FONDO Y FORMA DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN LA ADQUISICIÓN DE LECTO-ESCRITURA: L1 & L2

Gabriel Tejada Molina

Universidad de Jaén
gtejada@ujaen.es

El doctor Tejada Molina es miembro del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén. Imparte docencia en lingüística aplicada y didáctica de la lengua inglesa. Ha trabajado como profesor bilingüe y ha impartido clases de inglés y francés. Su principal ámbito de investigación gira en torno a la adquisición del inglés en el aula y su enseñanza en primaria. Especial mención merece su investigación sobre la influencia de la comprensión auditiva y el desarrollo conversacional hasta llegar a planteamientos de integración de competencias verbales. Ha participado en programas de doctorado, máster y formación del profesorado. Ha dirigido diferentes tesis y memorias de grado realizadas como proyectos de investigación en la acción. Son múltiples las publicaciones especializadas en libros, capítulos, artículos y talleres sobre didáctica de idiomas.

La enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura tanto en L1 como en L2 -más aún desde un planteamiento de bilingüismo didáctico- requiere que los paradigmas formales y de logro de destreza queden armonizados en el marco competencial. En este trabajo se propone que los contenidos lingüísticos en su dimensión formal –sonidos y letras, sílabas, palabras y frases, y oraciones- se presenten en un entramado textual conversacional, que como competencia organizativa pre-sintáctica pueda servir de andamiaje al desarrollo de la lectura y la escritura. El hecho de que el alumnado pueda identificarse con los protagonistas de un modelo dialogado, desarrollado a lo largo de sucesivas secuencias o viñetas, no sólo va a servir para integrar rasgos formales -grafo-fónicos y léxicos primordialmente- sino para motivar e incentivar unas competencias comunicativas básicas en la interpretación y expresión de códigos verbales escritos.

LECTURA Y ESCRITURA DENTRO DEL MARCO COMPETENCIAL DE LA COMUNICACIÓN

Los paradigmas automatismo y cognición han inspirado diversos tipos de actividades didácticas (Tejada Molina *et al*. 2005). A veces se han plasmado como alternativas excluyentes sin posibilidad de síntesis entre tales. Dichos paradigmas también se constatan en el desarrollo del aprendizaje de lenguas por bloques estancos. Tanto la enseñanza de la lectura como de la escritura se apoya básicamente en aquellos procedimientos que fomentan la repetición frente a los que enfatizan la comprensión. Desde el auge empirista del conductismo psicopedagógico, la promoción de automatismos se ha vinculado al logro de las destrezas orales y escritas en forma de conductas observables. Por otra parte, las innovadoras corrientes cognitivo-constructivistas han recuperado aquellos procesos que confluyen bajo el concepto de competencia, viniendo a rescatar el soporte cognitivo común a la lectura y la escritura tanto en L1 como en L2 en lo que hoy en día situamos el desarrollo de las competencias básicas.

El trasvase del marco teórico competencial al ámbito educativo ha supuesto el empleo de la terminología didáctica asociada respectivamente al conocimiento explícito y al conocimiento procedimental. El ámbito de la competencia viene a englobar ambos planteamientos. Y conviene tenerlo en cuenta, más aún tratándose de la competencia verbal o lingüística, dentro del esquema de la competencia comunicativa en que se ha de situar. De ahí que sea más que acertada la referencia conjunta a tales destrezas con el término de lecto-escritura. Es decir, hablamos de competencia en un ámbito lingüístico con

elementos comunes que afloran en conductas de descodificación y codificación, empíricamente evaluables como tales destrezas verbales de comprensión y expresión de mensajes escritos.

Cuando las destrezas, tanto la lectura como la escritura, se plantean sobre logros de actuaciones desconectadas entre sí, el desarrollo de competencia puede quedar desatendido. Pero podría ocurrir lo opuesto, un aparente enfoque en la competencia comunicativa nos puede derivar a despreciar aspectos cruciales como pueden ser el logro de automatismos vinculados a los procesos periféricos: fluidez, soltura, o percepción global, entre otros. Con frecuencia se observan en el alumnado fenómenos de silabeo o de desconexión de palabras, cuando se da por zanjado que la fase elemental de enseñanza de lectura, en particular de la L1, está completada en los ciclos primero y segundo de Educación Primaria. También en la enseñanza de la L2 se observa cómo queda postergado el esmero en aspectos prosódicos que propician soltura en la comprensión o en la expresión de enunciados orales. Este déficit puede derivarse del excesivo celo dedicado al conocimiento explícito y la reflexión de cuestiones que abogan prioritariamente por la descripción de aspectos formales relativos a la morfo-sintaxis o a la fonética, o incluso a la ortografía, y que supeditan el uso propiamente dicho al conocimiento nocional de las mismas.

