado pueda valorar globalmente el funcionamiento de la programación, así como ciertos aspectos que afectan a la secuencia de objetivos y contenidos en el ciclo, formas de organización docente, etc.

Éstas, entre otras, pueden ser formas sobre las que tratar de analizar la intervención educativa, procurando buscar estrategias lo más ajustadas posible a las necesidades del alumnado.

Lengua Castellana y Literatura



Guía Documental y de Recursos

Autoras: Montserrat Vilà Santasusana
Montserrat Bigas Salvador
Núria Vilá Miguel

Coordinación: Inés Miret Bernal del
Servicio de Innovación

Índice

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCIÓN.....	145
TEXTOS DE REFERENCIA PARA EL PROFESORADO ...	147
Fundamentación teórica.....	147
Didáctica del área.....	154
Didáctica general de la Lengua y la Literatura...	154
Lengua oral.....	157
Lengua escrita.....	159
Gramática.....	170
Literatura infantil y juvenil.....	172
Evaluación.....	174
Textos de recopilación de actividades y recursos.....	175
Lengua oral.....	176
Lectura.....	177
Producción de textos.....	180
Juegos lingüísticos.....	183
Revistas.....	185
RECURSOS DE USO EN EL AULA.....	189

	<i>Páginas</i>
Biblioteca y diccionarios.....	189
Diccionarios	191
Selección de libros para la biblioteca.....	192
Organización de la biblioteca y animación lectora.....	194
 Prensa	 195
 Material audiovisual.....	 198
Vídeos	199
Material gráfico	200
Casetes	201
 Material informático.....	 202
Edición de textos	203
Aprendizaje de lectura y escritura.....	204
 Otros recursos.....	 205

Introducción

La relación bibliográfica que sigue es fruto de una elección que responde a los criterios que a continuación expondremos.

En primer lugar, procuramos centrarnos en publicaciones que tienen como máximo diez años de antigüedad, salvo en casos en los que la importancia del texto o la escasez de materiales en un ámbito concreto hayan exigido la inclusión de algún título anterior.

En segundo lugar, dedicamos una atención especial a los textos de fundamentación teórica y de didáctica del área, porque creemos que son los aspectos que deben proporcionar una base de actuación más sólida al profesorado. El empleo de otros recursos en el aula también es importante, pero debe estar encuadrado en una metodología elegida de antemano, formar parte de un proyecto previo del docente y sustentarse en una base teórica concreta. En cierto modo, nuestro criterio responde a la certeza de que el maestro, gracias a su experiencia y profesionalidad, puede seleccionar y crear actividades adecuadas a la situación, al tema y a su grupo de alumnos, cuando sea necesario.

En tercer lugar, hemos procurado elegir títulos publicados en castellano para facilitar su consulta. Hay editoriales especializadas en temas de educación, de lenguaje, etc., que ofrecen publicaciones interesantes, tanto de autores españoles como extranjeros. Creemos, sin embargo, que actualmente los países anglosajones están en un nivel muy avanzado en didáctica del lenguaje, o disciplinas relacionadas con ella, y que es necesario, por lo tanto, seguir de cerca sus trabajos. También queremos citar las investigaciones que se llevan a cabo por el C. R. E. S. A. S., en París, sobre diversos ámbitos de la Educación. Asimismo, las diferentes Comunidades Autónomas

publican materiales que pueden resultar de interés y cuya lectura, generalmente, no ofrece dificultades de comprensión insuperables para un profesional de la enseñanza.

El conjunto de materiales y recursos que a continuación se propone trata de abarcar los temas esenciales en relación con la educación lingüística y literaria en la etapa Primaria. En el primer capítulo se presentan libros de referencia para el profesorado que indudablemente pueden contribuir a una práctica docente más contrastada y acorde con los planteamientos de esta área curricular. Entre estos textos dirigidos al maestro figuran obras más teóricas encaminadas a la reflexión acerca de los fundamentos del área; otras abordan problemas concretos de la didáctica de la Lengua y la Literatura; por otra parte, se citan textos que hacen una recopilación de actividades aconsejables para el tratamiento de contenidos lingüísticos; y, por último, se indican algunas revistas de especial interés para la enseñanza de la lengua.

En el segundo capítulo se incluyen recursos de diverso tipo que parecen recomendables para el trabajo en el aula: la biblioteca, los diccionarios, la prensa, los materiales audiovisuales e informáticos, los juegos comunicativos, etc.

No quisiéramos acabar esta introducción sin agradecer a Teresa Colomer, profesora de Didáctica de la Lengua de la E. U. F. P. "Sant Cugat", de la Universitat Autònoma de Barcelona, su colaboración en el apartado de Biblioteca y Literatura Infantil.

Textos de referencia para el profesorado

Fundamentación teórica

En este primer apartado aparecen textos que tratan de orientar al profesorado sobre las bases teóricas del área. Todos ellos son libros que suponen una reflexión sobre el estado actual de las ciencias del lenguaje en relación con la enseñanza de la lengua, así como estudian la contribución de la investigación en este campo a la práctica educativa. Algunos textos son de carácter general; otros se centran en aspectos concretos como: lengua oral, lectura y escritura, educación no sexista, etc. La lectura de este tipo de textos puede favorecer en gran medida una intervención más reflexiva en la educación lingüística, así como facilitar la discusión entre el profesorado acerca del qué y el cómo enseñar en esta área.

- BRONCKART, J. P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Ciencias de la Educación. París: Unesco.

Ciencias del lenguaje

En los últimos decenios se ha producido una proliferación de investigaciones en torno a las ciencias lingüísticas y su aplicación escolar, que sitúan al lenguaje y a su relación con el pensamiento como eje principal para el desarrollo de la educación y del aprendizaje.

Bronckart nos presenta una visión de las diversas ciencias del lenguaje y de sus implicaciones en el campo de la educación. A lo largo de las ocho capítulos recorre los diversos aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua como sistema de comunicación y reflexio-

na sobre la manera de conjugar la enseñanza diaria con las nuevas teorías del lenguaje, concepciones todas ellas que están en cambio permanente a un ritmo acelerado.

Se trata cada uno de los temas (enseñanza de la lengua materna y extranjera, gramática tradicional, nuevas teorías sintácticas, actividad discursiva, semántica, etc.) desde una perspectiva histórica y filosófica, con gran profusión de datos que sitúan al lector en un marco teórico estricto, pero con continuas incursiones que relacionan esta teoría con el ámbito escolar.

Finalmente, en el último capítulo ("Del buen uso de las ciencias del lenguaje en educación"), Bronckart aborda cuál debe ser la respuesta para adaptar los métodos de enseñanza de la lengua a los conocimientos existentes sobre las teorías lingüísticas.

- ▣ DE MAURO, T. (1980): *Guía para el uso de la palabra*. Libros de Base. Barcelona: Ed. del Serval.

El objetivo de esta obra es hacernos comprender qué es el lenguaje humano en toda su extensión. Efectivamente, el autor, en un tono divulgativo pero con un alto rigor científico, trata el lenguaje desde todos los puntos de vista: la génesis, la evolución, las funciones lingüísticas, el componente semántico o las familias lingüísticas.

Sin ser un libro específicamente concebido para docentes, creemos que proporciona una visión indispensable para todo profesional de la educación.

Psico-lingüística

- ▣ GARTON, A., y PRATT, C. H. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós/MEC.

Este libro describe la evolución del lenguaje infantil, oral y escrito, desde el nacimiento hasta los ocho años. Sus autores destacan la importancia que adquiere la interacción temprana para el desarrollo del lenguaje.

Los primeros capítulos versan sobre la interacción y el desarrollo del lenguaje, la comunicación, etc. Aportan, también, reflexiones teóricas sobre la evolución de la estructura del lenguaje, la relación entre las habilidades adquiridas en la escuela y en el seno de la familia, etc. Los últimos capítulos tratan de la influencia de la con-

ciencia metalingüística en el aprendizaje de la lectura y la escritura. El libro contiene, además, un apartado dedicado a referencias bibliográficas, un índice de autores y otro analítico que facilitan su consulta.

Creemos que esta obra puede ser de gran utilidad para el profesor de Infantil y Primaria porque, además de lo indicado, destaca la importancia de los contextos sociales donde los niños realizan el aprendizaje, así como la actitud o implicación del niño para conseguir los objetivos deseados.

- LURIA, A. R. (1980): *Lenguaje y pensamiento*. Breviarios de conducta humana. Barcelona: Fontanella.

La lectura de este libro requiere cierto grado de preparación en psicolingüística. Gira en torno al análisis de la estructura del acto intelectual del individuo y la participación del lenguaje en la conducta humana.

A pesar de ser un texto no tan reciente como otros incluidos en esta guía (primera edición de 1975), lo hemos incorporado ya que constituye un punto de referencia obligado en cualquier trabajo sobre adquisición y desarrollo del lenguaje. Parece importante destacar el segundo capítulo, "La palabra y el concepto", de gran interés para comprender el papel que juega el lenguaje en la conceptualización de la realidad.

- LURIA, A. R., y YUDOVICH, F. I. A. (1956): *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Psicología y Etología. Madrid: Siglo XXI.

Esta obra clásica de la psicolingüística presenta una investigación sobre la estructura y el desarrollo del lenguaje en dos gemelos con alteraciones en sus procesos verbales. El libro es de un gran interés porque, a través de un caso práctico, muestra empíricamente la influencia del desarrollo del lenguaje en los procesos mentales y en el desarrollo intelectual de los niños, así como del control regulador del lenguaje sobre la acción. Los dos primeros capítulos están dedicados a comentar la importancia del lenguaje en la formación de los procesos mentales y a exponer algunos métodos para el estudio de esta relación.

- VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

A pesar de ser una obra escrita hace muchos años (1934), *Pensamiento y lenguaje* constituye aún hoy una lectura obligada para psicólogos, lingüistas y personas relacionadas con el mundo de la educación. Vygotsky analiza en esta obra dos aspectos fundamentales de la actividad humana como son el pensamiento y el lenguaje, la forma como aparecen interconectados entre sí y la influencia que ejerce la sociedad en el desarrollo del lenguaje. También cabe destacar de esta edición las opiniones de Piaget acerca de las críticas formuladas por Vygotsky al llamado, en términos piagetianos, lenguaje egocéntrico. Por su contenido y por lo que ha significado esta obra, consideramos que debe formar parte de cualquier bibliografía básica, aunque en conjunto resulta una lectura densa.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

- CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Temas de Educación. Madrid: Paidós.

En este riguroso tratado sobre el uso de la lengua en el aula, la autora nos conduce a la reflexión sobre la actuación de los docentes y la utilización del lenguaje como elemento mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva académica, pero también partiendo de su anterior experiencia como maestra, Cazden analiza los distintos usos, modos y registros de conversación que surgen en sesiones escolares habituales. Su objetivo es hacer conscientes a maestros y maestras de la manera en que se comportan en el aula, de forma que puedan introducir cambios en sus estrategias de intervención encaminados a una práctica docente más ajustada a las necesidades del alumnado.

- EDWARDS, D., y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

Este libro aborda la educación como proceso de comunicación. Los autores entienden el proceso educativo como creación de "conocimiento compartido" o comprensión compartida entre maestro y alumnos. Se investigan los modos en que el conocimiento (el

contenido de los currículos escolares) se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se comprende correctamente o de forma errónea o parcial por los alumnos. Para conseguir este objetivo parten de un análisis minucioso de la actividad conjunta y del habla en el aula.

Basan su análisis en un examen detallado de diversas grabaciones en vídeo de clases de niños de ocho a diez años. De este modo muestran cómo se producen las comunicaciones en el aula y el papel relevante que tiene la comprensión implícita, parte de la cual nunca se hace explícita a los alumnos.

Se trata, pues, de un interesantísimo, amplio y nuevo estudio con aportaciones prácticas, cuya lectura es esencial para profesores y profesoras de Educación Primaria y Secundaria.

- SOLÉ, M. R. (1988): *La comunicación verbal en el marco escolar*. Intersecciones 7. Vic: Eumo.

Lengua oral

El libro de María Rosa Solé realiza una contribución importante al estudio de la comunicación y del uso del lenguaje en la escuela. La autora recoge las más modernas aportaciones de los diversos lingüistas, sociolingüistas y psicolingüistas que han estudiado la interacción en el aula. Este tema nos parece fundamental dado que el discurso está siempre presente en la escuela y el uso que de él hace el maestro es determinante para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que el libro se centra en la etapa Preescolar, lo hemos seleccionado porque el contenido es válido para cualquier nivel de la escolaridad.

- FERREIRO, E., y GÓMEZ PALACIO, M. (compiladoras). (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lectura y escritura

Este texto recopila las actas del Simposio Internacional sobre lectura y escritura celebrado en México en 1981. A pesar de que no se trata de un libro reciente, consideramos que es interesante y actual, principalmente por dos razones: porque aborda el tema desde ámbitos diversos (Psicología, Lingüística, Antropología) y porque se centra en los procesos de aprendizaje y no sólo en métodos concretos. Éste sigue siendo el punto de partida fundamental para tratar los problemas relacionados con la enseñanza de la lectura y la escritura.

El libro está dividido en tres capítulos que corresponden a distintos campos: los procesos de lectura, los procesos de escritura y la alfabetización en el contexto escolar y social. En el primero se tratan temas relativos a las estrategias de lectura, la concepción de los niños pre-lectores acerca de qué es leer y la influencia de los conocimientos previos sobre la comprensión lectora. El segundo explica cómo se desarrolla la escritura en los niños y cómo éstos descubren el valor lingüístico de la misma. En el tercer capítulo se proponen prácticas escolares para la enseñanza de la lecto-escritura.

- CROWDER, R. G. (1985): *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.

Este libro aborda el tema de la lectura desde la perspectiva de la Psicología y analiza los siguientes aspectos:

- a) Los procesos de percepción visual durante la actividad de lectura: los movimientos oculares, la percepción de letras y palabras, y la influencia que el conocimiento de estos procesos tiene en la concepción de las formas de enseñar a leer.
- b) La comprensión, tanto del discurso oral como del escrito. En este apartado el autor analiza la información que el lector recibe a través del sistema ortográfico de la lengua. Los sistemas ortográficos, como muy bien explica, no son sistemas grafofónicos, sino sistemas mucho más complejos: las letras y las agrupaciones de letras dan información sobre todos los niveles gramaticales —fonológico, morfosintáctico y léxico—.
- c) La relación entre habla y escritura.
- d) Las consecuencias que de todo lo dicho se derivan para la enseñanza de la lectura.

Educación no sexista

- SUBIRATS, M., y BRUNET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Serie Estudios. Madrid: M. E. C.

La investigación realizada por las autoras sobre las pautas de conducta sexista en la escuela es altamente interesante para el profesorado.

Actualmente puede pensarse que el problema del sexismo está superado o en vías de superación, sobre todo en los diferentes ámbitos educativos. Si bien es cierto que las diferencias entre ambos sexos

han disminuido en relación con las posibilidades reales y legales de acceso a la cultura y al poder, no es menos cierto que la realidad demuestra una presencia inferior de las mujeres en determinados campos (técnico, político, etc.). Las investigadoras creen que esta discriminación existe todavía, con la diferencia de que es “más sutil, menos evidente”. Éste es el motivo y el objetivo del estudio: analizar las posibles formas discriminatorias por razón de sexo en el ámbito educativo a lo largo de la Educación Infantil y Primaria. Se centran en la actividad de niños y niñas y en la relación de los docentes con ellos. Con respecto al primer punto llegan a la conclusión de que no hay diferencias institucionalizadas por la escuela, salvo en algunos ejemplos muy concretos. En cambio, en el análisis del comportamiento verbal del docente con los niños y las niñas (aspecto que escapa a su control consciente), sí que han sido observadas diferencias notables: una mayor atención del profesorado a los niños, mayor participación de los niños respecto de las niñas, por ejemplo.

