

UNIDAD II.3:

Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura

M^a Pilar Núñez Delgado *

1. **Uso, variedad y educación lingüística: la lógica de la diversidad**
2. **Algunas cuestiones para iniciar la reflexión**
3. **Un modelo teórico-didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral y escrita**
4. **Algunos principios y objetivos para la educación lingüístico-literaria**
 - 4.1. Principios básicos de procedimiento
 - 4.2. Objetivos
5. **Estrategias metodológicas y actividades para dar cabida a la diversidad**
6. **A modo de conclusión**
7. **Materiales complementarios**
8. **Bibliografía**

* M^a Pilar Núñez Delgado es profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura

M^a Pilar Núñez Delgado

I. Uso, variedad y educación lingüística: la lógica de la diversidad

Sin duda, el concepto de *atención a la diversidad* es uno de los más polémicos del sistema educativo actual y más aún en Secundaria. Y lo es porque, reducido a su sentido más simple —el que la entiende como una atención personalizada a cada uno de los alumnos por parte de un profesor que puede tener a más de cien a su cargo—, se transforma en una cuestión de “cantidad”, de volumen de trabajo. Necesitamos, pues, otro sentido para el sintagma que nos ayude a darnos cuenta de que éste incluye un conjunto de prácticas perfectamente factibles y que, en realidad, no son nuevas. Se trata más bien, nos parece, de una cuestión de perspectiva, y la que nosotros proponemos es la que nos proporciona el ámbito de la educación lingüística y literaria.

En primer lugar, la diversidad no es, en modo alguno, un concepto novedoso. Hay todo un discurso social configurado sobre el tema, que presenta muchas contradicciones que hay que analizar para evitar incoherencias: la lógica de la diversidad estriba en que las personas somos diversas y así nos gusta que se nos reconozca; en contextos sociales y personales nos molesta que nos homogeneicen, nos gusta ser distintos y especiales, únicos incluso. Sin embargo, en la escuela opera en una dinámica que rebate radicalmente este hecho tan arraigado en nuestras creencias y sentimientos personales, y pretendemos que allí todos —los alumnos— son iguales y que eso hasta garantiza la justicia en la evaluación. No es cierto, no lo ha sido nunca, y por eso podemos afirmar que el tratamiento de la diversidad se ha dado siempre en la institución escolar y, especialmente, en las aulas de lengua y literatura, con lo que llegamos al segundo argumento que queremos aportar.

Las lenguas son diversas y también esa variedad se erige en señal de identidad colectiva. Pero, además, cada usuario posee un caudal comunicativo que forma parte de su persona, tanto como su compleción física o sus rasgos de carácter. Cada uno de los alumnos y alumnas que se sientan diariamente en las aulas de lengua de los institutos llegan a ellas con unos usos que se parecen en muchos rasgos —pobreza de vocabulario; abuso de clichés, jerga y vulgarismos; frases inacabadas; errores de coherencia, cohesión y adecuación, etc.—, pero que también difieren según su nivel sociocultural de procedencia, su experiencia escolar anterior, sus hábitos de ocio, sus gustos, etc. Cada uno de ellos parte con un bagaje que se ve modificado por la experiencia educativa, porque la lengua evoluciona con nosotros; por lo tanto, si la variedad es y ha sido siempre consustancial al uso, no puede quedar fuera de las aulas.

Desde esta perspectiva, la educación lingüística y literaria se nos presenta, pues, como una tarea sumamente compleja que nosotros queremos mostrar más que como un problema, como un reto: el de lograr el máximo desarrollo posible de las capacidades comunicativas —y, por lo tanto, lingüísticas, sociales, culturales, literarias, etc.— de las personas, con el fin de proporcionarles los medios para regular su conducta y la de los demás, para relacionarse con el medio, para acceder al conocimiento y para (en el caso de que esto fuera posible) poder entender el mundo y a sí mismas. De esta concepción se desprende que enseñar lengua y literatura desde esta perspectiva integral y humanística en que pretendemos situarnos va más allá de una mera transmisión de contenidos, por muy amplios y útiles que éstos sean, pues proporcionar a alguien los medios y las ocasiones para mejorar su dominio del lenguaje y para favorecer su disfrute de la literatura es abrirle puertas al mundo, ampliar su pensamiento, enriquecer su conocimiento, facilitar su inculturación y, por lo tanto, mejorar su vida.

Si queda asentado, entonces, que el aprendizaje de la lengua debe satisfacer unas necesidades de tipo social y humano que permitan el reconocimiento y la comprensión de la multitud de aspectos que intervienen en la comunicación a través del lenguaje, habremos de pensar en la educación lingüística desde una “perspectiva implicada” en el sentido que le da Lomas (2002: 22) cuando afirma que ésta debe contribuir no sólo a lograr en

los alumnos y en las alumnas el mayor grado de competencia comunicativa sino el aprendizaje de actitudes críticas ante los prejuicios lingüísticos que son, a la postre, prejuicios sobre las personas que utilizan las lenguas. De modo que hay que apostar por *“una educación lingüística implicada con la emancipación lingüística de los alumnos, con el afán ético y democrático de convertir el lenguaje y las lenguas en herramientas de comunicación y de convivencia y con una alfabetización crítica orientada a enseñar los útiles de la cultura que favorecen una lectura cabal e inteligente de los códigos del mundo que nos ha tocado vivir”*.

Esta multitud de dimensiones convierte la tarea de los docentes en un reto apasionante aunque no exento de dificultades hasta el punto de que trabajar para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos conlleva un plus de actitud de responsabilidad y rigor: responsabilidad de conducir a cada uno de los niños y niñas al nivel máximo de desarrollo social y personal que sus capacidades le permitan, y rigor para hacerlo de forma sistemática, programada científicamente y desde una formación sólida de verdadero especialista que ayude a superar el desánimo y las dificultades y que, paulatinamente, vaya cambiando las percepciones sociales sobre el profesorado y, de paso, mejorando su propia valoración profesional.

En este marco, resulta imprescindible el recurso a la Didáctica de la Lengua y la Literatura como ciencia cuyo cometido esencial consiste, precisamente, en establecer tanto las bases teóricas como las estrategias de actuación que hagan posible la educación lingüístico-literaria desde criterios e intervenciones bien cimentadas. Así, y para iniciar el camino, en estas páginas nos vamos a ocupar de algunos aspectos básicos y previos a la intervención en el aula.

Por una parte, de ofrecer unas pautas para la reflexión que, a nuestro juicio, debería hacerse en el seno de equipos de trabajo más que de forma individual porque, como decía hace ya muchos años Lázaro Carreter, todo el que usa la lengua para enseñar es, en alguna medida, profesor de lengua, y porque, como es una falacia pensar que los alumnos sólo aprenden lengua en clase de lengua, igualmente lo es asumir la responsabilidad en solitario, por más que los colegas de otras áreas así nos lo manifiesten una y otra vez.

Por otra parte, de presentar un modelo teórico que actúe como eje vertebrador tanto para el diseño como para la puesta en práctica de una educación lingüística que busca llevar a los alumnos a su éxito académico, social y personal por medio de un manejo solvente de la lengua en la multitud de situaciones que requiere la vida actual.

