

Investigación e Innovación Educativa

Tendencias y Retos

Inmaculada Aznar Díaz

María Pilar Cáceres Reche

José María Romero Rodríguez

José Antonio Marín Marín

Investigación e Innovación educativa

Tendencias y Retos

Inmaculada Aznar Díaz
María Pilar Cáceres Reche
José María Romero Rodríguez
José Antonio Marín Marín
Editores

 *Dykinson, S.L.*

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Dykinson

Madrid, 2020

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-1324-590-4

Índice

INTRODUCCIÓN.....	9
1. USO DE WHATSAPP Y GOOGLE DRIVE EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EXTERNAS DE FUTUROS PROFESORES FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, GERARDO GÓMEZ GARCÍA, JESÚS LÓPEZ BELMONTE Y ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO	11
2. BLOG DE AULA Y APRENDIZAJE INVERTIDO EN EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER: UN ESTUDIO DE CASO SANTIAGO ALONSO GARCÍA, JOSÉ MARÍA SOLA RECHE, ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO Y SANTIAGO POZO SÁNCHEZ	25
3. ORIENTACIÓN PROFESIONAL: EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TENDENCIA ACTUAL JOSÉ MARÍA SOLA RECHE, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO Y GERARDO GÓMEZ GARCÍA	41
4. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA TOMÁS SOLA MARTÍNEZ, FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, JAVIER VILLORIA PRIETO, ESTHER GARZÓN ARTACHO Y BLANCA BERRAL ORTIZ	55
5. INNOVACOOP: UN PROYECTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS EMERGENTES SANTIAGO ALONSO GARCÍA, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO, NATALIA CAMPOS SOTO Y JESÚS LÓPEZ BELMONTE	69
6. EL TALLER DE EMPLEO DE ELCHE: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ÁMBITO LOCAL JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES, JAVIER VILLORIA PRIETO, ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO, SANTIAGO POZO SÁNCHEZ Y JOSÉ MARÍA SOLA RECHE	83
7. LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES Y SU IMPACTO EN LOS CONSTRUCTOS SOCIALES CYNTHIA AGNES LÓPEZ BURGOS, MARÍA DOLORES APONTE CORREA, CLEMENTE RODRÍGUEZ SABIOTE Y DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ	95

8. VALIDACIÓN DE UNA ESCALA SOBRE MEDICIÓN DE LA NOMOFOBIA	
CLEMENTE RODRÍGUEZ SABIOTE, JOSÉ ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ Y ROSA DEL PILAR GÁMEZ DURÁN	109
9. ENTRE EL CANON LITERARIO POÉTICO Y LAS REDES SOCIALES. ALGUNAS RESPUESTAS PARA NUEVOS LECTORES EN LA ERA DIGITAL	
REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA.....	123
10. USO DEL MOVIL EN EDUCACIÓN SUPERIOR	
ISABEL MARTÍNEZ SÁNCHEZ, DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ, JOSÉ ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ Y ROSA GOIG MARTÍNEZ	137
11. ELEMENTOS CONTEXTUALES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN SOCIODIGITAL DE LOS JÓVENES VULNERABLES	
MARGARITA VASCO-GONZÁLEZ, ROSA GOIG MARTÍNEZ Y DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ.....	151
12. EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE MENTALIDAD DE CRECIMIENTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	
ALBA GALLEGO IGLESIAS, DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ, ÁLVARO MANUEL ÚBEDA- SÁNCHEZ Y JOSÉ ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ.....	165
13. EVALUACIÓN EN LA ERA DIGITAL. PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE MODALIDADES DIFERENTES DE EVALUACIÓN	
ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES, ANTONIA NAVARRO RINCÓN, ISABEL ANGUSTIAS GÓMEZ PÉREZ Y MARÍA FERNANDA AYLLÓN BLANCO.....	181
14. USO DE APLICACIONES EN EL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MENTE EN PERSONAS CON AUTISMO	
CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES, ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES, EMILIO CRISOL MOYA Y MARÍA JESÚS CAURCEL CARA	197
15. PROGRAMAS BILINGÜES: FACTORES PARA LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD	
JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN Y STEPHEN P. HUGHES	215
16. DIVERSITY, THE CHALLENGE OF TEACHER TRAINING	
JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN Y MARÍA MORENO PEDRAZA	229
17. A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE OF TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY OF THE ITALIAN UPPER-SECONDARY EDUCATION SYSTEM	
JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN Y BARBARA GRECO.....	245
18. LA SUBTITULACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA CLIL. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN	
CORAL IVY HUNT-GÓMEZ	269

19. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA TRANSCREACIÓN IRENE RIVERA-TRIGUEROS, JUNCAL GUTIÉRREZ-ARTACHO Y MARÍA-DOLORES OLVERA-LOBO.....	283
20. LA TRANSCREACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. FORTALEZAS Y CARENCIAS DEL GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN MAR DÍAZ-MILLÓN Y MARÍA DOLORES OLVERA-LOBO.....	299
21. LOS MENTORES DE ESCRITURA ACADÉMICA: REALIDADES Y EXPECTATIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR FRANCISCO NÚÑEZ-ROMÁN.....	315
22. LOS ESCAPE ROOM COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN FORMAL. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN MARIO FERRERAS-LISTÁN, PILAR MORENO-CRESPO, OLGA MORENO-FERNÁNDEZ Y CARMEN SOLÍS-ESPALLARGAS.....	327
23. PLANTEAMIENTOS EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA MEDIANTE SISTEMAS DE APRENDIZAJE DIGITAL JERÓNIMO MORALES-CABEZAS Y FERMÍN MARTOS ELICHE	341
24. PROPUESTA DE APRENDIZAJE DE LOS PROVERBIOS Y LA CULTURA JAPONESAS A TRAVÉS DEL JUEGO DE CARTAS <i>IROHA KARUTA</i> KYOKO ITO-MORALES Y NOBUO IGNACIO LÓPEZ-SAKO	355
25. DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO, MOTIVACIÓN Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA IRWIN A. RAMÍREZ-GRANIZO Y JOSÉ LUIS UBAGO-JIMÉNEZ.....	367
26. LA COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DÉBORAH SANABRIAS-MORENO, MARÍA SÁNCHEZ-ZAFRA, JAVIER CACHÓN-ZAGALAZ Y AMADOR LARA-SÁNCHEZ	377
27. VALORACIONES PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HACIA EL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL ESTELA ISEQUILLA ALARCÓN, JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA Y LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA	395
28. ASESORAMIENTO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE ENRIQUE SÁNCHEZ-RIVAS, ERNESTO COLOMO-MAGAÑA Y ROCÍO PÉREZ DEL RÍO	405

29. PERFILES EDUCATIVOS EN RELACIÓN CON EL CONSUMO DE TABACO EN JÓVENES	
JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ.....	417
30. NEUROEDUCACIÓN, GÉNERO Y EQUIDAD PARA UNA INCLUSIÓN DE CALIDAD	
CLAUDIA DE BARROS CAMARGO, CRISTINA MARÍN PERABÁ y CRISTINA PINTO DÍAZ	427
31. PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE ELE	
FERMÍN MARTOS ELICHE Y JERÓNIMO MORALES CABEZAS.....	437
32. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN CULTURAL E INTERCULTURAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA Y SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO.....	455
33. NUEVOS ENFOQUES EN LA DIDÁCTICA DE CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA: DEL MÉTODO MIXTO AL <i>MIDDLE GROUND</i>	
ISABEL MARÍA BALSAS UREÑA Y JUAN JOSÉ CIRUELA ALFÉREZ	469
34. LA ENSEÑANZA DE CARACTERES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE CHINO LENGUA EXTRANJERA (CLE)	
JUAN JOSÉ CIRUELA ALFÉREZ Y ISABEL MARÍA BALSAS UREÑA.....	483
35. LA ACCESIBILIDAD EN VIDEOJUEGOS: ASPECTOS A TENER EN CUENTA	
DANIEL CAMUÑAS GARCÍA Y MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ.....	497
36. RECURSOS EDUCATIVOS PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL ARQUEOLÓGICA	
ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS.....	511
37. LOS RELATOS HISTÓRICOS BREVES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS	
ANDRÉS PALMA VALENZUELA Y VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN	529
38. EL APRENDIZAJE SERVICIO Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA UN PATRIMONIO INCLUSIVO	
VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN Y ANDRÉS PALMA VALENZUELA	545
39. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EMPRENDIMIENTO: NUEVOS ENFOQUES EN BÚSQUEDA DE SALIDAS PROFESIONALES	
MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS, REGINA GARCÍA RAMÍREZ Y VICTORIA EUGENIA CHAMORRO MARTÍNEZ	561

40. APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS A LA ACCESIBILIDAD UNIVERSIAL MEDIANTE EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	
ANTONIO JAVIER CHICA NÚÑEZ	575
41. TU VOZ PARA LA CULTURA SORDA: UN PROYECTO TRANSLINGÜÍSTICO DE VISIBILIZACIÓN E INCLUSIÓN	
GIULIA DE SARLO	589
42. LOS VIDEOJUEGOS COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO Y EL ESPACIO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE	
MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ, DANIEL CAMUÑAS GARCÍA Y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ	601
43. EL MOOC DE EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL, UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL	
CAROLINA ALEGRE BENÍTEZ Y ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS	617
44. MUSEOS VIRTUALES Y MEMORIA HISTÓRICA: RETOS Y OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN	
JUAN MIGUEL MARTÍNEZ MARTÍNEZ Y CAROLINA ALEGRE BENÍTEZ	631
45. PEER-BLOGGING AS A TUTORING TECHNIQUE AT HIGHER EDUCATION	
MARÍA ÁNGELES JIMÉNEZ-JIMÉNEZ Y BEATRIZ CORTINA-PÉREZ	645
46. LA LENGUA MATERNA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA: PROS Y CONTRAS DEL TRANSLINGÜAJE	
ANA M. RICO-MARTÍN Y M. Ángeles Jiménez-Jiménez	661
47. LAS IMÁGENES EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL: USO Y FUNCIONES	
DIMITRINKA G. NÍKLEVA Y ANA M. RICO-MARTÍN	675
48. LA GAMIFICACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA: REVISIÓN DE LA LITERATURA	
SILVIA CORRAL-ROBLES Y LAURA TORTOSA PÉREZ	691
49. EL MÉTODO PHONICS COMO PROPUESTA INNOVADORA PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL	
ANA ANDÚGAR-SOTO Y BEATRIZ CORTINA-PÉREZ	707
50. LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTACIONES DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EL AULA DE PRIMARIA	
SILVIA CORRAL ROBLES	717

51. EL BLOG COMO HERRAMIENTA TIC PARA DINAMIZAR LA ESCRITURA EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA	
CRISTINA DEL MORAL-BARRIGÜETE Y ELISABETH MELGUIZO-MORENO.....	731
52. LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LOS NUEVOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA: RECOMENDACIONES EN BASES DE DATOS ACADÉMICAS SOBRE CHILD LANGUAGE BROKERING	
CORAL IVY HUNT-GÓMEZ	741
53. TECNOLOGÍAS ACTIVAS Y GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE LENGUA ALEMANA PARA FINES ESPECÍFICOS: ¿PUEDEN LOS ESTUDIANTES DISEÑAR SUS MATERIALES DIDÁCTICOS?	
CHRISTINA HOLGADO-SÁEZ	757
54. LENGUA Y TECNOLOGÍA: UNA PLATAFORMA COLABORATIVA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL	
ROCÍO DÍAZ BRAVO, SILVIA ACID CARRILLO Y JUAN MANUEL FERNÁNDEZ LUNA	771
55. LA ENSEÑANZA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN 1º ESO: PRESENCIA DE LAS TIC EN EL MODELO EDUCATIVO DEL <i>GRUPO EDITORIAL UNIVERSITARIO</i>	
ELISABETH MELGUIZO MORENO.....	785
56. UN ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA CIUDAD DE GRANADA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS) DESDE LA ASIGNATURA DE CIENCIAS SOCIALES	
INMACULADA ÁVALOS RUIZ Y DAVID LENGUASCO RUIZ	799
57. LAS ESCUELAS DEL AVE MARÍA: 130 AÑOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	
M ^a DE CZESTOCHOWA MOLINA SERRANO Y JAVIER CONTRERAS GARCÍA.....	813
58. UNA SOCIEDAD MÁS INCLUSIVA A TRAVÉS DEL SÉPTIMO ARTE	
SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO Y MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA.....	825
59. MI IDENTIDAD STEM: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO	
LAY-WAH CAROLINA CHING-CHIANG Y JAIME RICARDO VALENZUELA GONZÁLEZ	839

31

PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE ELE

Fermín Martos Eliche y Jerónimo Morales Cabezas

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Resulta incuestionable que el área llamada *Lengua Castellana y Literatura* constituye una de las materias más importantes y es eje del currículum de Educación Primaria. Se promueve que los alumnos adquieran habilidades lingüísticas afianzando y desarrollando sus competencias en *comunicación lingüística*, tanto oral como escrita. Resulta, asimismo, constatable cómo el último informe PISA, con datos del año 2015 sitúa a España con 496 puntos en comprensión lectora (única medida lingüística básica en conocimiento y uso de la lengua) que, si bien ha mejorado un poco respecto de los últimos informes, nada consuela que sea la primera vez que superamos la media de la OCDE en solo 3 puntos.

Es evidente que se necesitan implementar medidas específicas que aborden dicha problemática, siendo fundamental que el docente promueva acciones encaminadas a favorecer la implicación del alumno (González, 2010) en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en las diferentes materias que componen su currículum.