Es, pues, un estudio que da información a maestras y maestros sobre los propios comportamientos verbales y no verbales durante la interacción con el alumnado en el aula y sobre cómo éstos pueden influir en el desarrollo de conductas diferenciadas entre ambos sexos.

- VIOLI, P. (1991): *El infinito singular*. Madrid: Ed. Cátedra.

En este texto se analiza la posición de las mujeres en la producción del discurso y la diferencia sexual como elemento determinante en el mismo.

- *Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua*. Madrid: M. E. C., 1988.

Siguiendo las directrices de la Comunidad Económica Europea, el Ministerio de Educación y Ciencia, en coordinación con el Instituto de la Mujer, ha impulsado una serie de medidas dentro del Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres. Uno de los objetivos de este Plan es la eliminación de los estereotipos sexistas en el conjunto del material didáctico. Por ello, ha elaborado unas recomendaciones que posibiliten modificar el sexismo en el uso de la lengua.

Este texto consta de dos apartados. En el primer capítulo se presentan propuestas dirigidas a quienes producen material didáctico (casas editoriales, enseñantes...), con la finalidad de sugerir modifica-

ciones sobre los estereotipos lingüísticos. En el segundo capítulo se exponen propuestas alternativas no sexistas. Creemos que este material presenta una interesante reflexión para cualquier profesional de la enseñanza, y en especial para el profesorado de lengua.

Didáctica del área

En este segundo apartado se indican textos que abordan diferentes problemas en relación con la didáctica de la Lengua y la Literatura. En todos ellos se combina la reflexión teórica con sugerencias más relacionadas con la práctica en el aula. Se han seleccionado tanto textos de carácter general como otros que abordan temas específicos de la enseñanza del área: lengua oral, lengua escrita, gramática, literatura infantil y juvenil, y evaluación.

Didáctica general de la Lengua y la Literatura

- ▣ GARCÍA PADRINO, J., y MEDINA, A. (Dir.) (1989): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Textos universitarios. Madrid: Anaya.

Este manual es una amplia recopilación de textos sobre los distintos aspectos de la didáctica de la lengua. Dada la variedad temática, no es posible comentar individualmente cada uno de los 25 textos de que consta la obra. Está dividida en cinco grandes apartados:

I. Epistemología de la didáctica de la Lengua y la Literatura. Se tratan temas en relación con las Ciencias del Lenguaje y su aplicación a la didáctica de la lengua, el comportamiento sociolingüístico de los individuos o la psicolingüística, con el propósito de establecer un marco teórico sobre el cual basar la enseñanza de la Lengua.

II. Expresión y comprensión orales. Los temas de este capítulo versan sobre el lenguaje oral. Se presentan diferentes estudios sobre la adquisición global o la de aspectos concretos del lenguaje, sobre el aprendizaje de segundas lenguas o sobre el uso literario y retórico del lenguaje.

III. El dominio de la lengua escrita. Hallamos en este apartado diversas reflexiones acerca de la adquisición de la lengua escrita,

desde los primeros aprendizajes hasta aspectos de creatividad, pasando por la enseñanza de la ortografía.

IV. El estudio reflexivo de la Lengua. Este capítulo comprende un solo trabajo sobre la didáctica de la Gramática.

V. Apreciación estética de la Lengua. El último capítulo está dedicado a la reflexión sobre los distintos usos retóricos y literarios de la Lengua, así como al papel de la literatura infantil y de los medios de comunicación en la escuela.

Todos los artículos tienen una extensión similar y una estructura parecida: introducción, desarrollo de los distintos apartados, conclusión, actividades prácticas, lecturas recomendadas y bibliografía.

▣ Varios autores. Obras diversas. Apuntes IEPS. Madrid: Narcea.

Los materiales sobre lengua surgidos del equipo del IEPS constituyeron, en el momento de su aparición, una clara alternativa a la enseñanza tradicional de la Lengua. Actualmente se continúan editando, en esta misma línea, títulos de interés para maestros y educadores. Es por este motivo que, más que comentar cada uno de los títulos, hemos creído conveniente hacer referencia a la totalidad de las obras de la colección referidas al aprendizaje de la lengua. Encontramos textos sobre didáctica general de la lengua, expresión escrita, comentario de texto, lectura, enseñanza de segundas lenguas, etc.

Todos los temas están tratados con el máximo rigor y su marco de referencia es siempre las corrientes lingüísticas actuales. En general, se parte de experiencias surgidas en el aula y las propuestas que nos presentan son de gran utilidad y aptas para ser aplicadas en distintos contextos.

▣ FERNÁNDEZ, S. (1985): *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Proyecto 5/8. Madrid: Narcea.

Sonsoles Fernández analiza en este libro los aspectos psicolingüísticos, sociolingüísticos y evolutivos del lenguaje del niño de cinco a ocho años, basándose en las modernas corrientes de la lingüística. Ésta es una de las razones donde radica el interés del libro, que se halla en la misma línea que los otros trabajos del IEPS. La autora propone, además, líneas de intervención para el desarrollo lingüístico en la escuela, tanto desde el punto de vista de la lengua oral

como del paso a la lengua escrita que el niño efectúa en este período. El objetivo es ofrecer una serie de aportaciones teóricas y prácticas a los maestros de Preescolar y Ciclo Inicial.

- MARTÍNEZ, I. (et al.) (1984): *Aprendizaje de la Lengua en el Ciclo Medio*. Proyecto Ciclo Medio. Madrid: Narcea.

Con una sólida base teórica y una visión comunicativa del lenguaje, y en la misma línea del libro *Conquista del lenguaje en Preescolar y Ciclo Preparatorio* de esta misma editorial, las autoras nos ofrecen en la primera parte de este estudio algunas reflexiones sobre el desarrollo del lenguaje en el niño de Ciclo Medio, tanto desde el punto de vista psicolingüístico como del sociolingüístico. En el resto del libro se desarrollan las bases para una didáctica de la lengua oral y escrita y del metalenguaje, adecuada a los planteamientos teóricos previos. El objetivo del libro es facilitar al maestro elementos de apoyo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

- Varios autores (1987): *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Actas y Simposios. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado (M. E. C.).

Este libro es el compendio de las actas del Simposio "Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura españolas". Agrupa experiencias e investigaciones en diversos niveles de la enseñanza, desde la E. G. B. hasta la Formación del Profesorado.

La primera ponencia, de Eugène Coseriu, sirve de reflexión para situar el cómo y el porqué de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, y las relaciones necesarias entre una y otra.

El conjunto de ponencias y comunicaciones ofrece un amplio abanico de temas que van desde las cuestiones referidas a la adquisición del lenguaje, la literatura infantil y juvenil, la enseñanza de la gramática, etc., hasta temas a menudo olvidados, como la necesaria adaptación de los programas a las características lingüísticas de las distintas zonas de España. Por último, el libro recoge un extenso apartado de talleres y experiencias.

- SIGUÁN, M. (coordinador). (1991): *La enseñanza de la Lengua*. XIV Seminario "Educación y lenguas". Barcelona: ICE/Horsori.

Este libro presenta las ponencias del Congreso anual que se celebra en Sitges (Barcelona). En este Congreso se tratan temas diversos: la enseñanza de la primera lengua, los problemas relativos a la enseñanza de la lengua en un medio bilingüe y la enseñanza de una lengua extranjera son los más destacados. Algunas de las ponencias pueden resultar muy específicas, pero, en cambio, hay otras que abordan temas generales; por ejemplo: “Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita”, de Anna Camps. *et al.*, o “Propuesta curricular de Lengua y Literatura”, de Inés Miret, por citar sólo dos casos. El interés de estos temas de ámbito general y el hecho de que en el Congreso participen científicos y enseñantes de campos diferentes (psicología, didáctica de la lengua o pedagogía) hace que nos parezca interesante recomendar el libro.

Lengua oral

- ALVERMANN, D.; DILLON, D., y O'BRIEN, D. (1990): *Discutir para comprender*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

Publicación que destaca la práctica de la discusión como una parte importante en la enseñanza de las diversas áreas de contenido. Esta monografía hace un detallado análisis del “porqué” y el “cómo” de la discusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mediante la presentación de ejemplos de clases reales, muestra la importancia de la planificación previa de la actuación docente para asegurar una enseñanza efectiva, así como las repercusiones de una determinada intervención en el desarrollo del pensamiento crítico.

El texto va dirigido a profesores y profesoras que trabajan en los niveles básicos y medios, aunque muchas de las ideas pueden aplicarse también a otros niveles más bajos. Puede resultar un texto igualmente útil para la enseñanza de la lectura.

- DE LUCA, M. O. P. (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Este libro tiene como objetivo analizar la función de la lengua oral y proponer unos ejes metodológicos para la organización de actividades.

Consta de cuatro partes. En la primera de ellas se proponen elementos para el diagnóstico de las principales dificultades en lengua y se determinan los objetivos que deberían alcanzarse desde los distintos planos: lingüístico, del mensaje, de los mecanismos psicológicos y de las actitudes afectivas. En la segunda parte se expone una metodología para trabajar dos tipos de textos orales: la conversación y la exposición. A continuación, se presentan procedimientos de evaluación de la lengua. La cuarta parte es un apéndice de ejercicios sobre los distintos aspectos que intervienen en la lengua oral.

- MONTFORT, M., y JUÁREZ, A. (1989): *El niño que habla. El lenguaje oral en Preescolar*. Madrid: CEPE, S. A.

Los autores consideran que el nivel de comprensión y expresión verbal del niño resulta determinante para su desarrollo personal, su integración social y su éxito académico. Por tanto, el lenguaje oral debe constituir un elemento clave en la clase de Preescolar.

Esta obra se inicia con un resumen del proceso natural de adquisición del lenguaje y una reflexión teórica sobre la intervención pedagógica. A continuación, se proponen objetivos adaptados a cada situación comunicativa específica de la escuela y un conjunto de juegos y ejercicios diseñados para grupos de niños desde los dos hasta los seis años. Las propuestas pueden ampliarse a la reeducación funcional de niños de Primaria con retrasos evolutivos del lenguaje o de niños con trastornos susceptibles de mejoría a través de actividades lingüísticas colectivas y mediante la intervención pedagógica adecuada.

A pesar de ser una obra basada en la etapa de Preescolar, creemos que el libro reviste interés para cualquier docente, sea cual sea la etapa en que trabaja.

- TOUGH, J. (1987): *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Aprendizaje. Madrid: Visor/M. E. C.

Este libro pretende dar una respuesta a cómo fomentar desde la escuela el desarrollo de las capacidades comunicativas en niños pequeños, sobre todo en aquellos a quienes la escuela proporciona las únicas experiencias que pueden ampliar sus destrezas de pensamiento y de uso del lenguaje. Contiene dos partes bien diferenciadas. La primera versa sobre la manera en que los niños desarrollan el lenguaje, y reflexiona sobre algunas razones de las diferencias que encontramos entre los niños

cuando llegan a la escuela. La segunda parte se centra en ciertos problemas que tienen los niños pequeños al hablar, problemas que dificultan sus esfuerzos para comunicarse. El propósito de la última parte del libro es ayudar a los profesores a identificar el repertorio de los usos del lenguaje cuando hablan con los niños. Esto les capacita para descubrir lo que el niño ya ha aprendido y decidir el tipo de ayuda que necesita.

- TOUGH, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

El libro, fruto de un proyecto sobre el papel de la lengua oral en la escuela, es la continuación de otros dos sobre el mismo tema aparecidos en el Reino Unido. Uno de estos libros, comentado en esta bibliografía, consta en esta misma colección con el título: *El lenguaje oral en la escuela*.

La obra se centra en el desarrollo y la utilización del lenguaje de los niños entre los siete y los trece años, y pretende, no sólo presentar un análisis de las características de este lenguaje, sino ofrecernos unos materiales diseñados para su utilización en la escuela. Consta de tres partes y un apéndice, donde se recogen notas sobre las múltiples exploraciones que aparecen en los distintos capítulos. En las dos primeras, "La conversación y el niño" y "La conversación y el maestro", se destaca el papel relevante que la conversación tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que constituye uno de los principales recursos de estimulación del uso del lenguaje. En la última parte, "La conversación al servicio de la enseñanza y el aprendizaje", la autora presenta objetivos curriculares de aprendizaje en los distintos ámbitos de la lengua oral.

Es evidente que este tipo de experiencias y de publicaciones son de vital importancia para la escuela, donde el papel de la lengua, en general, y el de la lengua oral, en particular, se ve a menudo reducido a un ámbito más metalingüístico que comunicativo.

Lengua escrita

- BETTELHEIM, B., y ZELAN, K. (1983): *Aprender a leer*. Crítica. Barcelona: Grijalbo.

El libro se centra en las dificultades que el niño manifiesta en el aprendizaje de la lectura. Los autores opinan que una de las posibles

**Aprendizaje
lectura y
escritura**

causas del fracaso y del desinterés que los niños sienten hacia la lectura podría ser el material que la escuela utiliza para enseñar a leer; éste es el caso, por ejemplo, de las cartillas. La mayoría de las veces, estas cartillas no son más que un conjunto de palabras y de frases reunido con el objetivo de que el alumno practique el descifrado del texto y lo oralice correctamente. Los datos que los autores aportan están extraídos de investigaciones realizadas en Estados Unidos, pero creemos que la situación y las conclusiones son aplicables también a nuestro país.

Los autores intentan demostrar que, con las cartillas, el niño aprende a descifrar, pero que, después del esfuerzo realizado, se siente defraudado porque no obtiene ningún sentido de lo leído. Defienden el uso de libros o de otro material de lectura con significado, ya desde el principio del aprendizaje. Y, además, se manifiestan contrarios a la adaptación sistemática de los libros al vocabulario que los niños supuestamente tienen. Estudios realizados demuestran que adaptar los textos partiendo del vocabulario básico no sólo obstaculiza el enriquecimiento del mismo, sino que hace que el interés del niño decrezca, puesto que el libro no le ofrece nada nuevo.

■ CHARMEUX, E. (1983): *L'écriture à l'école*. París: CEDIC.

El libro está dividido en tres partes. En la primera se recogen las aportaciones más relevantes de la psicolingüística sobre la actividad de escritura y se enumeran brevemente las funciones que el lenguaje escrito tiene en la sociedad actual, en un intento de dar sentido amplio y general a la enseñanza de la escritura en la escuela.

En la segunda parte la autora presenta el escrito como mensaje y analiza los componentes lingüísticos del mensaje escrito y los problemas de elaboración.

En la tercera parte se plantean los principios de una pedagogía de la escritura, entendiendo que el aprendizaje de la escritura abarca cuestiones relativas al acto gráfico y a la producción de un texto. Se desmiente la supuesta dependencia del escrito respecto del oral, presentando el mensaje oral y el escrito como formas de enunciación diferentes. La autora expone las bases para el inicio del aprendizaje.

