

**Propuestas de
mejora de
la competencia
en comunicación
lingüística**





Propuestas de mejora de la competencia en comunicación lingüística

¿Por qué “calidad” y “equidad”?

La escuela andaluza, a través de la normativa que la ordena y a través de sus prácticas, está comprometida con dos ideas que sirven de referentes para la innovación y la mejora y de indicadores para la evaluación del sistema. Estas dos ideas son la calidad y la equidad.

Ofrecer una educación de calidad supone permitir que cada estudiante desarrolle su potencialidad tanto como sea posible, poniendo para ello en juego todo el saber hacer y los recursos disponibles en el sistema. La equidad en educación supone apostar porque este desarrollo esté al alcance de todos los estudiantes, superando desigualdades y dificultades mediante la actuación coordinada de la escuela, las familias y demás agentes educativos.

Así pues, calidad y equidad están vinculadas de manera indisoluble. Por un lado, un sistema educativo que preste atención a la calidad pero olvide la equidad tiende hacia el elitismo; por otro lado, un sistema que atienda a la equidad pero no a la calidad no está ofreciendo a los estudiantes los mecanismos adecuados para participar en sociedad de manera satisfactoria y, por tanto, incumple su objetivo.

El compromiso con la calidad y la equidad se desarrolla en múltiples planos: desde la gestión y la organización del centro hasta las estrategias de enseñanza-aprendizaje o las actividades complementarias y la relación con las familias, cada actuación debe representar un paso más en el desarrollo de estas dos fuerzas. Cada instancia del sistema educativo y cada persona implicada con la educación tiene una responsabilidad respecto a la calidad y la equidad de nuestra educación.

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas tienen un papel importante que jugar. Así, un nivel adecuado de competencia en comunicación lingüística es fundamental para el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: dominar la lengua de la escuela es una de las claves para el desarrollo personal y social y el éxito escolar. Precisamente por esta razón el compromiso y la responsabilidad en relación con la competencia en comunicación lingüística son compartidos por todo el profesorado y los miembros de la comunidad educativa, por la familia y por todos los agentes educativos y sociales.

Por otro lado, el dominio de lenguas adicionales hoy no es un plus sino un requisito indispensable para entender un mundo multilingüe, dominar la información y participar en sociedad de manera activa y crítica. En los últimos años la escuela andaluza



ha avanzado de manera considerable en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente como resultado del Plan andaluz de Fomento del Plurilingüismo, y ha llegado el momento de consolidar este avance haciendo que el plurilingüismo forme parte de cada proyecto educativo de centro.

Por esta razón, el Proyecto Lingüístico de Centro pretende ser el instrumento para el desarrollo de la calidad y la equidad en relación con las lenguas. Por un lado, el Proyecto Lingüístico de Centro pretende potenciar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de cada estudiante; por otro lado, el Proyecto Lingüístico de Centro permite prestar atención a la diversidad tanto de capacidades como a la diversidad lingüística y cultural presentes en el centro y en el aula.

Así pues, la elaboración e implementación de un Proyecto Lingüístico de Centro representa una respuesta profesional al reto de la calidad y la equidad. Del esfuerzo, personal y colectivo, por ofrecer una buena educación lingüística se beneficiarán todas las áreas de conocimiento, todos los niveles educativos y toda la escuela como también, sobre todo, se beneficiarán todos los alumnos y alumnas de la escuela andaluza y, con ellos, toda la sociedad.



El Proyecto Lingüístico de Centro como respuesta a la calidad: mejora de la competencia en comunicación lingüística

¿Qué es la competencia en comunicación lingüística?

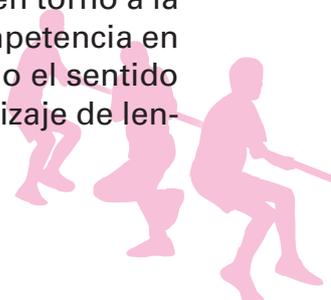
La Ley de Educación de Andalucía (LEA) establece, en su artículo 38, que “el sistema educativo andaluz tiene como prioridad establecer las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas establecidas para la enseñanza obligatoria” y, posteriormente, se indican cuáles son estas competencias básicas. La primera competencia básica es la competencia en comunicación lingüística “referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera”.

