

2014

Autor:

Blanca Picado Nieto

Tutor académico:

Inmaculada Calleja Largo



Universidad de
Valladolid

Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria

***REFLEXIONES SOBRE LA
ENSEÑANZA DE LA
LENGUA ESCRITA:***

***UN DECÁLOGO COMO RECURSO PARA EL
DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA***

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado refleja la importancia del análisis, la reflexión y la innovación para la buena práctica educativa. La enseñanza de la lengua escrita es un factor determinante durante la etapa escolar y debe ser tratada teniendo en cuenta su relevancia.

La escritura es un medio de comunicación, y como todos ellos, debe ser abordado en contextos diferentes y con materiales didácticos que se acerquen lo máximo posible a la realidad. Es importante facilitar momentos íntimos y públicos de escritura. Es aconsejable tratarla de manera grupal e individual en situaciones diferentes, así mismo, debemos crear momentos diseñados para la escritura y espacios en los que sea favorecida de forma espontánea. También es conveniente combinar y emplear diversos materiales y metodologías.

En definitiva, es de gran relevancia motivar al alumnado, para lograr el porcentaje más alto posible de aprendizaje significativo, así como ayudarles a desarrollar el gusto por la escritura.

PALABRAS CLAVE:

Escritura, análisis, innovación, currículo educativo, metodología, comunicación, proceso, material didáctico, nuevas tecnologías, evaluación.

ABSTRACT:

This end-of-degree project show how important is analyzing, innovating and thinking about education. Carrying out writing tasks is one of the main factors in Primary School and, because of this reason it should be worked as much as they can.

Writing is a mean of communication and to improve this skill it should be worked in a real context with real materials.

Teachers should create different situations in order students write an essay. It's so important students know the reason why they are writing. Writing tasks could be individual or collective.

If teachers use many methodologies and materials students will learn a lot. In conclusion motivating the students is essential to increase their writing knowledge and to make they like this language skill.

KEY WORDS:

Writing, Analysis, Innovation, Curriculum, Methodology, Communication, Process, Teaching materials, New Technologies, Evaluation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. OBJETIVOS	10
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
4.1. INTRODUCCIÓN. EL PENSAMIENTO DEL NIÑO.	11
4.2. EL CURRÍCULO.	12
4.2.1. Introducción al concepto de currículo.	12
4.2.2. El currículo. Los objetivos.	13
4.2.3. El currículo. Los contenidos.	14
4.2.4. El currículo. La evaluación.	15
4.3. ENFOQUES METODOLÓGICOS.	16
4.4. MATERIALES DIDÁCTICOS.	26
4.4.1. El libro de texto.	27
4.4.2. Las TIC.	28
4.4.3. Otros materiales.	30
5. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.	32
5.1. METODOLOGÍA.	32
5.2. PLANTEAMIENTO DE LOS PROBLEMAS ENCONTRADOS.	33
5.3. POSIBLES SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS ENCONTRADOS. ..	35
6. A MODO DE CONCLUSIÓN, UN DECÁLOGO COMO GUÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.	40
7. ANEXO: ESTRUCTURA DEL LIBRO DE TEXTO.	43
8. REFERENCIAS.	49

1. INTRODUCCIÓN

“La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”

Nelson Mandela

Este Trabajo de Fin de Grado (en lo sucesivo TFG) pretende realizar un análisis de los aspectos habituales más relevantes para la enseñanza de la lengua escrita. La escritura es un proceso y un instrumento comunicativo y cognitivo determinante en la formación íntegra de los individuos y, por tanto, su enseñanza es un aspecto que indudablemente preocupa a la comunidad educativa.

En la introducción del currículo en el área de Lengua castellana y literatura (Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de La Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León), dice que:

La lengua es el principal vehículo de comunicación y un medio de transmitir la cultura. Es una de las primeras necesidades que siente el ser humano, y que se mantiene a lo largo de su vida (...). La lengua es indisociable de la personalidad: estructura y configura el pensamiento y la inteligencia (...). En definitiva, el alumnado ha de aprender a usar la lengua para lo que es fundamental: hablar de sí mismo y sus necesidades, conseguir que los demás le atiendan, planificar sus actos, solucionar problemas, pedir y dar la información que les interesa (...).

La lengua escrita es, sin duda, la muestra tangible de ese deseo comunicativo, que nos permite dejar constancia, de forma permanente en el tiempo, no sólo del aprendizaje recibido, si no también, de nuestros sentimientos, deseos, necesidades... Es, por tanto, una sección indisociable de otros contenidos del área de lengua, como la comunicación oral o la lectura.

He considerado el currículo, los enfoques y métodos, así como los materiales didácticos, como los elementos más determinantes y universales que afectan a la interacción alumno-docente y por tanto, la base para el análisis y reflexión de este proyecto enfocado a la acción en un futuro contexto educativo real. Sin embargo, este es un

proyecto base, es decir, las conclusiones realizadas no pueden, ni deben, de ningún modo, ser definitivas por varios motivos:

- En primer lugar el contexto es un elemento determinante, que no puede ser objeto de análisis en este trabajo y, sin embargo, es decisivo en la práctica educativa. Por ello, el contexto es un aspecto que necesariamente queda inconcluso, pero que debe de ser incluido en cualquier propuesta de análisis realizada, llevada a cabo para una intervención real.
- Por otro lado, *“la educación es un saber práctico, que no consiste en la ciega aplicación de recetas”* (Ibáñez Martín, 1887). Lo que es válido para un alumno, puede no funcionar con otro y, por tanto, no hay un único método docente para la práctica. He tenido la oportunidad, durante el Prácticum I y II, de observar y aprender de dos tutores muy diferentes (uno con un corte más tradicional y otro más innovador), desde mi punto de vista, he concluido que ambos tutores desarrollaban técnicas adecuadas, aunque diferentes, para la enseñanza de la lengua escrita, tal vez por su capacidad de adaptación y por su alta implicación y preocupación por la labor educativa.
- Decidir que las conclusiones sean definitivas, iría en contra de la base de este trabajo, que no sólo afecta a la enseñanza de la lengua escrita, si no a todas las áreas de conocimiento. Digo esto, porque la única conclusión destacable es, precisamente, la necesidad de la realización de análisis de este tipo; documentos escritos que te permitan llegar a conclusiones diversas mediante la reflexión y el estudio.

El dinamismo en la educación es algo tan plausible como en la sociedad; la educación cambia de la mano de la sociedad, en la medida en la que ésta lo hace. Por tanto, podemos determinar que una aptitud indispensable para un docente es la adaptabilidad a las nuevas necesidades o requerimientos que el sistema social-educativo impone.

Mediante la realización de documentos de carácter reflexivo, como pretende ser este TFG, podemos observar y determinar posibles dificultades para la enseñanza, de igual modo será un instrumento facilitador para determinar cuales de estas dificultades son impuestas por agentes externos y cuáles vienen condicionadas por nuestra experiencia previa.

Por todo lo expuesto anteriormente, a lo largo de este proyecto intentaré demostrar la importancia del análisis y la reflexión, como una práctica habitual en el ámbito docente, para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y, de forma más concreta, para programar e intervenir con el objetivo de desarrollar las competencias necesarias en el uso de lengua escrita.

2. JUSTIFICACIÓN

La relevancia de este tema abarca varios puntos a tener en cuenta que podrían estar divididos en aspectos formales (refiriéndome a los más íntimamente ligados al currículum) y aspectos no formales, es decir, aquellos que aporta el tema en sí mismo incluso fuera del contexto escolar ya que, como dice Lomas (1996a), la escritura es no sólo un fenómeno lingüístico, si no también sociocultural.

Al entrar a definir lo que he llamado aspectos formales, me encuentro con la dificultad de diferenciar y, por tanto, separar en toda su extensión la enseñanza de la lengua oral de la escrita. Es de entender que ambos usos de la lengua son la base para la adquisición de otros conocimientos y por tanto, son el primer instrumento (aún rudimentario) que se nos facilita en la infancia y que sigue presente durante toda la etapa escolar para ser una herramienta cada vez más potente.

De la idea anterior obtenemos precisamente el primer motivo, y probablemente el más importante, por el que defiendo la relevancia de este tema; la lengua, tanto oral como escrita, es un instrumento esencial del conocimiento y guarda relación con todas las materias del currículum, es inherente a la educación en toda su extensión.

En referencia al currículum y de acuerdo al tema elegido, es interesante reflexionar sobre si el currículum es un condicionante en la metodología y materiales didácticos empleados en el aula. Este punto es el que nos permitirá más tarde introducir la fundamentación teórica, para la que voy a aprovechar mi periodo en prácticas con un análisis no sólo del currículum, sino también del libro de texto que utilizan para la asignatura de lengua, deteniéndonos en la observación de su estructura.

Por otro lado, pero en la misma línea de los aspectos formales me gustaría analizar el uso de los materiales didácticos empleados haciendo hincapié en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula como material didáctico innovador, quizás por ser altamente motivador para el alumnado.

Así como defiendo el uso de las TIC como material innovador y eficiente, no puedo llegar a la misma conclusión en lo que se refiere a la metodología ya que *“...un enfoque que pretenda ser muy puro y basarse exclusivamente en un punto, corre el peligro de perder el resto y de vaciar de sentido el acto mismo de la escritura... creo que la*

sabiduría está en el eclecticismo...” (Cassany, 1990). Es por ello que, en cuanto a la metodología, me veo obligada a defender la pluralidad de estrategias y actitudes, adaptadas a cada situación.

En cuanto a lo que he llamado aspectos no formales, es evidente que el uso de la lengua escrita es parte de la vida cotidiana, y creo firmemente que desarrollar unas competencias adecuadas en el tema que tratamos, facilitará al alumnado su uso fuera del ámbito escolar y curricular, e incluso podemos promover el gusto por la lengua escrita como afición, más allá de lo estrictamente académico ya que, como señala Millás (2000):

“no se escribe para ser escritor, ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido estas habilidades básicas”.

Este TFG es, por tanto una propuesta de análisis y reflexión, con el que pretendo promover el adecuado uso de las diferentes metodologías y materiales didácticos empleados en esta materia, como base para el logro de las competencias ligadas a esta y a todas las demás áreas, así como a su correcto uso y disfrute posterior al periodo académico.