Finalmente, el libro aborda el problema de la evaluación. Destacamos de este apartado las aportaciones que nos parecen más interesantes: no hay que concebir la evaluación como punto final del

aprendizaje, sino que, para el maestro, el resultado obtenido por el alumno es una información utilísima del estadio y del progreso individual en el aprendizaje; por otra parte, para el alumno, el resultado de la evaluación es una medida del progreso que ha realizado desde el inicio.

- CONDEMARIN, M., y CHADWICK, M. (1990): *La enseñanza de la escritura*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

En este libro de reciente aparición se tratan de forma exhaustiva las cuestiones relativas a los aspectos motores y gráficos de la escritura. Está dividido en dos partes. La primera de ellas, teórica, incluye la justificación de la enseñanza de la letra manuscrita, las etapas de su desarrollo, la edad óptima para empezar, etc. La segunda parte, la más extensa, está concebida como manual para el docente y comprende: la preparación para la escritura, la escritura inicial, la fase intermedia y la fase avanzada. De cada una de ellas (que corresponden a edades diferentes) se proponen actividades para realizar en el aula: ejercicios psicomotores, aprendizaje de las letras (ligado, tamaño y alineación), consideraciones sobre los niños disgráficos, etc. Se incluyen, también, criterios y tests para la evaluación del desarrollo del niño en cada una de las fases.

En conjunto, creemos que es un libro útil para los maestros, aunque en algunos apartados pueda resultar un tanto difícil su lectura.

Este libro va acompañado de un cuaderno de ejercicios para que los niños practiquen grafismos diversos a fin de preparar la escritura de las letras. Hay, también, actividades psicomotrices para los más pequeños. Creemos, sin embargo, que las propuestas son poco novedosas, excesivamente rígidas y convencionales.

- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1988): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Educación. México: Siglo XXI.

El aprendizaje de la lectura y la escritura ha constituido y constituye motivo de debate y de preocupación entre maestros y educadores. La polémica entre métodos sintéticos y métodos globalizados o naturales ha ocupado muchas páginas de libros y ha sido motivo de vivas polémicas.

Las compiladoras de esta obra, situada en el marco de las teorías piagetianas, elaboran un modelo de enseñanza-aprendizaje de la lec-

tura y la escritura según el cual el niño construye sus propias hipótesis a partir de los conocimientos previos que posee sobre la lengua escrita cuando llega a la escuela. Estas hipótesis se verán o no confirmadas a medida que avance por el camino del aprendizaje de la lectura y la escritura, de manera que, como individuo activo que es, el niño construirá su propio conocimiento con la ayuda del maestro, que regulará y potenciará este proceso.

El planteamiento de las autoras es extraordinariamente sugerente y abre las puertas a un sinfín de posibilidades de reflexión e investigación para maestros y educadores.

- FREINET, C. (1979); *Los métodos naturales. I: El aprendizaje de la lengua. Los métodos naturales. III: El aprendizaje de la escritura*. Educación 8 y 14. Barcelona: Ed. Fontanella.

Aunque no se trate de libros de reciente aparición, pensamos que su lectura continúa siendo útil por la vigencia de sus planteamientos. En estos volúmenes, Freinet explica sus teorías basadas en el tanteo experimental acerca del aprendizaje de la lengua. No debemos desvincular esta obra de toda la producción del autor, ya que la aportación más importante reside, precisamente, en la concepción del hecho educativo y la creencia de que el niño es el sujeto de su propio aprendizaje. Este aprendizaje se realiza por tanteo experimental siempre que exista una motivación intensa para ello; ésta es, según Freinet, la forma como el niño ha realizado todas sus adquisiciones: caminar, hablar, etc. Así es como debe adquirir los demás conocimientos. El punto de vista que aporta el autor es fruto de su experiencia como maestro; sus aportaciones teóricas parten de su práctica cotidiana, sobre la cual ha reflexionado profundamente.

Además del interés de sus teorías, Freinet explica las actividades que él realizaba en la escuela para promover el aprendizaje de los niños. Muchas de estas propuestas son conocidas por los maestros, aunque hay que decir que muy a menudo han sido aplicadas como meros recursos, al margen o en contra de la filosofía que las inspiró.

- GRAVES, D. H. (1991); *Didáctica de la escritura*. Madrid: M. E. C./Ed. Morata, S. A.

El autor propone una metodología para la enseñanza de la escritura basada en el principio de que "a escribir se aprende escribiendo".

do" y en que para realizar este aprendizaje es necesario que el niño se sienta altamente motivado. Para ello, la escritura debe presentarse como un instrumento real de comunicación. No se escribe para realizar una tarea escolar, sino para expresar ideas, sentimientos, etc.

El libro trata aspectos diversos relacionados con la escritura, que podemos agrupar en tres apartados. El primero se centra en la actividad del profesor: cómo empezar el primer día, qué temas proponer, cómo organizar el aula, etc. Trata, luego, del progreso del niño y de la intervención del maestro durante el proceso de aprendizaje del mismo; el maestro es visto como el mediador del aprendizaje. Finalmente, el autor da pautas para observar el desarrollo, la evolución del niño en el dominio de la escritura.

El interés del libro radica en la aportación experimental de las actividades en el aula, fundamentadas en las tendencias actuales de la Pedagogía y la Psicología sobre la enseñanza y sobre los procesos cognitivos subyacentes a la actividad de lectura y de escritura. Es un libro útil para los maestros por sus propuestas y por su carácter divulgador.

- SMITH, C. B., y DAHL, K. L. (1989): *La enseñanza de la lecto-escritura: Un enfoque interactivo*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

Conjugando teoría y práctica y con una visión interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, el libro describe estrategias y actividades diversas que tienen como objetivo conseguir que el tratamiento simultáneo de la lectura y la escritura tenga un rendimiento efectivo desde Preescolar hasta el último curso de E. G. B.

Los temas tratados son muy diversos; cada capítulo presenta una unidad temática y en cada uno de ellos encontramos ideas y sugerencias para realizar las actividades en el aula. Algunos de los contenidos que hallamos en el libro son: la motivación para la lectura y la escritura, la descripción de técnicas para aprender a escuchar, la reflexión fonética, la enseñanza del vocabulario, el desarrollo de estrategias de estudio, entre otros muchos.

- BAUMANN, D. E. (1990): *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

Este libro presenta distintas aportaciones sobre el trabajo de reconocimiento de las ideas principales de un texto. Destaca fundamen-

Lectura

talmente el subrayado, el esquema y el resumen como técnicas que facilitan la comprensión lectora. Define con una gran precisión lo que se entiende por idea principal y la importancia que adquiere su detección para garantizar la comprensión de la lectura. Destaca, además, la función de las representaciones gráficas como elementos que pueden ayudar a comprender los textos.

- BETH, S. A. (1984): *Cómo desarrollar la lectura crítica*. Barcelona: CEAC.

En este libro se exponen diversas actividades creativas para mejorar la comprensión lectora mediante el uso adecuado de materiales convencionales fácilmente asequibles, desde el lenguaje hablado hasta los diversos instrumentos de comunicación: fotografías, mapas, gráficos, anuncios... El libro evidencia la necesidad de crear en el niño un hábito lector. Ofrece pautas para que aprenda a distinguir entre la información principal y la secundaria, los datos objetivos de los subjetivos, la función de los diversos tipos de textos, así como la comprensión de la información implícita en las lecturas.

- CHARMEUX, E. (1985): *Savoir lire au college*. París: CEDIC.

Con anterioridad, E. Charmeux había escrito un libro sobre la lectura: *La lecture à l'école* (1975). El que citamos ahora es más reciente y, en la misma línea que el anterior, se centra en el tema del fracaso escolar debido a una dificultad de comprensión del texto escrito, consecuencia de un aprendizaje deficiente o erróneo de la lectura. Este hecho, el fracaso escolar, da pie a la autora para revisar las metodologías más utilizadas para enseñar a leer, los problemas que conllevan, la mecánica del descifrado y la práctica de la oralización. Se extiende, a continuación, en la noción de aprendizaje, en la manera en que se aprende a leer y en propuestas para organizar una pedagogía coherente de la lectura en la escuela. Dedicar un apartado a tratar el tema de los niños que, pasados los primeros aprendizajes, tienen problemas con la lectura.

- COLOMER, T., y CAMPS, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Didàctiques. Barcelona: Ediciones 62/Rosa Sensat.

Este libro ofrece una visión teórico-práctica de la enseñanza de la lectura en la escuela. Fundamenta e integra tanto actividades globa-

les como ejercicios de entrenamiento de las habilidades específicas de lectura. La construcción de este marco integrador se propone conseguir que las actividades de lectura en la escuela no sean una suma inconexa, sino que se interrelacionen de forma coherente tanto por lo que respecta a la base teórica como a su organización práctica. Describe el proceso lector desde la perspectiva de los "modelos de procesamiento interactivo" e insiste en centrar la enseñanza de la lectura en la comprensión del texto. Expone datos actuales provenientes de la investigación en el campo de la comprensión lectora y las vías más efectivas para incidir en su enseñanza. Se explicitan las condiciones que favorecen el aprendizaje lector y se exponen, con numerosos ejemplos, los elementos que tienen que conformar una programación de enseñanza de la lengua en la escolaridad obligatoria, tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria.

- COOPER, D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

Libro encaminado al desarrollo de la comprensión lectora en alumnos que hayan superado la fase inicial del aprendizaje y necesiten otras estrategias para mejorar el nivel de comprensión. El autor incluye ejemplos de diferentes tipos de actuación del maestro que muestren a los alumnos cómo utilizar una determinada técnica que favorezca la comprensión del texto. Analiza, en capítulos aparte, el valor de los conocimientos previos del lector, el nivel de vocabulario, la estructura del texto, como elementos importantes que influyen en la comprensión del texto escrito.

- Diversos. (1989): *La lectura*. Salamanca, V Simposio EE. de Lectura.

Este volumen de Actas del Simposio presenta las ponencias y comunicaciones distribuidas en cuatro ámbitos generales: Psicología y lectura, Neuropsicología, Didáctica e intervención y Comprensión lectora; en él se recopilan las aportaciones de campos profesionales diferentes al tema de la lectura. De estos apartados, el de Neuropsicología está centrado en alteraciones (alexias, agrafías, dislexias, etc.) y su repercusión en la adquisición del lenguaje escrito. En las demás ponencias, más directamente relacionadas con la enseñanza de la lectura o con los aspectos psicolingüísticos de esta actividad, se pueden observar tendencias diversas, a veces de signo opuesto. Destaca-

mos sólo algunas de las que quizás nos parecen de más interés para los maestros: "Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía: evolución y trastornos", de Uta Frith; "La lectura en un lenguaje con ortografía superficial: consideraciones teóricas y metodológicas", de Patricia Tabossi; "Didáctica e intervención en el área del lenguaje escrito", de Ana Teberosky. En general, todo el volumen tiene interés para los enseñantes.

- FOUCAMBERT, J. (1989): *Cómo ser lector*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Laia.

La obra de Foucambert fue publicada en París en 1976; no es, por tanto, un libro reciente, pero sus planteamientos son vigentes todavía.

En la introducción se explica la situación de la enseñanza de la lectura en Francia y se hace mención de los métodos más usados, basados en la técnica del desciframiento y en la lectura en voz alta, aspectos que son tratados en profundidad en otro capítulo. Habla de las teorías actuales sobre el aprendizaje, insistiendo en el papel del niño como sujeto activo de su aprendizaje y la importancia de la motivación y de la interacción con el entorno durante este proceso. A continuación analiza la actividad lectora. Según Foucambert, se lee para obtener información, pero la información que se busca debe estar en consonancia con el proyecto del individuo. El adulto lee con un objetivo concreto, no por el simple hecho de leer.

Al abordar el tema del descifrado, el autor se muestra contrario a enseñar a leer partiendo de esta mecánica; considera, además, que no es ésta la actividad fundamental de la lectura. Destaca, en cambio, el valor de la identificación de las palabras escritas por comparación con la información almacenada en la memoria. Otorga gran importancia a la anticipación del significado partiendo de los conocimientos que el lector posee sobre el tema, el texto, el contexto, etc.

Los capítulos restantes desarrollan con detalle diferentes actuaciones posibles en la Escuela Infantil y en la Primaria, desde la organización de la clase hasta la creación de situaciones de enseñanza por parte del maestro.

- HEIMLICH, J., y PITTELMAN, S. D. (1990): *Los mapas semánticos*. Aprendizaje. Madrid: Visor/M. E. C.

Los mapas semánticos son una técnica de aprendizaje y de estudio concebida para presentar una información de manera gráfica y estructurada a partir de los conceptos que contiene. Tienen diversos usos, pero quizás el más relevante es ayudar a los estudiantes a organizar los conocimientos previos que poseen sobre algún tema propuesto en clase; una vez desarrollado este tema, el conocimiento adquirido puede también organizarse a través de estos mapas, lo cual facilita su memorización y su comprensión. Esta técnica también puede utilizarse para seleccionar los contenidos de una lectura o para planificar una exposición oral o escrita.

El libro que presentamos contiene 10 ejemplos detallados de aplicación de estos mapas en la escuela primaria.

- CASSANY, D. (1989): *Describir escribir. Cómo se aprende a escribir*. Comunicación. Barcelona: Paidós.

Producción de textos

Cassany analiza en esta obra los procesos de la escritura o, mejor dicho, la forma en que aprendemos a escribir. Este estudio no lo hace desde un punto de vista estrictamente literario o pedagógico, sino desde una perspectiva psicolingüística.

Este trabajo quiere responder a una serie de cuestiones que se plantean en torno a los procesos de escritura, tales como los conocimientos que sobre la lengua escrita y sobre la gramática posee un escritor competente o cómo debe efectuarse el proceso en enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita para que sea efectivo.

El libro consta de dos partes. En la primera, Cassany analiza con profundidad las características del código escrito, sus puntos de convergencia y divergencia con el oral, cómo se adquiere habilidad para escribir y cuál es el papel que juega el conocimiento gramatical de la persona en este proceso de adquisición.

La segunda parte está dedicada al proceso de composición. En los diversos capítulos de esta segunda parte se exponen las teorías sobre este proceso y se analizan empíricamente los comportamientos de los escritores competentes y los de los incompetentes. Finalmente, Cassany ejemplifica lo dicho anteriormente y, a partir de borradores, reconstruye el proceso seguido por un escritor competente para construir un texto.

- JOLIBERT, J. (1988): *Former des enfants producteurs de textes*. Pédagogie pratique à l'école. París: Hachette.

El contenido de esta obra es el resultado de una investigación efectuada por un grupo de docentes durante dos años, bajo la coordinación de Josette Jolibert. El equipo se propone como objetivo que los alumnos experimenten las distintas funciones de la lengua escrita, a la vez que se les dota de habilidades e instrumentos para que su producción sea de calidad.

El resultado es una serie de proyectos sobre distintos modelos textuales. El proceso que se sigue en cada uno de estos proyectos está descrito en el libro desde el inicio hasta el final: determinación del texto, especificación de los parámetros de producción, intervenciones del maestro en los procesos de producción, autoevaluación y evaluación, análisis y actividades sistemáticas desde el punto de vista lingüístico, destino del producto elaborado, etc.

Por su rigor pedagógico y lingüístico creemos interesante la lectura de esta obra, de la cual el maestro podrá extraer fácilmente propuestas de aplicación.

