

TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

UNA CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS
DOCENTES EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.
REVISIÓN TEÓRICA

KIARA DEL CARMEN REYES BELTRÁN

CURSO ACADÉMICO 2019/2020

CONVOCATORIA: JUNIO.

UNA CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.

Resumen

El siguiente Trabajo de Fin de Grado presenta una recopilación de fuentes bibliográficas sobre aspectos relevantes en la práctica docente de La Didáctica de la Lengua y La Literatura, con el objetivo de contribuir, tanto en la formación permanente e innovadora de los futuros docentes, como en la de aquellos que ejercen la profesión en la actualidad.

En primer lugar, se han establecido seis criterios para clasificar los diversos artículos, tesis doctorales y capítulos de libros en función de su finalidad y contenido, facilitando así su accesibilidad por parte de los profesionales de la educación. A continuación, se ha desarrollado una justificación para cada una de las referencias a partir de su valor y utilidad didáctica en el ámbito educativo.

Finalmente, se expone una síntesis y discusión sobre las ideas principales extraídas a partir de la revisión teórica, para llegar, por último a un análisis crítico sobre la variedad de perspectivas pedagógicas existentes en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

Palabras clave: fuentes bibliográficas Didáctica de la Lengua y la Literatura, formación permanente, futuros docentes, educación primaria, criterios y justificación.

Abstract

The next final degree project presents a compilation of bibliographic sources about relevant aspects of the teaching practice of Language and Literature Didactics, with the aim of contributing to both the ongoing and innovative training of future teachers, as well as those currently working in the profession.

Therefore, six criteria have been established to classify the various articles, doctoral thesis and book chapters according to their purpose and content, facilitating their accessibility by education professionals. Thereafter, a justification was developed for each of the references, the latter being based on the different reasons why the information included in the selected documents is considered valuable and useful in the education field.

Finally, a synthesis is presented of the main ideas that have been concluded from the theoretical review, as well as a critical analysis of the various pedagogical perspectives about the subject Spanish Language and Literature.

Key words: Bibliographic sources, Language and Literature Didactics, permanent education, future teachers, primary education, criteria and justification.

ÍNDICE

1. Delimitación de campo y objeto de estudio.....	3
2. Selección, estructuración y secuenciación de argumentos y fuentes documentales.....	5
2.1. Métodos innovadores para la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura...	6
2.2. Hábitos lectores.....	9
2.3. Aprendizaje de la lectoescritura.....	12
2.4. Aprendizaje de la escritura.....	15
2.5. Aprendizaje del lenguaje oral.....	18
2.6. El Español de Canarias.....	22
3. Síntesis y discusión.....	24

1. Delimitación de campo y objeto de estudio.

Tal y como afirma A.Camps (1993), citando a su vez a Ciruel (1998):

El objeto central de la Didáctica de la Lengua es el espacio de interacción entre prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de una materia específica que es la Lengua. Se circunscribe, pues, al ámbito de la institución escolar, institución que, atendiendo a las expectativas sociales, debe determinar la finalidad de la enseñanza de la lengua. (Citado en Goikoetxea, 1995, p.26).

En definitiva, es indudable que la educación posee un carácter social y a su vez, la sociedad es cambiante en relación con las necesidades y diversidad de sus individuos, por esta razón, los proyectos didácticos generados en la escuela deben focalizarse en la modernización y la flexibilidad de sus métodos y recursos. La didáctica debe considerarse como un proceso de reflexión-acción sobre el conjunto de problemas relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje en situación escolar (Bronckart y Chiss, citado en Goikoetxea, 1995, p.26). Desde este punto de vista se plantea el siguiente trabajo, con la finalidad de contribuir de una manera innovadora en la formación propia, como futura docente y del profesorado, solventando y transformando los problemas de enseñanza en aspectos positivos, a partir de una búsqueda bibliográfica que proporcione información actualizada sobre temas de investigación.

La creación de un nuevo modelo educativo relacionado con la lengua y la literatura depende en gran medida de la elaboración de los cargos y objetivos del cuerpo docente para ello, estos últimos derivan en el surgimiento necesario de procedimientos de modificación en la formación del docente en la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Munita, 2019). Los procedimientos se centran en una idea clave: La enseñanza desvinculada de la mera transmisión de contenidos (Cambra, citado en Munita, 2019, p.414). Esto último, radica en la importancia de la formación permanente de los maestros y maestras, en que reflexionen sobre su propia práctica, propiciando así una mirada distanciada y analítica del docente sobre su quehacer. Se trata de una modalidad de formación que “ha de apoyarse simultáneamente sobre el conocimiento externo – “conocimiento para”- y el “conocimiento de” los docentes” (Escudero, citado en Munita, 2019, p. 414).

El objetivo principal de este trabajo es divulgar un modelo de enseñanza, a partir de la contribución en la formación del profesorado del área de Didáctica de Lengua Castellana y Literatura, cuya intención sea favorecer la preparación permanente de este último, con el fin de que los maestros/as encuentren actualizados y dispuestos a solventar los diferentes inconvenientes en el entorno educativo. Otra de sus finalidades, será potenciar la motivación y la apreciación del alumnado por la literatura y la lengua, puesto que se encuentran totalmente vinculadas, en el cual la naturaleza subjetiva de estas materias comience a percibirse como un carácter beneficioso, de tal forma que las diversas interpretaciones y opiniones que realicen los niños/as sobre textos literarios, novelas y obras se consideren significativas, promoviendo así la imaginación y sobre todo el interés del alumnado, algo fundamental para desarrollar de forma progresiva un aprendizaje significativo y en este caso, una competencia literaria.

Por otro lado, es importante recalcar que, durante la realización de las búsquedas, investigaciones y justificaciones de las diversas fuentes de información necesarias para el trabajo, se desarrollará un proceso de enseñanza y aprendizaje autodidacta sobre métodos innovadores, conceptos, teorías y consideraciones educativas que serán provechosos de cara a un futuro como docente. Estos conocimientos, bajo mi punto de vista, deben constituir la base de la formación inicial de cualquier alumno/a que emprenda su camino como maestro/a, ya que todo docente innovador debe poseer previamente un recorrido formativo basado en la novedad, creatividad y en las necesidades sociales y educativas del momento. También, es fundamental el dominio de técnicas basadas en la recolección de datos y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, un aspecto imprescindible en la trayectoria de un profesional que se mantiene actualizado en el ámbito de la educación y que, además, se requerirá para cumplimentar óptimamente los objetivos propuestos en el proyecto.

En conclusión, la siguiente revisión teórica posee una doble finalidad. En primer lugar, se empleará como un recurso para contribuir a la formación permanente de los docentes, facilitando a estos últimos los medios para que se promueva este procedimiento, así como una fuente de competencias y estudios, a la cual la próxima generación de maestros/as podremos recurrir siempre que lo necesitemos, que complemente y perfeccione la formación inicial adquirida en la carrera como maestros en educación primaria, asegurando al mismo tiempo una intervención actualizada, contextualizada e innovadora en las aulas en un futuro.

2. Selección, estructuración y secuenciación de argumentos y fuentes documentales.

En el siguiente apartado, se presentarán una serie de investigaciones seleccionadas y clasificadas en función de varios criterios vinculados al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Las diversas fuentes planteadas se han escogido con relación a un motivo relevante, favorecer la formación de los actuales y futuros profesionales de la educación. De tal manera, a partir de una búsqueda exhaustiva de recursos que podrían resultar provechosos, prácticos y eficientes, se pretende que se desarrolle un proceso de aprendizaje eficaz para intervenir en las aulas, basado en la innovación y el conocimiento.

