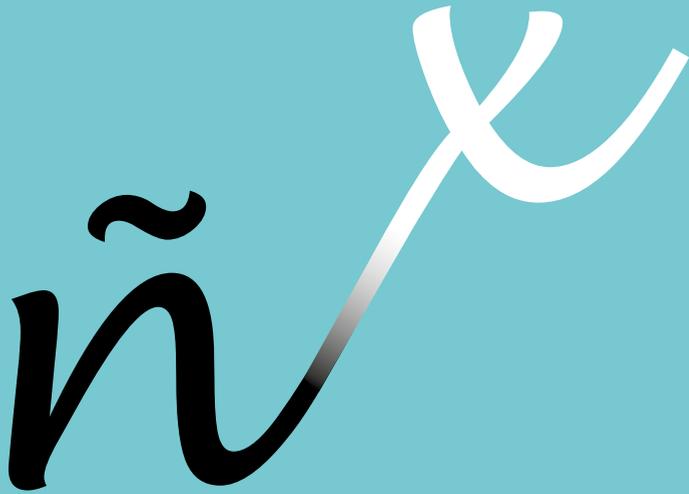


EL APRENDIZAJE DE LA
LENGUA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

NUEVOS ENFOQUES DESDE LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Fermín Martos Eliche
Jerónimo Morales Cabezas

Colección
ENSEÑAR Y APRENDER



FERMÍN MARTOS ELICHE
JERÓNIMO MORALES CABEZAS

EL APRENDIZAJE
DE LA LENGUA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Nuevos enfoques
desde la enseñanza del español
como lengua extranjera

GRANADA, 2024

COLECCIÓN
ENSEÑAR Y APRENDER

Director de la colección:
Miguel Ángel del Arco Blanco

ENVÍO DE PROPUESTAS DE PUBLICACIÓN

Las propuestas de publicación han de ser remitidas (en archivo adjunto de Word) a la siguiente dirección electrónica: libreriacomares@comares.com. Antes de aceptar una obra para su edición en la colección «Enseñar y Aprender», ésta habrá de ser sometida a una revisión anónima por pares. Los autores conocerán el resultado de la evaluación previa en un plazo no superior a 90 días. Una vez aceptada la obra, Editorial Comares se pondrá en contacto con los autores para iniciar el proceso de edición.

Con la financiación del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
y el grupo de investigación HUM1011 (Didáctica de las Lenguas Extranjeras).

Fotografía de portada:

...

Diseño de cubierta y maquetación:

...

© Los autores

© Editorial Comares, 2024

Polígono Juncaril

C/ Baza, parcela 208

18220 Albolote (Granada)

Tlf.: 958 465 382

www.comares.com • E-mail: libreriacomares@comares.com

facebook.com/Comares • twitter.com/comareseditor • instagram.com/editorialcomares

ISBN: ... • Depósito legal: ...

Impresión y encuadernación: COMARES

SUMARIO

PRÓLOGO

Nuestra sociedad se va cerrando en torno a sí misma. Nosotros, sus miembros, cada vez vivimos más pendientes de nuestro teléfono móvil, ese pequeño ordenador que llevamos encima y que nos comunica aparentemente con el mundo. Nos cuenta los pasos, las horas que dormimos, nos señala dónde y cuándo hemos de comprar, nos elabora los textos que debemos escribir y sustituye nuestras palabras por iconos que tienen un significado universal. Ya, aparentemente, no es preciso aprender otras lenguas, nos traduce lo que nos llega desde otros espacios y a la vez traduce lo que decimos o escribimos. Corrige las frases y palabras, con lo que la ortografía y la sintaxis pasan a un segundo término, y nos señala los caminos que hemos de tomar. A este pequeño artilugio que nos sitúa permanentemente en el tiempo y en el espacio, y que nos envía mensajes recordándonos dónde estuvimos el mes anterior, le faltaba hablar solo, y al fin hemos conseguido que lo haga. Si utilizamos sus aplicaciones, podemos conseguir que redacte textos y trabajos que, con unas pocas pautas, nos hacen el trabajo intelectual sin que apenas se pueda distinguir de lo realizado por un humano.

Hemos llenado las aulas de pantallas digitales, y cada alumno, además de su teléfono móvil, repleto con las conocidas *app*, dispone de un ordenador personal y está sentado frente a una pantalla digital que ha venido a sustituir a la pizarra, elemento en claro retroceso, por ahora.

Con estas herramientas al alcance del alumnado y del profesorado, nos enfrentamos a lo que se pretende sea una enseñanza motivadora y eficaz, que, en el campo que nos ocupa, acerque al individuo a una competencia lingüística y /o comunicativa. Se intenta que el personal discente sea capaz de comunicarse de forma oral y escrita de una manera eficaz, que le permita trasladar los pensamientos en mensajes orales y escritos con su o sus interlocutores. Se intenta que aprenda a escuchar, a leer lo que otros han dicho y/o escrito, que lo descifre y que extraiga el mensaje emitido. Además, queremos que sea feliz, que se integre en su medio social y familiar, unos medios en los que cada cual dispone de sus propios instrumentos digitales para comunicarse e

informarse con el resto del Universo. Esto lo escriben en forma de leyes los gobiernos, con eminentes redactores que salieron de los espacios docentes, si es que alguna vez estuvieron en ellos, cuando de forma efectiva las pizarras eran utilizadas para enseñar a leer y a escribir. Hay que ser modernos, estar en la última ola y dominar las tecnologías, sobre todo la que nos trae la Inteligencia Artificial. Maestros completos, profesores de Enseñanzas medias que transmiten lo que sus alumnos necesitan. Hasta tal punto de digitalización hemos llegado que los gobiernos se han propuesto ya prohibir el uso de los teléfonos móviles en los centros educativos de Primaria y Secundaria, salvo cuando sean precisos en el desarrollo de las clases, supongo.

No nos malinterprete el lector de este libro, muy al contrario de lo que puede parecer, estamos de forma certera a favor del uso de las tecnologías en las estancias educativas, pero anteponiendo al docente y al discente en el fin último: educar, enseñar, facilitar las herramientas imprescindibles para desarrollarse como persona en su vida, en la sociedad, en los diversos ámbitos vitales que le aguardan. Y ahí, las tecnologías están y deben estar presentes. Se trata de que las utilice para lograr el fin, no de que lo sustituyan, de que absorban su tiempo y su espacio. El alumnado debe efectivamente aprender con la Inteligencia Artificial, aprender a utilizarla en sus fines académicos y personales, no huir de ella, ni permitir que lo sustituya. Es así de fácil. Está bien el traductor de lenguas, pero no puede sustituir el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Y de igual forma podríamos ir desgranando una a una cada una de las aplicaciones que tenemos a nuestro alcance. Somos unos fieles creyentes de que las tecnologías están aquí para formar parte de nuestras vidas, no para que nosotros formemos parte de los intereses de quienes pueden estar tras ellas. Entendemos que la educación y formación es básica, imprescindible para el uso y para el dominio de estas herramientas con las que compartimos nuestras capacidades; lo que debemos evitar es que vengan a sustituir estas capacidades. Y en materia de comunicación, es incuestionable que han ocupado unos espacios que pueden venir a dañar al individuo si no existe un entrenamiento, una educación, una formación, llamémoslo como queramos, que nos permita ser nosotros quienes dominemos las situaciones de comunicación. El conocimiento no puede ser sustituido por las tecnologías, más bien estas deben ayudarnos a llegar al mismo. Para ello, se hace imprescindible la incorporación definitiva de la didáctica de las materias con un uso empírico de las tecnologías, comenzando por la formación del magisterio e invirtiendo verdaderamente en la adecuación de las condiciones para enseñar en los tiempos en los que estamos. No podemos hacerlo en los mismos espacios de hace cuarenta años con tecnologías que cada día incorporan nuevas herramientas; con un número de alumnos que está fuera de lugar, el mismo de hace treinta años, cuando la natalidad es cada vez más baja, y con unas metodologías que nada tienen que ver con los cambios que se han producido en los últimos tiempos.

El libro que tiene usted en las manos viene a ser luz que alumbrará el camino que se puede seguir. Los profesores Martos y Morales nos presentan un documento actual,

con ideas que vienen a poner los puntos sobre las nuevas *íes* utilizando herramientas para la enseñanza de la lengua materna que ya se emplean en la enseñanza de las segundas lenguas, y contrastados en esta docencia, además de haber sido publicados por los organismos que también se ocupan de este campo.

Esta obra, presentada en cuatro capítulos, va analizando definiciones aceptadas hoy en día de Lengua Materna, L1, Segunda Lengua y Lengua Extranjera; analiza la LOMLOE y el tratamiento de estos conceptos en la misma; realiza un análisis de las distintas lenguas que se hablan en España, por Comunidades Autónomas y cómo están recogidas en los distintos estatutos de autonomía, así como las incidencias de la política de los últimos años generadas por cambios de gobierno en ellas. Por otro lado, incide en la concepción y diatribas, generalmente políticas, existentes entre Castellano o español, así como en la historia de ambos términos, sentando las bases que debería primar en ambas acepciones.

El Capítulo 3 aborda la enseñanza de la lengua comunicativa, pragmática, con un lenguaje interactivo, discursivo y supeditado a las necesidades comunicativas de los alumnos (son los principios para la funcionalidad de la enseñanza de la lengua), en la cual el alumno debe ser el centro del aprendizaje, la motivación es fundamental, con una enseñanza que debe ser flexible y dinámica, en la que el maestro sea mediador entre la materia y el alumno y sus intereses, y el currículum debe estar centrado en el alumno y ser abierto. Nuestros autores pasan a analizar los decretos de enseñanzas mínimas en Primaria, para pasar a continuación a entrar de lleno en una de las bases fundamentales de la Lengua y su enseñanza: la Competencia comunicativa. Nos sumergen en los conceptos de Comprensión y producción de textos orales; de textos escritos; la lectura y la competencia lectora en diversos textos, donde nuestro sistema adolece de la máxima eficacia, así lo vienen señalando los informes PISA. A partir de aquí, los autores abordan el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y del Plan Curricular del Instituto Cervantes, capítulo fundamental de esta obra, pues a partir de aquí nos ofrecen una aplicación metodológica y de contenidos, argumentando la aplicación del MCER en la enseñanza de la lengua en Primaria, apoyándose en estudios y documentos que lo avalan, así como con el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Profundizando en esta base, una cuestión es conocer una lengua y otra es ser capaz de utilizar esa lengua de forma adecuada en función de las necesidades y respetando las normas de la misma. Ahí es donde entra la competencia comunicativa. Es la distancia que se marca entre la enseñanza de la L1 y la L2 o LE, pues en estas últimas es preciso además enseñar la lengua en cuestión. Y en estos rangos de estudio es donde se destaca la funcionalidad en el uso del género en la enseñanza de L1, porque puede resultar elemento clave en la manera de aproximarnos a la enseñanza de la lengua, pues cada género aportará una perspectiva diferente que Morales y Martos nos ofrecen en su obra. Por otro lado, se recogen los temas sobre los que se puede trabajar, buscando llevar la metodología de enseñanza de LE o L2 a L1 en Primaria.

En el capítulo IV: Las habilidades lingüísticas en el aula de Primaria, se plasman los resultados de una encuesta sobre destrezas/habilidades entre maestros y estudiantes de magisterio de Granada y Barcelona, analizando los resultados de la encuesta, de los que se extraen conclusiones importantes de cara a las pretensiones de la misma, como la motivación del alumnado y del profesorado; la enseñanza de la lengua oral, destacando el papel que pueden jugar en ella las directrices del MCER, así como la formación permanente del profesorado.

Se analiza el posible desarrollo metodológico en la aplicación de los modelos de enseñanza de L2 para L1, tales como la implementación al tratar las competencias, las competencias generales, las competencias comunicativas, contexto, actividades de lengua, los procesos, el texto o secuencia del discurso, el ámbito donde actúa el sector social respectivo, ya sea personal, público, profesional o educativo; las estrategias, las tareas... Si lo que se pretende es desarrollar solo una habilidad, se acuden a las sugerencias que el MCER plantea con las actividades que considera más oportunas en el desarrollo de hablar, escuchar, leer, escribir, comprender, dialogar, conversar, mediar... , destrezas todas ellas que son imprescindibles en la vida cotidiana, que se aplican en la enseñanza de segundas lenguas pero que difícilmente están trabajadas en la L1. La dependencia tal vez de los libros de texto profundiza en las razones por las cuales no se llevan a cabo estas acciones en los centros educativos. Martos y Morales nos proponen esta aplicación a partir de lo que sí se realiza para L2 y LE, desglosando las escalas que se proponen para cada habilidad ajustándolas a la enseñanza de L1, rescatando los descriptores que creen pueden facilitar el uso de la lengua en clase de Primaria.

Los autores abordan los temas con los que se puede trabajar en Primaria, recogidos en el PCIC sobre saberes y comportamientos culturales, una lista imprescindible para aclarar sobre qué utilizar en la enseñanza, que pasa por la Identificación personal, Comidas y bebidas, Educación y cultura, Trabajo y economía, Actividades de ocio, hábitos y aficiones, Medios de comunicación e información, Vivienda, Servicios, Compras, Salud e higiene, Viajes, Ecología, Servicios sociales..., temas necesarios objeto de trabajo para el desarrollo de las competencias que nuestros autores proponen en este manual, recogidas en los documentos señalados y que se pueden sistematizar en su tratamiento dentro del ámbito educativo que nos ocupa.

Proponen Martos y Morales la introducción de actividades comunicativas como aportación valiosa a la didáctica de la lengua meta, que en este caso es la L1, buscando una comunicación auténtica entre un aprendiente y otros usuarios de dicha lengua, a través de diversas organizaciones de clase recogidas en el estudio, volcando la responsabilidad de aprender en el propio alumno, recogiendo así mismo las responsabilidades del profesor en esta labor en el desarrollo de las actividades controladas, semi controladas y de práctica libre.

Finaliza el trabajo que aquí se nos presenta con diversos ejemplos muy interesantes de actividades comunicativas para L1 realizadas por grupos de Didáctica de la Lengua Española II que siguen las directrices propuestas.

Podemos considerar este libro como una aportación importante en la enseñanza de la L1 en el uso de metodologías y contenidos recogidos en las orientaciones europeas para la enseñanza de la L2 o LE por parte de distintos organismos, que pueden ser perfectamente trasladables al campo que nos ocupa, tanto en contenidos, como en métodos cuanto en secuenciación, adaptando a la enseñanza Primaria estos modelos que vienen dando buenos resultados en la enseñanza de las lenguas extranjeras, de las que nuestros autores son expertos.

DR. JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA
Profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

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 en el último informe PISA (2022), España obtuvo una puntuación promedio de 476 en lectura (10 puntos menos respecto a 2018), lo que la colocó en el puesto 26 entre los 79 países y economías participantes. Esto representó una disminución de 9 puntos en comparación con la puntuación de España en PISA 2015. Entre las recomendaciones principales se anima a fortalecer la formación docente: Es fundamental proporcionar a los profesores las herramientas y los recursos necesarios para desarrollar habilidades de comprensión lectora en sus estudiantes.

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 González, 2010) en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en las diferentes materias que componen su currículum. Debe ser prioritario utilizar estrategias pedagógicas activas, personalizadas y tecnológicas que permitan a los estudiantes involucrarse en su propio aprendizaje y recibir retroalimentación constante sobre su progreso.

Se ha observado un cambio en la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje (PEA) por parte de las instituciones educativas (R.D. 2014) hacia la perspectiva comunicativa. Esta perspectiva se centra en el uso del lenguaje como una herramienta para la comunicación efectiva y la interacción social, y no sólo como un conjunto de reglas gramaticales que deben ser aprendidas. Se reconoce que el aprendizaje de una lengua no es simplemente un proceso de adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales, sino también de habilidades comunicativas, culturales y sociales. Los estudiantes

deben aprender a comunicarse en diferentes situaciones sociales, utilizando diferentes registros y estilos lingüísticos, y adaptando su lenguaje a las necesidades de la audiencia.

Para lograr este objetivo, los métodos de enseñanza comunicativos se centran en la práctica de las habilidades de comunicación en contextos reales, utilizando actividades y materiales que fomenten la interacción social y la comunicación auténtica. Este enfoque requiere un cambio en los métodos de enseñanza, así como en el papel del maestro, para fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas, culturales y sociales en los estudiantes. De hecho, 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. Esta competencia clave es fundamental para el éxito en la educación, el trabajo y la vida diaria. Se trata de la capacidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva para comunicarse en diferentes situaciones y contextos, y requiere el desarrollo de habilidades como la comprensión y producción de textos, la interpretación y producción de textos literarios, y la capacidad de persuadir y argumentar.

«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).

Según Lomas (2014) el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua materna debe ser uno de los objetivos principales de la educación, y debe ser fomentado desde edades tempranas. Para lograr este objetivo, destaca la importancia de utilizar métodos de enseñanza que fomenten la interacción social y la comunicación auténtica, y que permitan a los estudiantes utilizar el lenguaje de manera significativa en diferentes contextos y situaciones y afirma en este sentido:

«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» (p. 9).

La pregunta de investigación es si se plantea un cambio de perspectiva en la enseñanza de la lengua en Educación Primaria y la propuesta es implementar input comprensible para generar ese cambio mediante instrumentos adecuados que, aunque

pertenecen, al ámbito de la enseñanza del español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua pueden ayudar al maestro y futuro maestro en su labor docente. Hay que proporcionar a los estudiantes herramientas para utilizar el lenguaje de manera efectiva y significativa. Esto implica actividades y proyectos que fomentan la expresión oral, la comprensión lectora, la escritura creativa y la interacción comunicativa. Incluso en la evaluación se ha de valorar cada vez más la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva y comprender textos auténticos, en lugar de simplemente evaluar su conocimiento gramatical o la precisión ortográfica.

A medida que van creciendo, los niños y las niñas tienen la necesidad de comunicarse con iguales o con personas de mayor o menor edad. Para ello, necesitan de un instrumento, de una herramienta que les permita desenvolverse para interactuar y comunicarse. Por ello, es fundamental que los alumnos y alumnas aprendan a utilizar la lengua para establecer relaciones y conexiones con otras personas. Sin embargo, ¿cómo se les enseña a usar la lengua? ¿Por dónde tienen que comenzar los maestros y las maestras a utilizar la lengua? ¿Cuál es la habilidad más importante o la que más se debe trabajar? La lengua es un instrumento que deberá ser empleado por los alumnos y alumnas con el fin de que sean capaces de desarrollarla y obtener una competencia comunicativa óptima, tanto a nivel oral como a nivel escrito, de una manera progresiva.

Para ello, basándonos en el Real Decreto 2014, los niños y niñas deberán de adquirir conocimientos relacionados con la comprensión (oral y escrita) y la producción (oral y escrita) de mensajes que permitan un acto comunicativo.

Es fundamental que se les dote de herramientas, estrategias y vocabulario adecuado para que lo empleen teniendo en cuenta la situación comunicativa en la que se encuentren, así como cuándo deben utilizar elementos no verbales y cuándo no.

Si los docentes nos ocupamos de guiar y formar al alumnado para conseguir que se interese por aprender lengua y que la use adecuadamente, haremos que ellos y ellas sean capaces de emplear este instrumento en distintas situaciones de la vida cotidiana, ya sea con la familia, con los amigos o en un ámbito más formal, como puede ser la escuela (Real Decreto 2014). No muchos estudios se ocupan de esta cuestión. Entre ellos Gallardo y Saiz (2016) establecen como base el diálogo y la cooperación para el desarrollo de competencias y habilidades emocionales desde el acto comunicativo dramático, enfatizando en los beneficios que esta herramienta pedagógica tiene para con el desarrollo de espacios inclusivos donde los estudiantes puedan expresarse libremente. La propuesta se basa en la realización de actividades teatrales en las que los niños y niñas representan situaciones cotidianas en las que se ponen en juego diferentes emociones y habilidades comunicativas, como la expresión verbal y no verbal, la escucha activa y la empatía. Además, se utilizan técnicas como el role-playing y la improvisación para fomentar la creatividad y la capacidad de adaptación de los alumnos. El objetivo es que los niños y niñas adquieran habilidades emocionales y comunicativas que les permitan desenvolverse de manera efectiva en su entorno social y mejorar su autoestima y autoconocimiento. Los autores defienden que el teatro

puede ser una herramienta muy útil para el desarrollo integral de los alumnos, ya que les permite experimentar y reflexionar sobre diferentes situaciones y emociones de manera lúdica y creativa. También Roldán (2003) investigó acerca de si los alumnos y alumnas de la Universidad Austral de Chile sienten que no tienen soltura expresiva oral en sus presentaciones orales, tanto en situaciones interactivas (conversaciones, diálogos, debates) como en situaciones no-interactivas.

Nuestra propuesta nos sitúa en el documento marco de la enseñanza de las lenguas en Europa: el MCER y su versión renovada, el Volumen Complementario que está estrechamente relacionado con las habilidades lingüísticas, ya que proporciona una descripción detallada de las habilidades que los aprendices deben adquirir en cada nivel de competencia. Se definen estas habilidades en términos de tareas comunicativas específicas. Estas tareas se relacionan con situaciones de la vida real, como hacer una reserva, escribir un correo electrónico formal, dar instrucciones, participar en una conversación telefónica, etc. Recientemente se introdujeron cambios como la inclusión de una descripción más detallada de las habilidades receptivas (comprensión oral y comprensión escrita), una mayor atención a la interculturalidad y la mediación lingüística, y la incorporación de descriptores de competencias digitales y de aprendizaje autónomo. El maestro debe conocer estas aportaciones y aplicarlas a su quehacer diario en la clase. Apartados tan fundamentales como: Un enfoque orientado a la acción (2.1) donde se establecen los parámetros fundamentales para la necesidad de comunicarse por parte del niño: la competencia comunicativa, las actividades de la lengua, tareas, estrategias y textos. Se basa en la idea de que los aprendices de idiomas adquieren habilidades lingüísticas más efectivamente cuando se les proporcionan oportunidades para usar el lenguaje de manera significativa y comunicativa en situaciones reales. Algunas características del enfoque orientado a la acción en el MCER incluyen:

- **Tareas comunicativas:** Se utilizan tareas prácticas que reflejan situaciones auténticas de comunicación, como participar en una conversación, realizar una presentación, escribir un correo electrónico, etc.
- **Contexto significativo:** Las tareas se diseñan para que los estudiantes utilicen el lenguaje de manera significativa y relevante para ellos, relacionándolo con sus intereses, necesidades y experiencias.
- **Colaboración:** Se fomenta el trabajo en grupo y la interacción entre los estudiantes, lo que les permite practicar la comunicación real y aprender de manera colaborativa.
- **Uso de recursos auténticos:** Se utilizan materiales y recursos reales, como textos, audios y videos auténticos, que reflejan situaciones reales de comunicación y ayudan a los estudiantes a familiarizarse con el lenguaje auténtico.
- **Evaluación basada en la acción:** La evaluación se centra en la capacidad de los estudiantes para realizar tareas comunicativas y alcanzar objetivos comunicativos específicos, más que en la corrección gramatical aislada.

Recordemos que estos conceptos son clásicos en ELE. 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.

Proponemos de alguna manera un cambio en el currículum que suponga una innovación para orientar a los docentes de la educación primaria un cambio de perspectiva hacia la competencia comunicativa real del alumnado.

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) resaltando que la innovación siempre tiene que ver o tiene relación con lo nuevo en materia tecnológica.

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 por el III Congreso Internacional sobre Innovación, Aprendizaje y Competitividad desarrollado en Madrid en octubre de 2015. 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...» (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 (2002), 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. La innovación curricular puede surgir a través de la colaboración entre educadores, investigadores, expertos en educación y otros actores del sistema educativo. Es un proceso continuo que requiere reflexión, adaptación y actualización constante para garantizar que la educación se mantenga relevante y efectiva en un entorno en constante cambio.

Tanto las llamadas LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020) proponían 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 (2014) 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, p. 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”» (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.

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 profesores 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.

Si continuamos 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.

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.

En nuestro trabajo nos planteamos ofrecer una serie de propuestas para mejorar la competencia comunicativa en el alumnado de Primaria. Está dirigido a maestros y futuros maestros que quieran ofrecer una renovación en la filosofía de sus clases de lengua aportando la visión de una enseñanza más activa, más pragmática y más rentable.

SOBRE NUESTRA LENGUA MATERNA O L1

Nuestro primer foco de estudio se sitúa en delimitar el concepto de lengua materna (LM), primera lengua (L1), lengua nativa o también llamada lengua natal. Todos los términos se refieren a la lengua que adquirimos y desarrollamos en nuestros primeros años de existencia como seres humanos. La terminología utilizada para referirse a la lengua que una persona adquiere primero y que es su lengua principal puede variar en diferentes contextos y estudios. No hay un consenso absoluto sobre cuál término es el más adecuado, ya que cada uno tiene sus matices y connotaciones particulares. En este sentido, la lengua materna se refiere a la lengua que una persona aprende desde su nacimiento, generalmente de sus padres o cuidadores. Es la lengua que se adquiere de forma natural y con la que se establece una conexión emocional y cultural profunda. El uso del término lengua materna destaca la relación entre la lengua y la identidad personal. En el caso de primera lengua o L1 es la lengua que se aprende como la primera experiencia formal de adquisición del lenguaje, ya sea en el hogar o en el entorno educativo. Puede ser sinónimo de lengua materna en muchos casos, pero también se utiliza para describir la lengua dominante de una persona, aunque no necesariamente sea su lengua materna. Natal y nativa se refieren al lugar de nacimiento, Lengua natal resalta el contexto geográfico y cultural en el que se adquiere la lengua, pero no necesariamente implica que sea la lengua materna o primera lengua de alguien, en cambio, lengua nativa se utiliza para describir la lengua que es propia de una determinada comunidad o grupo de personas en un territorio específico y hace hincapié en la relación de la lengua con una comunidad o región en particular, pero no necesariamente se refiere a la lengua materna o primera lengua de un individuo en concreto. La elección de cuál término usar depende del contexto y enfoque específico del estudio o discusión. Cada uno de ellos resalta diferentes aspectos de la adquisición y uso de la lengua, ya sea la relación personal e identitaria (lengua materna), el orden cronológico de adquisición (primera lengua), el contexto geográfico (lengua natal) o la pertenencia a una comunidad (lengua nativa).

Parece ser que la preferencia por la denominación de LM se debe a un efecto del pasado adquirido en las comunidades primitivas donde el padre sale a cazar, pescar... y la madre se ocupa de las tareas domésticas y la crianza de los niños. Es ella quien enseña a hablar al niño y por regla general lo hace en su propia lengua.

«Sin embargo, a lo largo de la historia y a lo ancho de la geografía humana (con más de 5000 lenguas) se dan infinidad de casos distintos y no siempre se establece la misma relación entre la lengua de la madre y la lengua materna. Por ejemplo, en la Roma clásica la primera lengua que aprendía una persona se conocía como *patrius sermo*, es decir, la lengua del varón cabeza de familia» (Martín Peris *et al.*, 2008).

A pesar de que en la frecuencia de uso según *Google (big data)* determina que el término *lengua materna* recoge 3.530.000 resultados frente a *primera lengua* (453.000), *lengua nativa* (566.000) o *lengua natal* (122.000), nosotros utilizaremos la expresión L1, que hace referencia a la realidad académica y a la experiencia formal de adquisición del lenguaje.

Aunque se pueden considerar sinónimos las cuatro expresiones o secuencias, creemos que lengua materna debería estar en desuso, pues alude a una realidad muy diferente en el s. XXI donde los papeles de pareja son muy diversos, es decir, podría conllevar contradicciones en sí.

Cuando hablamos de L1 nos referimos a la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua primera frente a L2 (lengua segunda o segunda lengua) o LE (lengua extranjera). De hecho, existe una controversia sobre la diferencia LE o L2 que no afecta al concepto de L1 que sí está claro en principio. Ambos términos fueron acuñados por Stern (1983) tomando el punto de partida en la situación de la persona que aprende o adquiere una lengua que no es L1. Afirma que el término L1 se usa para referirse a una persona que ha adquirido la lengua en la infancia y generalmente dentro de la familia. Una segunda lengua (L2) por lógica sería la que se adquiere en segundo lugar después de la primera mientras que la expresión LE (Lengua Extranjera) no haría mención al orden de adquisición de una segunda, una tercera o cuarta lengua. Sería más bien otra lengua diferente a la L1. Así la L2 se diferencia de la LE en que se utiliza en el contexto donde vive el aprendiz, en inmersión lingüística, frente a LE que se aprende fuera del país de la L1 (Stern, 1983). Para Carmen Muñoz (2002: 112-113) la segunda lengua se diferencia de lengua extranjera para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España. Santos Gargallo (1999: 21) corrobora la diferencia entre la segunda lengua y la lengua extranjera: Lengua Segunda (L2): aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende y Lengua Extranjera (LE): aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.

Aunque parece simple el concepto de L1, existen una serie de factores que a veces se contradicen entre sí. La complejidad del término es manifiesta si consideramos algunos criterios que se han manejado en la caracterización del concepto:

1. la lengua propia de la madre;
2. la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
3. la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
4. la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
5. la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad (Martín Peris *et al.*, 2008).

En nuestro país, España, entra en juego la situación de comunidades autónomas con diferentes lenguas cooficiales por lo que las situaciones se multiplican. Gallego, catalán, euskera y castellano/español originan entrecruces muy diversos en las líneas que separan L1 y L2. En el caso de la variedad lingüística en España, la separación de los conceptos de primera lengua y segunda lengua puede presentar algunos desafíos debido a la coexistencia de diferentes lenguas oficiales en el país, como el español (castellano), el catalán, el gallego y el vasco. La situación lingüística en España es compleja, ya que cada región tiene su propia lengua cooficial, además del español, que es la lengua mayoritaria. En este contexto, el concepto de primera lengua se asocia comúnmente con la lengua materna de una persona, es decir, la lengua que se aprende desde la infancia en el entorno familiar. Sin embargo, en las regiones donde se hablan lenguas cooficiales, como el catalán o el gallego, algunas personas pueden considerar su lengua cooficial como su primera lengua, incluso si el español es también ampliamente hablado en su entorno. Por otro lado, el concepto de segunda lengua en España a menudo se refiere al español como lengua extranjera para aquellos que tienen una lengua cooficial como primera lengua. Sin embargo, esto puede resultar problemático debido a la complejidad del bilingüismo en el país. Por ejemplo, una persona que creció en una comunidad bilingüe donde se habla tanto español como catalán, puede considerar ambas lenguas como primeras lenguas o incluso como lenguas nativas. La separación rígida entre primera y segunda lengua puede pasar por alto la realidad del bilingüismo y la complejidad de la identidad lingüística en España. En muchos casos, las personas pueden ser bilingües o incluso multilingües desde temprana edad, y su competencia en diferentes lenguas puede variar ampliamente según el contexto y las interacciones sociales. Por lo tanto, es importante considerar el contexto sociolingüístico específico y la realidad individual de cada persona al abordar la distinción entre primera lengua y segunda lengua en el contexto de la diversidad lingüística en España. Más aún si combinamos la situación de la inmigración de personas de otros países.

«Ciertamente, en una comunidad monolingüe una misma lengua (la única propia) se adapta perfectamente a todos esos criterios. Sin embargo, en las cada vez más comunes sociedades plurilingües la cuestión no es tan simple, p. ej., la primera lengua que uno aprende puede dar paso a otra lengua de mayor prestigio y que con el tiempo llegue a convertirse en la lengua dominante del individuo plurilingüe. En casos como éste, y en muchos otros, se puede considerar que la primera lengua de un individuo —entendida como la lengua que domina mejor— no es necesariamente la misma a lo largo de toda su vida, puede cambiar, p. ej., al emigrar a otro país. Algunas personas aprenden dos o más lenguas en su tierna infancia; en estos casos se considera que estos individuos plurilingües tienen varias lenguas maternas (p. ej., una de la madre, otra del padre y otra de la sociedad en que se cría), si bien con el transcurso del tiempo alguna de ellas suele convertirse en la dominante, relegando la(s) otra(s) a un segundo plano» (DTCELE, 2008).

1. L1 COMO LENGUA META

En la enseñanza de lenguas se emplea el término Lengua Meta, pues, para referirse al estudio de una lengua diferente a la L1, en todas sus vertientes. No es común utilizar el término «lengua meta» para referirse al aprendizaje de una primera lengua. El concepto de «lengua meta» se utiliza más frecuentemente en el contexto de la adquisición de una segunda lengua. En el ámbito de la adquisición de una segunda lengua, «lengua meta» se refiere a la lengua que se está aprendiendo o estudiando. Es decir, es la lengua objetivo o meta que el estudiante busca adquirir y dominar. Por ejemplo, si alguien está aprendiendo inglés como segunda lengua, el inglés sería su lengua meta. En contraste, cuando se habla de la adquisición de una primera lengua, generalmente no se utiliza el término lengua meta. La primera lengua se adquiere de manera natural y no suele ser el objetivo o meta de un proceso de aprendizaje, ya que se aprende de forma innata a través de la exposición y la interacción en el entorno familiar. Por lo tanto, en general, y bajo consenso, es más apropiado utilizar el término «lengua meta» en el contexto de la adquisición de una segunda lengua, mientras que para referirse a la adquisición de una primera lengua, es más común utilizar los términos «lengua materna» o «primera lengua».

En nuestro estudio queremos que la lengua meta sea la propia L1, ya que existen datos de que el uso de la L1 no es adecuado a pesar de conocer el código lingüístico. El niño es conocedor de la lengua desde el mismo momento de su nacimiento y esa capacidad lo hace estar en condiciones de aprender y aprehender un lenguaje. Bien es verdad que en 2020 y 2021 se ha desatado la polémica sobre el castellano como lengua vehicular de enseñanza, en cuyo caso se establecen unas líneas difusas de separación de estos conceptos, es decir, se crea la polémica de cuál es más importante: la L1 (lengua castellana – lengua común) o la L2 (lengua propia – lengua cooficial).

A partir de ahora, pues, nos referiremos a nuestra lengua como *español* y nuestro entorno académico se situará en su enseñanza como L1 en Educación Primaria, por lo tanto, la lengua meta de enseñanza es español/L1.

El concepto de lengua meta se refiere a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. No es común utilizar el término «lengua meta» para referirse al aprendizaje de una primera lengua. El concepto de «lengua meta» se utiliza más frecuentemente en el contexto de la adquisición de una segunda lengua.

En el ámbito de la adquisición de una segunda lengua, «lengua meta» se refiere a la lengua que se está aprendiendo o estudiando. Es decir, es la lengua objetivo o meta que el estudiante busca adquirir y dominar. Por ejemplo, si alguien está aprendiendo inglés como segunda lengua, el inglés sería su lengua meta.

En contraste, cuando se habla de la adquisición de una primera lengua, generalmente no se utiliza el término «lengua meta». La primera lengua se adquiere de manera natural y no suele ser el objetivo o meta de un proceso de aprendizaje, ya que se aprende de forma innata a través de la exposición y la interacción en el entorno familiar.

Por lo tanto, es más apropiado utilizar el término «lengua meta» en el contexto de la adquisición de una segunda lengua, mientras que para referirse a la adquisición de una primera lengua, es más común utilizar los términos «lengua materna» o «primera lengua». El concepto excluye en la literatura sobre enseñanzas de lenguas al de la L1 y se contrapone con frecuencia a éste. La mayoría de los estudios se dedican a la influencia de la L1 en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la L2 o LE (Martín, 2000; Nussbaum, 1991; Koutsouvanou, 1990) también llamada interdependencia lingüística (Cummins, 1983; Salazar, 2006; Huguet-Canalis, 2009) o su uso en el aula (Galindo-Merino, 2011 y 2012; Martín Martín, 2001), incluyendo los conceptos de interlengua (Alexopoulou, 2011; Roldán, 1989; Torras, 1994) o sobre las diferencias y semejanzas sobre el proceso de adquisición entre L1 y L2 (Baixauli Fortea y Padilla García, 2000; Villalba Martínez, 2001). En este último caso, la mayoría de los estudios se dedican a comprender los procesos internos de adquisición de lenguas, inicialmente en la lengua materna, para analizar los mismos procesos en la adquisición de segundas lenguas. Se tienen en cuenta no solo las similitudes sino también las diferencias en ambos casos, ya que se cree que se pueden aplicar métodos y estrategias fructíferos de adquisición de la L1 en el aprendizaje de la L2. También es fundamental tener en cuenta las diferencias circunstanciales entre la adquisición natural de nuestra lengua como hablantes nativos y las circunstancias de los estudiantes de segunda lengua. Esos factores están íntimamente relacionados con la edad, si el alumno adquiere el idioma en cuestión en su infancia o en la edad adulta (Navarro Romero, 2010). En general, se viene aceptando que la adquisición de la primera lengua tiene lugar de una manera inconsciente. Los niños aprenden a hablar y a utilizar reglas gramaticales en contextos apropiados sin analizar la lengua que están hablando. Por mencionar algunas de estas características del aprendizaje de la lengua materna podemos señalar las siguientes (Brewster *et al.*, 1992, p. 40):

«— Los niños aprenden su lengua materna cuando se comunican a través de otras fuentes que no son la lengua en sí misma: lenguaje corporal, entonación, gestos, expresión facial...

- Los niños aprenden su lengua materna cuando se repiten palabras y frases a sí mismos.
- Los niños aprenden la primera lengua cuando experimentan con la lengua, y se arriesgan.
- Los niños aprenden la primera lengua hablando y practicando».

Resulta casi tema manido en los estudios clásicos sobre la lengua materna la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas para desenvolverse adecuadamente en la sociedad que vivimos:

«Aunque todos sabemos que el lenguaje es una función natural del hombre, tampoco ignoramos que existen dificultades para desarrollar la habilidad de hablar (y escribir) de manera clara y precisa, lo que, en gran medida, equivale a desarrollar la claridad y precisión del pensamiento. La escuela debe brindar al alumno la oportunidad de una ejercitación del lenguaje que, a diferencia de la que tiene cotidianamente en el seno de la familia, sea sistemática, planificada, que conduzca al niño a integrarse con adecuación a los roles de la sociedad en que vive» (Moreno de Alba, 1984, p. 177).

«Hay que trabajar con la lengua antes que sobre la lengua» (Díaz Vélez, 1978, p. 296).

La enseñanza comunicativa de la primera lengua se debe centrar en el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva, como comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura, a través de actividades interactivas y prácticas significativas. Existen limitaciones o desafíos en la implementación de enfoques comunicativos en la enseñanza de la primera lengua. En primer lugar, por la persistencia del enfoque tradicional. Se tiende a utilizar un enfoque más tradicional en la enseñanza de la primera lengua, que se centraba en aspectos gramaticales y memorización de reglas. Aunque esto ha ido evolucionando, es posible que algunos sistemas educativos aún mantengan elementos de enfoques más tradicionales. La implementación de enfoques comunicativos requiere de recursos adecuados, como materiales didácticos actualizados, tecnología y una capacitación docente que fomente enfoques pedagógicos comunicativos. Y todo ello conlleva que, en algunos casos, los sistemas educativos pueden tener un enfoque excesivo en la evaluación de aspectos formales de la lengua, como la gramática y la ortografía, en lugar de evaluar las habilidades comunicativas y el uso efectivo de la lengua. Es un enfoque más centrado en la forma en la enseñanza de la primera lengua.

Es importante destacar que la enseñanza comunicativa de la primera lengua es fundamental para el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva y comprensión lectora. Los enfoques comunicativos promueven la interacción, el uso auténtico de la lengua y la aplicación práctica de los conocimientos lingüísticos en contextos reales. Estos enfoques fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales para la participación activa en la sociedad y el logro académico. entendemos que, en el caso de la enseñanza de la L1, la llamada lengua materna, se convierte a su vez en lengua meta, ya que el objetivo final que se pretende es saber usarla. La gran diferencia es que en el caso de la L1 frente a la L2 o LE el código ya está impreso en la mente, (por lo que

tiene poco sentido abundar en lo metalingüístico como se hace normalmente en clase) pero no así el correcto uso, sobre todo en el periodo que nos ocupa, importantísimo para el desarrollo del niño, la edad comprendida entre los 6 y 12 años.

Trujillo Sáez (2007, p. 2) ya atiende a este tipo de realidad en el contexto escolar español y diferencia entre las situaciones de aprendizaje que se pueden producir en nuestro contexto educativo:

- 1) estudio del castellano como primera lengua (L1) para los estudiantes «nacionales» en comunidades monolingües;
- 2) estudio de una segunda lengua (L2) para los estudiantes en territorios bilingües, sea el castellano, el vasco, el catalán o el gallego;
- 3) estudio de una L2 para los estudiantes hijos e hijas de familias de origen extranjero, para los cuales la lengua de la escuela puede ser una L2;
- 4) estudio de una L1, aunque en una variedad distinta, para los estudiantes latinoamericanos; y
- 5) estudio de lenguas extranjeras (LE) para todos los estudiantes dentro del sistema educativo.

Se plantea si debe haber didácticas diferenciadas para cada contexto y aduce que actualmente en la enseñanza de la L1 existe una verdadera gramaticalización del currículo, aunque se introduzcan elementos como los diferentes tipos de textos y discursos.

Bien es verdad que en 2007 (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria) todavía no se ha producido el cambio de la llamada *competencia en comunicación lingüística* a la denominación que creemos es más exacta: *la competencia comunicativa* que sí refleja el currículum de 2014, al menos como cambio terminológico. Aunque la competencia en comunicación lingüística y la competencia comunicativa son conceptos relacionados pero distintos en el ámbito de la adquisición y el uso de una lengua. La competencia en comunicación lingüística se refiere al conocimiento y dominio de los aspectos formales de una lengua, como la gramática, el vocabulario, la pronunciación y las reglas lingüísticas. Implica la capacidad de comprender y producir estructuras lingüísticas adecuadas y utilizar correctamente los elementos lingüísticos en diferentes contextos. Por otro lado, la competencia comunicativa es un concepto más amplio que va más allá del conocimiento gramatical y se centra en la habilidad para utilizar efectivamente la lengua en situaciones reales de comunicación. La competencia comunicativa implica no solo el dominio de los aspectos formales de la lengua, sino también la capacidad de comprender y producir mensajes significativos, adaptarse a diferentes contextos comunicativos, utilizar estrategias comunicativas apropiadas, interpretar adecuadamente el significado y las intenciones del hablante y responder de manera efectiva. Ésta implica no solo la habilidad para hablar y escribir, sino también para escuchar y comprender, así como para interpretar y usar el lenguaje no verbal (comunicación no lingüística) y los diferentes registros y estilos lingüísticos. Incluye la capacidad de comunicarse de

manera apropiada y efectiva en diferentes situaciones, ya sea en situaciones formales o informales, en interacciones cotidianas o en contextos académicos o profesionales.

La propuesta de integrar el enfoque por tareas, el currículum integrado de lenguas, el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC (Trujillo Sáez, 2007) va en el camino inicial de lo que proponemos aquí.

Nuestro planteamiento se basa en que la enseñanza de la L1 recoja todas las inquietudes de la enseñanza de la lengua española como si fuera una LE. Transferencia total de técnicas didácticas de E/LE a la enseñanza de E/L1. Proceso inverso al que se viene realizando. Hay que fomentar el aprendizaje activo y significativo de la lengua. Ello supone una serie de elementos pedagógicos como priorizar la comunicación oral y escrita en situaciones reales, fomentar actividades interactivas, como juegos de roles, debates, presentaciones orales y proyectos grupales, que permitan a los estudiantes practicar el uso del español en un contexto auténtico, crear un ambiente en el aula para utilizar instrucciones y actividades en español y proporcionarles oportunidades para escuchar y hablar en español. En cuanto a los materiales desechar los tradicionales y utilizar recursos auténticos en español, como canciones, cuentos, poemas, vídeos y noticias, para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y familiarizarlos con diferentes aspectos culturales de los países hispanohablantes, y por último también incorporar juegos y actividades interactivas que promuevan la participación activa y el aprendizaje divertido.

Es importante adaptar estas técnicas según las necesidades y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Además, es recomendable seguir las pautas y los currículos establecidos por las autoridades educativas para garantizar que se cumplan los objetivos y los estándares de aprendizaje específicos de cada Grado.

Como profesores de universidad, se vienen detectando problemas tanto en la lengua escrita como en la lengua hablada desde la educación inicial hasta la universitaria y parece ser que nadie hace nada para cambiar la filosofía del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Un estudio clásico ya (Lomas y Osoro, 1994) advierte del cambio que se está produciendo en las últimas décadas, ya que la evolución de las ciencias del lenguaje se orienta cada vez más al análisis de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos, y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes. Actualmente, un vasto paisaje disciplinar (desde la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación y la semiótica textual, hasta la sociolingüística, los enfoques sociocognitivos de la psicolingüística, la etnometodología o el análisis del discurso) aparece ante los ojos de quienes enseñan lengua como un nuevo marco sugerente y lleno de posibilidades para dar sentido al trabajo en el aula. Diferentes trabajos continúan advirtiendo de esta necesidad (Lomas *et al.*, 1993; Lomas, 1999; Lomas, 2011; Lomas, 2015).

Carlos Lomas es uno de los profesores-maestros que se ha ocupado de ello. En una entrevista (Bruzual, 2008) Lomas contesta y da la clave de los nuevos retos:

¿Para qué enseñamos lengua?, ¿con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos? ¿Aprenden realmente los alumnos lo que les enseñamos en las aulas? ¿Qué debe saber y saber hacer un alumno o alumna para desenvolverse de manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de su vida personal y social?

El enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua orientado a la enseñanza de la gramática y de la estructura interna de la lengua deja en evidencia las competencias comunicativas de nuestros alumnos. Lo verdaderamente importante no es conocer las palabras sino hacer algo con ellas (Lomas, 1999). Está claro que la idea de la implantación de la enseñanza comunicativa en L1 no ocurre en el aula:

«Los enfoques comunicativos de la educación lingüística, cuyos fundamentos teóricos se difunden en los años ochenta del siglo pasado, insisten en este sentido en la idea de orientar la enseñanza del lenguaje al aprendizaje de los conocimientos, de las habilidades, de las estrategias y de las actitudes que contribuyen a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas. Las voces de esta mirada comunicativa sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje encontraron su eco una década más tarde en los currículos lingüísticos europeos y latinoamericanos y en los programas oficiales de enseñanza del español, casi siempre inspirados en este enfoque didáctico. Sin embargo, el cambio en las maneras de entender la educación lingüística y en las formas de enseñar lenguaje en las aulas no es tan fácil ya que, a menudo, entre el deseo de impulsar una didáctica comunicativa de las lenguas y la realidad de lo que ocurre en las aulas se abre un abismo. Por ello, el camino hacia una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa del alumnado está en la hora actual plagado de incertidumbres y de dificultades. De ahí que, al cabo de casi tres décadas de currículos lingüísticos de orientación comunicativa y de una innegable influencia de los enfoques pragmáticos, textuales y discursivos en los estudios del lenguaje, convenga preguntarse por lo que sucede más allá de las disposiciones legales y de la investigación didáctica, es decir, por la coherencia (e incoherencia) entre lo que se enuncia entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice que se hace y lo que en realidad se hace en las aulas, entre las orientaciones comunicativas en la educación lingüística y las tareas del aprendizaje en las instituciones escolares» (p. 7).

Si resumimos las ideas de Lomas, llegamos a los objetivos que debemos plantearnos a la hora de pensar en la enseñanza de nuestra L1: el español. He aquí:

- Hay que enseñar usos comunicativos
- La educación obligatoria debe dirigirse a favorecer el aprendizaje de las llamadas habilidades comunicativas: hablar, entender, leer y escribir.
- La lengua es cooperación para la creación y recepción de textos de diversa índole e intención con el objeto de afianzar las destrezas comprensivas y expresivas del alumnado e iniciar la reflexión sobre los usos pragmáticos.
- Las tareas escolares deben orientarse hacia la apropiación de la competencia comunicativa con todo lo que ésta incluye.

- Debemos focalizar las tareas pedagógicas para ampliar el capital comunicativo del alumno.
- Desechar el enfoque tradicional y basarnos en la orientación actual de las ciencias del lenguaje hacia el análisis de formas discursivas que encarnan los usos comunicativos.
- Programar acciones didácticas en esa dirección.
- Hay que difundir las teorías renovadoras que subyacen en los nuevos diseños curriculares.

Se habla incluso de analfabetos funcionales, ya que las personas que a pesar de haber aprendido a leer y escribir y a pesar de saber hablar y escuchar no saben usar esas habilidades para defenderse en la vida diaria (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Nuestra propuesta viene dada desde la experiencia como profesores de ELE y de L1. Esos puentes deben tejerse y ofrecer una perspectiva clarificadora que oriente a ese profesorado formado en pedagogías tradicionales. Si desde la perspectiva actual no encontramos buenos resultados, por qué no tratar la L1 como Lengua Meta y utilizar técnicas propias de la investigación en enseñanza de lenguas extranjeras y en nuestro caso de LE/L2. Si hasta la fecha todos los estudios sobre adquisición de una lengua extranjera se han basado en cómo se adquiere la L1, por qué no basarnos en las actividades comunicativas que se proponen desde la perspectiva de la LE/L2 para fomentar la comunicación en L1.

Para este propósito proponemos la utilización del potencial que suponen los documentos mencionados en este apartado que se usan para el español, lengua meta para ELE.

Bien es verdad que en 2020 y 2021 se ha desatado la polémica sobre el castellano como lengua vehicular de enseñanza en cuyo caso se establecen unas líneas difusas de separación de estos conceptos, es decir, se crea la polémica de cuál es más importante si la L1 (lengua castellana – lengua común) o la L2 (lengua propia – lengua cooficial).

2. LA POLÉMICA DEL CASTELLANO COMO LENGUA VEHICULAR

El 30 de diciembre de 2020 se publicó definitivamente la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*, por la que se modifica la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*: la llamada «Ley Celaá» también llamada LOMLOE (*Ley Orgánica de Modificación de la LOE (Ley Orgánica de Educación)*) que sustituye a la LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa*) y que se refiere concretamente a un documento de 195 páginas aprobado por el parlamento el 19 de noviembre de 2020 titulado *Texto completo de la LOE con las modificaciones de la LOMLOE* a partir del Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* aprobado en la sesión del Consejo de Ministros celebrada el 3 de marzo de 2020.

Es un documento que funde la anterior *Ley Orgánica de Educación* del Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero con las novedades del gobierno de Pedro Sánchez (ambos gobiernos socialistas). A raíz de ello se ha producido el debate sobre la lengua vehicular, con un trasiego de información importante (21.800 resultados de noticias en *Google* con la entrada «castellano, lengua vehicular» desde noviembre de 2020, la gran mayoría de ellos en contra de la supresión de la mención expresa de que el castellano sea considerada lengua vehicular en la enseñanza). Nuestro objetivo es aclarar el concepto de lengua vehicular y si realmente se produce una discriminación en el uso del castellano como lengua vehicular o en su caso una discriminación de las otras lenguas cooficiales en su uso en las respectivas comunidades. Para ello hemos aislado todas las referencias a los aspectos de la lengua que aparecen en la ley aprobada.