Ortografía ■ BARBERA, V. (1988): *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Aula Práctica. Barcelona: CEAC.

Es éste un libro teórico que aborda dos contenidos concretos: *Vocabulario y Ortografía*.

En el primer bloque se hace una revisión, muy profunda, de los vocabularios básicos existentes y de los criterios que se han seguido para su elaboración. Es un capítulo denso, sin aplicación práctica, útil para aquellas personas interesadas en este ámbito específico.

El bloque relativo a ortografía se inicia con una reflexión sobre el valor de la ortografía, muy breve, para entrar directamente en los principios en que debe basarse la enseñanza de la ortografía, a juicio del autor. En este punto, pues, hallamos orientaciones didácticas y metodológicas útiles al maestro. Como ejemplo de algunos apartados, citamos: aptitudes, hábitos y destrezas convenientes, tipos de ejercicios, evaluación, etc.

Finalmente, hay una relación bibliográfica amplia y una lista de tres vocabularios: usual, básico y fundamental, con la indicación del índice de frecuencia de cada vocablo.

■ CAMPS, A., et al., (1991): *La enseñanza de la ortografía*. El Lápiz. Barcelona: Graó.

Las autoras presentan una perspectiva teórico-práctica de la enseñanza de la ortografía. La idea principal es que las actividades que se ofrecen a los alumnos deben sustentarse en el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los niños y en el tratamiento de la ortografía en el conjunto de las actividades de lengua escrita que se propongan en el aula, y no como técnicas específicas o aisladas de la producción del texto.

Para la enseñanza de la ortografía, el maestro: a) propondrá situaciones reales de escritura que favorezcan el contacto con el texto escrito; b) proporcionará ayudas para que sea el propio niño quien resuelva los problemas ortográficos que se le presentan; c) facilitará la adquisición sistemática de los aspectos regulares del sistema gráfico; d) preparará actividades encaminadas a la automatización de las adquisiciones.

En la segunda mitad de la obra se hallan las actividades prácticas que pueden realizarse en el aula, que corresponden aproximadamente a las categorías anteriormente descritas. Se dedica un apartado a valorar la actividad del dictado. Finalmente, hay una propuesta para evaluar el nivel ortográfico de los alumnos.

- GARCIA PESQUERA, J. (1987): *Aprender ortografía*. Alcoy: Ed. Marfil.

La reseña que hemos hecho para el libro *Ortografía práctica española* de Gili Gaya, es válida también para este título. El contenido es el mismo, pero hay una diferencia apreciable por el tratamiento de algunas cuestiones que son, frecuentemente, fuente de error. Damos algunos ejemplos: la distinción entre las formas a ver/haber; por qué/por que/ porqué/porque; sino/si no, etc.

El libro ofrece, además, una relación de palabras homónimas (bello/vello), las normas para la realización de trabajos y composiciones, un conjunto de dictados para los alumnos y, finalmente, un vocabulario básico de palabras de ortografía dudosa.

- GILI GAYA, S. (1986): *Ortografía Práctica Española*. Compendios de divulgación filológica. Barcelona. Bibliografía.

Es éste un libro muy breve que contiene la normativa ortográfica del español. Los temas están agrupados en los siguientes apartados: a) uso de las letras, b) separación silábica, c) acentos, d) puntuación,

e) abreviaturas y f) expresiones. Cada uno de estos apartados finaliza con alguna propuesta de ejercicio, aunque el objetivo de la obra no sea la aplicación directa en el aula. No contiene ninguna reflexión teórica ni, tampoco, orientación metodológica.

- MESANZA LÓPEZ, J. (1987): *Didáctica organizada de la ortografía*. Aula XXI. Madrid: Santillana.

Como bien dice el propio autor, no hay en el mercado muchos libros que traten el tema de la ortografía desde una perspectiva amplia que supere la consideración de su aprendizaje como el resultado de la práctica repetida de determinados ejercicios.

El libro de Mesanza excede estos límites tan estrechos y aborda el tema desde puntos de vista diversos. El autor vincula el trabajo ortográfico al conjunto de actividades de expresión escrita que se realiza en el aula, con la intención de que los ejercicios ortográficos no sean vistos por el alumno como prácticas sin sentido y sin relación con la lengua escrita.

Se hace una propuesta de clasificación de objetivos y contenidos por ciclos y por cursos. Este apartado es muy orientador para el maestro. Hay un capítulo para cuestiones generales de metodología, donde se destaca, por ejemplo, la actitud del profesor para despertar el interés del alumno por la ortografía. En otro capítulo se explica la utilidad de los vocabularios básicos existentes y su aplicación en este campo. A continuación se exponen detalladamente las reglas y contenidos que deben ser conocidos por los estudiantes. Dedicar un capítulo, aunque breve, a proporcionar recursos y actividades para el aula. Y, finalmente, se centra en las pruebas de medición de conocimiento ortográfico, como el dictado y otras, y en las escalas de valoración.

Es un libro completo, en el sentido de que trata la mayoría de las cuestiones relativas a la ortografía y su enseñanza.

Gramática

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Textos fundamentales de orientación. Madrid: Akal.

La presente obra tiene dos propósitos básicos. Por un lado, ofrece una recopilación de textos referidos al área de lengua desde el doble interés: lingüístico y didáctico. Por otro, define las relaciones interdisciplinarias de las ciencias que confluyen en la enseñanza de la lengua, con el fin de relacionar teoría y práctica docente.

Consta de cuatro partes. La primera es una recopilación de textos de autores que han dedicado especial atención a los nuevos aportes de la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua; es la parte que sirve de fundamento y orientación a los demás capítulos. La segunda parte gira en torno a la enseñanza de la gramática y su función en la escuela. La tercera y la cuarta descienden de los planteamientos teóricos a cuestiones más concretas e inmediatas para la práctica docente diaria.

El interés del libro radica, pues, en este doble tratamiento teórico y práctico del tema, ya que su autor plantea respuestas adecuadas al contexto escolar a partir de planteamientos teóricos rigurosos.

- CAMPS, A. (1986): *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i 10 anys*. Didàctiques. Barcelona: Barcanova.

En esta obra se ofrece, en primer lugar, un análisis de las características y el desarrollo de las estructuras cognitivas y lingüísticas de los niños en los primeros niveles de la escolaridad obligatoria.

En una segunda parte propone ejercicios y actividades orientados, en primer lugar, hacia el desarrollo de la competencia oral de los niños; avanza, posteriormente, en el fomento de la observación y la reconstrucción de las producciones lingüísticas, con el fin de desarrollar en los alumnos la capacidad de valorar la adecuación de estas producciones lingüísticas a los distintos contextos. El objetivo es que las actividades gramaticales se integren en un aprendizaje global de la lengua y contribuyan a mejorar su uso. Consideramos este libro como una obra básica para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la Educación Primaria.

- FERNÁNDEZ, S. (1987): *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.

Tal y como indica su autora, las actividades y la reflexión sobre el sistema de la lengua —gramática— se enmarcan en un objetivo más amplio que pretende favorecer en el alumno el dominio de todos los

recursos de la lengua para comunicarse, en su doble vertiente de comprensión y de expresión.

La primera parte del libro aborda las aportaciones de la Lingüística teórica, Sociolingüística, Psicolingüística y Ciencias de la Educación para decidir los contenidos, métodos y recursos pedagógicos idóneos para la adquisición y reflexión del sistema de la lengua. En la segunda parte se desarrolla una didáctica de la gramática a partir de una descripción de la lengua como soporte teórico de los contenidos que se aplicarán en su didáctica. Se propone, también, una progresión gramatical para la Enseñanza Primaria que avance desde el dominio de la gramática implícita hasta el descubrimiento del sistema de la lengua. Finalmente, se ofrece una recopilación de recursos metodológicos.

Literatura infantil y juvenil

- BRYAN, S. C. (1973): *El arte de contar cuentos*. Barcelona, 1973: Nova Terra.

Incluimos este libro ya antiguo (primera edición de 1965) por considerar que tiene aún vigencia y es de utilidad para los maestros. La obra se presenta en dos partes claramente diferenciadas.

En la primera, la autora nos habla de la importancia de la narración oral frente a la lectura de cuentos, y destaca los valores que se transmiten a los niños a través del cuento: afectividad, educación de la atención, desarrollo de la imaginación y del gusto por lo literario, fomento de sentimientos altruistas y tantos aspectos más. Esboza una tipología de cuentos, sin pretensión de que sea exhaustiva ni científica, e indica las características y la utilidad que puede tener en la escuela. Da criterios y pautas para seleccionar y adaptar los cuentos según la edad de los niños, caso que sea necesario. Para acabar la primera parte, la autora indica las aplicaciones didácticas que justifican la utilización del cuento en la escuela.

La segunda parte consta de una relación de treinta cuentos, explicados y clasificados según la edad de los niños.

- CERVERA, J. (1986): *La literatura infantil en la Educación Básica*. Diálogos en educación. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Este libro expone argumentos muy adecuados para la incorporación de la literatura infantil a la escuela y su utilización en el aula. Presenta reflexiones sobre la amplia problemática de la literatura infantil e incita al descubrimiento de sus claves históricas, culturales, psicológicas y sociales. Sugiere, además, prácticas educativas concretas que tienen como vehículo y centro la propia literatura infantil.

- ▣ NOBILE, A. (1990): *Literatura infantil y juvenil (en prensa)*. Madrid: Morata.

De próxima aparición en español, el libro de Nobile es de gran interés tanto para los docentes como para aquellas personas relacionadas con el mundo del libro. El autor nos ofrece una amplia perspectiva sobre el libro infantil y juvenil y sus relaciones con la sociedad de nuestros días. Se toma como punto de partida al niño inmerso en una sociedad claramente dominada por la tecnología y los medios de comunicación de masas, y se analiza el papel que juega el libro en este ámbito casi hostil, así como la influencia que ejerce sobre el niño desde que entra en contacto con la letra escrita a través de cuentos populares, fábulas, poesías, cancioncillas, etc.

Analiza, además, otros aspectos relacionados con la literatura: el papel de las bibliotecas escolares, la clasificación de los géneros literarios, los distintos lenguajes narrativos (como los tebeos, los dibujos animados, etc.); el texto termina haciendo un amplio recorrido por la narrativa infantil desde 1945 hasta nuestros días.

La versión española, de próxima aparición, contendrá un capítulo dedicado a nuestra literatura, escrito por Teresa Colomer.

- ▣ SAVATER, F. (1977): *La infancia recuperada*. Persiles-98. Madrid: Taurus.

Quizás una de las principales características de este clásico es aquello que no aparece en él, porque, tal como reza en la contraportada, en este libro “no se hacen análisis estructurales, ni sociológicos, ni psicoanálisis aplicado”. Y se añade: “Si usted ama los cuentos, pase sin miedo: nadie va a destriparle ni “desmitificarle” sus imágenes de maravilla, sino que vamos a recordarlas juntos...”

En efecto, la obra de Savater, más que un ensayo sobre literatura juvenil al estilo tradicional, es una evocación de los héroes de la

infancia, de los personajes míticos de los cuentos, de las películas y de las novelas de aventuras hecha con pasión de lector empedernido y desde un punto de vista claramente subjetivo, tal como él mismo nos recuerda en el prólogo. Basta citar algunos títulos de capítulos para darse cuenta de que se trata de una obra atípica: “La evasión del narrador”, “Un tesoro de ambigüedad”, “El viaje hacia el abajo”, “La tierra de los dragones”, “El pirata de Mompracem”, etc.

Al final del libro, Savater nos ofrece una bibliografía de los principales autores evocados, todos ellos clásicos en su género: Salgari, Stevenson, Grey, London, Verne, Kipling...

Evaluación

- JOHNSTON, P. H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

La obra de Johnson consta de cuatro partes. En la primera de ellas se define el concepto de comprensión lectora desde un enfoque cognitivo y se analizan los postulados teóricos vigentes en las últimas décadas hasta llegar a las nuevas concepciones que contemplan la comprensión lectora como un proceso complejo e interactivo que pone en funcionamiento diversas estrategias y habilidades del lector: psicológicas, lingüísticas o culturales.

En la segunda parte, se especifican los factores textuales, psicológicos, sociales y cognitivos que intervienen e influyen en el proceso de comprensión lectora.

En el tercer capítulo, el autor define las bases para un método de evaluación y en el cuarto y último, elabora una propuesta que permita establecer un diagnóstico del lector, a pesar de las limitaciones que el mismo autor reconoce que existen cuando hay que evaluar determinados aspectos del lenguaje como es el que nos ocupa.

- SEDDON, J. M., KRESS, R. A., y PIKULSKI, J. L. (1990): *Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

La finalidad de este libro es describir en profundidad un enfoque de evaluación lectora: los inventarios informales de lectura. El objetivo

es, pues, proporcionar a profesores y especialistas en lectura estrategias concretas que ayuden a formarse criterios de diagnóstico útiles para la planificación del aprendizaje de la lectura de sus alumnos.

Esta obra no pretende articular una teoría sobre la lectura, sino ofrecer referencias prácticas para su evaluación.

- TRIADÓ, C., y FONS, M. (1989): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Madrid: Anthropos.

Tal como el título indica, el presente libro pretende plantear la evaluación del lenguaje. Antes de abordar específicamente este tema, las autoras consideran necesario precisar qué se entiende por lenguaje y qué elementos intervienen en su uso. Por este motivo, en los dos primeros capítulos del texto se presentan las diversas aproximaciones teóricas al análisis del lenguaje, así como algunas consideraciones acerca de las distintas etapas en el desarrollo lingüístico. A continuación se aborda directamente el problema de la evaluación, los criterios y los objetivos y su evolución desde los años cincuenta hasta el momento actual. La última parte comprende, principalmente, la exposición y crítica de las llamadas pruebas de competencia lingüística, tanto en lo que se refiere a pruebas de conocimiento como a los test de lenguaje; entre ellas se destacan aquellas que actualmente son más pertinentes, teniendo en cuenta las últimas aportaciones e innovaciones hechas en España.

Textos de recopilación de actividades y recursos

En este tercer apartado se incluyen obras que hacen una recopilación de recursos y actividades útiles para el trabajo de contenidos específicos en el aula. Se ha realizado una selección cuidadosa de libros que puedan resultar adaptables a diferentes circunstancias educativas, con el fin de que el profesorado realice las modificaciones o cambios que crea oportuno. Es importante considerar que este conjunto de sugerencias no debe ser aplicado de forma mecánica, sino que requiere por parte del profesorado de una selección de acuerdo con las necesidades precisas de su programación. El conjunto de textos que se indican a continuación proponen diversidad de recursos para el tratamiento de contenidos como la lengua oral, la lectura, la producción de textos y juegos lingüísticos.

Lengua oral

- ▣ GARCIA, I. *et al.* (1988): *Expresión Oral*. Madrid: Alhambra.

Este libro presenta un conjunto de técnicas y recursos con el fin de facilitar el desarrollo de la expresión oral de forma sistemática y organizada, mediante una dinámica de clase que motive la participación activa de todos los alumnos en las diversas situaciones en que se produce el acto comunicativo. El conjunto de técnicas que se presentan —la lectura expresiva, la descripción, la narración, el diálogo y la exposición— se introducen a través de actividades sencillas hasta concluir cada tema con propuestas abiertas, cuyo objetivo es, además, potenciar un estilo de expresión propio y adecuado a un determinado contexto. Las propuestas de trabajo incluyen una serie de orientaciones que sugieren el procedimiento didáctico. Como síntesis de cada propuesta se presenta una ficha de valoración sobre la forma lingüística y el contenido de las intervenciones con el objeto de, por una parte, centrar la atención sobre aquellos aspectos que se consideren más relevantes y, por otra, conseguir que todos los alumnos que actúan como receptores participen de forma activa y comprensiva.