Por tanto, se expondrán artículos relevantes, publicados a partir del año dos mil, vinculados con la práctica educativa en la Lengua Castellana y la Literatura, que contribuyan en la formación de los maestros/as no solo desde un punto de vista instructivo, sino que también ayuden y desempeñen una función de apoyo para los miembros de la comunidad educativa, recurriendo a estos a la hora de programar actividades y actuar en diversas situaciones en el contexto escolar.

La forma en la que se estructurará el material bibliográfico, como ya se mencionó previamente, se encuentra basada en criterios o temas asociados a los del currículum de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Primaria en Canarias, son los siguientes: métodos innovadores para la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura, hábitos de lectura, aprendizaje de la lectoescritura, aprendizaje de la escritura, aprendizaje del lenguaje oral y el español en Canarias. La finalidad de esta selección fue reflejar el objetivo fundamental de esta materia en la Educación Primaria, “el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus vertientes (pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria) y en los distintos contextos (personal, educativo, social)” (Decreto N° 89, 2014), incluyendo a su vez los dos grandes pilares: la lectura y la escritura.

De esta forma, se expondrán los diferentes criterios uno detrás de otro de manera ordenada, introduciendo en cada uno de ellos las indagaciones y justificaciones pertinentes según sean tesis doctorales, artículos de revista o capítulos de libros, con el propósito de que la información se encuentre claramente estructurada, facilitando así su búsqueda. A continuación, se expondrá la secuenciación de fuentes documentales y argumentos:

2.1. Métodos innovadores para la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura

Del-Moral, M. E., Bellver, M. C., & Guzmán-Duque, A. P. (2019). Evaluación de la potencialidad creativa de aplicaciones móviles creadoras de relatos digitales para Educación Primaria. *Ocnos*, 18(1), 7-20. Recuperado de: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.1.1866

El artículo expuesto se ha seleccionado debido a una razón evidente, investiga y refleja claramente el efecto positivo de Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en este caso, en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, los autores consideran la creatividad como factor fundamental, con la finalidad de facilitar a los miembros de la comunidad educativa claves para seleccionar aplicaciones digitales de primera calidad, con las que puedan lograr resultados óptimos en la elaboración de narrativas digitales mediante el fomento de esta última. Este aspecto es de gran interés, puesto que como afirman Palomares y García (Citado en Del Moral, Bellver y Guzmán, 2019, p.8):

La creatividad se concibe como una capacidad intelectual que implica el desarrollo de procesos mentales complejos, la cual es susceptible de ser potenciada desde el ámbito formal, y que como añaden Maley y Kiss requiere del respaldo de las instituciones educativas para su consolidación. (Citado en Del Moral, Bellver y Guzmán, 2019, p.8).

En definitiva, mediante esta fuente se pretende que los maestros/as emprendan de forma innovadora en la enseñanza de contenidos de Lengua y Literatura, concretamente en la realización de narraciones, integrando las nuevas tecnologías, con el objetivo de que el alumnado adquiera competencias relacionadas con la expresión de emociones y sentimientos, el liderazgo, el espíritu emprendedor y la sensibilidad artística, mediante el hilo conductor de la potencialidad creativa. Para ello, se presenta un estudio destacable por su gran utilidad, pues determina los indicadores que los docentes deben emplear en la selección de aplicaciones digitales eficientes en relación con el logro de los objetivos propuestos, además de un gran listado de estas últimas que puedan favorecer su intervención en las aulas.

Azorín, Cecilia M. (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. *Ocnos*, 16 (2), 27-36. Recuperado de: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2017.16.2.1402/pdf

Esta fuente plantea una estrategia didáctica (El apadrinamiento lector) que posee objetivos comunes con los de este Trabajo Fin de Grado: proporcionar recursos innovadores vinculados con la Lengua y la Literatura a los futuros y actuales docentes, además de estimular el gusto y el interés por la lectura de los niños/as en la Educación Primaria. De esta forma, partiendo del relevante papel de la lectura en los procesos de aprendizaje, es importante añadir que, tal y como insisten Álvarez y Pascual (citado en Azorín, 2017, p 28) debe existir una necesidad política lectora en los centros educativos en los que se sugieran los planes de lectura como un instrumento que pueda fomentar el cambio metodológico y la mejora educativa. Asimismo, aunque el apadrinamiento lector sea una técnica que no se encuentre basada ni incluya las TIC, como el recurso planteado en el anterior artículo, fomenta positivamente la innovación, y por tanto la actualización del sistema educativo, no solo en las aulas, sino en la escuela en su globalidad de manera transversal, propiciando la socialización en el centro, pero sobre todo la animación a la lectura y el trabajo colaborativo. Mediante esta iniciativa, cuyos datos eficientes son constatados, los maestros/as podrían asegurarse de que los niños/as vivencien una experiencia gratificante por medio de la lectura, generando un vínculo positivo hacia ella y hacia sus compañeros/as, que posteriormente pueda convertirse en un hábito lector y en un clima colaborativo en el colegio, siendo este último aspecto la base de toda innovación, lo que supone un gran logro.

Dantas, T., Cordón-García, J. A., & Gómez-Díaz, R. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación. *Ocnos*, 16 (2), 60-74. Recuperado de: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2017.16.2.1281/pdf

Este artículo es destacable por diversos motivos: en primer lugar, a diferencia de los presentados con anterioridad, atribuye un peso fundamental al contexto familiar y a otros espacios, como la biblioteca, en el desarrollo del hábito lector y el gusto por la lectura de los niños/as, de tal manera se afirma que la escuela no es el único sector influyente en su proceso

de aprendizaje. Por otro lado, se manifiesta la idea de que la experiencia lectora de los discentes en los centros escolares es negativa debido a que se asocia a una actividad de carácter obligatorio y por ello, se plantea la importancia de los clubes de lectura, debido a que tal y como afirman Sánchez, García y Yubero (citado en Dantas, Cordón y Gómez, 2017, p 63) “ los clubes favorecen el enriquecimiento de la experiencia lectora, consecuencia del momento en que el grupo analiza, comenta y discute sobre los libros o novelas sugeridos”. De esta forma, se considera la libertad del alumno como un medio de expresión (de opiniones, justificaciones y emociones) necesario para la obtención de resultados positivos en el proceso lector. Prestando atención a esto último, en las escuelas se podría fomentar la innovación y cambiar la perspectiva de los estudiantes con respecto a la acción de leer, haciendo que estos aprendan en un contexto informal y entre iguales. Además, aunque este estudio se encuentre destinado en adolescentes a partir de trece años, los docentes podrían emplear esta alternativa, incluyendo los clubes de lectura en la Educación Primaria, ofreciendo un nuevo contexto más flexible y dinámico, con la finalidad de alcanzar algunos de los logros principales que se proponen en este documento: la adquisición gradual de un hábito lector y el desarrollo de un vínculo afectivo con la lectura.