Pasemos a comentar algunos aspectos. Las primeras referencias se refieren al nombre de la materia o área. Llama la atención el cambio de denominación entre la etapa de Educación Primaria y las demás etapas educativas. En Primaria se denomina «Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, “Lengua propia y Literatura”» (LOMLOE, p. 122887) mientras en las demás etapas se titula «Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, “Lengua cooficial y Literatura”» (secundaria (LOMLOE, p. 122890 de primero a tercero y LOMLOE, p. 122891 en cuarto) y bachillerato (LOMLOE, p. 122898)). Llama la atención el cambio de expresión «lengua propia/lengua cooficial».

Fuera de las etapas de primaria, secundaria y bachillerato hay otras referencias a la llamada lengua castellana. Esta expresión se desgaja en los ciclos formativos de grado medio dentro del Ámbito de Comunicación y Ciencias Sociales, se incluyen las siguientes materias: 1.º Lengua Castellana. 2.º Lengua Extranjera de Iniciación profesional. 3.º Ciencias Sociales. 4.º En su caso, Lengua Cooficial. (LOMLOE, p. 122895). Y también, existen además dos referencias separadas de lo estrictamente curricular en cuanto a materias. Una se refiere precisamente al concepto de vehículo de comunicación en el caso del aprendizaje de la lengua extranjera, ya que «la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. En dicho proceso se priorizarán la comprensión y la expresión oral» (LOMLOE, p. 122893) y la necesidad de adoptar medidas necesarias en caso de carencias comunicativas, bien en lengua castellana bien en las otras lenguas cooficiales previo análisis educativo e incluyendo esta medida en el proyecto educativo de cada centro (LOMLOE, p. 122922). Parece que el castellano sí se estipula como lengua vehicular en el caso de aprender otras lenguas como el inglés o el francés, no así las demás lenguas cooficiales. No se entiende que exista una referencia clara a la situación de los alumnos inmigrantes que no tienen ninguna lengua española como lengua materna. Aquí la preeminencia del castellano como vehículo de comunicación es clara y la necesidad de ayudar a este alumnado en sus carencias comunicativas también en las otras lenguas cooficiales. Ambas son vehículos de comunicación.

A. La disposición adicional trigésima octava

Pero es en la «Disposición adicional trigésima octava. Lengua castellana, lenguas cooficiales y lenguas que gocen de protección legal» (LOMLOE, p. 122938) donde se dan instrucciones concretas para que las administraciones educativas garanticen el derecho de los alumnos y las alumnas a recibir enseñanzas en castellano y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios, de conformidad con la Constitución Española, los Estatutos de Autonomía y la normativa aplicable, la necesidad de alcanzar un dominio pleno tanto en castellano como en las lenguas cooficiales correspondientes y de impulsar las medidas necesarias para compensar las carencias en cualquiera de las lenguas. Se considera explícito que tanto la materia «Lengua Castellana y Literatura» como la «Lengua Cooficial y Literatura» deberán impartirse en las lenguas correspondientes. Se hace referencia también a aquellas variedades lingüísticas que no son consideradas lenguas oficiales para que tomen las medidas oportunas en su defensa. Es importante tener en cuenta que la aplicación y desarrollo de la LOMLOE puede variar en función de las políticas educativas de cada comunidad autónoma en España, ya que estas tienen competencias en materia educativa. Por lo tanto, es posible que existan diferencias en la implementación de la ley en diferentes regiones del país.

Entendemos que debemos remitirnos a la Constitución y a los estatutos de autonomía de cada comunidad para aclarar si se vulneran los derechos de la enseñanza del castellano y si de alguna forma se le da más importancia jerárquica a una u otras lenguas. Pero antes de esto nos gustaría hacer una referencia al apartado de la anterior ley (LOMCE, p. 97912) donde se hace referencia al concepto de lengua vehicular. Se trata también de la disposición adicional trigésima octava donde se recogen las especificaciones sobre la lengua castellana, las lenguas cooficiales y las lenguas que gocen de protección legal. Pasemos a una comparación exhaustiva entre las dos leyes, ya que la LOMLOE es idéntica a la LOE (hacemos énfasis mediante cursiva en las diferencias observables):

Apartado 1

LOMCE: «1. Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en castellano, *lengua oficial del Estado*, y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios. *El castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado y las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas Comunidades Autónomas*, de acuerdo con sus Estatutos y normativa aplicable».

LOE y LOMLOE: «1. Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y las alumnas a recibir enseñanzas en castellano y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios, *de conformidad con la Constitución Española*, los Estatutos de Autonomía y la normativa aplicable»).

En este punto 1 la LOMCE especifica en el texto que el castellano es la lengua oficial de estado y no se hace referencia a la Constitución, cosa que sí hace la LOE y

la LOMLOE que a fin de cuentas es lo mismo, ya que la Constitución establece el castellano como lengua oficial de Estado. En ambas leyes se garantiza el derecho a recibir las enseñanzas en castellano y en las demás lenguas cooficiales en conformidad con los estatutos y normativa aplicable, es decir, leyes concretas de política lingüística en cada Comunidad Autónoma que así lo decidiere. La única diferencia, pues, es la frase: «El castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado y las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas Comunidades Autónomas». Por esta frase han aparecido en consulta de «Big Data» concretamente con el descriptor «castellano lengua vehicular» un total de 370.000 resultados (*Google*) a fecha 2 de marzo de 2021. La tendencia de búsqueda en *Google trends* experimentó un aumento significativo a partir del 18 de octubre de 2020.

Realmente en la LOMCE se consideraban el castellano y las demás lenguas cooficiales como vehiculares, es por lo que la política muchas veces carga las tintas en intereses que no tienen objetividad por motivos particulares. Más adelante aclararemos el concepto de lengua vehicular.

Apartado 2

LOMCE: «2. Al finalizar la educación básica, todos los alumnos y alumnas deberán *comprender y expresarse, de forma oral y por escrito*, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial correspondiente».

LOE y LOMLOE: «2. Al finalizar la educación básica, todos los alumnos y alumnas deberán *alcanzar el dominio pleno y equivalente* en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial correspondiente».

En este punto se diferencia entre el deber comprender y expresarse de forma oral y escrita en lengua castellana y en su caso en la lengua cooficial correspondiente con deber alcanzar dominio pleno y equivalente en ambas lenguas. Se establece un nivel casi bilingüe en el caso de la LOMLOE.

Apartado 3

LOMCE: «3. Las Administraciones educativas *adoptarán las medidas oportunas* a fin de que la utilización en la enseñanza de la lengua castellana o de las lenguas cooficiales no sea *fuentes de discriminación* en el ejercicio del derecho a la educación».

LOE y LOMLOE: «3. Las Administraciones educativas *aplicarán los instrumentos de control, evaluación y mejora* propios del sistema educativo y promoverán la realización de análisis por parte de los centros, de modo que se garantice que todo el alumnado alcance la competencia en comunicación lingüística, en lengua castellana y en su caso en las lenguas cooficiales, en el grado requerido. Asimismo, impulsarán la adopción por parte de los centros de *las medidas necesarias para compensar las carencias* que pudieran existir en cualquiera de las lenguas».

La referencia a las administraciones educativas carga las tintas en las comunidades autónomas, con las especificaciones de medidas oportunas en el caso de la LOMCE que viene a coincidir con instrumentos de control, evaluación y mejora y estando de acuerdo en que se han de establecer medidas para mejorar las carencias o discriminación en cualquiera de las lenguas.

Apartado 4

LOMCE: «4. En las Comunidades Autónomas que posean, junto al castellano, otra lengua oficial de acuerdo con sus Estatutos, o, en el caso de la Comunidad Foral de Navarra, con lo establecido en la Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra, las Administraciones educativas deberán *garantizar el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en ambas lenguas oficiales*, programando su oferta educativa conforme a los siguientes criterios:»

(Este texto no aparece en la LOE ni en la LOMLOE. Resulta llamativa esta referencia explícita a Navarra y no a otros estatutos. En cualquier caso, se garantiza el derecho a la enseñanza en ambas lenguas)

«a) Tanto la asignatura Lengua Castellana y Literatura como la Lengua Cooficial y Literatura deberán impartirse en las lenguas correspondientes». (Este apartado es idéntico al punto 4 de la LOE y LOMLOE: «4. Tanto la materia Lengua Castellana y Literatura como la Lengua Cooficial y Literatura deberán impartirse en las lenguas correspondientes»).

«b) Las Administraciones educativas podrán diseñar e implantar sistemas en los que se garantice la impartición de asignaturas no lingüísticas integrando la lengua castellana y la lengua cooficial en cada uno de los ciclos y cursos de las etapas obligatorias, de manera que se procure el dominio de ambas lenguas oficiales por los alumnos y alumnas, y sin perjuicio de la posibilidad de incluir lenguas extranjeras. Las Administraciones educativas determinarán la proporción razonable de la lengua castellana y la lengua cooficial en estos sistemas, pudiendo hacerlo de forma heterogénea en su territorio, atendiendo a las circunstancias concurrentes».

«c) Las Administraciones educativas podrán, asimismo, establecer sistemas en los que las asignaturas no lingüísticas se impartan exclusivamente en lengua castellana, en lengua cooficial o en alguna lengua extranjera, siempre que exista oferta alternativa de enseñanza sostenida con fondos públicos en la que se utilice como vehicular cada una de las lenguas cooficiales. En estos casos, la Administración educativa deberá garantizar una oferta docente sostenida con fondos públicos en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular en una proporción razonable. Los padres, madres o tutores legales tendrán derecho a que sus hijos o pupilos reciban enseñanza en castellano, dentro del marco de la programación educativa. Si la programación anual de la Administración educativa competente no garantizase oferta docente razonable sostenida

con fondos públicos en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa comprobación de esta situación, asumirá íntegramente, por cuenta de la Administración educativa correspondiente, los gastos efectivos de escolarización de estos alumnos y alumnas en centros privados en los que exista dicha oferta con las condiciones y el procedimiento que se determine reglamentariamente, gastos que repercutirá a dicha Administración educativa.

Corresponderá al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la comprobación del supuesto de hecho que determina el nacimiento de la obligación financiera, a través de un procedimiento iniciado a instancia del interesado, instruido por la Alta Inspección de Educación, y en el que deberá darse audiencia a la Administración educativa afectada. El vencimiento del plazo máximo sin haberse notificado resolución expresa legitimará al interesado o interesados que hubieran deducido la solicitud para entenderla desestimada por silencio administrativo. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desarrollará reglamentariamente este procedimiento administrativo. La obligación financiera del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tendrá carácter excepcional y se extinguirá con la adopción por la Administración educativa competente de medidas adecuadas para garantizar los derechos lingüísticos individuales de los alumnos y alumnas. A estos efectos, no se considerarán adecuadas las medidas que supongan la atención individualizada en castellano o la separación en grupos por razón de la lengua habitual».

Los apartados b) y c) se suprimen íntegramente en la LOMLOE. En este punto es importante dejar claro que son las administraciones educativas las que regularán la impartición de las asignaturas no lingüísticas integrando las dos lenguas para que se produzca el dominio de ambas. Se establece «una proporción razonable» para garantizar el castellano como lengua vehicular. Aquí se quiere dar a entender que se van a vulnerar los derechos de la enseñanza en castellano cuando anteriormente se ha dejado claro que debe haber democracia lingüística entre las dos lenguas en cuestión. De hecho, se da por supuesto que cuando el castellano no se use como lengua vehicular y ese centro dependa de fondos públicos el alumnado puede ser escolarizado en centros privados con cuenta a las arcas del estado. Todo ello será controlado por la Alta Inspección Educativa.

Apartado 5

LOMCE: «5. Corresponderá a la Alta Inspección del Estado velar por el cumplimiento de las normas sobre utilización de lengua vehicular en las enseñanzas básicas». La lengua vehicular se entiende que es el castellano como se afirma en el apartado anterior, ya que se dice en el punto 1 que «El castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado y las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos y normativa aplicable», por lo que ambas lenguas pueden ser vehiculares, no solo el castellano.

Apartado 6

LOMCE: «6. Aquellas Comunidades Autónomas en las que existan lenguas no oficiales que gocen de protección legal las ofertarán, en su caso, en *el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica*, en los términos que determine su normativa reguladora».

LOE y LOMLOE: «5. Aquellas Comunidades Autónomas en las que existan lenguas cooficiales que no tienen ese carácter en todo su territorio o lenguas no oficiales que gocen de protección legal podrán ofrecerlas en los términos que determine su normativa reguladora».

En resumen: si comparamos las tres leyes educativas tenemos que observar que no hay diferencia alguna entre la LOE y la LOMLOE. En principio parece claro que se respeta la democracia lingüística que establece la Constitución correspondientes al castellano y a las otras lenguas oficiales, es decir, el mismo derecho, el dominio pleno, compensar las carencias, impartir la clase de lengua en las lenguas correspondientes y el reconocimiento de otras variedades no oficiales. La LOMCE determina lo mismo con la única diferencia en que donde dice la Constitución Española (“El castellano es la lengua española oficial del Estado” y “Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas”) se sustituye por “el castellano es la lengua vehicular de la enseñanza de todo el estado” y “las lenguas oficiales lo serán también en sus respectivas comunidades”. ¿Qué diferencia existe entre una lengua oficial y una lengua vehicular de enseñanza? En principio parecen conceptos idénticos, ya que todas las lenguas son vehiculares en la enseñanza y si estamos hablando, por ejemplo, de Cataluña, el castellano y el catalán son lenguas oficiales y vehículos de comunicación en la enseñanza y los alumnos y alumnas tienen derecho a usarlas (las dos), tienen que tener dominio pleno de las dos, se deben compensar las carencias de las dos. Es deber de las Administraciones Educativas hacerlo. La conclusión que debemos obtener es que en aquellas comunidades donde existen más de una lengua oficial los alumnos y las alumnas serán competentes comunicativamente y políglotas, es decir, más ricos lingüísticamente.

En el punto 4, se entiende, existe también democracia lingüística, ya que se garantiza el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en ambas lenguas oficiales y se menciona de acuerdo con sus estatutos, que después de la ley magna es la ley oficial en cada comunidad. (No se entiende muy bien la referencia a la ley foral de Navarra). También se establece que las diferentes asignaturas de lengua y literatura serán enseñadas en las respectivas lenguas. La polémica aparece, a nuestro entender, en la impartición de asignaturas no lingüísticas, que en principio deben integrar las dos lenguas y otra lengua extranjera (donde se decida) y el problema está en la proporción de uso de la lengua castellana y las lenguas oficiales. Se insta a que en la oferta docente sostenida con fondos públicos se utilice el castellano como lengua vehicular en una proporción razonable y que existen derechos lingüísticos individuales. No debe haber una atención individualizada en castellano o separación de grupos, ya que en

este caso a los alumnos se les llevará a una institución privada y se les facturará a la administración educativa bajo inspección. Esto entendemos contradice la igualdad de las lenguas oficiales. Si hay un alumno en clase que no hable catalán, se debe usar el castellano para todo el grupo. Parece que esto no es muy democrático, ya que se dice que todos los alumnos y alumnas deben comprender y expresarse de forma oral y por escrito en lengua castellana y en lengua oficial correspondiente y se debe reconocer el derecho a recibir enseñanzas en ambas lenguas oficiales, es por lo que ese alumno individual debería conocer y usar el catalán como conoce y usa el castellano. Nos parece más acertado el punto de la LOE/LOMLOE sobre compensar las carencias que pudieran existir en cualquiera de las lenguas.

En principio se puede decir que la LOMLOE no modifica la LOMCE es la LOMCE la que modifica la LOE, ya que la LOMLOE es una vuelta a la LOE, derogando la LOMCE como se propuso en el programa electoral de los partidos del gobierno actual.

En conclusión, no existen diferencias sustanciales respecto a la LOMLOE, solo el concepto de «lengua vehicular en la enseñanza», ya que por propia definición todas las lenguas son vehículo de comunicación. Creemos que es una cuestión de enfoque, que bajo el prisma político da resultados políticos de debate. La supresión de los puntos b y c del apartado 4 de la LOMCE es lo que ha generado la polémica, ya que se menciona explícitamente la necesidad del uso del castellano en las asignaturas no lingüísticas. Y es lo que ha generado que haya sido un tema recurrente en el contexto educativo y político de España. Las posturas y argumentos en este debate suelen reflejar diferentes perspectivas y sensibilidades relacionadas con la identidad, el plurilingüismo y la autonomía de las comunidades autónomas. La primera cuestión es la defensa del castellano como lengua vehicular única por parte de algunos sectores que argumentan que el castellano debe ser la única lengua vehicular en todo el territorio español, enfatizando su condición de lengua oficial y su importancia como lengua de comunicación común en el país para garantizar el conocimiento y uso del castellano en el sistema educativo; esencial para la cohesión nacional y la igualdad de oportunidades.

Sobre el reconocimiento y promoción de las lenguas cooficiales, otros actores políticos y sociales defienden la importancia de las lenguas cooficiales en las comunidades autónomas donde existen, como el catalán, el gallego, el euskera, entre otras estipulando que estas lenguas tienen un valor cultural, histórico y social que debe ser reconocido y promovido en el ámbito educativo. Para ellos, el castellano y las lenguas cooficiales deberían ser consideradas como lenguas vehiculares en sus respectivas regiones. En cuanto a la pluralidad lingüística y autonomía educativa, algunos grupos defienden la idea de que cada comunidad autónoma debe tener autonomía para decidir sobre las lenguas vehiculares en su territorio, teniendo en cuenta la realidad lingüística y las políticas educativas propias. Argumentan que esta descentralización lingüística es un reflejo de la diversidad y el autogobierno de las regiones. Pero lo fundamental debe ser la conciliación y el equilibrio entre las lenguas promoviendo la coexistencia y el

bilingüismo como vías para una educación inclusiva y respetuosa con la diversidad lingüística. Abogan por un modelo educativo que garantice la competencia en ambas lenguas y fomente la interculturalidad. Es importante destacar que estos puntos de vista pueden variar según las ideologías políticas y las realidades regionales en España. El debate sobre el castellano como lengua vehicular refleja las tensiones existentes en el país en relación con la lengua, la identidad y el equilibrio entre la unidad y la diversidad.

Pero se establece anteriormente en los apartados 1, 2 y 3 de forma clara que el único marco legal que debería contemplarse es la Constitución Española y los diferentes estatutos de autonomía, para establecer criterios objetivos, ya que tanto la LOMCE como la LOMLOE establecen el derecho a ser educados en ambas lenguas, incluso si no son consideradas cooficiales. Vamos a analizar pormenorizadamente estos documentos.

B. La Constitución Española, los estatutos y la normativa aplicable en materia lingüística

Observamos que es fundamental rescatar los documentos que continuamente se mencionan a lo largo de la mencionada disposición adicional trigésima octava. En orden jerárquico, la Constitución Española, los Estatutos de Autonomía, la normativa reguladora y las administraciones educativas.

Merece la pena recordar íntegramente el artículo 3 de la Constitución: 1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. 2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. 3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

De aquí podemos sacar una serie de conclusiones que a la vista no parecen tan obvias. El castellano es la única lengua reconocida como oficial. No se hace referencia a ninguna otra y se entiende que es la lengua vehicular de todo el estado español, ya que todos los españoles tenemos el deber de conocerla (debe enseñarse en la estructura educativa) y el derecho a usarla (como vehículo de comunicación entre todos los españoles). Las demás lenguas serán oficiales de acuerdo con sus estatutos, es decir, serán vehículo de comunicación en la misma medida que el castellano allí donde se reconozcan estatutariamente, y por último debe haber un respeto y protección por aquellas modalidades lingüísticas (las que no se consideran lenguas) se entiende también oficialmente en los diferentes estatutos.

Respecto de los diferentes estatutos, tenemos que diferenciar entre la lengua en los estatutos de las comunidades monolingües, la diversidad lingüística en las comunidades plurilingües con una única lengua oficial y las comunidades con cooficialidad (Tasa Fuster, 2017). Para ello elaboramos una tabla con dos preguntas fundamentales: ¿hace referencia a la lengua oficial? y ¿hay referencias a la variedad lingüística de la comunidad autónoma en cuestión? Se recogen los contenidos exclusivos de los diferentes

estatutos de autonomía, aunque bien es verdad que existen en diferentes comunidades leyes especiales sobre la protección de diferentes variedades y lenguas concretas que analizaremos con más profundidad en el siguiente apartado. Aparecen el nombre de la comunidad, si hay o no referencia a la lengua oficial y qué dicen respecto a su variedad lingüística (lengua cooficial o no).

Tabla 1. Comunidades monolingües

Comunidad	Referencia a la lengua oficial	Referencias a la variedad lingüística
ANDALUCÍA	NO	Estatuto 1981: el artículo 13.3.2, afirma la necesidad de «afianzar la conciencia de identidad andaluza a través de la investigación, difusión y conocimiento de los valores ... lingüísticos del pueblo andaluz» Estatuto 2007: el artículo 10 considera que entre los objetivos básicos de la comunidad se encuentra «la consolidación de la conciencia de identidad y de la cultura andaluza a través del conocimiento, investigación y difusión del patrimonio... lingüístico» (art. 10.3.3) y también «la defensa, promoción, estudio y prestigio de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades» (art. 10.3.4). Y, finalmente, en el artículo 213, se afirma que «los medios audiovisuales públicos promoverán el reconocimiento y el uso de la modalidad lingüística andaluza, en sus diversas hablas»
MADRID	NO	NO
CANARIAS	NO	NO
CASTILLA-LA MANCHA	NO	NO
LA RIOJA	NO	El Estatuto de La Rioja, al describir las competencias exclusivas, afirma que prestará especial atención a «la investigación sobre la lengua castellana por ser originaria de la Rioja» (art. 8.24).

Como elemento para el debate podemos establecer una serie de cuestiones. Sobre el andaluz cabe destacar que se pretende un reconocimiento de prestigio de esta variedad lingüística debido en parte por su desprecio en ciertos medios sociales que han llenado a veces algunas noticias al respecto. Existen 75.600 resultados en *Google* como *big data* respecto de noticias relacionadas con la entrada acento andaluz, fundamentalmente referidas a la sorna con que se trata esta variedad lingüística. Algunos estudios recientes se refieren a diferentes aspectos sobre las hablas andaluzas, a la valoración que se ha de tener en referencia a las hablas andaluzas (Amaya *et al.*, 2019; Cano-Aguilar, 2013; Cobo, 2013; González, 2003, 2016; Martín y Paredes, 2011; Mondéjar, 2011; Navarro, 2008; Núñez, 2000; Tovar, 2012). Así los que analizan los artículos de opinión referidos a las hablas andaluzas (Castillo, 1999), sobre la conciencia y valoración del habla andaluza (Jiménez, 2013), la persistencia de ciertos tópicos sobre las hablas andaluzas en los medios de comunicación (Rodríguez, 2015), en defensa del habla andaluza (Soto, 1981) o referidos a creencias y actitudes sobre esta variedad lingüística (Marrero, 2018, 2020).

Respecto del canario llama la atención que, a pesar de ser una de las variedades más reconocidas en cuanto a su especificidad, no tenga ninguna referencia en los estatutos incluido el recientemente aprobado en 2018.

En cuanto a la Rioja se parte de la consideración de que las Glosas Emilianenses del siglo x del Monasterio de San Millán de la Cogolla son la primera manifestación escrita del castellano. Sin embargo, la lingüística contemporánea considera mayoritariamente que la lengua romance de las Glosas es el navarro-aragonés y no el castellano (Cabrera, 2015) mientras que la Real Academia Española (RAE) reconoció en 2010 que los Cartularios de Valpuesta en Burgos, con textos del siglo ix, son los primeros documentos conocidos con palabras escritas en castellano (Asencio *et al.* 2010).

Tabla 2. Comunidades plurilingües con una única lengua oficial

Comunidad	Referencia a la lengua oficial	Referencias a la variedad lingüística
CANTABRIA	NO	NO
MURCIA	NO	NO
CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA	NO	NO. Aunque no se refiere a la lengua oficial, habla en su preámbulo de la pluralidad cultural y fija como objetivo básico la promoción «de los valores de comprensión, respeto y estima de la pluralidad cultural» (art. 5.2.h); si bien, no se hace mención alguna a la pluralidad lingüística.
EXTREMADURA	NO	El artículo 12 del estatuto de 1983, sirvió para que la Junta de Extremadura declarara al gallego del Valle de Jálama, con la denominación de A Fala, como bien de interés cultural por el Decreto 45/2001, de 20 de marzo. Entre los principios rectores del Estatuto reformado en 2011, se establece el afianzamiento de la identidad propia «a través de la investigación, desarrollo y difusión de los rasgos ... lingüísticos» (art. 7.2) y subraya que Extremadura tiene competencia exclusiva en la «protección de las modalidades lingüísticas propias» (art. 9.1.47); También como principios rectores de 2011, se afirma que se velará «por la conservación de los bienes del patrimonio cultural, histórico y artístico» (art. 7.10).
CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA	NO	El Estatuto de Melilla reconoce, en su artículo 5, que entre los objetivos básicos de las instituciones autonómicas está trabajar por la promoción «de los valores de comprensión, respeto y estima de la pluralidad cultural y lingüística» (art. 5.2.h). En julio de 2014, la Asamblea de Melilla aprobó una declaración de apoyo al Pacto Local por la interculturalidad, que reconocía al tamazight como «lengua tradicional», y mostraba la voluntad de desarrollar normativamente el artículo 5.2.h del Estatuto, lo que no se ha llevado a cabo aún
CASTILLA-LEÓN	NO	En el Estatuto de 1983, no se refiere a ninguna cuestión lingüística. Por el contrario, en la reforma de 2007 hace referencia a tres de las cuatro lenguas que se hablan en la región. Así, se citan el castellano, el gallego y el asturleonés. Así, se considera la lengua castellana como un elemento esencial de la identidad propia (art. 4), y del patrimonio por lo que se fomentará su uso correcto (art. 5.1). Del mismo modo, se proclama la protección específica del leonés y del gallego (art. 5.3).

En el caso de Murcia no se contemplan las variantes del valenciano /catalán de la comarca murciana del Carche que está formada por las pedanías de las localidades de Jumilla, Yecla y Abanilla (Medina, 2009; Sánchez, 2018). Así como en el caso de Ceuta el árabe-marroquí conocido como dariya o variedad dialectal del árabe hablado en el norte de África, especialmente en Marruecos, Argelia, Túnez y partes de Libia. Es un dialecto del árabe magrebí, que a su vez forma parte del conjunto más amplio de variedades del árabe vernáculo. Se caracteriza por ser una mezcla de árabe clásico con influencias bereberes, amazighes y romances (principalmente español y francés en Marruecos). Además, también puede incluir préstamos lingüísticos de otras lenguas como el inglés y el italiano, debido a la influencia de la cultura y la globalización (Ali, 2020; Esteban y Chaid, 2014, 2011; García, 2016; Reyes, 2010) o el haquetía que es una lengua judeo-española que fue hablada por la comunidad judía que vivía en el norte de Marruecos, especialmente en las ciudades de Tánger, Tetuán y Larache, hasta mediados del siglo xx. También es conocida como «haketía» o «hakitía». Es una variante del judeo-español, que a su vez es una forma de español antiguo que fue llevada por los judíos expulsados de la península ibérica durante la Inquisición y que se mezcló con influencias lingüísticas del entorno. Incluye elementos léxicos, gramaticales y fonéticos del español medieval y del dialecto andaluz, así como préstamos del árabe y del hebreo. Debido a la influencia del entorno lingüístico y cultural, también presenta influencias del árabe marroquí y del francés. A lo largo del tiempo, fue evolucionando y desarrollando características propias, diferenciándose del judeo-español hablado en otras regiones. A partir de mediados del siglo xx, con la migración de la comunidad judía de Marruecos hacia Israel, Europa y América, su uso fue disminuyendo, y actualmente se considera una lengua en peligro de extinción (Garzón, 2006) frente a Melilla que sí reconoce el tamazight como lengua tradicional debido a la comunidad bereber que reside en la región. (Bouallal, 2014; Chtatou, 2014; Maanán, 2020, Raha, 1992; Romero, 1992). Por último, aunque Extremadura tiene competencia exclusiva sobre la protección de las modalidades lingüísticas propias no aclara la relación de las otras lenguas extremeñas como el gallego del Valle del Jálama (Flores, 2020; Piñas, 2016) y portugués de la Raya y Olivenza (Kireva, 2016; Pérez, 1987).

Castilla y León que no tiene legislación lingüística concreta que regule el uso de las lenguas minoritarias como el gallego o el euskera en el Condado de Triviño y las variantes como el leonés o asturleonés, aunque el Instituto Castellano y Leonés de la Lengua sí ha promovido el estudio de los Cartularios de Valpuesta como primera manifestación escrita conocida de la lengua castellana. En 2006, se firma un Protocolo general de colaboración entre la Xunta de Galicia y la Comunidad de Castilla y León para la promoción de la lengua gallega en los territorios limítrofes de las Comunidades Autónomas (El Bierzo y Sanabria) en los que esta lengua se habla.

Tabla 3. Comunidades plurilingües con reconocimiento estatutario de la diversidad lingüística

Comunidad	Referencia a la lengua oficial	Referencias a la variedad lingüística
ASTURIAS	NO	El Estatuto de Asturias en su artículo 4, establece la protección del bable, su promoción en los medios de comunicación y su enseñanza voluntaria, que será regulada por ley. Asimismo, afirma que es competencia del Principado de Asturias el fomento y protección del bable en las diversas variantes (art. 10.1.24).
ARAGÓN	NO	El artículo 7 del Estatuto de 1982 recoge que «las diversas modalidades lingüísticas de Aragón gozarán de protección» y, al hablar de las competencias, afirma la voluntad de conservar y estudiar sus modalidades lingüísticas (art. 35.1.23). De modo más extenso, en el artículo 7 del Estatuto reformado de 2007, se destaca que las lenguas y modalidades lingüísticas de Aragón son parte de su patrimonio histórico y cultural (art. 7.1) y que una ley establecerá las zonas de uso predominante de las lenguas de Aragón, regulará el régimen jurídico, los derechos lingüísticos, la enseñanza y su promoción, así como las relaciones de los ciudadanos con las administraciones (art. 7.2).

La Ley 1/1998, de 23 de marzo, de uso y promoción del bable/asturiano en el artículo primero considera al asturleonés, con la denominación de bable/asturiano, «como lengua tradicional de Asturias» y afirma que se promoverá su uso y enseñanza. En el caso de Aragón el artículo 4 de la Ley 3/1999, de 10 de marzo, del patrimonio cultural aragonés que «el aragonés y el catalán, lenguas minoritarias de Aragón... serán especialmente protegidas por la administración». Más tardía y polémica fue la Ley 10/2009, de 22 de diciembre, de uso, protección y promoción de las lenguas propias de Aragón. Esta ley, que tiene como objeto «reconocer la pluralidad lingüística» (art. 1.1), afirma que el castellano es la lengua oficial de Aragón, y que «el aragonés y el catalán son lenguas propias» limitadas a las respectivas áreas lingüísticas (art. 2.2), que «gozarán de protección y se garantizarán y se favorecerá su enseñanza y el derecho de los hablantes a su uso en las zonas de utilización histórica predominante de las mismas, especialmente en relación con las administraciones públicas» (art. 2.3); estableciéndose los territorios de cada lengua en función de criterios históricos y sociolingüísticos (art. 2.4). En 2013, tras un cambio de gobierno, se modifica la ley de lenguas para suprimir toda referencia al aragonés y al catalán; y renombrar las lenguas diferentes del castellano (art. 5) como «lengua aragonesa propia de las áreas pirenaica y pre-pirenaica» (aragonés) y «lengua aragonesa propia del área oriental» (catalán). Con todo, la ley no denominó al castellano como «lengua aragonesa propia del área central y sur». Se creaba también una Academia Aragonesa de la Lengua con competencias para establecer la normativa estándar de las lenguas de Aragón distintas al castellano. En 2014, en la ley de medidas fiscales y administrativas, se suprimen las referencias al aragonés y al catalán de la Ley de patrimonio cultural de 1999. Tras las elecciones autonómicas de 2015, el nuevo gobierno ha anunciado la derogación de

la ley de lenguas de Aragón de 2013 y la aprobación de una nueva. Mientras tanto, el artículo 35 de la Ley 2/2016, de 28 de enero, de medidas fiscales y administrativas ha modificado la Ley de patrimonio cultural, para renombrar de nuevo a las lenguas minoritarias de Aragón como aragonés y catalán, y, con ello, también se ha modificado la ley de lenguas en cuanto a la denominación de las lenguas se refiere.

Tabla 4. Comunidades plurilingües con cooficialidad

Comunidad	Referencia a la lengua oficial	Referencias a la variedad lingüística
CATALUÑA	sí	<p>El Estatuto de Autonomía de 1979, se limitaba a afirmar que «la lengua propia de Cataluña es el catalán» (art. 3.1), estableciendo que el catalán y el castellano eran lenguas oficiales en Cataluña (art. 3.2) y que la Generalitat garantizaría el uso normal y oficial de ambos idiomas, tomaría las medidas necesarias para alcanzar la igualdad en derechos y deberes lingüísticos de los ciudadanos (art. 3.3). Haciendo después una referencia al aranés y afirmando que «será objeto de enseñanza y de especial respeto y protección» (art. 3.4).</p> <p>El Estatuto de 2006, en su artículo 6 afirma que «la lengua propia de Cataluña es el catalán» y, por tanto, «es la lengua de uso normal [y preferente] de las administraciones públicas y de los medios de comunicación públicos de Cataluña, y es también la lengua normalmente empleada como vehicular y de aprendizaje en la enseñanza» (art. 6.1). Si bien, la Sentencia 31/2010 del Tribunal Constitucional de 26 de junio, declaró inconstitucional el inciso «y preferente». Posteriormente, se afirma que el catalán y el castellano son lenguas oficiales en Cataluña (art. 6.2). Se subraya que la Generalitat y el Estado deben tratar de conseguir «el reconocimiento de la oficialidad del catalán en la Unión Europea, y la presencia y la utilización del catalán en los organismos internacionales y en los tratados internacionales de contenido cultural o lingüístico» (art. 6.3) y que la Generalitat debe promover la cooperación con los territorios de lengua catalana y la difusión exterior del catalán (art. 6.4). Finalmente, establece que el occitano o aranés es oficial en Cataluña, de acuerdo con lo que establece el Estatuto y las leyes lingüísticas (art. 6.5). Del mismo modo, el capítulo III, sobre los derechos y deberes lingüísticos, afirma el derecho a conocer y utilizar las lenguas oficiales (art. 32) ante las administraciones de Cataluña y las instituciones estatales (art. 33), como consumidores y usuarios (art. 34), o en la enseñanza (art. 35); si bien buena parte de los preceptos de estos artículos deben ser interpretados de acuerdo con la STC 31/2010, de 26 de junio. Finalmente, en este capítulo, el artículo 36, sobre el aranés, establece el derecho a utilizar el aranés y a ser atendidos en aranés por las administraciones públicas y las entidades públicas y privadas que dependen de ellas en Arán (art. 36.1), a usar el aranés en las relaciones con la Generalitat (art. 36.2), y también que habrá una ley específica sobre el aranés (art. 36.3).</p>

Comunidad	Referencia a la lengua oficial	Referencias a la variedad lingüística
CATALUÑA	sí	El Estatuto también se refiere, al tratar la investigación y la cultura, a la necesidad de que los alumnos dominen una lengua extranjera al final de la enseñanza obligatoria (art. 44.2) y al fomento y la difusión del catalán y el aranés por todo el mundo (art. 50). Asimismo, cuando el Estatuto habla de las oposiciones y concursos en la administración de Justicia menciona los usos de las lenguas oficiales y el conocimiento del catalán (art. 101 y 102), y también en la provisión de plazas de notarios y registradores públicos (art. 147), y afirma que corresponde a la Generalitat la competencia exclusiva en materia de lengua propia, que incluye la determinación del alcance, los usos y los efectos jurídicos de su oficialidad, y también la normalización lingüística del catalán (art. 143.1) y del occitano en Arán (art. 143.2).
GALICIA	sí	El Estatuto de Autonomía de Galicia de 1981 en el artículo 5 afirma que «la lengua propia de Galicia es el gallego», establece que el gallego y el castellano son oficiales y que todos tienen el derecho de conocerlos y usarlos, que los poderes públicos garantizarán el uso normal y oficial de los dos idiomas y potenciarán la utilización del gallego en todos los órdenes de la vida pública, cultural e informativa, sin que nadie pueda ser discriminado por razón de la lengua. Posteriormente, el Estatuto establece que «en la resolución de los concursos y oposiciones para proveer las plazas de magistrados, jueces, secretarios judiciales, fiscales y todos los funcionarios al servicio de la administración de Justicia, será mérito preferente... el conocimiento del idioma del país» (art. 25) y, de manera similar, en las de notarios y registradores de la propiedad y mercantiles (art. 26.1). Aún más, al describir las competencias de la autonomía, incluye «la promoción y la enseñanza de la lengua gallega» (art. 27.20) y afirma la posibilidad de hacer convenios con otras comunidades autónomas, con la autorización de las Cortes Generales (art. 35.1 y 35.2), y de instar al Gobierno español a impulsar tratados y acuerdos con estados con los que se comparten rasgos lingüísticos (art. 35.3).

Comunidad	Referencia a la lengua oficial	Referencias a la variedad lingüística
ISLAS BALEARES	sí	<p>El Estatuto de Autonomía de las Islas Baleares de 1983, en el artículo 3 se refiere de una manera sobria a las lenguas cooficiales al afirmar que «la lengua catalana, propia de las Islas Baleares, tendrá junto a la castellana el carácter de idioma oficial, y todos tienen el derecho de conocerla y utilizarla. Nadie podrá ser discriminado por razón del idioma». La reforma del Estatuto de 1999 añadirá al artículo 3 que «las instituciones de las Islas Baleares garantizarán el uso normal y oficial de los dos idiomas, tomarán las medidas necesarias para asegurar su conocimiento y crearán las condiciones que permiten llegar a la igualdad plena de las dos lenguas en lo que respecta a los derechos de los ciudadanos». Mientras la disposición adicional segunda de los estatutos de 1983 y del reformado de 1999 establecía la posibilidad de realizar convenios de cooperación con otras comunidades del dominio lingüístico y que la entidad competente en la normativa de la lengua fuera la Universidad de las Islas Baleares. Una nueva reforma del Estatuto en 2007 modificará los artículos que hacen referencia a la cooficialidad y multiplicará las referencias a la lengua. Así, en el preámbulo se declara la lengua catalana como elemento estructurador de la identidad balear, y el artículo 4 recoge la doble oficialidad lingüística y la no discriminación por razón de lengua. El nuevo Estatuto añade el artículo quinto y establece la obligación de promover la cooperación con los territorios, pertenecientes o no a España, que tienen vínculos lingüísticos y culturales con Baleares. Un tema que se reitera en el artículo 119 y en la disposición adicional segunda. la Universidad de las Islas Baleares, pasa al artículo 35 del Estatuto, y se añade una referencia a la «competencia exclusiva para la enseñanza de la lengua catalana ... de acuerdo con la tradición literaria autóctona», o lo que es igual, la adaptación del estándar lingüístico catalán a algunas particularidades baleares, y que «las modalidades insulares del catalán ... serán objeto de estudio y protección, sin perjuicio de la unidad de la lengua», o que Baleares podrá participar en una institución que salvaguarde la unidad lingüística con las comunidades que reconozcan la cooficialidad de la lengua catalana.</p> <p>Además, el Estatuto de 2007 afirma que los ciudadanos tendrán derecho a dirigirse a la administración de la comunidad autónoma en cualquiera de sus dos lenguas oficiales y a recibir respuesta en la misma lengua utilizada (art. 14.3), que el conocimiento de la lengua catalana será un mérito preferente en la provisión de plazas de notarios y registradores de la propiedad, mercantiles y de bienes muebles (art. 99.2). Y, en la disposición transitoria segunda, se establece que el Gobierno balear «dispondrá de los medios necesarios para que todos los funcionarios y el personal laboral destinados en las Islas puedan adquirir el conocimiento de la lengua y de la cultura de las Islas Baleares». Del mismo modo, en el artículo 77, se afirma que se debe «fomentar el pluralismo lingüístico en los medios de comunicación» y cumplir «los principios que inspiran el modelo lingüístico del Estatuto de autonomía»; mientras en el artículo 90.2, sobre los medios públicos de comunicación, establece que «velarán por el cumplimiento del modelo lingüístico previsto al Estatuto de autonomía».</p>

Comunidad	Referencia a la lengua oficial	Referencias a la variedad lingüística
PAÍS VASCO	sí	<p>La Comunidad Autónoma del País Vasco establecerá, en el artículo 6 de su Estatuto de Autonomía de 1979 que, primero, «el euskera, lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas» (art. 6.1); segundo, las instituciones, teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística, garantizarán el uso de ambas lenguas, regularán su carácter oficial, y asegurarán su conocimiento (art. 6.2); tercero, la no discriminación por razón de lengua (art. 6.3); cuarto, «la Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia es la institución consultiva oficial por lo que respecta al euskera» (art. 6.4), y quinto, por ser el euskera patrimonio de otros territorios vascos se podrán establecer tratados o convenios que permiten el establecimiento de relaciones culturales con los estados donde esté presente esta lengua (art. 6.5).</p>
COMUNIDAD VALENCIANA	sí	<p>El Estatuto de 1982, en el artículo séptimo, establecía que los dos idiomas oficiales eran el valenciano y el castellano (art. 7.1), y afirmaba que la Generalitat Valenciana garantizaría «el uso normal y oficial de las dos lenguas y adoptará las medidas necesarias para asegurar su conocimiento» (art. 7.2), que nadie podía «ser discriminado por razón de su lengua» (art. 7.3); afirmándose la voluntad de «recuperación del valenciano» (art. 7.4), que una ley regularía su uso en la administración y en la enseñanza (art. 7.5) y delimitaría los territorios en que predominase cada lengua, así como los que puedan exceptuarse de la enseñanza y del uso del valenciano (art. 7.6).</p> <p>En la reforma del Estatuto de 2006, las referencias a la lengua aumentan. En el preámbulo, el valenciano es considerado como un elemento central de la identidad propia. En el artículo sexto, se regula la oficialidad de las lenguas y en el noveno se hace una referencia a que los ciudadanos valencianos tendrán derecho a dirigirse a la administración valenciana en cualquiera de las dos lenguas oficiales y a recibir respuesta en la misma lengua utilizada (art. 9.2). El Estatuto también recoge que las leyes de la Generalitat serán publicadas en las lenguas oficiales (art. 25.5), y que se publicarán en las dos lenguas todas las normas, disposiciones y actos del Gobierno valenciano (art. 29.4). Asimismo, se incorpora que, en los concursos y oposiciones para cubrir las plazas vacantes de magistrados, jueces, secretarios judiciales y el resto de personal al servicio de la administración de Justicia se tendrá en cuenta el conocimiento del valenciano (art. 35.1). Por lo que respecta al artículo sexto, sobre la oficialidad de las lenguas, se reitera que «la lengua propia de la Comunidad Valenciana es el valenciano» (art. 6.1) y los mismos preceptos del artículo 7 del Estatuto de 1982; añadiéndose que la Acadèmia Valenciana de la Llengua es la institución normativa del valenciano (art. 6.8). En este sentido, el artículo 41, establece que la Acadèmia Valenciana de la Llengua es una institución de la Generalitat y recuerda su normativa lingüística será aplicable obligatoriamente en todas las Administraciones públicas de la Comunidad Valenciana y que su funcionamiento se ajusta a lo establecido en la ley.</p>

Comunidad	Referencia a la lengua oficial	Referencias a la variedad lingüística
NAVARRA	sí	Navarra, en el artículo 9 de su Estatuto de autonomía, después de afirmar que el castellano es la lengua oficial de Navarra, determina que el vascuence tendrá también carácter de lengua oficial en las zonas vascos-hablantes y que una ley foral determinaría estas zonas, el uso oficial y la enseñanza del vascuence.

En Cataluña la Ley 7/1983, de 18 de abril, de normalización lingüística establecía como objetivos amparar y fomentar el uso del catalán, hacer efectivo su uso oficial, normalizar su presencia en los medios de comunicación, y asegurar la extensión de su conocimiento (art. 1.2), y recordaba que todos tienen derecho a conocerlo y de expresarse en esta lengua en las relaciones y los actos públicos, oficiales y no oficiales (art. 2.1) y que «nadie puede ser discriminado por razón de la lengua oficial que utilice» (art. 2.3). La ley se refiere, igualmente, a la normalización del aranés y establece que «es la lengua propia del Valle de Arán» y que los araneses tienen derecho a conocerla y usarla en dicho territorio (art. 28.1). La Generalitat y las instituciones aranesas deben tomar las medidas necesarias para garantizar el conocimiento y el uso normal del aranés (art. 28.2), garantizándose la enseñanza y el uso del aranés (art. 28.4) y su uso en los medios de comunicación social de la comarca (art. 28.5). En 1990, la Ley 16/1990, de 13 de julio, sobre el régimen especial del Valle de Arán, proclamará en su artículo segundo la oficialidad del occitano en la comarca. En 1998, Cataluña sustituirá su ley de normalización lingüística por la minuciosa Ley 1/1998, de 7 de enero, de política lingüística, que los principios generales, el uso institucional, la onomástica, la enseñanza, los certificados, los medios de comunicación, y la promoción de la lengua; reforzando el protagonismo de la Generalitat catalana en la normalización lingüística del catalán y el occitano. En 2010, se aprueba la Ley 35/2010, de 1 de octubre, sobre el occitano, aranés en el Valle de Arán. En su capítulo primero, sobre criterios generales de la ley, establece que su objeto es la protección del occitano como lengua propia de Arán y la regulación de su uso oficial (art. 1.1). Y, entre los objetivos, además del reconocimiento, la promoción y el uso oficial, administrativo o educativo, pretende también fomentar el conocimiento de esta lengua en toda Cataluña y promover las relaciones con los otros territorios de lengua occitana (art. 1.2). Decir, finalmente, que el caló es también una lengua cuya existencia es reconocida en Cataluña, ya que dentro de los planes político-administrativos de promoción social y educativa del Pueblo Gitano hay algunos cursos de conocimiento básico de la lengua caló.

El caso de las Islas Baleares, cuyo estatuto es el que más referencias tiene a la situación del catalán, tiene un pequeño desarrollo en la Ley 3/1986, de 29 de abril, de normalización lingüística con el elemento normativo que desarrolla la cooficialidad y pone las bases para las políticas públicas lingüísticas. En el artículo 1.2, se enumeran los objetivos de la ley, entre los que destacan hacer efectivo el uso normal de la lengua catalana en el ámbito oficial y administrativo, asegurar el conocimiento y el uso pro-

gresivo del catalán como a lengua vehicular en el ámbito de la enseñanza, fomentar el uso de esta lengua en los medios de comunicación, y crear la conciencia social sobre la importancia de su conocimiento y uso.

Galicia aprobó la Ley 3/1983, de 15 de junio, de normalización lingüística, en el artículo 1, afirmó «el gallego es la lengua propia de Galicia» y que «todos los gallegos tienen el deber de conocerlo y el derecho de usarlo»; si bien, la obligatoriedad de conocer al gallego fue declarada inconstitucional por la STC 84/1986, de 26 junio. La ley está dividida en seis títulos, una disposición adicional y una final, y regula esencialmente los mismos aspectos que hemos visto en el caso catalán. La disposición adicional única establece que «en las cuestiones relativas a la normativa... de la lengua gallega, se estimará como criterio de autoridad el establecido por la Real Academia Gallega».

En el País Vasco se aprobaba la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera. La ley tiene únicamente tres títulos. En el preliminar, reitera que el vasco es lengua propia del País Vasco (art. 2) y el que vasco y el castellano son lenguas oficiales (art. 3). En los títulos siguientes, como el resto de leyes similares, regula la función promotora de la normalización social del euskera de las instituciones vascas, sus usos en la enseñanza, el uso social, institucional y administrativo del euskera, la presencia de esta lengua en los medios de comunicación y los derechos lingüísticos de los ciudadanos.

En Navarra la Ley foral 18/1986, de 15 de diciembre, del vascuence, definirá, antes que nada, que sus objetivos son amparar el derecho a conocer y usar al vascuence, proteger la recuperación de la lengua vasca, garantizar su enseñanza siguiendo los principios de voluntariedad y gradualidad, de acuerdo con la realidad sociolingüística (art. 1.2), y la protección de las variedades del vascuence (art. 1.3). En el artículo segundo recuerda que «el castellano y el vascuence son lenguas propias de Navarra» y que todos tienen derecho a conocerlas y a usarlas e igualmente que las dos son lenguas oficiales. Si bien, mientras el castellano es lengua oficial en toda la comunidad autónoma, el vascuence sólo lo es de manera plena en la zona lingüística vascófona (art. 5.1.a), tiene una oficialidad reducida en la zona lingüística mixta (art. 5.1.b), y no es oficial, aunque se permiten algunos usos en ámbitos institucionales, en la zona no vascófona (art. 5.1.c.) Con todo, las áreas lingüísticas pueden ser revisadas (art. 5.2) en función de estudios sociolingüísticos periódicos (art. 5.3). La ley establece también, en el artículo 3.3 que la institución consultiva en materia lingüística, como en el País Vasco, es la Real Academia de la Lengua Vasca. Se afirma también que los poderes públicos adoptarán medidas para evitar la discriminación de lengua (art. 3.1) y que los ciudadanos pueden recurrir a los tribunales para ser amparados en sus derechos lingüísticos (art. 4).

Las pretensiones de todas estas leyes lingüísticas van encaminadas a:

- Establecer legalmente la cooficialidad
- Normalización y regulación de derechos lingüísticos

- Regular los usos lingüísticos en las instituciones, la administración, la enseñanza, los medios de comunicación y el ámbito social y cultural
- La validez de los documentos públicos en ambas lenguas

Cabe destacar en aras de la discusión que nos trae que la complicación es patente en lo referido a la situación lingüística entre comunidades y entre comunidades y estado. El caso de Aragón es ejemplo de ello. El problema se ha centrado en lo referente a las llamadas «modalidades lingüísticas propias» de Aragón, a las que se confiere el mismo rango que a las «lenguas propias», derivando a una ley de las Cortes aragonesas el establecimiento de las zonas de uso predominante de unas y otras, así como su régimen jurídico. La Ley 10/2009, de 22 de diciembre, de Uso, Protección y Promoción de las Lenguas Propias de Aragón mencionaba expresamente como tales al aragonés y al catalán. Pero como fruto de la diatriba política entre catalanistas y anticatalanistas, otra Ley (3/2013), conocida como Ley de Lenguas de Aragón, eludió de forma deliberada ambas denominaciones, sustituyéndolas por dos perífrasis que pronto darían lugar, extraoficialmente, a dos acrónimos, LAPAO y LAPAPYP: Lengua aragonesa propia del área oriental y Lengua aragonesa propia de las áreas pirenaica y prepirenaica, respectivamente. Al reconocerse a la vez la existencia de modalidades lingüísticas distintas en el seno de ambas lenguas propias, se admitían asimismo las denominaciones locales de cada una de ellas. Finalmente, fue a principios de 2016 cuando la Ley de acompañamiento a los presupuestos autonómicos de ese ejercicio acabó con la excéntrica formulación acuñada en la legislatura anterior, restituyendo las denominaciones genuinas de aragonés y catalán.