Se sugiere igualmente el uso de medios audiovisuales —vídeo, magnetófono— para que los alumnos se autoevalúen; con este fin, se incluyen unas fichas específicas para la autoevaluación.

- ▣ RECASENS, M. (1987): *Cómo estimular la expresión oral*. Aula Práctica. Barcelona: CEAC.

El libro ofrece una lista de actividades o juegos para practicar y favorecer la expresión oral. Estos juegos están clasificados en los siguientes capítulos:

- De percepción auditiva.
- De memoria visual y situación en el espacio.
- De pronunciación, expresión y memoria auditiva.
- De gesto y voz.

Al lado de cada título se explicita la duración de la actividad y se da una orientación sobre la edad aproximada a que va dirigida.

▣ *Quién es quién*. MB Juegos.

El objetivo de este juego es adivinar cada uno de los personajes de las fichas que figuran en él a través de la descripción de sus características. Cada una de las caras dibujadas tiene una serie de rasgos diferenciales que la distingue de las demás y que los jugadores deben resaltar para que no se produzcan confusiones. Nos parece, pues, un ejercicio interesante de definición muy adecuado para trabajar en el aula en cualquier nivel de Primaria o de Secundaria.

▣ PELEGRÍN, A. M. (1982): *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.

Las obras de Ana María Pelegrín llevan siempre consigo el homenaje a la tradición, al folklore, al relato oral, etc., aspectos todos ellos de la cultura popular, sobre todo la de tradición oral, hoy prácticamente desaparecida de nuestra sociedad, pero que la escuela debe cultivar desde todos los niveles. Este libro nos ofrece un acercamiento al cuento de tradición oral, junto con una acertada recopilación de cuentos populares que la autora clasifica, ya sea atendiendo a su estructura (cuentos de nunca acabar, acumulativos...), ya sea desde el punto de vista del contenido (cuentos de animales, maravillosos...).

Aprovechamos la ocasión que nos brinda el comentario de este libro para recomendar las diversas aportaciones de esta misma autora sobre temas diversos de folklore, dado el gran interés que tienen, tanto para la escuela como en otros ámbitos sociales.

Lectura

▣ ALLER, C. *Et al.* (1990): *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer*. Alcoi: Marfil.

Este libro presenta actividades lúdicas de lenguaje, psicomotricidad, juegos lúdico-matemáticos, sensoriales, de expresión plástica... fácilmente adaptables a los distintos niveles de la Educación Primaria.

Contiene un cuadro inicial donde se indica el tipo de alumnos —no lectores o lecto-escritores— a quienes va dirigida cada estrategia o juego. En cada una de las 47 actividades que presenta se indi-

can, además, los objetivos generales y específicos, la función de los participantes y del director del juego, el material y el tiempo aproximado de duración. Por último, incluye una breve reflexión sobre el proceso metodológico para realizar las fichas de trabajo.

- ▣ HUERTA, E., y MATAMALA, A. (1990): *Programa de estimulación de la comprensión lectora*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

El programa de estimulación de la lectura que nos ofrece este libro tiene como objetivo desarrollar las destrezas necesarias para una lectura comprensiva, porque, tal como afirman los autores en la introducción y como rezan las modernas teorías sobre la lectura, el acto de leer conlleva necesariamente la comprensión del mensaje.

Los autores atribuyen los fracasos en la lectura comprensiva a la poca capacidad que tienen algunos niños para recordar la parte del texto ya leído, para inferir las ideas implícitas o para adelantar hipótesis a medida que transcurre la lectura; en definitiva, a no ser capaces de establecer una relación consciente y constante entre lectura y significado.

Por esta razón los autores presentan un método que pretende reunir una serie de condiciones para que el niño se sienta interesado en su lectura. Se presenta un relato amplio con nexo argumental dividido en 29 capítulos. Este relato es un punto de partida para las actividades que se proponen: diversas formas de lectura del fragmento, ejercicios de autocontrol de la comprensión, prácticas de inferencia, deducción de significados por el contexto, análisis de la función de los organizadores textuales, descubrimiento de las ideas principales, por citar sólo algunas de las prácticas propuestas.

Este material va destinado a los alumnos de los dos últimos cursos de Primaria, aunque los autores afirman que puede utilizarse de forma individualizada con alumnos más jóvenes.

- ▣ CALLEJA, S. (1984): *Lecturas animadas. Actividades didácticas de lectura en el Bachillerato*. Bilbao: Mensajero.

A pesar de ser un libro concebido y experimentado para y con alumnos de B. U. P., lo incluimos en esta bibliografía porque muchas de las sugerencias de animación lectora que nos ofrece Calleja pueden adaptarse, sin grandes dificultades, a los distintos niveles de la Enseñanza Primaria.

En todo momento el autor pretende crear un diálogo activo del alumno con la literatura, a través de una serie de experiencias didácticas con las que pretende dinamizar la lectura y potenciar distintos recursos expresivos. Algunos ejemplos de estas propuestas son: la recreación de argumentos, los encuentros imaginarios con los autores, la invención de historias a partir de noticias del periódico o la integración, en una misma historia, de distintos fragmentos literarios, por citar sólo algunos ejemplos. En el fondo de todas estas propuestas existe siempre la intención de evitar la desmotivación de unos alumnos poco propensos a la lectura espontánea y que, por necesidades de programación, deben enfrentarse obligatoriamente a unas lecturas a menudo áridas.

Todas las actividades están ejemplificadas con algunos de los productos literarios de los alumnos.

- SARTO, M. (1984): *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: S. M.

Como el título indica, el libro —fruto de experiencias realizadas en la escuela— presenta diversas actividades para realizar con los alumnos después de la lectura atenta de los libros. La puesta en práctica de las distintas tareas supone que se ha realizado un trabajo previo en torno a la comprensión del texto. Las 25 actividades o estrategias están presentadas en forma de ficha que contiene información relativa al tipo de juego, las características, la realización, la edad de los alumnos, el tiempo, el nivel de dificultad, etc. Estas estrategias se presentan como actividades de equipo y ofrecen un cierto nivel de competitividad.

- SEMPERE I BROCH, J. V. (1992): *Com ensenyem a llegir i a escriure? Un problema que no resollem els mètodes*. Material Reforma E. P. 2 Valencia: Generalitat Valenciana.

Este material ha sido elaborado con el fin de guiar al profesorado del primer ciclo de Educación Primaria en el proceso de enseñanza de la lengua escrita. Forma parte de un conjunto de documentos que la Generalitat Valenciana ha publicado para ayudar a los docentes a concretar el proyecto curricular.

El texto consta de dos partes. En primer lugar, se presenta una guía que orienta acerca del marco teórico en el que se fundamenta el

proyecto, así como sobre otros aspectos relativos a la intervención del profesorado en la planificación de actividades, organización del aula, etc. Por otra parte, se incluyen ejemplos de actividades para el trabajo sobre los diversos contenidos que engloba el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Resulta en conjunto un material interesante, que ofrece pautas claras para una adecuada enseñanza de la lengua escrita.

Producción de textos

- BADÍA, D.; VILÀ, M., y VILÀ, N. (1985): *Contes per fer i refer. Recursos per a la creativitat*. Guix 8. Barcelona: Graó.

A través de diversas actividades sobre textos narrativos, las autoras de este libro se proponen que el alumno realice una aproximación al texto desde diversas perspectivas textuales y lingüísticas. Hallamos en él propuestas para trabajar la coherencia, la cohesión, la puntuación, la definición, el resumen, el texto paralelo, el léxico, entre otros muchos aspectos relacionados con el texto.

Las actividades son aptas para distintos niveles y están concebidas de manera que su aplicación sea factible sin grandes retoques. En algunos casos bastará con cambiar el texto para que la misma propuesta sea aplicable a niveles distintos: asimismo, algunas de estas actividades son adaptables a otros tipos de texto no narrativo o a otras técnicas literarias.

Al final del libro encontramos una clasificación de las actividades de acuerdo con los contenidos que se trabajan en cada una de ellas.

- BADÍA, D.; VILÀ, M., y VILÀ, N. (1988): *Joc de ploma. Propostes pera a l'expressió oral i escrita*. Barcelona: Graó.

Dada la similitud de este libro con el de las mismas autoras *Contes per fer i refer*, consideramos que el comentario es válido para ambas obras.

- CARRILLO, E., et al. (1989): *Dinamizar textos*. Biblioteca de Recursos Didácticos. Madrid: Alhambra.

Esta colección ofrece al lector algunos títulos centrados exclusivamente en proporcionar recursos didácticos a los maestros tanto de

Primaria como de Secundaria. El libro que comentamos incluye una breve presentación donde se explican las diversas actividades. A continuación, el texto se organiza en cinco capítulos:

Sonorizar: Leer y crear efectos sonoros tendentes a subrayar y enfatizar el significado y las imágenes del texto.

Dramatizar: Dotar de estructura dramática, dar forma y condiciones teatrales a un texto.

Modificar: Generar varias revisiones de un texto dado, mediante cambios en su estructura interna, externa y estilo.

Ilustrar: Esclarecer y adornar un texto con producciones plásticas ya existentes.

Cada uno de estos capítulos va seguido de textos guiados, para ejercitar o practicar las sugerencias realizadas previamente.

- FRANCO, A. (1988): *Escribir: un juego literario*. Innovaciones Pedagógicas E. G. B.: Madrid/México: Alhambra.

En palabras de la autora, el libro pretende “proponer una forma alegre, interesante y eficaz de incitar a la creación literaria” y surge como resultado de unos talleres de escritura, pequeñas reuniones de personas interesadas en la investigación y en la experimentación de la lengua escrita.

Los productos que presenta van desde los trabajos que tienen como punto de partida el sonido (onomatopeya, valor simbólico...) hasta los que se basan en el texto (“collage”, retoque, ampliación...), siempre dentro de un estilo lúdico que recuerda las propuestas de Rodari o las del grupo francés Oulipo, centradas en la más pura línea de creación literaria. El objetivo es, pues, descubrir el placer por la creatividad en todo aquello que a lengua escrita se refiere.

- FREINET, C.: *Obras varias*. BEM. Barcelona: Laia.

Reunimos bajo este título un conjunto de obras de Freinet o de alguno de sus seguidores, que explican técnicas y actividades diversas para realizar en la escuela. Forman la colección BEM (Biblioteca de la Escuela Moderna), publicada por Laia:

El texto libre, dedicado a promover la expresión escrita del alumnado partiendo siempre de una motivación, de la necesidad de comunicarse que puede sentir el niño cuando ha recibido un estímulo adecuado.

La correspondencia escolar, donde se explican las experiencias de correspondencia entre alumnos de diferentes clases o centros con algún motivo que convierta la escritura en funcional.

La imprenta en la escuela, explicación de la técnica de la imprenta como ayuda y estímulo a la escritura; esta idea permite relativizar los problemas relacionados con los aspectos gráficos de la escritura y centrarse en la producción del texto.

El diario escolar, modelo para promover la realización de textos, evidenciando la funcionalidad de los mismos.

Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, publicado por Siglo XXI en Madrid en el año 1984, compendia las principales técnicas, actividades y propuestas metodológicas de Freinet para la renovación de la escuela.

- MORENO, V. (1989): *El juego poético en la escuela*. Pedagogía 2. Pamplona: Pamiela.

El libro recoge las experiencias realizadas en el aula por su autor, maestro y profesor de cursos de perfeccionamiento para el profesorado de E. G. B. y B. U. P. y F. P. Su objetivo es hacer descubrir al alumno las inmensas posibilidades poéticas y lúdicas que la lengua nos ofrece, o, como reza en el índice, "desinhibir y abrir el apetito poético".

Con un estilo muy personal, Víctor Moreno recorre todos los caminos de la retórica para ofrecernos un número considerable de modelos de autores consagrados y de propuestas de fácil aplicación en el aula. En este recorrido presenta realizaciones basadas en la fonética, en la semántica, en la morfología, en la sintaxis y en el léxico, de manera que se conjugan las exploraciones en torno a la poesía y a la prosa con la reflexión más o menos explícita sobre el sistema lingüístico.

- RODARI, G. (1976): *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.

A pesar de que la obra de Rodari ha sido suficientemente divulgada entre los maestros, consideramos que no debe omitirse en una

bibliografía como la que nos ocupa, dada la gran influencia que ha tenido, y sin duda tendrá por mucho tiempo, en los trabajos de composición escolar.

El libro es un compendio de propuestas y sugerencias sobre la elaboración de historias, sobre todo historias fantásticas, que pretende abrir una brecha alternativa a las actividades escolares tradicionales en lo que a lengua escrita y oral se refiere. Algunos de los títulos de los capítulos son suficientemente ilustrativos del contenido del libro: "Qué pasaría si...", "El error creativo", "A equivocarse historias", "El hombrecillo de cristal", "Viaje alrededor de mi casa", "La matemática de las historias", "Historias para jugar", "Si el abuelo se convierte en gato", etc. Otros títulos evocan la literatura popular, que sirve de telón de fondo a algunas de las propuestas: "Caperucita Roja en helicóptero", "Ensalada de fábulas", "Fábulas plagiadas" o "Las cartas de Propp", donde el autor nos enseña a jugar y a desarrollar historias a partir de las funciones que Propp estableció en los cuentos populares.

Hay que destacar también la reflexión gramatical que se desprende de algunas de las propuestas. Así, Rodari nos enseña a jugar con los prefijos, a reflexionar sobre la semántica o a descubrir el valor del adjetivo, por citar sólo algunos de los aspectos gramaticales explícitos o implícitos en sus propuestas.

Juegos lingüísticos

- BADÍA, D., y VILÀ, M. (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.

Este libro tiene como objetivo presentar una selección de juegos de lengua adaptados para la Enseñanza Primaria. Contiene un cuadro inicial donde se explicitan los objetivos y las habilidades que se desarrollan en los juegos. Además, en cada uno de ellos se indican los contenidos, el tiempo aproximado de duración, la técnica didáctica, el procedimiento y distintas variantes.

El libro consta de dos partes. La primera se compone de juegos de mecanismo sencillo, pero con un claro objetivo lingüístico: juegos con el diccionario, juegos de simulación, juegos para trabajar la descripción, la narración, etc. En la segunda parte se presentan recursos para el desarrollo de la creatividad: creación de poesías, de adivinanzas, de historias a partir de palabras, de fotografías, etc. En resu-

men, creemos que este libro es un recurso muy práctico y útil para cualquier profesor de Primaria.

- BIGAS, M., et al. (1984): *Juegos de lenguaje I: Juegos de sonidos y de letras. II: Juegos de expresión*. Barcelona: Teide.

El objetivo del libro es que los niños descubran las posibilidades lúdicas del lenguaje. En el primer volumen se presentan juegos de letras, de sonidos y combinaciones de estos elementos, para formar palabras o frases. La realización de los juegos implica una cierta capacidad de análisis del lenguaje oral o escrito; supone, también, la observación del lenguaje como objeto en sí mismo, usado, por tanto, en una función distinta de la comunicativa, que es la más frecuente. En el segundo volumen se encuentra una muestra de las actividades lingüísticas que tienen como objetivo la creación de textos (entendiendo la palabra texto en un sentido muy amplio), el desarrollo de la imaginación y la fantasía.