Creo firmemente en que la educación y la innovación deben estar íntimamente ligadas, y que de ninguna manera puede suprimirse la investigación de las tareas del docente. Es decir, el docente debe mantener unas expectativas de mejora constantes ya que trabajamos sobre un terreno ampliamente cualitativo y dinámico, en constante movimiento. No podemos presuponer haber llegado a una forma de educación no mejorable o definitiva, porque tal cosa no existe. Cada alumno, cada contexto, cada materia, etc. supone un nuevo reto de análisis para el docente que debe ser abordado sin dejarse llevar por la comodidad, puesto que la tarea docente requiere un amplio grado de implicación.

Debemos de tener en cuenta que, aunque espero lograr unos resultados lo más objetivos posibles, creo que cada contexto, profesor y alumno, proporcionan unas variables no cuantificables pero decisivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo pretendo que este trabajo sea un proyecto abierto a cambios y mejoras, que pueda constituir un punto de partida para mí, como futura docente, en la enseñanza de la lengua escrita y en el compromiso con la investigación de mi futura práctica.

Una de las **competencias básicas** para todas las titulaciones de grado, impartidas por la Universidad de Valladolid, es el *dominio básico de las TIC*, este aspecto es primordial en el tema que voy a tratar porque pretendo justificar su uso, no solo como material didáctico innovador en el aula, sino ampliamente motivador y, por tanto, facilitador de la labor de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, hay una serie de competencias específicas exigibles para la obtención del título de Grado Maestra en Educación Primaria especificadas en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de Diciembre. Haré mención únicamente a las más relacionadas con el tema a tratar:

- Conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.
- Conocer los fundamentos de la educación primaria.
- Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
- Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
- Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
- Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
- Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.

Tabla I: Competencias asociadas al título de Grado que muestra el trabajo.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es reflexionar de forma crítica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje relacionado con la lengua escrita. La escritura es un pilar pedagógico, académico y sociocultural y, por tanto, debe ser analizado con el rigor que merece y, su enseñanza, se debe abordar implícitamente en todas las áreas del currículum. A este objetivo principal, le acompañan los siguientes más específicos:

- Analizar el currículum de forma crítica, reflexionando sobre su carácter prescriptivo.
- Analizar, como principal material didáctico, el libro de texto y reflexionar sobre su uso en el aula.
- Analizar el uso de las TIC en el aula, como material didáctico innovador y altamente motivador.
- Reflexionar sobre los distintos enfoques metodológicos que pueden guiar la práctica en un aula.
- Realizar una valoración de los resultados obtenidos.
- Realizar una propuesta de intervención, no como resultado concluyente, si no como un proyecto abierto al cambio y a la mejora de forma continuada.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. INTRODUCCIÓN. EL PENSAMIENTO DEL NIÑO

La fundamentación teórica se divide en dos grandes apartados: por un lado los enfoques metodológicos y, por otro, el análisis de los materiales didácticos. Como el currículo es inevitablemente un puente entre estos dos aspectos, será el punto de partida considerándolo como un elemento que comprende todos los apartados posteriormente tratados.

Para el análisis del currículo me centraré en el análisis de la condición prescriptiva del mismo. La finalidad de este análisis será establecer un punto de partida para determinar las limitaciones reales del currículo frente a las autoimpuestas.

Antes, sin embargo, me parece oportuno hacer una referencia teórica de carácter psicopedagógico, acerca de las etapas del desarrollo en los niños. Diferenciar estas etapas, y establecer una base teórica será de gran ayuda para la realización del proyecto.

Piaget (1975) establece unos rasgos característicos, que encajan en unos periodos determinados por la edad de los niños:

PERIODO	RASGOS O CARACTERÍSTICAS
SENSOMOTOR (de 0 a 24 meses)	Esta es una etapa en la que el desarrollo del control motor es muy relevante, se adquieren los primeros hábitos y se descubren nuevos medios y objetos físicos mediante la experimentación directa.
PERIODO PREOPERATORIO (de 2 a 7 años)	Todavía no se da el razonamiento lógico y hacen representaciones de lo que interpretan, mediante símbolos.
PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS	Este es el periodo que más nos interesa por cubrir las edades que abarca la Educación Primaria. Es una etapa de grandes avances, empiezan a apartar la

<p>(de 7 a 12 años)</p>	<p>intuición para dar paso a un pensamiento lógico.</p> <p>Durante esta etapa su autonomía irá en aumento e, igualmente, irá desapareciendo el egocentrismo que todavía permanece muy latente en los primeros años.</p> <p>Durante este periodo hay un gran aumento del vocabulario empleado, por lo que mejora la forma en que se comunican, así como su capacidad de comprensión.</p> <p>Entran en el desarrollo del lenguaje socializado,</p>
<p>PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES</p> <p>(de 12 años en adelante)</p>	<p>Se alcanza el pensamiento abstracto, así como el hipotético deductivo.</p> <p>Cobra importancia el entorno fuera de los lazos familiares y se desarrolla la personalidad. Durante esta etapa se cuestiona la autoridad, la justicia, la moralidad...</p>

Tabla II: Periodos del pensamiento del niño según Piaget.

4.2. EL CURRÍCULUM

4.2.1. Introducción al concepto de currículo

Según la RAE el currículo es el “*conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus capacidades*”.

Hemos de entender el currículo como un constructo social, un ente cambiante, que pretende adaptarse a las necesidades concretas de un momento y una sociedad determinadas.

El currículo se ocupa de concretar las “intenciones educativas” (Mauri, 1990), aunque si bien es cierto, que podríamos hablar del currículum teórico porque, coincidiendo con la idea de Gimeno Sacristán (1991) el contenido teórico del currículum es inherente al contexto y no se puede escapar de sus circunstancias. El resultado final, fruto de las interacciones anteriores, es lo que podríamos llamar el currículum real. Entenderemos pues que es, o debería de ser, una prescripción de mínimos y que permanece cambiante amoldándose a cada caso.

Dar una definición exacta de la intencionalidad del currículo parece imposible. Podemos encontrar posturas diversas en referencia a este tema. La opinión más generalizada es la que trata el currículo como un conjunto de contenidos mínimos, imprescindibles para el alumnado y que, por tanto, tienen que ser definidos previamente. Otra segunda corriente, tal vez más pesimista, considera que el currículo es dependiente de la cultura (política y social) de la época, por tanto responde a los intereses políticos más que educativos. Por último encuentro a los defensores de que el currículo es el producto del estudio y análisis educativo enfocado a convertir a los alumnos en miembros activos de la sociedad. Esta última concepción se basa más en los intereses y necesidades del alumnado.

Necesariamente surge la primera reflexión derivada de las ideas anteriores; ¿acaso no es inevitable que la educación quede siempre un paso por detrás de la realidad social?, es decir, las intenciones educativas (claramente marcadas por el contexto) se basan en la realidad de "hoy", sin embargo cuando el alumnado se incorpora de forma activa a la sociedad es probable que el tan mencionado contexto sea muy diferente. Por tanto, podríamos decir que el currículo es, en ocasiones, un impedimento a la adaptación que puede ser necesaria en un momento determinado y estudiada y aprobada en ley mucho más tarde.

4.2.2. El currículo. Los objetivos

Cuando hablamos del posible carácter prescriptivo del currículo, personalmente sí que me gustaría apartar a los objetivos de esta consideración. Hago este comentario porque en mi opinión personal, los objetivos sí que tienen un carácter de guía. Es decir, su consecución no implica una metodología específica y unos contenidos diferenciados. Al menos de forma generalizada, porque es cierto que la importancia que da a las producciones literarias y autores propios de la comunidad, sí condiciona inevitablemente a los contenidos posteriores. Tal vez, en estos aspectos es donde podemos entrever la *“voluntad política que ha decidido cómo son los currículos”* (Fullat, 1887).

A pesar de los requerimientos asociados a la comunidad, no intuyo el carácter prescriptivo en los objetivos, más bien creo que su disposición nos permite encauzar las actuaciones y métodos. Obviamente, al decir “encauzar”, es inevitable pensar que estos

objetivos son unos términos generales que nos llevarán hasta otros objetivos posteriores más específicos y operantes, fruto de la práctica docente en el aula.

Entendemos pues que como dice Casanova (2006) los objetivos de la educación responden a las preguntas ¿para qué educar?, ¿para qué enseñar? Son el para qué, el sentido último de la actuación educativa aunque ésta nunca finalice. Disponer de ellos permite encauzar las actuaciones, utilizar los métodos apropiados, servirse de recursos idóneos..., siempre que los tengamos en cuenta como marco de la práctica habitual, de forma que se pueda evitar tomar decisiones erróneas durante el proceso y sea posible, llegar a lograr el objetivo, que también se define como algo que se desea poseer o alcanzar. Para que el objetivo funcione como estímulo del currículo, como motor de las intervenciones educativas, el docente debe interiorizarlo como propio y considerarlo como positivo para su acción en el aula, tanto para él mismo como persona y como profesional, como para ser conseguido por sus alumnos y alumnas.

4.2.3. El currículo. Los contenidos

Los contenidos del área de Lengua castellana y literatura (siempre en el marco del Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de La Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León), están separados en cuatro bloques diferenciados:

- Escuchar, hablar y conversar.
- Leer y escribir.
- Educación literaria.
- Conocimiento de la lengua.

A su vez el bloque “leer y escribir” se divide en otros dos subapartados:

- Comprensión de textos escritos.
- Composición de textos escritos.

Cada uno de estos bloques está dividido en varios contenidos especificados, en algunos momentos con demasiada determinación. Es decir, ¿que los contenidos sean tan específicos no provoca que adaptemos a los niños al currículo y no el currículo a los niños?

Hablamos de pluralidad, de diversidad, de adaptación, etc. pero existen unos contenidos muy delimitados que impedirán a algunos alumnos avanzar por encima del nivel de la clase, y frustrarán a otros al sentir que no llegan a los contenidos programados para ellos. Por supuesto, esto se puede solucionar, pero no sin pasar por sendas evaluaciones y exámenes para determinar si es un alumno con necesidades educativas especiales y en tal caso, cuáles son estas necesidades. Esto nos vuelve a generar otro problema, la inmensa mayoría de los niños, todos aquellos de nivel medio, todos los que no destacan por arriba ni por abajo, fallan en algunos de los contenidos y destacan en otros, sin embargo el currículo, aunque no nos obliga, sí que nos limita para detenerte o avanzar según la necesidad del niño. Es decir, finalmente estos niños van a ser necesariamente evaluados en función de lo que se espera de ellos, no en función de lo que ellos pueden aportar. Es más, si recurrimos de nuevo a la RAE y buscamos la palabra contenido, nos encontramos con la siguiente definición: *“tabla de materias, a modo de índice”*. Es decir, marca los contenidos que se deben enseñar, y aunque no entro a debatir si me parecen apropiados o no (sobrentiendo que hay grandes profesionales detrás del currículo), sí que me parece lógico preguntar si en estos contenidos no encontramos un carácter prescriptivo y limitador de la labor educativa.