En los Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas para Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (1513/2006 y 1631/2006, respectivamente) se profundiza en el sentido de la competencia en comunicación lingüística. Por un lado, se indica qué función tiene la competencia en comunicación lingüística:

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Además, se expone que la competencia en comunicación lingüística incide en cuestiones tan importantes como la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos, la construcción de relaciones de igualdad entre hombres y mujeres, la interpretación de la realidad, la organización y autorregulación del conocimiento y la acción, la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas y la expresión de las ideas y emociones, entre otras.

Junto a estas aportaciones de la normativa nacional y andaluza, la historia de la enseñanza de lenguas nos proporciona un amplio desarrollo de estudios en torno a la noción de competencia comunicativa. Desde la aparición del término competencia en la obra de Noam Chomsky, un gran número de especialistas han analizado el sentido de la competencia comunicativa y su incidencia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como las posibles sub-competencias que ésta puede incluir.



En el año 2001 el Consejo de Europa dio a conocer el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), una obra que pretende ser un punto de encuentro para todos los agentes implicados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Así, en el MCERL, la competencia comunicativa está vinculada con una serie de "competencias generales" (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) así como con unos "componentes" como la competencia lingüística (los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema), la competencia sociolingüística (las condiciones socioculturales del uso de la lengua) y la



competencia pragmática (el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos, el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia).

El MCERL también ofrece una escala de niveles de referencia que nos permiten situar nuestra competencia a lo largo de un continuo: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría). Estos niveles están vinculados con unos descriptores, que permiten hacerlos operativos. Así, un estudiante que se encuentre en el nivel A1 puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas (MCERL, punto 3.6).

Desde una perspectiva práctica, estas propuestas del MCERL forman la base del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), una herramienta para la reflexión en torno a las experiencias lingüísticas y culturales de cada individuo disponible en la página del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (<http://www.oapee.es>). A su vez, el PEL ha sido un elemento importante en el diseño de las secuencias didácticas de CIL y AICLE disponibles en este documento.

Por último, la evaluación de diagnóstico realizada a nivel nacional y autonómico nos da claves para comprender el funcionamiento de la competencia en comunicación lingüística de manera detallada. Las pruebas de diagnóstico nos permiten conocer el estado y la evolución de las competencias de nuestros estudiantes, de tal forma que se pueda analizar la incidencia de la actuación educativa en sus competencias.

En concreto, la evaluación de diagnóstico andaluza ha estudiado cuatro dimensiones de la competencia en comunicación lingüística: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y, de forma experimental, expresión oral. A partir de los datos ofrecidos por la evaluación de diagnóstico, los centros pueden realizar propuestas de mejora ajustadas a su contexto y su realidad.



Bibliografía

- Consejería de Educación. 2008. *El Modelo de Evaluación de Diagnóstico*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Llobera, M. 1995. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Pérez Esteve, P., y Zayas, F. 2007. *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia de la Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya..
- Vez, J. M. 2000. *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de las Lenguas*. Barcelona: Ariel.

¿Cómo podemos contribuir al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de nuestro alumnado?

Aprender lenguas supone tanto aprender a descodificar una serie de símbolos y sus relaciones como aprender a realizar una serie de operaciones cognitivas que van desde la creación de un marco interpretativo hasta la confirmación de las sucesivas hipótesis de interpretación del sentido en el texto. Desde Educación Primaria hasta Educación Secundaria los niños y niñas desarrollan el control sobre ambos procesos, el proceso de descodificación y el proceso inferencial de interpretación, tanto en el entorno familiar como en el escolar. Sin embargo, los textos no son simplemente acontecimientos lingüísticos por decodificar ni tampoco laberintos de significado que esperan nuestra interpretación.

