DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

JUAN MANUEL RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ
SANDRA SÁNCHEZ-GARCÍA
(COMPILADORES)

ISBN: 978-84-1122-340-9

Dykinson, S.L.

CEPLI
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL
UCLM

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

JUAN MANUEL RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ
SANDRA SÁNCHEZ-GARCÍA
(COMPILADORES)

ISBN: 978-84-1122-340-9

Dykinson, S.L.

CEPLI
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL
UCLM

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Juan Manuel Rodríguez-Álvarez
Sandra Sánchez-García
(Compiladores)

CEPLI
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL
UCLM

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

© Copyright de los textos, las personas autoras Madrid, 2022

Editorial Dykinson
C/ Meléndez Valdés, 61
28015 Madrid
Tele´fono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com

ISBN: 978-84-1122-340-9

Índice

Didáctica de la Lengua, cultura escrita y artes en la formación inicial docente 7
Concepción Francos Maldonado

Alfabetización inicial, contenidos gramaticales y análisis curricular en contextos plurilingües..... 13
Susana Sánchez Rodríguez, Alicia Santolària Orrios y Mariona Casas Deseures

El pan de la guerra de la literatura al cine: una propuesta didáctica interdisciplinar con perspectiva de género 25
Carmen Ferreira, Rocío G-Pedreira y Marta Neira-Rodríguez

Propuesta docente para incorporar la enseñanza de lengua en el aula de literatura en el ámbito universitario: claves del estilo directo en torno a la literatura inglesa victoriana 37
Pablo Ruano San Segundo

La actualización del currículo de Literatura a través de recursos multimedia: los cortos surrealistas en 4ºESO 49
Alberto Corpas Martos y Raúl Rubio Millares

Lengua y literatura en Educación Primaria desde las percepciones del alumnado del Prácticum 61
Antonio Gutiérrez Rivero y María Michel Santiago del Pino

La construcción de la opinión: didáctica del texto argumentativo en el aula de Secundaria hoy..... 73
Pablo Moreno Verdulla

Del currículum al manual escolar en Didáctica de la Lengua y la Literatura: una revisión de los contenidos en Educación Secundaria Obligatoria 83
Fernando Marín Martí y Noelia Ibarra Rius

Léxico canario y sexismo. Una experiencia didáctica en el aula de Secundaria 93
Jésica Fortes Regalado, Zeus Plasencia Carballo y Antonio Jesús Sosa Alonso

El regreso de las olvidadas de la Edad de Plata en el ámbito universitario: planteamientos teóricos y prácticos 109
Guadalupe Nieto Caballero

Características de la lectura inicial y del apartado de comprensión lectora de libros de texto.....119
Aída Bárbara Parrales Rodríguez

Posibilidades de visualización digital de Yerma. Una propuesta de aula 131
Monika Dabrowska

Formación inicial de maestras y maestros de LIJ en pandemia: el reto de trabajar online DLIJ 143
Consol Aguilar Ródenas

El imaginario algorítmico: representaciones de Caperucita Roja y Blancanieves en Google imágenes 153
Francisco Antonio Martínez Carratalá

Experiencia didáctica: uso de la técnica de Stop Motion en LIJ "Lijmotion"..... 165
Teresa Ciudad Camacho y María Inmaculada Cantero Almena

Gamificación digital con Genially y Blooket en el aula de inglés 179
Sergio Jiménez de la Cruz y Ana Martín-Macho Harrison

Alfabetización digital desde la educación literaria: el proyecto Descubriendo 193
Assumpta Biosca Taronger y Josep Ballester Roca

ALFABETIZACIÓN INICIAL, CONTENIDOS GRAMATICALES Y ANÁLISIS CURRICULAR EN CONTEXTOS PLURILINGÜES[1]

Susana Sánchez
Universidad de Cádiz (IneDLL)
Alícia Santòlaria Orrios
Universitat de València (GIEL)
Mariona Casas Deseures
Universitat de Vic (GRELL)

Introducción

En este capítulo se analizan algunos currículos de Educación Primaria del Estado español para identificar y comprender cómo se imbrica el acceso a los contenidos lingüístico-discursivos durante el proceso de alfabetización inicial, etapa que reivindicamos como fundamental para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los aprendices. Un reto importante en este período consiste en aunar la enseñanza del sistema de escritura alfabético con los contenidos lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, léxico y ortografía) y los discursivos (el conocimiento y el uso de los textos).

Para este trabajo hemos seleccionado algunas de las concreciones del marco curricular estatal en los que se da la presencia de más de una lengua cooficial. Concretamente presentamos el análisis de los currículos de las comunidades autónomas de Catalunya, Comunitat Valenciana e Illes Balears. Se analiza, por tanto, el caso de la lengua catalana en tanto en cuanto es la lengua cooficial del Estado español más hablada (10.000.000 de hablantes según el Institut Ramon Llull[2]), que además se despliega en diferentes comunidades con administraciones distintas, circunstancia que permite analizar una mayor variedad y adaptación del currículo a los diferentes territorios[3].