En el proceso de adquisición y consolidación de la competencia verbal no sólo se han desarrollado referentes psicopedagógicos como los que se identifican en nociones, procedimientos y actitudes, sino que éstos se han puesto de manifiesto a través de un vehículo o modelo descriptivo eminentemente gramatical, muy asentado y no suficientemente cuestionado. El modelo gramatical que normalmente ha servido de soporte para la explicación de fenómenos competenciales ha quedado anclado en esquemas tradicionales. Incluso, aún recurriendo al etiquetado nocional-funcional dentro de supuestos planteamientos comunicativos, persiste el esquema léxico-gramatical.

Desde el ámbito de la didáctica de las lenguas se han hecho inestimables aportaciones a la lectura y la escritura, tanto de la lengua materna como de la extranjera, tal como recoge Luque Agulló (2011). En cuanto a la lengua extranjera, multitud de sugerencias sobre técnicas y procedimientos se recopilan en Bruton (1996), y Jiménez Jiménez y Ruiz Cecilia (2004), y García Sánchez y Salaberri (2005), para el desarrollo de la lectura; así como Bueno González (1995), y Cancelas y Howard (2004) para el de la escritura. Respecto a la didáctica de la lectura, la escritura y la literatura infantil del español como lengua materna, entre otros, destacamos a Castro Alonso (1969 y 1971) por su amplia recopilación y análisis riguroso de las distintas tendencias; obras éstas de obligada referencia. Cuestiones que hoy llaman nuestra atención, como la prensa infantil ilustrada para el fomento de la lectura, Castro Alonso (1969: 201-69), y metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura, Castro Alonso (1971: 309-29), ya eran motivo de interés en ámbitos pedagógicos decimonónicos y han tenido un auge crítico en la segunda mitad del siglo pasado. Sin duda, estamos en época de la aglutinación ecléctica que recopila tendencias antagónicas o de perspectiva unilateral.

Por otra parte, en los habituales tratamientos didácticos de la lectura y la escritura se parte con frecuencia de una variedad idiomática descriptiva de carácter general; es decir, la lengua en su máxima extensión. Ese universo de formas verbales acapara todo el potencial expresivo y hace gravitar sobre el mismo toda la actividad didáctica. Como cuestión didáctica, el problema se agrava al prevalecer una práctica docente centrada en el objeto de estudio. No obstante, afortunadamente en el desarrollo de la docencia se reclama el uso de recursos audiovisuales y técnicos. Lo que convierte al acto didáctico en un acto de habla que trasciende al empleo meramente formal de elementos verbales. O sea, cuando se indica una preparación, un desarrollo y un seguimiento de la actividad de lecto-escritura, como recoge Luque Agulló (2011), se está apuntando tácitamente y con gran acierto a la dimensión discursiva y contextual, que es la que nos ocupa en este trabajo.

COMPETENCIA Y DESARROLLO LINGÜÍSTICO: ORACIÓN Y CONVERSACIÓN

La competencia lingüística se ha entendido desde un planteamiento gramatical, como el propuesto

en su día por Chomsky (1966) con una deseada rigurosidad lógico-matemática, por un doble proceso que arranca de la generación de las más simples construcciones nucleares para llegar a su transformación en construcciones más complejas. Es norma la idea de partir de oraciones simples antes de desarrollar oraciones compuestas en su doble vertiente de coordinación y subordinación mediante el uso de los nexos correspondientes. Se trata, por tanto, de modelos de construcción verbal que en buena lógica se supone deben dar paso al desarrollo competencial de la lecto-escritura.

Así, por lo que a estructuras verbales se refiere, se asume un hecho de naturaleza psicolingüística en el que intervienen los constructos sintácticos en expansión desde las unidades más simples a las más complejas. En la construcción del significado intervienen la información aportada tanto por los signos gráficos como por el contexto. Confluyen lo analítico y lo sintético, entablándose un diálogo entre formas y mensajes inferidos. Entendemos que es en un proceso dinámico de construcción creativa en el que debe enmarcarse la enseñanza de la lecto-escritura, una competencia en crecimiento. Por tanto, es necesario destacar que la meta competencial es la que ha de prevalecer como factor dinamizador y aglutinador, entendiendo que no ha de ser precisamente en torno a parámetros formales excluyentes, sean el oracional, el grafo-fónico o el léxico.