Con la reflexión anterior, no pretendo minusvalorar la necesidad de los contenidos. Lo que pretendo es reflexionar sobre la flexibilidad de los mismos y la, igualmente necesaria, adaptación al contexto y al alumno, como con acierto expone Casanova (2006) que considera la relación íntima entre objetivos y contenidos.

4.2.4. El currículo. Los criterios de evaluación.

La evaluación es, en mi opinión, en talón de Aquiles de la educación, es decisoria y segregadora, tal y como dice Perrenoud (1998):

“las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el curriculum”.

La evaluación tradicional (cuantitativa, mediante pruebas esporádicas) facilita un sistema de comparación que nos guste o no, determina que algunos alumnos se vean favorecidos y deja a otros al margen del grupo. Considerando que la educación tiene la finalidad contraria, que lo que quiere es dar igualdad de oportunidades a todos los

individuos, pienso que la evaluación es sin duda, la tarea pendiente de la comunidad educativa. Si bien es cierto que de forma justificada, ya que puedo decir que durante mi periodo en prácticas y, coincidiendo con la opinión de muchos docentes, evaluar es la tarea más difícil y menos gratificante de toda la labor educativa.

Wheeler (1976), en *El desarrollo del currículum escolar*, dice:

El proceso de currículum escolar consta de cinco fases:

- 1. Selección de metas, fines y objetivos.*
- 2. Selección de experiencias que puedan contribuir a alcanzar esos fines, metas y objetivos.*
- 3. Selección de los contenidos a través de los cuales se ofrecen determinados tipos de experiencia.*
- 4. Organización e integración de experiencias y contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y de la escuela.*
- 5. Evaluación de la eficacia de todos los aspectos de las fases 2,3 y 4 para alcanzar las metas detalladas en la fase 1.*

Evidentemente no todos los aspectos de la evaluación son negativos, permite dar unos datos más o menos objetivos que son de gran ayuda en muchos casos. Es decir, como elemento de comprobación es, sin duda, funcional. Sin embargo, es indiscutible que muchos aspectos de la educación quedan, de forma habitual, sin evaluar.

Con las evaluaciones numéricas el proceso pierde relevancia, frente a la consecución de los citados objetivos y contenidos. Es verdad que con la evaluación continua, se pretende restar importancia a lo puramente cuantitativo, pero esta parte sigue siendo decisiva.

4.3. ENFOQUES METODOLÓGICOS

La metodología es una parte decisiva de la labor docente. La metodología se diferencia de otros aspectos, como los objetivos y los contenidos, por depender únicamente del profesor. Sin embargo, al igual que los demás aspectos que componen la práctica educativa, merece ser estudiada y tenida muy en cuenta en la programación. Reflexionar

y evaluar la metodología empleada, nos puede ayudar a mejorar situaciones posteriores de aprendizaje.

Antes de entrar a profundizar en las posibilidades metodológicas, quiero hacer referencia a la teoría de los procesos cognitivos que participan en la composición de textos escritos según Flower y Hayes (1996):

- **La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición.**

En un modelo de proceso, las principales unidades del análisis son procesos mentales elementales, tales como el proceso de suscitar ideas que a su vez es un subproceso de la planificación. Es más, cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento durante el proceso de composición.

- **Estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro.**

Un sistema jerárquico es aquel en el que un sistema de trabajo de mayor envergadura, como sería componer, puede contener a otros sistemas menores, como la generación de ideas, que a su vez contienen otros sistemas, y así sucesivamente. Los hechos en un proceso jerárquico no tienen un orden rígido y fijo.

- **El acto de componer en sí mismo es un proceso orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor.**

En el proceso de escritura creamos una red de objetivos, aparentemente inconscientes, que olvidamos al lograrlos. Sin embargo son visibles si analizamos el proceso al mismo tiempo que lo vamos realizando

- **Los escritores crean sus propios fines de dos maneras clave: generando objetivos y respaldando objetivos subordinados que representan un propósito.**

La estructura del conocimiento de ciertos temas se toma más consciente y asertiva cuando acudimos a nuestra memoria en busca de ideas relacionadas. Esa estructura puede crecer y cambiar. Sin embargo hay que generar objetivos que guíen el proceso de escritura.

Tabla 3: Procesos cognitivos en la composición de textos escritos. Flower y Hayes (1996)

En referencia a los enfoques metodológicos, resulta apropiado recurrir a Cassany (1990). Su descripción de los enfoques metodológicos básicos que podemos encontrar en un aula, para la enseñanza de la lengua escrita, nos va a ayudar a seleccionar los enfoques más apropiados, dependiendo de lo que queramos lograr. Y digo “seleccionar los enfoques” porque, si bien este autor habla de cuatro enfoques diferenciados, no significa que siempre nos identifiquemos con uno sólo, o que uno sea más recomendable o mejor que otro.

Por eso, lo más adecuado será realizar una combinación de enfoques, o basarse en uno con la posibilidad de introducir los aspectos de otros enfoques que estimemos oportunos.

DANIEL CASSANY: ENFOQUES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

- Enfoque basado en la gramática:

Nace en el contexto escolar de la enseñanza de la expresión escrita en la lengua materna, y luego se traspa y adapta para la enseñanza de la escritura, basándose en la investigación en gramática.

Este enfoque defiende la idea de que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua. La sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc. se convierten en el núcleo del aprendizaje.

Dentro de ese enfoque podemos diferenciar dos modelos, el modelo oracional y el textual. El modelo oracional se fundamenta en los estudios de gramática tradicional. El modelo textual sin embargo, se fundamenta en la gramática del discurso.

La lengua es homogénea y prescriptiva. Este modelo se basa en una lingüística que no contempla la realidad social y/o dialéctica. Su enseñanza se limita a una forma lingüística formal y estandarizada. Las variedades dialécticas o no se enseñan o se muestran como peculiaridades.

Para su aplicación en el aula, este enfoque funciona mediante la explicación teórica de un ítem lingüístico reforzada con ejemplos. Tras la teoría se procede a realizar prácticas mecánicas y puede que otras más abiertas en las que sea necesario emplear lo aplicado.

La corrección se basa en los aspectos gramaticales, adquiriendo más peso que otros posibles ítems como la originalidad, la intención comunicativa, etc.

- **Enfoque basado en las funciones:**

Tiene su origen en la filosofía del lenguaje y en la función comunicativa del mismo. En Europa se desarrollaron durante los años sesenta unos métodos que proponían enseñar la lengua para comunicarse.

Este enfoque lo que tiene en cuenta es el uso de la lengua, es decir se aprende una lengua para usarla, entendiendo el habla como una herramienta útil en la vida cotidiana. Los actos del habla se separan en grupos según el objetivo del habla (opinar, saludar...)

La metodología en el aula debe ser más práctica que teórica porque lo importante son los usos y funciones comunicativas. Los métodos empleados son los habituales en la comunicación (escuchar, leer, hablar), de este modo, la gramática y el léxico se aprende de forma subconsciente mediante la práctica. Los materiales empleados deben ser verosímiles al menos, de no poder ser reales para garantizar que su enseñanza se acerca al uso real de la lengua.

La lengua tiene una consideración comunicativa. Se enseña la lengua tal y como se usa en la realidad no como la norma formal impone. Los aspectos lingüísticos dejan de ser correctos o incorrectos y pasan a ser adecuados o inadecuados, cobrando mayor relevancia el contexto.

Este enfoque tiene muy en cuenta las variaciones sociolingüísticas, hay dialectos y registros, palabras formales y coloquiales... Lo importante sería dar un uso adecuado a la lengua según el contexto, el receptor, etc.

Se trabajan tipologías o géneros textuales, atendiendo siempre a la funcionalidad de los mismos.

En la corrección lo que se tiene en cuenta es que se entienda el significado y que se lleve a cabo la comunicación de forma eficiente. Los aspectos gramaticales pierden relevancia.

- **Enfoque basado en el proceso:**

Gracias a unas investigaciones realizadas en EEUU, un grupo de maestros, psicólogos y pedagogos se dieron cuenta de que, en cuanto a la expresión escrita, las personas que obtenían mejores resultados, eran aquellas que empleaban ciertas estrategias a lo largo de la tarea de escritura. Estas estrategias pueden ser la realización de esquemas, la restructuración de contenidos, la revisión...

En este enfoque lo importante es el proceso por encima del resultado, por tanto es muy importante trabajar las estrategias facilitadoras de ese proceso.

Como el proceso es el aspecto más importante, inevitablemente, se pone el énfasis en el

escritor y sus habilidades frente al texto escrito final. De igual modo habrá tantos procesos adecuados como alumno, ya que la idea es que cada escritor desarrolle sus propias estrategias.

En clase, los temas, se podrían plantear con la siguiente estructura (Flower, 1985):

- Explorar el problema retórico.
- Hacer un plan de trabajo
- Generar nuevas ideas.
- Organizar tus ideas.
- Conocer las necesidades de tu lector.
- Transformas la prosa de escritor en prosa de lector.
- Repasar el producto y el propósito.
- Evaluar y corregir el escrito.
- Corrección d los conectores y de la coherencia.

La corrección de este enfoque es, en mi opinión, la que más dificultad puede tener, porque lo que se debe evaluar es el proceso, mucho más allá de los aspectos lingüísticos o gramaticales.

- **Enfoque basado en el contenido:**

Se desarrolló en Estados Unidos durante la década de los ochenta. Surgió de forma paralela en cursos de escritura de las universidades, y en las escuelas básicas y medias con el movimiento "*Escritura a través del Vitae*".

Este enfoque está dirigido fundamentalmente a la producción y comprensión de textos académicos.

Se trata de un enfoque destinado a estudios superiores y con un carácter muy especializado. Desde este punto de vista se tiene más en cuenta lo que se dice, que el cómo se dice.

La fase de elaboración se realizará siempre tras un estudio exhaustivo y la comprensión del tema a tratar.

Tabla IV: Enfoques Didácticos para la Enseñanza de la Expresión Escrita. Daniel Cassany (1990)

Así como Daniel Cassany nos habla de los posibles enfoques metodológicos, Anna Camps (2009), nos da unas pautas muy interesantes en sus "*Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria*": Estas pautas o

principios, nos ayudan a reflexionar sobre la metodología más adecuada en los procesos de escritura y en el estudio de los géneros textuales:

ANNA CAMPS: SIETE PRINCIPIOS EN QUE BASAR LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

1. Crear un entorno que integre la escritura en las actividades habituales en la escuela y diversificar las situaciones de escritura.