Este análisis forma parte de un proyecto más amplio, *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües*, en el que se analizan todos los currículos del Estado español para indagar cómo se trabaja la competencia plurilingüe y la reflexión interlingüística en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Marco teórico

La competencia plurilingüe

El presente estudio se inscribe en la línea de las investigaciones sobre la educación obligatoria que reivindica la sensibilización y la promoción de actitudes positivas hacia las lenguas y las relaciones que se establecen entre ellas, en tanto en cuanto el plurilingüismo es un rasgo característico de las sociedades actuales (Portolés, 2020). Este hecho cobra más sentido e interés en el Estado español, con presencia de muchas lenguas territoriales, no todas ellas oficiales, a las que se deben sumar todas las lenguas de la inmigración.

A la presencia del plurilingüismo en los decretos oficiales se deben añadir dos

[1] Este trabajo forma parte del proyecto *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (PID2019-105298RB-I00, MICINN-AEI).
[2] https://www.llull.cat/catala/recursos/llengua_catala.cfm
[3] Excluimos el análisis del currículum de la Comunidad Autónoma de Aragón, puesto que la enseñanza del catalán se circunscribe a la Franja Oriental.

concepciones más que superan antiguas nociones relacionadas con el monolingüismo: por una parte, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996)[4], que aboga por la diversidad lingüística en la educación y el derecho de ser educados en las lenguas propias y territoriales; y, por otra, los estudios que, a partir de la hipótesis de la competencia subyacente común (Cummins, 1979), postulan que hay saberes lingüísticos desarrollados a través del uso de una lengua que constituyen un capital de conocimiento compartido para el uso de otras diferentes (Guasch, 2011).

El reto que supone el desarrollo de la competencia plurilingüe, entendida como la capacidad de disponer eficazmente de recursos lingüísticos y culturales adecuados a las diferentes situaciones comunicativas (Cambra, 2011), ha provocado la proliferación de modelos educativos y políticas adecuadas al fomento de las lenguas y ha incrementado la investigación en el campo del multilingüismo aportando nuevos paradigmas en la enseñanza (Portolés, 2020).

A modo de ejemplo, desde una perspectiva didáctica, destacamos propuestas para las aulas de Educación Primaria, como las de García-Azkoaga e Idiazabal (2015), Palou y Fons (2019), Casas et al. (2022), Sempere et al. (2022) y Torralba et al. (2022), en las que se diseñan recursos o secuencias didácticas que permiten ahondar en la reflexión metalingüística a partir del contraste entre lenguas.

Alfabetización inicial

El proceso de alfabetización inicial (AI en adelante) en una sociedad altamente alfabetizada comienza desde el nacimiento de los individuos y culmina en los primeros cursos de la educación obligatoria, a los 8 años (Fons y Correig, 2011). El enfoque curricular actual para la Educación Infantil (0-6 años) coincide con la investigación sobre AI al realizar un planteamiento que prioriza el contacto funcional y significativo con los textos desde el inicio del proceso, en lugar de postergar dicho contacto al momento en que se constata el conocimiento formal del código (Fons, 2004; Sánchez, 2014; Sánchez y Santolària, 2020).

Esto supone que el aprendizaje del sistema de escritura alfabético propio de las distintas lenguas escolares de España se debe organizar en el marco de la comprensión y producción de textos con funcionalidad social y cuyo uso sea significativo para el alumnado. El contacto con textos promueve el aprendizaje significativo tanto del sistema alfabético como de aspectos discursivos que solo se advierten mediante esa experimentación, mediada por el docente, con textos reales y significativos para el alumnado (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ribera 2008; Tolchinsky, 2015; Zuccalá y Sandbank, 2018; Santolària, 2022).

Las concreciones para las comunidades autónomas del marco curricular estatal (Real Decreto 126/2014[5]) son la referencia para la programación y la práctica docente en el sistema educativo español. Además de cumplir esta función, pueden ser objeto de análisis e investigación, dada su trascendencia para guiar la práctica de los equipos docentes en los centros educativos. Es relevante analizar cómo se estructuran estos documentos y cómo orientan la práctica profesional.

El análisis de los currículos del primer ciclo de la Educación Primaria (EP en adelante) es además interesante desde la perspectiva de la AI pues es el momento en el que culmina un proceso iniciado previamente en la etapa de Educación Infantil, no obligatoria, pero con un alto nivel de escolarización en nuestro país (98% en 2018[6]). Interesa, entonces, profundizar en el análisis de los currículos del primer ciclo de EP y considerar si son coherentes con la importancia del proceso de AI y sus relaciones con los aprendizajes lingüísticos y discursivos,

[4] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa

[5] Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE de 1 de marzo de 2014.

[6] Instituto Nacional de Estadística (INE): https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=12542&L=0

así como indagar en cómo se articula en los casos de currículos con más de una lengua primera, que es el caso que nos ocupa.

Los currículos analizados en este trabajo son los vigentes en el momento de la investigación, aunque la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) prevé el despliegue de los nuevos currículos a partir del curso 2022/23[7]. En el momento de la escritura de este capítulo ya se dispone de algún borrador a partir del currículum estatal, que promueve un aprendizaje más competencial[8].