Todos los juegos pueden ser utilizados por el maestro en el aula, para abordar el lenguaje desde una perspectiva más lúdica y menos formal de lo que es habitual.

- MERLINO, M. (1981): *Cómo jugar y divertirse con palabras*. Madrid: Altalena.

Es un libro centrado, como el título indica, exclusivamente en la palabra: selección, descomposición, combinación de sílabas, lectura inversa, etc. Presenta las actividades tradicionales (algunas, antiguos juegos practicados ya en la Edad Media; otras, inventadas por el movimiento surrealista francés) y practicadas, principalmente, en círculos literarios.

Lo incluimos en esta selección bibliográfica porque creemos que, además de la intención lúdica, cada juego exige la concentración en el significante y permite descubrir la vertiente no comunicativa del lenguaje, al trabajar en la manipulación de la forma lingüística.

En el texto encontramos títulos como: anagramas, palíndromos, homonimias, ensayo de rimas, acrósticos, etc.

El libro no tiene ninguna pretensión didáctica, pero ofrece recursos al maestro para ser utilizado en clase de lengua, especialmente en los niveles superiores de Educación Primaria.

- RECASENS, M. (1986): *Cómo jugar con el lenguaje*. Aula Práctica. Barcelona: CEAC.

Como el otro libro reseñado de la misma autora, éste ofrece una recopilación de actividades organizadas en dos bloques: de lectura y expresión escrita, y de estructura de las palabras y vocabulario. Después de una breve introducción, la autora presenta las actividades con una explicación de los aspectos a que pueden aplicarse cada una de ellas. Así, pues, se incluyen ejercicios para practicar o mejorar la lectura, la velocidad lectora, la comprensión, etc., o también, en el ámbito de la escritura, algunos ejercicios de ortografía. En el segundo capítulo se presentan actividades relacionadas con el manejo del diccionario, el significado y la estructura de las palabras, etc.

Una objeción práctica que puede hacerse a estos libros es que las actividades no consten en un índice detallado, hecho que dificulta la búsqueda de cada una de ellas; también echamos en falta una explicación teórica general que las justifique. Tiene, en cambio, el valor de presentar aportaciones basadas en la experiencia y práctica docente de la autora.

Revistas

En este cuarto apartado figura una selección de las revistas interesantes para profundizar en diversos temas en relación con la didáctica de la Lengua y la Literatura. Inicialmente se presentan revistas específicamente dedicadas a la enseñanza de la lengua. A continuación se indican algunas revistas pedagógicas de carácter general, que con frecuencia incluyen experiencias prácticas y reflexiones en torno a esta área.

- *Comunicación, lenguaje y educación*. Aprendizaje, S. A.

Lengua

CL&E es una revista creada con el objetivo de desarrollar y actualizar el papel protagonista del educador como experto en los vehículos del conocimiento. La información se distribuye en secciones generales y específicas. En las primeras, se incluyen revisiones teórico-aplicadas de temas actualizados y relevantes, diseños o propuestas didácticas originales, experimentalmente contrastadas, y reflexiones documentadas sobre áreas concretas de la enseñanza del lengua-

je y la representación. También, se dan a conocer investigaciones que establecen críticamente el estado actual de los estudios sobre el lenguaje y ofrecen recomendaciones apropiadas a la práctica, materiales e instrumentos presentados con un respaldo teórico adecuado y la formación metodológica indicada para su correcta utilización.

En las secciones específicas, encontramos propuestas puntuales o generales a nivel práctico y referidas a campos muy diversos. En los demás apartados se distribuyen lecturas y comentarios sobre libros y revistas para el aula, programas de ordenador, audiovisuales y materiales diversos, así como informaciones sobre instituciones, centros, servicios, congresos y convocatorias, entre otros temas de actualidad.

Literatura infantil

- *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona: Fontalba.

CLIJ es una revista mensual enteramente dedicada a la literatura infantil y juvenil. En ella encontramos artículos, entrevistas, comentarios, informaciones y noticias relacionados con este mundo que a menudo no cuenta con la atención que se merece.

En esta revista, maestros, bibliotecarios y todas aquellas personas relacionadas con el mundo de la infancia y la juventud hallarán lo necesario para tener una información actualizada que les permitirá formarse criterios para la selección y la orientación de las lecturas.

Temas diversos

- *Aula de innovación educativa*. Barcelona: Graó.

La revista *AULA*, de reciente aparición, se define como una publicación que pretende enfatizar cómo debe actuarse en los tres ámbitos de influencia del profesorado: centro educativo, aula y relación personal. Con un carácter eminentemente práctico, la revista *AULA* ofrece pautas, modelos de programación, experiencias, recursos, etc.

Se estructura de acuerdo con las siguientes secciones: Monográfico, Centro, Intercambio, Punto de vista y Hatillo. Desde el número 1, la revista aparece acompañada del suplemento *AULA/2*, un material fotocopiable para el uso directo de los alumnos. Durante este primer año (1992) de la revista está prevista la publicación de seis *AULA/2* sobre el área de Lengua. Estos monográficos ofrecerán pautas para el tratamiento de la comprensión lectora y de la expresión oral y escrita.

■ *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba.

Cuadernos de Pedagogía es una publicación mensual destinada a profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria. Consta de los siguientes apartados: en el primero, denominado Tema del mes, se expone de forma monográfica un tema de interés o actualidad; en el segundo, Práctica, se presentan reflexiones didácticas y actividades de aplicación para los distintos niveles de escolaridad, desde Preescolar hasta Secundaria, que, en algunas ocasiones, se refieren a la formación del profesorado; los siguientes apartados versan sobre la investigación educativa y la reforma de la enseñanza, cuestiones tratadas desde ámbitos científicos y educativos diversos; los dos últimos apartados son El mural de las Comunidades Autónomas (donde se aportan informaciones sobre cursos, congresos, concursos, etc.) y Libros (apartado que se dedica a la reseña y comentario de la bibliografía de actualidad).

Destacamos un monográfico sobre Nuevas Áreas Curriculares: Lengua y Literatura, que corresponde a mayo de 1990, número 181, por su interés en el tema que nos ocupa.

■ *Infancia y Aprendizaje*. Madrid: P. del Río y A. Álvarez.

Es una revista dedicada a temas de educación y desarrollo de la infancia. Da cabida a investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje desde ámbitos científicos diversos: Psicología, Sociología, Lingüística, etc., que se interrelacionan bajo el mismo denominador común. Es una revista especializada, que exige cierta formación previa por parte del lector.

Cada artículo va precedido de un resumen breve en castellano y en inglés y, añade, además, otro resumen más extenso, en inglés. Consta también de una bibliografía completa.

Se publican periódicamente números monográficos, algunos de los cuales están dedicados al tema del lenguaje; este tema también es tratado frecuentemente en los números generales.

Recursos de uso en el aula

Biblioteca y diccionarios

Actualmente, la utilidad de la biblioteca en la escuela y en el aula no es discutida por nadie. En la mayoría de centros se dispone de un espacio dedicado a este fin y, cada vez más, se obtienen dotaciones para libros de entidades o instituciones diversas. Sin embargo, ¿cómo hacer que este espacio y los libros que contiene se incorporen a la vida escolar de una manera efectiva?

Tanto en el aspecto de la biblioteca del aula como de la biblioteca de la escuela, creemos que las cuestiones deben plantearse en torno a estos puntos:

1. Selección de libros: criterios, formas de presentar las novedades para que resulten atractivas, información de los libros de reciente publicación, etc.
2. Organización de la biblioteca: adecuación del espacio (bancos, estantes, luces, etc.), obtención regular de fondos para la compra de libros, consideración de las edades, del horario, del ritmo, etc.

Aunque las edades correspondientes a Educación Infantil no sean objeto de esta relación bibliográfica, quisiéramos resaltar la importancia del rincón de lectura en las aulas de tres años, experiencia que se realiza, incluso, en algunas guarderías, para que el niño se familiarice con el libro y la lengua escrita.

3. Preparación de actividades relacionadas con la biblioteca: la consulta de libros y la lectura como placer.

Se han elegido dos diccionarios que parecen especialmente útiles para esta etapa educativa. Posteriormente se indican algunos textos que tratan de orientar al profesorado en la selección de lecturas apropiadas para estas edades, así como en la organización de la biblioteca y en la planificación de diversas actividades con el fin de fomentar lectores activos en las aulas.

Datos de interés

En relación al capítulo de creación de bibliotecas quisiéramos citar una experiencia realizada en Barcelona a cargo del Servei de Biblioteques Escolars y por iniciativa de un grupo reducido de personas que decidieron prestar un servicio de asesoramiento, catalogación de libros, información de novedades, etc., a las escuelas públicas interesadas en ello. Se puede recabar información escribiendo a esta dirección:

Servei de Biblioteques Escolars

Muntaner, 60, 4.º- 4
08011 Barcelona

Asimismo, nos parece interesante indicar que la Cooperativa Abacus publica, periódicamente, una relación comentada de libros destinados a un público infantil y juvenil. Estas listas quedan integradas en un solo volumen que publica Edicions Rosa Sensat, con el título: *¿Qué libros han de leer los niños?*

Por último consideramos útil referirnos a la asociación "Educación y Biblioteca", que ha llevado a cabo una labor interesante en relación con los centros. A ella puede acudir para realizar consultas de diverso tipo concernientes a la organización de las bibliotecas; asimismo, participa en actividades de formación del profesorado. Mensualmente edita una revista que ofrece información amplia acerca de documentación y recursos didácticos. La dirección y el teléfono de contacto son los siguientes:

Educación y Biblioteca

López de Hoyos 135, 5.º D
28002 Madrid
Teléf.: (91) 519 13 82

Diccionarios

▣ BERNAL, M. C. et al. (1989): *Primer diccionario*. Vic: EUMO.

El *Primer diccionario* ha sido elaborado específicamente para niños de ocho a diez años. Tiene como objetivo explicar, con un estilo claro y conciso, el significado de las palabras adecuadas a estas edades. La selección de entradas se ha realizado a partir del vocabulario utilizado en los libros de texto, libros de lecturas indicadas para la Educación Primaria y la consulta de vocabularios básicos de distintas lenguas. Es por ello que consideramos este diccionario como un material elaborado de forma rigurosa.

Las definiciones tienen una estructura sencilla y precisa; se ha prescindido de símbolos y abreviaturas que podían entorpecer la agilidad en su manejo. Éstas han sido sustituidas por marcas: artículos, flexión..., en donde se indica la categoría gramatical. Cada entrada se encuentra claramente destacada, en tinta roja, y la flexión de la palabra, en negra.

Las definiciones de las palabras contienen enumeraciones que ayudan a la formación de la palabra genérica, es decir, elementos concretos que garantizan la comprensión de la palabra. Además, se hallan complementadas mediante ejemplos bien seleccionados y diversos, acordes con la edad de los niños.

Cuando se trata de definir modismos o sentidos figurados se suele comenzar por el ejemplo con el fin de contextualizar el significado y, posteriormente, se concreta el sentido. En estos casos, los ejemplos elegidos responden a acciones típicas muy usuales con el fin de facilitar su comprensión y uso.

El primer diccionario puede servir, además, de consulta sobre aspectos ortográficos y morfológicos de las palabras. Añade también, en un apéndice, una recopilación de formas verbales irregulares relacionándolas con los infinitivos correspondientes.

En resumen, podríamos asegurar que este diccionario es atractivo y ameno en cuanto a la forma y de una extraordinaria utilidad para ayudar a responder dudas en la comprensión del léxico, gracias a la estructura de las definiciones, al lenguaje que utiliza y al tono general de los artículos. Es por todo ello que lo consideramos como un instrumento imprescindible para todos los niños que cursan la Educación Primaria.

- *Sinónimos y antónimos*. Barcelona: Vox, 1991.

Este diccionario de sinónimos y contrarios es un manual de unas 25.000 entradas. Un aspecto relevante y diferencial respecto a otros diccionarios que persiguen los mismos objetivos es el comentario que incluye en cada una de las acepciones, lo cual facilita la elección del sinónimo adecuado para un determinado contexto.

En las primeras páginas presenta una guía donde se indican los distintos componentes de cada entrada: categoría gramatical, aclaraciones para la acepción, nivel de lengua, indicación del ámbito dialectal, sinónimos, antónimos, etc.

Es, en definitiva, un material de consulta básico e indicado, especialmente, para los alumnos de finales de la Educación Primaria y para la Educación Secundaria.

Selección de libros para la biblioteca

- *Bibliografía básica para bibliotecas infantiles y juveniles*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1986.

La guía que presentamos, promovida por la Dirección General del Libro y Bibliotecas, tiene como finalidad ofrecer a las bibliotecas una relación muy extensa (5.000 volúmenes) de publicaciones de todo tipo que puedan interesar a niños, niñas y jóvenes, desde la edad preescolar. Aparecida en 1986, recoge libros publicados en los cinco años precedentes. Creemos que, aunque inicialmente pensada para las bibliotecas, esta relación puede resultar de consulta útil para los maestros y para los responsables de la biblioteca escolar. Ofrece títulos pertenecientes a 54 materias distintas (arte, arquitectura, juegos, literatura, zoología), clasificados bajo este criterio.

De cada título, se da una información bibliográfica completa, y, además, se añade la anotación empleada en las Bibliotecas Populares de Madrid como signatura. En el apartado de literatura, se suma a la notación general de 1982 unas subdivisiones especiales que orientan sobre el tema o la clase de libro de que se trata. La utilización de puntos (un máximo de cinco) indica las edades a las que preferentemente pueden destinarse los libros.

El Ministerio ha publicado, asimismo, un *Apéndice a la bibliografía básica para bibliotecas infantiles y juveniles*, que recoge las publicaciones desde el año 1985 al 1988.

- *Más de mil libros infantiles y juveniles. Seleccionados, reseñados y clasificados por edades.* Madrid: Ediciones S. M., 1986.

Este material consta de dos volúmenes: vol. I (hasta 1985) y vol. II (de 1985 a 1988). La selección ha sido realizada por un grupo de profesionales perteneciente a la Comisión Católica Española de la Infancia (C. E. E. I.) y está enfocada al ámbito de la literatura infantil. En la presentación al vol. I, se justifica el hecho mismo de seleccionar los libros, los criterios en que se basa el presente material (siguiendo las directrices del B. I. C. E. "Bureau International Catholique de l'Enfance") y sus características.

Explica algunas directrices de este organismo: que los libros desarrollen en los niños el respeto a la dignidad humana, los valores sociales y el sentido cívico; que tengan calidad literaria; que den a conocer el mensaje cristiano, etc.

La relación de los títulos se ofrece clasificada por edades y, en su interior, por orden alfabético. Cada libro contiene una reseña bibliográfica, sin referencia a la ilustración, y una breve indicación del tema. Al final de cada volumen se ofrece un índice de valores (afán de superación, amistad, esfuerzo, optimismo, etc.), indicando en qué textos puede encontrarse cada uno de ellos.

- *C. C. E. I. Literatura actual infantil y juvenil en España.* Madrid: Ediciones S. M., 1985.