Por fin, de establecer unos principios y objetivos generales que, asumidos por todo el profesorado, sirvan de punto de referencia constante para programar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como algunas consideraciones sobre las actividades de aula.

2. Algunas cuestiones para iniciar la reflexión

La decisión de aceptar el reto de atender a la diversidad de intereses, motivaciones, ritmos, etc. en el aprendizaje de los alumnos requiere interiorizar la tarea, y para ello proponemos intentar dar respuesta, mediante la reflexión y el debate, y partiendo de la experiencia de cada uno, a cuestiones como las siguientes:

- Qué tipos de diversidad solemos encontrarnos en nuestro centro y en nuestras aulas.
- Cómo concebimos la atención a la diversidad: como problema técnico, como problema de eficacia, como problema ético,...
- Qué condiciones y requisitos se necesitan en el aula y en el centro para poder abordar el tratamiento de la diversidad.
- Revisar nuestras prácticas habituales para ver si en ellas podemos dar cabida a algún tipo de tratamiento diferenciado.
- Analizar el currículum del área para extraer lo verdaderamente básico.
- Conocer y analizar las propuestas de atención a la diversidad del actual sistema educativo para ver sus posibilidades de llevarlo a la práctica.
- Conocer y analizar propuestas de otros centros para ver su posible utilización.

Una vez hemos llegado a este punto, necesitamos empezar a dar respuestas y, en el caso del área de Lengua y Literatura, lo primero que necesitamos es contar con un marco que nos sirva de referencia para

saber de qué estamos hablando cuando decimos que un alumno avanza —o no— en su dominio lingüístico y para determinar con la mayor exactitud posible dónde están sus dificultades. Lógicamente, esta referencia no puede ser el grado de asimilación de los contenidos al uso, sino un modelo de competencia discursiva cuyo esbozo ofrecemos a continuación.

3. Un modelo teórico-didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral y escrita

La cuestión a la que debe dar respuesta cualquier profesional que se proponga desarrollar la competencia lingüística y literaria de los y las escolares es la que tiene que ver con lo que supone usar una lengua, o dicho con otras palabras, la que se plantea lo que tiene que saber (o, de hecho, sabe) una persona para usar el lenguaje y para disfrutar de la literatura. Para ello, el aspecto que debe ser examinado en primer lugar es el de la fundamentación epistemológica de la competencia discursiva o comunicativa de los alumnos y las alumnas.

No es tarea fácil encontrar un modelo de descripción que se ajuste sin fisuras a la totalidad de los fines de la misma. Por otra parte, no es esto lo importante, e incluso sería arriesgado intentar una explotación pedagógica lineal de una teoría concreta, ya que no es tarea ni preocupación del lingüista plantearse las posibilidades de aplicación a la enseñanza de sus elaboraciones. La actitud más realista consiste en buscar un modelo bien asentado en lo teórico, con posibilidades reales de aplicación/transposición, que los docentes deben convertir en propuestas para el aula. Pensamos que, grosso modo, el modelo que más se ajusta a estas características es el de Eugenio Coseriu (1987 y 1992), quien, desde el punto de vista didáctico, defiende además la imposibilidad de separar la lengua de la literatura, en tanto la segunda no es más que la plena potencialidad de las virtualidades de la primera.

Para Coseriu, los saberes que aplicamos los hablantes cuando usamos una lengua son de tres tipos.

1. El saber elocutivo se aplica a los principios generales del pensamiento y sus características más relevantes consisten en que nos permite aceptar algo como coherente o rechazarlo como incoherente, nos permite interpretar lo dicho, así como dar sentido a un contrasentido cuando éste es intencionado. Pero el saber elocutivo también se refiere a nuestro conocimiento sobre las cosas. Éste impone restricciones y tiene formas diferentes de manifestarse. Así, nos permite aceptar lo dicho como congruente o rechazarlo como incongruente, hace posible que no hagamos explícito lo que se presupone y que interpretemos lo incongruente de forma congruente. Para Coseriu no es el contexto, sino el conocimiento que tenemos de las cosas, el que determina la interpretación última que hacemos de un enunciado, ese conocimiento nos permite evaluar qué tiene más sentido en un contexto determinado.

2. El saber lingüístico que corresponde al plano de la lengua particular es el *saber idiomático*, que abarca las reglas propias de un idioma que hacen que una desviación constituya una incorrección en un idioma y no en otro. Los juicios en que se manifiestan son los de correcto o incorrecto.

3. El tercer plano de la competencia lingüística se asienta en el hecho de que la actividad cultural del hablar la realizan siempre hablantes individuales en situaciones particulares: estamos ante el plano individual. El saber que se aplica a cómo se habla en determinadas situaciones es el saber expresivo. Éste se relaciona, dentro de una lengua determinada, con el nivel textual o discursivo y consiste en saber aplicar en la comunicación factores pertinentes según la situación, los interlocutores y el tema que configuran cada acto comunicativo. El hablar individual, es decir, el hablar en tanto en cuanto produce textos, siempre está determinado por cuatro factores: el hablante, el destinatario, el objeto y la situación, y los juicios que se refieren a él son los de adecuación o inadecuación.

A este núcleo central, hemos de añadir algunas aportaciones más de distintas ciencias para llegar a configurar un modelo de competencia discursiva más útil para la enseñanza (M^a P. Núñez, 2002). Forzosamente hemos de recurrir a otras teorías que —en coherencia con el planteamiento general— centran su atención en el discurso, en el proceso de enunciación, en el funcionamiento interpersonal y social de los signos y en la actividad del receptor como constructor de significados. Hemos tomado, pues, aspectos de la Lingüística del Texto (Halliday y Hassan, 1976; Van Dijk, 1989); de la Pragmática (Leech, 1983; Haverkate, 1994); de la Etnografía Lingüística y de la Antropología de la Comunicación (Grice, 1975; Sperber y Wilson, 1986), etc.

Con estos presupuestos teóricos –y algunos más que iremos viendo– hemos elaborado una relación inicial en la que se definen las distintas categorías y subcategorías que proponemos como componentes de la competencia discursiva. Tras esta definición, y como parte de su transposición didáctica, aparece también el desarrollo de las mismas en forma de objetivos-criterios de evaluación.

A. La coherencia. Para Coseriu la coherencia (o incoherencia) de un texto ha de ser observada en dos ámbitos: la lógica del discurso y la construcción del mismo. La lógica del discurso se entiende como un hablar congruente con los principios generales del pensamiento y, por tanto, común a todas las lenguas del mundo; es decir, como un saber cuyo dominio permite: a) aceptar algo como coherente, y expresarlo como tal, o rechazarlo como incoherente; b) interpretar lo dicho a la luz de la desviación voluntaria del hablante respecto a las leyes del pensar; y, c) interpretar con sentido el contrasentido intencionado. La construcción del discurso se contempla como un saber común a todas las lenguas que se basa en el saber general sobre las cosas, en virtud del cual hay formas diferentes de manifestarse. Este saber nos permite: a) aceptar o rechazar lo dicho por ser congruente o incongruente con el conocimiento general de las cosas, es decir, tal como son normalmente; b) no decir lo que, por conocimiento de las cosas, ya se sabe o se sobreentiende; y, c) permite interpretar lo ostensiblemente incongruente, sobre todo en el caso de identificación de personas y cosas.