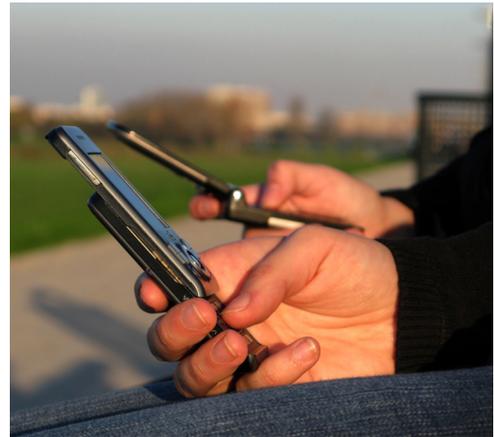
Cada texto se inserta en un contexto sociocultural que lo dota de sentido. Comunicarnos es, en este sentido, una práctica (discursiva) insertada en determinados marcos culturales que definen qué se entiende por un texto en esa circunstancia concreta, cómo se organiza y qué sentido y finalidad tiene. Ser hablante, oyente, escritor o lector supone conocer el patrón cultural de producción y recepción de un texto determinado en un contexto determinado. Así, por ejemplo, en la escuela, el contexto sociocultural de la gran mayoría de los textos son las materias o áreas de conocimiento, vinculadas a su vez con disciplinas científicas de manera directa o indirecta; en este sentido, leer y escribir, hablar y escuchar en la escuela suponen participar de las formas culturalmente aceptadas como propias del discurso académico.

Esta visión sociocultural del texto está presente a lo largo de todo el proceso de escolarización obligatoria: es importante plantearnos la función comunicativa de un texto dentro de un contexto sociocultural determinado, con qué intención se produce, por qué y cómo se crea ese texto. Así, tiene mayor valor educativo escribir con nuestros estudiantes de Educación Infantil y Primaria un cuento o una carta (que pueden incluir – o ser – dibujos, estar manuscritas o haber sido redactadas con un teclado de



ordenador o incluso grabadas en vídeo con un teléfono móvil) que copiar un texto de la pizarra, porque el cuento sí tiene un valor sociocultural en la vida de los niños y niñas mientras que el copiado literal de un texto de una cierta dimensión es una actividad poco frecuente en la vida real – y de escaso valor didáctico en la escuela.

En este sentido, una revisión del currículo – y especialmente los criterios de evaluación – desde Educación Infantil hasta Bachillerato y tanto de las áreas lingüísticas como no lingüísticas nos proporciona un rico mosaico de géneros discursivos que se pueden tratar en el aula. Así, en Educación Infantil (Real decreto 1630/2006, de 29 de diciembre) se menciona “la capacidad para escuchar y comprender mensajes, relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones que les permitan participar en la vida del aula” o “el uso adecuado del material escrito (libros, periódicos, cartas, etiquetas, publicidad...)”. En Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006), la diversidad de textos y géneros se dispara; así, entre los criterios de evaluación de Conocimiento del medio natural, social y cultural (primer ciclo), podemos leer lo siguiente (las cursivas no están en el original):



10. Realizar preguntas adecuadas para obtener información de una observación, utilizar algunos instrumentos y hacer registros claros.

Este criterio trata de evaluar la competencia para enfrentarse a una observación planteándose, previamente y durante la misma, interrogantes que le permitan obtener información relevante. Se valorará también el uso de algunos instrumentos, como la lupa, y *la realización de textos escritos básicos a partir de modelos.*

En segundo ciclo podemos encontrar otros criterios de evaluación con una clara referencia a la competencia en comunicación lingüística necesaria para resolver la tarea:

10. Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, hacer predicciones sobre sucesos naturales y sociales, integrando datos de observación directa e indirecta a partir de la consulta de fuentes básicas y comunicar los resultados.

Este criterio trata de evaluar la capacidad para establecer conjeturas tanto respecto de sucesos que ocurren de una forma natural como sobre los que ocurren cuando se provocan, a través de un experimento o una experiencia, valorándose más la coherencia de los razonamientos que el acierto. Asimismo hay que valorar si son capaces de reconocer cuándo una idea es falsa. *Se prestará especial atención a la comunicación oral y escrita de resultados que debe acompañarse de imágenes, tablas, gráficos, esquemas, resúmenes, etc.*

Por último, en el tercer ciclo el criterio de evaluación de Conocimiento del medio natural, social y cultural no podría tener una interpretación más clara:



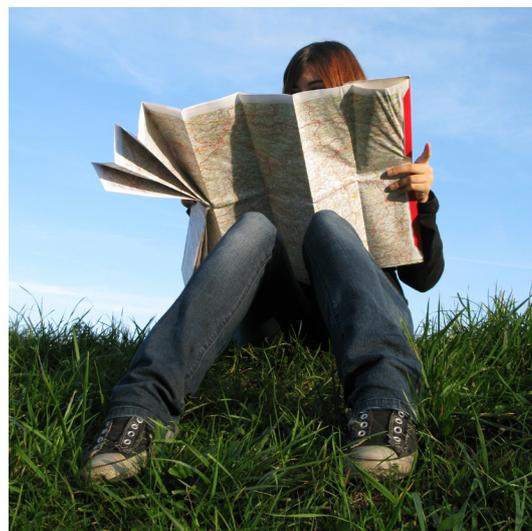


10. *Presentar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.*

A partir de este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumnado para recabar, seleccionar y organizar información concreta y relevante, analizarla, sacar conclusiones, comunicar su experiencia, reflexionar acerca del proceso seguido y comunicarlo oralmente y por escrito. Será también objeto de evaluación la consulta y utilización de documentos escritos, imágenes, gráficos y tablas estadísticas. Se atenderá especialmente a la presentación ordenada, clara y limpia, en soporte papel y digital.

En Educación Secundaria (Real Decreto 1631/2006), la riqueza discursiva está en relación con la diversidad de áreas de conocimiento presentes en el currículo, como se puede ver en los siguientes ejemplos. Así, en Ciencias de la Naturaleza (segundo curso) se dice:

5. Reconocer y valorar los riesgos asociados a los procesos geológicos internos y en su prevención y predicción. Se trata de valorar si el alumnado es capaz de reconocer e interpretar adecuadamente los principales riesgos geológicos internos y su repercusión, utilizando *noticias de prensa, mapas y otros canales de información.*



En Ciencias Sociales, Geografía e Historia (primer curso) se presenta el siguiente criterio de evaluación:

9. *Realizar una lectura comprensiva de fuentes de información escrita de contenido geográfico o histórico y comunicar la información obtenida de forma correcta por escrito.*

Con este criterio se trata de evaluar que se hace una lectura comprensiva de diferentes fuentes de información escrita utilizadas en el estudio de la materia, obteniendo las ideas principales que contienen y relacionándolas con otras para formar esquemas explicativos, siendo capaz de comunicar la información obtenida utilizando correctamente la expresión escrita y el vocabulario.

Un área aparentemente distante de lo lingüístico como la Educación Física contempla el siguiente criterio de evaluación (primer curso):



1. Recopilar actividades, juegos, estiramientos y ejercicios de movilidad articular apropiados para el calentamiento y realizados en clase.

Se comprobará que *el alumnado*, una vez ha realizado en clase juegos y ejercicios diversos para calentar, propuestos por el profesorado, *recoge en soporte escrito o digital ejercicios* que pueden ser utilizados en el calentamiento de cualquier actividad física.

O el siguiente, presente en los criterios de evaluación del cuarto curso de Educación Secundaria:

5. Manifiestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.

Con este criterio se pretende que el alumnado, a partir del análisis de la información que ofrecen los medios de comunicación: *prensa, revistas para adolescentes, Internet, radio, TV*, aborde temáticas vinculadas al deporte y al cuerpo, vigentes en la sociedad y analice de forma crítica temas como la imagen corporal, los estilos de vida en la sociedad actual, los valores de las diferentes vertientes del deporte o la violencia y la competitividad.

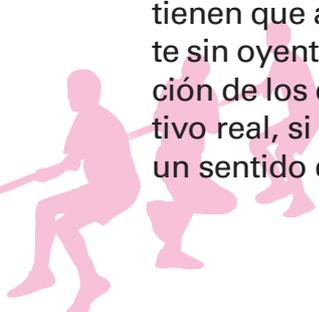


En definitiva, el currículo incluye referencias explícitas – e implícitas – a una diversidad de textos y géneros discursivos con los que se espera que los estudiantes traten en el aula y fuera de ella.

Desde esta perspectiva, y tomando como punto de partida las cuatro dimensiones analizadas en la evaluación de diagnóstico realizada en Andalucía, el Proyecto Lingüístico de Centro puede incluir propuestas de actuación y mejora en relación con la expresión oral, la comprensión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. Estas propuestas de mejora, con carácter general, deben considerar la producción y recepción de textos escritos y orales propios del contexto sociocultural de nuestros estudiantes y de la escuela.