Es importante que la escritura sea considerada e integrada en las actividades cotidianas, que sea tratada no sólo como un instrumento académico, sino también de reflexión y comunicación.

2. Establecer un doble objetivo de las actividades de enseñanza de la escritura: un objetivo discursivo y un objetivo específico de aprendizaje.

En el aprendizaje de los géneros discursivos, plantea desarrollar dos tipos de objetivos: los referidos esencialmente a la función del texto y los relativos a los contenidos de aprendizaje.

3. Plantear tareas de escritura progresivamente complejas que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de los géneros textuales formales.

Un foco de discusión es la forma y tiempo en que los contenidos han de ser trabajados durante la escolaridad. Por ejemplo, los géneros textuales pueden ser trabajados por tipo de género (1 ó 2 por curso) o bien abordando diversos géneros en cada curso y ampliando su dificultad progresivamente. Esta última opción es la más recomendable.

4. Tener en cuenta que escribir es un proceso y hacer consciente de ello a los estudiantes.

Es bueno preguntarse aspectos cómo ¿para qué escribo?, ¿para quién escribo?, ¿sobre qué quiero escribir?

Es importante realizar una planificación, seleccionar los contenidos teniendo en cuenta a los destinatarios, revisar lo realizado pudiendo llevar a cabo los cambios necesarios, etc.

5. Hablar para escribir.

Hablar sobre lo escrito, no sólo es muy recomendable, sino que además es una práctica habitual entre escritores. Muchas veces los textos se llevan a cabo entre varios autores, e incluso en los que hay un único autor, éste suele compartir su obra con otras personas con la

intención de revisarla.

Usar la metalingüística, es decir, hablar del proceso y del texto escrito permite al autor o autores obtener distintos enfoques.

6. Leer para escribir, escribir para leer: “escribir como diálogo entre textos”.

La relación entre la lectura y la escritura no es unidireccional. Y es esta misma relación, llevada a cabo de forma continua, la que favorece el aprendizaje.

La separación entre escritura y lectura resulta inviable en el ámbito académico.

7. Guiar al alumno: un proceso de evaluación formativa.

Podemos plantear actividades de textos más complejos como proyectos en los que sea necesaria la guía del profesor. Algunas pautas pueden facilitar el aprendizaje como, por ejemplo, que los objetivos sean claros, al igual que la tarea y contenidos. Tener en cuenta el material, las intervenciones, las revisiones, etc. facilitará el aprendizaje y el proceso. En la organización de la actividad, es adecuado, alternar situaciones orientadas a la escritura del texto con otras orientadas al aprendizaje de contenidos o de lectura.

Tabla V: Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. Anna Camps (2009).

Un tercer autor, Joaquim Dolz (2009), nos aporta una información indispensable en su trabajo “*14 claves para enseñar a escribir*”.

JOAQUIM DOLZ: 14 CLAVES PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR

1. Practicar la escritura en proyectos.

Realizar proyectos relevantes en los que se pongan situaciones reales o creadas para el aprendizaje de la escritura.

2. Adoptar el texto como unidad de trabajo.

La práctica real es que nos expresamos mediante textos, no con frases aisladas. La unidad de trabajo, debería pues, ser el texto fundamentalmente. De esta manera hay un sentido global que facilita la comprensión.

3. Tener en cuenta la diversidad textual.

Hay diferentes géneros textuales y, cómo tal, deberán ser trabajados con contenidos diferentes.

4. Partir de las capacidades iniciales del alumno.

Tras realizar un texto inicial, podemos evaluar cuales son las mayores dificultades en cuanto a aprendizaje y escritura. De este modo podemos realizar nuevas intervenciones y actividades más específicas.

5. Articular producción y comprensión, oral y escrita.

Es necesario entender la estrecha relación entre escritura y lectura en todos sus ámbitos.

6. Comenzar pronto para asegurar la posibilidad de llegar lejos.

Es recomendable iniciar la enseñanza de la escritura desde Educación Infantil. Es igual de importante evitar trabajar de forma descontextualizada mediante frases aisladas.

7. Partir de la complejidad, descomponiendo y recomponiendo las dificultades.

Propone empezar con *“la producción escrita en toda su complejidad”*, para luego trabajar de forma más específica sobre las dificultades.

8. Organizar la progresión con una visión “en espiral”.

La visión en espiral consiste en trabajar los mismos géneros textuales en cada ciclo, pero ampliando su complejidad.

9. Tomar como modelo las prácticas sociales de referencia.

Trabajar con modelos reales y de uso cotidiano, les ayudará a descubrir las convenciones y características de los géneros textuales que van a encontrar de forma habitual.

10. Fomentar la actividad y la autonomía del alumno.

Es importante establecer un equilibrio entre tener claros los objetivos y otros criterios, y favorecer la autonomía del alumno.

<p>11. Trabajar paso a paso intensivamente.</p> <p>Propone una forma de trabajo en secuencias didácticas, se tratar de concentrar el tiempo (2 ó 3 semanas) y el trabajo evitando la dispersión.</p>
<p>12. Dejar tiempo para construir los aprendizajes.</p> <p>Escribir requiere tiempo, y hay que permitir que el alumnado disponga de él.</p>
<p>13. Revisar.</p> <p>Revisar debe ser una parte imprescindible del proceso de escritura, tras la revisión se deben de poder hacer las modificaciones oportunas.</p>
<p>14. Apoyar la creatividad en la escritura.</p> <p>Mostrar a los alumnos los usos convencionales de la escritura no debe ser incompatible con la creatividad, ni sinónimo de rutina.</p>

Tabla VI: Catorce claves para enseñar a escribir. Joaquín Dolz (2009).

Por último, en este apartado, quiero nombrar el decálogo realizado por Auguste Pasquier y Joaquín Dolz (1996). Podemos ver que muchos aspectos coinciden con lo anteriormente citado:

<p>A. PASQUIER Y J. DOLZ: UN DECÁLOGO PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR</p>
<p>1. Diversidad de textos.</p> <p>Hay que emplear pautas concretas para cada género textual. La lengua escrita debe adaptarse al contexto y, por tanto, tenemos que facilitar textos al alumnado donde puedan apreciar esta diversidad.</p>
<p>2. Aprendizaje precoz.</p> <p>Hay que propiciar el contacto con textos escritos desde que son pequeños, podemos iniciarles en ello mediante el dibujo, la comunicación oral, etc. Lo importante es aportar el sentido global del texto.</p>

3. Aprendizaje en espiral.

Trabajar en cada curso todas las diversidades discursivas, modificando el género textual y aumentando su grado de dificultad progresivamente.

4. Empezar con tareas complejas.

Presentar un texto en toda su complejidad, para luego tratar cada parte por separado (partir de lo complejo a lo simple). En último lugar deberíamos volver a lo complejo y así analizar mejor las características del texto.

5. Enseñanza intensiva.

La enseñanza intensiva, frente a la que se da en un periodo corto de tiempo y esporádico, favorece la comprensión de la finalidad perseguida y la profundidad de los conocimientos adquiridos.

6. Textos sociales.

Hay que favorecer la lectura de textos producidos en situaciones reales. Debemos evitar el uso, de forma habitual, de textos escolares para la enseñanza de los géneros textuales.

7. Revisión-escritura.

Hay que enseñar y acostumbrar a los alumnos para la revisión de los textos escritos, es conveniente dejar pasar un tiempo entre la realización y la revisión.

8. Apropiación por parte del alumno.

No se puede enseñar la diversidad textual por transmisión, hay que realizar textos escritos. Mediante métodos inductivos debemos favorecer que el alumnado se de cuenta de importancia de saber escribir todo tipo de textos.

9. Regulación.

Podemos hablar de regulación externa cuando el profesor, mediante listas de control, recoge los nuevos aspectos lingüísticos que han ido apareciendo y ayuda en la escritura a sus alumnos. Cuando este proceso se realiza por parte de los alumnos, hablamos de regulación interna.

10. Secuencia didáctica.

Realizar una progresión de actividades organizadas en secuencias didácticas hasta alcanzar el aprendizaje de los textos escritos. Las secuencias didácticas deben ocupar un tiempo corto y ser realizadas por los profesores teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos.

Tabla VII: Un decálogo para enseñar a escribir. Pasquier y Joaquín Dolz (1996).

El estudio de estos autores nos permite reflexionar sobre el proceso de escritura desde un punto de vista en el que todos los pasos de este proceso sean relevantes para el aprendizaje y para la enseñanza.

4.4. MATERIALES DIDÁCTICOS

Consideramos a los materiales didácticos curriculares como a aquellos recursos que se pueden utilizar para facilitar el aprendizaje en un contexto educativo.

Para realizar un breve análisis de los materiales didácticos, voy a centrarme principalmente en el libro de texto y en las TIC, sin embargo, primero quiero destacar la importancia de la evaluación de los materiales que se emplean en el aula.

Martínez Bonafé (1992, pp. 14-18), da unas pautas para la revisión del material didáctico, junto a estas pautas diseña un instrumento de evaluación que tiene la función de favorecer la discusión en diferentes planos. Por un lado realiza un esquema-cuestionario que nos permite interrogar al material, buscando su potencial pedagógico más allá de lo meramente técnico. Por otro lado, nos ayuda a interrogarnos a nosotros mismos respecto a las estrategias didácticas que podemos poner en funcionamiento con el material. Finalmente, ayuda al debate profesional en el equipo docente. De esta manera se puede juzgar la calidad de la enseñanza que permite el material, y tomar decisiones favorables para un uso más adecuado.

Lo que quiero tomar en cuenta del párrafo anterior, no son los instrumentos de evaluación ya que cada docente o centro educativo podría crear los suyos propios. Lo que quiero destacar es la relevancia que tiene, para el autor, llevar a cabo estos instrumentos de manera que podamos “*interrogar*” al material.