Otros autores la consideran como una propiedad textual que tiene que ver con diversos factores. Desde el punto de vista didáctico, y pasando por encima de esta falta de unanimidad, podemos acordar con Salvador Gutiérrez (1997: 47) que un texto es coherente “cuando sus partes presentan una congruencia temática y relacional que lo configuran perceptivamente como un todo completo y cerrado”.

Según las edades y el grado de necesidades educativas especiales, este aspecto debe ser trabajado con especial intensidad, sobre todo en las patologías que suponen una afectación mental, pues contribuye al –y se construye trabajando sobre– el conocimiento de cómo funcionan el mundo y el pensamiento, ayuda a distinguir lo real de lo inventado, en suma, a comprender mejor el entorno y a expresarlo de forma coherente. Así, tratando de conjugar las distintas perspectivas examinadas, algunos de los objetivos que pueden plantearse para estos alumnos en relación con esta categoría son:

1. Lógica del discurso

- Construir textos congruentes que respondan a los principios lógicos del pensamiento.
- Interpretar para dar sentido a datos aparentemente discordantes.
- Pensar y planificar antes de expresarse.
- Detectar incongruencias en el discurso propio y en el de los demás.
- Exponer las ideas clara y comprensiblemente, de forma completa, progresiva y ordenada.
- Establecer coordenadas espaciales y temporales en el discurso.
- Usar ejemplos para hacerse entender mejor.
- Desarrollar las ideas de forma completa y evitar las inacabadas.

2. Construcción del discurso

- Evitar y detectar incongruencias en relación con el conocimiento de la realidad.
- Distinguir fantasía, realidad y deseos e indicarlo.
- Exponer la información con sencillez y fluidez.
- Evitar repeticiones, lo muy sabido y los detalles superfluos.
- Procurar no mezclar temas ni perder el hilo del discurso.
- Evitar las repeticiones de ideas, salvo para insistir en lo que se considera fundamental.
- Interpretar con sentido contrasentidos intencionados (ironía, sarcasmo, humor...).

B. La corrección. En la teoría de Coseriu se relaciona con el saber idiomático, mientras que Cassany, Luna y Sanz (1994) la identifican con la gramática, pues es la propiedad textual que regula la aplicación de las reglas de los diversos subsistemas de la lengua, así como la presentación del texto.

Cuando se trabaja con alumnado con dificultades, sobre todo con deficientes psíquicos o con inmigrantes, la corrección fonético-fonológica debe ser una meta irrenunciable y preferente, pues los defectos en la fonación y en la articulación repercuten sobremanera en la imagen que proyectan ante los demás como deficientes, como “distintos”, e incluso pueden dificultarles la comunicación con personas que no sean de su entorno inmediato, limitando evidentemente sus posibilidades de socialización y su autonomía. Sin embargo, la

corrección gramatical y la léxico-semántica pueden subordinarse a aspectos más pragmáticos y culturales de la competencia discursiva, es decir, no serían tan prioritarios.

Entre los objetivos que incluyen estas subcategorías podemos destacar éstos:

3. Corrección fonético-fonológica

- Vocalizar con claridad.
- Pronunciar con corrección.
- Regular la intensidad de la voz.
- Regular la velocidad de la elocución.
- Poseer fluidez.
- Acompañar la expresión oral con gestos adecuados, sincrónicos, medidos.

4. Corrección gramatical

- Construir períodos progresivamente más complejos según las posibilidades de cada cual.
- Marcar relaciones entre elementos lingüísticos mediante los nexos apropiados.
- Utilizar correctamente las formas verbales.
- Evitar errores de concordancia.

5. Corrección léxico-semántica

- Manejar un léxico progresivamente más amplio y preciso.
- Usar sinónimos para expresarse con más claridad.
- Evitar el abuso de clichés, frases hechas y muletillas.
- Evitar vulgarismos e incorrecciones.

C. La adecuación. Esta propiedad de los textos consiste, para Cassany, Luna y Sanz (1994), en saber escoger entre todas las posibilidades que ofrece la lengua, la más apropiada a cada situación de comunicación; es la propiedad que se relaciona con el dominio de la diversidad lingüística. Coseriu la sitúa en el plano del discurso y considera también, además de la situación, el objeto del discurso y el interlocutor. Algunos de los objetivos que se relacionan con la adecuación, y que resultan básicos para moverse en diferentes contextos sociales sabiendo ajustar el registro, el tema y el tono, son los que siguen:

6. Adecuación al objeto del discurso

- Tener en cuenta la finalidad de la comunicación.
- Atenerse al tema.
- Utilizar el registro apropiado, en la medida de lo posible.

7. Adecuación a la situación

- Tener en cuenta el contexto de comunicación.
- Adecuar el tema a la situación.
- Elegir y mantener el tratamiento personal que exige la situación.
- Seleccionar y mantener el nivel de formalidad que exige la situación.
- Adecuar el registro lingüístico a los factores anteriores.

8. Adecuación al interlocutor

- Adecuar el tema a la capacidad e intereses del interlocutor.
- Elegir y mantener el tratamiento personal que requiere el interlocutor.
- Seleccionar y mantener el nivel de formalidad que exige el interlocutor.
- Adecuar el registro lingüístico a los factores anteriores.

D. La cohesión. No aparece en la teoría de Coseriu, pero sí en la obra de Halliday y Hassan (1976), que la definen como la propiedad que hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. La cohesión la constituyen, pues, los mecanismos gramaticales, léxicos y semánticos mediante los cuales se articula la información en éste.

La relación que podemos hacer de los aspectos que incluye la cohesión es bastante exhaustiva por lo que, dados nuestros fines, la hemos simplificado considerando solamente dos subcategorías de mecanismos de cohesión, algunos de cuyos objetivos, también muy básicos, son los siguientes:

9. Relaciones semánticas

- Incluir en el propio discurso y detectar en el de los demás las relaciones semánticas más usuales (sinonimia, antonimia, polisemia, etc.).
- Utilizar mecanismos paralingüísticos para reforzar el significado de un texto (onomatopeyas, gestos, entonación expresiva, etc.).
- Ligar las partes del discurso.
- Introducir en un texto elementos deícticos exofóricos y endofóricos.

10. Uso de conectores

- Marcar en un texto las relaciones lógicas más usuales (temporales, causales, etc.) utilizando los conectores apropiados.

E. La cooperación. Los objetivos que podemos establecer en esta categoría, siguiendo a Grice (1975) y a Sperber y Wilson (1986) son:

11. Pertinencia

- Seleccionar la información pertinente y no decir cosas que no vienen al caso.
- Evaluar la comprensión del interlocutor.
- Saber cambiar de tema y señalarlo.
- Contestar las preguntas con respuestas razonadas.

