

La didáctica de la lengua y la literatura. Orientaciones docentes para la formación universitaria en educación primaria

Begoña Souviron López | Universidad de Málaga

La política lingüística dentro del marco común europeo respecto a los futuros docentes en educación primaria incide en la trasposición eficaz de conocimientos mediante la investigación e innovación en el aula. El docente, usuario experto de la lengua, diseñará estrategias para la adquisición y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje plurilingües e interdisciplinares, en contextos de atención a la diversidad.

Palabras clave: aprendizaje interdisciplinar y plurilingüe, atención a la diversidad.

Language policy within the Common European Framework with regard to students training to become primary-education teachers stresses effective transfer of knowledge through research and innovation in the classroom. As expert language users, teachers will design strategies for acquiring and honing teaching and learning skills in multilingual, interdisciplinary process within contexts that take account of student diversity.

Keywords: multilingual and interdisciplinary learning, taking account of diversity.

La politique linguistique dans le cadre européen concernant les futurs enseignants du primaire met l'accent sur la transposition efficace des connaissances au moyen de la recherche et de l'innovation dans la salle de classe. L'enseignant, usager expert de la langue, utilisera des stratégies permettant l'acquisition et le développement des procédés d'enseignement et d'apprentissage plurilingues et interdisciplinaires dans des contextes d'accueil de la diversité.

Mots clés: Stratégies d'apprentissage plurilingue et interdisciplinaire dans des contextes d'accueil de la diversité.

1. Aprendizaje y comunicación

Para poder hablar con propiedad de educación lingüística y literaria, de didáctica de la lengua y la literatura y de ellas como fundamento de una didáctica específica, hay que tener en cuenta algunos aspectos fundamentales (Dolz, Gannon y Mosquera, 2009: 117-141). Así, ante perspectivas innatistas o constructivistas que conjugan

hipótesis sobre el origen y desarrollo del lenguaje, es recomendable invitar a los futuros docentes a que se planteen de qué manera se relacionan las instancias *lenguaje* y *pensamiento* en los diferentes contextos sociales y lingüísticos con los que entramos en contacto.

¿De qué manera una exposición clara, diferenciada, bien organizada sobre determinado

asunto asegura una estructuración eficaz del propio pensamiento? ¿Cómo podemos hacer más efectiva la transmisión de ideas o procedimientos dados a conocer en un grupo en clase de didáctica de la lengua y la literatura en el Grado de Magisterio y de qué forma entendemos y aplicamos nuestro conocimiento de manera útil en el futuro, con los alumnos de educación primaria? En resumidas cuentas, cómo llevamos a cabo la trasposición de conocimientos desde la abstracción conceptual hasta la materialización funcional en la práctica de la expresión oral y escrita.

Este «objetivo» se concreta en función de la adquisición de las competencias que los alumnos desarrollan mediante la puesta en práctica de destrezas precisas y que hallará cumplida cuenta gracias a la realización de tareas previas de diagnóstico y autoevaluación.

Antonio Montero, en *Competencias educativas y objetivos como capacidades* (Montero, 2008: 35), expone que el concepto de *competencia* incluye una aproximación externa y otra interna. La primera tiene que ver con una demanda individual o social de la resolución de las tareas, mientras que la segunda es propia de la actividad mental y la capacidad para ponerla en práctica y afrontar dichas demandas.

El tan traído y llevado «cambio de paradigma» nos invita a darle la vuelta al calcetín para programar desde la fase de la evaluación formativa con rúbricas¹ como fundamento de cualquier aprendizaje inherente y fomentar las dinámicas inductivas que favorezcan el aprendizaje autónomo. Pensemos y hablemos para procurar un aprendizaje social que a manera de descubrimiento permita a los futuros docentes

entender la necesidad de partir –más que llegar a– de un producto que sea marca de aprendizaje multidisciplinar y plurilingüe.