Por último, la comunicación es una actividad humana interesante: leemos para poder escribir, escribimos antes de hablar o escuchamos y hablamos de manera consecutiva. En aras de una mayor claridad expositiva, las actividades lingüísticas que se tratan a continuación se muestran de manera separada aunque, en realidad, suelen aparecer integradas en actos comunicativos de alta complejidad cognitiva y cultural.

En el aula y en el centro escolar no sólo es un hecho que las actividades lingüísticas aparecen integradas (en Conocimiento del Medio podemos leer un documento del ayuntamiento de nuestro lugar de residencia para poder escribir sobre su demografía en una *Wiki* en Internet) sino que además es importante que así sea. Las tareas que diseñemos tienen que aspirar a ser reales, o al menos realistas, y no hay escritor sin lector, ni hablante sin oyente. La motivación, la actitud hacia el aprendizaje y, por consiguiente, la implicación de los estudiantes aumentará si la tarea que se les propone tiene un valor comunicativo real, si al producir un texto existe un auditorio o si al leerlo o escucharlo encuentran un sentido en la recepción como parte de una actividad comunicativa más amplia.



¿Cómo mejorar la expresión oral?

La oralidad es, al mismo tiempo, un componente central de la competencia en comunicación lingüística, el mecanismo de comunicación fundamental en la escuela y un área frecuentemente poco atendida y considerada en beneficio de la escritura. Sin embargo, un tratamiento adecuado de la oralidad puede suponer la mejora de la interacción en el aula, de la participación de los estudiantes en el trabajo en el aula, del clima de convivencia o de la resolución de conflictos. De ahí que sea absolutamente necesario que se considere la oralidad un aspecto central del Proyecto Lingüístico de Centro.

En cuanto a la expresión oral, es importante reconocer que cualquier contenido escolar, académico o científico es susceptible de trabajarse por medio de esta habilidad lingüística sin que ello suponga “perder tiempo para nuestra asignatura”. Es importante matizar que no se trata de “hablar” simplemente; se trata de ayudar a que nuestros alumnos controlen tanto las situaciones de comunicación oral informales como, fundamentalmente, las formales, mediante una planificación adecuada de los objetivos didácticos que se pretenden conseguir a lo largo del período de escolarización.

No hace falta buscar muchos recursos alejados de nuestra práctica diaria para poner en uso esta destreza. Planteemos una situación comunicativa real donde se explicita un tipo de texto específico: la instrucción oral. Supongamos que en clase de Educación Física cada estudiante debe preparar el calentamiento de sus compañeros y compañeras y debe poner en juego, junto con la información y las explicaciones propias de la asignatura, una serie de instrucciones orales necesarias para llevarlo a cabo; sería posible entonces preparar algún mecanismo de regulación de la interacción para valorar si la instrucción se ha explicado de forma adecuada (si se ha seguido un proceso ordenado y secuenciado, si se han empleado conectores que expresen orden, si se han usado los tiempos verbales apropiados, si el vocabulario ha sido el idóneo). Con tal fin, se podría someter la intervención a la valoración de ese acto comunicativo por parte del grupo de estudiantes mediante una plantilla de evaluación; de este modo, la interacción será analizada por todos los compañeros y compañeras con el fin de valorar los aspectos positivos y mejorar los aspectos deficitarios (ya sea referida a la habilidad lingüística, como relacionado con el contenido propio de la asignatura).

En todo caso, el desarrollo de la expresión oral pasa por dar la voz a los estudiantes y permitirles hablar en clase. Esto exige, por un lado, diseñar tareas en las cuales la exposición oral tenga una cierta importancia; por otro lado, exige gestionar el aula de tal forma que la interacción en parejas o pequeños grupos – que es la base del aprendizaje efectivo – contribuya al desarrollo de la oralidad, para lo cual el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo o las grabaciones en audio durante el trabajo sin la presencia del docente pueden contribuir al éxito de la tarea.



