

EDUCACIÓN LECTORA

Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

EDUCACIÓN LECTORA

Elena Jiménez Pérez (coord.)



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Elena Jiménez Pérez (coord.)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-9171-088-2
Depósito Legal: 32.931-2017

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

<i>Relación de autores</i>	13
<i>Prólogo</i>	15
<i>Elena Jiménez Pérez</i>	
<i>Introducción. Hacia la educación lectora</i>	17
<i>Juan de Dios Villanueva Roa</i>	
1. Educación lectora	23
<i>Elena Jiménez Pérez</i>	
2. Democracia lectora y educación inclusiva: ¿cómo entender los desafíos de la animación y del fomento a la lectura?	27
<i>Aldo Ocampo González</i>	
2.1. Introducción	27
2.2. Debates y tensiones en torno a la lectura, las ciudadanías y las democracias desde un enfoque de educación inclusiva	28
2.3. Modernización del discurso de la educación inclusiva, prácticas lectoras y ciudadanía: ¿cuál es su relación con la democracia?	31
2.4. A modo de cierre	35
Bibliografía	38
Notas	39

3.	Manolito Gafotas, una ficción para la realidad	41
	<i>María Marco Martínez y Darío Bañón Olivares</i>	
	3.1. Marco teórico	41
	3.2. Desarrollo curricular	42
	3.2.1. <i>Lengua Castellana y Literatura</i>	42
	3.3. Diseño de la actividad	44
	Conclusión	46
	Bibliografía	46
4.	Comprensión lectora y traducción. Problemática en la traducción de un cuento de Loaisel de Tréogat: “Le crime puni” (Soirées de mélancolie, 1777)	49
	<i>Antonio José de Vicente-Yagüe Jara</i>	
	4.1. Introducción	49
	4.2. El texto: “Le crime puni”	50
	4.2.1. <i>Evasión en el terror</i>	51
	4.2.2. <i>Evasión en la religión</i>	51
	4.2.3. <i>Evasión en la naturaleza</i>	52
	4.3. Un autor “menor” en una época en pleno cambio	52
	4.4. Comprensión lectora y traducción	54
	Bibliografía	56
5.	De la comprensión lectora a la expresión oral en los textos informativos de los medios de comunicación	59
	<i>F. Javier de Cos Ruiz</i>	
	5.1. Justificación de la experiencia didáctica	59
	5.1.1. <i>Contextualización</i>	59
	5.1.2. <i>Oralidad y escritura</i>	61
	5.1.3. <i>Los saberes generales y la competencia comunicativa</i>	62
	5.1.4. <i>El enfoque orientado a la acción y las destrezas lingüísticas</i>	64
	5.2. Organización del trabajo	65
	5.2.1. <i>Estructura</i>	65
	5.2.2. <i>Criterios de evaluación</i>	67
	5.2.3. <i>Planificación</i>	67
	5.2.4. <i>Metodología de trabajo</i>	67

5.2.5. <i>Mecanismos de control del nivel de éxito del proyecto</i>	68
Resultados	69
Bibliografía	70
6. <i>Las bibliotecas no son solo instalaciones constructivas patrimoniales...</i>	71
<i>C. Mercedes Garcés Pérez</i>	
6.1. Las bibliotecas: breve panorama	71
6.2. Las bibliotecas “como piedra angular de la lectura”	72
Bibliografía	74
7. <i>La Biblioteca Virtual de Literatura Infantil y Juvenil: un recurso de consulta y lectura digital para jóvenes lectores</i>	75
<i>Moisés Selfa Sastre</i>	
7.1. La lectura y la competencia lectora para toda la vida	75
7.2. La Biblioteca Virtual de Literatura Infantil y Juvenil: estructura y posibilidades de aprovechamiento para la lectura	76
7.3. El Portal Temático: lírica popular de tradición infantil	77
7.4. La Biblioteca de Autores	78
7.5. Clásicos de LIJ: catálogo y materiales didácticos	79
7.6. La Biblioteca Encantada: catálogo	80
Conclusión	82
Bibliografía	83
8. <i>El fomento de la lectura a través de las TIC. Una experiencia con booktrailers en las aulas del grado de Maestro en Educación Primaria</i>	85
<i>Andrés Montaner Bueno y Carmen María López López</i>	
8.1. Introducción	85
8.2. Definición y principales cualidades de los <i>booktrailers</i>	86
8.3. El <i>booktrailer</i> como herramienta de promoción de la lectura	87
8.4. Una experiencia educativa con <i>booktrailers</i> en las aulas de Magisterio	88
8.4.1. <i>Metodología de trabajo implementada</i>	89
8.4.2. <i>Relación de los booktrailers realizados por el alumnado</i>	90
Resultados y conclusiones	91
Bibliografía	92