En cuanto a la estructura sintáctica oracional, por más que una gramática de corte constructivista actualizada pudiera servir de guía, no es necesariamente el motor que propulsa el despegue propiamente dicho de la lecto-escritura. Hablaremos de los estadios incipientes del proceso y de las entidades propulsoras del sistema en términos de capacidades verbales básicas. Pensamos que el sistema generativo de oraciones simples, incluso como nucleares en sentido estricto, no se corresponde con ese núcleo embrionario de conocimientos procedimentales. Hemos de tener presente, como base de arranque, un sistema de patrones léxico-conversacionales que aglutinen destreza y comunicación. Los constructos verbales que domina el individuo, tengan forma o no de oración, son los pilares en que se sustenta el proceso de construcción del sistema competencial lingüístico.

En términos prácticos el discente, tanto en su lengua materna como en la adquisición de una segunda, no puede desembocar en la *oración* sin más, como conjunto de palabras formadas por sílabas y a su vez compuestas por letras. Creemos que no es ése necesariamente el esquema de partida de su competencia básica en lecto-escritura. En el ámbito docente, podemos estar hablando de competencias, mientras que el peso del diccionario y de la gramática nos arrastra o nos limita. El conocimiento explícito específico de las formas, desprovisto de significado y de sentido, en torno a la sílaba, la palabra y la oración no puede ser un lastre. Por tanto, es necesario un replanteamiento de la cuestión formal en la enseñanza/aprendizaje de competencias que equilibre ambos extremos. Hablar de oración ha de llevarnos al concepto de competencia gramatical, situado dentro de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980).

Respecto al componente léxico, al concepto de *palabra* habría que sumarle el de *frase*, pues dispone de mayor capacidad funcional. Los grupos léxicos *-lexical phrases-*, tal como plantean Nattinger y deCarrico (1992) referidos al aprendizaje de L2, están impregnados de destreza, la propia del automatismo de la frase hecha, y conllevan un alto valor funcional. Son, por tanto, el ingrediente psicolingüístico natural que va a facilitar el desarrollo verbal de los paradigmas grafofónico y morfosintáctico en combinación con otros recursos semióticos y estrategias didácticas.

Consideremos nuevamente el marco conceptual en el que situar las formas lingüísticas y sus entramados, tanto el oracional como el textual. Bachman (1990: 87), al referirse a la **competencia comunicativa** a la que denomina competencia lingual o verbal -language competence-, distingue los ámbitos siguientes:

- Competencia organizativa:
  - Gramatical
  - Textual
- Competencia pragmática:
  - Ilocutiva

- Sociolingüística

A la vista de este marco organizativo, ahondemos en cómo se acoplan las formas verbales escritas (letras, palabras y oraciones) a sonidos, sílabas, grupos léxicos y patrones conversacionales.
En la adquisición natural de lenguas se da una etapa pre-sintáctica o conversacional, previa al desarrollo morfosintáctico pleno, tal como indica Hatch (1978: 403):

> *Our basic premise has long been that the child learns some basic set of syntactic structures, moving from a one-word phase to a two-word phase, to more complex structures, and that eventually the child is able to put these structures together in order to carry on conversations with others.*
> *In second language learning the basic assumption has been, if anything, stronger than it is in first language acquisition literature. We would like to consider the possibility that just the reverse happens. One learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed.*

Una propuesta a favor del desarrollo conversacional, andamiaje en el que anclar el desarrollo gramatical, es también trasladable a la enseñanza de la lecto-escritura. Estamos, pues, ante un marco formal discursivo alternativo que concretiza la idea vaga o imprecisa de 'capacidad para comunicarse' a partir de la expansión del paradigma exclusivamente léxico-sintáctico.

La prioridad del desarrollo organizativo conversacional también ha de tener en cuenta el tratamiento de los otros tipos de texto, principalmente narrativos y descriptivos de corte eminentemente oracional. Así pues, la narración y la descripción, tal como sugieren Pérez González y Gómez-Villalba Ballesteros (2003), se suman al diálogo para completar una especie de triada básica supra-oracional.
En nuestra opinión, el modelo conversacional queda postergado sobre todo porque se suele dar prioridad a la escritura de párrafos más allá de la simple oración. En la enseñanza de la L1 podría darse por válida la justificación de que el alumno ya sabe hablar la lengua materna y necesita ahondar en los subsistemas gramatical, léxico y ortográfico. Respecto a la enseñanza de la L2, o bien la inercia se transfiere, aunque no sea el caso de que el alumno domine el código oral, o bien se usa el conocimiento gramatical de trampolín para todo el desarrollo de competencias tanto orales como escritas.