Enseñanza y aprendizaje de la gramática

En los últimos años, el debate sobre la enseñanza explícita de la gramática en la EP se ha centrado en investigar cómo esta ayuda a mejorar las producciones escritas (Casas et al. 2020; Fontich y Birello, 2015; Myhill, 2018). En la AI, esta premisa, como se ha dicho previamente, es muy pertinente, puesto que el acceso a la lengua escrita es un proceso sumamente complejo, que implica la movilización de distintos saberes, entre los que destacan los referidos a la reflexión sobre aspectos lingüísticos y discursivos (Santolària, 2017). La investigación coincide en plantear una enseñanza de la gramática a partir de situaciones comunicativas que estimulen la reflexión sobre la lengua ya desde edades tempranas, para poner el énfasis en los procesos de toma de conciencia sobre los elementos gramaticales y discursivos en uso. Esta premisa se concreta en propuestas que relacionan el aprendizaje de la escritura y de la gramática mediante el fomento de la actividad metalingüística (Rodríguez-Gonzalo et al., 2022).

Aun así, hay pocas investigaciones en edades tempranas que profundizan en la relación entre la gramática y los usos discursivos, de modo que se echa en falta una gramática pedagógica orientada a la reflexión metalingüística en torno a la producción de géneros textuales. En los primeros cursos, esta perspectiva es defendida por Gil (2011), Méndez (2013) y Santolària (2017).

Metodología

Como se ha mencionado anteriormente, presentamos un análisis acotado a los currículos de EP de Catalunya, la Comunitat Valenciana e Illes Baleares[9], que se ha desarrollado según el paradigma cualitativo (Cardona, 2002), y que se concreta en los siguientes objetivos:

1) Identificar qué tipo de contenidos lingüísticos y discursivos aparecen en los currículos analizados (Catalunya, la Comunitat Valenciana e Illes Balears), que se caracterizan por contemplar la presencia de dos lenguas cooficiales curriculares (catalán y castellano), y otra/s más como primera/segunda lengua extranjera.

2) Conocer cómo prevén estos documentos la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos en los primeros cursos de la EP. Con este segundo objetivo se indaga si en los currículos hay atención preferente a la construcción del sistema de escritura y hasta qué punto esta atención aparece vinculada a los contenidos lingüísticos y discursivos.

En cuanto al procedimiento seguido, cada currículo se ha analizado según las siguientes categorías:

[7] Ley publicada en el BOE (núm.340), el 30 de diciembre de 2020.
[8] Más información en el portal de transparencia del Gobierno de España: https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/03/20200303-leyeducacion.html y sobre el borrador del currículo de Catalunya: https://documents.espai.educacio.gencat.cat/documents_publics/Centres/20220119-Annex2AreesPrimaria.pdf?utm_campaign=tothomxtecs&utm_medium=email&utm_source=mail-marketing
[9] Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària a Catalunya; Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual establix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana; y Decreto 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en las Illes Balears.

1. Organización del currículo:

a. Estructura.

b. Bloques de contenido.

2. Presencia del Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL).

3. Contenido del bloque 4 (conocimiento de la lengua).

La primera categoría atiende a la organización de los currículos desde un doble punto de vista: por un lado, se refiere a la disposición de los cursos; y, por el otro, a los distintos apartados en los que se distribuyen los contenidos.

La segunda categoría aborda el TIL, entendido como la planificación de la enseñanza de las distintas lenguas curriculares desde una única perspectiva didáctica (Guasch, 2010). El análisis ahonda en identificar la presencia explícita del TIL en los tres currículos.

Finalmente, la tercera categoría presenta los contenidos del bloque 4 que, en los tres documentos, contiene el conocimiento del funcionamiento de la lengua y de su aprendizaje y que se refiere a la actividad reflexiva del alumnado vinculada al conocimiento y uso lingüísticos. En este apartado se distinguirá entre los contenidos lingüísticos y los discursivos.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados del análisis de los tres currículos atendiendo a las tres categorías definidas en el apartado anterior.

Organización del currículo

En primer lugar, el análisis de los documentos permite observar que se estructuran de diferentes maneras. Según se muestra en la Tabla 1, en Catalunya, la etapa de EP se divide en tres ciclos, en la Comunitat Valenciana en seis cursos y, en las Illes Balears, en dos bloques.

Tabla 1. Estructura de los tres currículos de EP

Catalunya	**Comunitat Valenciana**	**Illes Balears**
Por ciclos: Inicial (1º-2º) Medio (3º-4º) Superior (5º-6º)	Por cursos: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º	Por bloques: 1º-3º 4º-6º

Teniendo en cuenta la estructura de los respectivos currículos, nos centramos en el análisis del ciclo inicial del currículo de Catalunya (1º y 2º cursos), en los dos primeros cursos (1º y 2º) del currículo de la Comunitat Valenciana, y en el primer bloque (1º, 2º y 3º) del currículo de las Illes Balears.

Sobre la organización del currículum por bloques de contenidos, los tres documentos comparten la disposición en diferentes áreas de conocimiento sobre la educación lingüística y literaria (Tabla 2). Se distribuyen en los mismos cinco bloques, y se añade un sexto bloque en el currículo catalán (plurilingüismo e interculturalidad).

Tabla 2. Organización de los contenidos por bloques

Catalunya	Comunitat Valenciana	Illes Balears
1. Comunicació oral.	1. Comunicació oral.	1. Comunicació oral.
2. Comprensió lectora.	2. Comunicació escrita: llegir.	2. Comprensió lectora.
3. Expressió escrita.	3. Comunicació escrita: escriure.	3. Expressió escrita.
4. Coneixement del funcionament de la llengua i del seu aprenentatge.	4. Coneixement de la llengua.	4. Coneixement del funcionament de la llengua i del seu aprenentatge.
5. Educació literària.	5. Educació literària.	5. Educació literària.
6. Plurilingüisme i interculturalitat.		