12. Claridad

- Procurar que las intervenciones en la interacción sean claras.
- Exponer la información de forma breve y equilibrada, sin alargarse en exceso pero sin ser lacónico.
- Exponer la información de forma ordenada.
- Preocuparse por ser comprendido.
- Evitar repetir lo ya dicho.

F. La cortesía. La importancia de la cortesía como código que rige las interacciones sociales está fuera de toda duda, así como la importancia de su dominio por parte de los alumnos para favorecer su socialización. Objetivos relacionados con la cortesía son:

13. Cortesía

- Conocer y utilizar las normas sociales de cortesía más usuales y las fórmulas verbales que las expresan.
- Mostrar interés por los temas.
- Evitar la inhibición.
- Evitar prevalecer sobre los demás.
- Saber mostrar acuerdo o desacuerdo de forma correcta.
- Mirar al interlocutor o al auditorio.
- Escuchar sin interrumpir.

G. Las actitudes. Las actitudes —positivas, negativas o indiferentes— están en estrecha relación con la motivación y ésta, a su vez, con el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que nos haya parecido importante incluirlas en nuestro modelo.

Juzgamos necesario observar las actitudes del alumnado ante los contenidos y actividades que se le proponen porque en ellas está la clave del interés que aquél pueda tener por el desarrollo de su competencia comunicativa. Hay más garantías de que el proceso educativo sea eficaz si observamos que su aplicación va acompañada de una participación activa por parte del alumnado y si logra despertar la preocupación por avanzar en el dominio de habilidades básicas que desarrollen la autonomía. Habrá que valorar como algo muy positivo el hecho de que estos alumnos y alumnas muestren interés por mejorar su forma de expresarse, por conseguir que los demás los comprendan sin dificultad, por conocer recursos que les permitan mejorar sus relaciones con los otros, tanto en los aspectos cognitivos como en los afectivos. De este modo, algunos de los objetivos que se pueden proponer en relación con las actitudes son los que siguen:

- Participar activamente en las dinámicas de clase.
- Mostrar seguridad en las propias posibilidades.

- Interesarse por desarrollar las propias capacidades comunicativas.
- No dejarse vencer por las dificultades de comunicación o de uso del lenguaje.
- Preguntar dudas y pedir ayuda.
- Esforzarse por comprender a los demás.
- Mostrar interés por corregir errores y mejorar las capacidades comunicativas.
- Valorar la importancia social y personal de hablar con propiedad y corrección.
- Colaborar con los compañeros en el desarrollo de tareas y en otros ámbitos de la vida académica.
- Aceptar críticas y correcciones.
- Mostrar interés por desarrollar la autonomía en la todos los ámbitos posibles.

Estamos ante un modelo global cuya utilidad principal es la de servir como marco para determinar con mayor concreción qué queremos conseguir cuando hablamos de forma genérica de que la educación lingüística y literaria persigue mejorar la competencia comunicativa del alumnado. Como modelo global que es, ha de ser adaptado por los equipos profesionales a los contextos de los centros, las aulas y los alumnos y alumnas concretos con que se vaya a utilizar. En el caso de que éstos sean niños y niñas con necesidades educativas especiales, la adaptación deberá ser prácticamente individualizada como lo será, sin duda, la “necesidad especial” que presenten; no obstante, y salvando esta premisa, podemos afirmar que las categorías y subcategorías que habrán de ser antepuestas serán aquellas que más contribuyan a la integración en la vida escolar y en la vida social en general. Desde nuestro punto de vista, las actitudes que hemos seleccionado deberán ser reforzadas a cada momento y, a continuación, la corrección fonético-fonológica, la adecuación y la cortesía por su mayor “visibilidad”, seguidas de la cooperación y la coherencia, para terminar con la cohesión y las categorías restantes de la corrección. Se trata, en cualquier caso, de decisiones que habrá de tomar el equipo docente asesorado por el equipo de orientación.

4. Algunos principios y objetivos para la educación lingüístico-literaria

Tomando como punto de partida el modelo de competencia discursiva, la elaboración de programas para la enseñanza de la lengua en alumnos y alumnas con necesidades especiales, o la reflexión sobre las pautas que se derivan para la misma del ámbito científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, no pueden perder de vista una serie de hechos fundamentales que condicionan —o al menos deberían hacerlo— los procesos que luego se pongan en marcha en la práctica del aula.

En primer lugar, la concepción actual de las llamadas “Necesidades Educativas Especiales” en sentido amplio, como algo que todos tenemos en tanto aprendemos de formas distintas, a través de métodos y materiales distintos, por lo que lo que hay que buscar es el ajuste de la intervención a las características peculiares de cada sujeto.

Así, a la hora de determinar el punto de partida para establecer los objetivos básicos de la educación lingüística y literaria son muchos los aspectos que hay que tener en cuenta y que, lógicamente, habrán de ser conocidos y asumidos por los docentes como retos y como principios de procedimiento que guíen su práctica. Es cierto, como ya hemos dicho, que en el caso de este alumnado es imposible establecer un perfil genérico, pues podemos afirmar con toda seguridad que cada uno de estos sujetos presenta unas peculiaridades absolutamente idiosincráticas —niveles de competencia y desarrollo variables en distintos aspectos, origen socioeconómico, actitud de la familia, etc.— de cuyo conocimiento exacto hay que partir para planificar la intervención. No obstante, también es cierto que el hecho de contar con unas líneas maestras de actuación puede facilitar enormemente el camino e iluminar la toma de decisiones sobre metodología, materiales o selección de actividades.

Para ello las programaciones deberán recoger de forma clara y explícita las opciones que se tomen como presupuestos de partida que funcionarán a modo de principios de procedimiento que guíen el diseño teórico y la ejecución práctica de la educación lingüística y literaria. Algunos de estos principios y objetivos pueden ser los que siguen a continuación (Rigault, 1973; Allen, 1975; Tost, 1991; González Nieto, 1994; Mendoza, López Valero y Martos, 1996; Lomas, 1999; Briz, 2003).

4.1. Principios básicos de procedimiento

Quizás lo primero que han de tener en cuenta los equipos docentes es que las aportaciones más recientes de las distintas ciencias literarias y del lenguaje han ampliado los objetivos de la educación lingüístico-literaria, que ha de contemplar el lenguaje, además de como objeto de aprendizaje, como instrumento de desarrollo intelectual, como construcción cultural, de conocimiento y como metalenguaje.