En España, los asuntos vinculados a las lenguas vernáculas en su relación entre ellas y con la lengua oficial del Estado no dejan de ser nunca motivo de controversia y discusión. Amén de lo que acabamos de mencionar a propósito del catalán y el aragonés en Aragón, es de destacar el ejemplo contradictorio de los Estatutos de Autonomía de las Islas Baleares y de la Comunidad Valenciana.

En el siguiente apartado comentaremos la referencia a la lengua propia como sinónimo de lengua oficial. Es una referencia que aparece en la materia referida a la educación primaria. A primera vista parece no haber nada oculto, pero si consultamos algunos estudios existen diferencias entre hablar de lengua propia y hablar de lengua cooficial, así como existen diferencias entre hablar de lengua oficial y hablar de lengua común.

C. Lengua común vs. oficial / Lengua propia vs. cooficial

Se considera que la llamada lengua castellana es la lengua común de todo el estado español y la lengua propia aquellas lenguas que tienen uso en las diferentes comunidades autónomas. En principio, la lengua castellana es la única que se reconoce como oficial en la Constitución Española y al ser considerada la lengua oficial del Estado español se considera la lengua común que todos los españoles tiene el derecho

y el deber de conocerla. Aquí lengua común es sinónimo de lengua oficial salvando las distancias jurídicas de ambos conceptos. Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) lo «común» se refiere a «todo el pueblo de cualquier ciudad, villa o lugar» y «comunidad, generalidad de personas». Eso significa que otras lenguas en sus respectivas comunidades son también comunes para esa comunidad, por lo tanto, existen territorios donde dos lenguas son comunes. La cuestión es que el término «común» se ha desvirtualizado en algunos medios de comunicación para ahondar en el llamado nacionalismo español. Una defensa a ultranza de lo nacional es una defensa a ultranza de la lengua llamada castellana. Y cualquier referencia al uso o no uso de ésta se considera un ataque a la unidad del Estado Español. Y en el otro sentido lo «propio», según el DRAE, es lo que «pertenece de manera exclusiva a alguien», lo «peculiar de cada persona o cosa» y lo más polémico lo «conveniente o adecuado». Ello conlleva que lo propio sea lo que es diferentemente lingüístico a la lengua castellana, aunque por definición la lengua castellana sea propia también en estas comunidades frente a otras lenguas nacionales como el francés o el inglés. En este sentido y de forma objetiva la lengua castellana sería común, propia y oficial en todo el territorio español según la Constitución Española y las demás lenguas serían comunes, propias y cooficiales en los respectivos territorios que así lo han estipulado oficialmente en sus respectivos estatutos. Pero esto se malinterpreta por intereses políticos.

El caso es que, políticamente, lo común es hablar de nacionalismo español y lo propio es hablar de nacionalismo independentista. De hecho, las referencias a las lenguas propias en los estatutos se definen en sí mismas sobre la lengua oficial. Es decir, la oposición es lengua propia (catalán, euskera y gallego) frente a lengua oficial (castellano). En el caso del catalán en los estatutos de las Islas Baleares (en su artículo 4 titulado «Lengua Propia» se establece que la lengua catalana, propia de las Illes Balears, tendrá, junto con la castellana, el carácter de idioma oficial, y se garantiza el uso normal y oficial de los dos idiomas y llegar a la plena igualdad de las dos lenguas), en los estatutos de la Comunidad Valenciana (en su artículo 6 también se establece que la lengua propia de la Comunitat Valenciana es el valenciano. Todos tiene derecho a conocer y a usar las dos lenguas) y en Cataluña (también en su artículo 6 se habla de lengua propia y lenguas oficiales estableciendo que la lengua propia de Cataluña es el catalán y es también la lengua normalmente utilizada como vehicular y de aprendizaje en la enseñanza y se continúa afirmando que todos tiene derecho a utilizar y conocer las dos lenguas). El gallego también se estipula como lengua propia en el artículo 5 y asimismo todos tienen derecho a usar y conocer las dos lenguas y por último, en el caso del euskera, el estatuto del País Vasco en su artículo 6 lo define como lengua propia con la apostilla idéntica a otros estatutos de usar y conocer las dos lenguas por igual. Llama la atención el caso de Navarra que en su artículo 9 define al vascuence (término poco aceptado por el nacionalismo vasco) como lengua oficial en las zonas vascoparlantes. El llamado nacionalismo lingüístico se bifurca según los propios intereses de los que lo usan. Así, las ideologías nacionalistas se basan en la idea que

la defensa de una lengua es la defensa de la identidad nacional tanto en el sentido lengua común (lengua castellana) como lengua propia (otras lenguas). El hecho de que la lengua castellana sea considerada la lengua común es por el motivo de que toda la ciudadanía del Estado Español la conoce y la usa. Es la lengua de convivencia en toda España desde la época medieval y que se exportó allende los mares para tener ahora un carácter panhispánico. Con ella 489 millones de personas tiene el español (no el castellano) como lengua materna (Instituto Cervantes, 2020) y su peso demográfico la convierte en una lengua superior de carácter internacional que representa a su vez la marca «España» (Fernández Vítóres y García, 2014)

En efecto el castellano se habla en todas las comunidades incluidas las bilingües. Es por esto que se piensa que la promoción de otras lenguas de España conlleva a la falta de entendimiento y de cooperación. Lingüísticamente esto es una falacia, ya que la inter-comprensión es posible entre lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística que además han estado en contacto durante siglos y que muchas veces se acomodan para el entendimiento mutuo. Ello conllevaría a que pudiera existir entendimiento mutuo en Andalucía de un hablante que usara el gallego.

De esta manera, dada la importancia jurídica e internacional del castellano, las demás lenguas con la mirada política serían menos entendibles que el castellano, menos útiles y no hay que conocerlas, ya que sólo permiten la comunicación en territorios escasos y poco comunes (De Arnoux, 2019; López García, 2020; Rizzo, 2017). La visión debería en todo caso ser diferente: se debería promocionar el uso y conocimiento de las otras lenguas españolas en todo el territorio nacional para suplir esa falta de entendimiento y dar una visión de riqueza lingüística que no tienen otros estados. Negar el catalán, el gallego o el euskera como propias también es negar la realidad plurilingüe del Estado Español y por ende negar la estructura del propio Estado. Nunca se puede afirmar que lo monolingüe es más enriquecedor que lo plurilingüe. La defensa de estas lenguas como panhispánicas también constituye un ataque directo a la lengua española cuando sería un plus para la defensa de la realidad plurilingüe de España. Todas las lenguas definen la Nación Española. En este sentido, Moreno Cabrera (2008) arguye:

«Se pueden apreciar dos vertientes del término lengua española. En la primera vertiente se dice que el español es la lengua castellana; es decir, el español se basa en el castellano de Castilla, dado que, según lo visto antes, no se piensa en otro dialecto como el murciano, el extremeño, el andaluz o el canario cuando se habla de lengua castellana a secas. En la segunda vertiente, se dice que este español (registro culto del castellano moderno) es la lengua de España por antonomasia, siendo las demás lenguas de España, lenguas españolas de segundo orden. Dicho de otro modo, el español es el castellano por antonomasia (es decir, el castellano de Castilla) y el español es además la lengua española por antonomasia (las demás lenguas de España no lo son). Todo esto es suficiente para caracterizar el nacionalismo lingüístico español como retrógrado (el castellano tradicional es la norma indiscutible) y excluyente (el castellano es la única lengua realmente española; las demás están en un segundo plano dentro de la españolidad)» (Moreno Cabrera 2008, p. 94-95)..

García Mouton (2006) habla de superposición:

«Al llamarlo “superpuesto” estamos refiriéndonos a un castellano que ha cubierto en parte tierras que en origen no eran lingüísticamente castellanas» (García Mouton 2006, p. 158).

Marcos Marín (1994) ya hablaba de que la internacionalidad de la lengua como elemento de la importancia del castellano, pero al mismo tiempo también destacaba lo internacional de las otras lenguas españolas:

«Hasta ahora no hemos señalado que todas las lenguas iberoeuropeas se hablan fuera de las fronteras nacionales de los dos países. El vasco también es lengua del país vasco francés, el castellano o español es una de las primeras lenguas del mundo. El catalán se habla en la Cataluña francesa y en el pequeño principado de Andorra; en el norte de Portugal se hablan variedades dialectales del gallego. El portugués es también una lengua mundialmente difundida» (Marcos Marín 1994, p. 31).

Para este autor el carácter histórico y social de lengua común de los españoles es un rasgo indiscutible, que se toma ineludiblemente como arranque de todo el planteamiento político de la cuestión lingüística (p.7) aunque se quiera argüir que es la lengua común porque es la que conocen todos los españoles y que se adoptó como lengua común de convivencia (Lamela, 2008: 129) como afirma López García (2009:10) en el supuesto de que alguna comunidad bilingüe se independizara de España el español seguiría siendo la lengua común.

D. Gregorio Salvador (Salvador Caja, 1992) afirma: «las políticas lingüísticas que proliferan en la España de hoy van dirigidas contra la lengua común y no hay una política unitaria, consciente, claramente programada en sus objetivos, que vele por la integridad de esa lengua, que vigile y facilite, al menos, el cumplimiento del mandato constitucional que dice aquello de que “todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla”» (p. 70).

Siguiendo a Eugenio Coseriu, Gregorio Salvador establece tres «niveles de concreción» (p. 71) de la política lingüística: a) en relación con la «lengua histórica», «como afirmación de una lengua determinada frente a otras lenguas históricas» (p. 73); b) en relación con la «lengua común», «como afirmación de una forma común elegida entre diversas formas de la misma lengua histórica» (*ibid.*); y e) en relación con la «lengua ejemplar» o «normativa», «como afirmación de una ejemplaridad idiomática frente a otras ejemplaridades posibles» (*ibid.*).

Desde la utilización del término «castellano», en lugar de «español», en nuestra Constitución (*cf.* pp. 78-79) hasta lo que resulta mucho más grave: la ausencia de respuesta ante «la política lingüística institucionalizada, contra la lengua común, en media docena de comunidades autónomas», sin que exista «ningún organismo político o administrativo estatal que se ocupe de la lengua de todos, de protegerla, de encauzar su expansión y de defenderla, cuando sea menester, de esas otras políticas lesivas» (*cf.* p. 81).

Creemos que la LOMLOE garantiza el derecho a recibir estas materias en todas las etapas educativas, es decir, Lengua castellana (que es la lengua común en todo el territorio español) y lengua propia/cooficial en las comunidades que así lo establezcan (*vid. apartado...*).

D. La lengua vehicular vs la lengua oficial

La lengua vehicular es un concepto usado en sociolingüística que el DRAE define en su acepción como adjetivo y referido a la lengua «que sirve de comunicación entre grupos de personas de lengua materna distinta» y que se emplea como vehículo de comunicación en una comunidad de habla donde existe más de una lengua posible, es decir, es la lengua de intercomunicación entre distintos colectivos lingüísticos. Según el *Diccionario de términos clave ELE* una comunidad de habla es aquella que está compuesta por un grupo social que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de uso de esa variedad participando en un conjunto de normas compartidas y que se sienten hablantes de una misma lengua y no necesitan otros atributos para definirse. En principio una comunidad de habla también es una comunidad lingüística. En el caso de España como país es una comunidad lingüística multilingüe, con reconocimiento oficial de varias lenguas diferentes, aunque no de otras que pertenecen a comunidades de habla sin reconocimiento oficial. El problema es que existe una competencia diferencial dentro de nuestra comunidad lingüística heterogénea (castellano-lenguas cooficiales), que políticamente sienten miedo a una aculturación sea en el sentido que sea, es decir, desde el punto de vista de la lengua común o propia y que jurídicamente no debería ser así, ya que se garantiza el derecho a uso multilingüe en todo el Estado Español.

En nuestro caso estamos analizando el contexto educativo, es por lo que, el concepto se dirige hacia la lengua vehicular de enseñanza, dentro del aula. Según hemos visto más arriba, el castellano es lengua vehicular y también las lenguas cooficiales o propias de cada comunidad donde así se refleje en sus estatutos y leyes educativas propias. Estamos hablando de comunidades autónomas que establecen la lengua vehicular como lengua oficial y que tienen en este caso dos lenguas maternas en situación de bilingüismo no de diglosia. Se defiende que el alumnado al finalizar la etapa educativa debe tener un dominio en ambas lenguas. Se establece un plano de razonable equidad. En Martín Peris *et al.* (2008) se afirma que:

«Estimamos que en el caso de la legislación el hecho de que en la Constitución se establezca la cooficialidad y el respeto a las otras variedades elimina al menos teóricamente los diferentes casos de diglosia y se quiere avanzar hacia el bilingüismo social, ya que el individual pertenece al individuo como tal. El bilingüismo social se refiere a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas. También hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio. El bilingüismo también entraña una dimensión educativa. Así, hay unos modelos educativos que pretenden el bilingüismo aditivo, esto es, que tienen por objetivo dotar a los aprendientes

de competencia comunicativa y cultural en dos lenguas (*modelos pluralistas*), y otros que pretenden lo contrario, es decir, el bilingüismo sustractivo o asimilación del alumno a la segunda lengua, con la consiguiente pérdida de su primera lengua y su cultura (*los modelos asimilacionistas*). Este entendemos es el caballo de batalla de lo que estamos discutiendo desde la aparición de nuestra democracia».

Pensamos que según la LOMLOE España es un modelo pluralista. El modelo asimilacionista pretende una situación de diglosia que en ningún caso debería producirse. Si como decíamos más arriba la lengua común debe prevalecer sobre la lengua propia (como así se pretende en algunos puntos del apartado 4 de la LOMCE) porque es la que usan todos los habitantes del Estado, la que es panhispánica e internacional se está indirectamente hablando de poder, riqueza y prestigio. Es decir, la lengua B (lenguas cooficiales) debe subordinarse a la lengua A (el castellano). El caso de variedades no reconocidas como oficiales magnifica esa situación de diglosia. Por ejemplo, el caso del asturiano o Llingua que se recoge en un estudio sobre su uso educativo (Selfa Sastre, 2014) que recoge una cita de González Riaño y Huguet (2004, p. 255):

«Asturias es una comunidad bilingüe caracterizada por la coexistencia de las lenguas asturiana y castellana. Ahora bien, dado que la lengua autóctona es minoritaria y está en inferioridad de condiciones con respecto al castellano, podemos decir que se trata de una «comunidad de bilingüismo diglósico» o, dicho de otro modo, una comunidad en la que se manifiesta una situación de minorización de su lengua propia. Las condiciones que sostienen tal afirmación pueden plantearse del siguiente modo: existe una lengua A que es la oficial (el castellano), lengua de la administración, de los medios de comunicación y de la cultura; y, paralelamente, una lengua B (el asturiano), más dialectalizada, con una normalización incipiente y cuya función social estaba restringida hasta hace poco a los usos cotidianos y familiares».

El estado legal actual de la lengua asturiana en Asturias es el siguiente: la llingua goza de protección, pero sin llegar a estar reconocida como oficial por el Gobierno de Asturias. Por tanto, las políticas lingüísticas de Asturias y Cataluña difieren en una cuestión fundamental: la oficialidad de la lengua histórica del territorio. (Selfa Sastre 2014, p. 180). Se entiende pues que declarar la lengua oficial es declarar la situación de bilingüismo poniendo el ejemplo de Cataluña. Así si una lengua es cooficial puede ser vehicular. El bilingüismo nacional debe ser considerado como algo que aporta riqueza no como una amenaza. El foco europeo en esto debe ser tomado en cuenta. En Europa la propuesta es el bilingüismo y así lo establece el MCER:

«Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos».

Y en el capítulo 6, donde aborda la importancia del plurilingüismo en Europa afirma

«Se trata también de ayudar a los alumnos a: construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio; desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas».

Como se ha puesto de manifiesto en numerosos documentos, la diversidad lingüística constituye un reto para Europa, en concreto, para el Consejo de Europa. La implantación del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER), cuyo objetivo es proporcionar unas bases comunes para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, ha generado y sigue generando debates interesantes sobre los cambios en el modo de abordar los currículos de las lenguas. El concepto de competencia plurilingüe y pluricultural ha desterrado la separación clásica entre el aprendizaje de una lengua nacional y una lengua extranjera, así, leemos en el MCER (Consejo de Europa 2001:31-32): «[...] la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se entiende como el simple logro del “dominio” de una o dos, o incluso de tres lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental. En vez de esto, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que estén implicadas todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe [...]» En este sentido, el Consejo de Europa destaca que el rico patrimonio de las lenguas y las culturas es un recurso que se debe proteger y desarrollar. El MCER hace una clara defensa del enfoque plurilingüe y pluricultural en la enseñanza de las lenguas al recoger entre sus principios rectores el siguiente (Consejo de Europa 2001, 2).

Respecto del concepto de lengua oficial, lo que está claro es que la Constitución establece jerarquías lingüísticas (Tasa Fuster, 2017) que no conlleva en sí situación de diglosia. Sí está claro que el texto sólo hace referencia explícita a una lengua española, el castellano y además es la lengua que todos los españoles tienen el deber de conocer obligatoriamente. Esto debe ser interpretado en que los poderes públicos tienen que garantizar la enseñanza de dicha lengua. La cooficialidad o el reconocimiento jurídico de otras lenguas españolas no implica la obligación de su conocimiento (eso no está escrito), lo que entendemos devalúa su oficialidad. Por lo tanto, existe una jerarquía lingüística en lo que se refiere a la exigencia y protección de las lenguas españolas (p. 54).

2. EL NOMBRE DE L1

En este orden de revisiones sobre conceptos concernientes a nuestro tema de estudio también pretendemos hacer una reflexión sobre el nombre de nuestra lengua e intentar aclarar cuál es la referencia más adecuada. Esta polémica ha estado presente desde los principios en los campos de la lingüística y la filología españolas. Está claro que existen argumentos no dados para que en los diferentes decretos de educación en

España nuestra área siga denominándose *Lengua Castellana y Literatura*. Y se sigue aceptando el término sin ningún análisis crítico por parte de las autoridades educativas. Si hacemos un barrido por el Decreto actual que regula la enseñanza de la Educación Primaria (*Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*) todas las referencias son como sigue:

«Conocer y utilizar de manera apropiada *la lengua castellana* [...]. El área Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al del área *Lengua Castellana y Literatura* [...]. La *lengua castellana* o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral [...]. La asignatura Lengua Cooficial y Literatura deberá ser evaluada en la evaluación final de la etapa, y se tendrá en cuenta para el cálculo de la nota obtenida en dicha evaluación final en la misma proporción que la asignatura *Lengua Castellana y Literatura* [...]. 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 [...]. Los elementos curriculares de *Lengua Castellana y Literatura* se vinculan de forma creciente en las distintas etapas [...].»

En cambio, se deja el término *español* para referirse al estado y a sus instituciones con frases como:

«La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado *español* [...] la interoperabilidad entre los distintos sistemas de información utilizados en el Sistema Educativo *Español* [...] para identificar y localizar objetos y hechos geográficos y explicar su distribución a distintas escalas, en especial en el territorio *español* [...] orienta el sistema educativo *español*».

Exclusivamente se usa el término *español* en sentido lingüístico cuando hay referencias al español de América y en relación con las variedades lingüísticas. Así, por ejemplo, «Conocer la variedad lingüística de España y del *español* como fuente de enriquecimiento cultural. Mostrar respeto tanto hacia las lenguas y dialectos que se hablan en España, como hacia el *español* de América [...]».

Esta rivalidad terminológica se recoge en el propio diccionario de la Lengua Española de la RAE. La entrada castellano en lo referente la lengua no ofrece los siguientes significados:

4. adj. Perteneciente o relativo al castellano (|| lengua). *Gramática castellana*.
5. adj. Perteneciente o relativo al castellano (|| dialecto). *Léxico castellano*.
6. adj. Perteneciente o relativo al castellano (|| variedad). *Acento castellano*.
9. m. Lengua española, especialmente cuando se quiere distinguir de alguna otra lengua vernácula de España.
10. m. Dialecto romance originario de Castilla, del que fundamentalmente proviene el español.
11. m. Variedad del español que se habla en la parte norte de los territorios del antiguo reino de Castilla.

Con estos significados se reconoce que se usa el término castellano como adjetivo como sinónimo de español en la acepción 4, pero que se refiere también a una variedad lingüística dialectal en 5 y 6. Como sustantivo ocurre lo mismo, significado sinónimo de español en 9 y dialecto o variedad en 10 y 11. Bien es verdad que se reconoce en 9 que la sinonimia se establece cuando se quiere distinguir de otras lenguas del estado español.

Se reconoce en general que aún existe la sinonimia y que el uso de español es más moderno e internacional frente a castellano que responde a herencias de políticas educativas decimonónicas o posturas sociopolíticas de índole ajena a la lengua (Andión, 2006).

La hipótesis que manejamos es que se trata de una cuestión política que deja en desventaja el punto de vista puramente lingüístico y filológico.

A. Desde el punto de vista político/institucional

Si revisamos la literatura al respecto la mayoría afirma que el término español sería el más adecuado. Así, por ejemplo, se les da validez a las teorías de López (López García, 1985) y Amado Alonso (Alonso, 1979) en Sánchez (1988) que hace un recorrido por la historia de la denominación destacando que desde la unificación peninsular con los Reyes Católicos hasta el siglo XIX, no existió de forma ostensible una polémica abierta sobre la denominación de nuestra lengua. Así en el anteproyecto de Constitución de la Monarquía Española, presentado el 6 de julio de 1929 y que en su artículo 8 afirmaba que el idioma oficial de la Nación española es «el castellano» o en la Constitución de 1931 donde se entablan duros enfrentamientos dialécticos sobre el artículo 4 que versaba sobre el nombre de la lengua de la nación española. Para los partidarios del término español, entre ellos don Miguel de Unamuno, nuestra lengua debe ser denominada española por ser empleada en todo el territorio nacional y por ser el elemento que unifica y cohesionan el país. Lo cierto es que, a pesar de las enmiendas presentadas, el artículo 4 de la Constitución de 1931 decía: «El castellano es el idioma oficial de la República. Todo español tiene la obligación de saberlo y el derecho de usarlo, sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones».

Este debate llega hasta nuestros días. Recientemente en el *VIII Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Córdoba* (Argentina) en marzo de 2019, se debatió sobre la palabra o adjetivo que debe designar el idioma que hablan actualmente 450 millones de personas. Precisamente es el Periódico de Cataluña el que recoge la noticia de este debate:

La polémica surgió en la mesa redonda ‘Corrección política y lengua’, que coordinó el periodista y escritor Álex Grijelmo y en la que participaron el académico de la RAE Pedro Álvarez de Miranda, el escritor mexicano Jorge Volpi, la lingüista argentina Ivonne Bordelois y el poeta y traductor argentino Jorge Fondevbrider. Fondevbrider abrió

fuego preguntando por qué se llama ‘español’ en vez de ‘castellano’, y sostuvo que al denominarlo así se dejan fuera otras lenguas. «Es el problema de la política que se filtra en el campo de la lengua», recalcó. «Yo no hablo español sino una variante del castellano, el rioplatense», señaló. Pero hay «intereses en juego», continuó el traductor, que criticó también que el español esté adscrito a la marca España y «que se disimule ahora con lo de España global». Álvarez de Miranda, según recoge el Periódico de Catalunya, calificó de «virulenta» la intervención de Fondebrider y defendió el uso «alternativo» de ‘español’ y ‘castellano’, recordando que, a diferencia de la denominación de ‘toscano’ para el italiano, la acepción de ‘castellano’ ha perdurado en el tiempo. El director de la Real Academia Española, Santiago Muñoz Machado, respondió a Fondebrider diciendo que «quienes apuntan a que llamar al idioma español es imperialista están equivocados». «Hay voces discrepantes sobre la denominación de nuestro idioma común, si español o castellano —señaló—, y desde España vemos esto con bastante poca preocupación, porque ahí estamos acostumbrados a ambas denominaciones. Quizá los que se quejan aquí de la idea de que se llame español y no castellano lo hacen por razones del supuesto imperialismo y prefieren que una pequeña región como Castilla sea la imperialista y no España como conjunto». (El Periódico, [01/04/2019])

Así, sobre el nombre de la lengua, se recoge la idea de que el uso de uno u otro término está cargado de intenciones políticas de identidad nacional que superan lo estrictamente lingüístico. Darío Villanueva Prieto (Villanueva Prieto, 2018) hace un estudio de las diferentes denominaciones de la lengua en los documentos oficiales: Constituciones y Estatutos de Autonomía. Establece este autor que hasta 1857 no se hace referencia a la cuestión.

«Es de destacar que, en ninguno de estos textos constitucionales, incluido el precedente de 1808, se atiende a la cuestión de la lengua o lenguas españolas. Incluso en la Constitución de 1812, que dedica su título noveno a la instrucción pública, se determina el establecimiento de escuelas de primeras letras en las que se enseñase a los niños a leer, escribir y contar, amén del catecismo de la religión católica y «una breve exposición de las obligaciones civiles», pero nada se concreta a propósito de la lengua. Habrá que esperar a la Ley de Instrucción Pública de 1857, promovida por el ministro Claudio Moyano Samaniego, para encontrarnos, al amparo de la Constitución de la Monarquía Española del año anterior, con los «principios de gramática castellana, con ejercicios de ortografía», de estudio obligatorio en la primera enseñanza elemental, que se ampliarían «prudentemente» en la primera enseñanza superior» (Villanueva-Prieto, 2018, p. 606).

Es en la Constitución de 1931 cuando se habla de castellano como idioma oficial de la República, aunque se propone articular la enseñanza de las otras lenguas de las Regiones Autónomas salvaguardando el carácter obligatorio del estudio del castellano. Es en la Constitución actual de 1978 cuando, inequívocamente, se reconoce el carácter plurilingüe de nuestro país. Y se recoge el debate que surgió a raíz del nombre de la lengua:

«La concreción de este principio fue objeto de muy amplio debate, tanto en el Congreso como en el Senado. Al final, hilando muy fino, los constituyentes propusieron, en el art. 3 del título preliminar, que «el castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla». Pero afirmaron a la vez que «las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos». Y remataban la tarea rechazando la llamada «maldición de Babel», al considerar que «la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección». Precisamente, la cuestión terminológica había sido objeto, en la Cámara alta, de una enmienda presentada el 29 de agosto de 1978 por el senador por designación real, académico y futuro premio Nobel de Literatura Camilo José Cela Trulock, como primer firmante de la Agrupación Independiente. Cela rubricará también otras treinta y siete enmiendas sobre distintos apartados o artículos del proyecto constitucional. El escritor propuso que, en el artículo tercero, el apartado primero quedara redactado así: «El castellano o español es la lengua oficial del Estado y común de los españoles, quienes tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla». Y, englobando el apartado segundo y tercero del mismo artículo, Cela ofrecía esta redacción: «Las demás lenguas de España, patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección, son también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas» (Villanueva-Prieto, 2018, p. 607).

El debate se originó de forma que no pudieran dejar de ser consideradas españolas lenguas como el catalán, gallego o euskera. Claramente existe una clara confusión entre el nombre de la lengua y el nombre del estado que podría evitarse hablando de Lenguas Españolas o Lenguas de España refiriéndose aquí al nombre del país frente a Lengua Española que discriminaría a las otras lenguas, si hiciéramos referencia al nombre del estado. Se trata efectivamente de un problema de identidad política que supera a la sinonimia que establecía Camilo José Cela. De hecho estas son las comunidades que plantean el conflicto del término y prefieren la denominación de *castellano*: Aragón (por conflicto entre las modalidades lingüísticas del aragonés y el catalán), Asturias (bable), Islas Baleares (catalán), Comunidad Valenciana (valenciano), Cataluña (lengua y cultura catalanas y aranés), Galicia (gallego), Navarra (euskera), País Vasco (euskera) y sorprendentemente Castilla y León donde se hace mención expresa a las huellas más primitivas del castellano y como uno de los valores esenciales para su identidad.

Ya fuera de España, en el llamado territorio panhispánico, contemplamos Argentina, Chile, Puerto Rico, Uruguay, México que no fijan la oficialidad de ninguna lengua frente o al lado de los países que prefieren el término español (Cuba, República Dominicana, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, Guinea Ecuatorial y Filipinas) y los que prefieren castellano (Honduras, Panamá, Perú, Venezuela, Colombia, Ecuador, Bolivia y Paraguay).

Curiosamente los resultados del estudio corroboran que el uso de la palabra castellano está presente en los estudios actuales sobre todo en países de Hispanoamérica, País Vasco, Cataluña y Galicia.

B. Desde el punto de vista lingüístico/filológico

Lo que es incuestionable es que atendiendo a un criterio estrictamente lingüístico-científico la lengua de España no merece otro calificativo que el de *español*, y es el conocimiento científico y objetivo nos puede llevar a juzgar mejor el problema, y a ver con claridad que, aunque oficialmente se hable de *castellano*, la mayoría de los que se dedican al estudio de la Filología nos inclinaremos a denominarla *español*. De esta forma, la mayoría de los estudios se decantan por la denominación del término «español» y aducen cuestiones políticas que se vislumbran al amparo de los textos constitucionales (Pinzón-Camargo, 2006; Cervera, 1994; Salvador-Rosa, 2006). La idea de la perspectiva panhispánica, la situación del español en Hispanoamérica y los conflictos desde el otro lado del atlántico sobre la denominación (Andión, 2006; Berschin, 1982; Bravo García, 2009; García Mouton, 2006; Jansen, 2008; Mozos, 1995; Enguita-Utrilla, 1988), la importancia de fomentar el llamado español internacional desde la perspectiva pluricéntrica (Bravo García, 2009; Bravo García, 2011; Moreno Fernández, 2001; Buela-Lamas, 2018; Moreno Fernández, 2006.; Amoros-Negre y Moser, 2019.; Rivarola, 2006; Torres, 2013), los estudios históricos de cómo el castellano se convirtió en español (Alvar, 1992; De Cos Ruiz, 2008; Huidobro, 2004; Pascual, 2017) y en el ámbito de la enseñanza las variedades del español que deben incluirse sobre todo al enseñar español como ELE/L2 (Cestero & Paredes, 2015; Moreno Fernández, 2001; Giménez-Folqués y Roselló-Verdeguer, 2017; Jiménez-Virosta, 2018) componen las diferentes perspectivas de acercamiento a esta cuestión.

Desde el punto de vista histórico-lingüístico, Cano Aguilar (2013) analiza las denominaciones dadas en la Edad Media a la lengua de Castilla. Su estudio ha mostrado cómo hasta finales del xv la forma dominante fue *romance*, quizá la más antigua, y común a otras lenguas románicas. Junto a ella, otras denominaciones genéricas fueron *vulgar*, activada por el cultismo latinizante bajomedieval, y *lenguaje* (s. XIII) o *lengua* (s. xv). Las denominaciones específicas, *castellano* y otras vinculadas, dominan en los textos historiográficos alfonsíes, pero solo recuperan este dominio con Nebrija. Apenas existe *español*, pero sí otras denominaciones que apuntan a la futura identificación de *castellano* y *español*. Finalmente, *ladino* y *latino* pueden referir también al romance castellano, en especial *ladino*, pero sus historias semánticas presentan notables particularidades de uso. El empleo del occitanismo *español* es escaso en la Edad Media, no solo como gentilicio correspondiente a la habitual *España*, sino muy especialmente como denominación lingüística. Las muy pocas muestras de *lengua de España* (la expresión con *lenguaje* no se vuelve a encontrar después del XIII) se dan ya a finales del s. xv. Dos de ellas se refieren inequívocamente al castellano. Mondéjar (2002) establece que en 1555 se publicó en Lovaina, en la *Vtil y breve institucion para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola*, la primera justificación del nombre «lengua española» y concluye que la denominación —siempre español— coincide en un tramo temporal con la de los que, a partir del siglo xvi, llaman española a nuestra

lengua. Pero esta coincidencia en el significante oculta diferencias en el significado. De hecho, para los defensores del patrón *castellano antiguo* – *español moderno*, el español es castellano expandido; es decir, el español es la lengua de la Castilla norteña que se ha extendido por toda España y gran parte del Nuevo Mundo. De hecho (Alonso, 1979) afirma que *castellano* había sido la forma justa y adecuada para nombrar el idioma cuando se quería distinguir el habla de los castellanos de la del resto de los habitantes de la Península Ibérica:

«[...] el nombre de castellano había obedecido a una visión de paredes peninsulares adentro; el de español miraba al mundo. Castellano y español situaban nuestro idioma intencionadamente en dos distintas esferas de objetos: castellano había hecho referencia, comparando y discerniendo a una esfera de hablas peninsulares —castellano, leonés, aragonés, gallego, árabe—; español aludía explícitamente a la esfera de las grandes lenguas nacionales —francés, alemán, italiano, inglés—. Castellano había sido la forma justa y adecuada de nombrar el idioma cuando se quería discernir el romance de los castellanos del de los demás, durante el secular proceso de constitución nacional, hasta que España consiguió articular sus regiones en una nación unida; español empezó a extenderse enseguida de alcanzada la unidad nacional y apenas comenzada la intensa vida internacional de España, como forma más adecuada para expresar la nueva situación del idioma» (p. 31).

Romero (1995) sigue en esta misma línea exponiendo que para designar la lengua común de España y de las Repúblicas hispanoamericanas pueden emplearse los nombres de *castellano* y *español*. En muchas regiones se usan indistintamente las dos palabras. Sin embargo, en América y en algunas zonas de España se prefiere la denominación de *castellano*. Esto se debe, ante todo, a una larga tradición que estuvo apoyada hasta 1925 por la propia Academia Española (pero no olvidemos que el primer diccionario de nuestro idioma, el de Sebastián de Covarrubias, 1611, se titula *Tesoro de la lengua castellana o española*). En América se ha unido a ello tal vez un resto de recelo patriótico frente al nombre *español*, considerando acaso como una manera de sumisión a España, la antigua metrópoli, el reconocimiento explícito de que se sigue hablando su lengua. En las regiones de España con lengua materna propia, el nombre de *castellano* parece más adecuado que el de *español*, porque el catalán, el gallego y el vascuence son también lenguas *españolas* (aunque no son la *lengua española*, *el español*). En España hay personas que usan el término *español* al referirse a la lengua en contraposición a lenguas extranjeras, y *castellano* con relación a otras lenguas que también son españolas.

La Asociación de Academias de la Lengua Española mediante su *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE, 2005) ha declarado:

«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 esa 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» (p. 271).

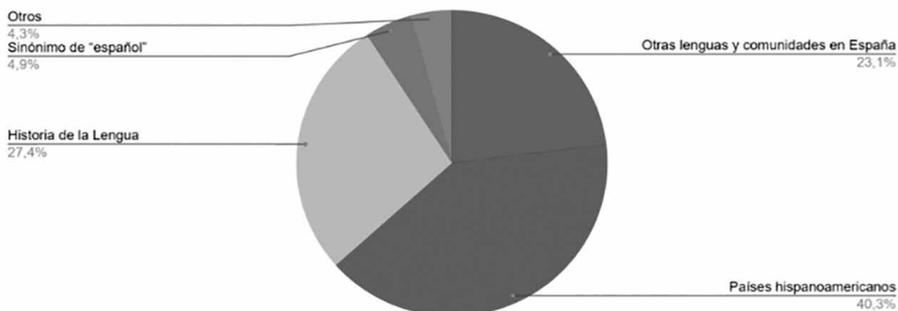
Se podría decir que a partir del s. XVI el nombre de *español* desplaza al de *castellano* atendiendo a una perspectiva internacional. Es en el s. XVIII con la RAE cuando se impone la noción de lo erudito y se prefiere llamar castellano a la lengua común de todos los españoles. Su primera obra se llama *Diccionario de la Lengua Castellana* (1726) y en referencia a ella Alonso (1979, p. 90) afirma que «la lengua castellana que por usarse en la mayor y mejor parte de España suelen comúnmente llamar española los extranjeros, en nada cede a las [lenguas] más cultivadas con los afanes del arte y del estudio. A pesar de ser la lengua general de los españoles, a pesar de verla en perspectiva internacional y en parangón con las otras, se encuentra ahora mejor llamarla castellana, porque en Castilla se formó y porque en Castilla es donde, por lo general, se habla mejor». Se considera que para fijar y limpiar el idioma se deben aislar las formas más puras y castizas y éstas las encuentra en Castilla. Hasta 1924 las publicaciones de la Real Academia usan la denominación de castellano. A partir de esa fecha el cambio a la denominación de española se extiende a todas las obras y documentos académicos. El siglo XIX y la independencia de los países hispanoamericanos añade más confusión a la dicotomía y que llega hasta nuestros días (véase el debate comentado anteriormente en el Congreso de la Lengua Española de 2019). Se usan ambos nombres, pero se prefiere castellano por celo patriótico. De hecho, Andrés Bello (1847) en las *Nociones Preliminares* de su Gramática afirma: «se llama lengua castellana (y con menos propiedad española) la que se habla en Castilla y que con las armas y las leyes de los castellanos pasó a América y hoy es el idioma común de todos los Estados Hispanoamericanos» (Bello, 1995, p.2).

Para corroborar todo esto, hemos hecho un estudio sobre el uso del término castellano en investigaciones de esta década mediante la utilización de *Google Scholar* (GS) como motor de búsqueda. Elegimos la producción actual de la última década (2010-2020).

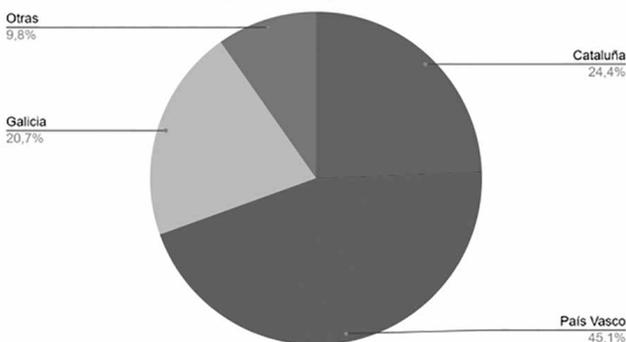
La primera cuestión que debemos plantearnos es la fiabilidad del buscador GS. Frente a SCOPUS y *Web of Science* se nos ha querido presentar como poco fiable científicamente. Recientemente ha habido estudios de profesionales de la información que destacan las ventajas de GS frente a otros buscadores (Ramírez-Vega y Meneses-Guillén, 2017; Orduña-Malea *et al.*, 2016). Se ha decidido la búsqueda por GS por la amplia cobertura que indiza documentos escritos en cualquier lengua, procedentes de cualquier país, bajo cualquier formato y tipología documental. Concebido como una nueva y revolucionaria herramienta de acceso al conocimiento en todo el mundo está

transformando la forma de buscar, encontrar y acceder a la información científica en el mundo entero. Pero, además de su perfil revolucionario como motor de búsqueda, la otra cara que hace a GS cobrar cada vez más notoriedad e importancia entre los miembros de la comunidad académica y estudiosos de la bibliometría radica en su potencial utilidad como fuente de datos para la evaluación de la producción e impacto científicos. Poco a poco se le está dando utilidad por lo universal de su uso (Castelló-Cogollos *et al.*, 2018), porque es simple, sencillo y tentador como afirman (Delgado López-Cózar *et al.*, 2012).

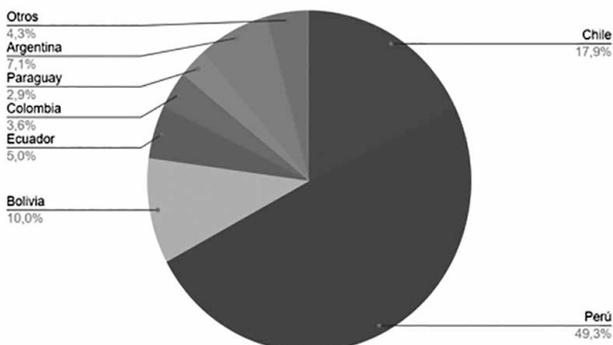
Resultados "el castellano"



Resultados Otras Lenguas en España



Resultados por países hispanos



Aparte de constituir un auténtico órdago a las tradicionales bases de datos bibliográficas e índices bibliométricos patrocinados por *Thomson Reuters* (*Web of Science* y *JCR*) y *Elsevier* (*Scopus* y *SJR*) y de romper el duopolio de facto ejercido por estas compañías convirtiéndose en el más inmediato futuro en un serio competidor, los nuevos productos de *Google Scholar* proyectan unos escenarios y unos dilemas de orden ético y sociológico de dimensiones colosales e imprevistas consecuencias para el mundo de la ciencia y de su evaluación.

El método ha sido el siguiente. Hemos buscado en búsqueda avanzada en GS aquellos estudios que contienen la palabra «el castellano» en el título con artículo para diferenciarla de «castellano» en general como adjetivo. El uso unívoco del término es importante. De los filtros hemos seleccionado el rango de años 2010-2020 y lo hemos ordenado por relevancia. Los resultados han sido 549 documentos. De estos, hemos hecho una clasificación por contenido y hemos eliminado aquellas entradas referidas a citas exclusivamente. En total, hemos seleccionado 347 resultados, que hemos agrupado por contenido y temática. La temática ha sido seleccionada por la repetición: en primer lugar, documentos relacionados con países hispanoamericanos donde se pone de manifiesto que la elección de castellano se opone a las lenguas indígenas o se habla del castellano específico de estos países; en segundo lugar, la selección relacionada con la situación lingüística en España, sobre todo, en relación con otras lenguas del territorio español o respecto de la situación del castellano en estas comunidades autónomas; en tercer lugar, la selección ha ido supeditada por el punto de vista histórico del origen o situación del castellano a lo largo de los siglos y en textos históricos específicos; nos hemos encontrado, además, una serie de documentos que hablan de castellano como sinónimo de español en contraposición con otras lenguas actuales y por último una serie de documentos que merecen comentario aparte. En los gráficos al margen aparecen los resultados de la selección. Los resultados obtenidos vienen a corroborar la hipótesis política del uso del castellano para denominar la lengua de España. Se trata de un uso actual, ya que recoge documentos a partir del año 2010 hasta la actualidad. En el caso de las comunidades autónomas aparecen las históricas: País Vasco, Cataluña y Galicia, que, claramente, contraponen el castellano a sus propias lenguas oficiales. En otras, hemos recogido las referencias que contraponen el castellano al mallorquí (6 documentos), al valenciano (1), curiosamente, dialectos del catalán que también se podría haber integrado dentro de la estadística del catalán, aunque hemos preferido llamar la atención sobre ello. Existe un documento que lo opone al tagalo y otro al idioma saharauí. En el caso de países hispanoamericanos no ha llamado la atención el caso de Perú (con 69 documentos) seguido de Chile y Bolivia. No es de extrañar el caso del número de documentos que estudian el castellano como una denominación histórica de la lengua, como origen del español y en cambio, sí nos parece resaltable algunos estudios que comparan el castellano con otras lenguas actuales como el polaco, el francés o el chino.

Dentro de *otros* nos parece reseñable algunos estudios que hablan de la lematización informática del castellano en lugar de español, otros trabajan el castellano médico, el castellano en la traducción, el castellano actual, publicar en castellano, el castellano como lengua científica emergente, el castellano como ELE en Galicia o el castellano como segunda lengua. Creemos que hay un claro error en estos casos, cuyo análisis conllevaría un estudio más en profundidad.

En conclusión, y dejando claro a la vez nuestro punto de vista, se puede decir que en la actualidad:

1. La denominación *castellano* se basa en un criterio político que ha confundido el nombre de la lengua (español) con el nombre del estado (España). Las demás lenguas catalán, gallego y vasco (catalá, galego y euskera) son españolas, pues están dentro del Estado Español. Se puede hablar de Lenguas de España o españolas (español, gallego, vasco y catalán). En el caso de países hispanoamericanos se prefiere su uso para diferenciarse históricamente de la etapa de la Conquista.
2. El castellano es un dialecto del español como lo es el andaluz o el canario. Castilla fue el solar originario del idioma.
3. El español de México, Argentina, Venezuela... son dialectos de español y nunca nos referimos a ellos como el castellano de México, el castellano de Argentina... Siempre se usa el español de América.
4. El español es la lengua común y unitaria conformada gracias a todas y cada una de las aportaciones de los diferentes territorios, incluidos los hispanoamericanos.
5. El español es el nombre propio de una de las lenguas de España y es sinónimo de lengua española o idioma español que también se habla y escribe en todos los países de habla hispana.
6. Los documentos oficiales (La Constitución, todas las leyes de Educación hasta la fecha) confunden la política con la filología y la lingüística al referirse a nuestra lengua como lengua castellana o castellano.

III

EL ESPAÑOL/L1 Y SU ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Una vez aclarados los conceptos anteriores fundamentales para situarnos en nuestro objeto de estudio, debemos concretar la situación curricular que se nos plantea a través de las instituciones educativas y analizar si son suficientes para llevar a buen puerto la enseñanza de Español/L1 en el ciclo de Primaria y si sería bueno proponer una innovación curricular a través de documentos institucionales existentes para la enseñanza de Español como ELE/L2.

Como criterio general, la enseñanza de la lengua debe reunir una serie de características *funcionales*. El lenguaje es el instrumento del que dispone el ser humano para expresar y comunicar su pensamiento, para formar y presentar su identidad social, y construir las relaciones de poder, distancia y proximidad con otros seres humanos. A través del lenguaje, el hablante desarrolla propósitos u objetivos, siempre en relación con el contexto en que se produce. La interpretación de los textos y del discurso, y por tanto su enseñanza, también debe ser funcional. Estos deben ser principios irrenunciables:

- La enseñanza de la lengua, como insisten las autoridades educativas, debe ser *comunicativa*. La estructura de la lengua tiene gran dependencia de la función a la que sirve. Por esta razón, es fundamental no quedarse en una simple descripción de las estructuras lingüísticas, sino que es necesario profundizar y entender la lengua dentro del ámbito comunicativo. El aspecto sociológico del lenguaje es muy importante. El lenguaje es una forma de acción, ya que abre un potencial de comportamiento lingüístico, y es propiedad de una comunidad lingüística. Más que la competencia gramatical del alumno, el objetivo será su *competencia comunicativa*, que se refiere a la capacidad de emitir enunciados apropiados en un evento social determinado. La gramática y el vocabulario se enseñan al servicio de las funciones comunicativas, y siempre en un contexto determinado. El material auténtico en todas las destrezas, escritas y orales, cobra especial relevancia, adecuándose siempre al nivel de comunicación de los alumnos.

- La enseñanza de la lengua, entonces, ha de ser *pragmática*. Para que la comunicación sea efectiva, es necesario verla desde una perspectiva *pragmática*, es decir, teniendo en cuenta la intención comunicativa del hablante, así como el contexto. La enseñanza de la cultura general y situacional del contexto comunicativo puede ser esencial para conseguir la comunicación.
- El lenguaje que se utilice debe ser *interactivo*. La interacción en el aula contribuye al enfoque comunicativo, convirtiéndose en una fuente esencial de aprendizaje a nivel discursivo y genérico. La interacción se establece entre los propios alumnos, y entre el alumno y profesor. A través de esta interacción los alumnos aprenden a negociar el significado, lo cual les obligará a perfeccionar sus estructuras gramaticales. El trabajo por parejas y en grupos pequeños se emplea como estrategia docente. Dicha interacción ha de ser relativamente distendida. El alumno se considera el centro del curso. Esta situación dará gran confianza al alumno, al tiempo que puede motivarle en su aprendizaje.
- La enseñanza de la lengua debe ser *discursiva o textual*. Si la comunicación ha de ser efectiva, la aproximación a la L1 deberá ser global (discursivo), y no únicamente desde el punto de vista de la estructura oracional. La enseñanza de la L1 ha de tener en cuenta el tipo de lenguaje que usa: sus géneros, registros, tipo de discurso, para llegar después a las características sintácticas y léxicas. La gramática ha de verse, no como un objetivo en sí mismo, sino dentro de una perspectiva semántica del discurso.
- La enseñanza de la lengua ha de *supeditarse a las necesidades comunicativas de los alumnos*. El tipo de instrucción formal que más ayuda es el que combina la enseñanza explícita de elementos lingüísticos con su producción en actividades comunicativas (Long, 1991).

En este sentido proponemos la introducción de tres documentos indispensables para la enseñanza comunicativa, tradicionalmente enfocados hacia la enseñanza de la lengua como L2/LE: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y su Volumen Complementario recientemente traducido al español y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Sin estos documentos el cambio de perspectiva nunca se podría lograr.

Además, como principios generales metodológicos, el *alumno debe ser el centro del aprendizaje*. La planificación de la asignatura ha de basarse en las necesidades del alumnado teniendo en cuenta su perfil profesional futuro. La motivación del alumno es fundamental para el desarrollo de la asignatura y su nivel de especificidad dependerá de tres factores fundamentales: las capacidades lingüísticas del alumnado, su motivación, y el progreso académico de los alumnos, de ahí que la propuesta deba ser flexible y dinámica.

La función del *profesor será la de mediador* entre el alumno y el conocimiento. El profesor debe ayudar al alumnado a descubrir los conocimientos, para lo cual debe saber exactamente cuáles son sus conocimientos previos antes de enfrentarse a la asignatura y su grado de motivación, pues resulta decisiva en el proceso de aprendizaje.

En cuanto al currículum, recogiendo la información proporcionada por el Diccionario de términos clave ELE, del Instituto Cervantes, el término designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes. La coherencia es el principio fundamental del currículo, puesto que existe una dependencia mutua entre los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje.

J. Sancho (2001) recoge estas tres formas reconocidas de usos del término:

- a. como campo de estudio, que incluye temas como el diseño del currículo, su evaluación, los fundamentos básicos, la teoría y la investigación, y las disciplinas cognitivas;
- b. como sistema, o sistema curricular, entendido como el ámbito en el que se toman las decisiones de planificación escolar y se establece cómo ha de ser llevado a la práctica el currículo en un contexto determinado;
- c. como documento escrito, que incluye distintos componentes y que básicamente es un plan educativo.

El currículo entendido como diseño de la enseñanza aparece de manera explícita en el siglo XVII, pero emerge como campo específico de estudio en los Estados Unidos, alrededor de los años 20 del siglo XX. J. Dewey (1916) fue uno de los pioneros en la organización de estudios sobre el currículo; él organizó el primer curso sobre evaluación del *currículum* durante el año académico 1895/96 en la Universidad de Chicago y las primeras publicaciones específicas datan de principios del siglo XX. El libro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) de R. Tyler es considerado la obra fundamental sobre el tema. Para Tyler el desarrollo del currículo debe basarse en la consideración de cuatro aspectos fundamentales:

- los fines y objetivos que se deben alcanzar;
- las experiencias educativas que deben realizarse para alcanzar esos fines y objetivos;
- los principios a partir de los cuales se organizarán las experiencias educativas;
- los medios que permitirán comprobar si se han alcanzado los fines y objetivos previstos.

Su modelo concibe el *currículum* como una serie de pasos que se suceden de manera lineal, con un planteamiento de fines-medios.