Bibliografía

- Alcón Soler, E. 2000. Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjera: perspectivas metodológicas y de investigación. En C. Muños (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp- 259-276). Barcelona: Ariel.
- Barragán, C. et al. 2005. *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. 2000. *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Fernández, F. 2002. *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/ Libros.
- Núñez Delgado, M. P. 2003. *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vilà i Santasusana, M. (coord.). 2005. *Discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

¿Cómo mejorar la comprensión oral?

Si hay una actividad lingüística frecuente en la escuela (y fuera de ella), esa es la comprensión oral. Pasamos buena parte de nuestro tiempo recibiendo por el canal auditivo información que procesamos en diversos planos y niveles de detalle. En este sentido, las actividades de comprensión oral han de centrarse en cuestiones como la valoración del reconocimiento de las palabras clave y la idea principal, la identificación de la finalidad comunicativa del texto, la extracción de las ideas secundarias, la distinción de las intenciones implícitas, el reconocimiento de conceptos o datos específicos del área, etc.

Las actividades propuestas abarcan distintas fuentes y géneros: programas de radio y televisión (crónica deportiva, noticias, documentales, reportaje...), visionado de montajes audiovisuales (vídeos, material multimedia, películas...), discursos (científicos, institucionales, políticos...), charlas y conferencias celebradas en el centro, anuncios publicitarios orales, canciones, textos literarios y de uso social (actas, discursos, conferencias...), etc.

En este sentido, es recomendable apostar por la creación de una *fonoteca* en el centro, que del mismo modo que una biblioteca, reúna un banco de material, en este caso, auditivo y audiovisual, con el que trabajar la dimensión oral de las lenguas. Además, esta *fonoteca* permitiría conservar grabaciones realizadas



por los estudiantes, tanto en formato de audio como de vídeo: ejercicios de clase, debates planificados, juegos de dramatización, etc., así como actos que se realicen en el centro (conferencias, recitales, escenificaciones teatrales, celebraciones...), susceptibles de ser objeto de reflexión en clase. Precisamente, la incorporación de las TIC a la enseñanza de lenguas permite recoger y almacenar con gran facilidad *podcasts*, vídeos y otros ejemplos de texto oral para su utilización en clase.

Bibliografía

- Jover, G., y García, J. M. 2009. *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*. Barcelona: Octaedro.
- López García, A. 2002. *Comprensión oral del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Núñez Delgado, P. 2001. *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Palou, J et al. 2005. *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Vázquez, G. 2001. *El discurso académico oral: guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Edinumen.

¿Cómo mejorar la comprensión lectora?



Si la expresión y comprensión oral son las actividades lingüísticas más frecuentes fuera y dentro de la escuela, la comprensión lectora es la actividad lingüística más ligada tradicionalmente al estudio y al *estatus* propio de las actividades académicas. Una parte importante de la información con la que deben trabajar nuestros estudiantes es texto escrito y de su comprensión depende, en buena medida, el éxito escolar.

En ese sentido, debe ser una prioridad absoluta que en la escuela se ofrezcan diversos tipos de productos textuales, ya sea para leerlos y comprenderlos

como para producirlos. Como es obvio, cada materia o área de conocimiento se centra en unos tipos de texto determinados que le permiten desarrollar la especificidad que le es propia: exposición técnica, divulgativa o descriptiva, argumentación científica o humanista, narración literaria o histórica, crónica histórica o deportiva, producciones dialogadas (entrevista, encuesta, conversación informal...) o productos mono-



dialógicos (conferencia, charla, clase magistral...). De igual forma, se debe intentar incluir tanto textos continuos como discontinuos así como hipertextos o textos para ser leídos en la Red. Por último, la selección de materiales de lectura debería incluir una diversidad de géneros (literarios, publicitarios, profesionales...), seleccionando manifestaciones de diversos registros, formal e informal – jergas, lengua de la calle, lenguaje juvenil, etc.

A partir de estos textos, el docente puede plantear actividades de comprensión literal, inferencial o interpretativa. Es decir, debemos procurar que las tareas que planteemos a propósito de un texto escrito – aunque esto también se puede aplicar al texto oral – requieran tanto la comprensión literal (es decir, preguntas de memorización o sobre datos o conceptos que el estudiante contesta releyendo el escrito) como actividades para que el alumno extraiga, deduzca o infiera referencias que no están explícitas en éste. Finalmente, es importante diseñar tareas y actividades en las cuales el estudiante deba expresar su opinión, interpretar, enjuiciar lo que lee, compararlo con otras situaciones de la vida y demostrar que es capaz de distinguir lo que es un hecho objetivo de una opinión más o menos subjetiva.