Este pedagogo nos anima también a profundizar en aspectos como:

- *Qué modelo pedagógico sugiere el material. Finalidades educativas y principios curriculares.*
- *Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan. Código de selección y lógica de secuenciación y estructuración. Política de inclusiones y exclusiones de contenido. Cultura y valores.*
- *Qué estrategias didácticas modela.Cuál es la instrumentalización metodológica de la transmisión cultural.*
- *Cuál es el modelo de profesionalidad docente implícito en el material.*
- *Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante.*
- *Qué tareas organizativas que implican al centro se sugieren.*
- *Evaluación del material y su vinculación con programas de formación.*

4.4.1. El libro de texto.

Los materiales curriculares pueden tener una variedad muy amplia, sin embargo, es indiscutible que hay ciertos materiales de referencia. El principal, en casi todas las aulas, es el libro de texto. El uso de este material es ampliamente discutido por diversos motivos como, por ejemplo, si el uso generalizado contribuye a la “excesiva acomodación de los docentes”, si es un condicionante para la secuenciación del contenido, de las actividades, etc.

Que el libro de texto se trata del material didáctico por excelencia en la práctica educativa, lo confirman muchos autores. Rotger (1982, Pág.299) expone:

"La mayoría de profesores programan las actividades escolares y preparan sus tareas basándose casi exclusivamente en los libros de texto que han seleccionado entre las distintas editoriales."

Guerrero (1996, Pág. 232) se expresa en la misma línea:

"El libro de texto constituye un recurso didáctico de primer orden en el aula, donde es utilizado de forma cotidiana y casi universal. En la mayoría de las aulas, la metodología se dirige y guía a través de los libros de texto, de los que se siguen fielmente las lecciones y los ejercicios de cada tema. En este sentido, lo primero que hace el profesor o profesora al empezar una explicación es mandar leer el texto."

Intentando investigar sobre la opinión que tiene la comunidad educativa en referencia al libro de texto, he encontrado enemigos acérrimos de este material didáctico así como grandes defensores.

T. Hutchinson y E. Torres (1994), consideran el libro de texto como un elemento beneficioso, una guía que ayuda al alumnado a organizar su aprendizaje, es más, llegan a decir que *“ninguna situación de enseñanza-aprendizaje es completa hasta que tiene su libro de texto relevante”*. Evidentemente también hay detractores de esta halagüeña visión del libro de texto que, en la mayoría de los casos, argumentan que el profesor se convierte en mero supervisor de la sucesión de unos contenidos y actividades determinadas por instancias externas al aula y que, por tanto, desconocen el contexto único y específico del aula.

Algunos de estos autores hablan del *“currículo oculto”* del libro de texto. Por ejemplo, en este sentido, Apple (1993, Pág. 115) nos recuerda que *“la sociología crítica de la educación ha puesto de manifiesto el currículo oculto de los libros de texto, en el sentido de que transmiten casi siempre las ideas dominantes”*.

Carolina Hamodi (2014), escribió un interesante artículo en el que intenta determinar si los libros de texto fomentan el valor de la igualdad desde la perspectiva de género, las diferencias halladas por la autora son bastante significativas. Tal vez y a modo de reflexión, en el momento de la elección de un libro de texto, debemos tener en cuenta no solo los aspectos curriculares, sino también este posible *“currículo oculto”*.

Por otro lado, como futura docente, no desestimaría el libro de texto como un material didáctico viable y funcional, pero considero abusivo su uso actual en la mayoría de los centros educativos.

4.4.2. Las TIC.

Otro material en alza en los últimos tiempos son las TIC, su uso en el aula está cada vez más extendido y valorado. El desarrollo de la competencia digital, está presente cada vez de una forma más integral y generalizada.

Sin embargo, este recurso es un tema controvertido, no todos los docentes tienen el mismo concepto de las TIC, ni están igual de formados en esta materia. Son muchos los cursos ofertados para docentes que quieren introducirse o ampliar sus conocimientos tecnológicos.

La introducción de las TIC en el aula también ha sufrido un gran cambio. En un primer momento la preocupación principal era dotar de estos nuevos instrumentos a los centros, hoy, su presencia es generalizada y la preocupación se focaliza en el uso que se hace o se debe hacer de las nuevas tecnologías y en su repercusión en cuanto a motivación del alumnado y eficacia como material didáctico. Sin embargo inevitablemente su eficacia como material facilitador del aprendizaje dependerá de muchos factores con infinitas variables:

“El razonamiento que subyace a este cambio de perspectiva es que no tiene mucho sentido intentar establecer una relación directa entre la incorporación de las TIC y los procesos y resultados del aprendizaje, ya que esta relación estará siempre modulada por el amplio y complejo abanico de factores que conforman las prácticas educativas. Lo que hay que hacer, se propone, es más bien indagar cómo, hasta qué punto y bajo qué circunstancias y condiciones las TIC pueden llegar a modificar las prácticas educativas a las que se incorporan.” (Coll, 2008, Pág. 4)

Ningún material didáctico es empleado de igual manera por dos profesores diferentes, y las TIC no son la excepción. El alumnado también es diferente en cada ocasión, así como el contexto. Sin embargo, sí hay un factor indiscutible, no cuando hablamos del instrumento propiamente dicho (ordenador, pantalla digital...), si no de la Red. Disponer de Red en un aula, significa tener a mano una cantidad innumerable de recursos y de información. Evidentemente no se puede negar que se gana en espacio y tiempo.

Sin duda este nuevo material trae cambios que requieren de la adaptación de diversos aspectos educativos. Moya Martínez (2009, Pág. 4) menciona la transformación necesaria:

- Cambio en el proceso educativo: antes una persona pasaba por el sistema educativo para formarse y poder iniciar su vida profesional. En la actualidad, si no quiere quedarse obsoleta, debe continuar su aprendizaje a lo largo de toda su vida. Las TIC favorecen la formación continua al ofrecer herramientas que permiten la aparición de entornos virtuales de aprendizaje.
- Cambio en los objetivos educativos: los educadores deben preparar a los alumnos para vivir en la Sociedad de la Información, en la Sociedad del Conocimiento. Para ello deben potenciar desde muy pronto las habilidades necesarias para que los alumnos aprovechen al máximo las posibilidades de las TIC.

- Cambio en los centros escolares: para educar con TIC, necesitan estar dotados de ordenadores y tener una conexión a Internet de banda ancha.
- Cambio en la presentación e interacción con los contenidos didácticos: frente a los tradicionales libros, vídeos y juegos, los nuevos contenidos educativos creados se hacen más interactivos, más creativos y más variados. Los profesores tienen la oportunidad de generar contenidos educativos de acuerdo con los intereses o particularidades de sus alumnos y de su contexto educativo. Los docentes para preparar sus clases y los estudiantes para sus trabajos, pueden encontrar información, ya sea en el centro o en sus casas, navegando por Internet a través de los buscadores Web. El profesor puede utilizar Internet en el aula para completar o para enseñar la materia, así como para reforzar el trabajo de algunos alumnos con dificultades. Para ello puede acudir a los materiales existentes o crear los suyos propios.

Tabla VIII: Adaptación necesaria para la integración de las TIC en el aula. Moya (2009).

Si intentamos concretar un poco más e indagar sobre el uso de las TIC en el área de lengua, podemos establecer unos vínculos claros.

Sin duda las TIC son una nueva forma de comunicación y de tratamiento de la información. Por tanto su unión, con el área de Lengua va mucho más allá de ser un soporte para transmitir conocimientos, en esta área las TIC han de ser un contenido por sí mismo. Los mensajes enviados por correo electrónico o de un chat, deben ser enseñados como formas actuales de comunicación.

Por otro lado la realidad es que las TIC se imponen, en la vida diaria, en sustitución de otros soportes, por tanto su enseñanza pasa a ser una necesidad cultural.

Por último no hay duda de que las TIC, nos ofrecen una gran variedad de herramientas creativas para la escritura, así como diferentes opciones en el manejo de la lengua oral (por ejemplo nos permite escuchar diálogos en distintos contextos culturales).

4.4.3. Otros materiales

En la enseñanza del área de Lengua, hay diversos materiales habituales (libros de lectura, murales, cuadernos de ortografía...), es imposible hacer mención de todo lo que puede servir para la enseñanza de la lengua escrita. Sin embargo, Monserrat Fons

Esteve (2004) sí que aconseja unos materiales básicos para la enseñanza de la lectura y la escritura:

- Material del entorno: folletos publicitarios, etiquetas de productos, cartas, cromos, revistas...
- Libros variados (cuentos, cómic, conocimientos, poesías...)
- Carteleras: calendario, cargos, noticias, poemas... También es necesario un espacio donde los niños puedan colgar cosas.
- Hojas de todo tipo para experimentar.
- Lápices, gomas, rotuladores finos y gruesos y bolígrafos. Cada uno de estos instrumentos tienen sus propias ventajas y desventajas. Por ejemplo, el lápiz se puede borrar, pero a los rotuladores no hay que sacarles punta y queda más bonito. Es importante tener en cuenta estos aspectos para decidir el material empleado.
- Pizarra y tiza. Este soporte nos permite escribir textos para que sean visualizados en grupo. Por otro lado, también es motivador, a los niños les gusta escribir y dibujar en la pizarra.
- Ordenador. Nos permite tener acceso a los métodos comunicativos del s. XXI
- Libreta individual en la que los alumnos puedan anotar materiales, acontecimientos, comunicar una salida, etc.
- Letras móviles y juegos de letras y palabras.
- Cada material que llega al aula puede ser motivo de una conversación entre el maestro y el alumnado. Estas conversaciones pueden ir dirigidas a averiguar aspectos como qué es ese material, dónde lo has encontrado, qué dice, quién lo ha escrito, para quién lo has escrito, para qué sirve...

Tabla IX: Materiales básicos para la enseñanza de la lectura y la escritura. Fons (2004)

Cada material puede ser un instrumento facilitador del aprendizaje, siempre y cuando establezca una relación de coherencia con el contexto y los objetivos. Es por tanto necesario, realizar un análisis previo de los materiales empleados (intentando que sean actuales y que se ajusten a la realidad). Por último es igualmente importante, hacer una evaluación posterior de los mismos.

5. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.

