



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

Estudio comparativo entre la enseñanza del italiano en Italia
y del español en España:
El caso de la primaria

Relatore

Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Prof. Florencio Del Barrio De la Rosa

Laureando

Serena Baro

Matricola 843581

Anno Accademico

2017 / 2018

Índice

Introducción.....	5
1. Justificación.....	5
2. Planteamiento general de la tesis.....	5
3. Objetivos.....	6

Capítulo 1: LOS SISTEMAS ESCOLARES ITALIANO Y ESPAÑOL Y LAS ORIENTACIONES UE

1.1 Organización de los sistemas educativos italiano y español.....	7
1.2 Las diferentes leyes educativas en España y en Italia: los cambios en la primaria.....	10
1.3 Las orientaciones de la Unión Europea para la adquisición de las competencias clave.....	11
1.4 Guía para el desarrollo de las competencias en Educación Primaria en Italia.....	15
1.4.1 Naturaleza y papel de las competencias: la acción didáctica.....	15
1.4.2 Los supuestos y los objetivos de la certificación.....	16
1.4.3 La evaluación de las competencias.....	16
1.4.4 La estructura de la certificación.....	17
1.5 Las competencias básicas en el currículo español de Primaria.....	18
1.6 Objetivos de aprendizaje en lengua italiana al terminar el 3º, 4º, 5º curso de Primaria.....	21
1.7 Objetivos de aprendizaje en lengua española al terminar el 3º, 4º, 5º curso de Primaria.....	21

Capítulo 2: LOS MANUALES ITALIANOS Y ESPAÑOLES EN COMPARACIÓN

2.1 Dos maneras de enseñar la gramática: deductiva vs inductiva.....	28
2.2 Recursos complementarios a la didáctica de la lengua: imágenes, colores y mapas.....	30
2.3 Poner en práctica las competencias clave.....	33
2.4 Estructura de una unidad didáctica en un manual de español.....	34
2.5 Estructura de una unidad didáctica en un manual de italiano.....	35

I. Ámbitos de la enseñanza de la lengua

1. LA ORTOGRAFÍA.....	36
1.1 Los sonidos conflictivos de la lengua italiana y los españoles en 3º de primaria.....	36
1.2 El estudio de la sílaba en 3º de primaria: diferencias y similitudes entre Italia y España.....	39
1.3 El apóstrofo italiano.....	41
1.4 Los signos de puntuación en 3º y 5º de primaria italiana y española.....	42
1.5 El estudio del acento en italiano en 3º de primaria y en 4º de primaria en España...	44
1.6 El estudio de los fonemas –mb, -mp, -bl, -br en 3º de primaria española.....	47
1.7 El sonido –h en 4º de primaria italiana y española:.....	49
1.8 El estudio de las consonantes dobles.....	53
1.8.1 Las consonantes dobles italianas en 4º de primaria.....	53
1.8.2 Palabras con doble –rr en español en 3º de primaria.....	54
1.8.3 Palabras con doble –ll en español en 4º de primaria.....	56
1.8.4 Palabras con doble –cc en español en 5º de primaria.....	57
1.9 Los fonemas –b y –v en español en 5º de primaria.....	57