9.	<i>Uso de las TIC para la mejora de la educación literaria a través de un itinerario poético virtual basado en las geografías literarias ...</i>	93
	<i>Àngels Gregori Parra</i>	
9.1.	Introducción	93
9.2.	Realización del itinerario poético virtual	94
	Bibliografía y webgrafía	97
10.	<i>Blended reading. Entre educación lectora y textos digitales</i>	99
	<i>Enrico Bocciolesi</i>	
10.1.	Introducción	99
10.2.	Perspectiva <i>blended</i>	100
	10.2.1. <i>Lectura contemporánea y educación</i>	100
	10.2.2. <i>La variable misinformation</i>	101
10.3.	Entre las conexiones digitales y el complejo tejido de la educación para la lectura	102
10.4.	El modernismo. Lectura, arte y educación lectora	103
	10.4.1. <i>Lectura no lineal y estructura hipertextual</i>	103
10.5.	Educación en la <i>blended reading</i>	104
	10.5.1. <i>El problema del libro. La desambiguación</i>	105
	Conclusiones	106
	Bibliografía	107
11.	<i>La incorporación de las TIC en una lectura clásica de La casa de Bernarda Alba, de F. García Lorca</i>	109
	<i>M. Almudena Cantero Sandoval</i>	
11.1.	Introducción	109
11.2.	Justificación teórica	109
11.3.	Experiencia didáctica	111
	11.3.1. <i>Contextualización y destinatarios</i>	111
	11.3.2. <i>Objetivos</i>	111
	11.3.3. <i>Metodología</i>	112
	11.3.4. <i>Agrupamientos</i>	112
	11.3.5. <i>Secuenciación de actividades</i>	112
	11.3.6. <i>Evaluación</i>	113
	11.3.7. <i>Valoración y propuestas de mejora</i>	114
	Bibliografía	115

12.	<i>Cómo nos preparamos para la lectura</i>	117
	<i>Antonio García Velasco</i>	
12.1.	Introducción	117
12.2.	Vocabulario y lectura	117
12.3.	Nos acercamos a las palabras del texto	118
12.4.	La lectura del texto	124
12.5.	Posibles actividades tras la lectura	125
12.6.	Ejercicios evaluadores de la retención de datos y la comprensión lectora	127
	Conclusión	128
	Bibliografía	129
13.	<i>Facilitadores del proceso inicial del aprendizaje de la lectura</i>	131
	<i>Raúl Gutiérrez Fresneda</i>	
13.1.	Introducción	131
13.2.	Método	133
	13.2.1. <i>Participantes</i>	133
	13.2.2. <i>Diseño y procedimiento</i>	133
	13.2.3. <i>Instrumentos de evaluación</i>	134
	13.2.4. <i>Programa de intervención</i>	135
	Resultados	135
	Discusión y conclusiones	138
	Bibliografía	139
14.	<i>Comprensión lectora en español como segunda lengua para fines específicos</i>	141
	<i>Carmen M.^a Sánchez Morillas</i>	
14.1.	Introducción	141
14.2.	Punto de partida	142
	Conclusiones	145
	Bibliografía	146
	Notas	146
15.	<i>Fomento de la lectura en estudiantes de español como lengua extranjera</i>	149
	<i>Victoria Rodrigo</i>	
15.1.	Introducción	149

15.2.	La lectura extensiva: principios y beneficios	149
15.3.	Lectura extensiva disponible en las clases de español de nivel inicial	151
15.4.	Proyecto: la creación de los cuentos	152
15.5.	El estudio	153
	15.5.1. <i>Participantes</i>	153
	15.5.2. <i>Procedimiento</i>	154
	15.5.3. <i>Material</i>	154
	15.5.4. <i>Análisis y resultados</i>	155
	Conclusión	158
	Bibliografía	158
16.	<i>El papel de la ortografía en el aprendizaje de la lectura</i>	161
	<i>Alicia Mariscal Ríos</i>	
16.1.	Introducción	161
16.2.	La lectura y la ortografía en los distintos sistemas de escritura	162
16.3.	Factores fundamentales del procesamiento ortográfico	164
16.4.	Influencia del lenguaje oral, la ortografía, el vocabulario y la exposición a material impreso en el aprendizaje de la lectoescritura	165
	Conclusiones y repercusiones en el aula	167
	Bibliografía	167
	Notas	168
17.	<i>Proyecto lingüístico de centro: herramienta para la mejora de la comunicación y la lectura</i>	169
	<i>María del Mar Gallego García</i>	
17.1.	Introducción: PLC como instrumento motor de cambio y mejora de la comunicación y la lectura	169
17.2.	Punto de partida	170
17.3.	Objetivos	171
17.4.	Contenidos	172
	Resultados y conclusiones	173
	Bibliografía	175
	Notas	176