La propuesta discursiva conversacional no es excluyente del desarrollo oracional, sino que la hace suya. No se rechaza la gramática, sino que se sitúa en su momento, tras una fase pre-sintáctica léxico-conversacional. En la enseñanza de L2 es de gran utilidad, pues permite de forma natural la integración de las destrezas orales entre sí, y de éstas con las escritas. Para ello se parte de la consolidación de los procesos interactivos orales básicos, Tejada Molina (2007: 82). Es más, si consideramos las peculiaridades del modo conversacional o pre-sintáctico, observaremos que abunda en rasgos formales específicos que lo distinguen del modo sintáctico, además del vehículo oral e interactivo al que suele pertenecer, tal como recoge Givón (1979:80):

Modo conversacional	Modo sintáctico
Estructura de tópico/comentario	Estructura de sujeto/predicado
Prevalece la conjunción simple	Subordinación con mayor complejidad
La información se da secuenciada conforme se asimila	La información se condesa en la oración
Lo conocido antecede a novedoso	Las reglas sintácticas prevalecen con rigidez
Nombres y verbos se equiparan	Mayoría de nombres sobre verbos, y éstos de significado más complejo
Morfología sencilla	Morfología más elaborada
La entonación indica lo novedoso	Falta de recursos expresivos externos al texto

Rasgos de los modos conversacional y sintáctico

En consecuencia, los textos o entramados *conversacionales*, dentro del modo pre-sintáctico al que pertenecen, reúnen ciertas ventajas frente a los *narrativos* y *descriptivos* más propios del modo sintáctico. Por lo pronto, en el diálogo los interlocutores, emisor y destinatario, son complementarios a la hora de distribuir la información y negociar los significados (Nieto García, 1995). Este tipo de interacción es más cercana al alumnado que se inicia en la lecto-escritura pues le facilita la construcción coherente del texto. Generalmente no ocurre igual en la lectura de narraciones o descripciones, pues el emisor del mensaje normalmente está ausente con relación a su destinatario. Esa ausencia también sucede en la escritura, quien supuestamente lo leerá se distancia. En los casos en que acompañe a la lectura un intermediador que facilite la comprensión y la participación en la interpretación del texto, como puede ser el cuentacuentos o narrador de historias, lo leído queda acunado en un encuentro oral interactivo aún más cercano y comprensible. Posibilidad ésta que ha de tenerse muy presente por la utilidad pedagógica que ofrece al servir de soporte dialogado al texto narrativo.

En la escritura de una narración o de una descripción el emisor normalmente tampoco recibe retroalimentación de su posible futuro destinatario. En ambos casos, cuando al alumno se le pide que lea o escriba textos oracionales, se le asigna un papel autónomo casi pleno. En muchas ocasiones, o se limita a la estrategia de entender y realizar oraciones, o se las ve y se las desea para desarrollar por sí solo toda la coherencia del entramado del párrafo. Nos situamos ante una problemática didáctica de la competencia verbal que precisa ser secuenciada considerando otros planteamientos formales como son los discursivos cercanos al modo conversacional.

El empleo de los llamados *mini-diálogos*, que ofrecen la información fragmentada según los personajes que intervienen, responde fielmente a nuestro planteamiento léxico-conversacional. Con estos simples entramados se permiten breves intervenciones cuyo contenido resulta más fácil de retener y descodificar. Estos fragmentos conversacionales pueden derivar en ejercicios de dramatización y de expresión plástica, así como en otras actividades de expansión de mensajes. Estaríamos ante los primeros pasos en integración de aspectos formales –grafías, sonidos, signos de puntuación y ortografía- y procedimentales, mediante la competencia conversacional, a través de la lecto-escritura. Sirvan de muestra los siguientes mini-diálogos o patrones conversacionales de lecto-escritura en L1 y L2:

- Mamá	- Mum
- ¿Qué?	- Yes, honey
- Mira, una flor	- Look, a flower
- ¿Para mí?	- A flower for me?
- Sí	- Yes
- ¡Qué bonita!	- Lovely!
- Gracias	- Thank you

EL TEXTO CONVERSACIONAL A TRAVÉS DEL CÓMIC DIDÁCTICO

Además del entramado textual, al que hemos apuntado, el contexto o entorno donde éste discurre es un factor de indudable valor comunicativo y didáctico que hemos de tener en cuenta (Gutiérrez García, 1993). La función del contexto es aportar y corroborar la información y mantener la cohesión. El escenario, que concretiza el tiempo y el espacio donde se mueven los intervinientes, facilita la tarea de codificación y descodificación de mensajes. Es un fiel modelo del desarrollo de la competencia discursiva dentro del marco de la competencia comunicativa (Canale, 1983/93: 2-27). Así pues, los datos no verbalizados se refuerzan a través de los códigos visuales del contexto mediante la elipsis textual. Nótese que la secuencia temporal y la localización de la información en la narración y la descripción se realizan verbalmente; lo que conlleva un dominio de recursos organizativos –conectores temporales y lógicos, deixis, anáfora, elipsis, etc.-adecuados y con un progresivo grado de sofisticación. Para estas tareas, el lector/escribidor habría de desarrollar un esquema cognitivo complejo, no siempre acorde a la edad o a las diferencias individuales. Por otra parte, en el texto dialogado, todas estas funciones discursivas se aligeran mediante el uso de pausas, gestos y referentes no verbales. ¿Necesariamente un texto dialogado ha de restringirse a un vehículo verbal? ¿El mensaje oral ha de prescindir de todo contexto visual?