La mediación e interacción con otros individuos fomentan los procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje; por ello, la creación de zonas de desarrollo próximo en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, con un enfoque por tareas, desde la concepción vigostkiana, se ha manifestado como una de las estrategias de aprendizaje más efectivas (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999).

Sarangi y Van Leeuwen (2002) revisan la línea que en su día marcara Pit Corder y consideran la actividad mediadora de la lingüística aplicada en el campo de la actividad teórica y la práctica, con particular incidencia en el ámbito científico, interdisciplinar y educacional.² En la misma línea, Alastair Pennycook (2001) defiende la necesidad de un enfoque crítico sobre la lingüística aplicada que aborde a la vez la interdisciplinariedad y otras cuestiones propias de la pragmática pedagógica de Widdowson.

El área de lengua y literatura amplía nuevas perspectivas para otras áreas al acometer el trasvase del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un dominio descriptivo y normativo hasta la consideración de la actuación, la producción: uso y desarrollo de las habilidades lingüísticas para la mejora de la competencia comunicativa (Pérez Fernández, 2009: 297-318).

De entre los paradigmas o modelos de enseñanza que incluyen propuestas sobre la concepción, la organización y la secuenciación del currículo, así como sobre las funciones o los papeles que adoptan docente y discente, se impone el paradigma crítico, que promueve, en

1. Las rúbricas son plantillas de evaluación. Se difunden a partir de su inclusión en las *webquest*.

2. Véase Sarangi y Van Leeuwen (2002: 1-8) y Rickheit, Strohnner y Vorweg (2008: 15-64).

consonancia con lo expresado anteriormente, el aprendizaje como proceso de educación y ámbito de acción política y social.

Por lo que respecta a los métodos, podríamos decir que todos son aprovechables, aunque algunos son más adecuados para determinadas etapas y contenidos del aprendizaje. El método situacional, por ejemplo, es el más indicado para aquellas situaciones de aprendizaje –sobre todo en el caso de las lenguas– en las que es decisivo el factor del contexto, porque éste facilitará la memorización de cierto vocabulario y las estructuras determinadas en las que puede articularse efectivamente. El método audiolingual ha mostrado su eficacia a la hora de asegurar la sistematización y automatización; e incluso podemos afirmar que la sugestopedia contribuye a veces a fomentar la relajación y, de manera casi lúdica, a confiar «casi a ciegas» en el profesor. El método de la respuesta física se ha demostrado también muy eficaz a la hora del aprendizaje de la lengua extranjera en los niveles de educación infantil y de los primeros ciclos de primaria. Por su parte, el método conocido como «natural» o de inmersión lingüística tiene sentido siempre y cuando haya agua en la piscina. Son los métodos comunicativos o comunitarios los más recomendados hoy día, porque incentivan el desarrollo personal del aprendiz en grupo a través de enfoques como el natural, el aprendizaje cooperativo de lenguas, la enseñanza basada en el contenido y el enfoque por tareas.

La educación lingüística puede abordarse de manera efectiva desde la llamada *teoría de las inteligencias múltiples*, que propicia una multiplicidad de maneras de aprender en el aula y determina las nuevas orientaciones educativas basadas en la definición y el progresivo alcance o desarrollo de competencias.

2. El currículo de lengua castellana en la educación primaria

El análisis del currículo de lengua castellana en la educación primaria, teniendo en cuenta la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior, es otra de las tareas a las cuales se enfrenta el docente de lenguas. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL, 2002) con el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), constituye una herramienta indispensable de referencia para la concepción y elaboración de programas de lenguas, directrices curriculares, sistemas de acreditación, libros de texto, etc. en el contexto de los países miembros, al proporcionar una descripción de la competencia comunicativa que los aprendices han de desarrollar para comunicarse de una manera efectiva.