18.	<i>La lectura del otro: estrategias didácticas para una narrativa colectiva</i>	179
	<i>Elena Guichot Muñoz</i>	
18.1.	Introducción	179
18.2.	La magia de los hacedores: de la comprensión a la creación	181
	18.2.1. <i>Taller de narrativa</i>	181
	18.2.2. <i>Taller de poesía</i>	184
	18.2.3. <i>Taller de teatro</i>	185
18.3.	La narración colectiva: la lectura del otro	186
	Bibliografía	188
19.	<i>El fomento de la lectura como base para la competencia lectora en la escuela</i>	191
	<i>Yrene Natividad Calero Leo</i>	
19.1.	Gianni Rodari	191
19.2.	¿Quién es el más adecuado para escribir para niños? ¿Quién es el mejor animador de lectura para un niño o joven?	192
19.3.	Escritor-ilustrador: un binomio desde el aula	192
19.4.	<i>Ping-pong</i> poético	192
19.5.	La fiesta de las palabras	193
19.6.	Boletín	193
	Conclusiones	195
	Bibliografía	196
20.	<i>Percepción de los maestros y las familias del alumnado de Educación Infantil acerca de la lectura y la audición musical</i>	197
	<i>María Isabel de Vicente-Yagüe Jara y María González Romero</i>	
20.1.	Introducción	197
20.2.	Metodología, fases y diseño de la investigación	198
	20.2.1. <i>Objetivos de la investigación</i>	198
	20.2.2. <i>Diseño de la investigación</i>	198
	20.2.3. <i>Participantes de la investigación</i>	198
	20.2.4. <i>Técnicas e instrumentos de recogida de la información</i>	199
20.3.	Resultados más relevantes	200
	Conclusiones e implicaciones	203
	Bibliografía	203

21.	<i>Estrategias metacognitivas de lectura de futuros docentes</i>	205
	<i>Elvira Barrios Espinosa y Andrea Felipe Morales</i>	
21.1.	Introducción	205
21.2.	Diseño del estudio	207
	21.2.1. <i>Participantes</i>	207
	21.2.2. <i>Obtención y análisis de los datos</i>	207
21.3.	Resultados y discusión	208
	Conclusiones	211
	Bibliografía	212
	Nota	212

5

De la comprensión lectora a la expresión oral en los textos informativos de los medios de comunicación

F. Javier de Cos Ruiz

5.1. Justificación de la experiencia didáctica

5.1.1. Contextualización

Esta comunicación explica la génesis y el desarrollo y recoge los resultados de una experiencia didáctica llevada a cabo como proyecto de innovación docente de la única asignatura de Lengua Española en Publicidad y Relaciones Públicas. Mediante un trabajo en parejas o en grupos de tres consistente en transformar un texto fuente escrito (una noticia de la prensa escrita) en otro escrito pero dispuesto para ser comunicado oralmente (esa misma noticia dicha a través de un canal audiovisual), se ha llevado a cabo una actividad de desarrollo y evaluación principalmente de la competencia comunicativa en lengua española de los alumnos de esta titulación, basada en el paso de la comprensión de lectura a la expresión oral y en la interrelación de oralidad y escritura. Se trata de la elaboración y ejecución lingüísticas y la grabación en vídeo de una serie breve de noticias televisivas, esto es, de la oralización de un texto escrito de carácter informativo. Esta ha sido la opción escogida por la mayoría. La otra posibilidad, que suponía su contrapunto, consistía en realizar una entrevista audiovisual y convertirla en otra escrita, ejercicio que implicaba pasar de la comprensión auditiva a la expresión escrita. Ha sido una actividad de desarrollo, por cuanto los alumnos han debido poner en práctica técnicas y estrategias de las competencias lingüística, discursiva y sociolingüística y también de competencias generales (conocimiento instrumental, competencia existencial y capacidad de aprender). También lo ha sido de evaluación, en tanto que, culminada poco antes de finalizar el curso, ha servido de valoración de una parte importante de la asignatura, aquella que tiene que ver con la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, y ha tenido un peso importante en la nota