5.1. METODOLOGÍA

Durante la realización de la fundamentación teórica, y con base en la propia experiencia y en los consejos dados por la tutora, e ido elaborando una tabla que nos servirá como introducción resumida de las conclusiones llevadas a cabo tras el análisis y la reflexión de los aspectos tratados anteriormente:

PROBLEMAS ENCONTRADOS	POSIBLES SOLUCIONES
La evaluación habitual es segregadora	Cambios evaluativos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Grado de satisfacción ➤ Grado de implicación ➤ Nota en base al progreso. Trabajo individual específico para cada alumno. Establecer una base y puntuar desde ahí.
Egocentrismo	Actividades en las que sean los protagonistas
Falta de motivación	Materiales motivadores (salirse de lo habitual)
Libros de texto (acomodación)	Cuatro o cinco libros de texto por aula.
En el libro de texto la parte dedicada a la expresión oral no es funcional.	Desestimar esa parte del libro y hacer uso de actividades propias.
Una única metodología para todo	Determinar la metodología igual que se marcan los objetivos.
Mejor manera de secuenciar contenidos.	Trabajar muchos géneros textuales e ir ampliando su dificultad.
Materiales didácticos obsoletos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Materiales didácticos reales y actuales. ➤ Análisis exhaustivo de los materiales.
Las TIC son un nuevo medio de comunicación y tratamiento de la información.	Realizar actividades en las que el uso de las formas de comunicación en las TIC sea un contenido en sí mismo.
Limitaciones (bolígrafos, lápices rotuladores...)	Según lo que quieras trabajar usar un material u otro. Si quieres que puedan rectificar lápiz, si quieres que trabajen con cuidado bolígrafo, si quieres que sean creativos rotuladores...
Espacios para la escritura	Buzón de clase, rincón de mensajes entre alumnos...

Tabla X: problemas y posibles soluciones para la enseñanza de la lengua escrita.

5.2. PLANTEAMIENTO DE LOS PROBLEMAS ENCONTRADOS

Tras el resumen anterior, voy a intentar profundizar en esos aspectos que podemos considerar que requieren reflexión, en la práctica educativa, para la enseñanza de la lengua escrita:

- El primer punto parte inevitablemente de la etapa madurativa del alumnado. No podemos esperar respuestas similares en el alumnado que empieza la etapa de Educación Primaria, del alumnado que lo está finalizando. Su proceso madurativo está, de forma inevitable, en dos momentos distintos.
- El segundo problema está en la condición prescriptiva del propio currículum. La tradición educativa, así como los intereses políticos y sociales, quedan manifiestamente introducidos en el currículum educativo.

Es innegable que el currículum cambia en función de aspectos externos al aula y que, los docentes sólo pueden limitarse a ejecutar esos cambios.

Si bien, tampoco podemos negar la otra intencionalidad, mucho más honrosa, de establecer unos contenidos mínimos que unifiquen el sistema educativo.

Sin embargo esto es un arma de doble filo. Es decir, por un lado, obtenemos el beneficio de la unificación; ante criterios similares, resultados similares. Sin embargo es éste mismo beneficio el que nos aporta la mayor desventaja proveniente del currículum, y es precisamente esa estandarización que provoca la segregación del alumnado cuyas características difieren de la media establecida.

- Otro aspecto polémico es la evaluación. Tradicionalmente la evaluación en las aulas ha sido puramente cuantitativa, obtenida a partir de pruebas estandarizadas y numéricas.

Evidentemente esta forma de evaluar es segregadora y no tiene en cuenta otros aspectos mucho más relacionados con el proceso. Si bien es cierto que la tendencia actual, en cuanto a realizar una valoración, es la de evaluar en base a unos ítems más cualitativos. Sin embargo, el peso de las pruebas escritas esporádicas, sigue teniendo mayor importancia en el aula. En el caso específico de la lengua escrita, el proceso es determinante para la formación de escritores competentes.

- La falta de motivación puede ser otro problema encontrado en las aulas. Ciertamente es que en Educación Primaria este problema no es común, ya que el alumnado está plenamente dispuesto al aprendizaje.
- La metodología es, sin duda, otro factor determinante en la práctica educativa. Como hemos visto, no hay sólo una metodología, ni una pauta inequívoca aplicable a todos los momentos y situaciones que podemos encontrar en un aula.
- En relación con la enseñanza de la lengua escrita, encontramos una metodología que profundiza en los aspectos gramaticales, otra que da mayor importancia a la funcionalidad del texto y una última a favor de que el peso recaiga en el proceso de escritura.
- En cuanto a la correcta secuenciación de los contenidos, los géneros textuales han sido fruto de debate para la comunidad educativa.

Hay dos propuestas ampliamente diferenciadas en este ámbito. Se puede enseñar, de forma específica y profunda, cada género textual trabajando una cantidad limitada de géneros por curso, o enseñar todos los géneros en cada ciclo e ir ampliando su complejidad.

- En cuanto a los **materiales didácticos** hay varios puntos con opiniones diversas:
 - La utilización generalizada de los libros de texto en las aulas, es fruto de muchos debates en los que se discute la posible acomodación por parte de los docentes. También puede ser discutida su utilidad para muchos de los temas que abarca.
 - La polémica sobre si las nuevas tecnologías son aconsejables o no, se va disipando. Actualmente la gran mayoría de la comunidad educativa asume que las TIC son una parte cotidiana y cada vez más presente en los diversos aspectos de nuestra vida y que, por tanto, el esfuerzo debe dirigirse a una enseñanza eficaz de sus usos.

Centrándonos en la enseñanza de la lengua, las TIC son un nuevo medio de comunicación y de tratamiento de la información. Precisamente por este motivo, debemos de tener un uso diferenciado y específico de las TIC en el área de lengua.

- Los materiales didácticos que encontramos en las aulas, muchas veces están obsoletos. En ocasiones se acumula material que ha sido de utilidad en un momento determinado, y no revisamos su utilidad futura. Por otro lado, el material queda muchas veces relegado a un segundo plano en el análisis y la evaluación de la práctica docente.
- En algunas ocasiones disociamos la lectura o la comunicación oral, a la enseñanza de la lengua escrita. Los libros de lectura se usan como material específico para mejorar la comprensión, rapidez y fluidez lectora. El diálogo en el aula no es considerado, de forma común, como un elemento facilitador para la enseñanza de la lengua escrita.

Intentar disociar estos elementos de la comunicación, en la práctica educativa, no es conveniente. La comunicación es un proceso en el que intervienen aspectos que se entrelazan y que guardan una relación directa entre sí.

- La enseñanza de la lengua escrita no se reduce a un momento específico y diseñado para su aprendizaje. La lengua escrita es una constante en nuestras vidas y, en la etapa escolar, un desarrollo adecuado de las competencias comunicativas (orales y escritas) nos aportará unos buenos cimientos para todo el aprendizaje posterior.

5.3. POSIBLES SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS ENCONTRADOS:

Hasta este momento, el TFG ha estado enfocado hacia uno de los puntos clave que defiende: el análisis. Mediante la documentación, la observación y la experiencia propia he ido configurando una lista de posibles problemas que afectan a la práctica educativa. Sin embargo hay un segundo punto clave en este TFG: la reflexión. La reflexión no es una parte de este proceso, aislada del análisis, más bien lo segundo lleva a lo primero.

Como ya he mencionado anteriormente, éste es un proyecto abierto, que pretende madurar con la experiencia y que siempre será susceptible de ser mejorado. Sin embargo, para poder realizar futuras mejoras, es necesario partir de una base que

consideremos adecuada. Por tanto, he determinado unas posibles soluciones que servirían como base previa:

- Tener en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentra el alumnado es fundamental a la hora de realizar una adecuada transmisión de conocimientos. Por ejemplo, sabemos que los alumnos empiezan la Educación Primaria con un alto nivel de egocentrismo, es justificable pensar que realizar actividades en la que ellos sean los protagonistas, será motivador para ellos y facilitará la asimilación de conocimientos.

Por tanto, para diseñar una situación adecuada para el aprendizaje significativo, deberemos conocer las características básicas del proceso madurativo en el que se halle el alumnado.

- El segundo problema mencionado es la condición prescriptiva del currículum. Ante este aspecto no hay una solución real ya que es de obligado cumplimiento en todos los centros educativos.

Sin embargo, a la hora de realizar una programación didáctica, sí que podemos intentar determinar cuales son las condiciones específicas del currículum y cuales son las autoimpuestas por la tradición educativa o determinadas por nuestra experiencia previa.

Este es un verdadero ejercicio de creatividad para los docentes, que deben intentar desprenderse de las ataduras previas, para hacer gala de esta innovación educativa, tan mencionada y deseada en el ámbito escolar.

Por tanto, la única solución viable que observo para este problema, nace de la autocrítica. Es muy favorable para la práctica educativa discernir entre los condicionantes propios y ajenos, para que los primeros no sean determinantes en un contexto de enseñanza-aprendizaje.

- En la evaluación hay algunos aspectos que podemos tener en cuenta para mejorar los problemas derivados de la misma:
 - Es interesante partir de los conocimientos previos del alumnado para una evaluación posterior. Debemos intentar determinar un punto de partida que venga dado por el propio alumnado, no por las expectativas que nosotros forjamos previamente.

- En mi opinión el cambio principal, necesario para mejorar la evaluación, radica en el proceso. Las valoraciones tradicionales estaban enfocadas a obtener un dato cuantitativo midiendo el resultado en un momento determinado. Sin embargo, lo que nos define son las acciones diarias, no un momento determinado. Para la evaluación del proceso, no hay unos ítems de carácter universal. Debemos determinar unos específicos para cada contenido.

Evaluar el proceso no implica necesariamente desatender la funcionalidad, o el resultado. Lo que permite, es obtener unos datos muy relevantes, sobre las técnicas que realiza el alumnado, el grado de implicación, tiempo empleado...

- Introducir al alumnado en la evaluación, hacerles partícipes puede ser una buena manera de motivarles. De forma habitual se excluye al alumnado del proceso de evaluación, sin embargo podemos esperar un mejor resultado si el alumnado conoce lo que esperamos lograr.

- La motivación no depende de los contenidos, tanto como de la forma en que éstos se presentan.

Durante la realización del Prácticum I y II, he podido observar la disposición del alumnado a estas edades. Así mismo he podido observar que cualquier actividad que se saliese de la rutina, o que implicase participación o movimiento, es muy bien recibida. Por tanto, hemos de intentar ser originales y sorprender al alumnado, estimulando su interés para conservar esa motivación y disposición de la que no carecen, si no que van perdiendo con el tiempo y la falta de estímulos.

- Los problemas metodológicos pueden ser mejorados si establecemos y analizamos lo que queremos conseguir de cada sesión. Debemos incluso hablar de la metodología que vamos a emplear con los alumnos y de la actitud que se espera en el aula para ese momento en concreto (más seria, más distendida...)

Podemos determinar una metodología de referencia, tal y como hacemos con los objetivos. Incluso puede que veamos necesaria la combinación de metodologías para una misma actividad.

De igual manera, hemos de autoevaluar de forma crítica la metodología empleada. De esta manera, podemos ofrecer alternativas para futuras sesiones.