1) Así, de lo que se ha dado en llamar *lenguaje integrado*, uno de los movimientos de estudio y enseñanza del lenguaje que más ha influido en el diseño curricular de las áreas lingüísticas en nuestro país, extraemos algunas formulaciones que nos parecen interesantes para la elaboración de programas didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura (Goodman, 1995):

- a. La concepción del lenguaje como una actividad centrada en el significado que recomienda que las clases se estructuren en torno a tareas significativas para los alumnos.
- b. La creencia de que el lenguaje, tanto el oral como el escrito, se aprende mejor en los contextos de uso y en relación con las metas que generan esos contextos.
- c. La consideración integrada de las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar de forma que los diferentes aspectos del lenguaje queden conectados por los mismos significados.
- d. La afirmación de que el lenguaje se aprende a través de la práctica y de que ésta no es ajena al entorno social en que se produce.
- e. La importancia que se da, no sólo a aprender el lenguaje, sino también a aprender a través del lenguaje.
- f. La aceptación de que el aprendizaje del lenguaje supone la interacción y contraste de dos fuerzas, una centrípeta (social) y otra centrífuga (individual), que conforman el desarrollo lingüístico y entre las que hay que establecer un equilibrio.
- g. El convencimiento de que el alumno en las condiciones ambientales adecuadas puede adquirir por sí mismo las habilidades que necesita y de que, por tanto, la planificación del docente está influida por los intereses de los alumnos.

2) Esta manera de proceder coincide en gran medida con la inspiración constructivista que prima el papel del que aprende en tanto que arranca de sus experiencias y conocimientos previos y utiliza como incentivos sus necesidades en la vida real. En el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, y en consonancia con esta opción, la finalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje será la adquisición y mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, y de todos los factores culturales, afectivos, estéticos, cognitivos, etc. a ellas asociados, incluida la experiencia literaria.

3) Trabajar dentro de los postulados de enfoques comunicativos y pragmáticos con la consiguiente reconceptualización de los fenómenos de la comunicación y de la lengua. Además de las aportaciones de ciencias como la Pragmática, la Antropología Lingüística, el Análisis del Discurso, la Semiótica o la Sociología del Lenguaje, la Lingüística Cognitiva y la Psicolingüística deberán adquirir un papel destacado para poder articular una programación lingüística y comunicativa que se adapte a las peculiaridades del desarrollo psicopedagógico y psicosocial de cada alumno y alumna.

El marco conceptual delimitado por las llamadas nuevas ciencias literarias y del lenguaje facilita el sentar las bases de una formación plena que conjugue el desarrollo de la identidad y la autonomía personales con el de los aspectos sociales y culturales de la comunicación. El lenguaje se ha de contemplar entonces como un repertorio de códigos cuya significación se construye y se renueva mediante estrategias de interacción, por lo cual ha de ser presentado ante todo como un entramado de signos verbales y no verbales (gestuales, icónicos, musicales, etc.) de todo tipo y en cualquier soporte que se complementan para ayudarnos a conseguir nuestro propósito. Se trata de una meta cuya consecución redundará en la inserción de los alumnos, en su evolución personal y en su éxito académico, de ahí que, además de ser una finalidad, deba convertirse también en un criterio didáctico que inspire los contenidos, las actividades y la evaluación de todas las áreas curriculares y, en especial, de las lingüísticas.

4) Contar con un modelo psicodidáctico de aprendizaje escolar que integre los distintos elementos interdependientes que se conjugan en cada periodo educativo y vital de los alumnos. Éstos son para Zabalza (1987) el medio socio-ambiental de procedencia de los niños y las niñas, las características individuales de los

mismos, el marco normativo de referencia y la acción educativa propiamente dicha, los cuales estructura en cuatro niveles (p. 22) que juzgamos claros y acertados:

- a. Nivel orético-expresivo: expresión de las necesidades y pulsiones del sujeto.
- b. Nivel sensorial-psicomotor: adquisición y desarrollo de las destrezas, estructuras y cualidades motoras y sensoriales.
- c. Nivel social-relacional: adquisición de los *patterns* relacionales, adaptativos y de manejo de y en el medio.
- d. Nivel intelectual-cognitivo: adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades cognitivas.

Tampoco podemos olvidar a este respecto la importancia de promover el desarrollo sin prisa pero sin pausa, pues constantemente se están configurando las estructuras de toda la dinámica del sujeto en torno a los ejes básicos del desarrollo que también tomamos de Zabalza (1987): la relación yo-yo, que dará origen al auto-concepto; la relación yo-tú, yo-otros que, además de la autoestima, fundamenta el desarrollo de las estrategias de relación social, y la relación yo-medio, con claras implicaciones en el desarrollo de lo cognitivo, del pensamiento, la abstracción, etc.

5) La fundamentación teórica en sus distintos aspectos deberá quedar explícita en la programación, que así concebida deja de ser una imposición administrativa para convertirse en un documento teórico-práctico esencialmente dinámico en el que el equipo docente recoge las habilidades y estructuras que pretende trabajar, así como las dificultades previsibles, y aplica las soluciones según las vaya exigiendo el desarrollo del diseño.

4.2. Objetivos

Cualquier programa didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la lengua debe partir de una doble consideración. Por un lado, la de que ningún niño, y tampoco los niños y las niñas con necesidades educativas especiales por muy graves que sean sus carencias, llega a la escuela con las manos vacías, sino con un bagaje de conocimientos lingüísticos. Por otro, la de que la escuela puede intervenir sobre ese caudal comunicativo para mejorarlo y ampliarlo puesto que los conocimientos lingüísticos son socialmente construibles.

1) El lenguaje del niño potencia y condiciona los restantes aspectos de su desarrollo, con lo que no hace falta insistir en la importancia del tratamiento didáctico del mismo en el caso de este alumnado. La escuela ha de hacer posible que progresen en su uso del lenguaje y la comunicación hasta el punto de permitirles ir ascendiendo desde las interacciones sociales más habituales a las más formales y a los conocimientos que la escuela transmite.

2) La segunda de las metas que habrá de plantearse la enseñanza de la lengua y la literatura para con estos sujetos es la combinación de objetivos prioritariamente utilitarios e inmediatos con una dimensión humanística de la lengua y la literatura que incluya elementos encaminados a desarrollar en todos los alumnos y alumnas la comprensión y el respeto de la diferencia, valorándola como una riqueza, al tiempo que se les hace ver la importancia del apoyo mutuo para desarrollar las potencialidades de todos y cada uno.

3) Además de trabajar las actitudes del alumnado, las del profesorado también deberán modificarse, defendiendo constantemente la evidencia de que el aprendizaje lingüístico-literario debe ser compartido por profesores de todas las materias y que no es responsabilidad exclusiva de los especialistas.

4) El punto de partida de la intervención será siempre diagnosticar y definir claramente las necesidades verbales y comunicativas de este alumnado, considerando lo que ya sabe, lo que la sociedad demanda y lo que son capaces de lograr.

5) Esta perspectiva obligará a enfocar el grueso del trabajo hacia el desarrollo de las habilidades básicas comprensivas y expresivas.

6) Habrá que dar presencia prioritaria a la lengua oral por su valor social en la comunicación cotidiana y basar en ella el aprendizaje, si procede, de la lengua escrita, de forma que una y otra se trabajen en su especificidad y en su complementariedad.

7) El camino será sin duda proponer tipologías de actividades adaptadas a las diferentes capacidades y niveles de los alumnos y alumnas que incluyan los diferentes componentes lingüísticos y comunicativos (estratégicos, sociales, etc.) del lenguaje.

8) Y, por ende, proveerse de un conjunto completo de materiales didácticos, ejercicios, explicaciones, etc., en distintos formatos y soportes.