Los bloques 1, 2 y 3 tienen un carácter procedimental y se refieren al aprendizaje de la lengua en diferentes ámbitos de usos (habilidades lingüísticas). Pretende usar la lengua al servicio de la comunicación, que a la vez requiere de la reflexión y la conceptualización lingüísticas en relación con las actividades de producción, recepción y análisis del discurso para mejorar la competencia comunicativa.

El bloque 4, que es el principal foco de nuestro análisis, se refiere a la aprehensión de los contenidos lingüísticos y discursivos que los aprendices deben movilizar para la producción y recepción de textos, así como mejorar su conocimiento sobre la lengua, descubrir y visibilizar las reglas de su funcionamiento.

El bloque 5 se destina a la educación literaria. Su objetivo consiste en construir lectores críticos y competentes, implicados en el proceso de formación de comprensión lectora y literaria.

Finalmente, el currículo de Catalunya despliega un sexto bloque, Plurilingüismo e interculturalidad, común a todas las áreas del ámbito lingüístico, que plantea contenidos relacionados con los usos sociales en contextos multilingües: "Aquests continguts s'han de tenir en compte en totes les accions docents, però en aquest àmbit [lingüístic] cal fer-hi una aproximació més reflexiva i organitzada per atendre totes les habilitats necessàries per a la comunicació en contextos plurals" (p. 27).

Tratamiento Integrado de Lenguas

La segunda categoría ahonda en la presencia del TIL. Los tres currículos se refieren a este aspecto, de acuerdo con la realidad plurilingüe de los territorios, que incluye como lenguas cooficiales el catalán y el castellano. En la tabla 3 se presentan los fragmentos que se refieren al TIL en cada documento.

Tabla 3. Presencia del TIL en los tres currículos

Catalunya	"Atesa la realitat social, lingüística i cultural de la nostra societat, cal un ensenyament integrat de les llengües, que coordini els continguts que s'aprenen i les metodologies en les diferents situacions d'aula, a fi que les nenes i els nens avancin cap a l'assoliment d'una competència comunicativa en més d'una llengua" (p. 57).
Comunitat Valenciana	"Des del punt de vista metodològic l'organització dels elements curriculars (...) es basa en el tractament integrat de les llengües del currículum que respon a la concepció

	plurilingüe del sistema educatiu valencià en què conviuen dos llengües cooficials amb, almenys, una llengua estrangera i totes estes són alhora objecte i instrument d'aprenentatge" (p. 16367).
Illes Balears[10]	"Cal també destacar que les estratègies que constitueixen la competència en comunicació lingüística s'adquireixen des d'una llengua determinada, però no es refereixen exclusivament a saber emprar aquesta llengua, sinó a l'ús del llenguatge en general. Aquesta característica de l'aprenentatge lingüístic té una gran importància, ja que els aprenentatges d'una llengua s'apliquen a l'aprenentatge d'altres; aquests coneixements contribueixen, per tant, a augmentar la competència sobre l'ús del llenguatge en general" (p. 32958).

Como se puede apreciar en los fragmentos mostrados, los tres documentos recogen la necesidad de trabajar los contenidos lingüísticos de las lenguas de manera integrada. Se parte de la presencia de contenidos lingüísticos compartidos y transferibles, para aprovechar las coincidencias, evitar repeticiones y promover una enseñanza y aprendizaje plurilingüe.

Contenidos del bloque 4

En cuanto a los contenidos del bloque 4, se presentan tres tablas, una para cada currículo. En el de Catalunya, los contenidos se clasifican según la lengua (catalán y castellano. En letra redonda se dejan los contenidos lingüísticos; en letra cursiva, los discursivos y subrayados, los contenidos que consideramos que no son estrictamente ni lingüísticos ni discursivos, y que se refieren a otros aspectos (por ejemplo, que incluyen actitudes lingüísticas, actitudes frente al trabajo o bien vinculados a las TIC).

Tabla 4. Contenidos del bloque 4 del currículo de Catalunya

Catalán	Castellano
1. *Diferències d'ús de la llengua oral i de la llengua escrita.* 2. *Reflexió lingüística bàsica sobre la construcció de paraules, frases i textos.* 3. Discriminació fonètica de sons, síl·labes i accents en les paraules. 4. Correspondències entre els sons i les grafies. 5. Separació correcta de les paraules. 6. Normes ortogràfiques més senzilles i d'ús més freqüent. 7. *Escriptura de paraules d'ús habitual a la classe, en els aprenentatges i en els textos propis.* 8. Mecanismes de derivació i composició.	1. *Diferències d'ús de la llengua oral i de la llengua escrita.* 2. *Reflexió lingüística bàsica sobre la construcció de paraules, frases i textos.* 3. Discriminació fonètica de sons, síl·labes i accents en les paraules. 4. Correspondències entre els sons i les grafies. 5. Semblances i diferències entre els sons castellans i els catalans i les seves grafies: c/z, j/g, ix, ç, ch, ñ... 6. Separació correcta de les paraules. 7. Normes ortogràfiques més senzilles i d'ús més freqüent. 8. *Escriptura de paraules d'ús habitual a la classe, en els aprenentatges i en els textos propis.* 9. Mecanismes de derivació i composició.