global. La gestión tanto del trabajo llevado a cabo por los miembros de cada grupo como de la supervisión efectuada y el seguimiento realizado por el docente se ha hecho a través de la página que la asignatura tiene en la plataforma *Moodle* del Campus Virtual de la Universidad de Cádiz. Para ello, se ha contado con herramientas que este entorno ofrece, como una wiki para la constitución de los grupos, una agenda que marcaba los pasos que debían seguirse, una tarea para el envío telemático de los borradores y de la versión final, una encuesta de autovaloración, un repositorio de los vídeos realizados, amén del correo electrónico y del foro de discusión para la consulta no presencial de las dudas. Asimismo, se han utilizado los recursos de dicha plataforma que permiten la subida de archivos en diversos formatos con la información necesaria para el correcto desenvolvimiento de la actividad (rúbrica de evaluación, listado con los turnos de intervenciones, protocolo de actuación fuera del plató, instrucciones para la grabación en el plató, etc.). La actividad final se ha realizado en el plató de televisión del Centro de Recursos Digitales (CRD) de la Universidad de Cádiz. Las líneas de trabajo implicadas son tres: cómo desarrollar y evaluar competencias, cómo usar eficazmente las TIC en la docencia y cómo motivar a profesores y alumnos para mejorar la relación enseñanza-aprendizaje.

La asignatura de Lengua Española en la Publicidad y las Relaciones Públicas se imparte en el primer curso del grado en Publicidad y Relaciones Públicas, titulación ofertada en la facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, que se ubica en el campus de Jerez. Se trata del único contacto a lo largo de su carrera que tienen los alumnos con un conjunto de materias que los acompañarán siempre, de modo general durante sus estudios y luego específicamente en el ámbito profesional. Lo mismo hay que decir de la asignatura Lengua, de segundo curso del segundo ciclo de la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas. De manera resumida, los contenidos que en ambas asignaturas vertebran el curso son los siguientes:

- El hablar y el escribir: oralidad y escritura, la ortografía.
- El español y sus variedades lingüísticas: la lengua común o norma estándar; las variedades geográficas, socioeconómicas y de estilo; el español hablado en Andalucía; los medios de comunicación y el uso de la lengua.
- El lenguaje en su uso: los actos de habla; factores del proceso de comunicación y funciones del lenguaje verbal; decir y querer decir.
- Cuestiones gramaticales del español: norma y usos lingüísticos; las maneras de presentar lingüísticamente la información; los recursos gramaticales y las propiedades discursivas en los textos publicitarios.
- Cuestiones léxico-semánticas del español: condicionantes lingüísticos del léxico; la creación de palabras y los extranjerismos; los diccionarios del español; el nivel léxico-semántico y la connotación en los textos publicitarios.
- Los textos: texto, género textual, registro, contexto; tipología textual; el texto argumentativo.

No es este un trabajo de investigación, de ahí la ausencia de una pormenorizada bibliografía de especialización. Nuestro marco teórico básico lo constituye el modelo interactivo de comprensión lectora, entendiendo que el resultado de esta es una representación mental compleja que elabora el lector a partir de la interacción entre el texto y los esquemas de conocimiento que aquel activa (Rumelhart, 1977; Anderson, 1983; Van Dijk y Kintsch, 1983). Para ello, hay que tener en cuenta las características estructurales, funcionales y textuales del texto (Hernández y Quintero, 2001).

5.1.2. Oralidad y escritura

Código oral y código escrito son dos sistemas de comunicación autónomos con propiedades diferenciadas que cumplen funciones sociales diferentes y complementarias; “tienen como soporte el mismo sistema lingüístico, pero se producen y se manifiestan de distinta manera” (Luque y Alcoba, 1994). Una definición breve, clara y ampliamente aceptada de la competencia comunicativa dice que es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Desde el punto de vista de la lengua, esta caracterización implica respetar una serie de reglas que no solo afectan a los varios niveles de la descripción lingüística (la fonética, la gramática y el léxico), sino que también alcanzan a las reglas de uso de la lengua, que son inseparables del contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Por tanto, hablar español no es simplemente formar enunciados gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados. Esto es particularmente merecedor de atención cuando se trata de escribir para un público y de hablar en público. Hay géneros textuales para los que se emplea en exclusiva la lengua oral, como la conversación, y otros en los que solo se utiliza la lengua escrita, como las cartas; sin embargo, en ciertos casos los textos no son orales puros, porque están basados en un escrito previo, o escritos puros, porque son reflejo de un texto oral. Así, según la clasificación que vemos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), se puede encontrar un texto:

- Escrito para ser dicho como si no fuera escrito (anuncios publicitarios en radio y televisión, guiones de películas...).
- Escrito para ser dicho (discursos políticos, informativos radiofónicos...).
- Dicho para ser leído (entrevistas y discursos publicados en periódicos).