9) Las tecnologías de la información y la comunicación por sus posibilidades para superar barreras, y por las repercusiones que están teniendo en la configuración de nuestras sociedades, tanto en los usos lingüísticos como en el consumo de literatura, serán de obligada presencia en las aulas de educación especial.

10) Además de por medio de los recursos tecnológicos, la inserción de los alumnos con dificultades en el aula habrá de potenciarse mediante el trabajo en grupos de diversa configuración que permitan poner en práctica actitudes y estrategias comunicativas diversas.

11) Los escolares tienen ante sí un largo camino por recorrer en el uso del lenguaje según las múltiples situaciones comunicativas posibles. La escuela debe aspirar a convertirse en el contexto privilegiado donde el niño tenga la ocasión de llegar a dominar el lenguaje en la medida que sus capacidades lo permitan. Estas condiciones implican una opción por el respeto a su desarrollo, por una enseñanza personalizada y por una acción motivadora y liberadora. Para lograr esta aspiración (Sonsoles Fernández, 1987):

- i) el lenguaje ha de tratarse a partir del deseo y de la necesidad de comunicación;
- ii) la comunicación necesita la presencia del otro; y
- iii) la observación del desarrollo del lenguaje para favorecerlo se convierte en una necesidad.

A tal fin la escuela ha de proporcionar las siguientes condiciones:

- Vida y experiencias.
- Intercambios verbales a partir de esas experiencias.
- Escucha atenta.
- Adaptación a la evolución del niño.
- Ambiente liberador.
- Modelos lingüísticos correctos y expresivos.

12) La literatura es un bien cultural al que todos tenemos derecho, por lo que debe suministrar a estos alumnos y alumnas modelos de textos, estructuras, ritmos, etc., que estimulen su imaginación, los pongan en contacto con los personajes y los símbolos del imaginario colectivo, contribuyan al conocimiento de su entorno inmediato y del mundo, enriquezcan su experiencia personal y, en suma, les proporcionen una experiencia lúdica y estética. Los textos literarios no son meros instrumentos para el desarrollo lingüístico, sino productos artísticos que los alumnos pueden aprender a gozar si se les enseña a ello.

5. Estrategias metodológicas y actividades para dar cabida a la diversidad

Por concretar un paso más, algunas pautas metodológicas coherentes con lo que venimos exponiendo son las que siguen:

- 1) Seleccionar para toda el aula las estrategias metodológicas que, siendo útiles para todos los alumnos, favorezcan especialmente a los que tengan dificultades.
- 2) Plantear actividades que favorezcan la experiencia directa, la expresión, la comprensión y la reflexión.
- 3) Promover agrupamientos que faciliten las ayudas entre alumnos: trabajo por parejas, alumnos tutores, investigaciones grupales, etc.
- 4) Utilizar estrategias que recapitulen u orden los contenidos para repasarlos con todo el grupo: resúmenes, mapas conceptuales, esquemas, audiovisuales, etc.
- 5) Organizar el tiempo de forma que confluyan diversas actividades dentro del aula de modo que permitan al profesor/a atender a grupos o a alumnos específicos.
- 6) Utilizar materiales diversos que puedan ser utilizados por todos y que permitan adaptarse a diversas situaciones de aprendizaje.

7) Buscar y elaborar materiales complementarios que puedan ser utilizados como refuerzo o ampliación: dossieres informativos, bibliotecas de aula, documentos audiovisuales e informáticos, etc.

De entre ellas, resaltaremos tres modelos organizativos y de enfoque que son, asimismo, los que mejor se ajustan a estos propósitos.

a) El enfoque por tareas. Una tarea en el sentido común de la palabra es un fragmento o unidad de trabajo que en el campo de la enseñanza de las lenguas, sobre todo de las lenguas extranjeras, ha recibido numerosas definiciones y que consta de seis componentes: Objetivos, Input o información de entrada, Actividades, Papel del Profesor, Papel del Estudiante y Contexto (Nunan, 1996). Estos seis componentes implican que las tareas son entidades orientadas hacia un objetivo, que requieren una fuente de información lingüística como punto de partida, que implican a profesor y estudiantes en una serie de actividades que les obligan a asumir diferentes papeles y que pueden desarrollarse en diferentes contextos dentro o fuera del aula.

Así, Zanón (1999: 45-48) recoge seis tipos de actividades que podríamos añadir a esta presentación del término tarea. Estas actividades representan lo que se puede hacer en el aula: i) actividades de relaciones personales; ii) actividades de decisiones y transacciones; iii) actividades de obtención de información; iv) actividades de proporcionar información; v) actividades de reacción personal, y vi) actividades de expresión personal.

Desde nuestra perspectiva, una tarea es la suma de actividades desarrolladas para producir algo a partir de un *input*. Estas actividades son los medios para alcanzar los objetivos establecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resultado de la tarea debe ser un producto material de la vida real, aunque valen tanto el producto como el mismo proceso de ejecución. La realización del producto supone, por tanto, la consecución de los objetivos, que han de ser más de tipo procedimental. Las tareas no son incompatibles con las tradicionales actividades; al contrario, para que sean adecuadas para un mayor número de alumnos deben combinar ejercicios sobre técnicas o estructuras determinadas con actividades de comprensión y expresión que combinen, a la vez, la lengua oral y la lengua escrita.

En las tareas, las actividades de lengua, tanto oral como escrita, se conciben como integradoras en el sentido de que permiten abordar, durante su puesta en práctica, la enseñanza de procedimientos y actitudes, esto es: a lo largo del desarrollo de una tarea se practican una o varias habilidades comunicativas, la mayoría de las cuales se relacionarán a su vez con una o varias funciones.

b) El aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo cuadra perfectamente con el enfoque por tareas o proyectos de trabajo porque hay una presencia dominante de inputs y outputs lingüísticos. Se caracteriza por el tamaño y la composición del grupo, sus objetivos y “roles”, su funcionamiento, sus normas, y las destrezas sociales que lo crean, lo mantienen y lo mejoran. Además de para el aprendizaje lingüístico, es una metodología que desarrolla especialmente las destrezas cognitivas y las habilidades sociales, con lo cual se potencia el componente cultural que reivindicamos para la educación lingüística.

Para definir qué es el aprendizaje cooperativo podemos comenzar exponiendo claramente qué no es: trabajo espontáneo en grupo, sin más preparación por parte del profesor y de los estudiantes. Es decir, intuitiva o espontáneamente, el trabajo en grupo es, definitivamente, un fracaso, tanto desde la perspectiva del profesor como desde la del estudiante. En todo caso, es trabajo en grupo cuidadosamente estructurado para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo.

Describir las características del aprendizaje cooperativo puede servirnos para establecer su significado. Díaz-Aguado (2003: 108) resume en tres rasgos las “condiciones” para el aprendizaje cooperativo:

1. Se divide la clase en equipos de aprendizaje (de tres a seis miembros), generalmente heterogéneos en rendimiento, y que suelen permanecer estables a lo largo de todo el programa.
2. Se anima a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada.
3. Se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo en grupo.