Necesitamos modelos que conjuguen lo plástico con lo verbal y que promuevan procedimientos analíticos y sintéticos. Probablemente sea el *cómic* el medio que mejor integra texto dialogado en un contexto visual plástico, más aún en este momento de civilización de la imagen, como señala Castro Alonso (1971: 207-12). Permite aprovechar las ventajas de los enunciados genuinos del modo pre-sintáctico, si bien se hacen a través del vehículo no oral, es decir, para ser leídos y escritos. La información que proporciona este recurso lecto-visual es más asequible por cuanto no sólo parcela los mensajes sino que los contextualiza. Además, las posibilidades expresivas de la imagen compensan las limitaciones de sistema verbal incipiente por la dificultad de asimilación de rasgos formales ortográficos y morfosintácticos. La semiótica de la imagen visual no ha de ser sólo un factor de ilustración o de recreación artística sino un recurso discursivo y estratégico más que compense las limitaciones grafofónicas. Viñetas e imágenes aportan la información narrativa y descriptiva. Ese potencial didáctico es trasladable también a las nuevas tecnologías, pues permiten la elaboración e interpretación de guiones a modo de dibujos animados y similares. Damos por supuesto que este tipo de andamiaje plástico se ha de ir reduciendo progresivamente a favor del pleno dominio del código escrito y del modo sintáctico propiamente dicho.

Desde el punto de vista de la consolidación y la automatización de destrezas y demás procesos periféricos, la lectura o la escritura de los enunciados emitidos por los personajes resulta vigorizada. El lector/escribidor buscará significados que propicien la emisión o réplica por parte del personaje de turno y que encajen coherentemente con la información no verbal. Más aún si los interlocutores pueden identificarse con los protagonistas que dialogan. La lectura de enunciados breves en boca de personajes cercanos al mundo infantil facilita la percepción global, la comprensión de mensajes y la emisión armonizada de sílabas con una entonación adecuada.

Una tarea inicial en la práctica en lecto-escritura consistirá en identificar, seleccionar y recortar frases, insertadas en los 'bocadillos' correspondientes, y emparejarlas con el personaje que las emite dentro de una serie de viñetas.



Los 'bocadillos' -bubbles- del cómic ayudan a fragmentar y asignar la información

ENCUENTRO DEL MODO SINTÁCTICO EN TEXTOS INTEGRADOS EN VARIEDADES BÁSICAS: DEL DIÁLOGO A LA NARRACIÓN Y LA DESCRIPCIÓN

Pero no todo concluye en la interacción de los personajes de la historieta. El desarrollo de la trama nos permite la inserción de una parte *narrativa* que explique parcialmente qué ocurre en cada secuencia. Se trataría de verbalizar lo que puede suponer que ocurre entre cuadro y cuadro. Así, cada viñeta puede incluir un breve comentario o apunte; el que con propiedad habría de emitir el narrador de la historieta en un posible papel de lector de cuentos (con lo que trataríamos de una nueva posibilidad de narración oral). El alumno completa el esquema temporal en relación a claves: ¿Qué ocurrió al principio, a continuación, luego, después de hacer algo, o al final? Se van incluyendo nuevas formas verbales con dicha función de secuenciación y distribución de los protagonistas, acciones y demás elementos. Todo ello le va a permitir desprenderse progresivamente del marco plástico inicial para avanzar de lleno en la estructura de oración y párrafo. La necesidad de empleo de esquemas oracionales es patente. Es el momento en que los modos conversacional y sintáctico se dan la mano de la forma más natural.

Por otra parte, cada escena nos va a permitir describir alguno de los elementos visuales presentes. Es la ocasión propicia de ahondar en los rasgos formales de la *descripción* como texto, dando detalles de las circunstancias, personajes, objetos y lugares. En este caso se da un nuevo

Mini-diálogo Patrones conversacionales	Narración: L1	Narración: L2	Comentarios: Preguntas y órdenes
Viñeta 1ª	Éranse una vez un lindo gusano y una mariposa llena de colores que se encontraron en un parque.	*One day a worm met a nice butterfly in a park*	*What's this?* *A spider or worm?* *Who met the butterfly?* *Do you like butterflies?* ... *Draw grass in the park.* *Colour the butterfly?* *What colour? Yellow and blue.*
- Hello - Hello - Do you like flowers? - Yes (I do)			
Viñeta 2ª	La mariposa, que tenía hambre, se fue. El pobrecito gusano se quedó muy triste.	*The butterfly went/ flew away.* *She was hungry.* *The worm was very sad.*	*Who went away?* *Why? Hungry or tired?* *Was the worm happy?* ... *Colour the grass green.* *Draw flowers. How many?* *One. Put the flower in the grass.*
- Come here! - Bye-bye - Don't go - See you!			