Paladines-Paredes, L-V., & Margallo, A.-M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos*,19(1),55-67. Recuperado de: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2020.19.1.1975

La formación permanente y actualizada de los maestros/as es cada vez más imprescindible para garantizar una enseñanza que persiga un objetivo fundamental: que el alumno/a disfrute de sus lecturas generando de forma progresiva un hábito lector. Esto constituye un hecho innegable, pues como afirman los estudios de González, Valdés y Mariscal (citado en Paladines y Margallo, 2020, p.56) “Las lecturas personales de los estudiantes menguan a medida que progresan en los cursos académicos” y como constatan los de García y Travancas (citado en Paladines y Margallo, 2020, p.56) “ El uso de las plataformas de la web 2.0 está transformando la forma en que los jóvenes comparten sus lecturas”. Asimismo, esta investigación presenta los canales de booktuber como un medio que utiliza las TIC, con el objetivo de favorecer la motivación de los estudiantes hacia los libros, a través de la generación de medios novedosos que potencien las relaciones sociales del alumnado con respecto a la literatura. Desde esta

perspectiva, los docentes, a partir de una revisión exhaustiva de esta investigación, conocerían la forma en la que se organizan los contenidos de los canales de booktuber, los temas que tratan, sus beneficios en las aulas, las funciones de sus recursos audiovisuales, etc., con la finalidad de que posteriormente empleen esta nueva herramienta tecnológica, desarrollando prácticas de socialización lectora que contribuyan al fomento de la lectura (Paladines y Margallo, 2020, p.57) al mismo tiempo que transforman el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional de esta última.

2.2. Hábitos lectores

Marín, J. (2019). Los bienes de la lectura. La didáctica de la memoria (un «vagar literario» por las Edades de Oro y Plata). En V. M. Sanchís, L. Palomo y A. Andúgar (coords.), *Además de la palabra. Aproximaciones interdisciplinares a los estudios literarios* (pp. 34-48). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 3 de mayo de 2020 en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ademas-de-la-palabra-aproximaciones-interdisciplinares-a-los-estudios-literarios-952693/>

El siguiente documento proporciona información de una forma cautivadora, en primera persona y desde la perspectiva de un docente, esta última se encuentra relacionada con indicaciones para lograr que los discentes generen positivamente un hábito lector. Los maestros/as mediante el estudio de esta fuente, interiorizarán la necesidad de contextualizar los aprendizajes e innovar en cuanto a su metodología, conociendo estrategias para ello, por ejemplo, el empleo de ejemplificaciones y teatralizaciones, con la finalidad de que los alumnos/as se encuentren inmersos en la lectura. Este aspecto es bastante curioso, ya que como se plantea en el texto, no basta con partir de los intereses y gustos de los estudiantes, ya que estos son diversos en la mayoría de las ocasiones. Por otro lado, se plantea la idea de que “Se nos olvida la caja en la que debemos haber dejado guardados los contenidos que se habían que aprenderse” (Marín, 2019, p.35) rompiendo así con la tendencia de pensar que el trabajo memorístico en todos los casos es negativo y considerando la memoria como un instrumento necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, se presentan líneas generales de actuación en la didáctica de la lectura que todo docente actualizado debería conocer, desde

el emprendimiento de un taller hasta el desarrollo de un hábito lector, para alcanzar objetivos fundamentales como proporcionar una experiencia literaria satisfactoria.

Trimillo Quiala, B; Zayas Quesada, Y. (2016) Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol.16* (55), 54-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678502>

Este artículo se ha recogido debido a dos motivos relevantes: El primero, es que la lectura es concebida desde una perspectiva no comentada con anterioridad, como un proceso básico que facilita el aprendizaje y consolida la personalidad del alumnado. Tal y como afirman Trimillo y Zayas (2016):

Saber leer no es solo poder decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, sino que, fundamentalmente, se trata de comprender aquello que se lee, lo que incluye identificar la idea principal que quiere comunicar el autor, el propósito que lo lleva a desarrollar dicho texto y la estructura que emplea. (p.55)

Es decir, se podría concluir que la lectura es el cimiento de toda formación y por esta razón se debe insistir tanto en su hábito e interiorización correcta.

El segundo, es que las causas por las cuales no se fomenta las lecturas en el aula, son atribuidas al personal docente, un planteamiento que podría ser totalmente favorecedor en relación con la formación permanente y actualizada de este último. Influyen muchos factores por los cuales los docentes no generan una educación lectora adecuada, como su falta de amor por la lectura e innovación, la disposición de textos desvinculados de los intereses de los discentes o la responsabilidad absoluta que se les otorga a los profesores de Lengua, no obstante, mediante el conocimiento de estrategias didácticas, basadas en acciones fundamentadas en la introducción y la estimulación hacia la lectura, la comprensión lectora y la autonomía del alumno/a, como las incluidas en esta fuente, se pueden generar soluciones que transformen estos problemas en logros. Por tanto, se pretende que los futuros y actuales profesores a través de esta información, sean conscientes de cuáles podrían ser sus defectos en el aula y cómo solventarlos.

Vázquez-Cano, E., De-la-Calle-Cabrera, A.-M., Hervás-Gómez, C., & López-Meneses, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos*, 19 (1), 43-54. Recuperado de : https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2122

Este estudio abarca un contexto que influye en el rendimiento lector de los niños/as diferente al escolar, el contexto sociofamiliar. En los artículos previos ya se había comentado que la formación de los docentes y el interés del alumnado son indicadores relevantes para determinar su educación lectora, sin embargo, también es relevante ser conscientes de las situaciones sociales y económicas de las familias de los estudiantes, debido a que el nivel bajo de estos últimos con respecto a la competencia lectora podría estar condicionado por la formación deficiente de los padres y madres, la cual suele derivar en un salario reducido y por tanto, una menor cantidad de recursos. De esta forma, se pretende que los docentes actuales conozcan esta situación de posible desigualdad, se informen y ofrezcan ayuda a las unidades familiares que lo requieran, guiándolas e incluso formándolas en el establecimiento de un hábito lector, con la finalidad de contribuir satisfactoriamente en los resultados de sus hijos/as. Por otro lado, si todos los maestros/as son conocedores de esta situación, podrían informar al centro sobre la necesidad de recursos, talleres o actividades instructivas extraescolares y potenciar así una igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad educativa.

Soto Reatiga, Myriam. (2017) El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Zona próxima*. 27, 51-65. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416758>

El primer paso para que un docente garantice que su alumnado desarrolla correctamente una competencia lectora, es asegurarse de que los textos que proporciona se encuentren contextualizados en relación con la realidad, los intereses y gustos de los niños/as. La motivación de los alumnos/as constituye un factor fundamental a la hora de aprender a leer y escribir, ya que como afirma Soto (2017): “Un lector no es una vasija desocupada que se llena con el contenido del texto sin opción de elección, sino alguien que debe llegar al texto porque tiene un propósito definido; si se lleva al niño a la lectura de algo por imposición, que no le sea significativo, lo que se está haciendo es perder tiempo y esfuerzos”. De esta forma, se plantea

el cuento como un medio pedagógico ideal cuyas características cumplen varios paradigmas establecidos por las corrientes educativas del constructivismo y la escuela nueva, de las cuales son destacables las siguientes: su carácter social, su vinculación con la realidad y los intereses del alumnado, puesto que como añade Pérez (citado en Soto, 2017, p.54): “La capacidad de aprender en cada momento depende de la capacidad cognitiva del sujeto, de los conocimientos previos y de la interacción con el medio”. Asimismo, el aprendizaje es significativo cuando las tareas y temas son motivantes para ellos, pudiendo el cuento adaptarse a cualquier situación, personaje, edad y contenido. En definitiva, se pretende que los futuros y actuales docentes consideren el cuento como un recurso mediante el cual se favorezca el hábito lector, la creatividad y proceso lectoescritor de los alumnos/as, difundiendo al mismo tiempo, una nueva perspectiva educativa que rompa los esquemas de la metodología tradicionalista.