[10] En las disposiciones generales del Decret se menciona el Decret 15/2013, de 19 d'abril, pel qual es regula el tractament integrat de les llengües als centres docents no universitaris de les Illes Balears y el Decret llei 5/2013, de 6 de setembre, pel qual s'adopten determinades mesures urgents en relació amb la implantació del sistema de tractament integrat de les llengües als centres docents no universitaris de les Illes Balears (BOIB núm. 124, de 7 de setembre).

9. Ordre adequat i concordança (gènere i nombre) dels mots en una frase. 10. Categories gramaticals bàsiques (nom, verb, article). 11. Sinònims i antònims: coneixement i ús. 12. Sentit literal i sentit figurat dels mots i les expressions. 13. *Signes de puntuació més bàsics (punt final, coma, interrogant, admiració).* 14. Valoració del progrés del dia a dia en escriptura.	10. Ordre adequat i concordança (gènere i nombre) dels mots en una frase. 11. Categories gramaticals bàsiques (nom, verb, article). 12. Sinònims i antònims: coneixement i ús. 13. Sentit literal i sentit figurat dels mots i les expressions. 14. *Diferències entre els signes de puntuació en català i en castellà (interrogant, admiració).*

Los datos de la Tabla 4 revelan que el bloque 4 del currículo de Catalunya contiene 14 contenidos en catalán y 14 en castellano, de los cuales 4 son discursivos para el catalán y también para el castellano. Sin embargo, no son exactamente los mismos. En catalán, los dos últimos no tienen su correspondencia en castellano (columna de la izquierda: "13. Signes de puntuació més bàsics (punt final, coma, interrogant, admiració)" y "14. Valoració del progrés del dia a dia en escriptura"), mientras que los dos contenidos en castellano que no se encuentran en catalán son: "5. Semblances i diferències entre els sons castellans i els catalans i les seves grafies: c/z, j/g, ix, ç, ch, ñ..." y "14. Diferències entre els signes de puntuació en català i castellà: interrogant, admiració". En ambos casos predominan los contenidos lingüísticos por encima de los discursivos. Solo en los contenidos en catalán se aprecia un contenido de carácter actitudinal (núm. 14).

En la Tabla 5 presentamos los contenidos del bloque 4 de la Comunitat Valenciana para 1º y 2º, que se distribuye en contenidos comunes (columnas 1ª, para 1.□□ curso, y 3ª, para 2º curso) y contenidos específicos (columnas 2ª y 4ª, respectivamente). En las dos columnas de contenidos comunes, correspondientes a 1□□ y 2º curso, los contenidos son los mismos para las dos lenguas.

Tabla 5. Contenidos del bloque 4 del currículo de la Comunitat Valenciana[11]

1º de EP		**2º de EP**	
CONT. COMUNES	CONT. ESPECÍFICOS	CONT.COMUNES	CONT. ESPECÍFICOS
1. *Les paraules, element bàsic de l'oració.* 2. *Oració simple en textos orals i escrits.* 3. *Col·locació de paraules per a formar oracions simples*. 4. Identificació de les llengües de l'entorn. 5. Ús de les llengües cooficials de la Comunitat Valenciana. 6. Actitud positiva davant dels usos de les llengües, evitant qualsevol acte de discriminació. 7. Perseverança davant de l'esforç, força de voluntat. Constància i	1. Reflexió gramatical i reconeixement de les vocals i les consonants. 2. Associació de grafema/fonema. 3. Enunciat, paraula i síl·laba. 4. Classes de noms: propis i comuns. 5. Nombre: singular i plural. 6. Gènere: masculí i femení. 7. Regles bàsiques d'ortografia aplicades a paraules d'ús habitual. 8. Abecedari. 9. Iniciació a l'orde alfabètic. 10. Paraules simples.	1. Diferenciació entre significant i significat. 2. Identificació del diccionari i de la seua funció. 3. Busca del significat de paraules simples. 4. Ús de programes i aplicacions educatives per a l'adquisició de vocabulari. *5. Tipus d'oracions: enunciatives (afirmatives i negatives), interrogatives i exclamatives.* *6. Identificació de les oracions en un text.* *7. Distinció dels paràgrafs d'un text.*	1. Nom, adjectiu i verb. 2. Classes de noms: individuals i col·lectius. 3. Adjectius qualificatius i determinatius (possessius i numerals). Demostratius. 4. Pronoms personals. 5. Temps verbals (present, passat i futur). 6. Regles bàsiques d'ortografia. *7. Identificació dels signes de puntuació, interrogació i exclamació*. 8. Ús de les majúscules. *9. Identificació de les estructures bàsiques de la llengua en*

[11] Organizado a partir de los contenidos comunes de las dos lenguas oficiales y de los contenidos específicos (valenciano).