Modelo de integración de los modos conversacional y sintáctico (Tejada Molina, 2007: 83)

encuentro entre textos, narración y descripción, llegando así al primer estadio de independencia de las formas léxicas y gramaticales con relación a los referentes plásticos. Serían, en consecuencia, la iniciación en la expansión de la oración y del párrafo narrativo-descriptivo. La puesta en funcionamiento de las primeras expresiones, en muchos casos a modo de fórmula propiciadora de cada concepto o rasgo, adquieren pleno significado para el dominio de los aspectos formales y de corrección idiomática tanto en L2 como en L1.

No sólo nos preocupa el modo en que los textos de lectura acogen los enunciados u oraciones sino la *variedad lingüística* a la que estos puedan pertenecer (Tejada Molina, 2007: 61-62). ¿Ha de ser una variedad general basada en un corpus lingüístico de más de dos mil palabras? Teniendo en cuenta una variedad de uso cotidiano, como punto de partida, podemos desarrollar con holgura los mecanismos de lectura y escritura elementales que abunden inicialmente en el vocabulario activo. Incluso el inventario léxico seleccionado para cada ciclo ha de ser no sólo un índice de entradas sino el mejor referente para ceñirse a una variedad básica. Este propósito ya estaba avalado por los promotores del Método de Lectura para la enseñanza de la L2, tal como recoge West (1927/1935). Las series de lecturas graduadas –*graded readers*-, derivadas de dicha iniciativa, son un vivo ejemplo de adaptación progresiva a la competencia lectora del alumno. Con 300 términos, por indicar un límite con el que se suele abordar el primer nivel en las diferentes editoriales, se permite una amplia cantidad de lecturas, suficiente para la recreación y consolidación de la destreza tanto en L2 como en L1. Bien es cierto que los criterios y ventajas del modo conversacional que defendemos no suelen tenerse en cuenta en gran parte del material publicado, pues una vez más suelen prevalecer los planteamientos morfosintácticos. No obstante, proponemos que las lecturas basadas en un inventario léxico reducido se adapten al modo conversacional o pre-sintáctico. Es decir que no sólo aparezcan más fragmentos dialogados, sino que los párrafos narrativos y descriptivos se contagien de rasgos pre-sintácticos que impliquen a la persona que lee. Sería deseable además incluir diálogos entre los personajes que aparecen en sus ilustraciones.

EJEMPLO DE APLICACIÓN DIDÁCTICA A LA LECTURA DEL ESPAÑOL EN ENSEÑANZA PRIMARIA

El inicio de la lectura del español, preferentemente como L1, arranca del dominio

formal de las cinco vocales y su combinación con las consonantes en una serie progresiva a partir de la sílaba directa consonante más vocal para desembocar en la palabra, siguiendo pautas de los métodos alfabético, fónico y silábico en sus diversas variedades, según recoge Castro Alonso (1969: 311-15). O bien, toma una vía alternativa inversa, tal como se plantea en los métodos de palabras, frases, cuentos y experiencias, como asimismo se constata en Castro Alonso (1969: 314-20). Nuestra propuesta aplicada, a través de un esbozo de *cartilla*, es aglutinar ambos modelos, en los que las formas y el fondo se complementen con objeto de que se consoliden procesos de análisis y síntesis, así como los de automatización, percepción global y comprensión de mensajes escritos.

La fácil correspondencia entre sonido y grafía de las vocales en español nos permite un rápido avance inicial en el dominio de las cinco letras. Mantendremos pues la introducción con la presentación de las cinco vocales (**a**, **e**, **i**, **o**, **u**), asociando sonido y grafía mediante la práctica didáctica más elemental. Cada grafía puede vincularse al sonido de un instrumento: **a**, una trompeta; **e**, un clarinete; **i**, un cornetín o un silbato; **o** un saxofón; y **u**, una flauta dulce. En cuanto a la representación de signos gráficos, igualmente cada letra puede ser motivo de descripción según los rasgos típicos: el rabito, el círculo o el puntito. Consolidados los procesos de reconocimiento y reproducción de las vocales, pasaremos al estudio de las consonantes.