- En la secuenciación de los contenidos para la enseñanza de los géneros textuales, coincido con la opinión de Anna Camps (2009) y Joaquín Dolz (2009) que proponen un aprendizaje progresivo, en espiral. Es decir, trabajando todos los géneros textuales en cada ciclo y aumentando su complejidad progresivamente.
- Para los materiales didácticos hay diferentes propuestas en función de los problemas encontrados:

- Tras el análisis de la estructura de un libro de texto empleado en las aulas para la enseñanza del área de lengua (ver anexo 1), no puedo desestimar el valor de los libros de texto y su funcionalidad. Sin embargo, y como ciertamente están estructurados de forma en la que el docente puede convertirse en un mero supervisor de la consecución de apartados determinados por una editorial, considero que lo adecuado sería disponer de tres o cuatro libros de texto en el aula, para el uso común.

Por otro lado, y en el caso de tomar la decisión de usar el libro de texto como material decisivo en el aula, es conveniente hacer un análisis para decidir qué es favorable emplear.

Por ejemplo, en el libro de texto analizado he observado que la sección empleada para la expresión oral no es funcional, puede que incluso contradictoria. ¿Cómo trabajamos la expresión oral de forma mayoritariamente escrita? En este caso sería conveniente desestimar esa parte del material y diseñar actividades propias.

- La enseñanza y uso de las TIC se integra de forma cada vez más significativa en cada área. Sin embargo en el área de lengua debe de tener una consideración específica, por ser un medio de comunicación en sí mismo.

Por este motivo veo imprescindible su uso, no sólo como material didáctico (altamente motivador para el alumnado), si no como contenido en sí mismo.

En el área de lengua, se enseñan actividades como la búsqueda de palabras en el diccionario o la escritura de una carta. Opino que de igual modo se debería de enseñar la búsqueda en la Web o la manera de escribir un email.

- Debemos someter a análisis y revisión cada material empleado en el aula. De igual modo, para la enseñanza de la lengua (oral y escrita) se debe hacer uso de material real y de actualidad. Por ejemplo, se puede considerar mucho más adecuado estudiar el tema de la noticia periodística mediante prensa de actualidad, que mediante el libro de texto que aporta una noticia o bien inventada, o bien desfasada y fuera de interés.

Por otro lado el análisis del material didáctico nos puede permitir ver las ventajas y desventajas de cada posible material empleado. Por ejemplo, en la enseñanza de la lengua escrita, según el contenido, podemos determinar que es mejor usar un lápiz para la escritura (que permite el borrado y la rápida corrección), un bolígrafo (que hará que se preocupen más de no cometer errores), rotuladores (para que quede más estético), etc.

El material didáctico debe, por tanto, ser parte de la evaluación posterior.

- La lectura y la escritura mantienen una relación bidireccional. Aquellas personas que tienen gusto por la lectura son mejores escritores, así como quienes tienen gusto por la escritura son mejores lectores.

Los libros de lectura pueden y deben ser un material didáctico presente en la enseñanza de la lengua escrita. No debemos desestimar ningún material para este uso sin antes haber analizado su utilidad.

- Podemos diseñar espacios en el aula que favorezcan el aprendizaje y uso de la lengua escrita fuera de esos momentos diseñados para ello.

Hay algunos espacios que se pueden crear fácilmente en el aula como un buzón interno para escribir cartas entre compañeros o al profesor, o un rincón de notas con una finalidad similar. Los murales son otro método muy motivador para el alumnado, que disfruta viendo sus composiciones, colgadas a la vista en el aula.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN: UN DECÁLOGO COMO GUÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.

Tras realizar el TFG, he confirmado lo importante que es el análisis y la reflexión en el ámbito educativo. La educación es un ente cambiante, y motivo de discusión en todos sus aspectos, por ser un pilar principal de la sociedad.

Es por eso que, como ya he referido anteriormente en otros apartados, quiero dejar estas conclusiones abiertas a futuros cambios y mejoras porque, como profesora y como miembro de esta sociedad, considero la educación como una institución que va mucho más allá de la simple transmisión de conocimientos y que de ninguna manera, puede ser considerada como una fórmula matemática indiscutible y definitiva.

El aprendizaje es una función básica del ser humano, aprendemos desde el nacimiento en un proceso que durará toda la vida. Sin embargo, el periodo escolar, es una etapa de formación intensa y determinante.

Por todos estos motivos, por su relevancia, no podemos dejar que la transmisión de conocimiento suceda al azar. Debemos darle la importancia que tiene y considerar el análisis y la autoevaluación como parte fundamental de la labor docente.

De forma más específica, la enseñanza de la lengua escrita también es fruto de debate. Los contenidos, la metodología, la secuenciación, etc., son aspectos que preocupan y que son ampliamente estudiados en el contexto educativo. La lengua es el instrumento básico para la adquisición de conocimientos, y por ello, debe de ser trabajada de forma específica en todas las áreas.

Tras realizar la lectura necesaria para la realización de la fundamentación teórica, he creado mis propias conclusiones en cuanto a la mejor manera para la enseñanza de la lengua escrita. No son conclusiones cerradas, y no llegarán a serlo nunca porque, no sólo la sociedad y por ende la educación son cambiantes; cada centro escolar, cada aula, cada área y por supuesto cada alumno, determinan unas dudas diferentes y un contexto

diferente, en definitiva, unas necesidades distintas que deberemos intentar cubrir adaptándonos de la mejor manera posible.

Sin embargo sí que me atrevo, imitando la línea de Anna Camps (2009) y otros autores vistos anteriormente, a dar mis propias conclusiones en forma de decálogo para la enseñanza de la lengua escrita:

1. Tener presente el desarrollo madurativo del alumnado para diseñar actividades de escritura adecuadas y más motivadoras.
2. Determinar cuales son los conocimientos previos como punto de partida.
3. Tener presente los posibles enfoques metodológicos en el momento de diseñar una actividad. Combinarlos en la medida de lo posible aunque el peso recaiga en un aspecto más que en otro (gramática, funciones y proceso).
4. Diseñar la evaluación para que la mayor parte del peso recaiga en el proceso y no en el producto. De esta manera favorecemos la equidad entre el alumnado, recompensando el esfuerzo. Sería deseable diseñar una evaluación específica para cada contenido.
5. Abordar los géneros textuales aumentando su complejidad progresivamente.
6. Tener en cuenta la comunicación oral y a la lectura, como elementos unidos e indisolubles de la enseñanza de la lengua escrita.
7. Favorecer un entorno creativo y motivante para la enseñanza de la lengua escrita. Crear espacios en el aula, donde se favorezca el uso de la lengua escrita en cualquier momento, sin necesidad de diseño previo.
8. Emplear materiales didácticos reales y actuales. Aprovechar elementos de interés para los alumnos para incluirlo como material didáctico.
9. Integrar las TIC en la enseñanza de la lengua escrita como contenido en sí mismo.
10. Evaluar cada aspecto de la práctica educativa (metodología, materiales...).

Tabla XI: Un decálogo como guía para la enseñanza de la lengua escrita.

Este decálogo está pensado para guiar a la práctica y mejorarla con la experiencia mediante la observación, el análisis y la reflexión. Es, por tanto, un punto de partida abierto.

Con este recurso se persigue el perfeccionamiento de forma continuada en la enseñanza de la lengua escrita, sin embargo su consulta es aplicable a cualquier área de conocimiento. La innovación, la reflexión, el análisis, la motivación, etc., deben ser una constante en el aula y, por tanto, en todos sus miembros. Necesitamos aspirar a que el entusiasmo por la mejora y el desarrollo educativo, sea un sentimiento compartido por alumnos y docentes:

Puede pensarse que el educador se hace profesional en la medida que es capaz de someter su actividad a la investigación, esto es, cuando ha adquirido la competencia de reflexionar (de darse cuenta) sistemática, racionalmente, sobre los procesos de aprendizaje personal sometidos a su control. En este sentido, la investigación activa se convierte, no solo en una vía para la innovación educativa en el espacio de la clase, sino para el perfeccionamiento profesional del profesor. (Vázquez Gómez, 1887)

Hay muchos aspectos en la educación, que vienen determinados o impuestos por agentes externos (el currículum, el centro educativo, etc.), sin embargo, sí que podemos intervenir en la forma. Cualquier situación o elemento es susceptible de ser mejorada, y esa es la finalidad última de cualquier entusiasta de la docencia; mejorar de forma continua para participar de forma positiva en la formación íntegra de los alumnos y en la suya propia.

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Benjamín Franklin

7. ANEXO. ESTRUCTURA DE UN LIBRO DE TEXTO

El libro de texto es el material didáctico por antonomasia. El análisis del libro de texto va a fundamentarse en su estructura. Este análisis pretende permitirnos reflexionar, de cara a la propuesta de intervención, sobre si la organización, las actividades, la secuencia de contenidos, etc., pueden ser un determinante para la práctica educativa y no sólo un elemento facilitador.

El análisis se corresponde al libro de la editorial SM para 3º de primaria, correspondiente al área de Lengua castellana y literatura. En principio voy a hacer una descripción de la estructura del libro que recibe el profesor, y luego del que adquieren los alumnos. Este libro es un ejemplo de la organización habitual de este tipo de material, que se presentan como unidades didácticas totalmente estructuradas:

Hay una primera parte en la que se describen los aspectos más generales:

- Orientaciones metodológicas.
- Esquema de la unidad.
- Conocimientos previos.
- Previsión de dificultades.
- Vinculación con otras áreas.
- Temporalización.
- Vocabulario de la unidad.
- Programación (objetivos, criterios de evaluación, competencias básicas y contenidos).
- Contribución de la unidad a la adquisición de las competencias básicas.
- Tratamiento específico de las competencias básicas.
- Recursos didácticos (entre los que siempre se encuentran actividades de las dos webs relacionadas con esta editorial: www.primaria.librosvivos.net y www.smconectados.com).
- Lecturas recomendadas.

Hay un segundo espacio, dedicado a la atención a la diversidad, estructurado de la siguiente manera:

- Una parte que se llama “ganando autonomía” en la que te dan unos consejos metodológicos, en función del grado de dependencia que tengan los alumnos con el profesor.
- El siguiente punto se llama “ayudándonos mutuamente”. Aquí te explican como favorecer la ayuda entre compañeros.
- “Adaptando actividades”, aquí te proponen una forma de realizar las actividades a un ritmo más pausado, con más ayuda por parte del profesor.
- “Diversidad cultural”, en este punto te proponen una serie de actividades en el caso de que en el aula haya alumnos extranjeros.
- “Motivaciones e inteligencias múltiples”, aquí te proponen una serie de actividades complementarias en las que, sobre todo, se pretende desarrollar la creatividad.