La LOE, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm. 106, de 4-5-2006), concretó propuestas ya avanzadas anteriormente por la LOGSE y la LOCE. El objetivo tanto del Ministerio de Educación como de la política autonómica en materia de educación, en nuestro caso particular el de la Junta de Andalucía, coincide en desarrollar de manera concertada políticas educativas en ámbitos comunitarios y supracomunitarios y se cifra en la necesaria convergencia de proyectos y programas que deben ser de interés general para fomentar una educación concebida como práctica social y experiencia cultural común.

Los objetivos generales de estas políticas en materia de educación son: comunicarse a través de la expresión oral y escrita, corporal y gestual desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, la sensibilidad y la creatividad, y conocer el patrimonio cultural respetando la diversidad lingüística. El disfrute de la lectura como fuente de enriquecimiento personal ocupa un lugar preponderante en todas las programaciones.

La educación primaria, de 6 a 12 años, con variantes, aparece desde el ámbito normativo como la etapa en la que los alumnos adquieren habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura y el cálculo, las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

El dominio progresivo de la lengua materna les valdrá a los alumnos no sólo como instrumento de conocimiento y análisis de su propia realidad sino también como vehículo transmisor y de conexión con el mundo exterior. Por ello la comprensión lectora –a la que se dedicará especial atención diaria–, la expresión oral y escrita, la comunicación visual, el dominio de las nuevas tecnologías y la educación en y para la ciudadanía, serán vías de acceso y dominio del entorno, que junto con el conocimiento de diferentes modos de percepción y representación de la realidad a través expresiones simbólicas, dotarán a los alumnos de un bagaje cultural que podrá ser activado llegado el caso.

Adquiere relevancia en los diseños curriculares el concepto de *texto*: cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso. En la negociación de un contrato, para jugar una partida de cartas, al pedir comida en un restaurante, para traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos, el texto es la unidad básica operativa de acción y comunicación (interacción). En esta etapa los niños empiezan a ad-

quirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI.

La educación lingüística y literaria pasa en el primer ciclo de esta etapa por la audición y visualización de textos literarios. Declamación de poesía, narración de cuentos y canciones, dramatización, etc. se ofrecen como magníficas vías que permiten al alumno reconocerse como miembro de una comunidad social y cultural.

En el segundo ciclo de la enseñanza primaria, el alumno aprende a expresarse organizadamente utilizando estrategias adecuadas aplicando el vocabulario básico del ciclo y deduciendo el significado de algunos conceptos por el contexto. Es el momento de consolidar la habilidad lectora y de ser iniciados en la identificación de los diferentes textos según tipologías.

Leer significa comprender diversos tipos de textos, según su finalidad, intención (implícita o explícita) y modo de producción (personal, oficial, periodística, política, religiosa o virtual). La tipología textual comprenderá textos prácticos y mensajes difundidos a través de los medios, pero también textos teóricos: instructivos, expositivos, argumentativos; textos útiles para el tratamiento y la búsqueda de información; textos artísticos, literarios; textos iconográficos, mediante los que se propicie la lectura de las imágenes y se practique tanto la corrección de los enunciados como la coherencia y cohesión textual.

Leer supone también conocer la existencia de otros lenguajes (braille, lengua de signos, lenguaje musical...), de otras lenguas, ya sean curriculares o propias de la inmigración, utilizadas por compañeros y compañeras con quienes se convive en la escuela.³

3. La biblioteca virtual Miguel de Cervantes ofrece una completa y actualizada página sobre literatura infantil y juvenil.

A la hora de evaluar la comprensión lectora se tendrán en cuenta las capacidades para realizar inferencias, captando ideas generales y concretas tanto a través de la lectura en voz alta como de la silenciosa. La lectura, como proceso de interacción entre lector y texto, ya sea en la lengua materna o en una lengua extranjera, siempre implica la actuación de un lector activo que lee con alguna intención. Este planteamiento, llevado al inicio y desarrollo del aprendizaje, requiere impregnar de un continuo enfoque funcional cualquier lectura. La niña y el niño deben vivir la lectura como una experiencia placentera y valorarla como instrumento de información, de estructuración lingüística, de enriquecimiento léxico, muestra de referentes culturales y de transmisión de valores.