Cada letra correspondiente a un sonido consonántico propicia un tema de conversación y propicia un *diálogo*, plasmándose en una sencilla *historieta* a modo de breve tira cómica. Se presentan así los enunciados conversacionales contextualizados, más cercanos a la experiencia y vivencia comunicativa del alumnado. El protagonista de la historieta se identificará fácilmente con el lector. El alumno ha de llegar a entender y emitir enunciados similares a los que usa al conversar: llamadas, requerimientos, breves comentarios o simples despedidas, por mencionar las funciones comunicativas más usuales.

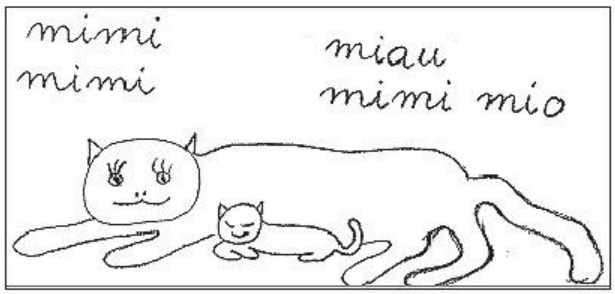
Las láminas y sugerencias que se incluyen a continuación suponen la síntesis en el dominio pormenorizado de las grafías más elementales. Se han seleccionado las consonantes **M**, **P**, **T** y **D**. Los protagonistas son animales: *gato, palomo* y *pato*. Los objetos que propician la interacción para construir los diálogos son *tomate, patata* y *dado*. Vienen supeditados por los significados de la combinación de las sílabas directas que producen. Formas fónicas, gráficas y léxicas suscitan el tema y el fondo acoplándose en una historieta.

El contenido de los acontecimientos desarrollados, al ser cercano y atractivo, favorece la recreación además de la creatividad. Temas como la protección, la ternura, el respeto, la propiedad o la privacidad llenan de sentido el dominio competencial de los aspectos formales. En consecuencia, una *cartilla* se convierte así en el germen de una primera *colección* de historietas y cuentos. Como tal, está abierta a cualquier otro procedimiento, técnica o iniciativa docente.

Primera historieta con *m*:
Mi mamá

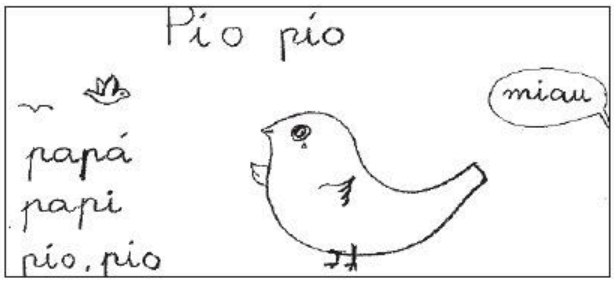
"Mamá gata se aleja del gatito y sale de escena. El cachorro la llama. La madre se vuelve y arropa a su hijo."

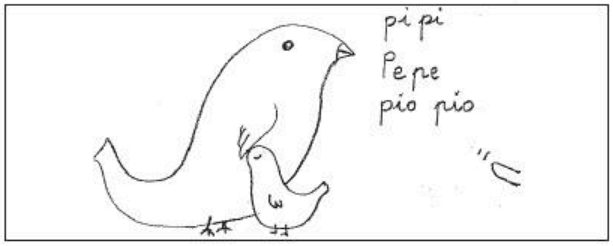




Segunda historieta con *m/p*:
El palomo Pepe y el gato juguetón

"Pepe es un palomo que todavía no sabe volar. Su papá lo observa desde arriba. Se acerca un gato travieso y el palomito se asusta. Llama a su papá que acude a protegerlo. El gato se marcha."

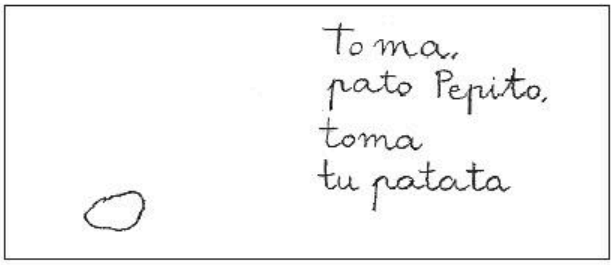


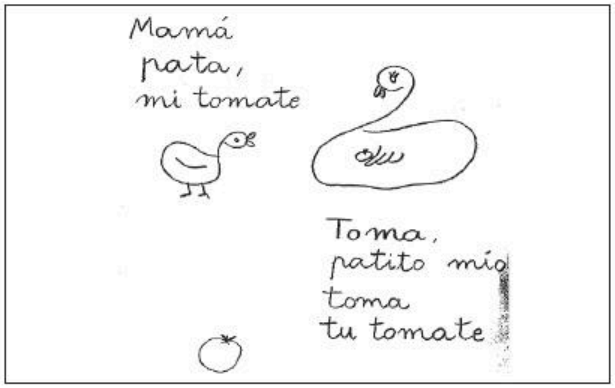


Tercera historieta con *m/p/t*:
La patata y el tomate del pato Pepito

"El pato Pepito quiere una patata y un tomate. Se los pide a sus papás que acceden gustosos a su ruego."