Desde la perspectiva del educador es tradicional que los docentes siempre que se plantean la implementación de medidas innovadoras en el aula se recurren a las llamadas TIC. Nada resulta más innovador, más atractivo, más motivador que la innovación desde el ámbito de las *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. La mayoría de los estudios más recientes sobre innovación educativa así lo atestiguan. El concepto de innovación educativa se ha relacionado estrechamente con las TIC y las llamadas competencias digitales (Cabero, 2015; Del Moral, Villalustre y Neira, 2014; Area et al. 2014; Area, Hernández y Sosa, 2016; Pérez, Martínez y Piñeiro, 2017) resaltando que la innovación siempre tiene que ver o tiene relación con lo nuevo en materia tecnológica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El concepto de innovación educativa

La innovación educativa emerge en el ámbito de la investigación y se desarrolla como una unidad de conocimientos, productos y procesos creativos nuevos. Esta definición podría resumir lo aportado recientemente por el III Congreso Internacional sobre Innovación, Aprendizaje y Competitividad desarrollado en Madrid en octubre de 2015 y que se desarrollará este año en el mismo mes. Se trataría de realizar cambios en el aprendizaje/formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje (García-Peñalvo, Fidalgo Blanco y Sein-Echaluce, 2014). Tales autores concluyen:

Pero al final lo realmente importante es que ante un mundo en continuo cambio y evolución, el profesorado mantenga la inquietud por innovar en sus procesos con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes... (2014, p.72).

La innovación debe, además, ser algo más que un cambio superficial. Tiene que pretender alterar ideas, concepciones y prácticas con el fin de renovar el sistema educativo. En este sentido, Zabalza (2000), aunque desde la perspectiva de los estudios universitarios, considera que la reforma de los planes de estudio debe ser un proceso de innovación. Fernández Batanero (2004) establece, dentro de la misma perspectiva, que se ha de asumir la existencia de elementos y situaciones que requieren cambios y mostrar una actitud de reto e innovación hacia la mejora del sistema. Sentimos especial identificación con Martínez Bonafé (2008:79) al iniciar este camino innovador que proponemos con

este estudio. Para él, la innovación es el deseo que mueve a un profesor a realizar mejoras en su práctica profesional. La innovación debe formar parte de un proceso que parta de una acción individual y se convierta en una acción global. El docente debe enfrentarse a la problematización de su propia experiencia y tomar decisiones que nazcan de ese juicio reflexivo.

2.2 El actual currículum de Lengua Castellana y Literatura

Las diferentes instituciones educativas han intentado promover el concepto de innovación educativa confundiendo los términos anteriormente descritos. Tanto la LOE (2006) como la LOMCE (2013) proponía y propone, respectivamente, la educación por competencias creyendo que la modernización (instalación de pizarras digitales, por ejemplo) y la mejora (introducción de estándares de aprendizaje evaluables) conlleva innovación. Pocos cambios se han observado en innovación educativa a excepción de los meramente políticos o relacionados con la política (desgraciadamente la política aún no se ha desligado de la educación). Carlos Lomas (2016) afirma: “Somos palabras. Somos lo que decimos y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas con las palabras”. Y sigue:

Por ello, y como señala Deborah Tannen (1999: 27): “Las palabras importan. Aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. De forma invisible moldea nuestra forma de pensar sobre las demás personas, sus acciones y el mundo en general” (Lomas, 2016, p.56)

Aunque su enfoque se refiere al discurso en el aula, estas palabras nos sirven para ofrecer un análisis de las palabras instauradas y repetidas hasta la saciedad en nuestro contexto educativo. Desde hace tiempo en nuestras clases nos hemos preguntado las siguientes cuestiones:

1. Hablar de *Lengua Castellana* ¿conlleva significados ocultos? ¿Por qué nunca se usa el término *Español* o *Española*?
2. ¿Por qué se desgaja la palabra *Literatura* y aparece como separado?
3. Se debería separar el área en dos contenidos distintos.

4. ¿Por qué se denomina *Competencia en Comunicación Lingüística*? ¿Qué entendemos por competencia? ¿Lo no lingüístico es lingüístico? ¿Qué hacemos con el lenguaje no verbal?

Proponemos un cambio de la denominación de la materia a enseñar. Vamos a partir del esquema de la comunicación: un emisor comunica un mensaje a un receptor mediante un código en un contexto determinado.