En los años 60 surgen propuestas que ponen de manifiesto la interacción de los diferentes componentes curriculares e integran la evaluación a lo largo de todo el proceso. El modelo de H. Taba (1962) establece la siguiente progresión en el proceso de elaboración del currículo:

1. Análisis de necesidades
2. Formulación de objetivos
3. Selección del contenido
4. Organización del contenido
5. Selección de las experiencias de aprendizaje
6. Organización de las experiencias de aprendizaje
7. Determinación de lo que será objeto de evaluación, de la forma y los instrumentos de evaluación

En la enseñanza de lenguas, los pasos 3 y 4 correspondían al diseño del programa (*syllabus* en Gran Bretaña y *currículo* en América). J. Richards (2013) presenta un modelo de currículo que va más allá de la mera especificación de contenido e input. Propone un amplio marco que incluye análisis de necesidades, metodología y evaluación, y en el que la enseñanza es concebida como un conjunto de procesos y procedimientos sistemáticos e interrelacionados.

L. Stenhouse, en su libro *An Introduction to Curriculum Research and Development* (1975), señala la necesidad de integrar los fundamentos teóricos de las ciencias de la educación con la reflexión derivada de la práctica docente. El currículo se configura como un proyecto o una propuesta de actuación que responde al conjunto de principios de carácter epistemológico, psicológico y educativo predominante y que pretende desarrollar estos principios a través de unas orientaciones metodológicas y con unos determinados materiales de enseñanza.

En los años 80 los planteamientos curriculares muestran un enfoque integrador que relaciona los diferentes ámbitos de planificación con la práctica de la enseñanza, la enseñanza de las lenguas con los principios de la teoría general de la educación.

La evolución de las teorías curriculares conduce a la propuesta de un nuevo currículo. Se caracteriza por estar centrado en el alumno, lo que comporta estar también permanentemente abierto a la intervención de profesores y alumnos, y orientado a los procesos. Estas propiedades nacen de una nueva relación de interacción dinámica que se establece entre los cuatro componentes del currículo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), ya definidos en los modelos curriculares anteriores.

En esos modelos anteriores, cada uno de los componentes se aborda en fases sucesivas, y no se pasa a la siguiente sin haber cerrado previamente la anterior. Por tal razón los currículos resultantes se conocen como currículos lineales, cerrados y de medios para un fin. Éstos, además, se conciben como currículos de productos, ya que todas las intervenciones que se realizan en su desarrollo están orientadas a la obtención de los objetivos previamente fijados. En los currículos abiertos y centrados en el alumno, por el contrario, las intervenciones están orientadas a los procesos que tienen lugar en su desarrollo; de ahí la preponderancia que en ellos adquieren el componente de la metodología y el de la evaluación. Los procedimientos de trabajo en el aula incluyen desde un primer momento actividades de evaluación, en sus distintas vertientes y sobre

distintos objetos, y de ellas nace la necesaria revisión de los objetivos fijados y de los contenidos seleccionados, así como su adecuación a las condiciones reales del aula.

El desarrollo de un currículo centrado en el alumno se realiza en sucesivos niveles o grados de concreción:

1. desde el más general (correspondiente normalmente a la globalidad de la institución a la que pertenece el plan curricular),
2. hasta el más particular (correspondiente al grupo de aprendizaje y, en última instancia, al alumno): sólo en este nivel se cierra el currículo abierto.

La primera propuesta de un currículo de procesos es la de L. Stenhouse (1975), quien aboga por que el currículo se centre en el proceso de enseñanza y no en la prescripción de unos productos que alcanzar. Define el currículo como «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica». El currículo que Stenhouse propone debe ofrecer los siguientes elementos:

1. Un proyecto. En él se adoptan unos principios generales para la selección y gradación del contenido, para las decisiones acerca de la metodología y para el diagnóstico de las características de cada alumno.
2. Un estudio empírico. Su finalidad consiste en estudiar y evaluar el desarrollo del aprendizaje, facilitar orientación acerca de las diferentes situaciones escolares y contextos en que tiene lugar, y dar razón de las causas y los efectos de esa diversidad.
3. Una justificación. Ha de servir para exponer las razones e intenciones del currículo, sin por ello sustraerlo al análisis crítico.

Los fundamentos teóricos de los currículos centrados en el alumno descansan en un enfoque de la enseñanza en el que los componentes psicopedagógicos han adquirido una creciente importancia frente a los componentes estrictamente conceptuales de etapas anteriores. De ellos se derivan consecuencias de gran alcance en la concepción del papel y las funciones de profesores y alumnos; éstos se ven implicados en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos y metodología; los profesores, por su parte, asumen un papel central en el desarrollo del currículo, puesto que gran parte de las consultas, decisiones y actividades de planificación tienen lugar durante el desarrollo del currículo.

Estas consultas se conocen técnicamente con el nombre de análisis de necesidades, procedimiento mediante el cual se reconoce el estado actual de los alumnos en relación con los objetivos. Éstos, por su parte, se definen no solo en términos de habilidades lingüísticas, sino también de habilidades de aprendizaje. Todo ello está en estrecha relación con el desarrollo de la autonomía y de las estrategias de aprendizaje.

En el campo de la enseñanza de lenguas ha tenido también una gran influencia en estas propuestas el reconocimiento de la importancia que los factores personales tienen para el aprendizaje. Los trabajos de R. K. Johnson (1989) y de D. Nunan (2004) presentan la aplicación de estos modelos al campo de la enseñanza de lenguas. Se

profundiza en una concepción procesual, dinámica y holística del currículo, que tiene en su base la comprensión del aprendizaje como un proceso social y la interdependencia del conocimiento y los sistemas de valores; propone un modelo de desarrollo curricular que haga converger en la acción del profesor su teoría sobre la enseñanza, su práctica docente y su investigación sobre la misma.

Este tema es fundamental para conocer el estado curricular oficial de nuestra área de trabajo, a saber, *Lengua Castellana y literatura*. Para ello se analizarán en profundidad dos decretos: el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y el correspondiente de nuestra comunidad autónoma: Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía actualizado por la reciente Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía en lo referente a nuestra área. Es importante focalizar los contenidos que se proponen en los bloques I, II y III dedicados a la competencia comunicativa del alumnado, es decir, hablar y escuchar (I), leer (II) y escribir (III). Se hará hincapié en cuanto a los enfoques teóricos en el cambio de perspectiva respecto a los anteriores decretos. De la llamada *Competencia en comunicación lingüística* a la *Competencia comunicativa* desde las vertientes pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Es en este cambio de perspectiva teórica donde debemos «aprovechar» otros documentos que serán la base de nuestro proyecto investigador: la implementación curricular de normativas aplicadas a la enseñanza de la lengua como ELE como son el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCER) y su Volumen Complementario y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC), concreción del currículum del MCER para el caso del español.

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.

1. LAS NORMAS DE ESPAÑOL L1

A. Los Decretos de Enseñanzas mínimas en Primaria

Si analizamos históricamente los diferentes textos institucionales queremos resaltar algunas cuestiones.

A partir del Decreto de 2006 (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria) se establecen los objetivos generales del área que vienen a ser los mismos con algunas diferencias. Es de resaltar especialmente la reestructuración que se propone respecto de los bloques de contenidos desde el 2006. Así de cuatro bloques (Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar, Bloque 2: Leer y escribir, Bloque 3: Educación Literaria y Bloque 4: Conocimiento de la lengua) pasamos a cinco a partir de 2007. En la orden 2007 (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria) se añade el bloque 5: La lengua y los hablantes. La Orden 2007 ya vislumbra la necesidad de hacer cosas con palabras porque establece que «la función primaria del lenguaje es la comunicación. Así pues, es un saber que ha de ser construido por los niños y las niñas movidos por una necesidad de comunicar algo. Este es quizá el primer principio metodológico: se ha de hablar, leer y escribir partiendo de un propósito, de un motivo que nos empuje a hacerlo, como contar una experiencia, enviar una carta a un amigo, resolver un conflicto, solicitar al ayuntamiento fuentes en el patio, leer un cuento, recomendar una lectura, explicar la digestión de los rumiantes o establecer normas para utilizar el patio».

A partir de 2014 (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria) se reestructuran los bloques de contenido. Especialmente resaltar que la palabra *dialogar* desaparece del bloque de comunicación oral y desaparece el bloque 5. La reestructuración quedará tal que así: Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar, Bloque II: Comunicación escrita: leer, Bloque 3: Comunicación escrita: escribir, Bloque 4: Conocimiento de la lengua y Bloque 5: Educación literaria. Es decir, el Bloque 2 de la orden de 2007 que se desgajaba en comprensión de textos escritos y composición de textos escritos pasa a convertirse en dos bloques diferenciados que demuestran que la supremacía de los textos escritos no ha dejado de existir en Primaria.

A partir también de 2014 se establecen los estándares de aprendizaje evaluables íntimamente relacionados con los criterios de evaluación que viene a ser un énfasis directo a la importancia de la evaluación en Primaria más que las orientaciones metodológicas y el desglose de contenidos. Si tomamos como ejemplo algunas descripciones de contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables poco puede ayudar al futuro maestro para el desarrollo comunicativo de sus clases. Léase, a modo de ejemplo:

Contenidos

Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás

Criterios de evaluación

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás

Estándares de aprendizaje evaluables

1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos. 1.2. Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección. 1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás. 1.4. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.

Dentro del apartado competencias, el primer criterio competencial se denomina *Comunicación lingüística* y como objetivo general se establece que el alumnado debe conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura. Asimismo, se considera la importancia de la lengua como elemento transversal afirmándose que «sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita... se trabajarán en todas las asignaturas». Y específicamente en la llamada área de Lengua Castellana y Literatura se sigue usando la denominación *competencia en comunicación lingüística*, por ejemplo en el apartado de evaluación: «Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, ... en relación con el grado de adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*...» o «Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria se realizará una evaluación final individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la *competencia en Comunicación lingüística*».

Se entiende que se usan términos que podrían considerarse sinónimos, pero que no lo son y que demuestran que el trasvase hacia la filosofía que proponía Lomas (*vid. Supra*) se está produciendo, aunque sea en la declaración de intenciones normativas. Bien es verdad que en el texto referido exclusivamente al Área de Lengua Castellana y Literatura la denominación competencia en comunicación lingüística desaparece por completo y se emplea el término *competencia comunicativa* y todo lo que ello con-

lleva como «situación comunicativa», «enfoque comunicativo», «uso funcional de la lengua», «pragmática», «uso social de la lengua», «destrezas comunicativas». He aquí algunos ejemplos:

«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, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional».

«Los elementos curriculares de Lengua Castellana y Literatura se vinculan de forma creciente en las distintas etapas y suponen una progresión respecto a los saberes y habilidades adquiridos desde el inicio de la vida escolar. *El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua* se articula en los currículos de las distintas etapas alrededor de un eje, que es *el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares*».

«El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las *destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada*. La adquisición de estas *destrezas comunicativas* solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos...».

«*La forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella*. Es por lo tanto imprescindible dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta *dimensión oral de la competencia comunicativa* y que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida».

Para dejar clara esta diferencia se puede establecer siguiendo la tradición de enseñanza de lenguas extranjeras que el DBEP ya establece un error en el planteamiento de base. Se habla de *competencia en comunicación lingüística* por un apego a la terminología anterior que no tiene en cuenta la nueva «filosofía» de la enseñanza de la lengua (Lomas) que está más relacionada con la actuación lingüística. Asimismo, al hablar de comunicación lingüística anula la concepción pragmática de la lengua donde intervienen elementos lingüísticos como no lingüísticos. Nuestra propuesta sería simplemente hablar de *competencia comunicativa* y para profundizar en ello debemos trasladarnos hasta los años sesenta y recoger la tradición sobre conceptos como competencia y actuación, competencia lingüística y competencia comunicativa.

Recientemente ha sido aprobado el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En este se vuelve a hablar de *competencia en comunicación lingüística*:

«La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos

de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria».

Y propone los siguientes descriptores operativos:

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.	CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.	CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

En la declaración de intenciones y en la estructura del currículum interpretamos un retroceso respecto de la competencia comunicativa. No se habla de habilidades concretas en ningún caso frente al decreto de 2014. El decreto establece competencias específicas. Aquellas que se refieren exclusivamente a un uso comunicativo se redactan de forma aún mucho más general que antes:

«Se espera que en esta etapa se produzca la adquisición y consolidación del código escrito. En todo caso, debe partirse de la diversidad de trayectorias educativas del alumnado, y los aprendizajes deben producirse siempre en un marco de construcción de sentido a partir de la reflexión, comprensión y producción de textos de uso social. En consonancia con ello, un segundo grupo de competencias específicas se relacionan con la producción, comprensión e interacción oral y escrita, incorporando las formas de comunicación mediadas por la tecnología y atendiendo al ámbito personal, educativo y social. Por otra parte, saber leer hoy implica también saber navegar y buscar en la red y seleccionar información fiable con distintos propósitos».

Sólo aparece una breve referencia a la situación comunicativa que el alumnado debe implementar: «El progreso en los aprendizajes del área debe permitir al alumnado responder a situaciones comunicativas reales, en los ámbitos personal, social y educativo».

Competencias específicas

2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.

En el proceso de comunicación se ponen en juego, además del conocimiento compartido entre emisor y receptor, otros elementos contextuales y cotextuales que permiten ir más allá del significado del texto e interpretar su sentido. La escuela puede y debe incorporar prácticas discursivas de diferentes ámbitos, significativas para el alumnado, que aborden temas de relevancia ecosocial y cultural. Esta competencia específica contribuye al fin último de iniciarse en el aprendizaje de estrategias que

permitan desenvolverse como individuos que se comunican de manera eficaz y ética, bien informados y con capacidad crítica.

La comprensión e interpretación de mensajes orales requiere la adquisición de destrezas específicas: desde las más básicas al comienzo de la etapa, hasta aquellas que, al final del último ciclo, permitirán al alumnado obtener, seleccionar, valorar y relacionar informaciones procedentes de medios de comunicación y del contexto escolar (especialmente de tipo espacial, temporal y de secuencia lógica), escuchar de manera activa, realizar inferencias y deducciones, distinguir la información de la opinión e iniciarse en la interpretación de algunos elementos sencillos implícitos, como la ironía o el doble sentido. En el ámbito social, se debe tener en cuenta la profusión de textos de carácter multimodal, que reclama una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.

3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.

El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado pasa necesariamente por la atención a los usos orales como vehículos de expresión, aprendizaje y control de la propia conducta. La clase de Lengua Castellana y Literatura ha de ofrecer contextos diversificados y significativos donde el alumnado pueda tomar la palabra y conversar en diálogos pedagógicamente orientados, estimulando así la incipiente reflexión sobre los usos orales formales o informales, espontáneos o planificados. La interacción oral requiere ir adquiriendo estrategias para tomar y ceder la palabra, desplegar actitudes de escucha activa, expresarse con fluidez, claridad, correcta dicción y con el tono y el registro adecuados, así como iniciarse en el uso de estrategias de cortesía y de cooperación conversacional.

La producción oral formal invita a iniciarse en las estrategias básicas de planificación, que se irán asimilando, de manera acompañada, a lo largo de la etapa. Se proporcionarán también modelos ajustados a las distintas situaciones comunicativas y ámbitos, que ofrezcan pautas para ordenar el texto oral y adecuar el registro y el comportamiento no verbal: gestualidad, movimientos, mirada, corporalidad, etc. Por otra parte, las tecnologías de la información y la comunicación facilitan nuevos formatos para la comunicación oral multimodal, tanto síncrona como asíncrona, y permiten también el registro de las producciones orales del alumnado para su difusión en contextos reales y su posterior análisis y revisión.

4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.

El desarrollo de la competencia lectora se inicia en el primer ciclo con la motivación hacia las prácticas de lectura. Comienza así el acercamiento a estrategias dirigidas,

por un lado, a localizar, entender e integrar la información relevante y explícita; y, por otro, a trascender algunos significados literales, realizando con ayuda inferencias directas, atendiendo a aspectos formales y no verbales elementales (imágenes, distribución del texto, etc.). En esta fase, se prestará especial atención a la comprensión reflexiva mediante la lectura silenciosa y en voz alta, acompañada de imágenes. En el segundo ciclo, el alumnado debe adquirir estrategias que le permitan realizar un número cada vez mayor de inferencias directas (generalizaciones, propósito del texto), siempre de manera acompañada y contextualizada en situaciones de aprendizaje en torno a textos propios de diferentes ámbitos. En paralelo, se identificará un mayor número de elementos no estrictamente textuales, como tipografías o subrayados. Hacia el final de la etapa, de manera progresivamente autónoma, el alumnado será capaz de comprender y valorar la información en textos escritos variados con distintos propósitos de lectura, trascendiendo algunos significados superficiales, realizando inferencias directas e incluso captando el doble sentido o la ironía.

El objetivo de esta competencia específica es sentar las bases para formar lectores competentes, autónomos y críticos de todo tipo de textos, capaces de evaluar su calidad y fiabilidad con espíritu crítico y de responder a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida. En todo caso, la alfabetización requerida para responder a los retos del siglo XXI pasa necesariamente por la enseñanza de la lectura hipertextual.

5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

Los textos se elaborarán en el contexto de las relaciones interpersonales en el aula, o con la intención de organizar o compartir información. A lo largo de la etapa, se irá avanzando en un proceso acompañado, dirigido a la adquisición de estrategias que permitan expresarse de forma coherente mediante escritos, individuales o grupales, propios de ámbitos más amplios referidos a hechos próximos a su experiencia, como los medios de comunicación social, o relacionados con otras áreas de aprendizaje. Aprender a elaborar de forma acompañada textos que ayuden a organizar la información, el pensamiento y desarrollen la creatividad —como resúmenes y esquemas sencillos— ayudará a progresar en la adquisición de la competencia de aprender a aprender. Se espera conseguir, de manera paulatina, la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente y la resolución de dudas ortográficas mediante la reflexión guiada en los procesos de mejora de los textos con la utilización de los apoyos pertinentes.

Incluso en sus formas más espontáneas, escribir un texto implica planificar —a partir de modelos o pautas—, revisar —de manera individual o compartida— y editar. Todo ello debe trabajarse en clase. En todo caso, saber escribir en el siglo XXI significa hacerlo en diferentes soportes y formatos. La posibilidad de edición y difusión digital de los escritos en la red ofrece un contexto real a las prácticas comunicativas escritas,

al tiempo que invita a dar el paso hacia lo hipertextual y multimodal. Es el momento de iniciarse en la reflexión sobre los aspectos elementales de la propiedad intelectual, el respeto a la privacidad o la responsabilidad en la transmisión de bulos.

7. Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.

Desarrollar esta competencia implica iniciar un camino de progreso planificado hacia la construcción de personalidades lectoras, lo que requiere la dedicación de un tiempo periódico y constante a la lectura individual, acompañado de las estrategias y andamiajes adecuados para iniciar la configuración de la autonomía y la identidad lectora, que deberá desarrollarse a lo largo de toda la vida. La construcción de la identidad lectora apela al autoconcepto que cada uno se forja de sí mismo como lector y se relaciona especialmente con la selección de los textos y con los hábitos lectores. Se trata, pues, de fortalecer la autoimagen de cada estudiante como sujeto lector para que ello ayude a leer más y mejor. Para ello se debe partir de la configuración de un corpus de textos adecuado y variado, equilibrando la presencia de autores y autoras, y que responda a los intereses y necesidades individuales, y favorezca el acercamiento hacia la reflexión sobre los grandes retos del siglo XXI. Se seleccionarán, preferentemente, textos que desarrollen o propicien la reflexión sobre valores como la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y el respeto hacia la diversidad familiar, funcional y étnico-cultural.

La biblioteca escolar puede convertirse en un centro neurálgico del aprendizaje de los saberes básicos y de la adquisición de competencias, que ofrece recursos tanto para compartir, reflexionar y expresar preferencias personales en torno a la lectura, como para impulsar la innovación, la creatividad y el pensamiento crítico de la comunidad educativa. Es también recomendable configurar comunidades lectoras con referentes compartidos; desarrollar estrategias que ayuden al alumnado a seleccionar los textos de su interés, apropiarse de ellos y compartir de manera personal y creativa su experiencia personal de lectura; y establecer contextos en los que surjan motivos para leer, a partir de retos de indagación, y que propongan maneras de vincular afectivamente a los lectores y lectoras con los textos. A medida que se avance en la adquisición de la competencia, será posible ir reduciendo progresivamente el acompañamiento docente. Estas competencias específicas se evalúan con criterios que van desarrollándose en cada ciclo. Léase:

Primer ciclo

Competencia específica 2.

Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, e iniciando, de manera acompañada, la valoración del contenido y de los elementos no verbales más elementales.

Competencia específica 3.

3.1 Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales.

3.2 Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias elementales de escucha activa y de cortesía lingüística.

Competencia específica 4.

4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales sencillos valorando su contenido y estructura.

Competencia específica 5.

Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados y movilizando, de manera acompañada, estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.

Competencia específica 7.

7.1 Leer con progresiva autonomía textos de distintos autores y autoras acordes con sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura.

7.2 Compartir oralmente la experiencia y disfrute por la lectura participando en comunidades lectoras de ámbito escolar.

Segundo ciclo

Competencia específica 2.

Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales, los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, y progresando, de manera acompañada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.

Competencia específica 3.

3.1 Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos.

3.2 Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias básicas de escucha activa y cortesía lingüística.

Competencia específica 4.

4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos sencillos, escritos y multimodales, realizando inferencias a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.

Competencia específica 5.

Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas al servicio de la cohesión y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.

Competencia específica 7.

7.1 Leer con progresiva autonomía o de forma acompañada textos de diversos autores y autoras, ajustados a sus gustos e intereses y seleccionados con creciente autonomía, avanzando en la construcción de su identidad lectora.

7.2 Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar.

Tercer ciclo

Competencia específica 2.

Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales.

Competencia específica 3.

3.1 Producir textos orales y multimodales, de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente recursos verbales y no verbales básicos.

3.2 Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias sencillas de escucha activa, de cortesía lingüística y de cooperación conversacional.

Competencia específica 4.

4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos escritos y multimodales, realizando inferencias y a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del propósito de lectura.

Competencia específica 5.

5.1 Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas al servicio de la cohesión textual y movilizand o estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y edición.

Competencia específica 7.

7.1 Leer de manera autónoma textos de diversos autores y autoras ajustados a sus gustos e intereses, progresando en la construcción de su identidad lectora.

7.2 Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar o social.

Y lo que eran bloques de contenido en el decreto anterior diferenciando comunicación oral (hablar y escuchar), comunicación escrita (leer y escribir) se recoge en los llamados «saberes básicos del área» recogidos en el epígrafe «Comunicación (Contexto, Géneros discursivos y Procesos)».

Se articulan en el apartado B y se dosifican por ciclos. Así:

Primer Ciclo

B. Comunicación.

1. Contexto.

- Incidencia de los componentes (situación, participantes, intención) en el acto comunicativo.

2. Géneros discursivos.

- Tipologías textuales: la narración, la descripción y el diálogo.
- Propiedades textuales: estrategias elementales para la coherencia y la cohesión.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal y educativo. Contenido y forma.

3. Procesos.

- Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.
- Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción oral: pronunciación y entonación. Actitud postural. Construcción y comunicación de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales sencillos.
- Comprensión lectora: estrategias elementales de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía natural. Coherencia textual. Estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales elementales. Escritura en soporte digital acompañada.
- Alfabetización mediática e informacional: estrategias elementales para la búsqueda guiada de información. Comunicación de la información. Reconocimiento de autoría. Uso guiado de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

Segundo Ciclo

B. Comunicación:

1. Contexto.

- Incidencia de los componentes (situación, participantes, propósito comunicativo, canal) en el acto comunicativo.

2. Géneros discursivos.

- Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo y la exposición.
- Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia y la cohesión.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo. Contenido y forma.

3. Procesos.

- Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.
- Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción oral: elementos básicos de la prosodia y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales.

- Comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida y entonada. Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía reglada básica. Coherencia y cohesión textual. Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales básicos al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada.
- Alfabetización mediática e informacional: estrategias básicas para la búsqueda guiada de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación y comunicación creativa de la información. Uso de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

Tercer ciclo

B. Comunicación.

1. Contexto.

- Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro).

2. Géneros discursivos.

- Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo, la exposición y la argumentación.
- Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia, cohesión y adecuación.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo. Contenido y forma. Redes sociales y sus riesgos.

3. Procesos.

- Interacción oral: interacción oral y adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.
- Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción oral: elementos de la prosodia y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración crítica de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales con progresiva autonomía.
- Comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida y expresiva. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción escrita: ortografía reglada en la textualización y la autocorrección. Coherencia, cohesión y adecuación textual. Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada.

- Alfabetización mediática e informacional: estrategias para la búsqueda de información en distintas fuentes documentales y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación, organización, valoración crítica y comunicación creativa de la información. Uso progresivamente autónomo de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

Con este documento difícilmente un docente puede articular actividades comunicativas para llevar al aula. ¿Qué documentos normativos nos podrían ayudar a sistematizar y a completar el DBEP? Los textos básicos son dos: *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (normativa para todas las lenguas extranjeras europeas incluida la lengua española como LE y el Volumen Complementario) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (normativa exclusiva para la lengua española como LE).

B. El MCER y el Volumen Complementario

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa. Se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación. Es una realidad que el enfoque se utiliza para la enseñanza de las lenguas modernas como LE. Recoge aspectos como la importancia del plurilingüismo en Europa, los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua extranjera (desde A1 a C1) con escalas y descriptores ilustrativos y la capacidad lingüística en general del dominio de la lengua extranjera. Pero desde nuestra perspectiva este documento puede ayudarnos a otras cuestiones ya establecidas. Establece fundamentalmente la respuesta de dos cuestiones básicas que también afectan a nuestro sistema educativo en cuanto al uso de la lengua:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
- ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?

Su enfoque, asimismo, es el enfoque que se persigue para nuestros alumnos de primaria. Es un enfoque orientado a la acción. Se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman

parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. Son importantes para los educadores conceptos como las competencias comunicativas (en plural) que son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos; las actividades de lengua que suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea; y las tareas que son acciones intencionadas que un individuo considera necesarias para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo. Todo pues se orienta a la acción y en este caso «hacer cosas con palabras» (ya establecido por Austin en 1955) y para hacer cosas con palabras tenemos que poseer una competencia comunicativa que comprende a su vez varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. La competencia comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. Qué elementos de consulta nos pueden ayudar a introducirlos en nuestras clases: Este enfoque es del que hemos hablado más arriba y que debería presidir las clases de lengua en Primaria. Se proponen actividades de la lengua y ámbitos temáticos de actuación que no se recogen en el DBEP.

CAPÍTULO 2. Enfoque adoptado

2.1. Un enfoque orientado a la acción

2.1.1. Las competencias generales del individuo

2.1.2. La competencia comunicativa

2.1.3. Las actividades de la lengua

2.1.4. Los ámbitos

2.1.5. Tareas, estrategias y textos

- 2.3. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua
- 2.4. La evaluación
- CAPÍTULO 4. El uso de la lengua y el usuario o alumno
 - 4.1. El contexto del uso de la lengua
 - 4.1.1. Ámbitos
 - 4.1.2. Situaciones
 - 4.1.3. Condiciones y restricciones
 - 4.1.4. El contexto mental del usuario o alumno
 - 4.1.5. El contexto mental del interlocutor
 - 4.2. Temas de comunicación
 - 4.3. Tareas y propósitos comunicativos
 - 4.4. Actividades comunicativas de la lengua y estrategias
 - 4.4.1. Actividades y estrategias de expresión
 - 4.4.2. Actividades y estrategias de comprensión
 - 4.4.3. Actividades y estrategias de interacción
 - 4.4.4. Actividades y estrategias de mediación
 - 4.4.5. Comunicación no verbal
 - 4.5. Procesos comunicativos de la lengua
 - 4.5.1. Planificación
 - 4.5.2. Ejecución
 - 4.5.3. Seguimiento y control
 - 4.6. Textos
 - 4.6.1. Texto y canal de comunicación
 - 4.6.2. Tipos de texto
 - 4.6.3. Textos y actividades

En cuanto a las competencias, la diferencia entre un alumno de LE y uno de L1 es que el alumno de L1 ya tiene interiorizada toda la competencia lingüística por ser usuario nativo de la lengua meta, Las demás competencias deben aplicarse por sí para llegar a un uso correcto de la lengua:

- CAPÍTULO 5. Las competencias del usuario o alumno
 - 5.1. Las competencias generales
 - 5.1.1. Conocimiento declarativo (saber)
 - 5.1.2. Las destrezas y las habilidades (saber hacer)
 - 5.1.3. La competencia «existencial» (saber ser)
 - 5.1.4. La capacidad de aprender (saber aprender)
 - 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua
 - 5.2.2. La competencia sociolingüística
 - 5.2.3. Las competencias pragmáticas

Y este sería el punto de vista didáctico que también se debería implementar en el aula de español/L1: el enfoque por tareas:

- CAPÍTULO 7. Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua
 - 7.1. Descripción de las tareas

- 7.2. La realización de la tarea
 - 7.2.1. Competencias
 - 7.2.2. Condiciones y restricciones
 - 7.2.3. Estrategias
- 7.3. La dificultad de la tarea
 - 7.3.1. Las competencias y características del alumno
 - 7.3.2. Las condiciones y restricciones de las tareas

De lo extraído como puramente aplicable a E/LE se pueden aplicar trasvases metodológicos en cuanto a la dificultad de uso. Los niveles al ser tres se podrían asemejar con las pertinentes modificaciones a los tres ciclos de primaria y por ende los subniveles a cada curso dentro de cada ciclo. Es decir, podemos hacer una equivalencia de grados de dificultad para tener una referencia en los distintos ciclos de primaria (Nivel A Primer ciclo, Nivel B Segundo ciclo y Nivel C Tercer ciclo). Así, de estas referencias podríamos hacer una transposición a los diferentes ciclos:

CAPÍTULO 2. Enfoque adoptado

- 2.2. Los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua

CAPÍTULO 3. Niveles comunes de referencia

- 3.1. Criterios para la elaboración de los descriptores de niveles comunes de referencia
 - 3.1.1. Cuestiones de descripción
 - 3.1.2. Cuestiones de medición
- 3.2. Los niveles comunes de referencia
- 3.3. Presentación de los niveles comunes de referencia
- 3.4. Los descriptores ilustrativos
- 3.5. La flexibilidad de un enfoque ramificado
- 3.6. La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia
- 3.7. Cómo leer las escalas de los descriptores ilustrativos
- 3.8. Cómo utilizar las escalas de descriptores del grado de dominio de la lengua
- 3.9. Los niveles de dominio de la lengua y las calificaciones

El MCER se aplica fundamentalmente a las Lenguas Extranjeras, aunque poco a poco se van viendo intentos de uso en otros contextos educativos. Si hacemos una revisión de los diferentes estudios la mayoría se relacionan con el portfolio europeo de las lenguas extranjeras (Figueras Casanovas, 2006; Verdía, 2002), la implementación dentro de un contexto de L2 para inmigrantes (García Santa-Cecilia, 2003; Lorián González, 2011), sus implicaciones didácticas (Díaz-Corrалеjo, 2002), el análisis particular de diferentes competencias (Moreno García, 2005), propuestas para la enseñanza de ELE (Figueras Casanovas, 2006), su aplicación en otros países no europeos.

El MCER refleja en su modelo descriptivo los elementos esenciales de las aportaciones de estas tres décadas de cambio en la enseñanza de lenguas, que podríamos sintetizar en las siguientes grandes líneas:

- Ampliación del enfoque de los estudios sobre la lengua con el fin de abarcar la dimensión de su uso social y el análisis de los factores, lingüísticos y extra-lingüísticos, que concurren en la comunicación.
- Énfasis en la idea del papel protagonista que corresponde al alumno con respecto a su propio aprendizaje. Expansión del concepto de «autonomía» para responder a la idea de que el alumno ha de ser cada vez más responsable en la toma de decisiones sobre su desarrollo como persona que aprende una lengua.
- Diversificación de la función del profesor, que ya no es solo un modelo de actuación lingüística o alguien formado en la metodología necesaria para enseñar la lengua, sino también un mediador que asume la tarea de crear las condiciones adecuadas para favorecer las características y potencialidades de los alumnos y su apertura hacia el aprendizaje de lenguas y la valoración de otras culturas y visiones del mundo.
- Interés por las variables individuales de los alumnos y, en particular, por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas y su papel en el aprendizaje: estilos de aprendizaje, motivación, transacciones en el aula, procesos interculturales.
- Búsqueda del equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica, y énfasis en el currículo como el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y el ámbito en el que se adoptan decisiones compartidas por quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- En relación con todo lo anterior, la idea de que aprender una lengua supone un enriquecimiento, en la medida en que permite adquirir una nueva personalidad social.

En el contexto de políticas educativas, es digno de mención el trabajo realizado por el *Nacional Board of Education* en Finlandia en el diseño del currículum de primaria, que ha utilizado los niveles del MCER y la metodología para elaborar escalas adaptadas a la edad y capacidades cognitivas del alumnado (Hildén, 2002). Respecto de los estudios en España la mayoría en Primaria se adaptan a aspectos como la evaluación en lenguas extranjeras o en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por ejemplo, en la adecuación de los textos.

Algunas de las críticas dirigidas al MCER se relacionan con la insuficiencia de los documentos, en su forma actual, para el desarrollo de los currículos escolares. El MCER no está pensado para ser usado con lenguas propias o con alumnos menores de 16 años, aunque dado el éxito del documento se esté utilizando como referente en estos contextos. El Consejo de Europa, en la Conferencia Intergubernamental organizada en octubre de 2006 sobre *Languages of Schooling: towards a Framework for Europe* abordó este tema y marcó ejes de trabajo para los próximos años. En el MCER se especifican las situaciones que el aprendiente habrá de resolver lingüísticamente y también los lugares, instituciones/organismos, personas, objetos, acontecimientos y acciones en que podrá estar implicado. En función de estos factores caracterizadores

de los géneros discursivos, el *Marco* establece para la enseñanza-aprendizaje de una L2 (aplicable a la L1) cuatro ámbitos de uso:

- el ámbito personal, en el que los hablantes se comunican con géneros como la conversación, las cartas personales, la publicidad comercial, el diario, etc;
- el ámbito público, caracterizado por el uso de avisos públicos y carteles, etiquetas y envases, anuncios, reglamentos, contratos, etc.;
- el ámbito profesional, en el que la comunicación se realiza a través de cartas comerciales, notas e informes, instrucciones de uso, tarjetas de visita, etc.;
- y el ámbito educativo, en el que las formas típicas de comunicación son, entre otras, los libros de texto, artículos de investigación, resúmenes, diccionarios, etc.

Como renovación del MCER, también se puede implementar el llamado *Volumen Complementario* que es el resultado de un proyecto de la División de Política Educativa del Consejo de Europa. El objetivo principal de este proyecto era actualizar los descriptores ilustrativos del MCER al:

- Destacar ciertas áreas innovadoras del MCER para las que no se habían proporcionado escalas de descriptores en el conjunto de descriptores publicados en 2001, pero que habían adquirido cada vez más relevancia a lo largo de los últimos veinte años, particularmente la mediación y la competencia plurilingüe/pluricultural.
- Aprovechar la satisfactoria aplicación y posterior desarrollo del MCER, por ejemplo, al definir de forma más precisa los niveles de signo más y un nuevo nivel pre-A1.
- Dar respuesta a las peticiones de una descripción más detallada de la comprensión oral y de la comprensión de lectura en las escalas existentes, y por descriptores para otras actividades comunicativas como la interacción en línea, el uso de las telecomunicaciones y la expresión de reacciones a textos creativos (incluidos los literarios).
- Enriquecer la descripción del nivel A1 y de los niveles C, particularmente del C2.
- Adaptar los descriptores para hacerlos neutros en cuanto al género e inclusivos en cuanto a la modalidad (y por lo tanto también aplicables a las lenguas de signos), a veces cambiando los verbos y otras veces ofreciendo alternativas «hablante/signante».

Este documento al igual que el MCER nos puede ayudar a la hora de implementar actividades en la enseñanza de la L1 adoptando la transposición de los niveles A, B y C por Primer, Segundo y Tercer ciclo respectivamente. En esquema se plantean una serie de novedades (Figuras 5 y 6):

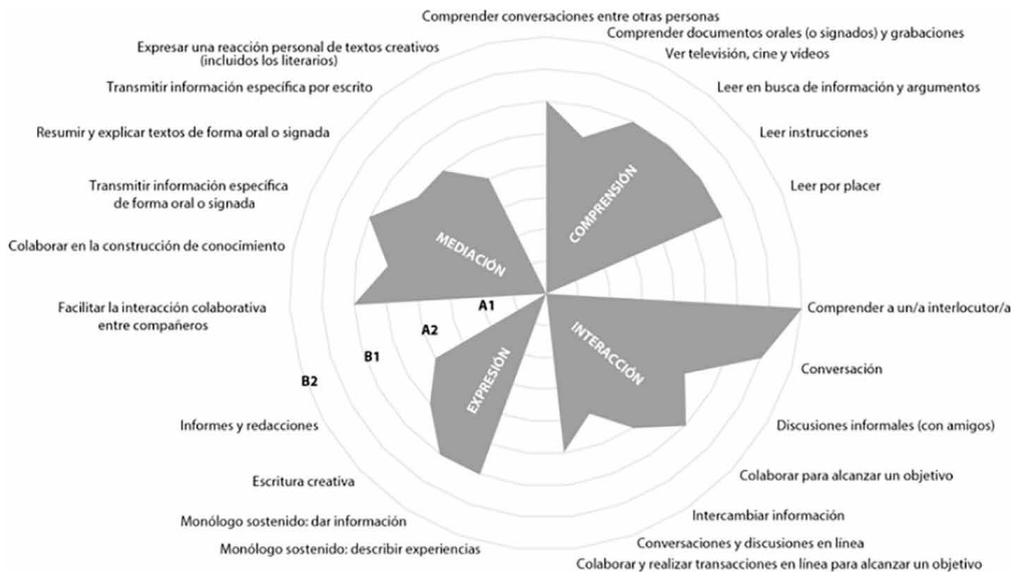


Figura 5

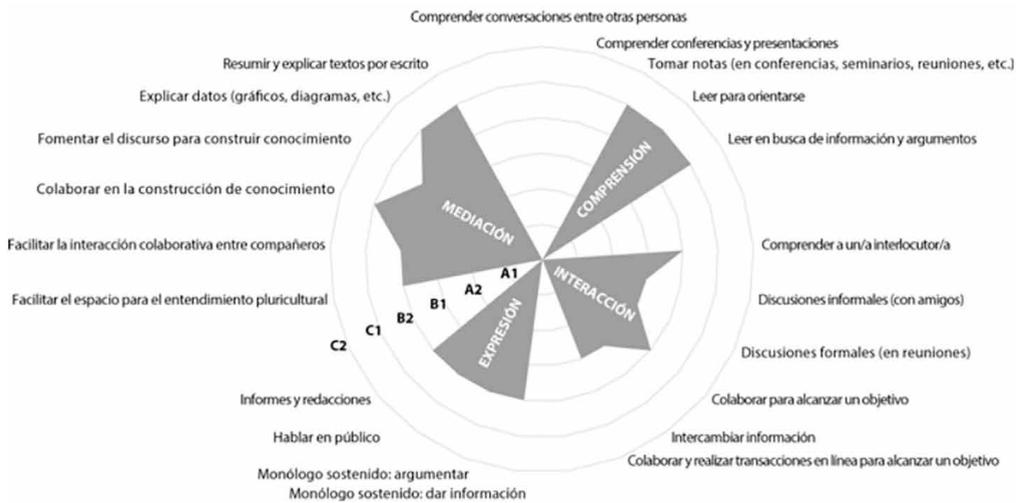


Figura 6

C. EL PCIC

Y por último el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* presenta la versión actualizada de las especificaciones de objetivos y contenidos de enseñanza del español del plan de estudios del Instituto, de acuerdo con los seis niveles de progresión en el aprendizaje de lenguas establecidos por el Marco común europeo de referencia del Consejo de Europa. El Instituto Cervantes ha estructurado todo lo relacionado con el español. El fenómeno del aprendizaje de la lengua se afronta desde dos perspectivas, a saber, una centrada en el sujeto del aprendizaje, desde la que se fijan los objetivos generales, y otra centrada en el objeto del aprendizaje, desde la que se despliegan las descripciones de todo el material que el alumno necesitará para su acción comunicativa. Así, cada uno de los tres volúmenes del Plan curricular (vol. I: niveles A1 y A2; vol. II: niveles B1 y B2; y vol. III: niveles C1 y C2) responde a un mismo esquema, encabezado por una descripción de los objetivos generales de los niveles en cuestión, a la que siguen doce inventarios que presentan el material necesario para el logro de las capacidades comunicativas especificadas en el MCER (dichos inventarios no se limitan, como ya sabemos, a material estrictamente lingüístico sino que incorporan un componente de material cultural —relacionado con las competencias generales identificadas por el MCER— fundamental para el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua)

Las descripciones de los distintos niveles y el desarrollo en particular de cada uno de los inventarios se han llevado a cabo teniendo en cuenta en todo momento las características específicas del español. Los criterios para la selección y el desarrollo de los materiales, así como las soluciones que se han aplicado en el tratamiento de los distintos aspectos, han respondido siempre a un análisis de los rasgos propios del español en relación con los distintos componentes desarrollados (gramatical, pragmático-discursivo, cultural, etc.) Los Niveles de referencia para el español se organizan con arreglo a un esquema conceptual que puede enfocarse desde dos grandes perspectivas. La primera es la del alumno como sujeto de aprendizaje, en la que se distinguen tres dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. La segunda perspectiva, centrada en la lengua como objeto del aprendizaje, permite distinguir una serie de componentes —gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje—, a cada uno de los cuales corresponden distintos inventarios de descripciones tanto del material lingüístico como del material que, sin ser propiamente lingüístico, está relacionado en sentido amplio con la lengua.

Fernández García (2007) ya se da cuenta de la posibilidad de implementar el PCIC en la enseñanza del español como L1:

«Resulta manifiesto que el Plan curricular y los niveles de referencia que desarrolla son una herramienta para la enseñanza del español desde una perspectiva específica, esto es, como segunda lengua. Como tales, por tanto, desarrollan toda su relevancia para el profesorado de español como L2, pero, por sí solos, no tendrían una especial significación

para profesores de español como L1 (así ocurría, de hecho, con el Plan curricular de los años 90). Ahora bien, su existencia en el marco de los niveles de referencia del Consejo de Europa los coloca en otra dimensión y les concede una nueva relevancia, al menos en dos sentidos, que, además, se hallan no poco interconectados: por un lado, para la propia enseñanza del español como L1 y, por otro, para el resto de materias que se imparten en los centros de enseñanza españoles (pienso principalmente en la enseñanza secundaria) que desarrollan proyectos bilingües» (p. 15).

y añade:

«La enseñanza de la lengua materna plantea una vieja paradoja: enseñar una lengua a alguien que ya la sabe (precisemos: a alguien que ya ha interiorizado en alto grado la estructura sistémica de su lengua). Ahora bien, está claro que a los estudiantes que nos encontramos en las aulas les faltan por alcanzar no pocas competencias gramaticales, además de numerosas competencias nocionales y, sin duda, también competencias comunicativas en sentido amplio (componente pragmático-discursivo y componente cultural). Al mismo tiempo, esos alumnos se están encarando con el aprendizaje de lenguas extranjeras, en cuyas competencias, en buena lógica, poseerán en general un nivel inferior que en las relativas a su L1. El problema es que esas competencias (las de la L1 y las de la L2) no son siempre plenamente equiparables ni paralelas» (p. 16).

Aunque este autor habla de la necesidad de comprobar las competencias en L1 para afrontar debidamente las que se le exigen en L2, resulta interesante el punto de vista de la implementación del PCIC en las clases de L1.

No existen estudios al respecto. Nosotros proponemos igual que con el marco aprovechar aquellos apartados que nos pueden servir para mejorar la competencia comunicativa en Educación Primaria. El PCIC establece un inventario. El enfoque adoptado en el desarrollo del inventario de géneros discursivos y de sus manifestaciones textuales —en la línea de las consideraciones aportadas por el *MCER*— se sitúa en relación con las investigaciones más recientes realizadas sobre la estructura discursiva dentro del ámbito de la didáctica de lenguas y, en particular, en la perspectiva del análisis del género aplicada a la didáctica de los textos. Dicha perspectiva permite, por una parte, trabajar los textos en el aula tanto desde un enfoque global como en sus aspectos formales más concretos e individualizados; por otro lado, la evidencia de que todas las culturas disponen de géneros para comunicarse de un modo rápido y eficaz permite partir de un concepto común —universal— que puede manifestarse de formas muy diversas en función del contexto en el que se emplee.

No puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto. [...] Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia. [...] Por consiguiente, los textos pueden clasificarse en distintos tipos de texto que pertenecen a distintos *géneros*. (*MCER*, p. 91).

Se entiende por *género*, en un sentido amplio, *una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*; en consecuencia, restringiendo este sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir los «géneros»

como *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural, si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. Esta perspectiva parte de la consideración de «texto» como un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*.

El género permite una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, ya que una vez identificada su estructura y función tanto el emisor como el receptor pueden anticipar gran parte de las intenciones de su contenido, lo que facilita la posibilidad de acceder al objetivo comunicativo previsto.

Las muestras de cada género en concreto pueden presentar diversos patrones, pero serán similares en cuanto a función, estructura, registro, contenido y audiencia prevista. El género, entendido de esta forma, constituye una categoría universal, ya que todas las culturas disponen de una gran cantidad de géneros entre los que pueden elegir para comunicarse, adaptándolos a las circunstancias concretas de uso. De modo que podría decirse que los géneros son la forma en que se manifiestan las lenguas, su «existencia», ya que para expresarnos hacemos uso continuo de esquemas discursivos.

Hay textos que se adscriben fácilmente al género al que pertenecen: el informe, el discurso público, la entrevista, el artículo científico, la noticia periodística. También se pueden identificar *macrogéneros*, conjuntos de géneros con base común y objetivos diferentes —pero también comunes dentro de cada unidad diferenciada—, como el macrogénero «carta» (de pedido, de solicitud de trabajo, de agradecimiento...) o el macrogénero «entrevista» (periodística, laboral, médica...). Finalmente, hay textos que el hablante identifica y nombra con una referencia concreta, pero que parecen no presentar las características enunciadas al principio de esta introducción —al menos en lo que se refiere a los criterios de predictibilidad estructural, secuencial y funcional—, como es el caso de la conversación informal, a la que no podríamos, en rigor, calificar como género, pero que podría denominarse *protogénero*, dado que existe como texto —constituye la base dialógica de la comunicación— y es el soporte en que se asientan otras conversaciones que sí se ajustan a las convenciones del género, como la transaccional, por ejemplo.

El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados. Un texto perteneciente a determinado género no es un modelo que hay que reproducir esquemática y lingüísticamente de forma exacta, salvo en casos concretos de textos administrativos o jurídicos. La pertenencia de un texto a un determinado género permite adaptar la propia necesidad o creatividad a las expectativas de la audiencia a la que va dirigido. Este aspecto adquiere relevancia en la didáctica de lenguas en cuanto que los alumnos poseen sus propios esquemas de géneros, que han desarrollado por medio de la interacción en su lengua materna, de modo que se parte de un concepto familiar para ellos.

La aplicación del análisis del género a la didáctica de los textos presenta un amplio campo de posibilidades, dada la flexibilidad de integración y fragmentación de sus componentes: texto completo, diferentes secciones y movimientos que componen la *estructura textual global*, secuencias discursivas o *macrofunciones* por medio de las cuales se desarrollan los movimientos y secciones mencionados y, finalmente, elementos de lengua constituyentes de la *microestructura* que permiten desarrollar las secuencias. Dicho de otro modo, a partir del género se puede trabajar de lo general a lo particular y viceversa, manteniendo en todo momento una perspectiva contextualizada de la lengua. Además, el análisis del género facilita el tratamiento individual de cada uno de los componentes textuales, que pueden, de este modo, trabajarse en el aula de forma particular y en profundidad, aunque en la producción real de la lengua tales componentes actúan siempre de forma simultánea y relacionada.