En suma, el aprendizaje cooperativo puede ser (Fathman y Kessler, 1993: 134) “una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos,

mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria. Los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje. Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas”.

c) El enfoque basado en contenidos. La principal virtualidad de este enfoque es que propone rentabilizar didácticamente el hecho de que la educación es en sí misma una actividad lingüística y, por lo tanto, propone que los alumnos aprendan lengua trabajando los contenidos de cualquiera de las materias curriculares. Es decir, da forma a una vieja aspiración del profesorado de lengua y a una afirmación muy difundida a raíz de la LOGSE: la que sostiene que todos somos profesores de lengua.

El objetivo global de esta metodología es el de desarrollar, al mismo tiempo, lenguaje, cognición y contenidos, es decir, promover la adquisición de la lengua mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos al mismo tiempo que se aprenden los contenidos de las áreas curriculares.

Desde esta perspectiva, existen tres tipos de “Aprendizaje de Lenguas y Contenidos Integrados”: la enseñanza basada en contenidos, cuando los contenidos curriculares se utilizan en la clase de lengua; la enseñanza sensible al lenguaje, cuando se enseña lengua en el resto de las asignaturas; o, finalmente, la enseñanza articulada lenguaje-contenidos, cuando se coordinan tanto los contenidos curriculares como lingüísticos.

Por último, es importante también hacer algunas consideraciones sobre las actividades entendidas al modo tradicional, que también pueden utilizarse de manera que favorezcan la atención a la diversidad. La primera posibilidad pasa por algo tan sencillo como establecer una clasificación de las actividades disponibles para cada tema o unidad didácticas —sean éstas las propuestas por el libro de texto u otras complementarias extraídas de otras fuentes—. García Vidal y González Manjón (1993) ofrecen ésta:

• **De presentación-motivación.** Sirven para introducir al alumnado en el tema que se aborda. Se caracterizan:

- Son las primeras en la secuencia de enseñanza-aprendizaje.
- Suelen realizarse en grupo.
- Son comunes a todos los alumnos.
- El profesor tiene un papel determinante.

• **De evaluación de los conocimientos previos.** Sirven para proporcionar al profesor información sobre lo que saben los alumnos sobre un tema concreto. Se caracterizan por:

- Son imprescindibles para adecuar las siguientes actividades.
- Suelen realizarse en grupo medio.
- Son comunes a todos los alumnos.
- Pueden llevarse a cabo junto con las de presentación - motivación.

• **De desarrollo de los contenidos.** Permiten al alumno adquirir los nuevos aprendizajes de la unidad didáctica.

- Son imprescindibles para lograr los aprendizajes.
- Admiten diversos agrupamientos de alumnos.
- Son comunes a la mayoría de los alumnos.
- El papel determinante lo cumple el alumno.

• **De refuerzo.** Permiten a los alumnos con dificultades de aprendizaje alcanzar los mismos objetivos que el grupo. Se caracterizan por:

- Atienden a la diversidad.
- Hacen referencia a los contenidos de la unidad didáctica.
- Tienen un “nivel de exigencia” menor.
- Suelen trabajarse en pequeños grupos o individualmente.

• **De ampliación.** Son las que permiten a los alumnos que superan fácilmente los objetivos planteados profundizar en los conocimientos de la unidad correspondiente. Se caracterizan por:

- Son imprescindibles para la atención a la diversidad.
- Hacen referencia a los contenidos de la unidad didáctica.
- Plantean a los alumnos un mayor nivel de exigencia.
- Toman los contenidos ordinarios como puntos de partida.
- Suelen ser individuales o de pequeño grupo.

• **De síntesis y transferencia.** Son las que permiten a los alumnos recapitular, comparar, aplicar, etc., los aprendizajes. Se caracterizan por:

- Son comunes para todos los alumnos.
- Se centran en la aplicación de los contenidos trabajados.
- Suelen realizarse en grupo medio y ayudan a generalizar los aprendizajes en otros contextos.

Atendiendo a la naturaleza propia de cada actividad es interesante clasificarlas según otros criterios:

- **De conocimiento.** Destinadas sobre todo a la adquisición de contenidos conceptuales.
- **De comprensión.** Destinadas a la adquisición de conocimientos conceptuales, teorías y/o principios, pero insistiendo en la finalidad y las condiciones de aplicación de lo aprendido en la unidad didáctica.
- **De aplicación.** Destinadas a la adquisición de procedimientos o a convertir contenidos conceptuales en procedimientos.
- **De análisis.** Encaminadas al conocimiento en detalle de los contenidos.
- **De síntesis.** Pretenden integrar aspectos parciales previamente estudiados mediante procesos de análisis. Son complementarias de las anteriores.

Otros elementos que se pueden integrar en esta pauta para enriquecer las posibilidades son formularlas en lenguajes diversos, utilizando el componente icónico, explicando oralmente las instrucciones que se den por escrito aclarando las dudas de lenguaje y facilitando así la comprensión. Se puede, asimismo, proponer actividades de libre elección en distintos niveles de dificultad así como ofrecer más de una actividad para el mismo contenido, pero sin llegar a la exhaustividad que puede provocar cansancio.

Con la aplicación de estos criterios y la búsqueda de coherencia de los mismos tanto *hacia arriba*, en el ámbito de la programación, como *hacia abajo*, en la práctica de las aulas, estamos proponiendo en realidad un modo de concebir la educación lingüística y literaria y la profesión docente.

6. A modo de conclusión

Así pues, para cualquier etapa educativa podemos establecer un objetivo global para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura: conseguir que los alumnos aprendan a relacionarse con el medio entendido en sentido amplio, que aprendan a comunicarse. Este objetivo global podemos desglosarlo en una serie de objetivos más concretos necesarios para la consecución del primero (Domínguez, 1990):

- a. Aprender a pensar. Dada la vinculación entre lenguaje y pensamiento, hablar bien significa aprender a organizar el pensamiento.
- b. Aprender a expresarse venciendo la timidez y la inhibición, y mejorar la comprensión.
- c. Aprender a dialogar, es decir, a hablar y a escuchar.
- d. Aprender a convivir. El diálogo se ejercita en la convivencia y la convivencia se facilita a través del diálogo.
- e. Aprender a participar en la vida social del aula.
- f. Aprender a utilizar lengua para las diversas funciones que exige la vida escolar y la vida social.
- g. Aprender a gustar de la palabra como arte.

Conviene tener en cuenta —como señalan Gómez-Villalba y Rodríguez Iglesias (1998)— que los niños aprenden a hablar al tiempo que aprenden a pensar y a razonar y esto confiere una gran importancia a una interacción estimulante, rica afectivamente, generadora de placer, provocadora de actitudes de razonamiento, que les lleven por su propia experiencia al mundo de la significación, ya que el lenguaje humano no se aprende nunca por simple imitación, sino que debe ser conquistado y formado de nuevo. Los profesores han de ser

conscientes de este proceso e intervenir de forma planificada para lograr que culmine con éxito, sin limitarse a dejar que el lenguaje de los alumnos evolucione de forma natural, dinamizando y coordinando.