2.3. Aprendizaje de la lectoescritura

GonzálezValenzuela, M; Martín Ruiz, I; Delgado Ríos, M. (2011) Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(43), 35-44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618992>

Este escrito ha sido recopilado porque ofrece a los maestros/as, tanto de la Educación Primaria como de la Educación Infantil, un método que posee una doble finalidad relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje: evitar que los estudiantes, con riesgo de presentar un rendimiento académico inferior al resto, desarrollen dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectoescritura en un futuro y favorecer la formación de estos últimos, orientándolos hacia una mejora exitosa. Este método se encuentra basado en la introducción temprana del aprendizaje escrito mediante la potenciación de aspectos como el lenguaje oral, la escritura la conciencia fonológica, esto permitiría que los niños/as se anticiparan en la interiorización de contenidos curriculares asociados a la lectura y la escritura (Baroccio, Haggis, Slavin y Schwartz citado en González, Martín y Delgado, 2011, p.36) pareciéndoles más sencillos los procesos cognitivos que se les plantearán posteriormente. Además, estos últimos podrían aumentar de complejidad al haberse iniciado antes de tiempo. En conclusión, se pretende que los docentes se formen adecuadamente en el modo de llevar a la práctica esta serie de estrategias didácticas,

emprendiendo así un cambio educativo significativo al promover la igualdad de oportunidades entre los alumnos/as, adaptándose a las necesidades de aquellos que lo más lo necesiten y dotándolos de conocimientos para que logren e incluso superen las expectativas educativas vinculadas a su edad.

Fornaris Méndez, M. (2011). Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 30(3), 2-7. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6366985>

Los docentes, en muchas ocasiones, se focalizan tanto en la didáctica que terminan olvidando muchos de los conocimientos indispensables para enseñar generando inconvenientes en el aprendizaje del alumnado, en este caso en la lectura y la escritura (Marín, 2019, p.35). De esta forma, se plantea una nueva causa por la cual los niños/as pueden desarrollar dificultades y problemas en su rendimiento académico, diferente al contexto familiar y sociocultural considerado en artículos anteriores, la intervención desafortunada de los maestros/as en las aulas. Tal y como afirma Fornaris (2011) “El proceso de aprendizaje de lectoescritura tiene lugar a partir de una serie de premisas básicas, por lo que desde las etapas precedentes debe realizarse un trabajo preventivo que garantice el desarrollo de un equilibrio emocional adecuado, para facilitar el acceso a los códigos de las distintas etapas de aprendizaje”, asimismo, el profesorado debe mantenerse informado y actualizado sobre tales premisas, con el objetivo de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio. Por este motivo, se expone este artículo, con la intención de que los profesionales de la educación consoliden y amplíen sus conocimientos sobre los factores esenciales para que los discentes aprendan a escribir y leer correctamente.

Tamayo Lorenzo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 1(21), 423-442. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58074/35586>

En la fuente anterior, se ha comentado la importancia de que los maestros/as de la educación primaria conozcan los factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura, no obstante, se podría afirmar que estos últimos no poseen un carácter universal en todos los casos, ya que

la diversidad de los alumnos/as en cuanto a los déficits o retrasos de aprendizaje debe ser considerada. Concretamente, este artículo se centra en las complicaciones que presentan los alumnos/as con errores disléxicos en la interiorización del proceso lectoescritor, ya que tal y como afirma Tamayo (2017):

Los datos de prevalencia de la dislexia, dependiendo del instrumento de medida empleado, giran en torno al 5-10 %, llegando incluso al 15%. Esto quiere decir que una clase de Educación Primaria, con una ratio que gira en torno a 25 alumnos, es fácil encontrarse al menos un alumno con dificultades de tipo disléxico. (p. 424)

Asimismo, se aportan datos fundamentales que todo docente de Lengua Castellana debería conocer: orígenes de la dislexia, los diferentes tipos (fonológica, superficial y mixta), los prerequisites que deben desarrollar los alumnos antes de comenzar el proceso lectoescritor y las diferentes percepciones sobre la consideración de la dislexia como retraso o déficit. Con la finalidad de que se garantice un aprendizaje lectoescritor adecuado y equitativo en estos niños/as con dificultades cognitivas e intelectuales, mediante una formación que considere los errores de tipo disléxico “como un problema que hay que tratar y no como los síntomas de una enfermedad subyacente“(Tamayo, 2017, p.426).

Vélez Calvo, X; Súa González, P; Tárraga Mínguez, R. (2014). Diseño de actividades de iniciación a la lectoescritura con soporte TIC. *Hekademo*. 15, 75-85. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249362>

Tal y como afirman Rowsell y Walsh (2015) “ Los educadores se enfrentan al reto de mediar las nociones de lo que significa ser alfabetizado (por ejemplo, leer y escribir textos impresos) con habilidades nuevas y emergentes y los intereses en la tecnología y los medios digitales”, de tal manera, al igual que los medios de comunicación han evolucionado, dando lugar a una versión más digitalizada, los métodos y recursos con los que los docentes imparten la educación lectoescritural también deberían actualizarse, potenciándose así una enseñanza de las habilidades del lenguaje innovadora y contextualizada. Por esta razón, se expone esta investigación focalizada en estudiantes del grado de maestro/a, basada en su formación con relación a un programa informático denominado “Jclíc”. El objetivo de este último es el diseño

de actividades vinculadas a la lectoescritura, en las cuales se permite la inclusión de imágenes y grabaciones de audio familiarizadas con el alumnado, además de la posibilidad de realizar adaptaciones en función de las necesidades de los niños/as durante su elaboración.

En conclusión, se pretende que a través de este artículo, no solo los futuros docentes se actualicen sobre recursos online que incrementen la motivación de los discentes en su aprendizaje lectoescritor, sino que los maestros/as veteranos también sean conscientes de que “pensar en la lectoescritura como un ente universal y autónomo minimiza su diversidad y sus comprensiones y múltiples usos” (Rowell y Walsh, 2015, p.143) y por tanto, se esfuercen en formarse continuamente sobre las novedades que surgen constantemente en el entorno educativo, constituyendo un primer paso para ello, el estudio de este escrito que incluye información relevante sobre el funcionamiento de Jclíc, como el procedimiento que se debe seguir para elaborar actividades centradas en: la lectura, relacionar imágenes con el texto, asociar sonidos con palabras, escribir de nombres, sopas de letras etc.