El tercer espacio se llama “aprendizaje cooperativo”, en esta sección te proponen 4 actividades perfectamente estructuradas en las que incluye:

- Tiempo dedicado a la actividad.
- La estructura cooperativa en la que se basan.
- Una explicación de para qué se hace esa actividad.
- Los materiales que se pueden necesitar para su realización.
- Y por último, cómo se debe hacer.

“Aprender a pensar” es el título de la cuarta sección:

- “¿Cómo relacionamos un suceso con otro?”, en este apartado se trabajas aspectos como por ejemplo la metamemoria, a evitar la precipitación, a sacar consecuencias de preguntas, etc.
- “¿Dónde trabajar esta secuencia de pensamiento a lo largo de la unidad?”, en este apartado te especifican en qué actividades puedes trabajar el aspecto al que se dedique esa unidad.
- En este siguiente punto te explican cómo debes de trabajarlos.

Un último apartado está enteramente dedicado a las TIC en el aula. En él se citan las páginas y ejercicios de la unidad que requieren de las TIC, y realizan algunas propuestas a mayores en las que se pueden emplear. Hay que tener en cuenta que dentro del uso de las TIC, el libro de texto limita sus recomendaciones de páginas Web a las asociadas a la editorial.

Tras todo el desarrollo de la unidad, comienza el libro de texto de la forma en que es presentado a los alumnos. La diferencia es que la parte que comparte con el alumno, ocupa un lugar central en las páginas del libro del profesor, alrededor están las soluciones a las actividades propuestas y otros subapartados que lo acompañan:

- Objetivos de lo propuesto en la página.
- Competencias básicas que se van a trabajar.
- Sugerencias didácticas.
- Actividades de ampliación.
- Y otros subapartados que varían según las actividades o el contenido (TIC en el aula, aprendizaje cooperativo, atención a la diversidad, recursos...)

Ciertamente el libro de texto tiene, por su estructura y elaboración, un componente peligroso; es muy cómodo para el profesor llevar su clase siguiendo el libro, en él se especifican objetivos, contenido, materiales..., incluso las respuestas de los ejercicios propuestos para los alumnos. Sin embargo, como cualquier otro material didáctico, no es la panacea, no puede servir igual para todas las ocasiones y su utilidad variará dependiendo de cada situación.

Es imprescindible discernir entre una guía y una estructura prefijada e inamovible.

En cuanto a lo que los niños ven, al libro de texto que ellos utilizan como material didáctico propio, la estructura en cada unidad es similar:

- En primer lugar, en las dos primeras caras, hay una imagen acompañada de un pequeño texto, que da el título a la unidad. Esta presentación de la unidad viene siempre acompañada de ejercicios en los que lo primordial es la comunicación. Se trabaja sobre el contenido de la imagen, las propuestas para esta primera parte son bastante flexibles y van dirigidas a la comprensión del texto y al desarrollo comunicativo.

- En segundo lugar, en las dos caras siguientes hay una lectura, en ella se trabajan distintos géneros, aunque principalmente la narración. La lectura viene acompañada de una sección de vocabulario, en la que les dan el significado de las palabras que pueden presentar dificultad para ellos. La actividad propuesta para esta lectura es siempre un fichero ortográfico en el que se propone la búsqueda de algunas de las palabras del texto en el diccionario.
- Las caras siguientes están dedicadas a trabajar la comprensión lectora mediante actividades de completar o contestar preguntas sobre el texto anterior y también al vocabulario (diminutivos, onomatopeyas, palabras colectivas...) trabajándolo también mediante actividades de relacionar, de corregir ejemplos erróneos, etc.
- Tras esto se trabaja la gramática y la ortografía, los ejercicios propuestos siguen la misma línea que los anteriormente citados.
- Después se trabaja la expresión escrita y la expresión oral, apartados que analizo más profundamente luego.
- Después hay una sección de literatura (fábulas, trabalenguas, adivinanzas...) junto a un repaso de la unidad. Los ejercicios propuestos también se asemejan a los anteriores.
- Por último, dos caras para recordar y reforzar lo aprendido. En esta sección a parte de las actividades habituales, suele haber propuestas como realizar una exposición, elaborar un cómic, redactar una noticia...

Expresión oral:

Este apartado es cuanto menos chocante. En él se trabaja la expresión oral de forma escrita. Los ejercicios propuestos por el libro para los alumnos son de redacción, rellenar huecos, etc.

Si bien es cierto que las sugerencias didácticas suelen proponer un debate en el aula, los ejercicios acompañan a un tipo de fuente de información (horarios, tarjetas de visita...). La estructura habitual propuesta empieza por la lectura y continúa con ejercicios para contestar de forma individual u otros de imitación a la fuente de información sugerida.

En resumen, personalmente asocio estos ejercicios a la comprensión lectora y a la expresión escrita. Creo que no cumplen su finalidad.

Por otro lado, lo cierto es que la expresión oral se trabaja o se debe trabajar con los niños en todas las asignaturas y en todo momento. Es decir, la expresión oral no puede tener mejor momento ni metodología que su uso diario en el aula, mediante la propia comunicación.

Expresión escrita:

En la expresión escrita se trabaja un género o técnicas de escritura por unidad. Este libro en concreto trabaja los siguientes aspectos en el apartado específico de la expresión escrita:

- Escribir una ficha.
- Describir personas.
- Describir objetos.
- Escribir una carta personal.
- Escribir un diálogo.
- Escribir un cuento.
- Elaborar un cartel informativo.
- Realizar un cómic.
- Escribir una noticia.
- Redactar normas.
- Describir lugares.
- Escribir indicaciones para llegar a un lugar.
- Redactar un correo electrónico.
- Elaborar una entrevista.
- Escribir una carta al director de una publicación.

Este apartado comienza con un ejemplo del tema a tratar. Seguidamente hay una breve explicación de las partes fundamentales que determinan un género. Tras esto, hay algunas actividades relacionadas con la comprensión del texto y, por último, una propuesta para que el alumno realice su propio cuento, cartel, etc.

El libro del profesor realiza una serie de sugerencias didácticas en este apartado, que suelen tratarse de comentar en clase algunos aspectos específicos de la lectura. También sugiere actividades para realizar fuera del aula.

En el ámbito de la expresión escrita las actividades propuestas me parecen mucho más adecuadas que las pensadas para la expresión oral. Sin embargo, creo que para realizar un aprendizaje significativo, los alumnos necesitan que estos temas sean reforzados con otros materiales adicionales.

9. REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, pp. 109-126.
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid, Pirámide.
- Area, M. (2008). Innovación Pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-18.
- Camps, A. (2009). *Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria*. Recuperado el 25 de marzo de 2014 de <http://www.leer.es>.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Piados.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. ISSN: 0214-7033.
- Casanova, M.A. (2006). *Diseño curricular e Innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castañeda Quintero, L. (2011). *Analizar y entender la enseñanza flexible. Un modelo de análisis de desarrollo curricular*. Recuperado el 11 de abril de 2014 de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p39/13.pdf> .
- Centro Virtual Cervantes. (2014). *Libro de texto*. Recuperado el 18 de enero de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm.
- Coll, C. (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Recuperado el 23 de abril de 2014 de http://www.escribitoriomyh.educ.ar/recursos/articulos/aprender_y_ensenar_con_tic.pdf.
- Dolz, J. (2009) *Claves para enseñar a escribir*. Recuperado el 30 de enero de 2014 de <http://leer.es>.

- España. *Decreto 40/2007 de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de La Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial del Estado de 9 de mayo de 2007, 89, 9852-9896.
- España. *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*.
- Flower, L. (1985). *Problem-Solving Strategies for Writing*. Brace Jovanovich (2ª ed.)
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contextos, I*. Págs. 75-110. Buenos Aires: Lectura y Vida. Disponible en: http://isfd87.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Grao, La Galera.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez Picapeo, J. (2011). *Contribución de los libros de texto de la lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria obligatoria*. Recuperado el 28 de abril de 2014 de <http://zaguan.unizar.es/record/5747/files/TESIS-2011-028.pdf>.
- Guerrero Serón, A. (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Hamodi, C. (2014) ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1), 30-55.
- Hurtado, V. (2009). *Etapas del desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget*. Recuperado el 3 de febrero de <http://www.slideshare.net/vayolet/etapas-del-desarrollo-de-jean-piaget>.
- Hutchinson, T. y Torres, E. (1994). El libro de texto como agente de cambio. *ELT Journal*, 8/4, 315-328.
- Ibáñez Martín, J.A, Escámez Sánchez, J, Fullat, O, Sarramona, J, Vázquez Gómez, G, Medina Rubio R., Castillejo Brull, J.L, Gómez Ocaña, C, Aznar

- Minguet, P & Pérez Alonso, P. (1887). *Currículum y Educación*. Barcelona: J. Sarramona.
- Lomas, C. (1996a). La comunicación en el aula. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17. Gijón.
 - Mariliana. (2011). *Etapa preoperacional de Piaget*. Recuperado el 7 de noviembre de <http://www.slideshare.net/marilinana/etapa-preoperacional-de-piaget>.
 - Martín Bravo, C. & Navarro Guzmán, J.I. (2011). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide.
 - Martínez Bonafé, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de pedagogía*, 203, 14-18.
 - Millás, J.J. (2000). Leen. *El país*, 16 de diciembre de 2000.
 - Moya Martínez, M.A. (2009). *Las nuevas tecnologías en la educación, Innovación y experiencias*. Recuperado el 25 de enero de 2014 de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ANTONIA_M_MOYA_1.pdf.
 - Pasquier, A. & Dolz, J. (1996). Un decálogo para aprender a escribir. *Cultura y Educación*, volumen 8, 31-41.
 - Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? *Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos*. Recuperado el 12 de marzo de 2014 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_42.html
 - Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed). Recuperado de <http://rae.es>.
 - Rotger Amengual, B. (1982). "El material didáctico", en ARRIBAS, C. et al.: *El Ciclo Medio en la Educación Básica*. Madrid: Santillana,
 - Wheeler, D.K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana.
 - Zabala, M.A., Mauri, T., Solé, I. & del Carmen, L. (1990). El currículum en el centro educativo. Barcelona, Universidad de Barcelona-Horsori. *Cuadernos de educación*, 125-167.