En nuestro caso, estaríamos ante los dos últimos ejemplos: la noticia periodística que se comunica por televisión es un escrito para ser dicho, escrito que no coincide con aquel que se lee en el periódico; lo mismo ocurre con la entrevista preparada que se recibe a través de un canal audiovisual: su contenido es bien distinto del que aparece en la misma entrevista pero en texto escrito. Se trata, en resumen, de una actividad consistente en la

ejecución oral de un escrito sin omitir su origen escrito (a diferencia del presentado en el primer punto, para ser dicho como si no fuera escrito), y en la realización de una entrevista audiovisual y su conversión en entrevista escrita. El ámbito de uso de la lengua es el de los medios de comunicación. En ambos casos, noticia y entrevista preparada, se escenifica una situación comunicativa real en un medio de comunicación audiovisual que representa una situación de habla no espontánea.

5.1.3. Los saberes generales y la competencia comunicativa

Con esta actividad se desarrollan las competencias que se recogen en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Los alumnos, y, en general, los hablantes que se comunican en una determinada lengua, para la realización de las intenciones comunicativas, ejercen no solo sus capacidades generales, sino también una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua que, en este sentido limitado, presenta los siguientes componentes: competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas:

1. Visto desde la óptica de la competencia gramatical o lingüística, los enunciados producidos deben respetar las reglas de la gramática en todos sus niveles (léxico, gramatical, semántico, fonológico y ortográfico).
2. Considerando la competencia sociolingüística, se trabajan áreas como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (para el caso de la opción de la entrevista preparada) y las diferencias de dialecto, de nivel, de registro y de estilo –esto es, la variación lingüística–, en sus manifestaciones tanto fonéticas, con atención a los rasgos prosódicos (entonación, acento, pausas), como paralingüísticas (cualidad de la voz, ritmo, tono, vocalizaciones) y extralingüísticas (gestos, postura, distancia).
3. En relación con las competencias pragmáticas, se destaca la competencia discursiva, es decir, la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones del género; con cuatro criterios de evaluación: la flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación, el manejo de los turnos de palabra en la interacción oral, el desarrollo temático y la coherencia y cohesión de los textos orales y escritos producidos. Entran aquí, pues, recursos y estrategias orales como el ritmo de elocución, la redundancia y preparar al oyente anticipándole el tema y resumiendo al final lo dicho. Estructurar y controlar el discurso supone además cumplir las máximas de H. P. Grice (1975): la calidad (la intervención debe ser verdadera), la cantidad (la intervención debe ser tan informativa como sea necesario, pero no más), la relación (no se debe decir lo que no sea relevante) y el modo (se debe ser breve y ordenado y evitar la oscuridad y la ambigüedad).

Si se miran las competencias generales, entendidas como aquellas que no tienen relación directa con la lengua, pero a las que se recurre para llevar a cabo acciones de cualquier tipo (incluidas las lingüísticas), interesan aquí principalmente el conocimiento instrumental (“saber hacer”), la competencia existencial (“saber ser”) y la capacidad de aprender (“saber aprender”):