2.4. Aprendizaje de la escritura

Flores Romero, R; Arias Velandia, N; Julia Guzmán, R. (2006) El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*. 1(9) 125-131. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2099208>

El proceso de aprendizaje de la escritura no requiere una persecución de varios pasos concretos y técnicos para finalmente alcanzar el éxito, sino más bien el paso por diferentes subprocesos sin un rango determinado. Asimismo, los autores de este artículo hacen referencia a tres subprocesos necesarios para lograr el objetivo que el concepto de la escritura plantea, la redacción de un texto con una finalidad determinada (Flores, Arias y Julia, 2006) la planeación, traducción y revisión. Sin embargo, a pesar de que la escritura no requiere unas pautas y una transición tan estricta, supone una actividad compleja en la que se desarrollan múltiples habilidades cognitivas por parte del escritor en el momento en el que se encuentra en cada uno de los subprocesos expuestos, siendo, por tanto, necesaria la experiencia en cada uno de estos últimos. El problema en el aprendizaje de la escritura en la Educación Primaria radica en la elusión de alguno de estos procesos, destacando sobre todo la planeación y la revisión, pues como afirma Cuervo y Flores (citado en Flores, Arias y Julia, 2006, p.127) “los escritores

novatos piensan que escribir es plasmar lo primero que se les venga a la cabeza”. Esto constituye una de las preconcepciones más extendidas de la escritura, que en muchas ocasiones los maestros/as también respaldan, propiciando una creación de textos en la que los alumnos/as no reflexionan críticamente sobre sus escritos. De esta manera, se presenta esta fuente, con un objetivo claro: que los docentes, los mayores responsables en la enseñanza y aprendizaje de la escritura de los niños/as, se doten de las estrategias y los recursos necesarios para incluir en los periodos tempranos de la alfabetización nociones sobre la escritura, dando lugar a un escritor que redacte escritos con una finalidad clara, expresando en todo momento ideas previamente reflexionadas y reelaboradas.

Supulveda, L.(2011) *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como re(escritura)*.(Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de psicología, Universidad de Barcelona.

En el contexto escolar, se promueve mayoritariamente una alfabetización inicial basada en la enseñanza de los códigos correspondientes al lenguaje, tanto oral como escrito, con la intención de que una vez interiorizados se introduzca el texto como herramienta comunicativa, que en numerosas ocasiones desempeña una función social. No obstante, esta tesis doctoral defiende la idea, planteada en el anterior artículo, de que la escritura es la elaboración/composición de un texto con un propósito determinado y para una audiencia específica (Flores, Arias y Julia, 2006). Es decir, se considera al texto como un recurso que favorece el aprovechamiento máximo de las posibilidades de aprendizaje de los niños/as en la escritura, puesto que estos últimos son escritores antes de serlo convencionalmente y las prácticas educativas que potencian estas competencias y su progresivo aprendizaje son aquellas en las que los textos y el uso del lenguaje se encuentran en primer lugar. De esta forma, se ha recopilado esta fuente con el objetivo de que los docentes se formen sobre varias cuestiones basadas en cómo introducir el tratamiento textual en la alfabetización inicial de los niños/as, por qué es beneficioso hacerlo y que métodos/recursos podrían emplear para ello (como los libros de literatura infantil) logrando, mediante la utilización del texto como un recurso de enseñanza, un aprendizaje significativo de los alumnos/as, centrado en conocimientos y destrezas sobre el modo en el que funciona el lenguaje escrito.

Araya Venegas, L. (2007). ¿Qué nos pasa con la escritura? *Lectura y vida*. 1(28), 6-15.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281210>

Es un hecho constatado que los estudiantes españoles presentan un desconocimiento destacable en lo que se refiere al manejo de la lengua escrita y que esto, en la mayoría de las ocasiones, deriva en inconvenientes durante su proceso general de enseñanza aprendizaje. En este sentido, el artículo propuesto considera la necesidad de conocer la causa de esta situación tan preocupante en el sistema educativo, con el objetivo de actuar correctamente y solventar los problemas ocasionados en el rendimiento del alumnado. Asimismo, Cassany (citado en Araya, 2007, p.7) sostiene que “alumnos escolarizados normalmente presentan ineptitud para usar la lengua escrita en situaciones elementales” y agrega que esta situación “tiene que obligarnos a pensar que hay algo en la escuela que no funciona como debería”, atribuyéndole la responsabilidad del empleo inadecuado del lenguaje escrito de los alumnos/as, a la educación escritural que imparten los docentes en los centros educativos. Desde esta perspectiva, se pretende que los maestros/as se encuentren formados en el estudio de la lengua escrita, a través de la información facilitada en el documento, conociendo así el objetivo didáctico de la enseñanza de la escritura, pues como asegura Araya (2007) “el no tener claro este objetivo podría ser otra de las causas que expliquen las deficiencias en la enseñanza y aprendizaje de la escritura” y los diferentes tipos de didáctica existentes en este campo.

Ortiz Flores, M. (2006) El docente de niños sordos y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lectura y vida*. 2(27) 14-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2052893>

Un buen docente debe garantizar a sus alumnos/as una enseñanza contextualizada, adaptada a sus necesidades y vinculada estrechamente con la sociedad actual, en la cual se comienza a percibir la diversidad como un aspecto positivo. Desde esta perspectiva, se expone este artículo, basado en una investigación sobre el aprendizaje de la lengua escrita en niños/as con discapacidad auditiva en escuelas gestuales, ofreciendo así diversas indicaciones y situaciones didácticas convenientes para poner en práctica en un aula ordinal con este tipo de niños/as. Se pretende que los futuros y actuales maestros/as de la educación primaria, a través

la lectura y análisis de este estudio, cambien su manera de percibir la escritura, concibiéndola más como un proceso mediante el cual los niños/as puedan comunicarse, reflexionar y expresarse, que como una mera transcripción compleja de la lengua oral (Ortiz, 2006, p17), pues este último aspecto constituiría el primer paso para ofrecerles a los alumnos/as sordos la oportunidad de aprender un procedimiento tan esencial como lo es la lengua escrita, ya que como afirman Rottenberg y Williams (citado en Ortiz, 2006, p. 20) “ la discapacidad auditiva no es un impedimento para el aprendizaje de la lengua escrita si en el aula existe un ambiente alfabetizador donde se desarrollen situaciones de aprendizaje parecidas a las prácticas sociales de la lectura y escritura”

2.5. Aprendizaje del lenguaje oral:

Gutiérrez Ríos, Y. (2010) La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Infancias imágenes*. 2 (9) 24-34. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3652317>

En las fuentes expuestas con anterioridad, se comentó constantemente lo relevante que es que los alumnos/as reciban una formación significativa, profunda y secuenciada en cuanto a las acciones de leer y escribir, no obstante, los procesos relacionados con la oralidad pasaron, en numerosos casos, desapercibido. Este último aspecto se encuentra influenciado con lo siguiente: los docentes actuales se focalizan en conseguir que sus alumnos/as aprendan a leer y a escribir a la perfección, considerando, en la mayoría de los casos, que el lenguaje oral se formaliza de manera innata. Es correcto afirmar que las actividades de hablar y escuchar son connaturales al proceso formativo de los estudiantes (Gutiérrez y Rosas, citado en Gutiérrez, 2010), sin embargo, esto no se traduce a una innecesaria formación del alumnado sobre lo que dicen y cómo lo dicen, sobre lo que escuchan y lo que entienden. Desde este punto de vista se expone el siguiente artículo, fundamentado en la justificación de la importancia de una enseñanza basada en la oralidad y en la proposición de nociones didácticas para ello, con el objetivo de que los docentes interioricen métodos y estrategias que incluyan la oralidad junto a la escritura, logrando así que los alumnos/as fortalezcan su competencia discursiva oral a partir de géneros orales intermedios (Gutiérrez, 2010)

López Gómez, S. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar. *Pensamiento psicológico*. 6(1) 73-83. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4800699>

Un maestro/a debe interiorizar la relevancia que posee el lenguaje oral en el contexto escolar, así como los métodos y recursos para integrarlo adecuadamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes, pero en el momento en el que las secuencias didácticas se encuentren programadas entorno a la oralidad y listas para la puesta en práctica en el aula, cómo los docentes detectarían las dificultades lingüísticas de los estudiantes y qué medidas podrían optar para solventarlas. La solución a estas cuestiones las proporciona la siguiente fuente, ofreciendo información valiosa sobre el modo de emprender una evaluación sobre el proceso del lenguaje del niño/a, las dificultades lingüísticas y los dos tipos de trastornos de los que derivan, métodos preventivos sobre estas últimas y, sobre todo, indicaciones prácticas para desempeñar en el aula en estas circunstancias. De esta forma, los profesores, siempre con el apoyo de las familias y trabajadores especializados (logopedas, psicólogos, orientadores...) al interiorizar los conocimientos basados en las breves orientaciones expuestas a continuación, las cuales han sido extraídas del artículo, garantizarán una igualdad de oportunidades al alumnado, logrando que este último desarrolle el lenguaje oral en un entorno positivo.