El PCIC establece una tipología textual que nos puede servir para el aula de L1. Si hacemos un traslado de la dificultad de los niveles de referencia A1 hasta C1 por los ciclos de Primaria y sus diferentes cursos este sería el resultado:

Primer ciclo

1.º

- Géneros de transmisión oral
 - Conversaciones cara a cara
 - Informales y formales
 - Transaccionales
- Géneros de transmisión escrita
 - Billetes
 - Cartas, faxes, mensajes electrónicos
 - Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...
 - Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...
 - Cartas de restaurantes y menús
 - Carteles
 - Diccionarios y tesauros
 - Folletos informativos o publicitarios
 - Formularios
 - Horarios
 - Notas y mensajes

2.º

- Géneros de transmisión oral
 - Conversaciones cara a cara
 - Informales y formales
 - Transaccionales
 - Conversaciones telefónicas
 - Informales y formales
 - Transaccionales
 - Instrucciones
 - Presentaciones públicas

- Géneros de transmisión escrita
 - Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...
 - Biografías
 - Cartas, faxes, mensajes electrónicos
 - Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...
 - Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...
 - Cartas de restaurantes y menús
 - Carteleras de espectáculos
 - Carteles
 - Cuentos
 - Diarios
 - Embalajes y etiquetados de mercancías
 - Folletos informativos o publicitarios
 - Formularios
 - Horóscopos
 - Informaciones meteorológicas
 - Informes
 - Listas de precios y productos
 - Notas y mensajes
 - Noticias (periódicos, revistas.)
 - Ofertas de trabajo
 - Programación de radio y televisión
 - Recetas de cocina

Segundo Ciclo

3.º

- Géneros de transmisión oral
 - Anécdotas
 - Anuncios publicitarios en radio y televisión
 - Avisos y anuncios emitidos por megafonía
 - Boletines meteorológicos
 - Comentarios y retransmisiones deportivas
 - Conversaciones cara a cara
 - Informales y formales
 - Transaccionales
 - Conversaciones telefónicas
 - Informales y formales
 - Transaccionales
 - Discursos y conferencias
 - Entrevistas
 - Académicas
 - Médicas
 - Informativos radiofónicos
 - Mensajes en contestadores automáticos
 - Noticias retransmitidas por televisión o radio

- Películas y representaciones teatrales
- Presentaciones públicas
- Géneros de transmisión escrita
 - Adivinanzas
 - Anécdotas
 - Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...
 - Biografías
 - Cartas al director: en periódicos, revistas...
 - Cartas, faxes, mensajes electrónicos
 - Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...
 - Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...
 - Catálogos
 - Cuentos
 - Cuestionarios
 - Diarios
 - Diccionarios y tesauros
 - Entrevistas en periódicos y revistas
 - Folletos, hojas o manuales de instrucciones
 - Guías de viaje
 - Informes
 - Instrucciones
 - Mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras)
 - Notas y mensajes
 - Noticias (periódicos, revistas...)
 - Poemas
 - Prospectos
 - Recetas de cocina
 - Tiras cómicas y cómics
- 4.º
 - Géneros de transmisión oral
 - Anuncios publicitarios en radio y televisión
 - Chistes
 - Comentarios y retransmisiones deportivas
 - Conversaciones cara a cara
 - Informales y formales
 - Transaccionales
 - Conversaciones telefónicas
 - Informales y formales
 - Transaccionales
 - Debates y discusiones públicas
 - Discursos y conferencias
 - Documentales radiofónicos y televisados
 - Entrevistas
 - Periodísticas
 - Laborales

- Informativos radiofónicos
- Instrucciones
- Letras de canciones
- Noticias retransmitidas por televisión o radio
- Películas y representaciones teatrales
- Presentaciones públicas
- Géneros de transmisión escrita
 - Actas
 - Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...
 - Artículos de opinión
 - Biografías
 - Cartas al director: en periódicos, revistas...
 - Cartas, faxes, mensajes electrónicos
 - Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...
 - Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...
 - Chistes
 - Cuentos
 - Cuestionarios
 - Editoriales (periódicos, revistas...)
 - Guías de viaje
 - Informes
 - Instrucciones
 - Libros de texto
 - Memorandos
 - Mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras)
 - Novelas
 - Obras de teatro
 - Poemas
 - Recetas de cocina
 - Reseñas (periódicos, revistas...)
 - Tiras cómicas y cómics
 - Trabajos escolares y académicos
 - Composiciones escritas

Tercer Ciclo

5.º

- Géneros de transmisión oral
 - Anuncios publicitarios en radio y televisión
 - Chistes
 - Conversaciones cara a cara
 - Informales y formales
 - Transaccionales
 - Conversaciones telefónicas
 - Informales y formales
 - Transaccionales

- Debates y discusiones públicas
 - Discursos y conferencias
 - Documentales radiofónicos y televisados
 - Entrevistas
 - Periodísticas
 - Laborales
 - Académicas
 - Médicas
 - Asesorías
 - Instrucciones
 - Intervenciones en reuniones formales
 - Letras de canciones
 - Noticias retransmitidas por televisión o radio
 - Películas y representaciones teatrales
 - Presentaciones públicas
 - Sermones eclesiásticos
 - Géneros de transmisión escrita
 - Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...
 - Artículos de opinión
 - Cartas, faxes, mensajes electrónicos formales
 - Chats
 - Chistes
 - Contratos
 - Cuentos
 - Cuestionarios
 - Diccionarios y tesauros
 - Informes
 - Instrucciones
 - Libros de texto
 - Mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras)
 - Novelas
 - Obras de teatro
 - Poemas
 - Reseñas (periódicos, revistas.)
 - Tiras cómicas y cómics
 - Trabajos escolares y académicos
 - Composiciones escritas
 - Ensayos
 - Exámenes
 - Monografías
- 6.º
- Géneros de transmisión oral
 - Conversaciones cara a cara
 - Informales y formales
 - Transaccionales

- Conversaciones telefónicas
 - Informales y formales
 - Transaccionales
- Debates y discusiones públicas
- Discursos y conferencias
- Documentales radiofónicos y televisados
- Intervenciones en reuniones formales
- Presentaciones públicas
- Géneros de transmisión escrita
 - Actas
 - Artículos científicos y de divulgación
 - Cartas al director: en periódicos, revistas.
 - Cartas, faxes, mensajes electrónicos formales
 - Contratos
 - Convenios
 - Informes
 - Memorandos
 - Poemas
 - Reseñas (periódicos, revistas.)
 - Textos jurídicos
 - Tiras cómicas y cómics
 - Trabajos escolares y académicos
 - Composiciones escritas
 - Ensayos
 - Exámenes
 - Monografías

En cuanto a las funciones comunicativas, el PCIC establece un inventario que también podemos adaptar para la enseñanza de la L1:

1. Dar y pedir información
 - 1.1. Identificar
 - 1.2. Pedir información
 - 1.2.1. Proponiendo alternativas
 - 1.2.2. Expresando curiosidad
 - 1.2.3. Solicitando una explicación
 - 1.2.4. Con prudencia
 - 1.3. Dar información
 - 1.3.1. Corrigiendo otra información previa
 - 1.3.2. Señalando que el enunciado previo es improcedente
 - 1.4. Pedir confirmación
 - 1.4.1. Cuestionando la información
 - 1.5. Confirmar la información previa
 - 1.6. Describir
 - 1.7. Narrar

2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
 - 2.1. Pedir opinión
 - 2.2. Dar una opinión
 - 2.3. Pedir valoración
 - 2.4. Valorar
 - 2.5. Expresar aprobación y desaprobación
 - 2.6. Posicionarse a favor o en contra
 - 2.7. Preguntar si se está de acuerdo
 - 2.8. Invitar al acuerdo
 - 2.9. Expresar acuerdo
 - 2.10. Expresar desacuerdo
 - 2.11. Mostrar escepticismo
 - 2.12. Presentar un contraargumento
 - 2.13. Expresar certeza y evidencia
 - 2.14. Expresar falta de certeza y evidencia
 - 2.15. Invitar a formular una hipótesis
 - 2.16. Expresar posibilidad
 - 2.17. Expresar obligación y necesidad
 - 2.18. Expresar falta de obligación o de necesidad
 - 2.19. Preguntar por el conocimiento de algo
 - 2.20. Expresar conocimiento
 - 2.21. Expresar desconocimiento
 - 2.22. Preguntar por la habilidad para hacer algo
 - 2.23. Expresar habilidad para hacer algo
 - 2.24. Preguntar si se recuerda o se ha olvidado
 - 2.25. Expresar que se recuerda
 - 2.26. Expresar que no se recuerda
3. Expresar gustos, deseos y sentimientos
 - 3.1. Preguntar por gustos e intereses
 - 3.2. Expresar gustos e intereses
 - 3.3. Expresar aversión
 - 3.4. Preguntar por preferencias
 - 3.5. Expresar preferencia
 - 3.6. Expresar indiferencia o ausencia de preferencia
 - 3.7. Preguntar por deseos
 - 3.8. Expresar deseos
 - 3.9. Preguntar por planes e intenciones
 - 3.10. Expresar planes e intenciones
 - 3.10.1. Expresar planes e intenciones frustrados
 - 3.11. Preguntar por el estado de ánimo
 - 3.12. Expresar alegría y satisfacción
 - 3.13. Expresar tristeza y aflicción
 - 3.14. Expresar placer y diversión
 - 3.15. Expresar aburrimiento
 - 3.16. Expresar hartazgo
 - 3.17. Expresar enfado e indignación

- 3.18. Expresar miedo, ansiedad y preocupación
- 3.19. Expresar nerviosismo
- 3.20. Expresar empatía
- 3.21. Expresar alivio
- 3.22. Expresar esperanza
- 3.23. Expresar decepción
- 3.24. Expresar resignación
- 3.25. Expresar arrepentimiento
- 3.26. Expresar vergüenza
- 3.27. Expresar sorpresa y extrañeza
- 3.28. Expresar admiración y orgullo
- 3.29. Expresar afecto
- 3.30. Expresar sensaciones físicas
- 4. Influir en el interlocutor
 - 4.1. Dar una orden o instrucción
 - 4.2. Pedir un favor
 - 4.3. Pedir objetos
 - 4.4. Pedir ayuda
 - 4.5. Rogar
 - 4.6. Repetir una orden previa o presupuesta
 - 4.7. Responder a una orden, petición o ruego
 - 4.7.1. Accediendo a su cumplimiento
 - 4.7.2. Eludiendo el compromiso
 - 4.7.3. Negándose a su cumplimiento
 - 4.8. Pedir permiso
 - 4.9. Dar permiso
 - 4.10. Denegar permiso
 - 4.11. Prohibir
 - 4.12. Rechazar una prohibición
 - 4.13. Proponer y sugerir
 - 4.14. Ofrecer e invitar
 - 4.15. Solicitar confirmación de una propuesta previa
 - 4.16. Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación
 - 4.17. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación
 - 4.18. Aconsejar
 - 4.19. Advertir
 - 4.20. Amenazar
 - 4.21. Reprochar
 - 4.22. Prometer y comprometerse
 - 4.23. Ofrecerse para hacer algo
 - 4.24. Tranquilizar y consolar
 - 4.25. Animar

5. Relacionarse socialmente
 - 5.1. Saludar
 - 5.2. Responder a un saludo
 - 5.3. Dirigirse a alguien
 - 5.4. Presentar a alguien
 - 5.5. Responder a una presentación
 - 5.6. Preguntar por la necesidad de una presentación
 - 5.7. Solicitar ser presentado
 - 5.8. Dar la bienvenida a alguien
 - 5.9. Responder a una bienvenida
 - 5.10. Disculparse
 - 5.11. Responder a una disculpa
 - 5.12. Agradecer
 - 5.13. Responder a un agradecimiento
 - 5.14. Dar el pésame
 - 5.15. Proponer un brindis
 - 5.16. Felicitar
 - 5.17. Formular buenos deseos
 - 5.18. Responder a felicitaciones y buenos deseos
 - 5.19. Enviar y transmitir saludos, recuerdos
 - 5.20. Responder al envío de saludos, recuerdos
 - 5.21. Despedirse
6. Estructurar el discurso
 - 6.1. Establecer la comunicación y reaccionar
 - 6.1.1. Establecer la comunicación
 - 6.1.2. Reaccionar
 - 6.2. Saludar y responder a un saludo
 - 6.2.1. Saludar
 - 6.2.2. Responder a un saludo
 - 6.3. Preguntar por una persona y responder
 - 6.3.1. Preguntar por una persona
 - 6.3.2. Responder
 - 6.4. Pedir una extensión o habitación y responder
 - 6.4.1. Pedir una extensión o habitación
 - 6.4.2. Responder
 - 6.5. Preguntar si se puede dejar un recado
 - 6.6. Preguntar por el estado general de las cosas y responder
 - 6.6.1. Preguntar por el estado general de las cosas
 - 6.6.2. Responder
 - 6.7. Solicitar que comience un relato y reaccionar
 - 6.7.1. Solicitar al interlocutor que comience
 - 6.7.2. Reaccionar
 - 6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar
 - 6.8.1. Introducir el tema
 - 6.8.2. Reaccionar
 - 6.9. Indicar que se sigue el relato con interés

- 6.10. Controlar la atención del interlocutor
- 6.11. Introducir un hecho
- 6.12. Organizar la información
- 6.13. Conectar elementos
- 6.14. Reformular lo dicho
- 6.15. Destacar un elemento
- 6.16. Introducir palabras de otros
- 6.17. Citar
- 6.18. Abrir una digresión
- 6.19. Cerrar una digresión
- 6.20. Rechazar un tema o aspecto del tema
- 6.21. Interrumpir
- 6.22. Indicar que se puede reanudar el discurso
- 6.23. Pedir a alguien que guarde silencio
- 6.24. Conceder la palabra
- 6.25. Indicar que se desea continuar el discurso
- 6.26. Concluir el relato
- 6.27. Introducir un nuevo tema
- 6.28. Proponer el cierre
- 6.29. Aceptar el cierre
- 6.30. Rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema
- 6.31. Despedirse y responder a las despedidas

Y por último los temas a trabajar en Primaria que clarifican los exhibidos en los decretos oficiales tales como:

- «... 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. Debemos establecer 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 (2012:76) 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.

Si tenemos el enfoque comunicativo, el trabajo por tareas, las actividades y funciones comunicativas que se pueden implementar, nos queda por saber sobre qué temas se puede hablar, escribir, escuchar, leer e interactuar en los diferentes ciclos de Primaria. He aquí la propuesta del PCIC:

- 1.1. Identificación personal
 - 1.1.1. Nombres y apellidos
 - 1.1.2. Documentos de identificación
- 1.2. La unidad familiar: concepto y estructura
- 1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos
- 1.4. Comidas y bebidas
 - 1.4.1. Cocina y alimentos
 - 1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa
 - 1.4.3. Establecimientos
- 1.5. Educación y cultura
 - 1.5.1. Centros de enseñanza
 - 1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales
- 1.6. Trabajo y economía
- 1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones
 - 1.7.1. Hábitos y aficiones
 - 1.7.2. Espectáculos
 - 1.7.3. Actividades al aire libre
 - 1.7.4. Deportes
- 1.8. Medios de comunicación e información
 - 1.8.1. Prensa escrita
 - 1.8.2. Televisión y radio
 - 1.8.3. Internet
- 1.9. La vivienda
 - 1.9.1. Características y tipos
 - 1.9.2. Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario
- 1.10. Servicios
 - 1.10.1. Instalaciones deportivas
 - 1.10.2. Parques y zonas verdes
 - 1.10.3. Mobiliario urbano
 - 1.10.4. Mantenimiento y limpieza de espacios públicos
 - 1.10.5. Protección civil

- 1.11. Compras
 - 1.11.1. Tiendas y establecimientos
 - 1.11.2. Precios y modalidades de pago
 - 1.11.3. Hábitos de consumo
- 1.12. Salud e higiene
 - 1.12.1. Salud pública
 - 1.12.2. Centros de asistencia sanitaria
- 1.13. Viajes, alojamiento y transporte
 - 1.13.1. Viajes
 - 1.13.2. Hoteles y alojamientos
 - 1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras
 - 1.13.4. Transporte urbano
- 1.14. Ecología y medio ambiente
 - 1.14.1. Relación con la naturaleza y protección del medio ambiente
 - 1.14.2. Parques naturales y rutas
 - 1.14.3. Desastres naturales
- 1.15. Servicios sociales y programas de ayuda
 - 1.15.1. Atención a personas mayores
 - 1.15.2. Atención a inmigrantes
 - 1.15.3. Atención a personas sin recursos económicos
 - 1.15.4. Atención a personas maltratadas
 - 1.15.5. ONG
- 1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia

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 vislumbra 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, 2002:114). 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.

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.

Estos apartados no servirán para concretar el DBEP a la hora de realizar actividades para llevar al aula. La implementación se hará dentro de cada habilidad lingüística.

LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN EL AULA DE PRIMARIA

Conviene dar cuenta del binomio terminológico *destreza/ habilidad*. Aunque hay autores que lo perciben como sinónimo y a ello tendemos en este trabajo, también pueden deducirse distintos ámbitos de uso: 1. En el mundo educativo se suele hablar más de destrezas comunicativas con un matiz de ser un diestro y buen comunicador atendiendo a cualquier función comunicativa. 2. En el mundo de la comunicación social más general se tiende a usar el término *habilidades*, quizá por el matiz retórico que se le supone como el “arte de la persuasión” que, obviamente, y no queremos profundizar ahora en ello ni entrar en debates, no abarca las diversas funciones del lenguaje. Entendemos que éste tiene más funciones que la de persuadir, como puede ser la de representar con objetividad, acompañar en el dolor, generar su propia visión del mundo, fomentar la propia creatividad, la propia estética, etc. Y el término “*habilidad*” en las acepciones del diccionario ya contempla algunas otras acepciones como “// 4. Enredo dispuesto con ingenio, disimulo y maña. // hacer alguien sus —es. fr. coloq. Valerse de toda su destreza y maña para negociar y conseguir algo.” DRAE, 2001: 1182. O, según el diccionario de uso de Moliner, 1999: 1447, también adquiere a veces valores de astucia, picardía y engaño, además de pericia.

Desde nuestra experiencia, los diferentes decretos educativos tienden a usar el término *habilidad* bajo la expresión en infinitivo, es decir, las habilidades de la lengua son hablar, escuchar, leer y escribir. Esta perspectiva es utilizada bajo el prisma de la enseñanza de la lengua como L1. En cambio, se suele utilizar el término *destreza* desde la perspectiva de la LE o L2. Si hacemos una combinación de ambas perspectivas podemos sintetizar todas las denominaciones como sigue:

L1	L2/ELE
Hablar	Expresión oral/Producción oral
Escuchar (comprender)	Comprensión auditiva/Comprensión oral
Escribir	Expresión escrita/Producción escrita
Leer	Comprensión lectora/Comprensión escrita

Como venimos argumentando, debemos implementar aquello que aportan los documentos relacionados con L2/ELE que aportan otras destrezas que no se contemplan en los decretos institucionales. La tabla anterior habría que implementarla como sigue:

L1	L2/ELE
Ver/Escuchar/Comprender	Comprensión audiovisual
Interactuar/Dialogar/Conversar	Interacción oral y escrita
Mediar	Mediación oral y escrita

Lógicamente vamos a aclarar más adelante por qué debemos ampliar estas destrezas/habilidades desde la perspectiva ELE, pero antes queremos también presentar un estudio realizado sobre las habilidades tradicionales en el aula de Primaria para llamar la atención sobre su uso tradicional y permitir ese cambio de enfoque que queremos.

Durante el curso académico 2018-2019 quisimos realizar un estudio de creencias sobre las habilidades lingüísticas que se deben priorizar en el aula de lengua en Primaria. La hipótesis planteada fue si realmente las creencias del profesorado se adecúan a la situación real del aula de lengua desde el punto de vista comunicativo. En la investigación participaron tanto estudiantes del grado de Educación Primaria como maestros y maestras que poseen el título o que están trabajando en escuelas en la etapa Primaria. En lo que respecta a los futuros maestros, realizaron el cuestionario tanto estudiantes de la Universidad de Barcelona como de la Universidad de Granada. Por otro lado, los maestros y maestras que rellenaron el cuestionario están actualmente trabajando en centros como el Colegio Público Rural El Temple de la localidad de Ventas de Huelma (Granada) y el colegio Mare de Déu del Roser (Barcelona).

En total, 171 personas realizaron dicho cuestionario, repartidas de una manera muy desigual debido a que se encontraron ciertas dificultades para contactar con maestros y maestras que se encuentran trabajando en una escuela o que simplemente poseyeran la titulación. Además, los alumnos y alumnas de la Universidad de Granada y de la Universidad de Barcelona se mostraron muy participativos y abiertos a realizar la encuesta, por lo que existe un número mayor de respuestas.

De las 171 personas que participaron, se constató que 41 de ellas ya poseían el título o ejercían como maestros/as (24%) y que las 140 restantes eran estudiantes del grado de Educación Primaria (76%). Asimismo, se pudo observar que realizaron la

encuesta muchas más mujeres que hombres, repartiéndose la totalidad de los encuestados en 140 mujeres (81,9%) y 31 hombres (18,1%).

En lo referente a la edad también hubo mucha variedad. Independientemente del sexo, 39 personas de las que realizaron el cuestionario se encontraban entre los 18 y los 20 años (22,8%), 91 personas se encontraban entre los 20 y los 25 años (53,2%) y las 41 restantes eran mayores de 25 años (24%).

La encuesta se realizó gracias a un cuestionario creado a través del programa *Google Formularios*, el cual nos permitió enviar a todas estas personas la información. La encuesta se analizó por la misma plataforma y permitió obtener los resultados.

El cuestionario consta de 16 preguntas, en las cuales tanto los estudiantes del grado de Educación Primaria como los maestros y maestras ya con el título debían de contestar de distinto modo las cuestiones anteriores.

Del total, en 10 de las preguntas planteadas los encuestados debían responder a través de la opción “casilla de verificación”, en la cual solo podían elegir una respuesta correcta; en otras 3 preguntas, ellos y ellas eligieron mediante la opción “selección múltiple, gracias a la cual han podido elegir más de una opción para completar su respuesta y, por último, las tres preguntas restantes se realizaron con la opción “párrafo”, que les permitió expresarse y contestar libremente acerca de lo que se había preguntado.

Encuesta:

1. Sexo
 - a. Masculino
 - b. Femenino
2. Edad
 - a. 18-20
 - b. 20-25
 - c. Mayor de 25
3. Indica si eres...
 - a. Maestro/a
 - b. Futuro maestro/a
4. ¿Cómo de importante crees que es la lengua para el alumnado de Primaria?
 - a. Poco
 - b. Normal
 - c. Mucho
5. ¿A qué edad se debería comenzar a trabajar el uso de la lengua?
 - a. 0-3
 - b. 4-7
 - c. 8-12
6. ¿Cuál es la habilidad más importante de la lengua?
 - a. Hablar
 - b. Escuchar
 - c. Leer
 - d. Escribir

7. ¿Cuál consideras que debería ser la habilidad más trabajada en el aula de Educación Primaria?
 - a. Hablar
 - b. Escuchar
 - c. Leer
 - d. Escribir
8. ¿Qué habilidad piensas que prefieren trabajar los alumnos y alumnas en el aula de Primaria?
 - a. Hablar
 - b. Escuchar
 - c. Leer
 - d. Escribir
9. ¿Piensas que el alumnado tiene interés por aprender lenguas en el aula?
 - a. Sí
 - b. No
10. ¿Crees que el profesorado emplea los métodos adecuados para la correcta enseñanza de la lengua?
 - a. Sí
 - b. No
11. En caso negativo, indica por qué crees que es.
 - a. Uso del libro únicamente
 - b. Ausencia de actividades dinámicas y motivadoras
 - c. Desmotivación por su profesión
 - d. Otro:
12. ¿Crees que el alumnado se siente lo suficientemente motivado para aprender a usar la lengua?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Lo hace porque lo tiene que hacer
13. ¿Consideras que el profesorado debe formarse continuamente para ofrecer una enseñanza adecuada?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. NS/NC
14. Cuenta lo que recuerdas en lo que respecta a tu experiencia como alumno/a en el aula de Lengua.
15. Cuando seas maestro/a, ¿cómo enfocarás tu clase de lengua? (responder si eres estudiante)
16. Como maestro/a, ¿cómo enfocas tu clase de lengua? (responder si ya eres maestro/a)

Gracias a la aplicación *Google Formularios*, que nos permitió la creación de dicha encuesta, se fueron estableciendo las ideas clave mediante las cuales podríamos aceptar o rechazar nuestra hipótesis inicial. A partir de eso, se fueron creando las preguntas teniendo en cuenta lo que nos interesaba más en cada pregunta (casilla de verificación, selección múltiple o párrafo).

Una vez tuvimos establecidas las preguntas y las respuestas que los encuestados podrían dar, se comenzó a mandar a través de correo electrónico o vía *Whatsapp* con el fin de que esta llegara al máximo número de personas, lo cual nos permitiría realizar un análisis con una muestra lo más grande posible para obtener unos resultados mucho más fiables.

A medida que los encuestados y las encuestadas iban respondiendo a las preguntas del cuestionario, la propia plataforma de *Google Formularios* iba agrupando las respuestas de forma automática, guardándolas y creando progresivamente gráficas que nos permitieran observar los resultados de nuestra encuesta. Del mismo modo, se almacenaron todas y cada una de las respuestas en las cuales se respondía de manera libre y lo mismo sucedió con aquellas de respuesta múltiple.

En cuanto a los resultados, se exponen los hallazgos del presente trabajo, y se clasifican teniendo en cuenta las cuestiones realizadas en la encuesta. Debido a la extensión del cuestionario, solo pasarán a detallarse aquellas cuestiones que sean relevantes para la aceptación o rechazo de nuestra hipótesis inicial, a partir del ítem 6.

Bien es verdad que la gran mayoría coincide en que, en lo que respecta al ítem 4, un 93,6% de los encuestados considera muy importante el uso de la lengua para el alumnado de Primaria.

Los ítems 6 y 7 corresponden a lo que los encuestados piensan acerca de la habilidad lingüística más importante para el alumnado de Primaria y, del mismo modo, saber cuál creen que debería ser la más importante. Aunque con resultados dispares, se ha constatado que ambas preguntas se encaminan hacia la misma respuesta.

Por una parte, el ítem 6 que se relaciona con la habilidad más importante de la lengua, se ha hallado que el 81,3% de los encuestados considera la habilidad de hablar la más importante. Seguidamente, con un 47,4% le sigue la habilidad de escuchar como la segunda más importante para los encuestados. En tercer lugar, encontramos la habilidad de leer con un 28,1% y, para finalizar, la habilidad de escribir con un 24,6% de los votos.

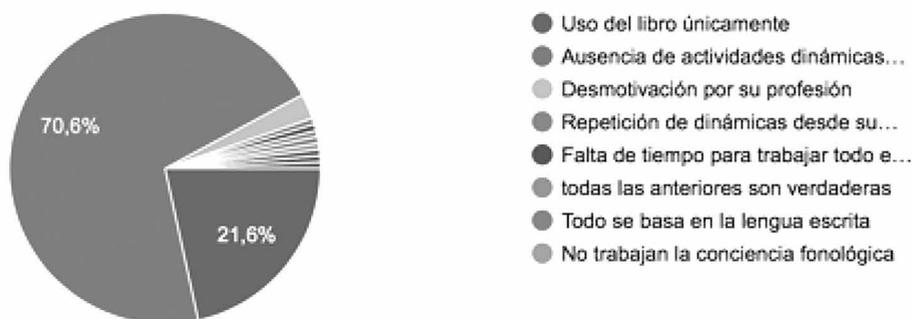
Por otra parte, el ítem 7 relacionado con la habilidad en este caso que debería ser la más trabajada en el aula de lengua se considera que hablar es la que debería ser la más importante con un 54,1%, seguida por la habilidad de leer con un 22,9%, la habilidad de escribir con un 11,8% y la habilidad de escuchar con un 11,2%, algo que difiere significativamente con el ítem anterior.

Sobre las creencias de los encuestados sobre las percepciones que tiene de su alumnado, el ítem 8 arroja el resultado de que el 78,4% consideran la habilidad de hablar como la preferida por los niños y niñas. En segundo lugar, encontramos la habilidad de escuchar con un 21,6%, que sería la segunda con más votos, ya que encontramos por debajo de esta la habilidad de leer con un 10,5% y, por último, la habilidad de escribir con un 8,8%.

Los ítems 10, 11 y 13 corresponden preguntas que se relacionan con varios aspectos. El primero de ellos tiene que ver con la adecuación de la metodología usada por el profesorado en el aula. El segundo de ellos se relaciona con las opiniones de los encuestados y las encuestadas acerca de por qué creen algunos y algunas que no son adecuadas las metodologías utilizadas por el profesorado. El tercer y último ítem tiene que ver con la formación continua o no del profesorado para ofrecer una enseñanza adecuada a los alumnos y alumnas de la etapa Primaria.

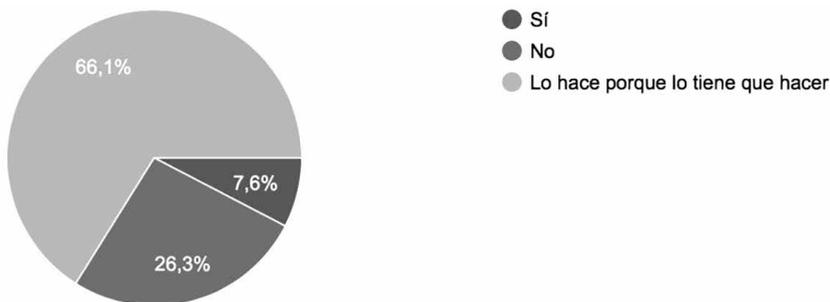
En primer lugar, el ítem 10 pregunta a los encuestados y las encuestadas si consideran que los maestros y maestras emplean métodos de enseñanza que se adecúan a las necesidades que tienen los niños y niñas o si por el contrario creen que no. Como se podrá ver en la figura 7, se ha obtenido que el 89,5% de las personas piensa que no son métodos adecuados los que se utilizan, mientras que el 10,5% restante considera que sí lo son.

En segundo lugar, encontramos en el ítem 11 que los encuestados y las encuestadas que han contestado en la pregunta anterior que las metodologías no eran adecuadas, debían dar razones por las cuales creen que no lo son. Después de haber recogido dichas respuestas, encontramos que hay dos de ellas que destacan por encima del resto. Ellos y ellas han elegido con un 70,6% que esto se produce por la falta de actividades dinámicas en el aula de primaria. A continuación, encontramos con un 21,6% la opción del uso del libro únicamente, es decir, no emplear otros recursos para la enseñanza más que el mencionado. Asimismo, hay otras respuestas que han tenido un porcentaje más bajo como, por ejemplo, la desmotivación del profesorado por su profesión (2,6%), entre otras.



El tercer y último punto de este apartado, el ítem 13 pregunta a los encuestados sobre si creen que los maestros y maestras, a pesar de tener el título y estar ejerciendo su profesión, deben seguir formándose para adquirir más conocimientos que puedan ser empleados en el aula. A esto, se ha hallado que el 97,1% considera que los maestros y las maestras sí se deben formar de manera continuada, mientras que un 1,8% considera que no y el 1,8% ha decidido no contestar ni una opción ni otra.

Por último, el ítem número 12, da cuenta de la falta de motivación del alumnado:



Vistos los resultados nos damos cuenta de que la percepción en general del profesorado en activo y futuro se refiere a la importancia que debe ocupar el lenguaje oral en el aula y que adolecen de formación y metodología adecuada para su enseñanza. La dependencia del libro de texto y la falta de motivación del alumnado unido a las actividades dinámicas y motivadoras son creencias que se refieren a una realidad incuestionable que intentamos paliar a través de nuestro proyecto investigador. Hallamos que por encima del 80% de los encuestados se considera que las técnicas o los métodos que se emplean en el aula por parte del profesorado no son adecuados o motivadores para que los niños y niñas quieran aprender una lengua y de igual modo, se considera que los maestros y maestras deben formarse continuamente, adaptándose a las nuevas tendencias que surjan de la sociedad actual y renovándose progresivamente para ofrecer a los alumnos y alumnas una formación de calidad y lo más dinámica posible.

Una propuesta de mejora para solventar aspectos metodológicos y romper con aquellos métodos tradicionales basados únicamente en el uso del libro. Fomentar el proceso de aprendizaje con una actitud positiva formando de manera continuada con técnicas comunicativas motivadoras y enseñanzas activas y participativas.

Para llegar a ello, debemos analizar en profundidad lo que proponen el MCER y el Volumen Complementario respecto de las habilidades lingüísticas.

En primer lugar, el MCER habla de actividades comunicativas de la lengua, lo que demuestra que se basa en un enfoque orientado a la acción: El uso de la lengua que incluye el aprendizaje comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar.

Si tenemos en cuenta esta perspectiva en la enseñanza de la L1 podemos aclarar los decretos institucionales. El maestro/a debe activar la competencia comunicativa mediante actividades para que el alumno desarrolle sus habilidades (escribir, hablar, escuchar, leer, interactuar y mediar) pero facilitándole los temas, es decir, sobre qué se puede hablar, leer, escribir... En el mundo real. Meter en el aula el contexto comunicativo para que realicen tareas relacionadas con el mundo real que se le plantearán en su vida cotidiana. Aspectos fundamentales a implementar también en la L1:

- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lingüísticas.
- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

Respecto de las actividades a desarrollar mediante la lengua, la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas **actividades de la lengua** que comprenden la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.

Difícilmente nos expresamos en sólo una de las destrezas o habilidades, y realizamos tareas usando sólo una de ellas. El MCER aun así aísla aquellas actividades que realizamos sólo usando una habilidad. Así:

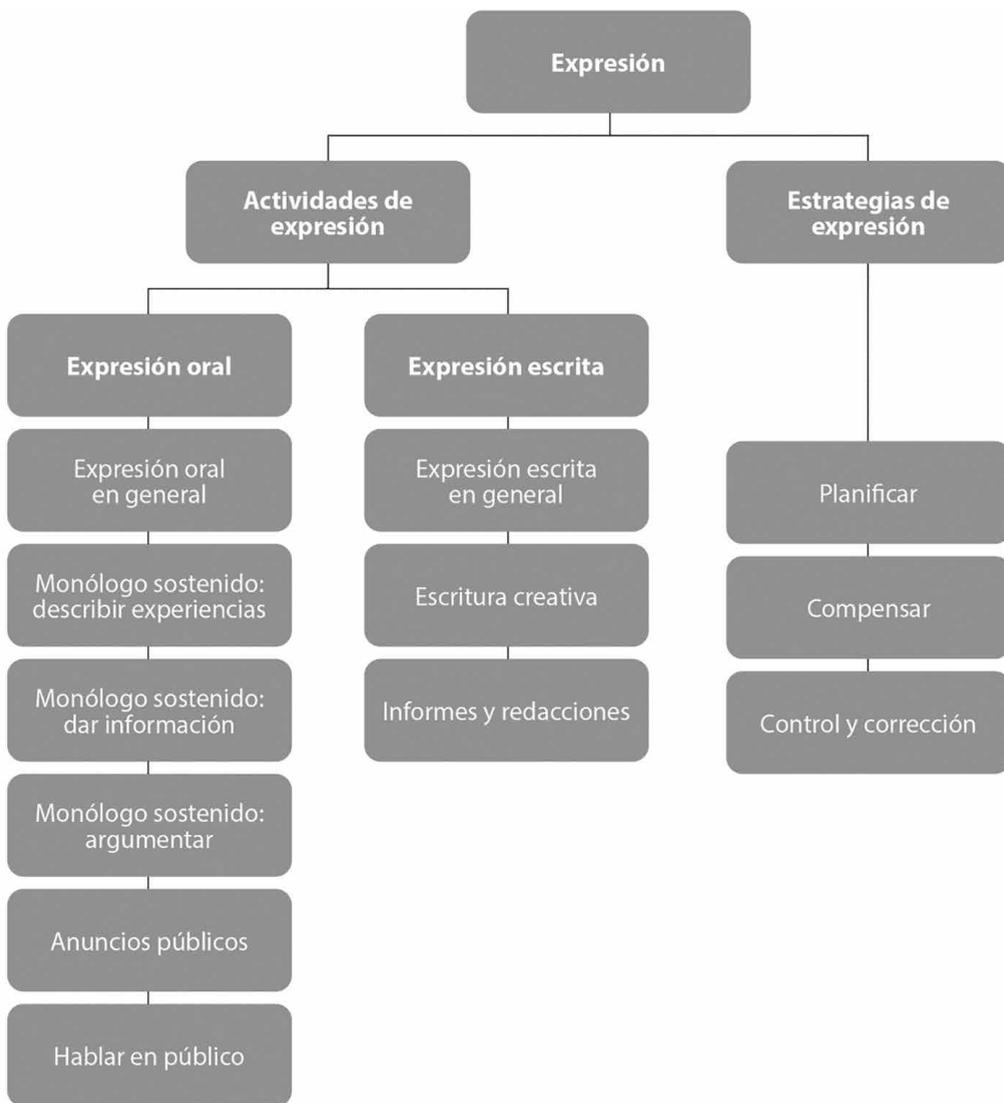
L1	L2/ELE	
Hablar	Expresión oral / Producción oral	<ul style="list-style-type: none"> • leer en voz alta un texto escrito; • hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.); • representar un papel ensayado; • hablar espontáneamente; • cantar.
Escuchar (comprender)	Comprensión auditiva / Comprensión oral	<ul style="list-style-type: none"> • escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.); • escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine); • escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.); • escuchar conversaciones por casualidad, etc.
Escribir	Expresión escrita / Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • completar formularios y cuestionarios; • escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.; • producir carteles para exponer; • escribir informes, memorandos, etc.; • tomar notas para usarlas como referencias futuras; • tomar mensajes al dictado, etc.; • escribir de forma creativa e imaginativa; • escribir cartas personales o de negocios, etc.
Leer	Comprensión lectora / Comprensión escrita	<ul style="list-style-type: none"> • leer para disponer de una orientación general; • leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta; • leer para seguir instrucciones; • leer por placer.

Y completando la siguiente tabla propuesta:

L1	L2/ELE	
Ver / Escuchar / Comprender	Comprensión audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • comprender un texto leído en voz alta; • ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos; • utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, cederrón, etc.).

L1	L2/ELE	
Interactuar / Dialogar / Conversar	Interacción oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> • transacciones; • conversación casual; • discusión informal; • discusión formal; • debate; • entrevista; • negociación; • planificación conjunta; • cooperación práctica centrada en los objetivos; • etc. • pasar e intercambiar notas, memorandos, etc. cuando la interacción hablada resulta imposible e inapropiada; • correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.; • negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc. volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc.; • participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet.
Mediar	Mediación oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> • interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.); • interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.); • interpretación informal: <ul style="list-style-type: none"> ○ de visitantes extranjeros en el país propio; ○ de hablantes nativos en el extranjero; ○ en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, la familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.; • de señales, cartas traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.); • traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.); • resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua; • paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.). <ul style="list-style-type: none"> ○ de menú, anuncios, etc.

Si tenemos en cuenta que el MCER es la base, también debemos observar que es un texto del 2001 y que veinte años después ha sido revisado. Y es mediante el *Companion Volume* (2020), traducido al español en 2021 mediante la expresión Volumen Complementario. Precisamente una de las revisiones más a fondo está en las llamadas habilidades lingüísticas y sobre todo en el concepto de mediación. Dado que es el documento más reciente vamos a desglosar las escalas que se proponen para cada habilidad y ajustarlas a la enseñanza de L1. Dado que podríamos ajustar el nivel de dificultad a los ciclos de primaria. Rescatamos aquellos descriptores que pensamos pueden facilitar el uso de la lengua en la clase de Primaria. Se puede transvasar las ideas más detalladas del primer ciclo a los siguientes ciclos aumentando el nivel de profundidad.



EXPRESIÓN ORAL

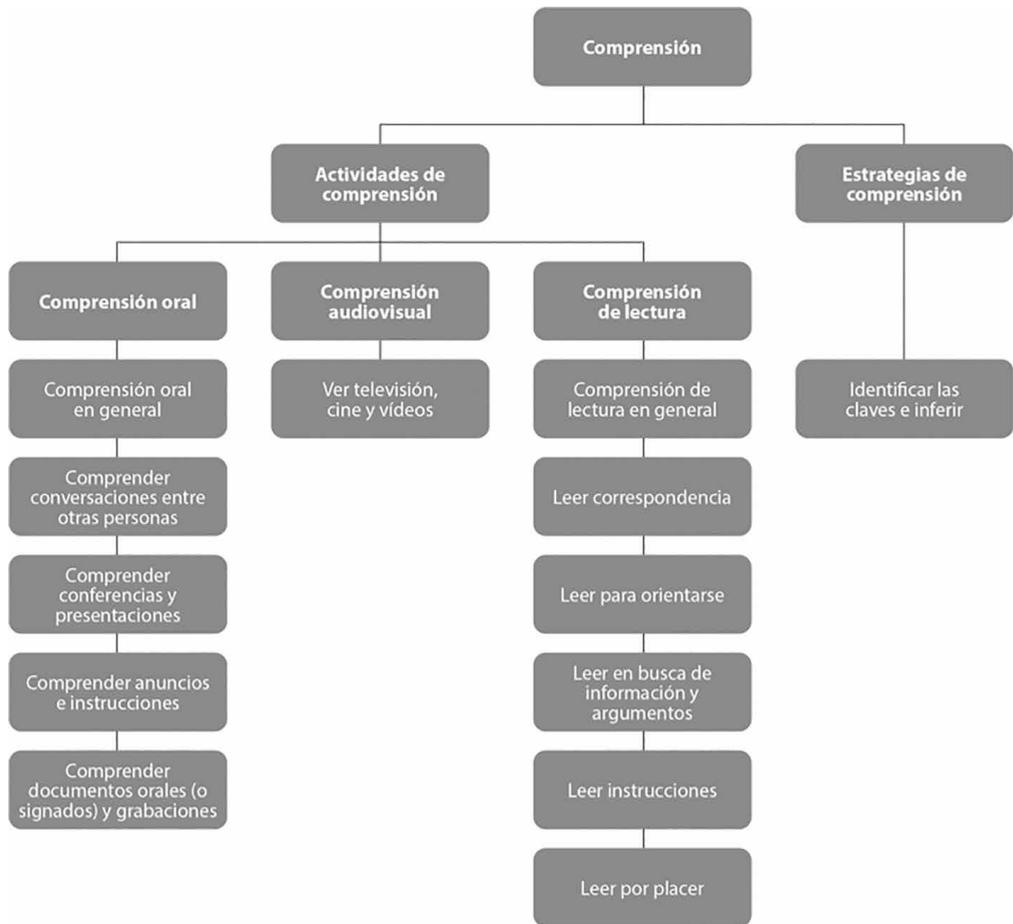
- Se describe a sí mismo/a (por ejemplo, nombre, edad, familia) empleando palabras/signos y expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias sencillas/os, siempre que pueda prepararlo de antemano.
- Expresa cómo se siente usando adjetivos sencillos como feliz o cansado, acompañados de lenguaje corporal.
- Se describe a sí mismo/a, su ocupación y su lugar de residencia.

- Describe aspectos sencillos de su vida diaria con una serie de frases sencillas, usando palabras/signos sencillas/os y frases básicas, siempre que pueda prepararlo de antemano.
- Describe a su familia, sus condiciones de vida, su trayectoria educativa y su trabajo actual, o el último que tuvo.
- Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos.
- Indica qué se le da o no bien (por ejemplo, deportes, juegos, habilidades, asignaturas).
- Describe brevemente sus planes para el fin de semana o las vacaciones
- Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos.
- Describe aspectos cotidianos de su entorno, por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio.
- Realiza descripciones breves y básicas de acontecimientos y actividades.
- Describe planes y preparativos, costumbres y rutinas, actividades del pasado y experiencias personales
- Utiliza un lenguaje descriptivo sencillo para realizar declaraciones breves sobre objetos y posesiones y para compararlos
- Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo
- Describe la forma de realizar algo, dando instrucciones detalladas
- Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo, por qué prefiere una u otra cosa, estableciendo comparaciones directas y simples
- Expresa su opinión sobre temas relacionados con la vida cotidiana, utilizando expresiones sencillas.
- Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.
- Explica su aprobación o disenso sobre las acciones de otra persona y justifica su opinión.
- Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en su vida cotidiana y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.

EXPRESIÓN ESCRITA

- Elabora frases y oraciones sencillas sobre sí mismo/a y sobre personas imaginarias, sobre su lugar de residencia y su ocupación.
- Describe el aspecto de una estancia utilizando un lenguaje muy sencillo.
- Describe ciertos objetos cotidianos (por ejemplo, el color de un coche o si es grande o pequeño) empleando palabras/signos y frases sencillas/os.
- Elabora una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, su trayectoria educativa, o su trabajo presente o el último que tuvo.
- Crea breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.

- Elabora entradas en un diario para describir actividades (por ejemplo, la rutina diaria, visitas, deportes, aficiones), personas y lugares, usando un vocabulario básico y concreto, y frases y oraciones sencillas con conectores simples.
- Elabora una introducción para una historia o continúa una historia, siempre que pueda consultar el diccionario y otras fuentes (por ejemplo, las tablas de tiempos verbales en un libro de texto).
- Describe aspectos cotidianos de su entorno, por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudios, mediante oraciones enlazadas.
- Realiza descripciones muy breves y básicas de acontecimientos, actividades pasadas y experiencias personales.
- Realiza un relato sencillo (por ejemplo, acerca de lo que ha sucedido durante las vacaciones o sobre la vida en un futuro lejano).
- Elabora descripciones sencillas y detalladas sobre una variedad de temas conocidos dentro de su área de interés.
- Relata experiencias, describiendo sentimientos y reacciones, en textos sencillos y cohesionados.
- Realiza la descripción de un acontecimiento o un viaje reciente, real o imaginado.
- Narra historias.
- Señala con claridad la secuencia cronológica de un texto narrativo.
- Elabora una crítica sencilla de una película, un libro o un programa de televisión con una variedad de recursos lingüísticos limitada.
- Realiza descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su área de interés.
- Elabora una reseña de una película, un libro o una obra de teatro.
- Elabora informes muy breves en formato convencional con información rutinaria de carácter fáctico y los motivos de ciertas acciones.
- Presenta un tema en forma de póster o informe breve, empleando fotografías y bloques breves de texto.
- Elabora un texto sobre un tema de actualidad que le interesa, usando un lenguaje sencillo para enumerar las ventajas y los inconvenientes, y da y justifica su opinión.



COMPRESIÓN ORAL/AUDIOVISUAL

- Comprende palabras/signos y frases breves en una conversación sencilla (por ejemplo, entre un/a cliente/a y el/la dependiente/a de una tienda), siempre que las personas se comuniquen muy despacio y con mucha claridad.
- Comprende algunas expresiones sobre la familia, la escuela, las aficiones o el entorno, siempre que las personas se expresen despacio y con claridad
- Reconoce si las personas están o no de acuerdo cuando conversan despacio y con claridad.
- Sigue la secuencia cronológica de un discurso informal extenso, como en una historia o una anécdota.
- Comprende en líneas generales la explicación de información muy sencilla en una situación predecible como una visita guiada, siempre que se desarrolle despacio y con claridad y que se hagan pausas largas de vez en cuando.

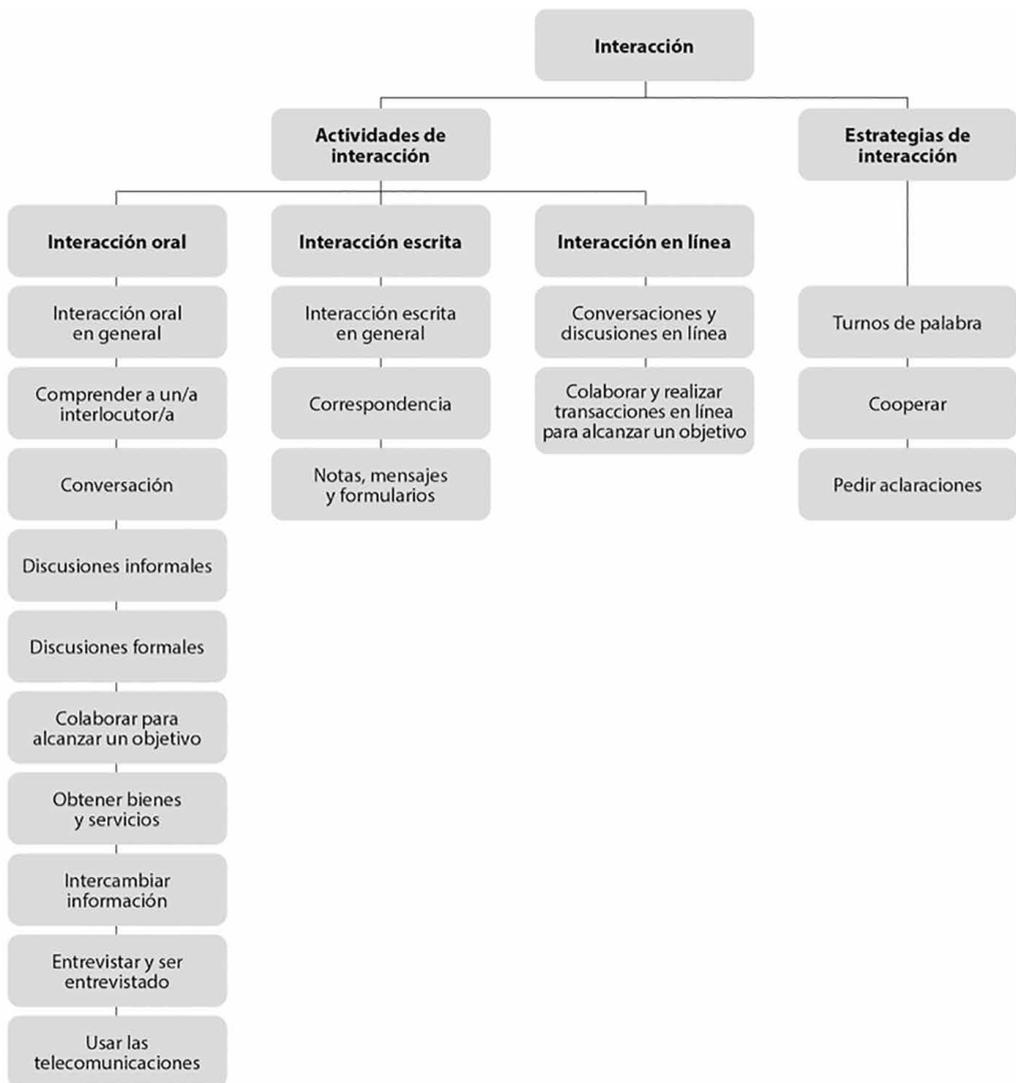
- Sigue una presentación o demostración muy sencilla y bien estructurada, siempre que se ilustre con diapositivas, ejemplos concretos o diagramas, se lleve a cabo despacio, con claridad y con repeticiones, y verse sobre un tema conocido.
- Comprende el punto de vista expresado sobre temas de actualidad o relacionados con su área de especialidad, siempre que la charla se desarrolle en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida.
- Comprende instrucciones sencillas y breves para realizar acciones del tipo Para un momento, Cierra la puerta, etc., siempre que se expresen despacio y cara a cara, vayan acompañadas de imágenes o gestos manuales y se repitan si es necesario.
- Comprende números, precios y horarios en un anuncio por megafonía emitido despacio y con claridad, por ejemplo, en una estación de tren o en una tienda.
- Comprende cuando alguien le explica despacio y con claridad dónde encontrar un objeto, siempre que este esté en el entorno inmediato.
- Comprende instrucciones básicas sobre la hora, fechas, números, etc., y sobre tareas y encargos rutinarios que hay que realizar.
- Comprende indicaciones sencillas sobre cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.
- Comprende anuncios sencillos (por ejemplo, sobre una programación cinematográfica o un acontecimiento deportivo, la llegada con retraso de un tren), siempre que se expresen despacio y con claridad.
- Comprende y sigue series de instrucciones para realizar actividades cotidianas conocidas como practicar deporte, cocinar, etc., siempre que se expresen despacio y con claridad.
- Comprende los anuncios públicos en aeropuertos, estaciones y en aviones, autobuses y trenes, siempre que se articulen con claridad y sin apenas interferencias debidas a ruido de fondo [auditivo/visual].
- Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente.
- Comprende anuncios y mensajes sobre temas concretos y abstractos expresados en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida a una velocidad normal.
- Comprende los aspectos fundamentales de una historia y sigue el argumento, siempre que se narre despacio y con claridad.
- Extrae la información importante de retransmisiones breves (por ejemplo, el pronóstico meteorológico, anuncios de conciertos o resultados deportivos), siempre que la gente hable con claridad.
- Comprende los comentarios que hacen los participantes en una entrevista sobre sus aficiones y las actividades de ocio que les gustan y las que no, siempre que hablen despacio y con claridad.

- Comprende la información principal y los detalles importantes de relatos y otro tipo de narraciones (por ejemplo, la descripción de unas vacaciones), siempre que sean expresados despacio y con claridad.
- Comprende la información principal de boletines de noticias y otro material grabado sencillo sobre temas conocidos y articulados con relativa lentitud y claridad.
- Comprende la mayoría de los documentales y otro material grabado o retransmitido en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo, la actitud, etc.
- Sigue un anuncio de televisión, un tráiler o una escena de una película y comprende el/los tema/s, siempre que las imágenes ayuden a la comprensión y que se articulen con claridad y relativamente despacio.
- Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo.
- Comprende documentales, entrevistas en directo, programas de debate, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida.