2.2.1. Español vs Castellano: el nombre propio del código

El código es el sistema formal que adopta una lengua para servir de instrumento de comunicación. La denominación del código en nuestra lengua ha estado plagada de polémica por motivos políticos. Sobre ello han discutido intelectuales, lingüistas, pedagogos, escritores famosos. No vamos aquí a hacer una revisión de la literatura sobre este tema. Creemos que va siendo hora de denominar el código como *español*, sustantivo más que como adjetivo. Para ello recurrimos, sin ningún tipo de sentimentalidades, a lo que dicen al respecto las instituciones oficiales que preservan nuestra lengua:

ESPAÑOL. Para designar la lengua común de España y de muchas naciones de América, y que también se habla como propia en otras partes del mundo, son válidos los términos *castellano* y *español*. La polémica sobre cuál de estas denominaciones resulta más apropiada está hoy superada. El término *español* resulta más recomendable por carecer de ambigüedad, ya que se refiere de modo unívoco a la lengua que hablan hoy cerca de cuatrocientos millones de personas. Asimismo, es la denominación que se utiliza internacionalmente (*Spanish, espagnol, Spanisch, spagnolo*, etc.). Aun siendo también sinónimo de *español*, resulta preferible reservar el término *castellano* para referirse al dialecto románico nacido en el Reino de Castilla durante la Edad Media, o al dialecto del español que se habla actualmente en esta región. En España, se usa asimismo el nombre *castellano* cuando se alude a la lengua común del Estado en relación con las otras lenguas cooficiales en sus respectivos territorios autónomos, como el catalán, el gallego o el vasco. (Real Academia Española, 2005).

El “problema” del nombre de la lengua es en realidad una falsa polémica, que debe considerarse ya superada y que, en cualquier caso, habría que dejar fuera de la controversia política o el enfrentamiento social. (Instituto Cervantes, 2013).

Aunque se admite sinonimia como adjetivo, lengua castellana/lengua española, en documentos oficiales se debería aplicar la terminología adecuada a las recomendaciones de la Real Academia y el Instituto Cervantes. No me imagino hablar de expresiones como:

el castellano en el mundo, cifras del castellano, didáctica del castellano, el castellano: lengua extranjera.

2.2.2 ... y Literatura

Desde el principio llama la atención la separación del término *literatura*. Suponemos que tiene también una intención política de no ofender ni afectar a las sensibilidades de las diferentes nacionalidades del estado español, como ocurre también con la elección del término *lengua castellana*. Creemos que efectivamente usar la *terminología Lengua y Literatura españolas*, como, antaño sería incorrecto. Los alumnos no sólo deben conocer y estudiar la literatura española entendida así como la desarrollada en español, sino también la desarrollada en catalán, gallego y euskera. Queda por resolver la Literatura desarrollada en la llamada América Española, también escrita en español. ¿Qué se le pide a los alumnos que estudien y aprendan sobre literatura?

El Bloque 5, Educación Literaria, asume el objetivo de hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura. (R.D. 126/2014)

Si entendemos que la literatura en primaria pretende crear lectores cultos y competentes, formados en lectura, que comprendan e interpreten obras literarias y textos literarios de nuestra literatura, debemos elegir textos literarios de literatura en español y en las lenguas cooficiales, incluidos textos literarios de la literatura hispanoamericana. Proponemos, pues, la utilización del término *literatura hispana o hispánica*, término (Hispania) que incluía el territorio donde se desarrollaron las lenguas romances del latín y donde ya existía el euskera. Este término incluiría la literatura en español (España y países hispanos) y la literatura en catalán, gallego y euskera. La elección de los textos debería incluir todo el abanico del que estamos hablando. Otra cuestión que no vamos a desarrollar en este trabajo es la pertinencia de separar los textos literarios de los bloques 2 y 3 dedicados a la lectura y escritura:

La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por

tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. Con los Bloques 2 y 3, Comunicación escrita: leer y escribir, se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer. (R.D. 126/2014)

Entendemos que los textos literarios, en la Educación Primaria, pertenecen a esa tipología textual escrita en español (código) que enfatiza el mensaje por el mensaje por la llamada función poética del lenguaje desarrollada por Jakobson y Cabello (1981).

2.2.3 Competencia en comunicación lingüística

El Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron a finales de 2006 un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dicho marco identifica y define por primera vez a nivel europeo las competencias clave que los ciudadanos necesitan para su realización personal. En este documento se establece como competencia clave la llamada *Comunicación en Lengua Materna*:

La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio. (Comisión Europea, 2007, p.4).