A partir de las nuevas directrices que marcan una política lingüística común en Europa, se promueve una nueva organización de los contenidos que incrementa el carácter operativo y su transmisión a través de los propios discentes, de una manera interdisciplinar, transversal y plurilingüe, primándose aspectos paradigmáticos que den lugar a la construcción, organización y aplicación más sistemática del conocimiento.⁴

El currículo propio de Andalucía incluye aspectos relacionados con el medio natural, la historia, la cultura, la economía y otros hechos diferenciadores para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio, en el marco cultural español y de la cultura universal. Por ello propone trabajar sobre una se-

lección de núcleos temáticos, que no pretenden constituir un listado exhaustivo sino servir como paradigma para estructurar un proyecto educativo.⁵

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado ofrecen una serie de orientaciones sobre la forma de secuenciar los contenidos definidas, en gran medida, por el grado de apertura y flexibilidad. Sin embargo, se promueve el uso pragmático de la lengua como organizador de la secuencia. Los aprendizajes lingüísticos tienen como función primordial garantizar la comunicación, su uso en los distintos contextos de situación. En los nuevos diseños curriculares los contenidos se estructuran en dos sentidos: unos de carácter vertical y otros transversal. Los verticales se refieren por lo general a procedimientos y se programan atendiendo a su facultad de construir el saber. Los transversales son aquellos que pueden ser abordados y materializados en actos de lengua desde las diferentes disciplinas en varias lenguas. Estos últimos se plasmarán en propuestas didácticas que consideren la cultura andaluza como referente básico y tengan en cuenta, en cualquier caso, el carácter global e integrador de la etapa.

La integración de nuestra comunidad en Europa pasa por enfrentarse con nuevas situaciones de aprendizaje que tienen que ver con el papel de Andalucía en el viejo mundo a través de la historia: un espacio de paso y acogida de pueblos y no sólo un lugar privilegiado para el turismo y el ocio.

4. Desde la web www.juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/pluri/lopez.ppt se puede acceder a un Power Point muy ilustrativo sobre la metodología que hay que seguir a la hora de programar en un currículo integrado de las lenguas, a cargo de Manuel López Hidalgo, del IES Poeta García Gutiérrez de Chiclana de la Frontera (Cádiz).

5. Véase la Orden del 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía, y el documento Orientaciones para la secuenciación de contenidos, editado por la Junta de Andalucía (1992).

Bibliografía

- DOLZ, J.; GANNON, R.; MOSQUERA, S. (2009). «La didáctica de las lenguas. Una disciplina en proceso de construcción». *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, pp. 117-141.
- DÍAZ BARRIGA, F.; HERNÁNDEZ ROJAS, G. «Constructivismo y aprendizaje significativo». En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pp. 13-19). México: McGraw-Hill. <www.antropologia.uady.mx>. [Consulta: marzo 2010]
- HIJANO DEL RÍO, M. (2006) (coord.): *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de experiencias*. Málaga: UMA.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1992). *Orientaciones para la secuenciación de contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia (Materiales Curriculares para la Educación Primaria, 3).
- MONTERO, A. (2008). «Competencias educativas y objetivos como capacidades». *Escuela*, num. 3.783 (539), p. 35.
- PENNYCOOK, A. (2001). *Critical applied linguistics. A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, C. (2009). «La lengua oral en la enseñanza». *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, pp. 297-318.
- RICKHEIT, G.; STROHNER, H. (2008). *Handbook of Communication Competence*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- SARANGI, S.; LEEUWEN, T. VAN (2002). *Applied Linguistics and communities of practice. Gaining communality or losing disciplinary autonomy?* Cardiff: Cardiff University (British Studies in Applied Linguistics, 18).