Este libro presenta una recopilación muy completa y detallada de fichas de libros infantiles. En este material, los libros aparecen agrupados por temas y precedidos de una breve introducción teórica. Los temas que aglutinan las obras son los siguientes: la familia y el niño como protagonistas; la mujer en la literatura infantil; literatura infantil y ámbito sociopolítico; la fantasía en la literatura infantil y juvenil; el libro de los animales.

El esquema de cada libro analizado es variable según los temas. Generalmente, se incluye el lema, el tema, el argumento, los personajes y el lenguaje y estilo. Se ofrecen, además, pautas de análisis literario. También se sugieren guiones de valoración pedagógica y educativa.

Se propone una interesante bibliografía orientadora y una información sobre los principales premios literarios de ámbito internacional y nacional de literatura infantil y juvenil.

Organización de la biblioteca y animación lectora

- MONSON, D. L., y McCENATHAN, D. K. (1989). *Crear lectores. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

Este libro es una recopilación de artículos sobre la selección de libros y el uso de la biblioteca en un sentido amplio. Consta de dos partes. La primera ofrece ideas para seleccionar libros e introducir a los niños en el uso de la biblioteca. Esta parte contiene un artículo sobre la evaluación de los intereses de lectura en alumnos de Enseñanza Primaria, incluye también una reflexión sobre la incorporación del programa básico de lectura así como comentarios sobre el manejo de materiales en el aula y en la biblioteca. La segunda parte sugiere algunos recursos para ayudar a los niños a que interactúen de un modo pleno con los libros.

- PARMEGIANI, C. A. (1985): *Biblioteca del libro. Libros y bibliotecas para niños*. Madrid: Fundación García Sánchez.

Esta obra presenta orientaciones muy útiles sobre la manera de crear, organizar y utilizar un fondo bibliográfico y documental basado en la actual pedagogía de la lectura. Consta de cuatro partes. La primera trata sobre los libros; una serie de autores presentan una reflexión sobre distintos aspectos: el cuento, la historia de las ilustraciones, etc. La segunda parte se centra en la biblioteca y, concretamente, en la animación lectora. La tercera parte trata sobre el aprendizaje de la lectura en la escuela desde distintos puntos de vista. Por último, en la cuarta parte se incluyen unos anexos técnicos: una bibliografía general y las reglas para simplificar las normas de catalogación de libros.

Este material constituye un instrumento práctico y útil para la organización de la biblioteca escolar.

- PATTE, G. (1988): *¡Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas*. Dejadles leer. Barcelona: Pirene.

El autor considera que las bibliotecas desempeñan un papel importante en el desarrollo del gusto por la lectura y en la creación de nuevos y buenos lectores. El libro parte de una reflexión sobre el

lugar que ocupa la biblioteca en la vida del niño y sobre los criterios que se barajan en la elección de un libro de lectura. Presenta orientaciones para la animación lectora y distintos recursos para vivir las lecturas: técnicas de expresión, marionetas, teatro y mimo, música, medios audiovisuales, etc. Incluye, también, un anexo sobre los distintos tipos de bibliotecas y algunas orientaciones prácticas para su organización.

▣ SPINK, J. (1989): *Niños lectores*. Madrid: Pirámide.

Esta obra, en la que se contempla a los niños como lectores, ofrece una amplia visión de la problemática del comportamiento de los alumnos como usuarios de las bibliotecas. En una primera parte, se define el concepto de lectura y la interrelación entre lectura y desarrollo. En la segunda parte se analizan los distintos tipos de libros y de lecturas. En la tercera y última, se ofrecen alternativas de promoción de la lectura, se presenta un análisis muy acertado sobre su futuro y se proporciona una breve lista de lecturas recomendadas para niños.

Prensa

Los medios de comunicación social, en la medida en que son una de las fuentes esenciales de la información que los alumnos reciben en su vida cotidiana, precisan de un adecuado tratamiento en la escuela. Entre ellos, el periódico es un recurso interesante para la realización de actividades interdisciplinarias y, muy especialmente, para la clase de lengua.

En este apartado se incluyen algunos títulos de orientación sobre el uso del periódico en el aula. Los enfoques pueden ser diversos:

- a) La elaboración del periódico del aula o de la escuela. Para ello pueden seguirse las propuestas metodológicas de Freinet. En el apartado de "Didáctica del área" se ha consignado el libro de este autor, *El Diario escolar*, que puede ser de utilidad a los centros que quieran llevar a cabo una iniciativa de este tipo.
- b) El trabajo basado en el manejo de los periódicos existentes en el país o en la ciudad. Esta propuesta puede perseguir objeti-

vos diversos: familiarizar a los alumnos con la organización del periódico, la distribución y los tipos de textos, el lenguaje propio del medio, etc., y también, gracias a su enorme difusión, acercar los temas de actualidad a los alumnos.

Antes de indicar algunas referencias bibliográficas de interés, nos parece importante mencionar el Programa Prensa-Escuela del Ministerio de Educación y Ciencia. Desde este programa se organizan actividades de formación y se elaboran materiales didácticos para facilitar el uso de los medios de comunicación en el aula. Para cualquier información complementaria puede acudir al Centro de Profesores más próximo o a la siguiente dirección y teléfono:

Programa Prensa-Escuela

Alcalá, 34, 6.ª planta
Teléf.: (91) 521 59 04

- CHEYNEY, A. B. (1982): *La enseñanza de la lectura por el periódico*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

La intención del autor es utilizar el periódico para estimular y desarrollar las destrezas necesarias en el aprendizaje de la lectura. Es un libro con fines didácticos y el enunciado de los capítulos es un buen ejemplo de ello: "Demostración práctica de una lección de lectura en el periódico", "Desarrollo del sentido crítico del lector", "Desarrollo del vocabulario y de las habilidades para la identificación de las palabras", "Desarrollo de una velocidad adecuada en la lectura" y "La lectura y las artes del lenguaje", donde se proponen diversos ejercicios de audición orales y escritos.

Al final del libro hay un apéndice titulado "El periódico en el área de lenguaje a la luz de los programas renovados de la E. G. B." de Juan Vioque Lozano, donde el autor da algunas orientaciones prácticas para utilizar el periódico en la Educación Primaria.

A pesar de no ser un texto reciente, lo hemos seleccionado porque creemos que sus propuestas siguen siendo vigentes.

- GUILLAMET, J. (1988): *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*. Medios de Comunicación en la Prensa. Barcelona: Gustavo Gili.

El libro presenta una introducción y dos partes claramente diferenciadas: 1. *La prensa escrita*, que recoge información sobre todos los aspectos relativos a organización, funcionamiento, empresas, periodistas, etc. 2. *La prensa en la escuela y de la escuela*, en la que se relaciona el medio de comunicación con la tarea educativa.

La primera parte tiene la ventaja de ofrecer una información básica sobre temas relacionados con el funcionamiento de la prensa que como lectores adultos, en cierto modo, conocemos. Además, estos datos se presentan bien organizados y están expuestos de forma objetiva.

La segunda parte está menos desarrollada que la primera, pero ofrece algunas ideas para que los maestros preparen actividades para su alumnos. Estas sugerencias giran alrededor de tres aspectos: conocimiento del material periodístico, utilización de la prensa como fuente de información y análisis de la misma. Contiene, también, propuestas para realizar el periódico o revista escolar y sobre cómo realizar este trabajo.

Finalmente, el libro incluye una bibliografía y un glosario de los términos relacionados con el mundo periodístico.

■ MERLINO, M. (1980): *Cómo jugar y divertirse con periódicos*. Madrid: Altalena.

Hemos presentado otro libro del mismo autor basado en la palabra. El que comentamos ahora está enfocado a la producción de textos escritos utilizando como estímulo el texto periodístico. En realidad, no se trata de un libro con propósitos didácticos; así pues, no hay especificación de objetivos ni indicación alguna sobre el nivel o edad a quien va dirigida la actividad. Sin embargo, las propuestas son realmente sugerentes y pueden ser utilizadas en el aula con dos objetivos diferentes: en primer lugar, para el trabajo sobre el periódico como soporte textual sobre el cual crear y recrear nuevos textos; y, además, para la familiarización del alumnado con el periódico: organización, estructura y lenguaje de los diferentes tipos de texto (noticias, artículos de opinión, anuncios, maneras diferentes de leer según el texto, etc.). No es un libro pensado específicamente para maestros, pero éstos pueden sacar provecho de sus propuestas.

Material audiovisual

El empleo de recursos audiovisuales puede ser de utilidad en la realización de diversas actividades lingüísticas. La incorporación del magnetófono o el vídeo como herramientas habituales en el aula para el registro de las producciones de niñas y niños, y para el acceso a textos donde se combinan sistemas verbales y no verbales de comunicación, puede ser interesante desde el punto de vista comunicativo. Presentamos algunas sugerencias sobre cómo emplear el magnetófono y el vídeo; no se pretende con ello abordar las diferentes aplicaciones didácticas de estos instrumentos, sino resaltar algunos de los usos que pueden ser más prácticos para la clase de lengua.

El *magnetófono* es un recurso útil y de manejo sencillo para la revisión de textos orales por parte de los alumnos. Puede resultar especialmente interesante la realización de grabaciones en pequeños grupos (lectura expresiva de textos, simulaciones de anuncios radiofónicos u otros programas breves, diálogos entre distintos personajes, etc.), de forma que puedan ser revisadas y analizadas posteriormente por los propios niños. Este tipo de actividad permite centrar la atención sobre contenidos específicos de la lengua oral como: la vocalización, la entonación y el ritmo, el empleo de muletillas, la redundancia en el uso de ciertos términos, la organización del propio discurso, etc. Otra actividad aconsejable es la realización de dictados grabados previamente, bien por el maestro o por los alumnos, ya que permite ajustar la velocidad del dictado a diferentes ritmos. Es recomendable, en cualquiera de estas situaciones, organizar grupos reducidos y disponer de un aparato para cada uno de ellos.

El *vídeo* puede ser otro instrumento válido para la revisión de las producciones orales de los alumnos, pues permite volver sobre los textos y atender tanto a las condiciones lingüísticas como no lingüísticas de producción del discurso.

Por otra parte, parece interesante disponer en el aula de material audiovisual de diverso tipo como base para plantear actividades en relación con la lengua oral y escrita (descripciones de objetos, situaciones y personas; relatos de acuerdo con una secuencia gráfica; explicación de procesos; etc.). Cabe destacar, entre otros, el uso de fotografías, diapositivas, murales, carteles, láminas, grabaciones de casete y vídeo, etc.

Es importante que el profesorado realice una buena selección de todos los materiales que va a incorporar al aula, procurando que éstos sean de calidad desde el punto de vista lingüístico y gráfico. En muchas ocasiones, el maestro puede aprovechar los recursos presentes en el entorno próximo; en otras, deberá acudir a materiales realizados específicamente con fines didácticos. Se presenta, a continuación, una selección de algunos de los materiales disponibles en el mercado y que pueden ser útiles en esta área de aprendizaje¹.

Videos

Bajo la piel del león y la jirafa (39')

Vídeo acompañado de treinta y seis fichas de actividades, diapositivas, fotografías plastificadas, transparencias, siluetas. Constituye una propuesta global a través de la cual pueden abordarse contenidos de diferentes áreas: expresión oral, lectura de la imagen, etc. Parece más indicado para Educación Infantil y el primer ciclo de la Educación Primaria.

Producido y distribuido por el Ministerio de Educación y Ciencia.

El agua: la sangre de la Tierra (72')

Dos cintas de vídeo que, fundamentalmente, se prestan al trabajo de contenidos de Conocimiento del Medio. En el último bloque ("El agua y la fantasía") se trata el agua desde un punto de vista literario (leyendas, seres fantásticos que en ella habitan...). Pueden resultar un recurso interesante para el desarrollo de una unidad didáctica globalizada, en la que se traten contenidos en relación con la investigación del medio y el aprendizaje de la lengua. Parecen especialmente indicados para el primer y segundo ciclo de la etapa.

Producidas por Film for Syningen. Distribuye: EDICINCO, S.A.

¹ La selección de recursos que figura en este apartado ha sido realizada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se puede encontrar en los Centros de Profesores y ha sido utilizada y evaluada por este Programa.

Ferdinando el Toro (8') **El pequeño Hiawatha (8')**

Videos de dibujos animados en los que se narra de forma sencilla dos historias. Pueden ser interesantes para abordar contenidos propios de esta área, así como actitudes de cooperación y no violencia. Parecen más indicados para el primer y segundo ciclo de la etapa.

Producidos por Walt Disney. Distribuye: Ancora

Pedro y el lobo (15')

Vídeo que presenta una fábula orquestal de Serge Prokofieff en dibujos animados. La historia está representada por distintos personajes, cada uno de los cuales es interpretado por el sonido de un instrumento. Es un recurso interesante para trabajar contenidos referidos a la caracterización y descripción de personajes, así como para organizar actividades de dramatización, sobre todo en los primeros ciclos de la etapa.

Producido por Walt Disney. Distribuye: Ancora

Material gráfico

A comer

Setenta y cuatro fotografías de gran calidad sobre alimentos y materiales relacionados con ellos. Es un recurso abierto encaminado al desarrollo del juego simbólico y la expresión lingüística. Parece indicado tanto para la Educación Infantil como para el primer ciclo de Primaria.

Producido por Nathan. Distribuye: Abacus.

Biblioteca fotográfica para el lenguaje

Trescientas fotografías en color sobre artículos de la casa, ropas, ocupaciones, lugares, actividades cotidianas, comidas y bebidas. Material muy útil para el aprendizaje de contenidos referentes a la lengua oral y escrita, fundamentalmente en Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria.

Distribuye Distesa.

Grandes images pour parler

Cada caja contiene diversas historias dibujadas y divididas en secuencias.

Las láminas se pueden utilizar separadamente para trabajar aspectos específicos, descripciones, vocabulario..., o bien ordenadas de acuerdo con el argumento. Cada historia consta de cuatro dibujos y los temas son: el jardín, la construcción de una cabaña, la ciudad, la escuela y la casa.

Producido por Nathan

Grandes images pour rire

La presentación, el contenido y los objetivos de este material, así como las posibilidades de aplicación, son muy parecidos a los de *Grandes images pour parler*, pero las escenas presentan situaciones cómicas y divertidas. Los temas son: la escuela, la calle, el gimnasio, las tiendas, los espectáculos y la casa.

Producido por Narthan

Historias Naturales

Treinta y seis fotografías en color con las que se pueden formar nueve secuencias (de 3, 4 o 5 viñetas). Pueden ser útiles para realizar actividades de observación, clasificación y ordenación temporal. A partir de ellas pueden trabajarse contenidos relacionados como la expresión oral y escrita. Parecen más apropiadas para el primer y segundo ciclo de la etapa.

Distribuye: Abacus.

Casetes

Loto de situaciones sonoras (40')

Cinta de casete que recoge sonidos de diferentes ecosistemas sonoros. Se presenta acompañada de seis láminas en color (22 x 33 cm.), fichas de plástico y una guía didáctica. Es un material encami-

nado al desarrollo de la atención auditiva y de la expresión verbal en Educación Infantil y el primer ciclo de Primaria.

Producido por Nathan. Distribuye: Abacus.

Loto sonoro de los animales (40')

Cinta de casete, con excelente calidad de grabación, en la que se recogen sonidos de diferentes animales progresivamente más complejos. Incluye, asimismo, seis láminas (tipo loto) con seis fotos de animales cada una, fichas de plástico y una guía didáctica con diversas aplicaciones prácticas. Parece un recurso especialmente interesante para el desarrollo de la atención auditiva y de la expresión verbal y gestual en la Educación Infantil y en el primer ciclo de la Primaria.