No sabemos por qué a partir de la LOE (2006) la denominación por parte del gobierno español fue la de competencia en comunicación lingüística. En sí, esta denominación conlleva una contradicción interna. La comunicación en sí puede ser verbal o no verbal. De hecho, se le da una importancia relativa a que el alumno comprenda y adecúe los códigos no lingüísticos propios del lenguaje no verbal. Tal vez, habría sido mejor utilizar simplemente el término *competencia comunicativa*. Otra vez existe un ánimo para diferenciar las competencias comunicativas entre la lengua materna y la lengua extranjera. Si nos fijamos otra vez en el sistema de la comunicación lo que diferencia la comunicación en lengua extranjera con la comunicación en lengua materna es el código. Los alumnos deben conseguir afianzar y poseer las mismas habilidades comunicativas en

ambas lenguas para llegar a ser rentables. Si nos centramos en el R.D 126/2014 todavía existe recelo en cambiar la denominación y vuelve a hablar de *comunicación lingüística* como competencia clave. Este término desaparecerá en la concreción de las enseñanzas mínimas del área de *Lengua Castellana y Literatura*. Aparece al adjetivo *comunicativo*:

La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado....

...herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional.

El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula en los currículos....

La adquisición de estas destrezas comunicativas....

.....aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa

.....ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa

Como profesor de ELE, esta terminología en nada varía con la perspectiva de la enseñanza del español como Lengua Extranjera. Solo que parece que hay que esperar hasta el 2014 para notar brevemente un cambio, una innovación respecto de la enseñanza tradicional de la lengua en las escuelas españolas. Existen estudios completos y significativos en el campo de la enseñanza de la lengua materna que dan fe de este cambio de perspectiva:

En las últimas décadas, la educación lingüística y literaria ha experimentado un innegable cambio tanto en lo que se refiere a las teorías que la sustentan como a las maneras de hacer del profesorado en las aulas. Varios han sido los factores –lingüísticos, didácticos y socioculturales– que han contribuido a ese cambio. Por un lado, en el mundo de las lingüísticas se observa de un tiempo a esta parte un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. El auge académico de disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio significativo de un giro copernicano en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación. (Lomas, 2014, p.9)

Si seguimos con el esquema de la comunicación, la competencia comunicativa se fundamenta en la relación que se establece entre el mensaje, el receptor, el emisor y el contexto. De esta relación surgen las llamadas habilidades o destrezas comunicativas. Aquellas que se relacionan con el emisor, consideradas y llamadas productivas (hablar o expresión oral y escribir o expresión escrita) y aquellas relacionadas con el receptor (leer o comprensión lectora y escuchar o comprensión auditiva). A ello se añade el contexto o situación comunicativa en la cual se produce el mensaje considerado como una actividad o acto comunicativo. Otros términos relacionados con la perspectiva de ELE son: Pragmática, proceso, uso funcional de la lengua, uso social de la lengua, destrezas, estrategias, conocimiento del mundo, interacción.

2.2.4. Los contenidos

Si seguimos analizando el R.D (2014) los contenidos que se plantean en Primaria suelen ser vagos:

...ámbitos que van a formar parte de su vida...

...vida familiar, social y profesional...

...el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares.

...los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida.

...géneros discursivos apropiados a cada contexto (familiar, personal, académico, social)

Se propone en los diferentes bloques una tipología textual que obliga al docente a indagar en el universo lingüístico general sin una meta concreta; sobre todo textos breves y sencillos que estimulen el interés del niño.

3. PROPUESTA

Núñez (2002) establece como objetivo principal de la educación lingüística la mejora del uso de la lengua de los alumnos mediante una serie de habilidades que solemos usar en la vida cotidiana para comunicarnos. Debemos como profesores redefinir nuestro punto de vista metodológico y nuestras estrategias para que el alumno se adapte a ese

perfil comunicativo. Se necesita un cambio, una innovación metodológica en el área de Lengua Castellana y Literatura. El primer paso debe ser los contenidos, cambiar el punto de vista y aprovechar los estándares que nos ofrece el PCIC para los estudiantes de español como Lengua Extranjera. Debemos desplazar los usos memorísticos y centrar el foco de atención, desde la gramática (descripción de categorías gramaticales y análisis sintáctico) hacia la competencia comunicativa de los alumnos tan repetida por parte de las nuevas concepciones institucionales y tan poco utilizada en las clases. Zayas (2012, p.76) afirma que “el objeto no es estudiar gramática, sino reflexionar sobre el modo de usar la lengua para hacer determinadas cosas, como componer el prólogo de una antología de poemas,, un programa de radio para un recital poético, una crítica teatral...”La pregunta es cuándo en la vida diaria hacemos estas cosas. La perspectiva es proponer al alumno tareas verosímiles que podrían realizar en el mundo real y que para resolverlas necesiten hablar, escribir, escuchar leer y, por supuesto, interactuar.