1. Con respecto al “saber hacer”, se trata de ejercitar las destrezas y habilidades prácticas, fundamentalmente las sociales: la capacidad de actuar conforme a las convenciones socioculturales, que afectan a ámbitos como las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal y las convenciones sociales.
2. Con relación al “saber ser”, el protagonismo lo tiene, entre los factores de aprendizaje, la motivación, que empieza siendo extrínseca y se pretende que se transforme en intrínseca a lo largo de la actividad, para acabar dando resultados que, desde el punto de vista personal, potencien el aprendizaje del alumno. No en vano, actitudes inicialmente reacias a la participación y al trabajo terminan por ser favorables gracias a la motivación (comenta uno: “Personalmente he de decir que estuvo genial la actividad. Redactar una noticia con determinados criterios no nos resultaba una actividad atractiva de por sí, pero la grabación era un incentivo para nosotros”; para otro “esta experiencia ha sido divertida y constructiva, además de un gran método para aprender la lección a través de la práctica y la involucración, que creo que son las mejores formas de no olvidarla”; y a un tercero le parece “una forma original y diferente de poner en práctica los conocimientos de clase”). Desde otro punto de vista, es también una motivación instrumental, pues el alumno persigue un interés práctico (dice uno: “Deberíamos hacer más prácticas de este tipo, ya que es una actividad diferente que motiva bastante, te diviertes, te sirve para aprender a desenvolverte delante de la cámara, y en general resulta muy positiva”; otro afirma estar “totalmente a favor del desarrollo de este tipo de actividades, ayudan a hablar en público y delante de una cámara creo que da mucha soltura en cuanto expresividad se refiere. Espero seguir con estas actividades”). En este sentido, es una motivación que se contagia mutuamente entre discentes y docente y que contribuye a la mejora de la relación enseñanza-aprendizaje. Igualmente, en cuanto a la imagen que uno tiene de sí mismo y que condiciona los rasgos de su personalidad, se propone la superación de las dificultades que *a priori* puedan existir. Al lado de testimonios como estos: “Siempre he querido dedicarme a trabajar en medios de comunicación y he tenido vocación de periodista. Esta experiencia me ha servido para dar un paso más en mi objetivo porque me siento segura ante la cámara”, “Este tipo de actividades ayudan quitarse el miedo a hablar en público o delante de una cámara”, pueden encontrarse algunos pocos en el extremo opuesto que expresan dudas: “En este tipo de actividad considero que el aspecto físico es también un rasgo importante que, en mi caso, no me ha parecido haber superado”.

3. Respecto del “saber aprender”, asumiendo que moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y que hace uso de varios tipos de competencias, aquí importan las destrezas y las estrategias de aprendizaje, esto es, la selección de las destrezas más apropiadas para cada situación de aprendizaje y su adecuada aplicación. Los recursos que se aplican porque se tiene la habilidad necesaria son procesos mentales y formas de comportamiento y actuación de orden psicológico y de orden social. Importan también las estrategias metacognitivas, que permiten al alumno reflexionar sobre la forma en que aprende (“Me parece que deberíamos realizar actividades de este tipo en todas las asignaturas, ya que la teoría se aprende mucho mejor cuando se pone en práctica, además de encontrarle uso a lo que se aprende. Me parece una iniciativa estupenda”; “Me parece una actividad en la que se puede aprender mucho cómo expresar o hablar en determinadas situaciones, una vez visto el vídeo se pueden ver los fallos y aprender de ellos”; “Me ha parecido una actividad muy útil, nunca había hecho algo parecido y creo que la parte de la grabación de la oralización es bastante instructiva a la hora de visionarla”). Por último, no se pueden olvidar las estrategias de comunicación, en las cuales se trabaja para que, en el momento de exposición ante la cámara, sean de compensación, de búsqueda de procedimientos alternativos que le permitan al orador conseguir su objetivo comunicativo, y no de evitación, de abandono o de reducción del contenido que se transmite.

5.1.4. El enfoque orientado a la acción y las destrezas lingüísticas

Competencias generales y competencias comunicativas dan razón de ser al llamado “enfoque orientado a la acción”: los alumnos que usan la lengua son agentes sociales, individuos de una sociedad que tiene tareas que realizar bajo unas condiciones determinadas, en un contexto específico y dentro de un campo de acción concreto. El proceso de realización de la actividad objeto de este proyecto y su culminación hacen que ellos se expongan ante una situación real: de modo particular, decir un texto perteneciente a un determinado género en un ámbito profesional claramente identificado, el medio televisivo; en general, tener que hablar ante un público (valgan como ejemplos estos testimonios de alumnos: “Personalmente, considero una actividad diferente a todas las que se habían hecho con anterioridad y además, es muy positiva. Viene bien relacionarnos un poco con el mundo de las cámaras, por si en un futuro trabajamos en el sector de la publicidad”; “Además de parecerme una muy buena experiencia, me he divertido y me he esforzado para hacer la situación lo más real posible. Creo que en general el trabajo ha sido satisfactorio”; “Dado que en nuestros estudios se nos forma para llegar a ser unos futuros profesionales de la comunicación, he encontrado mi experiencia altamente positiva y animo por ello a los docentes a realizar la misma o similares más a menudo”).