Producido por Nathan. Distribuye: Abacus.

Material informático

Se incluyen en este apartado algunos programas que pueden resultar útiles en la clase de lengua. En primer lugar se presentan aquéllos que están orientados a la producción y edición de textos; son programas todos ellos de fácil manejo e incluyen las aplicaciones básicas de este tipo de herramienta informática. Pueden resultar interesantes para la elaboración estructurada de textos en pequeños grupos de trabajo, para la revisión de escritos realizados previamente, para la edición de un periódico escolar en el que se combine imagen y texto, etc.

Por otra parte se proponen dos programas encaminados al trabajo sobre algunas destrezas concretas en relación con el aprendizaje de la lengua escrita. Cada uno de ellos se centra en contenidos muy específicos y pueden resultar interesantes siempre que formen parte de una programación amplia que abarque el conjunto de aprendizajes que engloba la lectura (contenidos referentes al código, estrategias de formulación y comprobación de hipótesis a partir de indicadores textuales, procedimientos de resolución de problemas de comprensión, etc.).

Se indica, a continuación, la selección de los programas que han parecido más adecuados para la Educación Primaria².

Edición de textos

Escribo

Procesador de textos elemental que utiliza letra caligráfica en varios tamaños y colores. La gestión del programa se realiza por medio de sencillos menús iconográficos a través del ratón. Permite variar la velocidad de trazado lo que posibilita, a velocidades muy bajas, apreciar claramente la direccionalidad del trazado de cada letra. Programa indicado para todos los ciclos de Primaria.

Distribución: EATCO.

First Publisher

Programa de diseño/edición que permite preparar publicaciones con texto y dibujos. El diseño de página es versátil ya que pueden realizarse diferentes maquetados dentro de una misma publicación. Posibilita tres modos de trabajo:

- Texto: mediante esta opción se pueden crear textos directamente en pantalla, así como cargar otros elaborados con distintos procesadores.
- Gráficos: opción válida para crear gráficos o extraerlos de otros programas.
- Composición: opción que permite trabajar con texto y gráficos simultáneamente.

Programa útil para la edición de trabajos escolares en los diferentes ciclos de Educación Primaria: prensa, monográficos de distintas áreas, cuentos, etc.

Distribución: Logitech.

² La selección de programas que se presenta en este apartado ha sido realizado por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se puede encontrar en los Centros de Profesores y ha sido utilizada y evaluada por este Programa.

Paint Show Plus

Programa de diseño que permite la creación de dibujos libres y la introducción de pequeños textos. Al igual que el *First Publisher*, resulta un programa útil para trabajar la edición de trabajos en todos los ciclos de la etapa.

Distribución: Logitech.

Works

Paquete integrado con diversas herramientas para el tratamiento de la información: procesador de textos, base de datos, hoja de cálculo y gráficos. El procesador es sencillo, tiene las utilidades habituales (mover y copiar bloques, buscar palabras, diccionario, etc.), y ofrece la posibilidad de abrir ventanas para el manejo de varios textos simultáneamente. Parece indicado para el tercer ciclo de Primaria.

Distribución: Microsoft Ltd.

Aprendizaje de lectura y escritura

Figuras

Programa abierto que tiene diversas posibilidades de trabajo de acuerdo con las actividades que sean introducidas previamente. Permite dos modos diferentes de trabajo: uno destinado al profesor y otro al alumno. El programa realiza la corrección automática del ejercicio realizado. Puede resultar un instrumento útil para el primer ciclo de Primaria.

Distribución: PNTIC-MEC.

Lexa

Serie de cuatro programas orientados al trabajo sobre diversos elementos del código escrito. Proponen distintos tipos de actividades y juegos para la adquisición y sistematización de estos contenidos. Parecen especialmente indicados para el primer ciclo de la etapa.

Distribución: Alea.

Otros recursos

Se incluyen en este apartado las referencias a otro tipo de recursos que pueden ser muy útiles en el aula (teatrillos, alfabetos manipulables, juegos comunicativos, etc.). En la relación que a continuación se presenta, se indica en cada uno de ellos los contenidos lingüísticos que pueden trabajarse a través de estos materiales. En la mayor parte de los casos figuran las casas comerciales que elaboran y distribuyen este tipo de recursos, aunque gran parte de ellos pueden construirse fácilmente en las aulas aprovechando materiales baratos y sencillos de adquirir.

▣ *Teatrillos*. Barcelona: Vicens Vives.

Estos teatrillos en miniatura constan de un decorado, varios personajes y diversos guiones. Cada caja contiene una historia distinta; los temas suelen ser cuentos populares (Los tres cerditos, Blancanieves...), u obras escritas por autores diversos.

Los personajes no son títeres, sino muñecos de cartulina planos, que se manipulan desde abajo a través de una pestaña alargada que tienen en la parte inferior.

El material resulta interesante porque permite trabajar aspectos concretos de lengua oral como: la entonación, la dicción, el tono de voz, etc.

▣ *Letras de repasar*

Vinculadas a los métodos montessorianos, las letras de repasar se utilizan para trabajar la relación entre forma y sonido de las letras, de manera que el niño interioriza simultáneamente ambas características a través de la vista, el tacto y el oído.

Existen en el mercado una gran variedad de alfabetos pensados para que el niño repase la forma de las letras; suelen estar confeccionados con letras de papel de lija recortadas y pegadas sobre una superficie pulida. Una variedad de este tipo de letras la constituyen los alfabetos que, en lugar de presentar la letra en papel de lija, lo hacen con un surco en la madera. En este caso el niño repasa la letra con un palito que desliza por el interior del surco.

Lengua oral

Lectura y escritura

- CORMANDO, J. M. (1983): *Las letras de colores*. Barcelona: Casals.

Este material consta de letras de colores tipo Montessori, de un juego de letras para repasar y de una guía de orientación didáctica, donde se describe la base teórica que ha guiado la confección del material y el cómo y el porqué de la clasificación fonológica que aplica el autor. También comprende un amplio apartado con recursos didácticos para trabajar la fonología, así como una explicación minuciosa para que cada uno pueda confeccionarse los materiales: plafón para colgar las letras, letras de repasar y letras de componer.

Como resultado de su reflexión y experiencia escolar, el autor introduce algunas novedades importantes respecto a otros materiales existentes.

- GRUPO DE LENGUA ESCRITA "ROSA SENSAT". (1981): *Las letras*. Barcelona: Rosa Sensat.

Esta caja de letras es un producto de orientación montessoriana que consta de los materiales siguientes:

- Un casillero para clasificar las letras.
- Dos tableros con pautas para ubicar las letras con las que se forman las palabras.
- Un juego de letras de colores.

La clasificación que se establece obedece a criterios fonológicos: consonantes sordas, sonoras, oclusivas, dentales, etc., y a sus relaciones con el sistema ortográfico de la lengua. Los colores de las letras no son arbitrarios, sino que están también relacionados con estas características.

Cuando el niño confecciona palabras en el tablero, lo hace teniendo en cuenta, por un lado, las características de cada sonido, y por otro, las exigencias ortográficas, de manera que realiza un análisis pormenorizado del sistema fonológico y de sus relaciones con el sistema de escritura.

Este material, que forma parte de un conjunto de materiales didácticos como son fichas de escritura, guía de orientación didáctica, libros de lectura, etc., tiene su origen en la adaptación que el equipo de lectura y escritura de "Rosa Sensat" hizo en su día de las letras Montessori.

▣ *Juegos para trabajar vocabularios específicos.*

Existen en el mercado diversos juegos educativos que, sin tener una orientación lingüística, pueden ser utilizados para la adquisición y la comprensión de vocabularios específicos.

En este sentido, hay materiales para trabajar los días de la semana, las estaciones, los meses, las horas, los nombres de las flores, las partes del cuerpo, etc. Algunos de estos juegos son: **Mi cuerpo**, **Conoce tu cuerpo**, **1.000 nombres**, etc.

Hay diversas casas comerciales especializadas en este tipo de material, como son, entre otras, Educa y Didacta.

▣ *Juegos de formación de palabras y relación con la imagen.*

Existen una gran variedad de juegos pensados para formar palabras a partir de las letras, y en algún caso de las sílabas, y al mismo tiempo relacionarlas con la imagen correspondiente.

Las presentaciones son diversas: cartón, plástico, con o sin encajes, a base de tampones para estampar, para jugar individualmente o en grupo, etc., pero estas diferencias no son relevantes, ya que todos persiguen un mismo objetivo: la formación de palabras a partir de unidades gráficas inferiores.

Son materiales interesantes que sirven como complemento en el proceso de análisis que el niño debe realizar cuando aprende a leer y a escribir, y que tienen aplicaciones muy diversas en el aula.

Algunos de estos materiales son:

- *Tómbola de letras.* Educa.
- *Deletreando.* Educa.
- *Mis primeras sílabas.* Educa.
- *Dos juegos con letras.* Akros/Nathan.
- *La casa de las palabras.* Akros.
- *Mi primer taller imprenta.* Educa.
- *Estampines.* Educa.

■ *Juegos para relacionar imagen y palabra.*

Otro grupo de juegos lo constituyen aquellos en los que el niño debe relacionar una imagen con la palabra correspondiente. Son materiales auxiliares de lectura que trabajan con vocabularios habituales para el alumno y que, igual que en el caso de los juegos de letras, ofrecen múltiples posibilidades de aplicación: relaciones concepto/palabras, agrupaciones conceptuales, dictados mudos, ordenaciones según distintos criterios lingüísticos, etc.

Algunos de estos materiales están confeccionados en madera, como es el de la empresa Xancó, S. L., pero la mayoría son de cartón, como los de Educa, Didacta, Akros/Nathan, etc.

Encontramos también juegos donde imagen y palabras se encuentran en la misma ficha, como es el caso de un material de Publijuego, que se presenta como un recurso de lectura para los primeros niveles.

■ *Juegos para relacionar la inicial de la palabra con la imagen.*

Este tipo de juegos sirven para identificar la primera letra de las palabras, ya que el niño sólo debe encajar la imagen con la inicial del nombre.

Educa presenta dos materiales en este sentido: uno, únicamente para las vocales, **Las vocales**, y otro, para el alfabeto en general, **Alphabet Dominoes**.

Igual que en los casos anteriores, es un material auxiliar para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y permite aplicaciones muy diversas (identificación de letras, ordenación alfabética, agrupaciones fonológicas, etc.).

Ortografía Vocabulario

■ *Juegos de formación de palabras*

Existen un buen número de juegos para la formación de palabras, tipo "Scrabble".

A pesar de que se presentan bajo distintas formas y maneras de jugar, tienen todos como objetivo la formación de palabras a partir de fichas o piezas con letras.

Su utilización en el aula es muy recomendable, ya sea para trabajo específico de ampliación de vocabulario, ya sea para reflexionar sobre la escritura de las palabras.

Citamos algunos a continuación:

- *Intelect*. CEFA.
- *Scrabble*. Spear's Games.
- *El ahorcado*. MB.
- *Up & Down*. CEFA.
- *Dicho y hecho*. CEFA.

En este último, el objetivo es componer refranes o frases célebres en lugar de palabras.

- ▣ *Titularing. El juego de los titulares de prensa*. Victoria Heracleo Fournier, S. A.

La finalidad del juego es confeccionar titulares de periódicos con cuatro palabras. Es un juego de competición donde participan diversos jugadores. Nos parece un recurso interesante porque, dejando aparte el aspecto meramente lingüístico, el juego requiere cierta pericia para componer frases a la vez significativas, adecuadas y originales.

- ▣ *Diccioescribe*. Publijuego.

Variedad del Diccioescribe en el que los jugadores tienen que descubrir el concepto a través de la definición. Creemos que es un material muy adecuado para la clase de lengua en niveles algo superiores, ya que posibilita una reflexión interesante sobre la precisión semántica a la hora de definir conceptos.

- ▣ VILA, M., y BADIA, D. (1992): *Fun Box/Language games. Olivia/Jocs de llengua*. Barcelona: Aura Comunicació.

Este material consiste en una caja que contiene diversos juegos de expresión y comprensión oral para el aprendizaje de una segunda lengua. La selección de este material está justificada por su fácil adaptabilidad a otras situaciones, concretamente en los casos de alumnos con dificultades para el aprendizaje de la primera lengua.

Producción de textos

Juegos lingüísticos

Las características comunes a todos los juegos son las siguientes:

1. Son de fácil manejo; las instrucciones son sencillas o similares a juegos ya conocidos. Se han facilitado al máximo los aspectos mecánicos para centrar la atención de los alumnos en la práctica lúdica o lingüística.
2. Es necesaria la participación activa de todos los jugadores durante la partida. Se han evitado la eliminación de jugadores y la competencia sistemática como únicas motivaciones o finalidades del juego.
3. Se establecen intercambios comunicativos reales; la propia estructura de los juegos implica el mantenimiento de la atención por parte de quien habla y de quien escucha. Éste es un requisito imprescindible para poder participar.
4. Se plantea una progresión en el grado de dificultad de los juegos: los más sencillos admiten una respuesta muy dirigida y los más abiertos permite a los jugadores explicitar al máximo sus conocimientos y creatividad.
5. Las imágenes son sugerentes. En algunos juegos (los tableros), las ilustraciones tienen una cierta ambigüedad, pero, a su vez, unas características comunes: acción, movimiento, trama narrativa, etc.

Cabe añadir que los materiales de los juegos pueden utilizarse como soporte para otras actividades o ejercicios de clase tanto orales como escritos. Se proponen, además, algunas sugerencias o variantes que pueden ser útiles. Sin embargo, creemos que al profesor le será fácil a partir de estos materiales, crear o inventar nuevos juegos adecuados para un determinado contexto.

Refranes ■ *Dicciopinta refranero*. Publijuego.

Este juego es una variación del *Dicciopinta*. En esta nueva versión, el alumno debe de identificar los refranes a través del dibujo que realiza el otro jugador.

A pesar de que se considera un juego adecuado a partir de los catorce años, creemos que puede ser utilizado antes en un contexto escolar, ya que permite un trabajo interesante en torno al refranero.

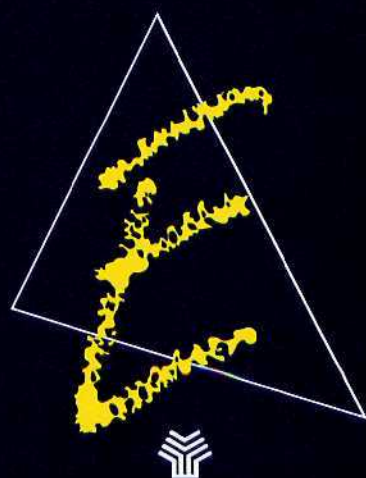
- *Fichero de las publicaciones de los CEP.* Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991.

**Diversos
temas**

En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los CEP. En ellas se pueden encontrar experiencias de muy distinta naturaleza (trabajos de aula, unidades didácticas, programaciones, innovación y propuestas curriculares) elaboradas por equipos de profesores.

Las referencias concretas de los equipos que han realizado los trabajos, pueden facilitar el poner en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación o reflexión.

Es una publicación abierta a la que se irán incorporando nuevas fichas.



Ministerio de Educación y Ciencia