hàbits de treball. Aplicació d'estratègies d'aprenentatge cooperatiu i per projectes. 8. Disseny de projectes individuals o col·lectius, planificació. 9.Desenrotllament de projectes en equip de manera guiada. Diàleg entre iguals dirigit. 10. Bones formes de conducta: es dirigix al receptor amb respecte, cuida la seua privacitat i intimitat.	11. Classificació de paraules per orde alfabètic. 12. Ús de programes i aplicacions educatives per a la classificació de paraules. 13. Iniciació a l'ús de la interacció simple per mitjà de ferramentes de comunicació en temps real amb dispositius de les TIC en situacions de comunicació dirigides.	8. Identificació de les llengües d'Espanya. 9. Reconeixement de les tradicions populars en les llengües cooficials. 10. Identificació de les diferències bàsiques de les llengües cooficials. 11. Consciència de les variants lingüístiques de les diferents llengües presents en el context social i escolar. 12. Actitud positiva davant dels usos de les llengües, evitant qualsevol acte de discriminació. 13. Perseverança davant de l'esforç, força de voluntat. Constància i hàbits de treball. Estratègies d'aprenentatge cooperatiu. Busca d'orientació o ajuda quan la necessita. 14. Disseny de projectes individuals o col·lectius, planificació. 15. Organització d'un projecte amb ajuda guiada. 16.Desenrotllament de projectes en equip de manera guiada. 17. Compliment de la seua part del treball en tasques que impliquen diversos companys. Diàleg entre iguals dirigit. 18. Bones formes de conducta: guarda el torn de paraula, es dirigix al receptor amb respecte, cuida la seua privacitat i intimitat, etc. 19. Identificació de conductes inadequades en l'ús de les TIC.	*produccions orals i escrites.* 10. Augmentatius i diminutius. 11. Interacció i identificació de l'interlocutor per mitjà de ferramentes de comunicació en temps real amb dispositius de les TIC en situacions de comunicació dirigides o espontànies.

Observamos (Tabla 5) que, en 1.□□ curso, hay 10 contenidos comunes y 13 específicos, mientras que en el 2º curso hay 19 comunes y 11 específicos. De los 10 contenidos comunes de 1.□□ curso destaca una menor presencia de contenidos lingüísticos y una mayor presencia de otro tipo de contenidos (ver Tabla 7). Por ejemplo, se refiere a las actitudes lingüísticas el contenido 6 ("Actitud positiva davant dels usos de les llengües, evitant qualsevol acte de discriminació") y a actitudes frente al trabajo el contenido 7 ("Perseverança davant de l'esforç, força de voluntat. Constància i hàbits de treball. Aplicació d'estratègies d'aprenentatge cooperatiu i per projectes"). Sin embargo, los contenidos específicos de 1.□□ curso

concentran principalmente los lingüísticos (los 11 primeros).

En cuanto a 2º curso, la mayoría de los contenidos comunes son actitudinales (10 contenidos), seguidos de los lingüísticos (6 contenidos) y discursivos (3), mientras que, en los específicos, como en 1.□□ curso, predominan los lingüísticos (8 contenidos). Cabe destacar que en el currículo de la Comunitat Valenciana los contenidos lingüísticos se concentran en el apartado de los contenidos específicos.

Finalmente, sobre el currículo de las Illes Balears, se repite la misma estructura que en el de Catalunya (Tabla 6).

Tabla 6. Contenidos del bloque 4 del currículo de las Illes Balears

Catalán	Castellano
1. Coneixement de l'abecedari. 2. *Coneixement del lèxic per facilitar i millorar la comprensió i l'expressió orals i escrites*. 3. Identificació d'algunes particularitats del lèxic general de la llengua: ús de sufixos, paraules sinònimes i antònimes, paraules polisèmiques, paraules simples, derivades i compostes, famílies i camps semàntics, analitzant-ne les formes i els significats. 4. Identificació de categories gramaticals: el nom (classes de noms), el determinant (articles, demostratius, possessius i numerals), l'adjectiu, el pronom personal i el verb (temps i formes verbals). Gènere, nombre i concordança. 5. El subjecte i el predicat. Tipus d'oració. 6. Ús correcte de les normes ortogràfiques bàsiques i de puntuació. Coneixement i aplicació de l'ús del punt i de la majúscula, els signes d'interrogació i d'exclamació. Identificació de la síl·laba tònica de cada paraula. 7. Coneixement dels trets que caracteritzen una oració. 8. Iniciació en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació com a instrument d'aprenentatge en tasques senzilles. 9. Coneixement de la pluralitat lingüística existent en el context social i escolar. Interès i respecte per la manera com els parlants d'altres llengües expressen les seves sensacions, experiències i idees. Varietats dialectals i llengua estàndard.	1. La paraula. 2. Reconeixement de les distintes classes de paraula (nom, verb, adjectiu, pronom, article). Característiques i ús de cadascuna d'aquestes classes. 3. Classes de nom: comuns, propis, individuals i col·lectius. 4. Els temps verbals simples: present, passat i futur. 5. La síl·laba. 6. Vocabulari: sinònims i antònims, família de paraules, paraules polisèmiques, paraules derivades, paraules compostes, paraules col·lectives, paraules onomatopeiques, parònims i paraules homòfones. Augmentatius i diminutius. Frases fetes. Formació de substantius, adjectius i verbs. Recursos de derivació: prefixos i sufixos en la formació de noms, adjectius i verbs. 7. Ús eficaç del diccionari per ampliar vocabulari i per fer consultes ortogràfiques i gramaticals. 8. Ortografia: utilització de les regles bàsiques d'ortografia. Signes de puntuació. 9. Les relacions gramaticals. 10. Reconeixement de les relacions que s'estableixen entre el substantiu i la resta dels components del grup nominal. 11. Reconeixement i observació reflexiva dels constituents oracionals de l'oració simple: subjecte i predicat. 12. *Reconeixement i ús d'alguns connectors textuals (d'ordre) i dels principals mecanismes de referència interna lèxics (el·lipsis i substitucions mitjançant sinònims i hiperònims)*. 13. Coneixement general de la realitat plurilingüe d'Espanya i valoració com a font d'enriquiment personal i com una mostra de la riquesa del nostre patrimoni històric i cultural.