Tomando en consideración las actividades de la lengua que los alumnos realizan, se observa que al desarrollarlas ponen en práctica procesos lingüísticos primarios constituidos por las tradicionales destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita), que se dan integradas, y un proceso complejo como el de la interacción. Es decir, llevan a cabo actividades y recurren a estrategias de expresión, de comprensión y de interacción. En conclusión, el género periodístico en sí (noticia, entrevista) excusa para la práctica de la relación “oralidad / escritura” como ejercicio de la competencia comunicativa y su expresión verbal y gestual ante la cámara de vídeo, condicionadas por la modalidad dialectal elegida y por el registro adoptado.

5.2. Organización del trabajo

5.2.1. Estructura

El trabajo es parte fundamental de la asignatura, que cuenta en el Campus Virtual con un completo portal que contiene secciones dedicadas a las novedades y a las herramientas de comunicación, a la información general, a los contenidos y las prácticas y a la documentación complementaria, así como un espacio propio para la evaluación al que pertenece el trabajo en grupo. Este presenta dos opciones, que recorren el mismo camino pero en sentido inverso (a la parte teórica y a la práctica se alude en lo que sigue como “referencia” o “ejemplo”).

Opción I. Grabación en vídeo de la emisión de una(s) noticia(s)

Asunto: oralización de una noticia escrita, es decir, *conversión del texto escrito* de una noticia de la prensa de papel o digital *en otro texto escrito dispuesto para la oralización* y emisión del mismo como noticia televisiva.

Las partes que componen el trabajo son dos:

1. Versión impresa, que debe contener:
 - Texto escrito fuente (noticia de alcance local, regional, nacional o internacional, y de temática política, cultural, deportiva, social, educativa, etc.), con mención de la procedencia.
 - Texto resultante de la modificación necesaria para su oralización, con comentarios lingüísticos de los cambios producidos. Referencia o ejemplo que sirve de modelo: “Tema 1 >Lo que hay que hacer> *Ejemplo de oralización de una noticia escrita*” y cuadro “Oralización de un texto escrito” (cuadro 5.1) del capítulo 1 del tema 1, a modo de plantilla para los comentarios.

2. Grabación en vídeo (3 minutos).

CUADRO 5.1. *Oralización de un texto escrito*

	<i>Texto de prensa escrita</i>	<i>Ejecución oral de un texto escrito</i>
<i>Frases</i>	Sintaxis más compleja Subordinación	Cortas y simples Se evita la complejidad oracional Parataxis Rasgos prosódicos
<i>Estructura sintáctica</i>	Alteración del orden sintáctico básico	Orden básico de la lengua: SVO (orden lineal)
<i>Fragmentación de las frases, incisos</i>	Abundan explicaciones e incisos	Se evitan Tan solo aparecen rellenos o apéndices informativos
<i>(Im)personalidad</i>	Frecuencia de construcciones pasivas	Preferencia por construcciones activas
<i>Afirmación / negación</i>	Indiferencia	Preferencia por el enunciado afirmativo
<i>Léxico</i>	Palabras y expresiones con sentido figurado	Palabras y expresiones con significado específico, en su sentido recto
<i>Precisión y claridad</i>	Perífrasis y circunloquios	Gracias a la brevedad evita las perífrasis y los circunloquios
<i>Deícticos y anafóricos</i>	Elementos anafóricos	Ausencia casi total Se sustituyen por la reiteración de un referente textual

Opción II. Grabación en vídeo de una entrevista

Asunto: conversión de una entrevista oral grabada en vídeo en una escrita, es decir, *conversión del texto oral en otro texto escrito dispuesto para ser leído* por el público destinatario.

Las partes que componen el trabajo son dos:

1. Grabación en vídeo de una entrevista planificada (5 minutos).
2. Entrevista escrita que debe contener el texto resultante de la modificación de la entrevista oral necesaria para su paso a la escritura (que no sea transcripción), con comentarios lingüísticos de los cambios producidos. Referencia o ejemplo que sirve de modelo: “Tema 1 >Lo que hay que hacer> *Ejemplos de entrevista escrita*” y cuadro “Oralización de un texto escrito” (cuadro 5.1) del capítulo 1 del tema 1, a modo de plantilla para los comentarios.