- “La prevención de las diferentes dificultades lingüísticas está estrechamente relacionada con dos procesos primordiales en las dificultades del lenguaje: por un lado, con el proceso evaluativo y, por otro, con la precocidad de la intervención derivada de esta exploración previa” (López, 2005, p.74)
- El proceso de evaluación de dificultades lingüísticas se centrará mayoritariamente en estudios plasmados en estadísticas, siempre y cuando se tengan delimitados los objetivos que los niños/as deban alcanzar, los contenidos que se tendrán en cuenta y los procedimientos que se llevaran a cabo.
- Existen dos tipos de trastorno del lenguaje: los de base orgánica, que proceden desde el embarazo y los funcionales, basados en dificultades derivadas del contexto familiar y social del estudiante. Dependiendo del tipo de trastorno se intervendrá a partir de unas premisas u otras.
- La prevención posee tres momentos dependiendo del momento en el que se intervenga:

en un primer lugar, se intentará suprimir la aparición de problemas lingüísticos, después, la prevención secundaria se centrará en la inmovilización del trastorno anteriormente previsto y, por último, se procurará que las secuelas del trastorno se minimicen o se detengan.

López García, M; Nikleva, D. (2019) El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*. 3(37) 9-32. Recuperado de: <http://doi.org/10.6018/educatio.399141>

El error principal de los docentes de Lengua Castellana y Extranjera se basa en impartir las clases sin considerar la oralidad como una actividad relevante e independiente que se debe trabajar de forma paulatina, llevando a las aulas, por tanto, una metodología que dificulta la construcción de un hablante autónomo que desarrolle discursos orales estructurados, contextualizados y coherentes. Los maestros/as, en la mayoría de los casos, plantean situaciones orales en sus clases, sin embargo, la mayoría de focalizan en respuestas premeditadas del alumnado, contextos imaginarios e intervenciones improvisadas, lo que no contribuye al objetivo de esta materia (Lengua Castellana), ya que como afirma Agustín (Citado en López y Nikleva, 2019, p. 12) “La meta de la clase de lenguas debe ser convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónomo que pueda interaccionar eficazmente en el contexto sociocultural que le corresponda” y como añade López y Nikleva (2019) “La expresión oral es espontánea y tiene como objetivo la obtención de información”. (p.21). Desde este punto de vista, la necesidad de que el profesorado de forme sobre estrategias y nociones acerca de tesituras de comunicación oral es apreciable. Por este motivo, se expone este artículo que incluye nociones indispensables para desarrollar correctamente la oralidad en las aulas: diferencias metodológicas en los campos de la expresión oral y escrita, inconvenientes en la enseñanza del lenguaje oral (dificultades lingüísticas y psicológicas), modalidades y recomendaciones de evaluación (tipos e instrumentos de evaluación adecuados) y una propuesta de objetivos sobre las capacidades orales que los alumnos/as deben alcanzar en cada curso, con el objetivo de que los maestros/as logren el reto, tal y como lo propone este escrito, de promover un proceso de enseñanza-aprendizaje donde la oralidad sea una actividad centrada en proporcionar a los niños/as indicaciones sobre cómo hablar (estrategias para desarrollar un

lenguaje eficaz, pautas en los intercambios comunicativos, funcionamiento de los principios de cortesía) (López y Nikleva, 2019,p.23).

Báez, I, Porteiro, M y otros (2001). La LSE como apoyo para el desarrollo de la lengua oral. En I. Muñoz, G. Merma, R. Nogueira y A. Peidro (Eds.), *Estudios sobre la lengua de signos española1º Congreso nacional de la lengua de signos española* (pp.241-249). Alicante: Universidad de Alicante

Nos encontramos ante un contexto educativo cada vez más diverso y cambiante, en el cual priman los casos de niños/as que poseen complicaciones a la hora de comunicarse e interactuar con los demás, ya sea por causas cognitivas o motoras, lo que dificulta en gran medida su proceso de aprendizaje. Este último argumento, justifica una vez más, la necesidad de que los docentes reciban una formación basada en el tratamiento de esta diversidad como un factor positivo, empleando conocimientos y recursos que garanticen la igualdad de oportunidades de los estudiantes. Con este propósito, se presenta este estudio que plantea la lengua de signos como una lengua natural y que demuestra la posibilidad de emplear esta última, con la finalidad favorecer el desarrollo de la lengua oral en niños/as con dificultades especiales, puesto que afirman Báez y Porteiro (2001) “Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación se pueden considerar como un conjunto de recursos dirigidos a facilitar la comprensión y expresión del lenguaje de las personas con dificultades en su adquisición”. Desde este punto de vista, los maestros/as de Lengua Castellana y Literatura podrían desprenderse de la percepción de que la enseñanza de las lenguas visuales (de habla signada) perjudica el aprendizaje de la oralidad, integrando así la lengua de signos en la educación de los niños/as que presentan problemas en su desarrollo lingüístico, ofreciéndoles un lenguaje que les permita desenvolverse en la sociedad en igual de condiciones que sus compañeros/as, ya que como afirma Tamarit (citado en Báez y Porteiro, 2001, p. 245) “ Si lo alterado es el lenguaje oral, la competencia de comunicación podrá buscar otros vehículos idóneos para manifestarse”:

2.6. El español en Canarias:

Morera Pérez, Marcial. (2007). Unidad y variedad del español de Canarias. *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*. 5, 443-456. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2528438>

Un maestro que imparta el área de Lengua Castellana y Literatura debe conocer tanto la caracterización lingüística de su comunidad, como los orígenes del establecimiento y difusión de esta misma, con la intención de proporcionar al alumnado una enseñanza asociada sus experiencias, conocimientos previos y necesidades, fomentando así su aprendizaje significativo. Esto, prevalece con mayor intensidad si se trata de un docente que ejerza su profesión en la Comunidad Autónoma de Canarias, ya que, a pesar de ser un territorio tan reducido, las diferentes islas constituyen a su vez una modalidad lingüística polimórfica (Morera, 2007), es decir, cada una de ellas presenta una gran diversidad de rasgos dialectales en todos los niveles: fonético, léxico, gramatical e incluso cultural. Este último aspecto puede crear una tendencia de pensamiento basada en que cada una de las Islas posee características exclusivas en relación con el lenguaje, sin embargo, según Morera (2007):

Lo que sucede realmente en Canarias no es que existan siete modalidades lingüísticas distintas, una por cada isla del archipiélago, sino una sola modalidad lingüística, con algunos de sus fenómenos en distinto grado de desarrollo histórico, debido a la evolución más o menos heterogénea que ha experimentado la sociedad hispano-canaria a lo largo de sus seiscientos años de historia. (p.444).