1.10 Conclusiones.....	59
2. LA MORFOLOGÍA.....	60
2.1 Clase de sustantivos en 3° de primaria italiana y española.....	60
2.2 El estudio del artículo italiano en los últimos tres años de primaria.....	63
2.3 Los artículos en español en 3° de primaria y 4°.....	64
2.4 Los adjetivos de calidad y posesivos italianos en 3° de primaria.....	66
2.5 Los grados de los adjetivos en 5° de primaria española.....	68
2.6 El estudio de toda clase de adjetivo italiano en 4° y 5° de primaria.....	69
2.7 Los pronombres personales italianos y españoles en 3° curso y en 4° de española.....	71
2.8 El verbo en italiano en 3° curso: persona, conjugaciones, pasado, presente y futuro.....	72
2.9 El verbo en español en 3°: número, persona, presente, pasado y futuro.....	75
2.10 Los verbos auxiliares italianos y españoles.....	76
2.11 El modo indicativo en italiano en 3° de primaria.....	77
2.12 La voz activa y pasiva en 4° de primaria española y 5° de primaria italiana.....	78
2.13 El modo subjuntivo, condicional e imperativo en italiano en 4° curso y 5°.....	82
2.14 El estudio de toda clase de verbo en el último curso de primaria italiana.....	85
2.15 Las preposiciones españolas en 4° vs las preposiciones italianas en 3° curso.....	88
2.16 El estudio del adverbio en 4° y 5° de primaria española y en 4° de primaria italiana.....	90
3. EL VOCABULARIO.....	92
3.1 El abecedario y el diccionario en la clase de italiano.....	92
3.2 El abecedario y uso del diccionario en 3° curso en España.....	93
3.3 La estructura de las palabras en italiano en 3° curso y en 5° de primaria.....	95
3.4 Sinónimos y antónimos en 3° de primaria italiana y española.....	97
3.5 Familia de palabras y campos semánticos en 4° y 5° de primaria italiana y española.....	100
3.6 Palabras polisémicas en italiano y en español en 3° y 4° de primaria.....	103
3.7 El estudio de distintos prefijos y sufijos españoles en 3° curso y 5°.....	106
3.8 El lenguaje figurado en 5° de primaria italiana.....	107
3.9 El estudio de las frases hechas en 4° de primaria española.....	107
3.10 Los dialectos italianos en 5° de primaria.....	108
4. LA SINTAXIS.....	110
4.1 El enunciado en la clase de italiano en 3° y en 4° de primaria española.....	110
4.2 El estudio del sujeto y el predicado en 3° de primaria italiana y 4° de española.....	112
4.3 El complemento directo italiano en 3° y 4° curso.....	114
4.4 Los complementos indirectos en italiano en 4° de primaria.....	115
4.5 Los complementos del verbo en español en 5° de primaria.....	118
5. EXPRESIÓN ESCRITA Y COMPRENSIÓN LECTORA.....	119
5.1 Géneros textuales en 3°, 4° y 5° en Italia y en España para trabajar la expresión escrita.....	119
5.2 Ejercicios para trabajar la expresión escrita en Italia y España.....	120
5.3 Habilidades para una comprensión lectora eficaz.....	122
5.3.1 Percepción y atención.....	122
5.3.2 Inteligencia.....	123
5.3.3 Memoria.....	123
5.3.4 Estrategias metacognitivas.....	124
5.4 El <i>Book Club</i> : un método para incrementar la lectura y la escritura.....	124
5.5 La lectura fácil: herramienta para facilitar el proceso de lectura.....	125
5.6 El plan de fomento de la lectura en España.....	125
5.6.1 La lectura y la comprensión lectora en Castilla y León.....	126

5.6.2 Elaboración de un plan de lectura.....	126
5.6.3 Objetivos del plan de lectura.....	127

II. Recursos para una enseñanza más eficaz

1. El aprendizaje cooperativo: la herencia de Vygotskij.....	128
1.1 Estrategias de cooperación en la práctica educativa.....	129
2. El uso de las TIC en la enseñanza.....	129
2.1 Herramientas TIC en el aula de primaria.....	131
3. La gamificación: una herramienta alternativa para aprender.....	132
3.1 Ejemplos de juegos de lengua a través de TIC.....	132
Conclusiones.....	134
Anexo I.....	136
Anexo II.....	151
Bibliografía.....	166

Introducción

1. Justificación

La idea de este trabajo surgió a partir de la experiencia Erasmus que hice el año pasado en España en la ciudad de Burgos. Pasé el entero curso académico en España y gracias a eso tuve la posibilidad de conocer mejor cómo funciona el mundo de la enseñanza en España y profundizar los conocimientos sobre el sistema educativo español. Además, durante el primer semestre atendí a un curso que se llamaba Las TIC aplicadas a la educación y a lo largo de este curso se explicaron muchos recursos tecnológicos para hacer didáctica de manera alternativa y sobre todo para iniciar a los niños en el mundo de la tecnología, de ahí se me ocurrió la idea que hubiera podido investigar sobre el entero sistema de primaria y en el específico, sobre la enseñanza del español como lengua materna y llevar a cabo una comparación con el sistema educativo italiano y la enseñanza del italiano como lengua materna.

2. Planteamiento general de la tesis

El presente trabajo se divide en distintas partes: en el primer capítulo se describe la organización de los sistemas educativos español e italiano, así como se pasa a revista las principales leyes educativas que se han sucedido en los últimos diez años en los dos países por lo que a la primaria se refiere. Sucesivamente, la atención se pone sobre las competencias clave y en el específico, en la Recomendación de la Unión Europea y como dichas competencias se traducen en los currículos de primaria italiana y española. Finalmente, el capítulo se concluye con la explicitación de qué objetivos de aprendizaje se ponen en 3º, 4º y 5º de primaria tanto en España como en Italia por lo que a la lengua materna se refiere.