La propuesta se realizó en dos grupos de estudiantes de la asignatura Didáctica de la Lengua Española II dentro del plan 2010 de la Titulación en Graduado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En total 77 alumnos. Se les planteó la necesidad de elaborar una serie encadenada de actividades que presentasen una coherencia interna y una relación de progresión entre ellas y que estuvieran organizadas en una secuencia didáctica para que el alumno desarrollara las destrezas y habilidades comunicativas en un uso real de la lengua y en un contexto verosímil cercano a su ámbito personal y social. Se les facilitó un *input* propio de ELE extraído del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se les pidió una lluvia de ideas para organizar las posibles actividades y a continuación se les detalló las posibilidades que ofrece el Plan Curricular del Cervantes.



Figura 1: Saberes y comportamientos socioculturales

4. RESULTADOS

Con estos descriptores de contenido haremos que el alumno use la lengua en una secuencia didáctica de habilidades lingüísticas encadenadas y progresivas. Puede ser implementado en el tercer ciclo de Primaria.

Tabla 1. Resultados

<i>Actividad propuesta</i>	<i>Hacer cosas con palabras</i>				
	<i>Hablar</i>	<i>Leer</i>	<i>Escribir</i>	<i>Escuchar</i>	<i>Interactuar</i>
¿Cómo te llamas?	X				X
¿Cómo te llaman tus padres?	X				X
¿Sabes qué significa tu nombre? Visita la página y explica al resto de la clase el significado de tu nombre		X			X
Visita la página del CIS y descubre cuál es el nombre y el apellido más común en España. ¿Qué ranking tienen tus apellidos en esa página?		X			X
¿Conoces nombres catalanes, vascos o gallegos? ¿tienen traducción en español?		X			X
¿Sabes si existe en tu familia algún apodo o mote? Pregunta a tus abuelos	X				X
Imagina que vas a viajar al extranjero. ¿Qué tienes que hacer para sacarte el pasaporte?		X	X		
Imagina que ya puedes sacarte el DNI. Hazlo	X	X	X	X	X
¿Qué piensas sobre el orden de los apellidos en España? ¿Es machista? (Escuchar noticia)				X	X

Después de la experiencia se les pidió a los estudiantes de la asignatura una reflexión abierta sobre la experiencia. Extraemos las más repetidas:

El alumno puede realizar un intercambio comunicativo oral-escrito como en la vida real.

El alumno usará la lengua en contextos comunicativos reales

Tiene una motivación real para usar la lengua

El niño usará las cuatro destrezas indistintamente

Mi perspectiva de enseñanza de la lengua ha cambiado bastante.

La propuesta fue muy bien recibida por mis estudiantes. Un cambio de perspectiva que realmente acercaría al alumno de primaria a usar la lengua en un contexto determinado motivados por una necesidad concreta. Algo que hacemos como hablantes diariamente desde que nos levantamos.

Zayas (2012) propone en su estudio la enseñanza de la composición escrita dentro del marco metodológico de las secuencias didácticas. Busca, en este sentido, situar la enseñanza en un marco comunicativo, integrando las habilidades comunicativas dentro de una tarea global que les dé sentido. Nosotros proponemos ampliar el entorno y pretendemos una enseñanza de la lengua integral mediante el planteamiento de la secuencia didáctica y la tarea global en un contexto comunicativo más extenso que permita el uso de todas las destrezas, no solo la composición escrita. Núñez (2002) apunta la dificultad a la que se enfrenta el docente por el cambio de perspectiva que se vislumbraba y dice:

“Para hacer viable este enfoque son necesarios dos pasos que constantemente se superponen. Por un lado, reflexionar sobre las posibilidades reales de explotación didáctica de las distintas disciplinas lingüísticas y literarias; por otro, proporcionar al profesorado conocimientos e instrumentos que le permitan seleccionar de cada una lo que le parece más adecuado según los objetivos que debe cumplir la enseñanza de la lengua (2002, p. 113).

A pesar del cambio teórico propuesto que pone el acento en la competencia comunicativa, constatamos que en el aula de Primaria “la mayor parte de las veces es el libro de texto el que propone e impone las actividades que se van a trabajar e impone esa rutina de explicación de contenidos por parte del profesor seguida por la realización de los correspondientes ejercicios” (Núñez, 2002, p. 114). La profesora Núñez carga el énfasis en la selección y diseño de tareas y actividades en la programación y en el aula y establece una serie de criterios para su selección y diseño. Entendemos que este debería ser el paso posterior a la elección de unos contenidos que realmente despierten el uso comunicativo de la lengua.