Según la tabla 6, en catalán hay 6 contenidos lingüísticos, 1 discursivo y 2 correspondientes a otros contenidos. En castellano, encontramos 11 contenidos lingüísticos, 1

discursivo y 1 de otros. Los contenidos que se presenten en una y otra lengua son distintos.

Para finalizar, se presentan globalmente los resultados en la Tabla 7, que muestra cuantitativamente los contenidos lingüísticos (L), discursivos (D) y otros contenidos (O) de los respectivos currículos.

Tabla 7. Distribución de los contenidos en los tres currículos

	Catalán			**Castellano**			**%**		
	L	D	O	L	D	O	L	D	O
Cat	9	4	1	10	4	0	**68%**	29%	3%
IB	6	1	2	11	1	1	**46%**	17%	37%
CV	CComunes1º			CEspec.1º					
	2	3	5	11	0	2	**51%**	15%	34%
	CComunes2º			CEspec.2º					
	6	3	10	8	2	1			
TOTAL							**61%**	18%	21%

Nota. Cat= Catalunya, IB= Illes Balears, CV= Comunitat Valenciana

Como se puede apreciar, predominan los contenidos lingüísticos (61%), seguidos de la categoría Otros (21%) y, por último, los discursivos (18%). Por territorios, predominan también los contenidos lingüísticos (68% Catalunya; 51% Comunitat Valenciana; y 46% Illes Balears). En la Comunitat Valenciana, la mayoría de los contenidos lingüísticos se concentran en el apartado de los contenidos específicos.

Discusión

Los resultados se muestran a partir de las categorías analizadas. En cuanto a la primera (Organización del currículo) se puede constatar que a pesar de que los tres currículos son una concreción del marco estatal, presentan, por un lado, diferencias en cuanto a la estructura en cursos, ciclos o bloques y, por otro, en cuanto a los contenidos del bloque 4. Difieren tanto en el número como en el tipo de contenidos (mayor diversidad y cantidad en la Comunitat Valenciana). Por último, se debe apuntar que los tres currículos presentan cinco bloques, salvo el catalán que añade explícitamente uno: "Plurilingüisme i interculturalitat", aspectos que se incluyen en el bloque 4 de la Comunitat Valenciana y de las Illes Balears.

En cuanto a la segunda categoría (TIL), en los tres currículos se opta por un tratamiento integrado de las lenguas, en el sentido de Guasch (2010), esto es, que evite repeticiones y aproveche las coincidencias entre las dos lenguas oficiales (y también la extranjera). Esta constatación se puede contrastar con la disposición de los contenidos del bloque 4: en Catalunya, principalmente son los mismos; en la Comunitat Valenciana, el planteamiento se ajusta más al TIL (contenidos comunes vs contenidos específicos); y, finalmente, en las Illes Balears, los contenidos son distintos.

El análisis de la última categoría (bloque 4, Conocimiento del funcionamiento de la lengua y de su aprendizaje) revela un aspecto relevante: el 61% de los contenidos de los tres currículos se centra en los contenidos lingüísticos, es decir, los relacionados con la fonética, el léxico, la ortografía, la sintaxis y la morfología, mientras que los contenidos discursivos tienen una presencia menor (un 18%), que, además, es inferior al de los otros contenidos (21%).

Así pues, de los resultados obtenidos, destacamos dos ideas nucleares: en primer lugar, a pesar de que los currículos se basan en enfoques comunicativos y competenciales, el bloque 4 manifiesta un mayor número de contenidos lingüísticos; y, en segundo lugar, los contenidos

que no son ni lingüísticos ni discursivos no son exclusivos del aprendizaje de las lenguas.

Conclusiones

Como indicábamos en los objetivos, los intereses principales de este estudio se centran en dos aspectos: a) identificar qué tipo de contenidos lingüísticos y discursivos aparecen en los tres currículos analizados y b) conocer cómo estos documentos prevén que se lleve a cabo la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos en los primeros cursos de EP.

En cuanto al primer objetivo, cabe señalar que, en los tres currículos, el bloque relativo al "Conocimiento del funcionamiento de la lengua y de su aprendizaje" presenta los contenidos lingüísticos como conocimientos estancos: no se muestra su relación con procesos comunicativos ni reflexivos ni se relaciona con cómo se construye su aprendizaje, por lo que falta una visión pedagógica de la gramática (Casas et al., 2020). Solo en el caso de la Comunitat Valenciana hay alusión a elementos de autorregulación y aprendizaje cooperativo que, sin embargo, no se vinculan con los contenidos lingüísticos. Hay que decir que la inclusión de contenidos lingüísticos en el currículo representa un primer nivel de transposición didáctica ya que supone la elección de unos saberes específicos, aunque excluye los saberes didácticos que quedan en manos de otros agentes educativos (Canelas- Trevisi, 2009).