En el segundo capítulo se ofrece una panorámica sobre la estructura de los manuales de lengua española y los de lengua italiana. Luego, se pasa al núcleo central de este trabajo, que corresponde a la análisis de los distintos ámbitos de enseñanza de los dos idiomas y en el específico, se analizarán las tipologías de ejercicios que se plantean, cómo se explica la gramática y las diferencias y las semejanzas que puede haber en los dos manuales de lengua. Asimismo, en la parte relativa a los distintos ámbitos de enseñanza se hace hincapié en la parte de expresión escrita y comprensión lectora y en concreto se analizan las tipologías de ejercicios útiles con el fin de trabajar la expresión escrita tanto en español como en italiano y se lleva a cabo una breve digresión teórica acerca de las habilidades necesarias para una buena comprensión lectora. Por último, se describen algunas acciones que se han puesto en marcha para fomentar la lectura en los jóvenes.

Finalmente, en la última parte del trabajo se describen algunos de los posibles recursos para obtener una enseñanza más eficaz, en concreto, se tendrán en consideración tres herramientas: el aprendizaje cooperativo de Vygotskij, el uso de las TIC y la gamificación y se intentará ofrecer algunos ejemplos concretos para convertir la práctica didáctica en algo más innovativo y motivador tanto para los profesores como para el alumnado.

3. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es comparar los mecanismos de enseñanza del español y del italiano como lengua materna en 3º, 4º y 5º de primaria. Por lo que se refiere a los objetivos específicos, se intentará analizar y describir los distintos enfoques que se adoptan en los manuales, así como las tipologías de ejercicios que se plantean y se desarrollan. En conclusión, se examinarán algunos ejemplos concretos de buenas prácticas con el fin de mejorar la calidad de la didácticas.

Capítulo 1

LOS SISTEMAS ESCOLARES ITALIANO Y ESPAÑOL Y LAS ORIENTACIONES UE

1.1 Organización de los sistemas educativos italiano y español

Los dos sistemas educativos que se toman en consideración en este trabajo poseen algunas diferencias entre sí, a lo largo del párrafo se hará una descripción detallada de cómo se organiza y se estructura la escuela italiana y la española, y asimismo se destacarán las diferencias que hay entre las dos.

Antes de todo, consideramos el sistema educativo italiano: la primera fase es la educación infantil para niños entre los 3 años y los 6 de edad. A seguir, tenemos el primer ciclo de educación que abarca un periodo total de 8 años, esta primera etapa a su vez se subdivide en dos caminos, el primero es la escuela primaria que dura 5 años y el segundo es la escuela secundaria de primer grado que dura 3 años. Luego, tenemos la escuela secundaria de segundo grado que se articula en dos categorías: por una parte, la escuela secundaria que abarca un periodo de 5 años y se dirige a un alumnado que va desde los 14 años hasta los 19 años de edad y por otra parte, tenemos la formación profesional que dura 3 o 4 años. La primera categoría a su vez posee distintas tipologías de formación: los institutos que se centran sobre todo en la formación científica, clásica y lingüística de los alumnos, el instituto técnico y finalmente la escuela profesional. Esta tipología de escuela es de competencia del Estado, en cambio, la formación profesional tiene una organización de tipo regional. Por último, tenemos la educación superior que se empieza a partir de los 19 años de edad y se corresponde a la universidad. Es importante decir que además de la formación universitaria, tenemos otras dos tipologías de formación, lo que se conoce como *AFAM* (Alta Formación Artística y Musical) y los institutos técnicos superiores.

Por lo que respecta la evaluación de los estudiantes, hay distintos momentos durante toda la etapa de la escolaridad: el primer momento es al finalizar el 3º curso de primaria, esta primera prueba a la que se somete a los estudiantes no es un examen propiamente dicho, más bien, se trata de comprobar las competencias básicas aprendidas hasta ese momento, de todas formas, se profundizará sobre este tema en el párrafo 1.4.

A continuación, al terminar la escuela secundaria de primer grado se efectúa un examen para pasar a la siguiente etapa. Finalmente, en la escuela secundaria de segundo grado, tenemos distintas evaluaciones según la escuela a la que se acude. Los institutos tienen un examen al terminar la etapa, en cambio, los institutos técnicos y las escuelas profesionales tienen una evaluación intermedia, es decir, al acabar el 3º curso, antes de seguir los alumnos tienen que someterse a una prueba final.