COMPRESIÓN DE LECTURA

- Comprende, en una carta, una tarjeta o un correo electrónico, el evento al que ha sido invitado/a y la información sobre el día, la hora y el lugar.
- Comprende mensajes breves y sencillos enviados a través de las redes sociales o el correo electrónico (por ejemplo, qué hacer, dónde y cuándo en una propuesta para quedar).
- Comprende cartas personales breves y sencillas
- Comprende cartas sencillas de carácter personal, correos electrónicos o publicaciones en redes sociales en las que el/la autor/a habla de temas conocidos (como amigos y familia) o plantea preguntas sobre esos temas.
- Lee correspondencia relativa a su área de interés y capta fácilmente el significado esencial.
- Encuentra información sobre lugares, horarios y precios en pósteres, folletos, avisos, letreros y carteles.
- Encuentra y comprende información sencilla e importante en anuncios publicitarios, en programas de eventos especiales, en folletos (por ejemplo, la oferta de actividades y servicios, precios, lugares y fechas, horarios de salida etc.).
- Comprende señales, avisos, letreros y carteles que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, en lugares de trabajo, y versan sobre cuestiones cotidianas, por ejemplo, indicaciones para ir a un lugar, instrucciones, avisos de peligro.

- Capta información importante sobre la preparación y el uso de productos alimenticios y medicamentos en las etiquetas y prospectos.
- Busca en textos sencillos de carácter fáctico que aparecen en revistas, folletos o en la web, identifica el tema y decide si hay información que puede ser de utilidad.
- Comprende la información principal de una noticia breve sobre temas de interés personal (por ejemplo, deportes, personas famosas).
- Reconoce ideas importantes de artículos periodísticos sencillos que tratan temas conocidos.
- Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que se adoptan posturas o puntos de vista concretos.
- Sigue una receta sencilla, especialmente cuando los pasos más importantes aparecen ilustrados
- Comprende indicaciones de medicamentos
- Comprende instrucciones sencillas y breves siempre que vengan acompañadas de ilustraciones y que no se trate de un texto continuo.
- Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente.
- Comprende instrucciones sencillas expresadas con claridad relativas a un aparato.
- Comprende narraciones y descripciones biográficas breves en un lenguaje sencillo.
- Comprende lo suficiente como para leer historias y tiras cómicas breves y sencillas sobre situaciones concretas y conocidas descritas en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente.
- Comprende descripciones de lugares, acontecimientos, sentimientos y puntos de vista expresados de manera explícita en narraciones, guías y artículos de revistas que emplean un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente.
- Lee por placer y con un elevado grado de autonomía, adaptando el estilo y la velocidad de lectura según el tipo de texto (por ejemplo, revistas, novelas sencillas, libros de historia, biografías, cuadernos de viaje, guías, letras de canciones, poemas), seleccionando y haciendo uso de las fuentes de consulta apropiadas.



INTERACCIÓN ORAL

- Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves, siempre que la otra persona lo/la ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y rutinarios sin demasiado esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas conocidos en situaciones predecibles y cotidianas.
- Inicia una conversación y hace que fluya formulando con relativa espontaneidad preguntas sobre una experiencia o evento especiales, expresando reacciones y opiniones sobre temas conocidos.

- Mantiene conversaciones relativamente extensas sobre temas de interés general, siempre que el/la interlocutor/a haga un esfuerzo por ayudar en la comprensión.
- Interviene de forma improvisada en conversaciones que tratan asuntos conocidos.
- Comprende lengua articulada con claridad y dirigida a él/ella en conversaciones cotidianas, aunque a veces tenga que pedir que repitan palabras /signos concretos/os.
- Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderlo/la cuando intenta expresar exactamente a qué se refiere.
- Expresa y responde a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.
- Comprende gran parte de lo que se dice a su alrededor sobre temas generales, siempre que los interlocutores articulen con claridad y eviten un uso muy idiomático.
- Expresa sus ideas sobre temas abstractos o culturales como la música y el cine.
- Explica el motivo de un problema.
- Realiza comentarios breves sobre los puntos de vista de otras personas.
- Compara y contrasta alternativas, discutiendo qué hacer, a dónde ir, qué o a quién elegir, etc.
- Toma parte en discusiones formales y habituales que versan sobre temas conocidos y articuladas con claridad en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida y que suponen intercambiar información de carácter fáctico, recibir instrucciones o debatir sobre soluciones a problemas prácticos.
- Sigue la argumentación y la discusión sobre un tema conocido o predecible, siempre que la información se exprese en un lenguaje relativamente sencillo y/o se repita, y se ofrezca la oportunidad de aclarar dudas.
- Se desenvuelve bien en la mayoría de las transacciones que pueden surgir mientras viaja, organiza el viaje o el alojamiento, o cuando trata con las autoridades competentes durante un viaje al extranjero.
- Solicita explicaciones en una tienda sobre la diferencia entre dos o más productos que tienen la misma finalidad, con el objetivo de tomar una decisión, planteando preguntas complementarias según sea necesario.
- Se desenvuelve en situaciones menos habituales en tiendas, oficinas de correo, bancos, por ejemplo, al devolver una compra con la que no ha quedado satisfecho/a.
- Plantea una queja o hace una reclamación.
- Se desenvuelve en la mayoría de las situaciones que suelen surgir cuando se organiza un viaje a través de una agencia o cuando se está viajando, por ejemplo, preguntar a un/a viajero/a dónde apearse si se dirige a un destino que no conoce.
- Pide y ofrece bienes y servicios cotidianos.

- Consigue información sencilla sobre viajes, utiliza el transporte público (por ejemplo, autobuses, trenes, taxis), pide y da indicaciones para ir a un lugar, y compra billetes.
- Pregunta sobre cosas y realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos.
- Ofrece y recibe información relativa a cantidades, números, precios, etc.
- Realiza compras sencillas diciendo lo que quiere y preguntando el precio.
- Pide comida en un restaurante.
- Dice que algo está mal (por ejemplo, La comida está fría o No hay luz en mi habitación).
- Solicita (en persona) una cita médica y entiende la respuesta. Indica la naturaleza de un problema a un profesional sanitario, tal vez usando gestos y lenguaje corporal.
- Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y rutinarios sin demasiado esfuerzo.
- Se desenvuelve en situaciones prácticas de la vida diaria: encuentra y comunica información sencilla de carácter fáctico.
- Plantea y contesta preguntas sobre hábitos y rutinas.
- Plantea y contesta preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas.
- Plantea y contesta preguntas sobre planes e intenciones.
- Da y comprende indicaciones e instrucciones sencillas, por ejemplo, explica cómo ir a un lugar.
- Toma a veces la iniciativa en una entrevista o una consulta (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), pero depende mucho del/la entrevistador/a durante la interacción.
- Describe síntomas de una manera simple y pide consejo cuando utiliza servicios de salud; y comprende la respuesta, siempre y cuando se exprese con claridad en lenguaje cotidiano.
- Utiliza un cuestionario preparado para realizar una entrevista estructurada, con algunas preguntas complementarias.
- Usa las telecomunicaciones para una variedad de fines personales y profesionales, siempre que pueda pedir aclaraciones si el acento o la terminología no le son conocidos.
- Participa en conversaciones informales prolongadas por teléfono con una persona conocida sobre una variedad de temas.

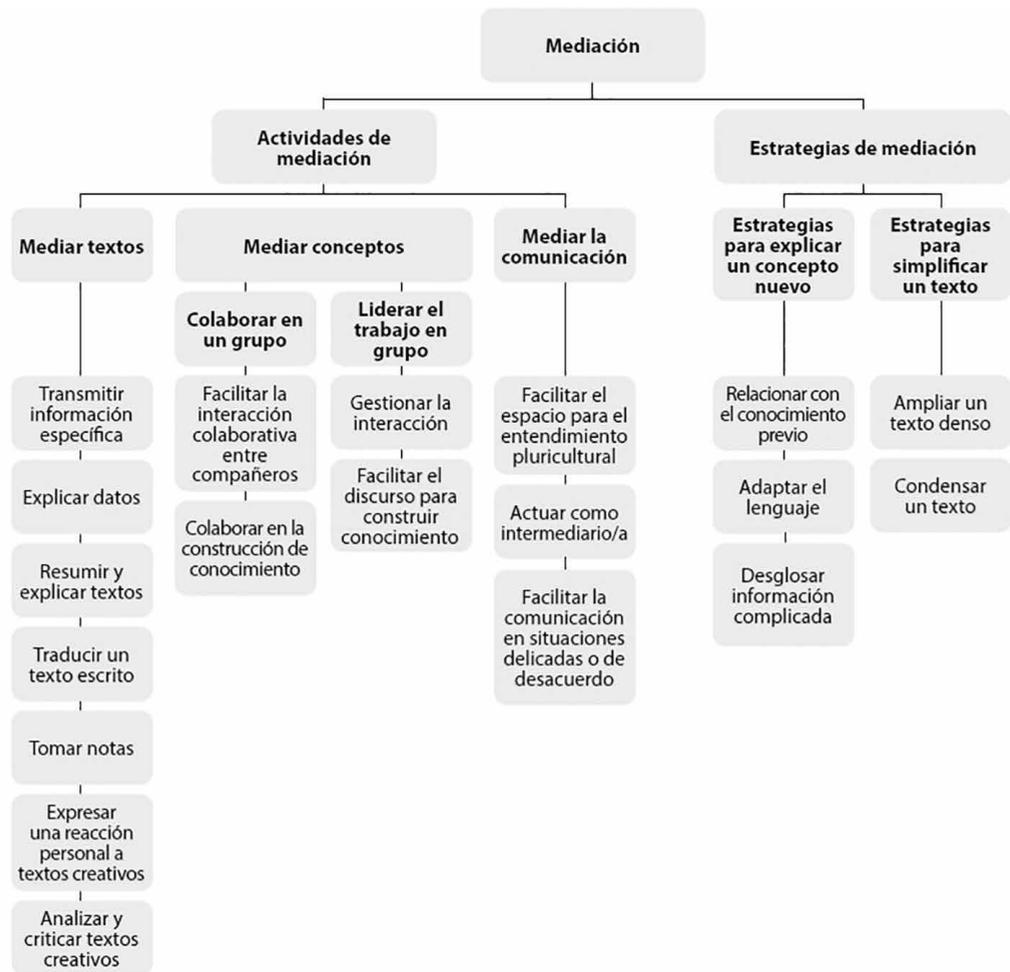
INTERACCIÓN ESCRITA

- Intercambia información a través de mensajes de texto, correo electrónico o cartas breves, respondiendo a las preguntas formuladas por otra la persona (por ejemplo, sobre un nuevo producto o actividad).

- Elabora cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales como, por ejemplo, música o películas.
- Elabora cartas en las que expresa diferentes opiniones y comenta en detalle sentimientos y experiencias personales.
- Responde a un anuncio publicitario por escrito y solicita información adicional sobre los productos que le interesan.
- Elabora correos electrónicos/cartas formales básicos/as (por ejemplo, para presentar una queja y solicitar que se actúe).
- Elabora notas que transmiten información sencilla de interés inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana, en las que resalta los aspectos que le parecen importantes.
- Toma mensajes por teléfono que contienen diversas cuestiones, siempre que la persona que llama los dicte con claridad y de manera colaborativa.

INTERACCIÓN EN LÍNEA

- Participa en intercambios en línea síncronos con más de un/a participante, reconociendo las intenciones comunicativas de cada uno/a, si bien puede no entender detalles o implicaciones si no se dan explicaciones adicionales.
- Publica en línea noticias de acontecimientos sociales, experiencias y actividades haciendo referencia a enlaces y contenidos multimedia integrados, y compartiendo sentimientos personales.
- Participa activamente en discusiones en línea, expresando y respondiendo a opiniones sobre temas de interés con cierta extensión y profundidad, siempre que los participantes eviten un lenguaje inusual o complejo y concedan tiempo para responder.
- Participa en intercambios en línea entre varios interlocutores, relacionando sus intervenciones de forma efectiva a otras previas en el hilo del debate, siempre que un/a moderador/a ayude a gestionar la discusión.
- Reconoce malentendidos y discrepancias que surgen en una interacción en línea y los gestiona, siempre que el/la interlocutor o interlocutores estén dispuestos a cooperar.
- Participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea que requieren aclaraciones o explicaciones sencillas de detalles relevantes, como inscribirse en un curso, un viaje o un evento, o como socio/a de algún servicio.
- Interactúa en línea con un/a compañero/a o un grupo pequeño que trabaja en un proyecto, siempre que disponga de apoyos visuales como imágenes, estadísticas y gráficos para aclarar conceptos más complejos.
- Responde a instrucciones y hace preguntas o solicita aclaraciones para llevar a cabo una tarea compartida en línea.



La mediación presenta diferentes aspectos, pero todos comparten ciertas características. Por ejemplo, en la mediación uno/a está menos preocupado/a por las necesidades, ideas o forma de expresión propias que con las de aquellos para los que se está mediando. Una persona que participa en una actividad de mediación necesita tener una inteligencia emocional bien desarrollada o una disposición para desarrollarla, con el fin de tener suficiente empatía hacia los puntos de vista y los estados emocionales de otros participantes en la situación comunicativa. El término «mediación» se utiliza también para describir el proceso social y cultural que consiste en crear las condiciones para la comunicación y la cooperación, haciendo frente y, con suerte, desactivando cualquier situación delicada y tensiones que pudieran surgir. Para la mediación interlingüística e intermodal, en particular, es inevitable poseer una competencia social y cultural, además de una competencia plurilingüe. Precisamente por ello no es posible,

en la práctica, separar por completo un tipo de mediación del otro. En la adaptación de los descriptores a su contexto, por lo tanto, los usuarios pueden mezclar y combinar libremente las categorías de acuerdo con su propio punto de vista.

Las escalas de mediación se presentan en tres grupos, que reflejan la manera en que la mediación tiende a ocurrir.

«Mediar textos» implica transmitir a otra persona el contenido de un texto al que no tiene acceso, a menudo debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas. Este es el sentido principal dado al término de mediación en el texto del MCER de 2001. El primer conjunto de escalas de descriptores tiene que ver con esta interpretación, normalmente interlingüística, que se viene aplicando cada vez más en los currículos de enseñanza de lenguas (por ejemplo, en Suiza, Alemania, Austria, Italia, Grecia y España). Sin embargo, la noción se ha ampliado aún más para incluir la mediación de textos para uno/a mismo/a (por ejemplo, al tomar notas durante una conferencia) o para expresar reacciones a textos, particularmente los de carácter creativo o literario.

«Mediar conceptos» se refiere al proceso de facilitar a otros el acceso al conocimiento y a los conceptos, en especial, si no pueden acceder directamente a él por sí mismos. Esto constituye un aspecto fundamental de la función parental, de la tutorización, de la enseñanza y de la formación, así como del aprendizaje y del trabajo colaborativos. «Mediar conceptos» implica dos aspectos complementarios: por un lado, la construcción y elaboración de significado y, por otro, facilitar y estimular las condiciones conducentes al intercambio y el desarrollo de conocimiento.

«Mediar la comunicación» tiene como objetivo facilitar la comprensión y moldear la comunicación de manera adecuada entre usuarios/aprendientes que tal vez tengan puntos de vista individuales, socioculturales, sociolingüísticos o intelectuales diferentes. El/la mediador/a trata de influir positivamente en determinados aspectos de la dinámica de las relaciones entre todos los participantes, incluida la relación con él/ella mismo/a. A menudo el contexto de la mediación será una actividad en la que los participantes comparten objetivos comunicativos, pero no tiene por qué ser así necesariamente. Las habilidades involucradas son relevantes para la diplomacia, la negociación, la pedagogía y la resolución de conflictos, pero también para las interacciones sociales cotidianas y/o en el lugar de trabajo. Por tanto, «Mediar la comunicación» tiene que ver, principalmente, con los encuentros personales.

1. LOS ÁMBITOS Y TEMAS PARA ORIENTAR LA CREACIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS COMUNICATIVAS

Se entiende que necesitamos en este momento referir los temas para practicar las diferentes habilidades lingüísticas, ya que la expresión «temas familiares», «temas concretos» no son muy clarificadoras. Para ello recogeremos los ámbitos establecidos por el MCER eliminando o trasladando el ámbito profesional a los progenitores pues

se entiende que los niños/as no tienen acceso aún a este ámbito. Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los *ámbitos* (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen. Los usuarios tienen que tener en cuenta los efectos que para la motivación supone la elección de ámbitos que sean adecuados para el presente en relación con su utilidad futura. Por ejemplo, puede que a los niños se les motive mejor con una concentración en sus actuales áreas de interés, pero entonces puede que se encuentren mal preparados para comunicarse posteriormente en un entorno de adultos. En la educación de adultos, pueden surgir conflictos de interés entre empresarios que financien cursos y que deseen una mayor atención al ámbito profesional y alumnos que puedan estar más interesados en desarrollar las relaciones personales.

Existe un número indeterminado de ámbitos posibles, pues cualquier esfera de actividad o área de interés que se pueda definir puede constituir el ámbito de interés de un usuario particular o de un curso concreto. Teniendo en cuenta los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas, puede resultar útil distinguir al menos los siguientes:

- el ámbito **personal**, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etc.;
- el ámbito **público**, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;
- el ámbito **profesional**, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;
- el ámbito **educativo**, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa.

Debe destacarse que en muchas situaciones puede entrar en juego más de un ámbito. Para un profesor, los ámbitos profesional y educativo se solapan. El ámbito público, con las interacciones y transacciones sociales y administrativas, así como con los contactos con los medios de comunicación, se solapa con los demás ámbitos. Tanto en el ámbito educativo como en el profesional, muchas interacciones y actividades de la lengua corresponden al funcionamiento social que es normal en un grupo y no reflejan una conexión con tareas profesionales o de aprendizaje; del mismo modo, el ámbito personal no se debería considerar de ninguna manera como una esfera aparte (por la penetración de los medios de comunicación en la vida personal y familiar, la

distribución de distintos documentos «públicos» en buzones «privados», la publicidad, los textos públicos en el embalaje de productos utilizados en la vida privada, etc.).

Por el contrario, el ámbito personal individualiza o personaliza las acciones de otros ámbitos. Sin dejar de ser agentes sociales, las personas implicadas se sitúan como individuos; un informe técnico, una presentación en clase, una compra realizada puede permitir afortunadamente que una «personalidad» se exprese no sólo en relación con el ámbito profesional, educativo o público del que, en un tiempo y lugar concretos, forme parte su actividad lingüística.

Nos parece muy orientativo para nuestras clases es el desarrollo de la temática en cuanto a los ámbitos:

1. Lugares	
Personal	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín) Habitación en un hostel, en un hotel; el campo, la playa, etc.
Público	Espacios públicos: calle, plaza, parque Transporte público Tiendas, mercados y supermercados Hospitales, consultas, ambulatorios Estadios y campos deportivos Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio Restaurantes, bares, hoteles Iglesias
Profesional	Oficinas Fábricas Talleres Puertos, estaciones ferroviarias, aeropuertos Granjas Almacenes, tiendas Empresas de servicios Hoteles Establecimientos públicos
Educativo	Escuelas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos Facultades Universidades Salas de conferencias y seminarios Asociaciones de estudiantes Colegios mayores Laboratorios Comedor universitario

2. Instituciones	
Personal	La familia y las relaciones sociales
Público	Autoridades Instituciones políticas La justicia La salud pública Asociaciones diversas, ONGS, partidos políticos, instituciones religiosas
Profesional	Empresas multinacionales Pequeña y mediana empresa Sindicatos
Educativo	Escuelas y colegios Facultades Universidades Colegios profesionales Asociaciones profesionales Centros de formación continua

3. Personas	
Personal	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos
Público	Ciudadanos Funcionarios Empleados de comercios Policía, ejército, personal de seguridad Conductores, revisores Pasajeros Jugadores, aficionados, espectadores Actores, público Camareros, recepcionistas Sacerdotes y religiosos
Profesional	Empresarios Empleados Directivos Colegas Subordinados Compañeros de trabajo Clientes Recepcionistas, secretarías Personal de mantenimiento
Educativo	Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados Padres Compañeros de clase Catedráticos, lectores Estudiantes Bibliotecarios, personal de laboratorio, del comedor, personal de limpieza Porteros, secretarios, bedeles

4. Objetos	
Personal	Mobiliario, decoración Ropa Electrodomésticos Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal Objetos de arte, libros Animales de compañía o salvajes Árboles, plantas, jardines, estanques Enseres de la casa Bolsos Equipamiento deportivo y de ocio
Público	Dinero, monedero, cartera Formularios o documentos oficiales Mercancías Armas Mochilas, maletas, maletines Material deportivo Programas Comidas, bebidas, tapas Pasaportes, permisos
Profesional	Material de oficina Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía
Educativo	Material escolar, uniformes, ropa de deporte Alimentos Material audiovisual Pizarra y tiza Ordenadores Mochilas y carteras

5. Acontecimientos	
Personal	Acontecimientos familiares Encuentros Incidentes, accidentes Fenómenos naturales Fiestas, visitas Paseos a pie, en bicicleta, en moto, en coche Vacaciones, excursiones Acontecimientos deportivos
Público	Incidentes, accidentes Enfermedades Reuniones públicas Pleitos, juicios en tribunales Disturbios en la vía pública, multas, arrestos Partidos de fútbol, concursos Espectáculos Bodas, funerales
Profesional	Reuniones Entrevistas Recepciones Congresos, ferias comerciales Consultorías Rebajas de temporada Accidentes de trabajo Conflictos laborales
Educativo	Inicio de curso Matriculación Semana blanca, puentes Visitas e intercambios Reuniones con los padres Acontecimientos deportivos, partidos Problemas de disciplina

6. Acciones	
Personal	Acciones de la vida cotidiana(vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse) Bricolaje, jardinería Lectura, radio y televisión Actividades de ocio Aficiones Juegos y deportes
Público	Compras y utilización de servicios públicos Utilización de servicios médicos Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión Diversión, actividades de ocio Oficios religiosos
Profesional	Administración empresarial Dirección industrial Operaciones de producción Procedimientos administrativos Transporte de mercancías Operaciones comerciales, compraventa, marketing Operaciones informatizadas Mantenimiento de oficinas
Educativo	Asambleas Lecciones Juegos Recreos Asociaciones y sociedades Conferencias, redacciones Trabajo de laboratorio Trabajo de biblioteca Seminarios y tutorías Deberes Debates y discusiones

1. Textos	
Personal	Teletexto Garantías e instrucciones Recetas Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios Cartas personales Textos hablados retransmitidos y grabados
Público	Avisos públicos Etiquetados y embalajes Folletos, pintadas Billetes, horarios Letreros, regulaciones Programas Contratos Menús Textos sagrados, sermones, himnos
Profesional	Cartas de negocios Informes Señalización de seguridad Manuales de instrucciones Regulaciones Material publicitario Etiquetados y embalajes Descripción de puestos de trabajo Tarjetas de visita Señalización
Educativo	Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, guías, libros de consulta Texto en la pizarra, textos impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto Cuadernos de ejercicios Artículos de periódico Sumarios, resúmenes Diccionarios

También podemos recabar la lista de temas a trabajar en Primaria que serían un input para la realización de actividades y tareas comunicativas. Es lo recogido en el PCIC sobre saberes y comportamientos culturales. Una lista que es imprescindible para aclarar sobre qué podemos trabajar en el aula:

Identificación personal	
Nombre y apellidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombres y apellidos más frecuentes nombres compuestos, diminutivos, nombres familiares. ▪ Convenciones y comportamientos sociales <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombres a veces los hijos tienen los mismos nombres que los padres, muchos nombres de mujer compuestos empiezan por María, algunos nombres compuestos de hombre llevan María como segundo nombre. es frecuente el uso de nombres familiares: Mamen, Fran, Toni. ○ Apellidos uso de dos apellidos: materno y paterno la mujer conserva sus apellidos tras el matrimonio ▪ Nombres y apellidos más frecuentes en regiones y autonomías Covadonga en Asturias, Rocío en Andalucía, Camino en León. ▪ Nombres y apellidos más comunes en las lenguas cooficiales ▪ Significado y origen de nombres y apellidos frecuentes ▪ Estereotipos y valores relacionados con algunos nombres: ser una maruja, ser un donjuán. ▪ Uso de apodos, seudónimos, motes. apodos para designar a una familia, sobre todo en contextos rurales (los Molineros.) seudónimos o apodos con valor afectivo en los ámbitos familiar y profesional ▪ Disposiciones legales en torno al orden de los apellidos la ley española permite el cambio de orden de los apellidos para evitar discriminaciones de tipo sexista ▪ Títulos: personales, honoríficos, académicos, institucionales
Documentos de identificación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficiales: pasaporte, <i>DNI</i>, permiso de residencia, tarjeta de la Seguridad Social, Libro de Familia. ▪ No oficiales: tarjeta de estudiante, tarjetas de pertenencia a un grupo o colectivo laboral. ▪ Datos que suelen incluirse en documentos de identificación personal <i>DNI</i>, número de teléfono, dirección postal, fecha de nacimiento. ▪ Tramitación y obtención de documentos de identificación instituciones y lugares, trámites, edad mínima... ▪ Creencias relativas a la necesidad de llevar un documento identificativo

<p>La unidad familiar: concepto y estructura</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepto y tipos de unidad familiar: familias de dos / tres generaciones, familias monoparentales, parejas de hecho, matrimonios. ▪ Tipos de vínculos que unen a las parejas: matrimonio civil, matrimonio eclesiástico, uniones libres, parejas de hecho. Concepto de familia política: suegros, yernos, nueras, cuñados. ▪ Tipos de unidad familiar predominantes <ul style="list-style-type: none"> ○ Evolución del concepto tradicional de familia ▪ Valores que da la sociedad a la familia, a sus miembros y al papel de cada uno ▪ Concepto de familia numerosa ▪ Comportamientos familiares relacionados con las jerarquías el rol paterno, el rol materno, comportamiento de los hijos con respecto a los padres, de los padres con respecto a los hijos. ▪ La consideración de la unidad familiar en las instituciones gubernamentales, sociales: ayudas estatales, exenciones y descuentos fiscales, inscripción en el Registro Civil.
<p>Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Festividades de ámbito nacional Día de la Constitución, Fiesta Nacional de España, Día de la Inmaculada Concepción. ▪ Periodos vacacionales vacaciones escolares, vacaciones laborales, vacaciones de Navidad y Semana Santa. ▪ Duración y horarios habituales de la jornada laboral horario continuo y jornadas partidas, pausas y descansos ▪ Ritmos cotidianos relacionados con las comidas horarios de desayunos, almuerzos, cenas. ▪ Horarios de los establecimientos públicos y otros servicios horarios de apertura y cierre, horario continuado, horario partido, diferencias entre horario de verano y de invierno. ▪ Horarios de los transportes públicos y privados ▪ Ritmos y horarios en los centros de enseñanza ▪ Uso de los saludos según el momento del día: buenos días, buenas tardes, buenas noches ▪ Festividades religiosas y civiles ▪ Fiestas asociadas a las estaciones primavera: las Fallas., verano: la Noche de San Juan., otoño: fiesta de la vendimia. ▪ Concepto de siesta ▪ Concepto de puente ▪ Creencias y estereotipos relacionados con conceptos como madrugar, acostarse pronto, traspasar. ▪ Festividades autonómicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Competencias de las Autonomías para establecer su calendario de fiestas

Comidas y bebidas	
Cocina y alimentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horarios de las comidas principales y alimentos asociados a cada comida <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceptos de tapa y merienda ▪ Alimentos que forman parte fundamental de la dieta ▪ Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo de los alimentos entrantes, primeros, segundos y postre cuándo se consume la ensalada, la fruta. ▪ Tipos de platos según su forma de cocinar cocido, guisado, a la plancha, asado, frito. ▪ Condimentos, hierbas y especias más utilizados en la cocina española aceite de oliva, sal, vinagre, pimentón, ajo, azafrán, perejil. ▪ Principales acompañamientos pan, patatas fritas o asadas, lechuga y tomate. <ul style="list-style-type: none"> ○ Valor que dan los españoles al pan ▪ Papel del vino, el café y otras bebidas en las comidas ▪ Platos típicos por zonas o regiones gazpacho (Andalucía), fabada (Asturias), migas (Castilla-La Mancha), bacalao al pilpil (País Vasco), paella (Valencia). ▪ Productos típicos por zonas o regiones sidra (Asturias), horchata (Valencia), pimientos de Padrón (Galicia), cava (Cataluña). <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto de Denominación de Origen ▪ Creencia sobre la influencia de determinados alimentos o infusiones en el bienestar general y en la salud: las zanahorias son buenas para la vista; las cebollas, para la circulación; la manzanilla, para los problemas gástricos; la tila tranquiliza. ▪ Tabúes respecto a los animales que no se pueden comer ▪ Convenciones y comportamientos sociales relacionados con distintos momentos de las comidas: tomar el aperitivo, ir de tapas para cenar, hacer sobremesa. ▪ Disposición de los alimentos en el plato y en la mesa normalmente cada receta se coloca en un plato diferente, la ensalada se puede colocar en el centro de la mesa para compartir. ▪ Cambios en los hábitos alimenticios <ul style="list-style-type: none"> ○ Importación de productos extranjeros e introducción en el mercado frutas tropicales, especias de Oriente Medio. ▪ Origen de algunos platos típicos españoles la paella era el resultado de usar los restos de las comidas, la tortilla y el botillo de El Bierzo eran comidas de pobres. ▪ Tipos de cocina e influencia de las cocinas extranjeras

Comidas y bebidas	
Convenciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Principales elementos que se ponen en la mesa en las distintas comidas vasos, tazas, copas, cubiertos, platos, servilletas, mantel. ▪ Frases y fórmulas utilizadas en la mesa y momento en que se dicen ¡Que aproveche!... ▪ Celebraciones y fiestas en las que los españoles tradicionalmente se reúnen en torno a la mesa cumpleaños, bodas, bautizos, comidas y cenas de empresa, celebraciones con compañeros de estudios al finalizar una etapa formativa. cena de Nochebuena, comida de Navidad. ▪ Convenciones sociales en la mesa <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionadas con la interacción quién sirve, elogiar un plato y a quien ha cocinado, servirse más comida. ○ Relacionadas con el tipo de conversaciones que se pueden mantener en la mesa temas tabúes: sexo, temas escatológicos. ▪ Comportamientos en la mesa no se canta, no se come con las manos (excepto algunos alimentos como el marisco, por ejemplo), no se eructa, no se habla con la boca llena... <ul style="list-style-type: none"> ○ Valor que se da a conceptos como la buena presencia o la puntualidad en la mesa ▪ Comportamientos relacionados con las invitaciones en domicilios particulares qué se suele llevar (flores, vino, dulces.), fórmulas de bienvenida. Tipo de comida en las celebraciones y fiestas tradicionales <ul style="list-style-type: none"> ○ El menú de Nochebuena y Navidad cordero, besugo, pavo, turrón, polvorones, mazapán, cava.
Establecimientos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de establecimientos más comunes bares, restaurantes, cafeterías, cervecerías, cafés. ▪ Horarios de apertura y cierre ▪ Convenciones sociales y comportamientos formas de tratamiento con los camareros, formas de pedir, obsequio de pincho o tapa con la consumición en algunos establecimientos. ▪ Conceptos de tapa, ración, pincho, aperitivo..., según la zona o región ▪ Tipos de establecimientos tabernas, tascas, bodegas ▪ Tipos de restaurantes arrocería, asador, marisquería, vegetariano, restaurante de comida casera, restaurantes de cocina extranjera. ▪ Concepto de «tapeo», ir / salir / comer de tapas ▪ Convenciones sociales y comportamientos en los bares, cafeterías y restaurantes se suele dejar una propina que puede variar en función de las características del local y de la calidad del servicio; los precios en un mismo local pueden variar de la barra a la mesa o a la terraza; en estos establecimientos hay una lista de precios y el libro de reclamaciones es obligatorio; en el pago de la consumición, en grupo es frecuente poner un fondo común o pagar por rondas. ▪ Cambios en los hábitos a la hora de comer fuera de casa

Educación y cultura	
Centros de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de centros de enseñanza centros públicos, privados, concertados. ▪ División de la enseñanza en ciclos formativos enseñanza infantil, primaria, secundaria, educación especial, formación profesional, universitaria. ▪ Obligatoriedad y gratuidad de la educación básica entre los seis y los dieciséis años ▪ Instalaciones y servicios de los centros de enseñanza patio, gimnasio, biblioteca. ▪ Actividades escolares y extraescolares más comunes ▪ Convenciones sociales y comportamientos en el contexto educativo <ul style="list-style-type: none"> ○ En la interacción formas de dirigirse a un profesor en función del nivel académico y de otros factores ▪ En el aula no se come ni se bebe, los alumnos no se descalzan. ▪ Al comenzar estudios en ciclos formativos superiores desplazamiento o traslado a las ciudades universitarias, alojamiento en pisos compartidos, residencias o colegios universitarios. ▪ Conceptos de aulas de acogida para alumnos extranjeros no hispanohablantes y de aulas de compensatoria ▪ Relación entre la demanda de los alumnos y la oferta de los centros educativos selectividad, notas mínimas para comenzar un estudio universitario. ▪ Valor que se da a la figura del profesor ▪ Participación en el gobierno y gestión de los centros educativos asociaciones de padres, asociaciones de alumnos, claustro de profesores. ▪ Tipos de ayudas y becas
Bibliotecas, museos y centros culturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Principales servicios ofrecidos por las bibliotecas salas de lectura, préstamo de libros, fonoteca, videoteca, sala de ordenadores, lugar de estudio. ▪ Tipos de museos públicos, privados, nacionales, regionales, bellas artes, arqueológicos, ciencia y tecnología. ▪ Horarios de bibliotecas, centros culturales y museos ▪ Precios de las entradas a los museos precios especiales para grupos, por edades, por profesión, días de entrada gratuita... ▪ Programas e iniciativas de bibliotecas y museos para difundir y promover la cultura programas para favorecer la iniciación a la lectura entre niños, programas de lecturas para mayores, conferencias, exposiciones, visitas guiadas. ▪ Bibliotecas especializadas y archivos Biblioteca Nacional, bibliotecas de asociaciones y fundaciones, universitarias, archivos nacionales, municipales. ▪ Centros culturales <ul style="list-style-type: none"> ○ Servicios información y asesoría, biblioteca, salas de estudio, ludotecas, cursos y talleres (música, pintura, manualidades) ... ○ Funciones dinamizar las ciudades, ser referentes culturales y sociales del entorno, dar impulso a las iniciativas de particulares o colectivos, facilitar la integración de inmigrantes y extranjeros...

Trabajo y economía	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horarios de trabajo, descansos y vacaciones ▪ Zonas de las poblaciones en las que se agrupan las oficinas primeras plantas de los edificios de viviendas, edificios de oficinas en el centro y a las afueras de las ciudades en espacios urbanizados para tal fin. ▪ Clasificación de los individuos según su situación en relación al mercado laboral inactivos, parados, ocupados, jubilados. <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto de funcionario ▪ Zonas de las poblaciones en las que se concentran los complejos industriales ▪ Modalidades de contratación contratos fijos, temporales, de servicios, contratación externa, autónomos, la figura del becario. ▪ Convenciones relacionadas con la redacción de cartas de presentación y currículos ▪ Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios). ▪ Tipos de impuestos Impuesto sobre el Valor Añadido (<i>IVA</i>), Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (<i>IRPF</i>), descuentos en la nómina. ▪ Instituciones y lugares a los que se puede acudir para buscar empleo oficinas del Instituto Nacional de Empleo (<i>INEM</i>), empresas de selección y trabajo temporal, anuncios clasificados de prensa escrita, Internet. ▪ Programas y actividades de las instituciones oficiales para promover la creación de empresas entre jóvenes, mujeres, parados. ▪ Valor que se da a la formación en el trabajo formación profesional, formación continua, idiomas. ▪ Derechos y obligaciones de empresarios y trabajadores formación de los trabajadores, medidas de emergencia... <ul style="list-style-type: none"> ○ Papel de los sindicatos, asociaciones de trabajadores, comités de empresa. ▪ Seguridad en el trabajo máquinas e instalaciones, higiene. <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceptos de riesgo laboral, accidente laboral e incidente laboral ○ Políticas y campañas de prevención de riesgos laborales

Actividades de ocio, hábitos y aficiones	
Hábitos y aficiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepto de ocio <ul style="list-style-type: none"> ○ El ocio en casa y fuera de casa ▪ Actividades más frecuentes realizadas durante el tiempo de ocio <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionadas con espectáculos, música, radio y televisión ir al cine / teatro, conciertos. ○ Relacionadas con algún saber o actividad manual bricolaje, juegos de mesa, juegos de ordenador, pasatiempos, coleccionismo. ○ Relacionadas con el deporte práctica de deportes, asistencia a espectáculos deportivos. ○ Realizadas al aire libre y en espacios naturales excursiones, montañismo, senderismo. ▪ Concepto de ocio en función de la edad, sexo, grupos sociales. creencia de que determinadas actividades de ocio pertenecen solo a determinados grupos sociales. creencia de que determinadas actividades son propias de determinadas edades o de personas de uno u otro sexo. ▪ Convenciones sociales y comportamientos relacionados con actividades de ocio de carácter social quedar con amigos, inscribirse en asociaciones, clubes. <ul style="list-style-type: none"> ○ Actividades que se realizan con amigos, con compañeros de trabajo, en familia. ▪ Hábitos de lectura <ul style="list-style-type: none"> ○ Tipos de publicaciones más leídas / vendidas novelas, libros de divulgación, prensa, revistas especializadas. ○ Acontecimientos y fechas para la compra de libros ferias del libro, el día del libro, el libro y la rosa en el día de Sant Jordi. ▪ Concepto de ocio en las zonas urbanas frente a las rurales ▪ Actividades de ocio surgidas por influencia de otras culturas o por cambios sociales yoga, estancias en balnearios. <ul style="list-style-type: none"> ○ Actividades para aprender cursos de cocina, baile, talleres de creación literaria. ▪ Juegos de mesa cartas (la baraja española y sus juegos), parchís, dominó, ajedrez. <ul style="list-style-type: none"> ○ Comportamientos motivo de reunión, rituales, gestos, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.), vínculos (peñas, porras, etc.). ▪ Hábitos de lectura <ul style="list-style-type: none"> ○ Iniciativas institucionales para fomentar el hábito de lectura ○ Incidencia de la lectura en soporte digital en las costumbres lectoras de los españoles

Actividades de ocio, hábitos y aficiones	
Espectáculos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de espectáculos a los que suelen asistir los españoles representaciones teatrales, proyecciones de cine, conciertos, festivales de música, circo, corridas de toros. ▪ Horarios de sesiones de cine y funciones teatrales ▪ Adquisición de entradas de cine y teatro en la taquilla del cine o del teatro, por teléfono, por Internet, precios especiales: el día del espectador. ▪ Tipos de películas cine infantil, de adultos, comercial, de autor, géneros cinematográficos. ▪ Tipos de salas de cine grandes cines del centro de las ciudades, multicines de la periferia, cines que proyectan películas en versión original con subtítulos. ▪ Convenciones sociales y comportamientos <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionados con la asistencia a salas de cine consumo de bebidas y palomitas, prohibición de fumar. las películas extranjeras se exhiben dobladas; solamente en cines especializados se pueden ver películas en versión original con subtítulos. ○ Relacionados con la asistencia a teatros llegar con puntualidad (es frecuente que no se permita la entrada a la sala una vez ha comenzado la función), programas de mano. ○ Relacionados con la asistencia a acontecimientos musicales al aire libre desplazamientos masivos de personas que acuden a macroconciertos que se celebran en las grandes ciudades. ▪ Las corridas de toros plazas, ferias, nombres relevantes. ▪ Rituales y comportamientos en las corridas de toros sacar el pañuelo blanco para pedir la oreja, brindar el toro, salir por la puerta grande... ▪ Espectáculos asociados a edades, zonas (urbanas, rurales.), grupos sociales. bailes, cine de verano. ▪ Teatro de calle y artistas callejeros pasacalles, títeres, festivales infantiles.

Actividades de ocio, hábitos y aficiones	
Actividades al aire libre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades al aire libre más practicadas por los españoles pasear, salir al campo, visitar parques naturales, ruinas arqueológicas. ▪ Actividades deportivas en la naturaleza más practicadas por los españoles hacer remo, submarinismo, bicicleta de montaña, montañismo. ▪ Comportamientos sociales relacionados con las actividades al aire libre la calle como extensión de la casa en el ámbito rural (sacar la silla a la puerta para tomar el fresco). ▪ Celebraciones de días especiales asociados a la práctica de determinadas actividades día del árbol, del medio ambiente, de la bicicleta. ▪ Fiestas de connotación religiosa, folclórica o popular romerías, fiestas patronales. ▪ Actividades de investigación o formación granja escuela, huerto biológico, colonias ecológicas. ▪ Asociaciones relacionadas con las actividades de tiempo libre federaciones deportivas, grupos de montañismo.
Deportes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deportes practicados con más frecuencia por los españoles natación, ciclismo, fútbol, gimnasia, tenis, baloncesto. ▪ Lugares más frecuentes donde se suelen realizar actividades físico deportivas instalaciones deportivas, espacios naturales, espacios públicos urbanos, instalaciones de centros escolares, gimnasios... ▪ Espectáculos deportivos, partidos de fútbol, de baloncesto, torneos de tenis, competiciones de natación. ▪ Acontecimientos deportivos de gran aceptación popular liga de fútbol, vuelta ciclista, carrera de San Silvestre, automovilismo, motociclismo. ▪ Estereotipos asociados a los deportes consideración de deportes populares y deportes de elite. ▪ Comportamientos sociales relacionados con los espectáculos deportivos reunirse en casas de amigos o familiares para ver la retransmisión de un partido por televisión, vestirse con los colores del equipo. ▪ Deportes de riesgo ala delta, puentismo. ▪ Práctica de deportes tradicionales frontón, pelota vasca, bolos, lucha canaria. ▪ Organismos públicos que organizan espectáculos deportivos ayuntamientos, escuelas. ▪ Valor que se da al deporte en la sociedad asignatura en los programas educativos, campañas de promoción de actividades deportivas.

Medios de comunicación e información	
Prensa escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ediciones habituales de la prensa española: matinales ▪ Comportamientos sociales relacionados con la lectura de prensa dónde y cómo se lee el periódico (suele ser una actividad individual). ▪ Establecimientos en los que se pueden comprar periódicos y publicaciones periódicas librerías, grandes almacenes, quioscos. Formato del periódico y organización de las secciones y contenidos <ul style="list-style-type: none"> • Suplementos semanales y revistas de fin de semana ▪ Importancia de las publicaciones deportivas ▪ Valor que se da a la prensa como medio de expresión para emitir opiniones y quejas a través de las cartas al director ▪ Influencia de la prensa escrita en la opinión pública ▪ Las revistas del corazón <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto de revista del corazón ○ Revistas del corazón de mayor difusión ▪ Publicaciones periódicas de resúmenes de prensa de reparto gratuito los periódicos del metro. ▪ Los periódicos solidarios ▪ Los regalos del periódico y los productos que se venden con el periódico colecciones de películas en <i>DVD</i>, obras en fascículos, colecciones de clásicos de la literatura, cómics... ▪ El humor en las páginas de los periódicos de ámbito nacional en cada revista dominical hay un espacio exclusivo reservado para un reconocido humorista afín a la ideología del periódico.
Televisión y radio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de programas informativos, telediarios, películas, retransmisiones deportivas, concursos. ▪ Horas de máxima audiencia ▪ Valores asociados al consumo de televisión informativo y de conocimiento del entorno (informativos, telediarios, etc.), educativo (documentales, etc.). ▪ Comportamientos asociados al consumo de la televisión hacer comentarios mientras se ve un programa, tener la tele encendida sin estar viéndola, zapeo. ▪ Comportamientos asociados al consumo de radio tener la radio encendida mientras se hacen otras actividades en el hogar, escuchar la radio en el coche, intervención en programas para expresar opiniones. ▪ La televisión como instrumento de socialización y configuración de la sensibilidad colectiva programas que una generación vio en su infancia, nostalgias televisivas... ▪ Creencias sobre la calidad de las cadenas y programas de televisión grado de credibilidad, «tebasura». ▪ Influencia de la televisión en el comportamiento de la vida cotidiana formas de vestir, peinarse, hablar, temas de conversación. ▪ Influencia de la televisión en la lengua dequeísmo, queísmo. ▪ Valor que se da a la radio como compañía para personas que viven solas o trabajan por la noche taxistas, guardas de seguridad.

Medios de comunicación e información	
Internet	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hábitos de uso de Internet. Servicios más utilizados por los internautas españoles búsqueda de información, correo electrónico, chats. ▪ Lugares preferidos de conexión a Internet domicilio particular, en el trabajo, cibercafés. ▪ Principales proveedores de servicios de Internet: portales y buscadores ▪ Repercusiones del comercio electrónico en los hábitos de consumo reserva y compra de billetes de avión, tren, entradas de espectáculos, viajes.

La vivienda	
Características y tipos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de vivienda en las ciudades y pueblos <ul style="list-style-type: none"> ○ En relación con la estructura: edificios de pisos, casas bajas, casas con jardín, casas con patio, adosados, urbanizaciones. ○ En relación con la orientación: interiores, exteriores ▪ Divisiones y habitaciones en la vivienda <ul style="list-style-type: none"> ○ cuarto de baño, estudio, cocina, dormitorios, terraza, balcones. ○ Valor que se da a los diferentes espacios dentro de la casa ▪ Tamaño medio de las viviendas y sus diferentes estancias <ul style="list-style-type: none"> ○ Tipo de mobiliario que suele haber en un hogar español ▪ Instalaciones y servicios que se pueden encontrar en las casas españolas calefacción, suministro de agua corriente (caliente y fría), conexión telefónica, gas natural, ascensor, garaje, trastero. ▪ Tipos de vivienda en las ciudades y pueblos <ul style="list-style-type: none"> ○ Alojamientos móviles: caravanas, remolques. ○ Valor que se da a la luz natural, a las vistas y a la orientación de las casas como componentes esenciales de la vivienda ○ Concepto de segunda vivienda. Factores que determinan la localización de la segunda vivienda: viviendas familiares en las zonas rurales de origen, viviendas localizadas en la proximidad de zonas de baño, zonas turísticas, ciudades históricas o centros culturales. ▪ Espacios comunitarios <ul style="list-style-type: none"> ○ entrada a la vivienda, garajes, pasillo de acceso a las viviendas, escaleras de vecinos. ▪ Servicios de seguridad en las viviendas <ul style="list-style-type: none"> ○ portero automático, alarma antirrobo. ▪ Relación entre la tradición arquitectónica de una región o comunidad cultural y el uso de materiales o técnicas de construcción <ul style="list-style-type: none"> ○ uso de adobe, ladrillos, piedra, tejas, pizarra. ▪ Convenciones sociales en torno al uso de determinados materiales en la construcción de las viviendas, en el acabado interior y en la decoración <ul style="list-style-type: none"> ○ ladrillo, escayola, revestimientos, tarimas, baldosas, azulejos. ▪ Comportamientos y convenciones relacionados con la utilización de energías renovables en la construcción de las viviendas <ul style="list-style-type: none"> ○ instalación de acumuladores de luz, placas eléctricas, sistemas de aislamiento.

La vivienda	
Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medios de acceso a la vivienda. Preferencias y valores propiedad, alquiler ▪ Características del mercado inmobiliario español créditos hipotecarios, diferencia en el precio de las viviendas según la zona o población. ▪ Convenciones sociales relacionadas con el alquiler de una vivienda los caseros suelen pedir a los inquilinos una fianza en el momento de alquilar un piso. ▪ Comportamientos relacionados con la búsqueda de una vivienda para compra o alquiler consultar anuncios clasificados en prensa escrita o Internet, fijarse en los anuncios que suelen ponerse en las ventanas o portales de las casas, visitar una agencia inmobiliaria, preguntar en las tiendas del barrio. ▪ Relación entre el precio de las viviendas y el poder adquisitivo de los españoles ▪ Concepto de vivienda de protección oficial características, modos de acceso a la propiedad. ▪ Factores que determinan la edad de emancipación de los jóvenes y su influencia en el acceso a la vivienda ▪ Créditos y ayudas para la adquisición de viviendas criterios, procedimientos (escritura pública, registro de la propiedad), lugares de información y tramitación, ayudas encaminadas a la promoción de la compra de la vivienda habitual. ▪ El movimiento «okupa» y el fenómeno de la ocupación de viviendas y locales deshabitados

Servicios	
Instalaciones deportivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Principales instalaciones públicas destinadas a la práctica de deportes pistas de atletismo, piscinas cubiertas y al aire libre, pistas de tenis, polideportivos, circuitos naturales. ▪ Instalaciones deportivas para la práctica del deporte profesional y como espectáculo estadios y campos de fútbol, pabellones deportivos. ▪ Servicios de las instalaciones deportivas espacios destinados a la práctica de los deportes, vestuarios, duchas. ▪ Horarios de uso de las instalaciones deportivas ▪ Personas relacionadas con la administración de las instalaciones deportivas monitores deportivos, vigilantes, salvavidas. ▪ Espacios públicos y programas deportivos relacionados con la práctica de deportes tradicionales: frontón – pelota vasca, terrero – lucha canaria.

Servicios	
Parques y zonas verdes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parques españoles famosos El Retiro (Madrid), Parque de María Luisa (Sevilla), Parque Güell (Barcelona). ▪ Elementos habituales en los parques árboles, setos, laberintos, fuentes con agua potable, fuentes ornamentales, lagos, obras artísticas. ▪ Personas relacionadas con el cuidado y vigilancia de los parques jardineros, vigilantes. ▪ Comportamientos relacionados con el uso y disfrute de parques y zonas verdes leer, pasear, practicar deportes, hacer pícnicos, ir con los niños cuando salen del colegio. ▪ Servicios ofrecidos por los parques zonas lúdicas, espacios de juego para niños, sanitarios, fuentes de agua potable, carril para bicicletas. ▪ Cantidad de parques y espacios verdes en las ciudades y su extensión ▪ Valor que dan los ciudadanos a las zonas verdes ▪ Diferencias conceptuales entre parque, jardín, pradera, campo. ▪ Parques y zonas verdes especializados parques florales, parques botánicos, parques lúdicos, parques infantiles. ▪ Promoción y cuidado de las zonas verdes.
Mobiliario urbano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliario relacionado con los espacios de ocio y esparcimiento bancos, zonas de juego para niños. ▪ Iluminación nocturna de espacios, monumentos y edificios históricos o emblemáticos en Navidad y fiestas locales las calles principales de las ciudades y las de algunos barrios se iluminan de forma especial, con luces de diferentes formas y colores ▪ Espacios publicitarios vallas, quioscos. ▪ Carteles y señales indicadores de direcciones, lugares de interés. carteles con los nombres de las calles, plazas, avenidas..., mapas de zona, carteles y mapas indicadores de monumentos o edificios históricos. ▪ Incorporación de estatuas, monumentos conmemorativos y obras de arte en los espacios urbanos ▪ Placas conmemorativas y lugares en los que suelen colocarse en las viviendas, para indicar el nacimiento o fallecimiento de personalidades, a pie de estatuas, de esculturas. es frecuente que algunas calles, plazas, edificios, etc. se conozcan por el nombre popular, distinto al oficial. ▪ Materiales utilizados dependiendo de la población y zonas. Respeto del entorno arquitectónico y la tradición de la zona adoquines, granito, pizarra, piedra.