5. CONCLUSIONES

Ya vimos anteriormente que por primera vez se habla de disciplinas como la Pragmática en documentos institucionales relacionados con la enseñanza de la lengua materna. Esta disciplina es la base del enfoque comunicativo en enseñanza de lenguas y, parecer ser, la tendencia de las instituciones es que el alumno de Primaria desarrolle la competencia comunicativa en español (saber hacer cosas con las palabras) y no sólo aprenda la gramática de una lengua (saber hacer cosas sobre las palabras). Proponemos un desplazamiento total hacia los enfoques comunicativos y la introducción de los documentos oficiales que ya disponemos en ELE. El PCIC establece niveles de referencia dando sentido práctico al MCER; aprovechemos este material en nuestras escuelas. El MCER enuncia de un modo muy general las actividades comunicativas (las denomina actividades de la lengua) que los alumnos deberían ser capaces de llevar a cabo mediante sus correspondientes estrategias. El Instituto Cervantes traspone esos descriptores generales y nos brinda un laborioso trabajo de categorización y desarrollo: descripciones pormenorizadas del material lingüístico (debemos ofrecer también input lingüístico del código también a nuestros alumnos aunque sean nativos) con un total de doce inventarios referidos al componente gramatical, al pragmático-discursivo, al componente cultural y al componente de aprendizaje. Aprovechémoslo.

REFERENCIAS

- Alonso, a. (1938). *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*. Buenos Aires: Losada.
- Area, M. et alli (2014). Las políticas educativas TIC en España después del programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Relatec. Revista Lationamericana de Tecnología Educativa*, 13, 2. Recuperado de: <http://relatec.unex.es/article/view/1473/959>
- Area, M., Hernández, V. y Sosa, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar. Revista Científica de comunicación y educación*, 47. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=47&articulo=47-2016-08>

- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. In Llobera *et al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Blum-Kulka, S. (1999). Pragmática del discurso. In Van Dijk, T. A. *El discurso como interacción social*, (pp.67-99). Barcelona: Gedisa,
- Cabero-Almenara, J. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: MCGRAW-HILL.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp.63-83).Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid: Morata.
- Consejo de Europa (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Cortés, L. y Camacho, M.^a M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro.
- Del Moral, E., Villalustre, L. y Neira, L. (2014). Variables asociadas a la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18,3. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev183ART1.pdf>.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Faerch, C., y K. Kasper (Ed.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York: Longman.
- Fernández Batanero, J.M. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Fuentes*, 5. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/5/03%20LA%20TRANSVERSALIDAD.pdf>
- García-Peñalvo, F. J., Fidalgo Blanco, Á., & Sein-Echaluce Lacleata, M. L. (2015). Tendencias en Innovación Educativa. *III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015)*, Madrid, España. Recuperado de: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/126559>.
- Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.
- González González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. In *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8,4. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55115064002.pdf>,
- Gross, B. y Lara, P., (2009) Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Nueva York: Basil Blackwell.
- Herreras, J. C. (2016). Políticas de normalización lingüística en la España democrática. In *Actas XVI Congreso AIH*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_021.pdf
- Hudson, R. A. (1980). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama, 1981.

- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. In Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2007). *Niveles de referencia para el español. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.ht
- Jakobson, R. y Cabello, A. (1981). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Jansen, S. (2008). La defensa del español en Hispanoamérica: normas y legislaciones acerca del uso de la lengua”. In K. Süselbeck *et al.* (eds.) *Lengua, nación e identidad. la regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, (pp. 239-270) Frankfurt: Iberoamericana Vervuert,.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1994). *Les interactions verbales, I, II y III*, París : Armand Colin.
- Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. In *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp.37-66). Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (2016). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 56-60.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López García, A. (2004). Aportaciones de las ciencias cognitivas. In Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. (pp. 69-85). Madrid: SGEL.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa?. *Cuadernos de pedagogía*, 375, 78-82.

- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11: 113-128.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Murillo, F. J., y Muñoz Repiso, M.. (2002) *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la enseñanza comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Núñez, M.P. (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada*, 15:113-135. Recuperado de: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/a>,
- O'Malley, J. y A-U. Chamot (1990). *Language Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1991). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- Schank, R. y Abelson, R. (1977). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Seco, M. y Salvador, G. (1995) *La lengua española hoy*. Madrid: Fundación Juan March.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- Wenden, A. y J. Rubin (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Zabalza, M.A. (2000). Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Fuentes*, 1. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/1/firma%20invitada/Microsoft%20Word%20-%20LOS%20PLANES%20DE%20ESTUDIO%20EN%20LA%20UNIVERSIDAD.pdf>

Zamora, S. (1999). *¿Castellano o español?*, México: UACM.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita, *Revista Ibero-Americana de Educación*, 59. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article11015>