Cuarta historieta con *m/p/t/d*:
El dado del palomito y el gato travieso

"Nuestro palomito tiene un dado pues ya sabe contar del uno al seis. Nuevamente, el gato travieso aparece y esta vez consigue quitárselo. El pichón le reclama el dado pero el gato se escapa con éste. El palomo pide ayuda a su papá que está volando. También llama a mamá. El palomito se apena (bocadillo de pensamiento para comunicarse son el lector). El gato, que se ha apoderado del juguete, lo agarra tan tranquilo. Pero se ve sorprendido por el papá palomo que le da un picotazo y le arrebata el dado. La historieta acaba felizmente cuando el pichón recibe el dado que le entrega su papá"







REFERENCIAS

Bachman, L.F. 1987/1990. *Fundamental Considerations in Language Testing. Reading,* MA: Addison-Wesley Publishing Co. y Oxford: Oxford University Press.

Bruton, A. 1995. "Reading". *Didactic Procedures for TEFL.* Eds. N. McLaren. y D. Madrid. Valladolid: La Calesa. 259-84.

Bueno González, A. 1995. "Writing". *Didactic Procedures for TEFL.* Eds. N. McLaren y D. Madrid. Valladolid: La Calesa. 285-312.

Canale, M. 1983/1993. "From communicative competence to communicative language pedagogy". *Language and Communication.* Eds. J.C. Richards, y R. Schmidt. London: Longman Group Ltd. 2-27.

Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Cancelas, L. y L. Howard. 2004. "Writing in a foreign language". *TEFL in Primary Education.* Eds. D. Madrid, y N. McLaren. Granada: Editorial Universidad de Granada. 246-82.

Castro Alonso, C.A. 1969. *Didáctica de la lengua española.* Madrid: Ediciones Anaya.

Castro Alonso, C.A. 1971. *Didáctica de la literatura.* Madrid: Ediciones Anaya.

Chomsky, N. 1966. *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought.* New York: Harper and Row. Madrid: Gredos.

García Sánchez, E. y S. Salaberri 2005. "Reading". *TEFL in Secondary Education.* Eds. N. McLaren, D. Madrid, y A. Bueno González. 349-76.

Gutiérrez García, F. 1993. *La historieta.* Jaén: Junta de Personal Docente de Centros no Universitarios de la Provincia de Jaén.

Givón, T. 1979. "From discourse to syntax: Grammar as a processing strategy". *Syntax and Semantics,* Vol 12: Discourse and Syntax. Ed. T. Givón. New York: Academic Press. 81-112.

Hatch, E. 1978. "Discourse Analysis and Second Language Acquisition". *Second Language Acquisition: A Book of Readings.* Ed. E. Hatch. Rowley, Mass: Newbury House.

Jiménez Jiménez, M.A. y R. Ruiz Cecilia. 2004. "Reading". *TEFL in Primary Education*. Eds. D. Madrid y N. McLaren. Granada: Editorial Universidad de Granada. 219-45.

Luque Agulló, G. 2011. "Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés): ejercicios para fomentar la creatividad e imaginación". *Porta Linguarum* 15: 233-245.

Madrid, D. y N. McLaren. 1995. *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.

Madrid, D. y N. McLaren, eds. 2004. *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

McLaren, N., D. Madrid y A. Bueno González, eds. 2005. *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Nieto García, J.M. 1995. *Introducción al análisis del discurso hablado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Pérez González, J. y E. Gómez-Villalba Ballesteros. 2003. *Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Natinger, J.R y J.S deCarrico. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Tejada Molina, G. 2007. *Enfoque ecléctico y pautas del diseño curricular para la enseñanza del idioma oral: Me first*. Jaén: Servicios de Publicaciones de la Universidad.

Tejada Molina, G., M.L. Pérez Cañado y G. Luque Agulló. 2005. "Current approaches and teaching methods". *TEFL in Secondary Education*. Eds. N. McLaren, D. Madrid, y A. Bueno González. 2005: 155-209.

West, M. 1927. *New Method Readers*. Calcutta: Longmans (Edición alternativa, 1935). London: Longmans.