Servicios	
Mantenimiento y limpieza de espacios públicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesionales relacionadas con el mantenimiento y la limpieza de los espacios públicos barrenderos, basureros, jardineros. ▪ Comportamientos relacionados con la recogida de la basura se saca la basura por la noche, se deposita en bolsas. ▪ Modalidades de limpieza de las calles barrido, riego, limpieza con coches escoba. ▪ Mobiliario relacionado con la limpieza papeleras, contenedores. ▪ Espacios destinados al almacenamiento de basuras y desperdicios en las vías públicas hay contenedores de superficie y subterráneos; los ayuntamientos pasan, en fechas fijas, a recoger muebles y trastos viejos que los vecinos dejan en la calle. ▪ Basuras especiales y espacios destinados a su almacenamiento pilas, baterías, desechos industriales, pinturas, componentes químicos. en determinados establecimientos hay contenedores para la recogida de pilas o elementos electrónicos. ▪ Los vertederos municipales.
Protección civil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepto de protección civil ▪ Profesionales que colaboran en planes de protección civil bomberos, conductores, operadores, médicos... ▪ Áreas de actuación de las Unidades de Apoyo ante Desastres (UAD) búsqueda y rescate, asistencia sanitaria, apoyo psicológico, restablecimiento de servicios esenciales, identificación de víctimas... ▪ Planes y estrategias de prevención de desastres naturales ▪ Actuaciones de las Administraciones públicas en materia de seguridad en situaciones de máxima alerta.

Compras	
Tiendas y establecimientos	<p>Tipos de establecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Establecimientos de alimentación carnicería, pescadería, frutería, charcutería, mercados, supermercados... ● Establecimientos tradicionales droguerías, farmacias, quioscos, estancos... ● Establecimientos y comercios de nueva aparición cibercafés, tiendas de componentes informáticos, locutorios telefónicos... ● Mercadillos al aire libre de antigüedades, de sellos y monedas, de ropa, de zapatos, de verduras... ● Establecimientos en los que se compra normalmente la ropa boutiques, grandes superficies, mercadillos, comercio tradicional... ● Las grandes superficies supermercados, hipermercados, centros comerciales ● Valor que se da a las grandes superficies comerciales como espacio de compra, lugar de ocio y punto de encuentro en la periferia urbana <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización de los productos en los supermercados y en las tiendas ▪ Productos asociados comúnmente a un tipo especial de establecimientos tabaco y sellos en los estancos, hilos y elementos relacionados con la costura en las mercerías, periódicos y revistas en los quioscos... ▪ Convenciones sociales relacionadas con la interacción entre cliente y dependiente <p>Tipos de establecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Establecimientos especializados tiendas de antigüedades, joyerías, jugueterías, parafarmacias... <ul style="list-style-type: none"> ○ Mercados y lonjas ▪ Diferentes modalidades de compra en los establecimientos, por catálogo, a través de Internet... ▪ Convenciones sociales y comportamientos <ul style="list-style-type: none"> ○ Al hacer la compra se pide la vez, es frecuente acudir siempre a los mismos establecimientos, en los mercados no es común la práctica del regateo... ○ En las tiendas de ropa es normal que se arreglen los bajos de los pantalones, que los dependientes opinen sobre cómo sienta una prenda... ▪ Principales zonas de las ciudades en las que se suelen establecer los locales comerciales centros comerciales en las afueras, pequeño comercio y grandes almacenes en el centro de las poblaciones... ▪ Tipos de servicios y negocios que se pueden encontrar en los locales comerciales bares, restaurantes, tiendas y establecimientos, peluquerías ... ▪ Productos que se pueden cambiar y productos que no se pueden cambiar ▪ Envoltorios empleados para presentar y conservar determinados productos bandejas de corcho, envoltorios de plástico, botes de plástico, botellas... ▪ Convenciones relacionadas con la redacción de cartas de reclamación

Compras	
Precios y modalidades de pago	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modalidades de pago en metálico, cheque bancario, transferencia bancaria, giro postal, tarjetas de crédito, al contado, a plazos ▪ Formas de pago relacionados con el tipo de establecimiento o compra realizada los pequeños importes y la compra del día se pagan normalmente al contado; otros artículos, como coches o grandes electrodomésticos, se pueden comprar a plazos... ▪ Concepto de rebajas ▪ Convenciones en la forma de colocar los precios precios con decimales (0,99 euros), precios originales tachados y nuevos precios rebajados destacados... ▪ Diferencias entre productos de precio más o menos estable y productos de precio variable, como los alimentos ▪ Concepto de cesta de la compra ▪ Tipos de ofertas en los establecimientos dos por uno, mitad de precio, lotes... ▪ Formas especiales de pago tarjeta monedero, tarjeta prepago (para hacer llamadas telefónicas, para pagar habitaciones de hotel)... ▪ Situaciones en las que puede negociarse el precio algunos productos en un mercadillo, si el producto tiene algún defecto...
Hábitos de consumo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilidades y medidas de compra el peso se da en kilogramos, se utiliza el sistema métrico para las medidas, los líquidos se miden en litros... ▪ Periodos del año en los que suele aumentar el ritmo de compra rebajas, Navidades, «vuelta al cole», vacaciones de verano... ▪ Tipos de envases y envoltorios botes, latas, bolsas, ... ▪ División de los productos de consumo por categorías calzado, alimentación, aseo personal, productos de limpieza, ropa... ▪ Conceptos de hacer la compra e ir de compras ▪ Productos considerados básicos pan y cereales, lácteos, aceites y grasas, frutas, verduras, hortalizas, artículos para el hogar, artículos para el aseo personal... ▪ Convenciones sociales relacionadas con el precio de los productos normalmente el precio de los productos es fijo y aparece en la etiqueta de precio ▪ Productos asociados a la calidad de vida productos biológicos, dietéticos... ▪ Unidades y medidas de compra comprar por unidades, comprar por docenas, comprar por peso, comprar a granel, comprar al por mayor. ▪ Poder adquisitivo medio de los españoles. ▪ Cambios recientes en los hábitos de consumo.

Salud e higiene	
Salud pública	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepto de higiene personal ▪ Comportamientos relacionados con el cuidado de la salud práctica de deportes, importancia otorgada a la dieta, medios para combatir el estrés... ▪ Acciones institucionales encaminadas a provocar cambios y reducir riesgos campañas y programas de prevención, programas de erradicación de enfermedades, vacunación preventiva (vacunas para la gripe en otoño, vacunas infantiles)... ▪ Especialistas a los que los determinados sectores de la población deben acudir con regularidad revisiones ginecológicas de la mujer, visitas al pediatra con los niños pequeños, visitas al dentista... ▪ Equipos profesionales del área de la salud mental psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales... ▪ Remedios caseros asociados a creencias y sabiduría popular miel con limón para el dolor de garganta, cebolla para los resfriados, arcilla para las quemaduras... ▪ Convenciones sociales relacionadas con la prescripción y uso de medicinas no está muy extendido el uso de genéricos; no se prescriben dosis: el paciente compra la dosis que contiene el paquete, aunque estas sean más de las que necesita ▪ Concepto de higiene y limpieza en el hogar y en los lugares públicos ▪ Auge de la cirugía estética y de las clínicas especializadas en problemas estéticos: el binomio salud/belleza ▪ Supuestos y requisitos legales para la práctica de la interrupción voluntaria del embarazo ▪ Principales causas de mortalidad ▪ Medicinas y terapias alternativas y complementarias usadas conjuntamente con la medicina convencional acupuntura, homeopatía, aromaterapia, musicoterapia...

Salud e higiene	
Centros de asistencia sanitaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de centros de asistencia sanitaria hospitales, hospitales clínicos universitarios, centros de día, ambulatorios... <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceptos de centro de salud y ambulatorio lugares donde se ubican, horarios, servicios y asistencia ofrecidos... ▪ Prestaciones de la Seguridad Social asistencia gratuita en hospitales, asignación de ambulatorios y médicos públicos, servicios de urgencia y de asistencia médica domiciliaria, financiación parcial del importe de las medicinas (gratuidad para pensionistas y enfermos crónicos)... ▪ Tipo de asistencia de los centros de salud medicina general, médicos especialistas, radiografías, análisis... ▪ Profesiones relacionadas con la sanidad médicos generales, especialistas, enfermeros, matronas, psiquiatras, psicólogos... <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto de médico de familia en entornos urbanos y rurales ▪ Procedimientos para ser beneficiario de los servicios de la sanidad pública tarjeta de la Seguridad Social, petición de cita médica, emisión de volantes para los médicos especialistas, prescripción o receta... ▪ Convenciones sociales relacionadas con el comportamiento de pacientes y visitas a pacientes en hospitales y centros sanitarios es frecuente que los familiares acompañen a los enfermos durante su estancia en el hospital, los familiares no muy próximos también suelen visitar al enfermo... ▪ Especialización hospitalaria en función del servicio sanitario prestado pediatría, geriatría, dermatología, neurología... ▪ Equipamiento e instalaciones de la sanidad pública ▪ Sociedades médicas privadas no es infrecuente pagar la cuota de una sociedad médica privada para recibir atención sanitaria o tratamientos especializados ▪ Valor otorgado por la población al sistema sanitario de la Seguridad Social

Viajes, alojamiento y transporte	
Viajes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamientos relacionados con la planificación y desarrollo de viajes formas de reserva y compra de billetes, épocas del año en las que normalmente suelen realizarse viajes, vinculación de los viajes con los periodos vacacionales... ▪ Destinos turísticos nacionales e internacionales más demandados por los españoles costa mediterránea, Canarias... ▪ Concepto de viaje de estudios ▪ Grado de incidencia de las corrientes de moda en la demanda de destinos y tipos de viaje más frecuentes ▪ Los viajes de la tercera edad: los servicios del IMSERSO ▪ Ecoturismo, turismo rural, turismo cultural, turismo verde, turismo de aventura.

Viajes, alojamiento y transporte	
Hoteles y alojamientos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de alojamientos según su categoría y tipo de servicios hoteles, hostales... ▪ Instalaciones de los hoteles: recepción, piscina, garaje, peluquerías, tiendas, bares, cafeterías, restaurantes, aparcamiento... ▪ Servicios ofrecidos por los hoteles servicio de habitaciones, sistema de despertador, minibar y televisión en la habitación, camas supletorias... ▪ Personas relacionadas con los servicios prestados por los hoteles: recepcionistas, botones, camareros, limpiadores, cocineros, animadores... ▪ El turismo rural <ul style="list-style-type: none"> ○ Tipos de alojamientos rurales casas rurales, albergues de montaña, campamentos de verano, granjas escuela... ○ Concepto de casa rural las casas rurales suelen estar gestionadas como negocios familiares y es normal que la familia viva también en la casa ▪ Tipos de alojamientos según su categoría y tipo de servicios pensiones, fondas, casas de huéspedes... ▪ Balnearios ▪ Paradores Nacionales de Turismo.
Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de billete: ida y vuelta, sencillo, billetes especiales para turistas y pensionistas... ▪ Adquisición de billetes de medios de transporte en la taquilla de la estación, en máquinas expendedoras de billetes, en agencias de viaje, por teléfono, por Internet... ▪ Instalaciones y servicios de los aeropuertos zonas de información, terminales de salida y llegada, aduana, facturación, zonas de tránsito, salas de espera y descanso, zonas libres de impuestos, tiendas... ▪ Instalaciones y servicios de las estaciones ferroviarias y de autobuses zonas de información, andenes, taquillas, salas de espera, tiendas... ▪ Instalaciones y servicios en la carretera áreas de descanso, áreas de servicio, gasolineras... ▪ Tipos de aeropuertos internacionales, nacionales, militares, de tráfico de mercancías... ▪ Tipos de puertos tráfico de mercancías, transporte de personas, puertos turísticos, puertos deportivos... ▪ Tipos de recorridos de tren viajes de cercanías, viajes de largo recorrido nacionales e internacionales, trenes de alta velocidad (<i>AVE</i>)... ▪ Horas de máxima concentración de vehículos en calles y carreteras aumento de tráfico en las horas de salida y entrada de trabajos y escuelas, los fines de semana... <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto de operación salida ▪ Comportamientos sociales relacionados con el cuidado del coche adornos en el interior y exterior, revisión anual, lavado... ▪ Asistencia en carretera servicios de grúas, puestos de socorro... ▪ El carné por puntos ▪ Infracciones y sanciones de tráfico exceso de velocidad, retirada del permiso de conducir...

Viajes, alojamiento y transporte	
Transporte urbano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Principales medios de transporte urbanometro, tren de cercanías, autobús, taxi, tranvía, trolebús... ▪ Estructura de las redes de metro y trenes de cercanías líneas de metro, estaciones de metro, estaciones de tren de cercanías... ▪ Tipos de billete billetes sencillos, metrobús, billetes mensuales, abonos, billetes de ida y vuelta... ▪ Adquisición de billetes de transporte urbano según el medio utilizado en máquinas de los vestíbulos de las estaciones, en estancos y quioscos de prensa, en el propio autobús... ▪ Instalaciones y servicios de las estaciones de metro máquinas expendedoras de billetes, taquillas, mapas de la red y de la línea, mapa de localización de las salidas, megafonía, rótulos electrónicos de andén, tiendas en algunas estaciones... ▪ Ciudades españolas que tienen metro Madrid, Barcelona... ▪ Convenciones sociales y comportamientos relacionados con el uso de transportes públicos <ul style="list-style-type: none"> ○ Convenciones sociales relacionadas con el uso del autobús las paradas de autobús están señalizadas con una marquesina o un poste; es normal hacer colas en las paradas; hay autobuses que paran en todas las paradas, en otros casos es necesario hacer una señal al conductor; se puede pagar directamente al conductor o validar el metrobús en máquinas canceladoras... ○ Convenciones sociales relacionadas con el uso de taxis colores, según las ciudades (blanco en Madrid, amarillo y negro en Barcelona...), indicativos de disponibilidad u ocupación... los taxis no se comparten con desconocidos; pueden tomarse en la calle, levantando el brazo para que paren, o en una parada; lo habitual es sentarse en los asientos traseros; no hay estipulada una propina fija... ▪ Líneas nocturnas de autobús ▪ Concepto de bajada de bandera y carrera en los taxis precio de la bajada de bandera, según la población; pago de suplementos: equipaje, estación, servicio nocturno... ▪ Valores asociados al transporte público ahorro, comodidad, cuidado del medio ambiente... ▪ Normas en el uso del transporte urbano viajar siempre con el billete validado, conservar el billete durante todo el trayecto, prioridad en el asiento para las personas mayores, mujeres embarazadas y discapacitados, prohibición de fumar... ▪ Transportes de ocio y transportes turísticos funiculares, trenes históricos... ▪ Convenciones relativas al transporte de animales en los transportes públicos normalmente no se permite el transporte de animales, excepto en cajas especialmente preparadas para ello o cuando se trata de perros lazarillos...

Ecología y medio ambiente	
Relación con la naturaleza y protección del medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemas medioambientales que preocupan a la sociedad desaparición de especies vegetales y animales, contaminación de los ríos y costas, sequía e incendios forestales... ▪ Campañas de instituciones públicas en los medios de comunicación para promover la protección del medio ambiente y el ahorro energético prevención de incendios forestales, uso racional del agua y la electricidad, promoción de hábitos de reciclaje y separación de basuras... ▪ Instituciones responsables de elaborar y desarrollar políticas medioambientales Ministerio de Medio Ambiente, comunidades autónomas, municipios... ▪ Asociaciones de protección de la naturaleza <i>ADENA</i> (Asociación para la Defensa de la Naturaleza)... ▪ Políticas de protección del medio ambiente <ul style="list-style-type: none"> ○ Protección de especies autóctonas y en peligro de extinción águila imperial, lince, buitre leonado, gato montés, cabra montés... ▪ Ley de costas gestión y racionalización de las infraestructuras turísticas en las costas ▪ Política forestal gestión de los recursos de los bosques y montes, modelos de explotación y desarrollo sostenible, defensa de las especies autóctonas, políticas de reforestación...
Parques naturales y rutas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de parques naturales espacios protegidos, reservas naturales, reservas de la biosfera... ▪ Tipos de rutas turísticas, naturales, culturales, artísticas, deportivas, históricas... ▪ Normas que regulan el comportamiento en los parques naturales y espacios protegidos no se puede encender fuego, entrar con coches, hay horarios restringidos de visitas...
Desastres naturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desastres de más impacto inundaciones, sequía, incendios forestales... ▪ Comportamientos solidarios de la sociedad cuando se producen desastres naturales: el voluntariado ▪ Áreas de riesgo con mayor probabilidad de sufrir desastres naturales inundaciones en el Mediterráneo y Pirineos orientales, la «gota fría»; los terremotos afectan más a Andalucía, Murcia y Galicia... ▪ Medidas preventivas y sistemas de asistencia en caso de desastres naturales ▪ Actuaciones de organizaciones ecologistas y de protección del medio ambiente

Servicios sociales y programas de ayuda	
Atención a personas mayores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edad mínima de jubilación ▪ Beneficios de los que gozan las personas mayores gratuidad de los medicamentos, reducción en el precio del transporte público, descuentos en espectáculos... ▪ Servicios ofrecidos a las personas mayores asistencia a domicilio (aseo personal, limpieza de la vivienda, compra de alimentos...), centros de día, teleasistencia, residencias temporales, hogares tutelados... ▪ Centros de mayores horarios, formas de acceso, lugares donde se encuentran ubicados, servicios que ofrecen (salas de televisión, lectura de prensa diaria, juegos de mesa, etc.)... <ul style="list-style-type: none"> ○ Profesionales que trabajan en los centros de mayores asesores, psicólogos, voluntarios de <i>ONG</i>, personal geriátrico, monitores de actividades. ▪ Centros asistenciales de día y servicios que ofrecen terapia ocupacional, actividades y juegos, servicio de comedor, pedagogos, gimnasio, talleres y trabajos para estimular la atención y la memoria ▪ Concepto de residencia para la tercera edad ▪ Jubilación anticipada profesiones especiales como mineros, prejubilación...
Atención a inmigrantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procedencia mayoritaria de inmigrantes ▪ Principales regiones receptoras de inmigrantes grandes ciudades, núcleos industriales, zonas rurales con necesidad de mano de obra... ▪ Instituciones y organizaciones involucradas en la atención a inmigrantes ▪ Centros de atención a inmigrantes y servicios que ofrecen información y asesoramiento, ayuda jurídica, apoyo y orientación en los procesos de reagrupación familiar, desarrollo de programas para la enseñanza del idioma... ▪ Programas de integración y promoción sociolaboral a favor de los inmigrantes ▪ Importancia que la sociedad y las instituciones conceden a la inmigración en su contribución a la economía y el crecimiento demográfico del país ▪ La inmigración ilegal ▪ La ley de extranjería y los planes de integración

Servicios sociales y programas de ayuda	
Atención a personas sin recursos económicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugares relacionados con la atención a personas sin recursos económicos oficinas del <i>INEM</i>, casas de acogida, comedores, organizaciones no gubernamentales, parroquias... ▪ Servicios ofrecidos por las instituciones y organizaciones ayudas económicas, alojamientos, prestación de asistencia sanitaria... ▪ Subsidio de desempleo <ul style="list-style-type: none"> ○ Beneficiarios trabajadores, emigrantes retornados, extranjeros... ○ Prestaciones económica, cotización a la Seguridad Social... ○ Requisitos haber cotizado a la Seguridad Social por un periodo mínimo, haber perdido el empleo de forma temporal o indefinida... ▪ Concepto de marginación <ul style="list-style-type: none"> ○ Imagen social del mendigo y de las personas sin hogar ▪ El voluntariado
Atención a personas maltratadas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticas de prevención y de ayuda a las personas maltratadas (maltrato físico y psicológico). <ul style="list-style-type: none"> ○ Actuaciones de organizaciones no gubernamentales. ○ Sensibilidad hacia la violencia de género y apoyo ciudadano a campañas de denuncia y prevención. ▪ Beneficiarios de las casas de acogida personas que han recibido cualquier tipo de maltrato, físico o psicológico... ▪ Centros de acogida para menores. ▪ Prestaciones de las casas de acogida alojamiento, protección, manutención, intervención social, sanitaria, psicológica y jurídica, programas de apoyo emocional, de inserción sociolaboral... ▪ Campañas en televisión y prensa para concienciar a la población sobre la violencia de género. ▪ Teléfonos de emergencia. ▪ Medidas institucionales para luchar contra la violencia de género Ley Integral contra la Violencia de Género... ▪ Medidas institucionales para la protección del menor Ley de Protección Jurídica del Menor...
ONG	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ONG más conocidas Cruz Roja, Comisión Española de Ayuda al Refugiado, Movimiento contra la Intolerancia... ▪ Acciones de las ONG cooperación internacional, campañas de publicidad, campañas de concienciación, protestas públicas, acciones puntuales de bloqueo, manifestaciones... ▪ Grado de compromiso y participación ciudadana con el trabajo de las organizaciones no gubernamentales voluntariado de los jóvenes, pago de cuotas por interesados... ▪ Grado de respuesta ciudadana a las campañas emprendidas por las ONG movilizaciones públicas, recogida de firmas...

Seguridad y lucha contra la delincuencia	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuerpos de seguridad Guardia Civil, policía autonómica, policía municipal... ▪ Manifestaciones del crimen organizado blanqueo de dinero, tráfico de drogas, inmigración ilegal... ▪ Terrorismo. Política antiterrorista ▪ Xenofobia y racismo ▪ El problema de la violencia en el ambiente escolar ▪ El problema de la violencia en el deporte

2. LAS ACTIVIDADES Y TAREAS COMUNICATIVAS

Si hemos definido las habilidades lingüísticas que deben trabajarse en el aula y los ámbitos y temas que nos guían para su introducción, el primer paso es crear actividades comunicativas y luego integrarlas en una tarea más amplia. Es fundamental adoptar ciertos principios básicos que no pueden ser pasados por alto:

- Considerar la lengua como un instrumento de comunicación antes que como un objeto de aprendizaje.
- La entrada (input) y la salida (output) deben considerar simultáneamente todos los niveles de comunicación (gramatical, léxico, discursivo, etc.), colocando así la unidad mínima de trabajo por encima del nivel oracional.
- La producción y comprensión del alumno deben servir a un propósito de comunicación real.
- Debe permitirse la libertad de elección del alumno con respecto a lo que dice, cómo lo dice y con qué instrumento lo hace.
- Se debe proporcionar la oportunidad al alumno de evaluar el efecto de su producción.

Asimismo, una actividad comunicativa es una actividad de aprendizaje diseñada para que los alumnos aprendan a comunicarse utilizando la lengua, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses reales. Tiene un objetivo pragmático claro: utilizar el lenguaje para lograr un propósito, como consultar horarios de trenes para tomar decisiones de viaje. Por lo tanto, se centra más en el significado que en la forma, y busca fomentar la fluidez sobre la corrección. Se considera que la práctica genuinamente comunicativa, tanto oral como escrita, es la mejor manera de desarrollar el uso de la lengua.

Este tipo de actividad didáctica y de aprendizaje es propio de enfoques pedagógicos que priorizan la comunicación, como el Enfoque Comunicativo o el Enfoque por Tareas. Antes de la aparición de estos enfoques, este tipo de actividades rara vez se incorporaban de manera sistemática al proceso de enseñanza.

Podemos distinguir entre actividades de precomunicación o de capacitación, donde se trabajan estructuras y funciones lingüísticas específicas, y actividades comunicativas, donde se busca desarrollar la capacidad de comunicación en su totalidad. Las actividades de capacitación pueden crear un ambiente propicio para un uso comunicativo de la lengua.

Cada actividad comunicativa se basa en algunos de los siguientes principios generales (no todos se aplican en todas las actividades):

1. Transferencia de información: Extraer información de una fuente y transferirla a otro medio, ya sea oral o escrito, o a otro tipo de texto en el mismo medio.
2. Brecha de información: Ningún alumno tiene toda la información necesaria para completar la tarea; cada alumno necesita obtener información de otros y, al mismo tiempo, transmitir información a sus compañeros.
3. Dependencia de la tarea: Cada alumno debe completar las primeras etapas de la actividad para que el grupo pueda llevar a cabo la fase final de manera exitosa.
4. Retroalimentación y corrección de contenido: A lo largo de la actividad, la producción de cada alumno es evaluada por sus compañeros, y el profesor interviene para corregir aspectos gramaticales, léxicos, fonéticos, etc. La corrección de la forma también aclara o matiza el contenido.

Como ejemplos de actividades comunicativas típicas se pueden mencionar:

1. Proyectos, que involucran una negociación conjunta entre docentes y alumnos y se caracterizan por la autenticidad de las formas lingüísticas y los materiales.
2. Juegos lingüísticos que fomentan una comunicación real y motivadora, como el juego de roles (role play) donde cada alumno asume un papel en una situación de la vida real.
3. La resolución de problemas inspirada en la vida real, como decidir qué artículos comprar de una lista con un presupuesto limitado. Los alumnos negocian hasta llegar a un consenso.

La introducción de las actividades comunicativas constituye una aportación valiosa a la didáctica de la lengua meta, ahora L1. A imitación de lo que ocurre en la vida real, en estas actividades se pretende lograr una comunicación auténtica entre un aprendiente y otros usuarios de la lengua meta (otros compañeros de clase, algún hablante nativo, etc.) Para alcanzar este propósito, es habitual organizar la clase en parejas o en grupos reducidos, de modo que los aprendientes sean los verdaderos protagonistas de la interacción y gradualmente desarrollen su margen de autonomía. Así, se hace hincapié en el proceso de aprendizaje, realizándolo frente al de enseñanza y reduciendo el protagonismo tradicional del profesor; se considera que, en última instancia, la responsabilidad de aprender recae en el propio alumno. Dada la autenticidad de la lengua y de la interacción que se produce en las *actividades comunicativas*, éstas parecen favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y la motivación por el aprendizaje de la lengua meta.

La definición de tarea en el marco de la enseñanza de una segunda lengua ha sido abordada por numerosos autores. Yendo de la más ambigua a la más concreta tenemos:

[...] una tarea es] cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, [...] rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión [...] En otras palabras, por «tareas» entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa. (Long, 1985)

[...] una actividad o acción realizada como resultado de procesar o analizar lenguaje [...] dibujar un mapa mientras se escucha una cinta o escuchar y efectuar una instrucción pueden considerarse tareas. (Richards, Platt y Weber, 1986, p. 289)

[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma. (Nunan, 1989, p. 10)

Aunque dispersa, la definición de tarea puede reconciliarse en las siguientes características:

- representativa de procesos de comunicación de la vida real;
- identificable como unidad de actividad en el aula;
- dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y
- diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Las actividades posibilitadoras —también llamadas tareas posibilitadoras o tareas capacitadoras— son aquellas actividades de aprendizaje que se realizan en el marco del enfoque por tareas y que se conciben como fases preparatorias de la *tarea final*.

Recordemos aquí un conocido trabajo de P. Ur (1988, pp. 11-25) en el que la autora ha enumerado diez rasgos para caracterizar una actividad que pretenda ser comunicativa:

- Interacción: debe darse en todo momento intercambio de información e ideas.
- Transparencia de propósito: debe tener unos objetivos claros.
- Heterogeneidad: puede ser resuelta con distintos niveles de dominio.
- Volumen y repetición: poseer una gran cantidad de práctica para que haya más posibilidades de aprender.
- Interés: el tema, por ejemplo.
- Final abierto: ideas originales, variadas e imprevisibles.
- Vacío de información: un medio fundamental para crear la necesidad de utilizar los recursos lingüísticos.
- Personalización: con ella se alcanza un alto nivel de motivación; sobre todo, si la actividad está basada en las experiencias personales de los estudiantes.
- Tensión estimulante: carácter lúdico e incertidumbre.
- Creatividad: tiene que propiciar la aparición de ideas originales.

Posteriormente J. P. Ruiz Campillo y G. Lozano (2009) plantean una hoja de evaluación atendiendo a dos criterios:

La siguiente HOJA DE EVALUACIÓN pretende darme información sobre dos cosas:

- a) Si la actividad que propongo responde efectivamente, en sus aspectos de diseño, al uso del instrumento que se produce fuera de clase.
- b) Si los artificios didácticos añadidos para conseguir esto están razonablemente justificados y dañan lo mínimo posible el objetivo anterior.

A. Hoja de evaluación de la actividad comunicativa

1. RELACIÓN: ¿Es la tarea común o generalizable? ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar o desarrollar?
2. AUTENTICIDAD: ¿Es el texto auténtico o autentificable en el marco social del aula? ¿Está el caudal de lengua (texto y exponentes) debidamente contextualizado?
3. PRESENCIA E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS: ¿Están presentes las destrezas adecuadas al tipo de tarea? ¿Se integran de un modo natural?
4. VACÍO DE INFORMACIÓN: ¿Establece vacíos de información? ¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?
5. DEPENDENCIA DE TAREAS: ¿Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?
6. IMPLICACIÓN: ¿Implica al alumno suficientemente? ¿Le pide contribuciones personales? ¿Atrae su interés? ¿Añade tensión, ludismo o posibilidades de ser creativo)
7. FOCALLIZACIÓN: ¿Es la tarea, antes que la lengua, el foco de atención?
8. ELECCIÓN: ¿Permite al alumno la elección de qué hacer, cómo hacerlo, con qué instrumentos?
9. SISTEMATIZACIÓN DEL CÓDIGO: ¿Presenta el código lingüístico como un instrumento? ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función? ¿Facilita su reutilización en contextos diferentes?
10. CAUDAL DE PRÁCTICA: ¿Proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?
11. SECUENCIACIÓN: ¿Está la secuenciación justificada? ¿Sirve lo que se hace en una tarea para la siguiente? ¿Están dispuestas de tal modo que la primera no le reste valor a la segunda?
12. FLEXIBILIDAD DE ADMINISTRACIÓN: ¿Permite libertad de elección al profesor para adaptarse al grupo meta?
13. FLEXIBILIDAD DE RESOLUCIÓN: ¿Puede ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua? ¿Establece un contexto interno autosuficiente?
14. DIFICULTAD: ¿Es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado? ¿Mantiene un nivel de riesgo bajo?
15. PAPEL DE LOS PARTICIPANTES: ¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de clase? ¿Estimula un papel de “facilitador” del profesor? ¿Prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?
16. CONCIENCIA DEL CONTENIDO: ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje? ¿Se proporciona oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación? ¿Lo provee de estrategias que le ayuden a superar su falta de dominio del código?

17. **CONCIENCIA DEL PROCESO:** ¿Son claros los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula? ¿Promueve en el alumno conciencia de ellos?
18. **AJUSTE A LAS NECESIDADES:** ¿Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta)? ¿Promueve un diagnóstico de estas necesidades?
19. **RELACIÓN COSTE-BENEFICIOS:** ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?
20. **FUNCIONALIDAD:** ¿Responde la elección y disposición funcional de los materiales al procedimiento pretendido) ¿Procuran la máxima facilidad de uso?
21. **PRESENTACIÓN:** ¿Es la “edición” clara y atractiva?

B. Tipología simple de actividades

1. **Actividades controladas:** el papel del profesor consiste en controlar la actividad y otorgar la respuesta correcta. Normalmente, en la planificación de una clase, este tipo de prácticas se lleva a cabo inmediatamente después de la presentación gramatical y tienen como fin fijar una determinada estructura lingüística.
 - 1.1. **Actividades de relleno (completion):** se pide al alumno que inserte un elemento lingüístico en un marco sintáctico. Actividad de este tipo podrían ser:
 - 1.2. **Actividades de conversión (conversión):** consisten en frases con el fin de cambiar parte de su significado:
 - 1.3. **Actividades de transformación (transformation):** consisten en un cambio estructural sin que se derive de ello un cambio de significado.
 - 1.4. **Actividades controladas con vacío de información:** presentan un vacío de información, ya sea unidireccional o bidireccional.

Estas actividades se crean permitiendo la transferencia de información de una persona a otra con su consiguiente requerimiento de codificación y decodificación de la lengua. Normalmente se realizan en parejas y sirven para fijar estructuras que previamente han sido presentadas.

2. **Actividades semicontroladas:** pueden presentar vacío de información y vacío de razonamiento. En ellas se obtiene nueva información a partir de información dada a través de procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico o una percepción de relaciones o estructuras. En ellas también se persigue la resolución de problemas a través de la interacción social con otros y llegar a acuerdos y tomar decisiones.
3. **Actividades de práctica libre:** normalmente contienen un vacío de opinión, que consiste en identificar o articular una preferencia personal, un sentimiento o una actitud en respuesta a una situación determinada. No hay tampoco en

ellas procedimiento para formular que los resultados sean correctos, puesto que puede haber tantas respuestas como alumnos haya en el grupo.

Este tipo de actividades conecta con lo que se denomina establecer y mantener relaciones y discutir sobre temas de interés a través de un intercambio de información, ideas, opiniones, actitudes, sentimientos, experiencias y planes.

C. Puntos de reflexión sobre las actividades comunicativas

1. ¿Son claros los objetivos, los procedimientos y el proceso de la actividad?
2. ¿Promueve en el estudiante la conciencia y reflexión sobre la utilidad de la actividad y la propia comunicación?
3. ¿Proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?
4. ¿Es rentable el ejercicio?
5. ¿Dónde se sitúa el foco de atención, en la tarea o en la lengua?
6. ¿Qué destrezas se practican? ¿Se integran de manera natural?
7. ¿Existen vacíos de información? ¿Asegura que los participantes tengan que contribuir?
8. ¿Implica al alumno suficientemente? ¿Es lúdica y creativa?
9. ¿Le permite al profesor flexibilidad de administración en la práctica?
10. ¿Puede ser resuelta por los alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua?
11. ¿Pueden elegir los alumnos lo que dicen y cómo lo dicen o la respuesta es única e invariable?
12. ¿El grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) es el adecuado?

D. Las tareas comunicativas

El enfoque de tareas es el producto de la evolución experimentada por la enseñanza comunicativa. Esta evolución está vinculada a los elementos clásicos del currículo: metas, contenidos, métodos y evaluación. Su característica fundamental es la transición de programas en los que lo comunicativo se refiere a las metas y los contenidos, a otros programas que se autodenominan comunicativos por su enfoque metodológico. En otras palabras, los primeros programas comunicativos establecían las metas de enseñanza en términos de habilidades de comunicación y derivaban de ellas inventarios de contenidos considerados esenciales para la comunicación. En el modelo de tareas, la comunicación no solo es el objetivo del aprendizaje, sino el medio a través del cual se adquiere el dominio del idioma. Así, la metodología se convierte en el núcleo del programa, integrando de manera dinámica la fijación de metas, la selección de contenidos y la evaluación del proceso.

La propuesta se concreta en la organización del programa alrededor de actividades que implican el uso del idioma. A cada unidad del programa concebido de esta manera se le denomina tarea. En la literatura sobre el modelo de tareas, se utiliza comúnmente el término tarea para referirse al conjunto de actividades que conforman una de estas unidades del programa. Luego se distingue entre la tarea final y las tareas o actividades preparatorias. Por ejemplo, si en el programa se define una unidad como realizar una llamada telefónica para reservar una habitación de hotel, la llamada que los estudiantes llevarán a cabo en forma de juego de roles es tanto la tarea (como unidad del programa) como la tarea final (como actividad en el aula). Para poder realizar esta llamada, será necesario adquirir previamente el vocabulario utilizado, las nociones y funciones propias de ese intercambio comunicativo, la pronunciación correcta (o al menos comprensible) de las diversas expresiones a utilizar, así como las habilidades para mantener una comunicación activa y resolver malentendidos, entre otros aspectos. Todos estos contenidos y habilidades se trabajan en las etapas previas a la ejecución de la llamada telefónica (tarea final) en actividades que preparan a los estudiantes para esa ejecución. A estas etapas previas se les llama tareas preparatorias o facilitadoras.

En la selección de los contenidos y habilidades que deben desarrollarse mediante tareas preparatorias, los propios estudiantes participan activamente, llevando a cabo una serie de actividades relacionadas con la planificación, el desarrollo y la evaluación del aprendizaje. Reconocen su nivel actual de conocimientos y capacidad de uso del idioma, contribuyen a la definición de metas comunes para el grupo y establecen metas personales a alcanzar mediante la tarea, entre otros aspectos. Esto convierte al modelo de tareas en una propuesta estrechamente vinculada al concepto de autonomía en el aprendizaje. Asimismo, permite adaptar una misma tarea a diversas necesidades de aprendizaje, personalizando así el programa y facilitando el desarrollo del idioma de cada estudiante desde su punto de partida actual.

El enfoque basado en tareas propone un programa de aprendizaje de idiomas cuyas unidades consisten en actividades que implican el uso del idioma, en lugar de centrarse en estructuras sintácticas (como lo hacían los métodos auditivo-linguales) o nociones y funciones (como lo hacían los programas basados en nociones y funciones). Su objetivo es promover el aprendizaje a través del uso real del idioma en el aula, no solo a través de la manipulación de unidades en sus diversos niveles de descripción. Se postula que, de este modo, los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

La iniciativa surgió alrededor de 1990 en el ámbito anglosajón, como una evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989). Pronto se difundió en ciertos grupos de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992).

Uno de sus fundamentos radica en la diferenciación entre los contenidos esenciales para la comunicación y los procesos de comunicación. Esto está en sintonía con los principios del análisis del discurso, que sostiene que la comunicación va más allá de codificar y decodificar mensajes basados en el conocimiento de signos, reglas y estructuras lingüísticas. Requiere la adecuada interpretación del significado de estos mensajes. Además, esta interpretación no se logra únicamente a partir del texto, sino también a través del conocimiento que cada interlocutor tiene sobre el contexto en el que se desarrolla la comunicación. El otro fundamento del modelo proviene de la psicología del aprendizaje y de investigaciones sobre la adquisición de lenguas. Estas investigaciones postulan que los mecanismos que conducen a la capacidad de utilizar la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de dicho uso.

Estos principios conceptuales se aplican en una serie de métodos de trabajo, principalmente en las etapas de planificación y secuenciación de actividades, así como en su ejecución en el aula:

En la etapa de planificación, se invierte el enfoque tradicional de la lengua hacia las actividades. En los modelos previos, se realizaba primero un análisis lingüístico en sus distintos niveles de descripción para obtener inventarios lingüísticos (vocabulario, estructuras morfosintácticas, nociones y funciones). Estos inventarios servían de base para que los alumnos realizaran actividades de uso posteriormente. En la enseñanza mediante tareas, sin negar la utilidad de estos inventarios para llevar a cabo actividades en el aula o para la preparación de exámenes, se parte de actividades en las que los alumnos deben comunicarse en la lengua. Durante estas actividades, tanto los profesores como los alumnos descubren juntos las unidades de los diversos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje.

En la etapa de ejecución de las actividades, las tareas se caracterizan por combinar los procesos de uso con los de aprendizaje. Es decir, se aprende la lengua utilizándola, de manera similar a las situaciones de aprendizaje natural. Al mismo tiempo, estos procesos de uso y aprendizaje se vinculan con la atención a la forma, el reconocimiento de necesidades de aprendizaje y la selección de contenidos lingüísticos de los distintos niveles de descripción de la lengua.

La realización de estos procesos se facilita mediante una nueva distinción establecida en el contexto de las tareas: se diferencia entre la tarea final (la actividad de uso que constituye la totalidad de la tarea) y las tareas facilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para llevar a cabo la tarea final).

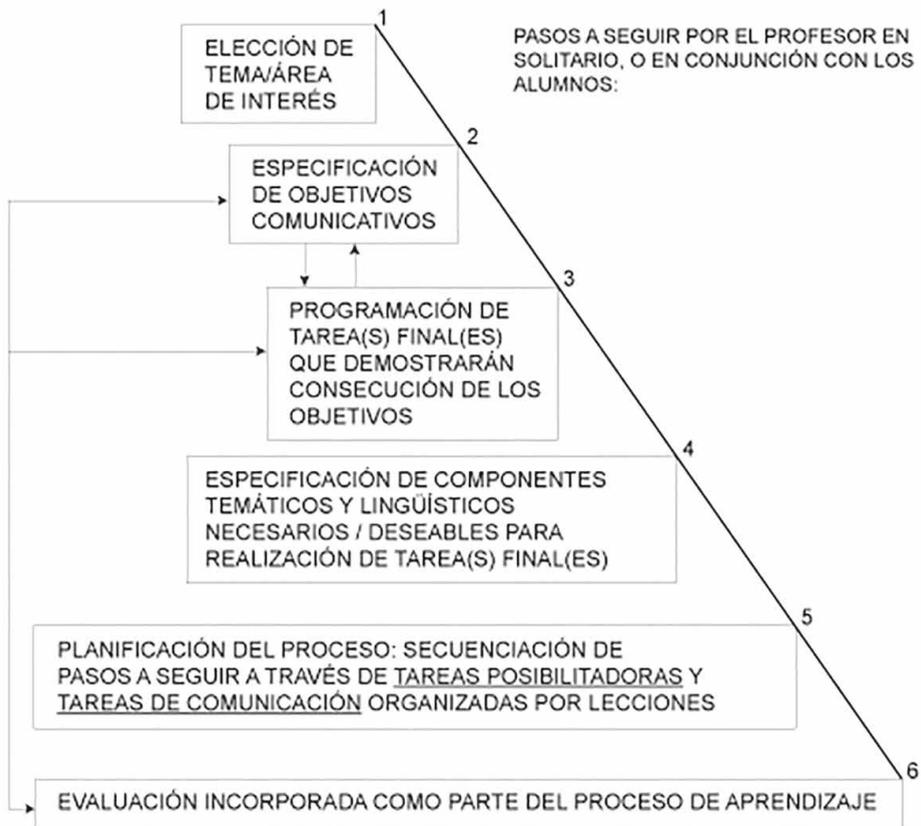


Figura 11. Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas (integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación). (Estaire-Zanón, 1990)

En las primeras concepciones de esta metodología, se planteaba que la misma se basaba simplemente en llevar a cabo en el aula actividades lingüísticas que reflejaran las que se realizan fuera de ella. Sin embargo, rápidamente se evidenció que esta definición no representaba de manera satisfactoria la realidad que se buscaba promover. Como resultado, se propusieron varias definiciones nuevas que pueden resumirse de la siguiente manera:

- Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje.
- Implica llevar a cabo en el aula actividades lingüísticas representativas de las que tienen lugar fuera de ella.
- Posee las siguientes características:
 - a. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
 - b. Permite la participación activa de los estudiantes en su desarrollo y resultados, fomentando sus contribuciones personales.

- c. Requiere que los estudiantes presten atención prioritaria al contenido de los mensajes durante su ejecución.
- d. Brinda oportunidades para que los estudiantes también presten atención a la forma lingüística.

Con estas aclaraciones, se puede vislumbrar el futuro de los enfoques basados en tareas. Las posibles áreas de innovación en la enseñanza de idiomas se pueden resumir en:

- Desarrollo de planes de estudio basados en tareas que se integren de manera articulada con las estructuras curriculares existentes (como se propone en las ideas de Nunan, 1989 y Estaire y Zanón, 1992), o que se adapten a las exigencias formales de los actuales niveles educativos.
- El diseño y evaluación de planes de estudio basados en procesos para distintos contextos educativos, permitiendo su adaptación y difusión como una alternativa viable para los profesionales de la enseñanza.
- Análisis epistemológico de la competencia comunicativa para describir los componentes de sus diversas dimensiones y análisis de los procesos de las tareas (investigando su funcionamiento en el aula) y sus características. Esto se realiza con el objetivo de relacionar ambos aspectos en el diseño de planes de estudio basados en tareas con objetivos específicos.
- Aplicación de una perspectiva sistémica al proceso de innovación educativa en la enseñanza de idiomas. Esto implica el desarrollo de técnicas de gestión y organización de los procesos educativos considerando el currículo como solo un aspecto a tener en cuenta, no como la solución paradigmática capaz de resolver, por sí sola, las discrepancias entre las intenciones educativas y los resultados finales del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL VILLALBA, Manuel, «Sobre evaluación de la expresión escrita: deficiencias, insuficiencias y actualización», *El Guiniguada*, 1992, n.º 3, pp. 13-26.
- ACADEMIA DE LA LENGUA ASTURIANA, *Informe sobre la llingua asturiana*. Oviedo, Academia Llingua Asturiana, 2002.
- AGUILAR CAÑAS, Sandra Johana, *et al.*, «Creación de un inventario de capacidades para la enseñanza de la lectoescritura en los grados primero y segundo de primaria», *Revista científica signos fónicos*, 2020, n.º 6, pp. 24-51.
- ALBARRACÍN VIVO, Domingo, *et al.*, «Composición escrita, influencia mediática y ortografía. Una investigación en las aulas de Educación Primaria», *Álabe*, 2020, n.º 21, pp. 1-18.
- ALEXOPOULOU, Angelica, «La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras», *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 2011, n.º 9, pp. 86-101.
- ALONSO GARCÍA, Amado, *Castellano, español, idioma nacional: Historia espiritual de tres nombres*, Buenos Aires, Losada, 1979.
- ALVAR LÓPEZ, Manuel, «Del castellano al español», *Cuadernos Hispanoamericanos*, n.º 500, 1992, pp. 7-40.
- AMOR ALMEDINA, María Isabel y SERRANO RODRÍGUEZ, Rocío, «La competencia lingüística: un estudio sobre su desarrollo en el alumnado de educación primaria», en *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave*, Gómez Parra, M.^a Elena y Johnstone, Richard (coords.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, pp. 33-43.
- AMORÓS-NEGRE, Carla y MOSER, Karoline, «Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2», *Journal of Spanish Language Teaching*, 2019, vol. 6 (2), pp. 1-15.
- ANDIÓN, María Antonieta, «Castellano vs. español: Perspectiva panhispánica en la rivalidad terminológica», *Español Actual*, 2006, n.º 85, pp. 7-23.
- ANGUITA LÓPEZ, Marisol, *et al.*, *La composición escrita (de 3 a 16 años)*, Caracas, Laboratorio educativo, 2004.
- ARAGÜEZ, Desirée y ARREBOLA, Inmaculada, «Análisis de las habilidades lingüísticas en educación infantil y primaria en un contexto multicultural», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2017, vol. 21 (2), pp. 309-329.
- AREA, Manuel, *et al.*, «Las políticas educativas TIC en España después del programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen», *Relatec. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2014, vol. 13, 2, pp. 11-33.
- AREA, Manuel, HERNÁNDEZ, Víctor y SOSA, Juan José, «Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula», *Comunicar. Revista Científica de comunicación y educación*, 2016, vol. 47, XXIV, pp. 79-87.
- ARIAS-GUNDÍN, Olga, *et al.*, «Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria», *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2011, n.º 3, pp. 613-620.

- ARNAIZ CASTRO, Patricia, *et al.*, «El efecto de la planificación en la expresión oral de alumnos de primaria», *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 2010, n.º 14, pp. 181-196.
- ARROYO GONZÁLEZ, Rosario y SALVADOR MATA, Francisco, «El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de la Educación Primaria», *Revista de educación*, 2005, n.º 336, pp. 353-376.
- AYORA ESTEBAN, M. Carmen y MOHAMED CHAIB, Farah, «El valor predictivo de las actitudes lingüísticas en la Educación Primaria en una comunidad de habla: El caso de los hablantes de dariya en Ceuta», *Tonos digital*, 2014, n.º 26, pp. 10-15.
- BAIXAULI FORTEA, Inmaculada, y PADILLA GARCÍA, Xosé A., «Dos procesos en contraste: Adquisición de L1 y L2», *Quaderns de filología. Estudis lingüístics*, 2000, n.º 5, pp. 249-258.
- BALLESTAS CAMACHO, Rodolfo, «Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria», *Investigación y desarrollo*, 2015, n.º 23, pp. 338-368.
- BELLO, Andrés, *Gramática: Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, de la 3.ª ed. de *Obras completas, Tomo Cuarto*, Caracas, La Casa de Bello, 1995.
- BERSCHIN, Helmut, «Dos problemas de denominación: ¿español o castellano? Hispanoamérica o Latinoamérica», en *Estudios sobre el léxico del español en América*, Perl, Matthias (ed.), Leipzig, VEB, 1982, pp. 198-214.
- BRAVO GARCÍA, Eva, «Español de América, español internacional», en Camacho Taboada, María Victoria, *et al.* (coords.), *Estudios de lengua española: Descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*, Madrid, Iberoamericana Vervuert, 2009, pp. 77-98.
- «El español internacional: valoración actual y usos específicos», en Congosto Martín, Yolanda y Méndez García de Paredes, Elena (eds.), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico: in Memoriam Manuel Alvar*, Madrid, Iberoamericana Vervuert, 2011, pp. 49-71.
- BREWSTER, Christopher A., CIRAVEGNA, Fabio y WILKS, Yorick, «Knowledge acquisition for knowledge management: Position paper», en *Proceedings of the 6th International Conference on Applications of Natural Language to Information Systems-Revised Papers*, Seattle, WA: CEUR-WS, 2001, pp. 203-207.
- BRUZUAL LEAL, Raquel, «La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas», *Educere*, 2008, n.º 12 (40), pp. 189-194.
- BUELA-LAMAS, Alberto, «Sentido metapolítico del castellano o español», *Altar Mayor*, 2018, n.º 182, pp. 199-213.
- CABERO-ALMENARA, Julio, *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*, Madrid, McGraw-Hill, 2015.
- CABRERA SEQUERA, Celia, «Las macrodestrezas en el aula de ELE», *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2020, n.º 6(3), pp. 109-123.
- CAMPOS BANDRÉS, Iris Orosia, *Lengua minorizada y enseñanza: Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés (Vol. 8)*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018.
- CANDLIN, Christopher y MURPHY, Dermot (eds.), *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall, 1987.
- CANO-AGUILAR, Rafael, «De nuevo sobre los nombres medievales de la lengua de Castilla, e-Spania», *Revue interdisciplinaire d'études hispaniques médiévales et modernes*, 2013, n.º 15, pp. 2-26.
- «El proceso histórico de constitución de las hablas andaluzas: Revisión crítica de las hipótesis emitidas», en Narbona Jiménez, Antonio (coord.), *Conciencia y valoración del habla andaluza*, Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, 2013, pp. 163-193.
- CARBONELL, Jaume, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Morata, 2001.
- CARRATALÁ TERUEL, Fernando, «La ortografía y su didáctica en la educación primaria», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1993, n.º 18, pp. 93-100.
- CASADO BERROCAL, Pablo, «Instrumentos para evaluar y calificar de forma democrática y comprensible en educación primaria», *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2017, n.º 3, pp. 284-291.
- CASSANY, Daniel, *et al.*, «El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativas», en Loureda, Óscar y Schrott, Ángela (eds.), *Manual de lingüística del hablar*, Berlín, Boston, De Gruyter, 2021, pp. 783-804.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 1994.