La obligatoriedad escolar en Italia abarca un periodo de 10 años, desde los 6 años hasta los 16 años de edad. Después de terminar la escuela secundaria de primer grado, los últimos dos años de obligatoriedad se pueden cumplir a través de la escuela secundaria

de segundo grado, o bien, a través de la formación profesional. A los 16 años si el alumno no sigue en su camino de estudios, se le da un documento que atestigua el cumplimiento del periodo de obligatoriedad, asimismo, se hace una descripción de las competencias que el alumno ha adquirido durante el periodo de formación.

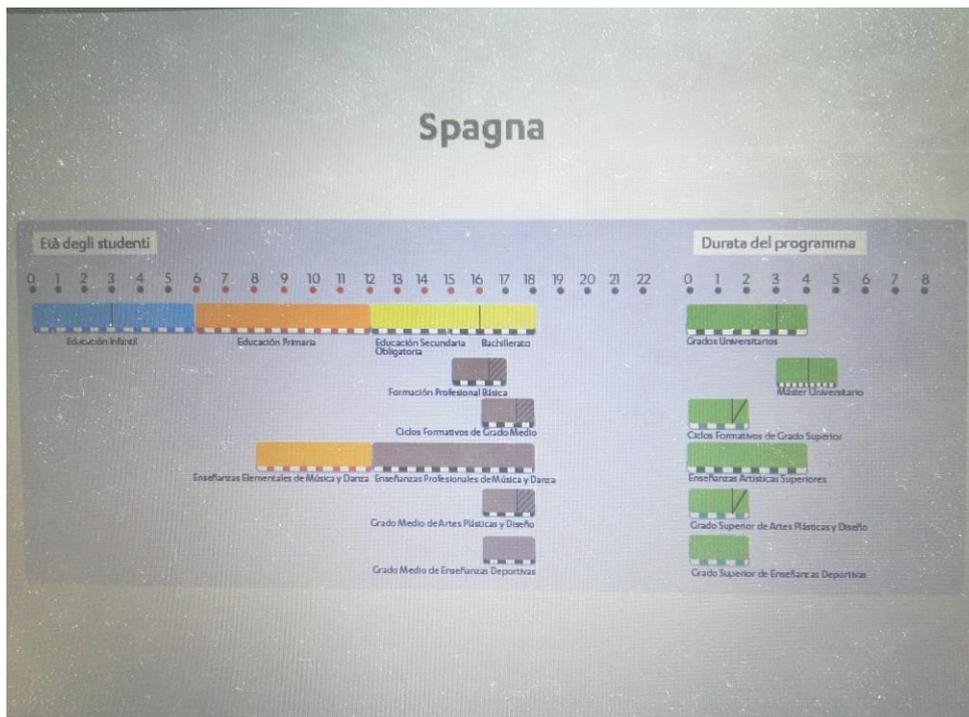
En conclusión, es importante decir que se puede acceder a la formación superior, como a la universidad y a las demás instituciones que se han comentado arriba, solo después de haber aprobado el examen final por lo que a la escuela secundaria de segundo grado se refiere, y por lo que respecta la formación profesional, después de haber recibido el diploma.

Por lo que respecta el sistema educativo español se organiza de la siguiente manera: la primera fase es la educación infantil que no tiene carácter obligatorio y dura hasta los 6 años, luego, empiezan las etapas obligatorias: la educación primaria, que se estructura en 6 cursos académicos para alumnos que tienen entre 6 y 12 años de edad, la educación secundaria, que está formada por la que se llama ESO (Educación Secundaria Obligatoria), el Bachillerato, la formación profesional (FP) básica y la de grado medio. Estas últimas tres etapas no forman parte del camino obligatorio escolar. La ESO abarca cuatro cursos académicos y va desde los 13 años hasta los 16 años de edad. Al terminar la ESO, los alumnos tienen que someterse a una prueba final para acceder tanto al Bachillerato, como a la FP y de la misma manera al mundo laboral. El bachillerato tiene una duración de dos años y acoge alumnos desde los 16 hasta los 18 años. Por último, está la etapa de la universidad a la que se puede acceder solo después de haber superado la que se conoce como Selectividad, o también Evau (Evaluación para el acceso a la universidad).

En conclusión, el sistema educativo español posee también enseñanzas artísticas, deportivas y de idiomas, las cuales pertenecen a las Enseñanzas de regimen especial y tienen una organización propia.