5.2.2. *Criterios de evaluación*

Los criterios de evaluación generales que se han aplicado al trabajo en grupo son los que se recogen en el cuadro 5.2. Los integrantes de un mismo grupo reciben la misma puntuación en todos los conceptos salvo en el último, la exposición oral, que es en este caso el elemento diferenciador.

CUADRO 5.2. *Criterios de evaluación*

IMPORTANTE: no se evaluará ningún trabajo entregado fuera de plazo
<i>Rúbrica de valoración: criterios</i>
Contenido y documentación (versión escrita) Adecuación y acierto de los comentarios de los cambios; capacidad para la búsqueda, recopilación e interpretación de los datos (máx. 5 puntos)
Redacción y presentación de la información (expresión escrita) Corrección gramatical, adecuación en la expresión, dominio del vocabulario específico de la materia, ortografía; observación de las normas de presentación (máx. 2 puntos)
Exposición (expresión oral) Claridad y cohesión en la presentación de la información; control del discurso oral; claridad en la expresión; vocalización, entonación, ritmo, interacción, control del tiempo, naturalidad y espontaneidad; dominio de la materia; recursos de apoyo (máx. 3 puntos)
TOTAL (máx. 10 puntos)

5.2.3. *Planificación*

La existencia del trabajo se comunicó a principios de curso y desde entonces se ha ido realizando conforme a la secuencia recogida en un documento que, a modo de agenda de actividades (que presenta una secuencia de siete pasos), se entrega a los alumnos pasadas unas dos semanas (a sabiendas de que el número definitivo de matriculados aún no se conoce en esos momentos).

5.2.4. *Metodología de trabajo*

En ambas asignaturas, se trata de una actividad que se hace en parejas o en grupos de tres. En el primer caso, para la opción I, las dos personas hacen de presentadores de las

noticias; en el otro, son dos los presentadores y el tercero desempeña el papel de reportero. Para la opción II, los dos o tres alumnos se reparten discrecionalmente los papeles de entrevistador y entrevistado. Las pruebas particulares las realizan los grupos fuera del horario de clase, para lo cual se les facilitan las cámaras de vídeo disponibles para el alumnado en el centro universitario o bien utilizan sus propias cámaras.

La versión escrita del trabajo debe cumplir unas normas de presentación. La grabación final se ha realizado en el CRD, en el horario lectivo correspondiente a ambos grupos de clase. Para tal fin, una vez que los propios alumnos se agrupan libremente en parejas y tríos y se inscriben a través de una wiki habilitada en el Campus Virtual, se asignan los turnos tomando como criterio general el orden alfabético y considerando cambios del mismo por circunstancias personales comunicadas al efecto. Unos días antes del momento se les hacen llegar instrucciones para la grabación. Por último, antes de entrar al plató reciben también una serie de instrucciones o indicaciones técnicas.

Con respecto a la ficha oficial con la programación docente de la asignatura, dado que es un trabajo en grupo inserto en un proceso cuyo resultado conduce a una exposición oral ante una cámara de televisión, las competencias transversales recogidas en la memoria del grado que aquí interesan son, principalmente, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la capacidad de organización y planificación y la capacidad de análisis y síntesis. La actividad supone poner en práctica el trabajo colaborativo, con la supervisión del docente-tutor. Las competencias específicas de la materia que se ponen en práctica y que son igualmente objeto de evaluación son: capacidad de dominar el uso de la lengua española a fin de poder elaborar documentos para la comunicación, capacidad de entender los mensajes de texto e icónicos de los medios de comunicación y el conocimiento y la aplicación de los diferentes soportes de la información (prensa, radio, televisión e internet) y sus distintos lenguajes. Por último, son cuatro los resultados de aprendizaje recogidos en el programa de la asignatura que entran en juego en esta actividad: discriminar las principales modalidades lingüísticas del español en función de su variación geográfica, social y estilística; valorar la divergencia entre norma y uso de determinadas cuestiones gramaticales (morfológicas y sintácticas) y léxico-semánticas del español, con atención a los textos de los medios de comunicación; identificar los elementos que caracterizan los distintos tipos de textos escritos y hablados en español; y producir documentos en español de diverso grado de complejidad en el ámbito de la comunicación.

5.2.5. Mecanismos de control del nivel de éxito del proyecto

Como mecanismo de medición se ha realizado, a través del Campus Virtual, una encuesta individual de autovaloración de la actividad. Se ha optado por un modelo muy simple que contiene cuatro preguntas de autovaloración, una cuantitativa y las otras tres cualitativas, de la actuación de cada estudiante, más un espacio para expresar un breve