- CASTELLÓ-COGOLLOS, Lourdes, *et al.*, «Bibliometría e indicadores de actividad científica (XI). Otros recursos útiles en la evaluación: Google Scholar, Microsoft Academic, 1findr, Dimensions y Lens.org», *Acta Pediátrica Española*, 2018, vol. 76(9/10), pp. 123-130.
- CATALÀ AGRÀS, Glòria, *et al.*, *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (primero-sexto de primaria)*, Barcelona, Graó, 2001.
- CERVANTES, Centro Virtual, *Diccionario de términos clave de ELE*, 2008, recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario.htm
- CERVERA, José Manuel, «¿Español o Castellano? Reabriendo la polémica», *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación en Marruecos*, 1994, n.º 6, pp. 12-14.
- CESTERO, Ana y PAREDES, Florentino, «Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: Avance de un proyecto de investigación», *ALFAL*, 2015, n.º 50, pp. 652-683.
- COMAJOAN, Llorenç, «La enseñanza de lenguas en España y el reto del multilingüismo europeo», *Hispania*, 2010, vol. 93(1), pp. 123-129.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- *Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco europeo*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales, 2007.
- CORREA CRESPO, Cecilia y MÉNDEZ CEBALLOS, Marinela, «El tratamiento metodológico de la expresión escrita en la escuela primaria», *EduSol*, 2011, n.º 36, pp. 12-27.
- CORTÉS GARCÍA, Alba Julieth, «El teatro como estrategia pedagógica para la expresión escrita», *Nómadas*, 2001, n.º 15, pp. 273-278.
- CRESCINI, Valeria, «Actividades y juegos para mejorar la comprensión y expresión oral (escuchar hablar y conversar) en educación primaria», *Pedagogía Magna*, 2011, n.º 11, pp. 224-233.
- CUEVAS GONZÁLEZ, Lino Manuel, «Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la comprensión oral», *Psicothema*, 2002, n.º 2, pp. 293-299.
- CUMMINS, Robert, *The nature of psychological explanation*, Cambridge, MA, MIT Press, 1983.
- DE ARNOUX, Elvira Narvaja, «De la “unidad en la diversidad” al “español auxiliar internacional” en discursos y dispositivos promocionales panhispánicos», en Greusslich, Sebastian y Lebsanft, Franz (coords.), *El español, lengua pluricéntrica: Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva*, Bonn, V&R Unipress, 2019, pp. 39-60.
- DE COS RUIZ, Francisco Javier, *Evolución del español*, Cádiz, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, 2008.
- DE LA PUENTE SAMANIEGO, María Pilar, «El humor, clave para la enseñanza de la expresión oral en los últimos niveles de la Educación Primaria», *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 1994, n.º 6, pp. 181-188.
- DE LOS MOZOS, Santiago, «El castellano o español, lengua de América», en García Simón, Agustín (coord.), *Historia de una cultura*, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, 1995, pp. 369-385.
- DEL MORAL, Esther, VILLALUSTRE, Lourdes y NEIRA, Rosario, «Variables asociadas a la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2014, n.º 18, pp.10-25.
- DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, Emilio, ROBINSON-GARCÍA, Nicolás y TORRES-SALINAS, Daniel, «Manipular Google Scholar Citations y Google Scholar Metrics: Simple, sencillo y tentador», *EC3 Working Papers*, 2012, n.º 6, pp.1-12.
- DÍAZ ALAYÓN, Carmen, «Los estudios del español de Canarias», *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 1990, n.º 45(1), pp. 31-62.
- DÍAZ VÉLEZ, Jorge, «Hacia una redefinición del rol de la gramática en la enseñanza de lengua materna», en *Lingüística y educación: actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1978, pp. 293-300.
- DÍAZ-CORRALEJO, Joaquín, «Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura», *Arbor*, 2002, n.º 173, pp. 129-152.
- DOPPELBAUER, Max, «La Constitución y las lenguas españolas», en Doppelbauer, Max y Cichon, Peter (eds.), *La España multilingüe. Lenguas y políticas lingüísticas de España*, Viena, Praesens Verlag, 2008, pp. 21-30.
- ENCABO VERA, Miguel Ángel, «El patrimonio lingüístico extremeño como bien inmaterial de la Comunidad Autónoma de Extremadura», *Anuario de la Facultad de Derecho. Universidad de Extremadura*, 2007, n.º 25, pp. 99-105.

- ENGUITA-UTRILLA, José María, «Factores determinantes en la formación del español de América», *Cuadernos de investigación filológica*, 1998, n.º 14, pp. 57-73.
- ESCUDERO MEDINA, Consuelo, «La escuela y la pervivencia de una lengua minoritaria en territorio fronterizo: el caso del catalán en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia», *Interlingüística*, 2009, n.º 18, pp. 326-335.
- ESTAIRE, Sheila y ZANÓN, Javier, «El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo», *Comunicación, Lenguaje y Educación. Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Madrid, Aprendizaje, S.A., 1990.
- ESTEBAN PEREGRINA, Alberto, «Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria», *Fuentes*, 2017, n.º 19, pp. 15-38.
- FALLARINO, Nicoletta, LEITE MÉNDEZ, Analía y CREMADES, Raúl, «Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público», *Revista Complutense de Educación*, 2020, n.º 31(3), pp. 319-332.
- FERNÁNDEZ BATANERO, José María, «La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y natural», *Fuentes*, 2004, n.º 5, pp. 1-12.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Alicia, «Nacionalismo y representaciones lingüísticas en Ceuta y en Melilla», *Revista de Filología Románica*, 2016, n.º 33 (1), pp. 23-47.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Francisco, «Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española», *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2007, n.º 5, pp. 1-18.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Cristina, «La reflexión sobre las habilidades comunicativas como instrumento para la mejora de la competencia lingüística en educación primaria», en Sánchez Domínguez María del Carmen, et al. (coords.), *Delimitando lazos hacia nuevas propuestas innovadoras: la interdisciplinariedad como punto de partida*, Alcalá, Universidad de Alcalá, 2013, pp. 317-334.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, David y GARCÍA, Aldo José, «El español en las relaciones internacionales», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2014, n.º 24, pp. 121-134.
- FERNÁNDEZ-RUFETE NAVARRO, Ana, «Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería», *Investigaciones sobre lectura*, 2015, n.º 4, pp. 7-24.
- FIGUERAS CASANOVAS, Neus, «Del Marco Común Europeo de Referencia al Portafolio Europeo de las Lenguas», en Cassany, Daniel (coord.), *El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, pp. 37-51.
- FLÓREZ-MÁRQUEZ, Ascar «¿Qué español enseñar? O ¿cómo y cuándo enseñar los diversos registros o hablas del castellano?», en ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso *Internacional ASELE*, 2000, pp. 311-316.
- GALERA NOGUERA, Francisco, *Aspectos didácticos de la lectoescritura*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- GALINDO-MERINO, María del Mar, «L1 en el aula de L2: ¿por qué no?», *ELUA*, 2011, n.º 25, pp. 163-204.
- *La lengua materna en el aula de ELE*, Madrid, Monografías. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 2012.
- GALLARDO, Isabel y SAIZ, Héctor, «Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones comunicativas. Una propuesta de intervención desde la Educación Primaria», *Revista electrónica Interuniversitaria*, 2016, n.º 19, pp. 219-229.
- GALLEGO ORTEGA, José Luis, «Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de Educación Primaria», *Contextos educativos: Revista de educación*, 2012, n.º 15, pp. 9-26.
- «La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria», *Bordón. Revista de pedagogía*, 2008, n.º 60, pp. 63-76.
- GARCÍA AMAYA, Lorenzo, Harjús, Jannis y Henriksen, Nicholas, «Introducción. Las hablas andaluzas: Estado de la cuestión», *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 2019, n.º 34, pp. 7-13.
- GARCÍA MOUTON, Pilar, «El castellano hoy: sus principales rasgos lingüísticos: variedades del español hablado en España: teoría y práctica», en De Miguel Aparicio, Elena y Buitrago Gómez, María Cruz (coords.), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, pp. 151-174.

- *Lenguas y dialectos de España* (Vol. 20). Madrid, Arco Libros, 1994.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro, «Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación», *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 2003, n.º 33, pp. 5-48.
- GARCÍA-PEÑALVO, FRANCISCO JOSÉ, FIDALGO BLANCO, Ángel y SEIN-ECHALUCE LACLETA, María Luisa, «Tendencias en Innovación Educativa», *Conferencia presentada en el III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, Madrid, Gredos, 2015.
- GARZÓN, MOISÉS, «Preservar la haquetía», *Raíces: revista judía de cultura*, 2016, n.º 66, pp. 24-30.
- GIMÉNEZ-FOLQUÉS, David y ROSELLÓ-VERDEGUER, Jorge, «El español hablado en Valencia. Interferencia lingüística y enseñanza de la lengua», *Foro de Profesores de E/LE*, 2017, n.º 13, pp. 143-153.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, María Teresa, «El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación», *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2010, n.º 8, pp. 11-31.
- GONZÁLEZ LAS, Catalina Luisa, «La enseñanza de la ortografía: análisis de su tratamiento en los libros de texto de la Educación Primaria», *Lenguaje y textos*, 1999, n.º 14, pp. 61-77.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Mariela, «Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria», *Revista Estudios en Educación*, 2020, n.º 3, pp. 45-68.
- «Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria», *Revista Estudios en Educación*, 2020, vol. 3(4), pp. 45-68.
- GONZÁLEZ RIAÑO, Xosé Antón y HUGUET CANALIS, Francis, *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*, Barcelona, Horsori, 2004.
- GONZÁLEZ SALGADO, José Antonio, «Diez problemas de dialectología extremeña», *Revista de estudios extremeños*, 2009, n.º 65(1), pp. 347-378.
- GONZÁLEZ, María José y DELGADO, Myriam, «Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal», *Infancia y aprendizaje*, 2009, n.º 32, pp. 265-276.
- GRÀCIA GARCÍA, Marta, *et al.*, «Retos en la formación inicial de profesorado de infantil y primaria. La competencia oral», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2021, n.º 88, pp. 195-224.
- GROSS, Begoña y LARA, Pablo, «Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya», *Revista Iberoamericana de Educación*, 2009, n.º 49, pp. 223-245.
- GRUPO XÁLIMA, «A fala de Xálima: Valverdeiru, lagarteiru, manhegu. Un tesoro luso-extremeño», *Alcántara: revista del Seminario de Estudios Cacerreños*, 2018, n.º 87, pp. 31-58.
- GUERRA SÁNCHEZ, Osvaldo, RUIZ DE FRANCISCO, Isabel & PERENA SANTANA, Ángeles (1993). «La enseñanza del lenguaje oral en la Educación Primaria», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1993, n.º 18, pp. 59-66.
- GUTIÉRREZ-BRAOJOS, Calixto y SALMERÓN PÉREZ, Honorio, «Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria», *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 2012, n.º 16, pp. 183-202.
- GUTIÉRREZ-FRESNEDA, Raúl y DÍEZ MEDIAVILLA, Antonio, «Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de Primaria», *Teoría de la Educación*, 2017, n.º 29, pp. 41-59.
- HERNÁNDEZ MARTÍN, Azucena y QUINTERO GALLEGO, Anunciación, *Comprensión y composición escrita: Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, 2001.
- HERRERAS, José Carlos, «De la oficialización de las lenguas de España en la Unión Europea», *Contextos*, 2003, n.º 41, pp. 367-385.
- HERRERO DE MIÑÓN, Miguel, «Plurilingüismo, cooficialidad y lengua "propia" en el bloque de constitucionalidad», *Teoría y realidad constitucional*, 1998, n.º 2, pp. 127-142.
- HILDEN, Raili y TAKALA, Sauli, «Developing proficiency level / Roles for new Finnish PL Curricula», *Presentación en el Seminario para relacionar exámenes de lengua con el MCER*. Helsinki, 2002.
- HOYOS, María y GALLEGO, Teresita María, «Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria», *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 2017, n.º 51, pp. 23-45.
- HUGUET-CANALÍS, Ángel, «La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consi-

- deraciones para la práctica educativa en aulas multilingües», *Revista Española de Pedagogía*, 2009, n.º 67, pp. 495-510.
- HUIDOBRO, José Manuel, Origen y evolución del castellano, *ACTA*, 2004, 31, pp. 85-91.
- INSTITUTO CERVANTES, *Anuario 2020. Informe 2020. El español en cifras*, 2020. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p01.htm
- *CVC. Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ (s.f.)
- *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Madrid, MEC-ANAYA, 2002.
- *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.
- JANSEN, Silke, «La defensa del español en Hispanoamérica: Normas y legislaciones acerca del uso de la lengua», en Süsselbeck, Kirsten, Mühlischlegel, Ulrike y Masson, Peter (eds.), *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, Madrid, Iberoamericana Vervuert, 2008, pp. 239-270.
- JIMÉNEZ FRANCO, Valentina, et al., *La expresión escrita en alumnos de primaria*, México DF, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2008.
- JIMÉNEZ VIROSTA, Gonzalo, «Español y castellano desde la perspectiva lingüística sevillana», *Revista académica liLETRAd*, 2018, n.º 4, pp. 33-42.
- JIMENO CAPILLA, Pedro, *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, 2004.
- JOHNSON, Robert Keith, *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- KIREVA, Elena, «El español hablado en Olivenza: ¿Una variedad en vías de asimilación al estándar?», *Estudios de Lingüística del Español*, 2016, n.º 37, pp. 236-262.
- KOUTSOVANOU, Eugenia, «Aprender la lengua materna como segundo idioma», en *Lengua del alumno, lengua de la escuela: XII Seminario sobre educación y lenguas*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, 1990, pp. 259-270.
- LAMELA, Antonio, *Del idioma español a su futuro*, Madrid, Espasa Calpe, 2008.
- LANSEROS SÁNCHEZ, Raquel y SÁNCHEZ GARCÍA, Remedios, «Intervención en CL para ELE mediante textos literarios. La poesía de Antonio Hernández aplicada al aula de nivel avanzado», *Investigaciones sobre lectura*, 2017, n.º 7, pp. 73-84.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial de Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre de Modificación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1994.
- *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós, 1999.
- «El poder de las palabras y las palabras del poder: enseñanza del lenguaje y educación democrática», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2011, n.º 58, pp. 9-21.
- «Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística», en Lomas, Carlos, *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, Barcelona, Octaedro, 2014, pp. 37-66.
- *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, Madrid, Octaedro, 2014.
- et al., *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, México, FLACSO, 2015.
- Osoro, Andrés y Tusón, Amparo, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.
- LONG, Michael, «Input and second language acquisition theory», en Susan Gass and Carolyn Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*

- sition, Rowley, Mass, Newbury House, 1985, pp. 377-393.
- «A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching», en Kenneth Hyltensam and Pienemann, Manfred (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 1985. pp. 77-99.
- «A Feeling for Language: The multiple values of teaching literature”. In Christopher Brumfit and Ron Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, 1991, Oxford, Oxford University Press, pp. 42-59.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel, «Monocentrismo y policulturalismo en la lengua española», en Nowikow, Waczesław, et al. (eds.), *Lingüística hispánica teórica y aplicada. Estudios léxico-gramaticales didácticos y traductológicos*, Lodz, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2020, pp. 185-206.
- *El rumor de los desarraigados (Conflicto de lenguas en la península ibérica)*, Barcelona, Anagrama, 1985.
- *La lengua común en la España plurilingüe*. Madrid, Vervuert Iberoamericana, 2009.
- LÓPEZ SUSÍN, José Ignacio, «Política lingüística en Aragón: Estado de la cuestión», en Giralte Latorre, Javier y Nagore Laín, Francho (eds.), *Lenguas minoritarias en Europa y estandarización*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018, pp. 209-229.
- LORIÁN GONZÁLEZ, Susana, «Hacia un sistema de referencia único para el alumnado inmigrante: el papel del Marco común europeo de referencia», en Baliano Olano, Inmaculada (coord.), *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante*, Bilbao, Deusto Digital, 2012, pp. 13-34.
- LOZANO, Gracia y RUIZ CAMPILLO, José Plácido, «Criterios para el diseño y evaluación de materiales comunicativos», *Marcoele*, 2009, n.º 9, pp. 127-155.
- LUCEÑO CAMPOS, José Luis, *Las competencias básicas en la expresión escrita: su psicopedagogía en la Educación Primaria*, Málaga, Aljibe, 2008.
- MANCERA DE LA CRUZ, Luz Regina, «Las habilidades lingüísticas: hablar y escuchar desde una perspectiva didáctica comunicativa», *Gaceta de Pedagogía*, n.º 40, 2021, pp. 379-395.
- MANSO FLORES, Ana Alicia, *Análisis del léxico diferencial en el Val de Xálima (Cáceres)*. [Tesis Doctoral] Universidad de Extremadura, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3vgUaOu>
- MARCOS MARÍN, Francisco, «Política lingüística y lenguas iberoeuropeas», *Razón y Fe*, 1995, n.º 331, pp. 139-159.
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel, «Nuevas tendencias en el uso de la L1», *ELLA*, 2001, n.º 2, pp. 159-169.
- *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2000.
- MARTÍN PERIS, Ernesto, et al., *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, Editorial SGEL, Instituto Cervantes, 2008
- MARTÍN VEGAS, Rosa Ana, *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Síntesis 2009.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume, «Pero ¿qué es la innovación educativa?», *Cuadernos de pedagogía*, 2008, n.º 375, pp. 78-82.
- MARTÍNEZ RÍOS, Mayda, RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, Marisleidis y QUEVEDO PÉREZ, Ramón, «El trabajo con la expresión oral desde los primeros grados en la educación primaria una vía para fortalecer el desarrollo de la lengua materna», *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2011, n.º 30, pp. 20-31.
- MARTOS ELICHE, Fermín, «¿Por qué la llamamos lengua castellana y no español?», en Del Moral Barrigüete, Cristina y Molina García, María José (coords.), *Perspectiva histórica y futuro de la educación en Didáctica de las lenguas y sus literaturas*, Granada, Comares, 2021, pp. 93-104.
- MATEOS, Marta, y SUÁREZ, Sergio, «El cómic como herramienta para desarrollar la expresión escrita en las aulas de educación primaria. El reto de la creación de materiales didácticos», *Tebeosfera*, 2019, n.º 10. (En línea)
- MAVROU, Irini, «Memoria operativa y complejidad cognitiva en tareas de expresión escrita en español como lengua extranjera», *Onomázein*, 2018, n.º 41, pp. 125-146.
- MEDINA LÓPEZ, Javier, «La investigación lingüística en el español de Canarias», en Corbella Díaz, Dolores y Medina López, Javier (coords.), *El español de Canarias hoy: Análisis y perspectivas*. Vervuert, Iberoamericana, 1996.
- METZELTIN, Michael, «El aragonés entre las lenguas románicas», *Luenga & fablas: publicazióin añal de rechiras, treballos e documentazióin arredol de l'aragonés ea suya literatura*, 2007, n.º 11, pp. 9-28.

- «Identidad y lengua. El caso de Asturias», *Lletres asturianas: Boletín Oficial de la Academia de la Lengua Asturiana*, 2001, n.º 76, pp. 71-88.
- MONDEJAR, José, *Castellano y español: Dos nombres para una lengua, en su marco literario, ideológico y político*, Granada, Comares, 2002.
- MONJE MARGELÍ, Pilar, «La lectura y la escritura en la escuela primaria», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1993, n.º 18, pp. 75-82.
- MORA VENEGAS, Pablo Francisco y VILLANUEVA ROA, Juan de Dios, «La motivación hacia la lectura de textos literarios», *Revista Cedotic*, 2019, n.º 4, pp. 95-114.
- MORALES PUPO, Blanca Rosa, MARRERO ABALLE, Yudy Yadira, y CABALLERO VELÁZQUEZ, Elisabeth, «Concepción del desarrollo de habilidades comunicativas en la formación inicial del maestro», *Transformación*, 2019, n.º 15(2), pp. 156-170.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos, *El Nacionalismo Lingüístico. Una ideología destructiva*, Barcelona, Península, 2008.
- *Errores y horrores del españolismo lingüístico: Cinco vocales para conquistar el mundo*, Tafalla, Txalaparta, 2015.
- MORENO DE ALBA, José, «Lingüística y enseñanza de la lengua materna», *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1984, n.º 3, pp. 173-193.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, «Prototipos y prestigio en los modelos de español», *Carabela*, 2001, n.º 50, pp. 1-16.
- «Los modelos de lengua: del castellano al panhispanismo», en Cestero Mancera, Ana María (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2006, pp. 75-94.
- MORENO GARCÍA, Concha, «Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa», en Castillo Carballo, M.ª Auxiliadora, et al. (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2005, pp. 599-611.
- MORENO NAVARRO, Isidoro, *La identidad cultural de Andalucía: Aproximaciones, mixtificaciones, negacionismo y evidencias*, Sevilla, Fundación Centro de Estudios Andaluces, 2008.
- MOROTE PEÑALVER, Emilia, «La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. Una investigación-acción», *Tonos Digital*, 2014, n.º 26, pp. 1-25.
- MOZOS, Santiago de los, «El castellano o español, lengua de América», en García-Simón, Agustín (coord.), *Historia de una cultura*, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, Vol. 2, 1995, pp. 369-385.
- MUÑOZ, Carmen, *Aprender idiomas*, Barcelona, Ediciones Paidós, 2002.
- MURILLO, Francisco Javier y MUÑOZ REPISO, Mercedes, *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio, *Conciencia y valoración del habla andaluza*, Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, 2013.
- NARVARTE, Mariana, *Lectoescritura: aprendizaje integral*, Buenos Aires, Landeira Ediciones, 2007.
- NAVARRO ROMERO, Betsabé, *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*, Almería, Universidad de Almería, 2010.
- NÍKLEVA, Dimitrinka y LÓPEZ-GARCÍA, M.ª Pilar, «El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora», *Educatio siglo XXI*, 2019, n.º 37, pp. 9-32.
- NUNAN, David, *Task-based language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- NÚÑEZ DELGADO, M.ª Pilar, «Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística», *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada*, 2002, n.º 15, pp. 113-135.
- NURIÁ VILÁ, Miguel, *Técnicas de expresión escrita en primaria*, Madrid, A.M. Rosa Sensat, 1993.
- NUSSBAUM, Luci, «La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 1991, n.º 2(4), pp. 36-47.
- O CAMPO GONZÁLEZ, Aldo y LÓPEZ ANDRADA, Concepción, «Entrevista a Juan de Dios Villanueva Roa. Alfabetización y educación literaria en neolectores: nuevos contextos y formatos para la mediación cultural y la formación del docente», *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 2020, pp. 144-153.
- ORDUÑA-MALEA, Enrique, MARTÍN-MARTÍN, Alberto y DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR, Emilio, «ResearchGate como fuente de evaluación científica: desvelando sus aplicaciones bibliométricas», *El profesional de la información*, 25(2), 2016, pp. 303-310.
- OTERO ROTH, Jaime, «La proyección internacional de las lenguas de España», *Boletín Elcano*, 2004, n.º 55, p. 9.

- PARRADO COLLANTES, Milagrosa y ESTRADA CHICHÓN, José Luis, «Emoji y expresión escrita: posibilidades de aplicación y desarrollo en lenguas materna y extranjera», *Educação & Formação*, 2021, n.º 6, pp. 1-19.
- PASCUAL, José Antonio, «De cómo el castellano se convirtió en español», en Bernal Rodríguez, Antonio Miguel (ed.), *Modernidad de España: apertura europea e integración atlántica*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2017, pp. 203-214.
- PAWLAK, Aneta, «El castellano y las demás lenguas españolas», en López González, Antonio María, Kłosińska-Nachin, Agnieszka y Kobytecka-Piwońska, Ewa (eds.), *Voces dialogantes. Estudios en homenaje al profesor Władysław Nowikow* Lodz, Wydawnictwo Uniwersytetu/Lódzkiego, 2019.
- PELLICER GARCÍA, Lidia, BERNÁ SICILIA, Celia, «El desarrollo de las habilidades lingüísticas electrónicas: propuesta de actividad didáctica en whatsapp para primaria», en Gómez Carrasco, Cosme Jesús, Escarbal Frutos, Andrés (coords.), *Calidad e innovación en educación primaria*, Murcia, Universidad de Murcia, 2014, pp. 519-529.
- PENDÁS GARCÍA, Benigno, GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Esther y RUBIO NÚÑEZ, Rafael (eds.), *España constitucional, 1978-2018: Trayectorias y perspectivas*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2018.
- PEÑA GARCÍA, Sibeles Nadalya, «El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria», *Panorama*, 2019, n.º 13, pp. 42-56.
- PEÑA JIMÉNEZ, Palma, *Aprender a comunicar: cómo practicar la comprensión y la expresión en lengua española*, Barcelona, UOC, 2018.
- PEÑALVER CASTILLO, Manuel, *Artículos de opinión del habla andaluza*, Granada, Comares, 1999.
- PERDIGUERO VILLARREAL, Hermógenes, «La importancia de los cartularios de Valpuesta para el estudio del origen del romance castellano», *Estudios mirandeses: Anuario de la Fundación Cultural «Profesor Cantera Burgos»*, 2004, n.º 24, pp. 398-422.
- PÉREZ PAREJO, Ramón, Estrategias para el desarrollo de la expresión escrita a través de los microrrelatos, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2018, n.º 30, pp. 169-183.
- PINZÓN-CAMARGO, Libia Cristina, «La denominación de la lengua: ¿Castellano o Español?», *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 2006, n.º 7, pp. 111-118.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004.
- PRIETO CARNICERO, Luis Ángel y CANTÓN MAYO, Isabel, «La expresión oral en primaria: A propósito de una experiencia práctica en el aula», *Foro educativo*, 2015, n.º 25, pp. 31-52.
- PUÑALES ÁVILA, Lucía, FUNDORA MARTÍNEZ, Carlos Luis y TORRES ESTRADA, Caridad Dariana, «La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje», *Atenas*, 2017, n.º 1, pp. 125-138.
- QUILES CABRERA, María del Carmen, «El discurso oral en las aulas de educación primaria», *Lenguaje y Textos*, 2005, n.º 23, pp. 77-88.
- *La comunicación oral: propuestas didácticas para la Educación Primaria*, Barcelona, Octaedro, 2006.
- RAMÍREZ-VEGA, Alexa y MENESES-GUILLÉN, Patricia, «Google Scholar y su importancia en la visibilidad de la investigación del Instituto Tecnológico de Costa Rica», *Investiga. TEC*, 2017, 28, pp. 13-17.
- RAMOS REMEDIOS, Emiliana, «La lengua romance a través de los Cartularios de Valpuesta (804-1200)», *Estudios mirandeses: Anuario de la Fundación Cultural «Profesor Cantera Burgos»*, 2000, n.º 20, pp. 139-142.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2020) *Comunicado de la Real Academia Española sobre la educación en español en las comunidades autónomas bilingües*. 2020, Recuperado de <http://www.rae.es/noticia/comunicado-de-la-real-academia-espanola-sobre-la-educacion-en-espanol-en-las-comunidades>
- (s.f.) *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española y Santillana Ediciones Generales, 2005, Recuperado de <https://www.rae.es/dpd/>
- RECASENS, Margarita, *Cómo estimular la expresión oral en clase*, Barcelona, CEAC, 2001.
- *Comprensión y expresión oral: actividades para niños de 6 a 12 años*, Barcelona, CEAC, 2003.
- RICHARDS, Jack, «Curriculum approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design», 2013, *RELC Journal*, 44(1), pp. 5-33.

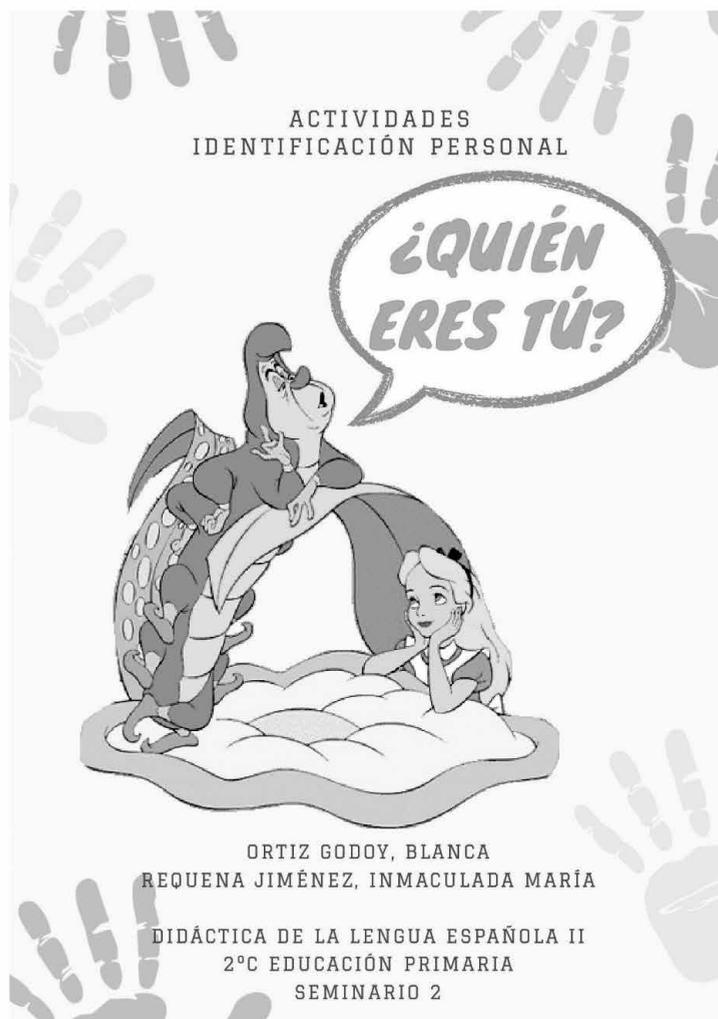
- RICHARDS, Jack, PLATT, John y WEBER, Heidi, *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, London, Longman, 1986
- RICO MARTÍN, Ana María y NÍKLEVA, Dimitrinka, «Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria», *Revista signos*, 2016, n.º 49, pp. 48-70.
- RIVAROLA, José Luis, «El español en el siglo XXI: Los desafíos del pluricentrismo», *Boletín Hispánico Helvético*, 2006, n.º 8, pp.97-109.
- RIZZO, María Florencia, «Desplazamientos discursivos en la construcción del *español internacional* en el marco de la política lingüística panhispánica», en Bein, Roberto *et al.* (coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux Glotopolítica*, Buenos Aires, Editorial FFyL/UBA, 2017, pp. 233-250.
- RODRÍGUEZ CONDE, María José y SÁNCHEZ GÓMEZ, M.ª Cruz, «Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria», *Revista de Educación*, 2003, n.º 332, pp. 301-326.
- ROLDÁN, Eduardo, «¿Qué es la interlengua?», *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, 1989, n.º 15, pp. 11-12.
- «La competencia comunicativa y la expresión oral», *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 2003, n.º 26-27, pp. 31-32.
- ROMERO, Laura, «La lengua española, hoy», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 1998, n.º 46(2), pp.431-432.
- RUIZ ASENCIO, José Manuel, «Los cartularios de Valpuesta», *Estudios mirandeses: Anuario de la Fundación Cultural «Profesor Cantera Burgos»*, 2004, n.º 24, pp. 354-381.
- Ruiz Albi, Irene y Herrero Jiménez, Mauricio, *Los becerros gótico y galicano de Valpuesta*, Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 2010.
- RUIZ BIKANDI, Uri, «La comprensión y expresión orales», en Uri Ruiz Bikandi (coord.) *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil*, Madrid: Síntesis, 2000, pp. 163-187.
- RUIZ DE FRANCISCO, Isabel y CORREA SANTANA, José Luis, «Necesidades y situaciones de comunicación oral en Educación Primaria», *Lenguaje y textos*, 1996, n.º 9, pp. 63-70.
- RUIZ-TERROBA, Rocío, VÁZQUEZ CANO, Esteban y SEVILLANO-GARCÍA, M.ª Luisa, «La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad», *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 2017, n.º 16, pp. 107-117.
- SALAZAR, Leonor, «Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras». *Laurus*, 2006, n.º 12, pp. 45-72.
- SALVADOR CAJA, Gregorio, *Política lingüística y sentido común*, Madrid, Istmo, 1992.
- SALVADOR-ROSA, Aurora María, «El nombre de nuestra lengua: ¿español o castellano?», *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 2006, n.º 22, 147-158
- SÁNCHEZ GARCÍA, Miguel, «El desarrollo del currículo de Lengua Castellana y Literatura a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Una vinculación que debe conocer el profesorado», *El Guiniguada*, 2011, n.º 20, pp. 177-196.
- SÁNCHEZ, Julio Agustín, «¿Español o castellano?», *Parole: revista de creación literaria y de filología*, 1988, n.º 1, pp. 118-122.
- SANCHIS AMAT, Víctor Manuel, «Aplicaciones digitales para el desarrollo de la lectoescritura para el alumnado de Educación Infantil y Primaria», en Rosabel Roig Vila (coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria: Volumen 2019*, Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación, 2019, pp. 721-730.
- SANCHO, Juana, «Estat de la qüestió de la recerca educativa des d'una perspectiva internacional, europea i catalana», 2001, *I Jornades Interdepartamentals de Recerca Educativa*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- SANTANA MARRERO, Juana, «Creencias y actitudes de jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades normativas del español de España: andaluza, canaria y castellana», *Pragmática socio-cultural: Revista Internacional sobre Lingüística del Español*, 2018, n.º 6 (1), pp. 71-97.
- SANTOS GARGALLO, Isabel, *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco-Libros, 1999.
- SANTOS VELANDIA, Nidia Patricia, «La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria». *Infancias Imágenes*, 2012, n.º 11, pp. 8-15.
- SANTOYO CORTÉS, Sonia, «La lectoescritura en la escuela primaria y sus transformaciones ante la incorporación de las TIC», *Papeles*, 2014, n.º 6, pp. 36-47.
- SELF A SASTRE, Moisés y VILLANUEVA ROA, Juan de Dios, «La enseñanza de la lectura y la es-

- critura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado», *Investigaciones sobre Lectura*, 2015, n.º 4, pp. 125-135.
- «Lengua y escuela: Hacia un modelo de conjunción en la escuela asturiana», *Lletres Asturianes*, 2014, n.º 111, pp. 171-184
- STERN, Hans Heinrich, *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1983.
- SUÁREZ CÁRDENAS, Ana Irínida, *et al.*, «Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos», *Apertura: revista de innovación educativa*, 2015, n.º 7, pp. 38-49.
- TABASH BLANCO, Nayibe, «El Lenguaje Integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita», *Revista de lenguas Modernas*, 2009, n.º 10, pp. 187-214.
- TASA FUSTER, Vicenta, «El sistema español de jerarquía lingüística. Desarrollo autonómico del artículo 3 de la Constitución: Lengua del Estado, lenguas cooficiales, otras lenguas españolas y modalidades lingüísticas». *Teoría y praxis. Revista de Derecho Político*, 2017, n.º 1, pp. 51-79.
- TORRAS, María Rosa, «La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés)». *Comunicación, lenguaje y Educación*, 1994, n.º 6, pp. 49-62.
- TORRES MORALES, Patricia y GRANADOS RAMOS, Dora Elisabeth, «Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria». *Psicogente*, 2014, n.º 17, pp. 452-459.
- TORRES, Antonio, «Del castellano de un pequeño rincón al español internacional». *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 2013, n.º 3, pp. 205-224.
- TRIGO CUTIÑO, José Manuel, «La lengua oral en la educación primaria», *Lenguaje y Textos*, 1996, n.º 9, pp.45-62.
- Trujillo Sáez, FERNANDO, «ENSEÑAR NUEVAS LENGUAS en la escuela: L1, L2, LE..., NL». *Revista de educación*, 2007. n.º 343, pp. 71-91.
- UR, Penny, *Grammar Practice Activities: A Practical Guide*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- UREÑA RODRÍGUEZ, Leticia, «Persistencia de ciertos tópicos sobre las hablas andaluzas en los medios de comunicación», en Francisco Manuel Carriscondo Esquivel (coord.), *Asedios políticos a las lenguas desde los medios*, Vigo, Academia del Hispanismo, 2015, pp. 223-244.
- VALDERRAMA SOJO, M.^a Ángeles & RUBIO HERNÁNDEZ, Francisco José, «Prevención del bullying a través del aprendizaje de la lectoescritura en Educación Primaria», *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*, 2018, n.º 21, pp. 21-58.
- VAZ DE SOTO, José María, *Defensa del habla andaluza*, Sevilla, Edisur, 1981.
- VERDÍA, Elena, «Comentarios al Marco común europeo de referencia para las lenguas». *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 2002, n.º 9, pp. 4-7.
- VILÀ I SANTASUSANA, Monserrat, «Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión», en Catalina Barragán *et al.* (eds.), *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro*, Barcelona, Graó, 2005, pp. 29-36.
- y CASTELLÀ, Josep, *10 ideas clave: enseñar la competencia oral en clase: aprender a hablar en público*, Barcelona, Graó, 2014.
- VILLALBA MARTÍNEZ, Félix, *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, Ministerio de Educación, 2001.
- VILLANUEVA PRIETO, Darío, «Lengua y Constituciones», en Pendás García, Benigno, González Hernández, Esther y Rubio Núñez, Rafael (eds.), *España constitucional, 1978-2018: Trayectorias y perspectivas*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2018, pp. 605-618.
- VIRAMONTES ANAYA, Efrén, *et al.*, «Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria», *Investigaciones Sobre Lectura*, 2019, n.º 12, pp. 65-98.
- ZABALZA, Miguel Ángel, *Enseñar en la universidad. Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea, Madrid, 2002.
- ZAYAS, Felipe, «Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita», *Revista Ibero-Americana de Educación*, 2012, n.º 59, pp. 63-85.

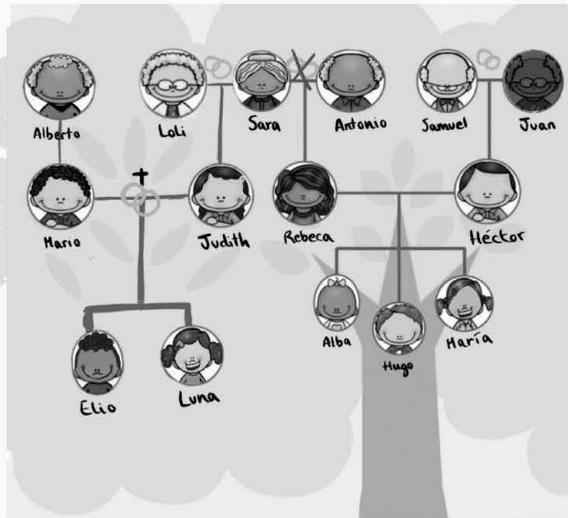
ANEXO

**MUESTREO DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS
REALIZADAS POR ALUMNOS
DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Ejemplos de Actividades comunicativas para L1 realizadas por grupos de Didáctica de la Lengua Española II bajo las directrices propuestas



1. ¡Hola! Soy María y este es mi árbol genealógico. En él aparecen los vínculos entre mis familiares. Como puedes observar, hay matrimonios y relaciones de distintos tipos. ¿Podrías ayudarme con algunas dudas que me surjen sobre los vínculos de mis parientes?



- ¿Qué relación tiene Sara con Antonio? ¿Y con Loli?
- ¿Y Rebeca y Héctor?
- Alberto es el padre de Mario, pero ha tenido a su hijo sin estar unido o casado con otra persona. ¿Cómo se llama este tipo paternidad?
- ¿Qué tipo de vínculo une a Mario y a Judith?
- ¿Qué tipo de unión tenían Samuel y Juan? Como Juan falleció, ¿qué nombre definiría el estado de Samuel?

2. Cuando yo era pequeña siempre llevaba conmigo un osito de peluche que aún conservo y era más bajita que el resto de niños y niñas de mi edad, por eso me llamaban Mariquilla. Seguro que tú también has cambiado, aunque sea un poco ¿Por qué no me enseñas cómo eras antes?

Busca una foto tuya en algún álbum de fotos que tengas en casa, pégala en tu cuaderno e intenta dibujarte mirando la fotografía y leyendo esta poesía. Dibuja junto a ti un objeto que tenga un gran valor sentimental, puede ser un peluche, una pulsera... Después, presenta tu dibujo en clase y explícale a tus compañeros y compañeras por qué es tan importante para ti.



En mi cara redondita tengo ojos y nariz, y también una boquita para hablar y para reír. Con mis ojos veo todo, con la nariz hago achís, con mi boca como como palomitas de maíz.

Gloria Fuertes, Las adivinanzas de Gloria Fuertes. Ed. Susaeta.

3. Ahora vamos a convertirnos en escritores y entre todos y todas vamos a crear un cuento. De uno a uno, salid a la pizarra y añadir una parte al cuento en el que aparezca vuestro objeto más preciado.

El cuento comienza así:

Hoy es un día muy soleado, y esta mañana he estado ordenando mi dormitorio. He colocado todos mis peluches: la ranita, el perro, el piojo y el osito de peluche, mi favorito. Después...



4. Hablando de cuando éramos pequeños, ¿recuerdas cómo fueron tus primeros años de vida? Pídele ayuda a papá, a mamá, a la abuela, al tío... para que te ayuden a recordarlo. Crea un breve texto en el que incluyas dónde y cuándo naciste, dónde viviste... Cuando lo termines, cuéntaselo a tu compañero de clase y escucha el que ha escrito él. Mi mascota, que es un piojo, también te quiere contar cómo fueron sus primeros días de vida:

Yo nací en una cabeza, como nacen todos los piojos. No conocí a mi madre, que nos dejó a mis hermanos y a mí pegados a un pelo y se fue. «Las piojas» no son muy maternas que digamos. Mi infancia fue divertida y emocionante, porque jugábamos al salto del pelo, a pelo-trampolín, a perdidos en el bosque, al escondite... A veces, diez dedos gordos y con afiladas uñas nos buscaban sin descanso. Eso sí era vivir al límite, jugarse la vida. Una de las cosas más divertidas que recuerdo de mi infancia fue la boda de mi tío Picante con la pulga Guindilla. Fue una boda por todo lo alto, ¡como que estábamos en la cabeza!



Carles Cano, *Las locas aventuras de un piojo*. Ed. Anaya.

5. ¿A qué se dedican tus parientes más cercanos? Por ejemplo, mi padre trabaja en un hospital como auxiliar de enfermería y su hermana, mi tía Judith, es la directora de mi colegio.

6. De mayor quiero ser como mi tía y ayudar a muchos niños y niñas a que aprendan cosas muy interesantes. Y tú, ¿qué quieres ser de mayor? ¿Por qué te gustaría tener esa profesión?

Puedes ayudarte viendo los dos primeros minutos de este vídeo, aunque seguro que conoces muchas más profesiones.



<https://www.youtube.com/watch?v=DV3Z2IKCKMs>

7. Por cierto, ¿sabes cuál es el origen de los apellidos? La mayoría corresponden con la ciudad en la que la persona vivía, o a qué se dedicaba, o incluso a alguna característica física destacable que tuviera. El mío, López, significa hijo de Lope. ¿Alguna vez has buscado lo que significa el tuyo? ¿De dónde viene?



8. Hablando de la familia, seguro que a la tuya la conocen por algún apodo allí donde vivas. Yo cuando me presento siempre digo que son nieta de Paquita la de teléfonos porque mi abuela materna era la telefonista del pueblo.

¿Puedes contarme el nombre por el que os conocen y por qué os llaman así?



9. El verano pasado fui a un campamento donde aprendimos muchísimas cosas muy interesantes, pero para poder ir me tuvieron que hacer unas preguntas sobre mí. Seguro que te hubiera encantado venir conmigo, así que te dejo las preguntas de la entrevista para que vayas ensayando por si algún día tienes la oportunidad de venir. Puedes practicar con algún compañero o compañera de clase, házselas tú a él como si fueras el entrevistador y, después, al revés.

- ¿Cuál es tu nombre? ¿Y tus apellidos?
- ¿Dónde vives? ¿Cuál es tu nacionalidad?
- ¿Cuál es tu edad?
- ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
- ¿Te gusta ir a la escuela? ¿Por qué?



10. ¿Alguna vez te has parado a pensar por qué la calle donde vives tiene ese nombre? La mía, por ejemplo, se llama calle Chorrillo porque, según me ha contado mi abuelo, hace varias décadas bajaba el agua por sus escalones ¿y la tuya? Consulta en Internet o pregunta a tus familiares o vecinos sobre su significado.

11. Cuando mi hermano Hugo cumplió tres años le pedí un juguete en una tienda online, fue muy sencillo y rápido. Imagínate que es el cumple de tu mejor amigo o amiga, y quieres pedirle un juguete por Internet. Rellena el formulario que se necesita para realizar el pedido:

Formulario para el envío de un juguete

E-mail	<input type="text"/>
Nombre	<input type="text"/>
Apellidos	<input type="text"/>
Dirección	<input type="text"/>
Municipio	<input type="text"/>
Provincia	<input type="text"/>
Código Postal	<input type="text"/>
Teléfono	<input type="text"/>
Nombre del juguete	<input type="text"/>



¡Genial, ya has comprado el regalo! Ahora tienes que enviar el paquete a su casa, seguro que le hace mucha ilusión. Para que pueda llegarle bien, recuerda escribir correctamente los datos del remitente y el destinatario. Observa la imagen para recordar cómo debes hacerlo y escribe los datos de tu envío en el paquete.



12. Seguro que te has dado cuenta que, en el sitio donde vives, no todas las vías son iguales. Existen una serie de características que hacen que las llamemos con un nombre u otro. Observa las siguientes imágenes y ayúdame a identificar los siguientes tipos de vías: callejón, calle, bulevar, camino, carretera y avenida.



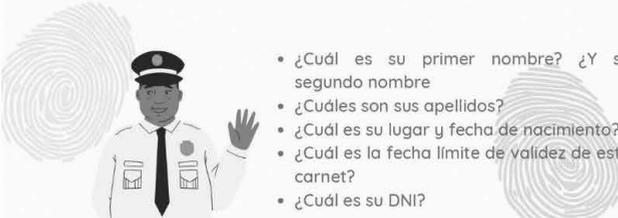
13. Ayudándote de las imágenes de la actividad anterior, menciona una vía de cada tipo de los que aparecen en ella que pertenezcan a tu localidad o a alguna otra que conozcas.

14. Esta mañana, han robado a un hombre que paseaba por la calle y tú has sido el único testigo capaz de ver al ladrón en plena acción. En la comisaría de policía tienen un listado de los posibles sospechosos del robo y quieren que les ayudes a identificarlo.

Selecciona a uno de los personajes que aparecen en la imagen y descríbelo para que la policía sepa a quien te refieres. Menciona su sexo, su apariencia física, cómo iba vestido, si era joven o anciano... Recuerda ayudarte de gestos que acompañen la descripción oral para que sea más fácil para la policía encontrar al delincuente.



15. Ayer iba paseando por la calle y me encontré este carnet. Era un DNI, es decir, un documento nacional de identidad en él aparecían los datos más importantes sobre su dueña. Seguro que la persona que lo ha perdido está muy preocupada, así que lo he llevado a la comisaría de policía. Por favor, ¿me puedes ayudar a decirle los siguientes datos al policía para que así pueda contactar con su dueña?



- ¿Cuál es su primer nombre? ¿Y su segundo nombre
- ¿Cuáles son sus apellidos?
- ¿Cuál es su lugar y fecha de nacimiento?
- ¿Cuál es la fecha límite de validez de este carnet?
- ¿Cuál es su DNI?




16. A partir de la información de la actividad anterior y del vídeo, completa el siguiente DNI con tus propios datos.




17. Observa ahora este vídeo sobre los datos personales y alguna información importante sobre ellos. Reflexionad en clase sobre la importancia de no compartir estos datos con desconocidos.

https://www.youtube.com/watch?v=nZs_W3jGPko





18. Noah, un amigo de mi prima Luna, es francés y lleva unos años aprendiendo español, pero, aunque puede hablar con ella sin problema, sigue sin entender algunas expresiones típicas de nuestra lengua que se utilizan para describir la personalidad o el aspecto físico de las personas.

El otro día, Luna le explicó que:

“ser más feo que Picio” significa ser muy poco atractivo y que se dice así porque un zapatero llamado Francisco Picio, momentos antes de ser ejecutado por una fechoría, recibió el mensaje de que le iban a perdonar la vida. De la impresión se le cayó el pelo de la cabeza y las cejas y le salieron unos bultos en la cara. Desde entonces, se convirtió en la referencia para decir que alguien es realmente feo.

Busca ahora el significado y el origen de las siguientes expresiones para que podamos ayudar a Noah:

- Ser más tonto que Abundio.
- Ser más viejo que Matusalén.
- Ser un don Juan.
- Ser un Quijote.
- Tener más cuento que Calleja.
- Ser una Celestina.



19. ¿Con qué dibujo asociarías cada una de las siguientes definiciones?

- Maruja/o: persona que se dedica a las tareas domésticas, le gusta el chismorreo y suele ver mucha televisión.
- Don Juan: hombre romántico, enamorado, cariñoso y amoroso.



Persona 1



Persona 2



Persona 3



Persona 4



Persona 5



Persona 6



Persona 7



Persona 8

Ahora, cread un debate entre todos y reflexionad sobre las siguientes cuestiones: ¿Estas definiciones están asociadas a una edad en concreto? ¿Y a un sexo?

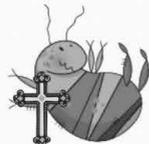
20. ¿Sabes cuáles son los tratamientos que se deben utilizar cuando nos dirigimos a una persona que tiene un título honorífico? Mi amigo el piojo te quiere ayudar a que los conozcas. Indica qué tratamiento utilizarías para los siguientes piojos importantes: Excelentísimo/a, Majestad, Ilustrísimo/a Reverendo/a Padre/Madre o Magnífico/a. Puedes buscar en Internet si lo necesitas.



Su
la reina Pioja



El
presidente Piojo



.....
abadesa Pioja



..... Sra. Decana
de la Universidad piojil

..... Sr. Rector de
la Universidad piojil

SUMÉRGETE EN UNA TRAVESÍA EDUCATIVA REVOLUCIONARIA con nuestro libro, una obra que redefine el panorama del aprendizaje de la lengua en la educación primaria. *El aprendizaje de la Lengua en Educación Primaria* desafía las convenciones, ofreciendo enfoques innovadores y prácticos desde la perspectiva única de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Esta obra es esencial para educadores y profesionales comprometidos con la formación lingüística desde los primeros años de la educación. Con una combinación magistral de teoría y aplicación práctica, el libro guía a los lectores a través de estrategias pedagógicas adaptadas a los desafíos específicos que presenta la enseñanza de la lengua española a niños en etapa primaria.

El aprendizaje de la Lengua en Educación Primaria no solo es un recurso, sino una inspiración para aquellos que buscan cultivar la competencia comunicativa desde edades tempranas. A través de estudios de caso emocionantes, propuestas de actividades estimulantes y reflexiones que invitan a la acción, este libro se convierte en un compañero valioso para transformar aulas en espacios de aprendizaje dinámicos y envolventes.

Ya sea que seas un educador, un padre o simplemente un apasionado del desarrollo del lenguaje, este libro te invita a explorar un abanico de estrategias innovadoras que trascienden las barreras del aprendizaje de la lengua. Descubre cómo la enseñanza del español como lengua extranjera puede ser no solo efectiva sino también emocionante y motivadora para los estudiantes más jóvenes. ¡Prepárate para embarcarte en un viaje transformador en el corazón del aprendizaje lingüístico en la Educación Primaria!



COMARES
editorial

ISBN 978-84-1369-630-0



9 788413 696300