En este sentido, se pretende que los maestros/as de lengua en la educación primaria pertenecientes a Canarias, estudien, amplíen o consoliden estos procesos históricos de evolución, divulgación y conservación de fenómenos lingüísticos a través de la lectura de este estudio, el cual incluye investigaciones acerca de propiedades destacables de habla canaria, como son la aspiración de la “s” y el yeísmo (desde el punto de vista fonético), la interrelación entre los pronombres ustedes y vosotros, (gramatical), el empleo de palabras como “gavia” o “tablero”, (léxico) y costumbres como el silbo (cultural).

Herrera Santana, Juana. (2007). Variación dialectal: procesos de convergencia y divergencia en el español de Canarias. *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*. 25, 337-345. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2528372>

Previamente, se comentó la importancia de que los docentes canarios se informen sobre los fenómenos de convergencia y divergencia en el español de canarias, no obstante, estos últimos se atribuyeron a cuestiones basadas en la evolución histórica e imposiciones de otros territorios en la mayoría de los casos, sin destacar la relación existente entre la propia lengua y el contexto social. De tal manera, el siguiente artículo destaca la importancia y valor de la sociolingüística, cuyo objetivo según Bosh (citado en Ruíz, 2016, p.54) es “describir la relación existente entre unos procesos lingüísticos y unos procesos sociales determinados”, justificando, a partir de la mención de numerosos estudios contrastados, la influencia de factores sociales, tales como la edad y el nivel educativo en los rasgos dialectales de canarios. En definitiva, una vez más, los maestros/as a la hora de enseñar, sobre todo aquello relacionado con el lenguaje oral, deberán considerar el contexto sociocultural y familiar de los estudiantes, con el objetivo de comprender las características de su habla, propiciando así un aprendizaje significativo y comprensivo, vinculado con la realidad inmediata de los niños/as.

Abril Villalba, M. (2000). Normas didácticas para la enseñanza de la lengua española en Canarias. *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*. 18, 9-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91959>

La necesidad de que los docentes canarios se encuentren informados sobre las características lingüísticas pertenecientes a su alumnado ya ha quedado recalcada en los dos artículos presentados con anterioridad, sin embargo, esta fuente trata una serie de aspectos que se vinculan en mayor medida con la práctica docente, con diversos métodos y recomendaciones que el profesorado de Lengua Castellana y Literatura debe aplicar en su profesión, con el objetivo de propiciar una enseñanza contextualizada que valore y respete la diversidad lingüística de los niños/as.

Esta serie de propuestas didácticas son establecidas en función del siguiente interrogante planteado por Abril (2020) “¿Qué conocimientos y habilidades han de dominar las personas en nuestras sociedades para comportarse comunicativamente de una manera competente?”. Esta cuestión, es aclarada a partir de varias sugerencias sobre el modo en el que se deben enseñar las premisas básicas del plano fonético, gramatical y semántico de la lengua.

En definitiva, se pretende que los maestros/as, a partir de la información incluida en este artículo, transmitan una enseñanza que se emprenda a partir de la realidad lingüística de cada niño/a para familiarizar a los usuarios con las posibilidades de otros registros progresivamente más ricos (Abril, 2000, p.20), favoreciendo así una educación personalizada, basada en los conocimientos previos de los estudiantes, que permita el desarrollo adecuado de una competencia comunicativa.

3. Síntesis y discusión

A continuación, se presentará una síntesis focalizada en las cuestiones esenciales de cada uno de los criterios comentados con anterioridad, con el objetivo de proceder a una discusión crítica sobre las diferentes perspectivas, métodos y consideraciones educativas planteadas a lo largo del trabajo de fin de grado:

En el primer criterio, relacionado con los métodos innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura, se plantean dos alternativas que los docentes pueden aplicar en el aula con el propósito de transformar la metodología tradicional de esta materia: el empleo de las TIC, a partir del cual se sugieren las aplicaciones móviles para la creación de relatos y los canales de Booktuber como medio de socialización lector, además de la práctica de estrategias metodológicas basadas en la lectura conjunta, aludiendo a los clubes de lectura y el apadrinamiento lector.

De esta forma, predomina la idea de que la utilización de las TIC en el aula contribuye favorablemente el proceso de enseñanza de aprendizaje de los niños/as debido a que, por un lado, fomenta la creatividad de los niños/as al manejar plataformas que permitan la expresión de sus sentimientos y emociones, potenciando a su vez una competencia expresiva, y por otro, incrementa el disfrute del alumnado por la lectura, al sentirse protagonistas de su propio aprendizaje y encontrarse familiarizados con los avances tecnológicos de la sociedad.

Por tanto, en la exposición de este criterio se plantea el uso de las TIC y de varias técnicas de lectura grupal con la finalidad de transformar la enseñanza tradicional de la Lengua y la Literatura, estimulando el interés de los alumnos/as por la acción de leer y la materia en general. No obstante, estas alternativas didácticas se proponen de forma aislada, como si no pudiesen integrarse aquellas que requieren de medios digitales, como la creación de relatos con aplicaciones móviles y los canales de Booktuber, con las que solamente necesitan de los recursos presentes en la escuela, como el apadrinamiento lector y los clubs de lectura. Desde esta perspectiva, Gairín y Mercader (citado en Del Moral, Bellver y Guzmán, 2019,p.8) añaden que “ se debe promover la interacción y el trabajo colaborativo para elaborar propuestas creativas conjuntas entre el alumnado, apostando por un uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación”, justificando la idea de que las metodologías innovadoras centradas en las relaciones sociales deben complementarse con los recursos digitales que favorezcan el aprendizaje de los niños/as, aprovechando los efectos positivos de ambas opciones, los cuales han sido comprobados en numerosos estudios.

En definitiva, es necesario dotar al profesorado de competencias digitales básicas (Pérez y Rodríguez, citado en Del Moral, Bellver y Guzman, 2016) con la finalidad de aplicar los conocimientos sobre estas últimas en las actividades que se desarrollen el aula, así como promover una formación basada en metodologías innovadoras y participativas

La información manifestada en el segundo criterio se basa en la importancia de generar tempranamente un hábito lector en los discentes. Con esta finalidad, partiendo de que la lectura se trata de una competencia clave en el proceso formativo de los alumnos/as, se concluyen una serie de concepciones que los futuros y actuales maestros/as deben de tener en cuenta a la hora de generar un hábito de lectura, facilitándoles a estos últimos varias orientaciones y líneas de actuación para ello. Estas últimas se encuentran basadas en lo siguiente: los docentes, además de garantizar el disfrute de los niños/as por la lectura, teniendo en cuenta sus gustos y recursos que fomenten su motivación, como el cuento, deben interiorizar las premisas básicas sobre la didáctica y los contenidos de Lengua Castellana y Literatura, pues en muchas ocasiones los resultados insatisfactorios del procedimiento lector del niño/a son derivados de una práctica educativa incorrecta. Asimismo, es importante que se incluya en la formación permanente de los actuales y futuros maestros conocimientos sobre los errores más comunes cometidos en la enseñanza de la lectura, las alternativas para solventarlos y aquellos problemas relacionados

con la influencia sociofamiliar en el desarrollo lector, con el propósito de ofrecer un proceso de enseñanza aprendizaje significativo y con igualdad de oportunidades entre el alumnado.