Para terminar, nos gustaría poner de manifiesto que no basta con afirmar que enseñar lengua es enseñar a usar la lengua: esa intención debe ser visible tanto en la elaboración de programas como en el trabajo en las aulas, teniendo, además, en cuenta que la lengua es al mismo tiempo instrumento de comunicación y objeto de enseñanza-aprendizaje, lo cual configura diferentes ámbitos en este panorama de la educación lingüística y literaria que hacen más difícil, pero también más apasionante, la tarea.

Ciertamente, la modificación del actual estado de cosas no es fácil y, en nuestra opinión, gran parte del protagonismo corresponde al profesorado que habrá de dotarse para ello de una formación sólida, congruente y funcional, adaptada a las nuevas necesidades, flexible para afrontar con éxito los cambios cada vez más rápidos de nuestras sociedades. Esta formación deberá abarcar múltiples aspectos históricos, psicopedagógicos, lingüísticos y literarios, culturales, etc., una vasta gama de conocimientos teórico-prácticos orientados a la configuración de la docencia como una actividad cualificada y profesionalizada.

7. Materiales complementarios

En el CD que se adjunta a este manual, se encuentran disponibles los siguientes materiales complementarios a esta unidad:

- Pruebas de lengua para ESO
- “Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística”
- Programa de comprensión lectora

8. Bibliografía comentada y referencias

Bibliografía comentada

- ❖ CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
Se trata de un libro que, pese a que tiene ya diez años, sigue siendo muy válido porque se orienta más a la práctica que a la teoría de la enseñanza de la lengua. Sin que falte este tipo de referentes, se incluyen muchas propuestas de actividades. Por otra parte, la estructura del contenido lo hace muy manejable. El núcleo central lo constituyen cuatro capítulos dedicado cada uno de ellos a las cuatro grandes habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir). El estilo es dinámico y accesible.
- ❖ LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. (2 vols.). Barcelona: Paidós.
Quizás el tratamiento de esta obra concede más espacio a la fundamentación teórica, pero siempre desde la perspectiva de la práctica. Las fuentes son muy actuales y novedosas, pues uno de los méritos del autor —y de sus colaboradores, Andrés Osoro y Amparo Tusón— ha sido la de difundir en nuestro país las ciencias del lenguaje de cuño más reciente, así como la perspectiva crítica de la enseñanza de la lengua y la literatura. Los capítulos dedicados a los medios de comunicación y al lenguaje de la imagen son especialmente interesantes. Por otra parte, Carlos Lomas escribe muy bien y se lee con verdadero agrado.
- ❖ MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A.; MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal
Éste es el primer manual que se publicó en nuestro país sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la ciencia que tiene como objeto el estudio y la investigación sobre la multitud de factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura. Quizás adolece de cierto desorden estructural, pero sigue siendo una referencia imprescindible.
Más reciente es la referencia MENDOZA (coord.) (2003), pero el resultado es más desigual, a nuestro juicio.
- ❖ MENDOZA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.

Otro manual conjunto, con algunos trabajos muy buenos, por lo novedosos, como el de Widdowson o el de Anna Camps por citar algunos.

- ❖ NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge U.P.
Se trata de un trabajo monográfico sobre las actividades y tareas para la clase de lengua, pero, además de actualizar mucho los referentes, ofrece muchas ideas y posibilidades.
- ❖ NÚÑEZ, M^a P. (2002): “Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral”, en *Lenguaje y Textos*, 19: 161-199.
La inclusión de este trabajo responde sólo al deseo de proporcionar la referencia en la que se desarrolla de forma más completa y detallada (con más explicaciones de las categorías y subcategorías y con más objetivos derivados de cada una) del modelo de competencia discursiva que se ofrece.

Referencias bibliográficas

- ❖ ALLEN, J.P.B. (1975): “Gramática pedagógica”, en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- ❖ BARTOLOMÉ, A.R., (2000): “Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela”, en *Textos* 24: 13-28.
- ❖ BRIZ, E. (2003): “El enfoque comunicativo”, en MENDOZA, A.(coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- ❖ CANALE, M.; SWAIN, M. (1996): “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, en *Signos*, 17 y 18: 54-62 y 78-89.
- ❖ CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- ❖ COSERIU, E. (1987): “Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura”, en VV.AA. *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: MEC.
- ❖ COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- ❖ DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ❖ DIJK, T. van (1989): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- ❖ DOMÍNGUEZ, J. (1990): “Enseñanza y aprendizaje de la lengua hablada”, en SOLER, E. et alii (1990): *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia*. Madrid: Rialp.
- ❖ FATHMAN, A. K., Y KESSLER, C. (1993): Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 127-140.
- ❖ FERNÁNDEZ, S. (1987): *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- ❖ GARCÍA VIDAL, J. Y GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1993): *Cómo enseñar en la Educación Secundaria*. Madrid: EOS.
- ❖ GÓMEZ-VILLALBA, E.; RODRÍGUEZ IGLESIAS, B. (1998a): “Didáctica de la lengua”, en GALLEGO, J.L. (coord.): *Educación Infantil*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ❖ GONZÁLEZ NIETO, L. (1994): “La formación lingüística del profesorado de lenguas”, en *Textos* 2: 69-75.
- ❖ GOODMAN, K. (1995): “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”, en *Textos* 3: 77-91.
- ❖ GRICE, P. (1969): “Las intenciones y el significado del hablante”, en VALDÉS, L. (ed.) (1995): *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia.
- ❖ GRICE, P. (1975): “Lógica y conversación”, en VALDÉS, L. (ed.) (1995): *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia.
- ❖ GUTIÉRREZ, S. (1997): “Nuevos caminos en la lingüística. (Aspectos de la competencia comunicativa)”, en SERRANO, J.; MARTÍNEZ, J.E. (coords.): *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-tau.
- ❖ HALLIDAY, M.A.K; HASSAN, R. (1976): *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- ❖ HAVELOCK, E. (1995): “La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna”, en OLSON, D.; TORRANCE, N. (comps.): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- ❖ HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- ❖ LEECH, G. (1983): *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- ❖ LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. (2 vols.). Barcelona: Paidós.
- ❖ LOMAS, C. (2002): “La educación lingüística en la escuela obligatoria, un reto para la comunicación y la convivencia entre personas”, en *Kikiriki* 64: 23-26.
- ❖ MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A.; MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal
- ❖ NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge U.P.
- ❖ NÚÑEZ, M^a P. (2002): “Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral”, en

Lenguaje y Textos, 19: 161-199.

- ❖ RIGAULT, A. (1973): “Contribución de la lingüística a la enseñanza de las lenguas”, en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- ❖ TOST, M. (1991): “Planificar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, hoy, en nuestro país”, en SIGUÁN, M. (coord.): *La enseñanza de la lengua*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- ❖ SPERBER, D.; WILSON, D. (1986): *La relevancia. Comunicación y cognición*. Madrid: Visor.
- ❖ ZABALZA, M. A. (1987): *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- ❖ ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.