En cuanto al segundo objetivo, el aprendizaje inicial de la lengua escrita no se presenta explícitamente en los primeros cursos. A pesar de lo que indica la investigación (p.e. Sánchez y Santolària, 2020), se propone como hito de la AI un acceso directo al código en el 1ºcurso de EP, que presupone situar al alumnado en la etapa alfabética, sin plantear otras aproximaciones posibles en estas edades (Domínguez et al. 2013). Tampoco se establece un vínculo entre la AI y el aprendizaje de aspectos discursivos (Zuccalá y Sandbank, 2018). El proceso de AI, por tanto, no adquiere protagonismo ni en la estructura de los currículos ni en la presentación de los contenidos. Se apunta anecdóticamente algún contenido propio de la AI, como la asociación entre grafemas y fonemas, pero la mayoría de los contenidos, como la clasificación de palabras, son los mismos que aparecen en todos los cursos de la EP.

Consideramos, consecuentemente, que se debe plantear una visión pedagógica de los contenidos lingüísticos: se debe estudiar, desde el punto de vista didáctico, cómo armonizar los contenidos lingüísticos y los discursivos y situarlos en el proceso de desarrollo comunicativo infantil en una estructura curricular coherente. En este sentido pensamos que se debe considerar el proceso de AI como clave en el desarrollo comunicativo en estas edades: el proceso de AI conlleva la manipulación, reflexión y aprendizaje progresivo de aspectos lingüísticos y discursivos. Es preciso formular los contenidos relacionados con el conocimiento de la lengua a la luz de los procesos de construcción del conocimiento letrado infantil. En este sentido, se requiere promover la reflexión interlingüística entre el alumnado a partir del TIL y crear materiales didácticos que aúnen contenidos gramaticales y discursivos. También es necesario trabajar en otros niveles de transposición didáctica, esto es, en la creación de materiales en el marco de la gramática pedagógica y en la formación lingüística docente para orientar el camino hacia una gramática interlingüística escolar que vincule contenidos lingüísticos y discursivos.

Referencias

Cambra, M. (2011). Plurilingüisme i ensenyament de llengües. *Articles*, *53*, 77-84.

Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en clase. Le sens des objets et des manipulations*. Peter Lang.

Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación educativa.* EOS.

Casas, M., Comajoan, L., y Santolària, A. (2020). The beliefs of primary education teachers regarding writing and grammar instruction. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 20,* 1-23.

Casas, M., Sánchez, S., Santolària, A. y Soler, B. (2022). *El pie de foto*. *1º y 2º curso*. Sites EGRAMINT. https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/pie-de-foto-1%C2%BA-y-2%C2%BA-primaria

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*, 222-251.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Fons, M. y Correig, M. (2011). Desfem tòpics per millorar l'ensenyament de la lectura i la escriptura. *Articles, 55,* 16-24.

Fontich, X. y Birello, M. (2015). Tendencias de profesorado para el desarrollo de un modelo de enseñanza de la gramática y la escritura. En L.P. Cancelas, y S. Sánchez (Eds.). *Tendencias en educación lingüística* (pp.103-120). GEU.

García-Azkoaga, I. e Idiazabal, I. (eds.) (2015). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Universidad del País Vasco.

Gil, R. (2011). Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. *Guix*, *371,* 23-26.

Guasch, O. (2011). El tractament integrat de les àrees de llengua. En *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües*. (pp. 5-13). Generalitat de Catalunya-Departament d'Ensenyament, https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/316

Guasch, O. (Coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Graó.

Méndez, A. (2014). Una experiència d'ensenyament de coneixements gramaticals al cicle inicial. *Articles, 60*, 87-98.

Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 18*, 1-21.

Palou, J. y Fons, M. (Coords.) (2019). *La competencia plurilingüe a l'escola*. Octaedro.

Portolés, L. (2020). El multilingüisme a l'escola: tendències educatives i nous reptes. *Caplletra*, *68*, 125-147.

Ribera, P. (2008). *El repte d'ensenyar a escriure*. Perifèric.

Rodríguez-Gonzalo, C., Durán, C. y Ribas, T. (2022). La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *Tejuelo*, *35*, 103-136.

Sánchez, S. y Santolària, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo, 32*, 229-262.

Santolària, A. (2017). Conectores y secuencias didácticas en primer ciclo de educación primaria. Cauce, *40*, 29-35.

Sempere, J.V., Reig, A. y Torralba, G. (2022). *Aiguamolls en perill*. *4º curs*. Sites EGRAMINT. https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/aiguamolls-en-perill-4t-de-prim%C3%A0ria

Tolchinsky, L. (2015). Continuidades y discontinuidades en el aprendizaje de la lengua escrita. En J. Mata, M.P. Núñez, y J. Rienda (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 131-147). Pirámide.

Torralba, G., Reig, A. y Sempere, J.V. (2022). *Adopt, don't stop. 6º curso*. Sites EGRAMINT. https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/adopt-dont-shop

Zuccalá, G. y Sandbank, A. (2018). Producir textos en los inicios de la alfabetización: el impacto de diferentes enfoques pedagógicos en la expresión evaluativa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 11*(2)*,* 54-73.