Por último, los centros cuentan con un recurso fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora y el hábito lector: la biblioteca. El uso de la biblioteca se puede promover mediante diversas actuaciones encaminadas a su uso y fomento (jornada de formación de usuarios en colaboración con la biblioteca municipal, expedición de un carné de biblioteca, actividades de fomento de la lectura, adquisición de prensa y revistas de gusto juvenil...); además el uso de la biblioteca virtual (a través de los recursos que ofrecen las TIC) como fuente de material para el estudio o la elaboración de trabajos de investigación permite no sólo desarrollar la competencia en comunicación lingüística sino también la competencia digital y para el tratamiento de la información.

Bibliografía

- Cassany, D. 2006. *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. 2009. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Díez de Ulzurum Pausas, A. 2005. *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó, vols. I y II.
- Fons Esteve, M. 2004. *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- González Fernández, A. 2004. *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Mata, J. 2008. *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Nemirovsky, M. 2006. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Barcelona: Graó.
- Cerezo, M. et al. 2001. *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.



¿Cómo mejorar la producción escrita?

La demostración más frecuente del resultado del aprendizaje en la escuela suele ser un texto escrito y el éxito o el fracaso suele estar ligado a la capacidad para redactar un texto coherente en relación con los contenidos de las materias escolares. Sólo considerando esta posibilidad (a la que habría que añadir la importancia del texto escrito en las relaciones sociales, el mundo del trabajo o Internet), contribuir a que nuestros estudiantes sean capaces de producir textos escritos de calidad es una obligación a la cual ningún docente puede renunciar.

En la escuela, el alumnado debe producir textos escritos de carácter diverso, adecuados a distintos contextos socioculturales y a distintas áreas curriculares: textos creativos (redacción de relatos que actualicen, mezclen o transgredan la versión original, talleres de escritura creativa...), textos para la vida cotidiana, redacción de informes o exposición de contenidos, redacción de cartas (familiares, oficiales, comerciales, circulares...), redacción de textos periodísticos (noticias, editoriales, artículos...), redacción de textos de uso social (acta, reclamación, instancia, instrucciones, declaración jurada...), informes, crónicas históricas, biografías de personajes, textos discontinuos que incluyan gráficos o elementos icónicos, hipertextos (su propia página web, mensajes de correo, diálogos en foros y chat, ...), etc.



Para realizar esta tarea, los escritos que solicitemos a nuestros estudiantes deben estar planificados e insertados en un bloque temático que les dé sentido; deben integrarse como una tarea más, programada para adquirir la consecución de objetivos de la asignatura. Para ello, es importante considerar el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión) y las técnicas de la composición de textos (coherencia, cohesión, adecuación al lector, etc.). Escribir un texto no es un acto de improvisación, sino un logro cognitivo y cultural de gran complejidad.

Tanto las áreas lingüísticas como las áreas no-lingüísticas pueden contribuir al desarrollo de estas estrategias a partir de sus respectivas responsabilidades. Así, supongamos que el docente de *Ciencias para el mundo contemporáneo* de primero de Bachillerato está trabajando con su clase el tema del cambio climático y el calentamiento global; después de haber realizado tareas habituales propias de la materia como haber leído artículos periodísticos y científicos, visionar algunos vídeos o documentales relacionados con el tema, de haber, tal vez, planteado en clase un debate acerca de las causas y las consecuencias del mismo, el profesor podría plantear un ejercicio de producción textual con la idea de recopilar toda la información trabajada. Con tal intención, desde las áreas lingüísticas se podría haber trabajado previamente el resumen científico (o *abstract*), el mapa conceptual o el informe de investigación.



Bibliografía

- Cassany, D. 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Teberosky, A. 2001. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Jimeno Capilla, P. 2006. *Taller de expresión escrita*. Barcelona: Octaedro.
- Blörk, L., y Blomstand, I. 2000. *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- VV.AA. 2003. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.