En este sentido, los autores Marín, Trimillo y Zayas atribuyen constantemente la responsabilidad a los docentes de generar un hábito lector en el alumnado, ofreciendo información relevante sobre los principales errores de los primeros, las causas por las cuales no se promueve un disfrute de esta rutina lectora y diversas líneas de actuación para solventar esta situación. Este argumento es bastante lícito, pues la lectura se trata de un aprendizaje que emprende en el contexto escolar y perdura durante toda la etapa formativa de los niños/as, por tanto, es imprescindible que los maestros/as sean conscientes de los errores más frecuentes en su práctica educativa, así como las estrategias didácticas para prevenirlos y solucionarlos.

No obstante, es importante valorar el planteamiento que ofrece Vázquez Cano (2020), puesto que considera el contexto sociofamiliar del niño/a como un factor que incide directamente en el rendimiento lector de los alumnos/as. De esta forma, el desarrollo de un hábito lector en los discentes no radica exclusivamente en la acción docente, sino que más bien se encuentra influenciado por diferentes factores sociales que los maestros/as deberían conocer con el objetivo de proporcionar una enseñanza personalizada, constituyendo así una tarea compartida entre el contexto educativo y la unidad familiar

En relación con el tercer criterio vinculado con el aprendizaje de la lectoescritura, se presentan varias nociones con la intención de que los docentes desarrollen una enseñanza del proceso lectoescritor correcta, actualizada y familiarizada con la diversidad. En primer lugar, numerosos autores afirman que la escasa formación de los maestros en lo referente a la enseñanza de la lectura y la escritura perjudica en gran medida el aprendizaje de los niños/as en estos procesos, de esta manera, se expone la necesidad de que el profesorado asimile, tanto los factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura, como las dificultades que poseen los alumnos con dislexia en este procedimiento, orientando a este último sobre qué debe hacer, cuándo y cómo, además de promover una igualdad de oportunidades en la escuela. También, se considera relevante la introducción de un método basado en la inclusión temprana del aprendizaje escrito, propiciando así una enseñanza en la que la lectura y la escritura se trabajen de forma transversal, con la intención de que los dicentes se encuentren familiarizados con ambas actividades y les facilite el desarrollo de tareas cognitivas posteriores. Por último, se reitera la importancia de las TIC como aspecto que favorece el disfrute de la lectura y la escritura, mediante una plataforma (Jclíc) que permite diseñar actividades digitalmente.

En cuanto al aprendizaje de la escritura, es importante concluir que, este último proceso no se debe concebir como una persecución de pasos estrictos e implantados que han de alcanzarse uno detrás de otro, sino más bien como un camino, sin un trayecto firme y establecido, en el que existen tres paradas necesarias :la planeación, la traducción y revisión, las cuales deben ser consideradas igual de relevantes por parte de los docentes, con el fin de asegurar a sus alumnos una experiencia escritora correcta y gratificante. Así, también se determina la necesidad de que los docentes se informen acerca de las dificultades que conlleva la tarea de escribir y las medidas para solventarlas, concibiendo la escritura como un medio de expresión, al que todos los alumnos, incluso aquellos con problemas de audición, sean capaces de acceder. Además, se plantea la relevancia de incluir recursos como el texto en las aulas, ya que posibilitan la inclusión de nociones sobre la escritura en la alfabetización inicial del alumnado.

Respecto a estos dos criterios, se coincide con la mayoría de los autores en que en numerosas ocasiones son los propios maestros/as los que perjudican el aprendizaje lectoescritor del alumno/a, sin embargo, se discrepa de las causas atribuidas a esta situación. Los autores argumentan que un rendimiento preocupante de los alumnos/as en las actividades de leer y escribir se debe en gran medida a la falta de formación de los profesionales de la educación, exponiendo así, información general sobre orientaciones, métodos didácticos eficientes aplicables en un aula y los factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. No obstante, aunque es cierto que existe una necesidad de partir de unas premisas básicas para enseñar un contenido en concreto, es importante considerar de forma personalizada a los alumnos/as, pues cada uno de ellos interiorizará los procesos de una forma y con un ritmo diferente, este último aspecto lo reitera Flores, Arias y Julia (2006) afirmando que:

Los procesos involucrados en la resolución de tareas de escritura, al igual que en las de lectura, no siguen una serie de pasos específicos ni técnicas, más bien contienen una serie de subprocesos necesarios para alcanzar un objetivo final. En este sentido, es también un problema mal definido. (p.125)

Es decir, en la enseñanza de la lectura y la escritura no se puede concluir un procedimiento didáctico establecido con una secuencia de tareas específicas a seguir, pues se encuentra más sujeta a factores personales, sociales y creativos del discente (Bluer, citado en Flores, Arias y Julia, 2006). En este sentido, también es primordial tener en cuenta la diversidad del alumnado, ya que aquellos niños/as con dificultades de aprendizaje como pueden ser la dislexia y los

problemas de hipoacusia requerirán técnicas y métodos didácticos especiales, como los que se han expuesto en los dos artículos escritos por Tamayo (2017) y Ortiz (2006).

Las ideas principales del criterio basado en el aprendizaje del lenguaje oral parten de la percepción de que la oralidad debe promoverse en las escuelas como un proceso exclusivo e indispensable a pesar de su carácter natural y espontáneo, en este sentido, es relevante que en la formación permanente de los maestros/as sean consideradas una serie de premisas significativas vinculadas con orientaciones para la inclusión de la lengua oral en las aulas y la prevención y el tratamiento de las dificultades relacionadas con este último.

De acuerdo con las ideas planteadas, se concluye la siguiente reflexión: La oralidad debería asentarse en el sistema educativo como un contenido específico que se tenga que trabajar en el aula, contemplándose así metodologías y estrategias didácticas para que todos los niños/as sean capaces de desarrollar significativamente una competencia comunicativa. De esta forma, la formación continua de los maestros/as también debería enfocarse en el ámbito de la lengua oral, ampliando los conocimientos sobre esta y olvidando la percepción que se desarrolla espontáneamente.

Finalmente, en el criterio denominado “El español de Canarias” se afirma constantemente que Canarias presenta una modalidad lingüística con fenómenos en distinto grado histórico o evolución, lo que radica en numerosos rasgos dialectales que se pueden atribuir a causas geográficas y sociales. De este modo, la difusión de métodos para que los maestros consideren la caracterización lingüística de los niños/as en, promoviendo así una educación contextualizada y personalizada, se convierte en un aspecto fundamental en su formación.

En conclusión, se exponen documentos sobre las variedades dialectales dentro de la modalidad lingüística canaria, atendiendo únicamente a su origen histórico y geográfico y, sin embargo, esto no es suficiente para que los docentes sean conscientes de por qué los alumnos/as se expresan de una forma determinada y cómo actuar ante ello, puesto que el plano sociolingüístico también ha de ser considerado, puesto que el uso de la lengua se encuentra perfectamente vinculado a factores sociales como la edad y la confianza (Ruiz, 2016).

Bibliografía

- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 13 de agosto de 2014, núm. 156, pp. 21911- 22582.
- Goikoetxea, M. J. (1995). Pasado y presente de la didáctica de la lengua. Heruarte de San Juan, 25-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2228172>
- Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. Revista de curriculum y formación del profesorado, 413-430. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74470>
- Rowshell, J., & Maureen, W. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: Multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. Enunciación, 141-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5343939>
- Ruiz Gonzalez, N. (2016). Sistema de tratamiento en el español de Canarias. Estudio sociolingüístico en una comunidad semiurbana. Normas., 53-67. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/322688953_Sistema_de_tratamiento_en_el_espanol_de_Canarias_Estudio_sociolingustico_en_una_comunidad_semiurbana