Los esquemas siguientes pertenecen a los Cuadernos de Eurydice Italia:





Al mirar los dos esquemas la primera diferencia que se puede observar es que la Escuela Primaria española tiene un curso académico de más en comparación con la primaria italiana. La segunda diferencia es que el sistema educativo italiano divide en dos etapas el primer ciclo de educación, dado que por una parte, tenemos la escuela primaria que va desde los 6 hasta los 11 años y por otra, tenemos la escuela secundaria de primer ciclo que va desde los 12 hasta los 14 años de edad. En cambio, en España a los 12 años se pasa directamente a la escuela secundaria de segundo grado, que toma el nombre de ESO, no hay un camino intermedio entre la escuela primaria y la escuela de segundo grado, como sí hay en Italia. Por lo que se refiere a la obligatoriedad escolar es la misma tanto en Italia como en España. En cambio, hay algunas diferencias por lo que a la evaluación en los distintos cursos académicos se refiere, por ejemplo en España a los 16 años tienen que someterse a un examen para acceder a los últimos dos años, en cambio en Italia, esta evaluación afecta solo una tipología de escuelas: los institutos técnicos y las escuelas profesionales. La evaluación en Italia se realiza al terminar la escuela secundaria de primer grado y al terminar la escuela secundaria de segundo grado.

Finalmente, por lo que respecta la educación superior, es decir, la educación después de los 18 años de edad, hay sutiles diferencias, por ejemplo, la etapa del grado en la universidad en Italia dura tres años, en cambio, en España son 4 años de grado. Otra diferencia es que en Italia hay una escuela específica para llegar a ser intérprete y traductor, por lo demás, el camino es muy similar.

1.2 Las diferentes leyes educativas en España y Italia: los cambios en la Primaria

Por lo que se refiere a las leyes educativas italianas, la ley que ha organizado el sistema de enseñanza corriente es la ley 53/2003, dicha ley ha unido en un ciclo único la escuela primaria de 5 años de duración y la escuela secundaria de primer grado de tres años. Otras novedades que ha aportado esta ley han sido en primer lugar la introducción del estudio del inglés desde el primer curso de primaria. En segundo lugar, se valora el alfabetización de las nuevas tecnologías. En tercer lugar, cada centro docente tiene que predisponer un Plan de Oferta Formativa en el cual se incluyen actividades optativas. En cuarto lugar, se introduce una nueva figura educativa, la del tutor de clase: un docente que desempeña el papel de relación con las familias de los niños. Además, dicha ley valora el papel de las familias, las cuales tienen la oportunidad tanto de elegir un horario flexible como de decidir si adelantar la inscripción de los niños a la escuela primaria. Las familias deberían cooperar con el centro docente por lo que la elección de actividades adicionales se refiere y por lo que respecta la compilación de un port-folio de los alumnos. Éste último es un documento que acompaña al alumno durante todo el ciclo formativo, el docente tutor tiene que rellenarlo en colaboración con los demás docentes y con la ayuda de la familia.

Otra ley que ha aportado algunas modificaciones a la anterior ha sido la ley 169/2008, en la que se hace hincapié en la figura de un único docente que tiene que ser el punto de referencia para los alumnos. Además, se eliminan las clases en las que estaban presente dos docentes al mismo tiempo, característica de la ley anterior. El docente único tiene que enseñar también inglés, y las TIC se convierten en algo transversal en relación con las demás asignaturas.

El decreto ministerial 254/2012 incluye las indicaciones nacionales para el currículo de la Escuela infantil y del primer ciclo. Además, en dicho decreto se subraya la importancia de las competencias clave establecidas por la Recomendación Europea del 2006.

Finalmente, la última ley educativa corriente es la 107/2015, la cual introduce figuras especializadas por lo que a la música, educación física e inglés se refiere. Asimismo, sugiere la presencia de expertos que ponen sus competencias a disposición del centro docente para organizar talleres, actividades específicas para enriquecer toda la comunidad-escuela.

En España en los últimos veinte años se han sucedido dos importantes leyes educativas: la LOE (Ley Órgánica Educación) del 2006 y la LOMCE (Ley Órgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) del 2013 que todavía sigue vigente. A continuación, se esbozarán a grandes rasgos las características de la LOE por lo que a la primaria se refiere y sucesivamente qué aspectos han cambiado con la LOMCE. Por lo que respecta la organización de la primaria, la LOE divide divide los seis cursos escolares en ciclos, en el específico, 3 ciclos de 2 años cada uno. Asimismo, las asignaturas se definen por áreas y son las siguientes:

- Conocimiento del medio natural, social, y cultural;
- Educación artística;
- Educación física;
- Lengua castellana y literatura;
- Lengua extranjera;

- Matemáticas

Además de estas áreas, se decidió añadir otra área en uno de los cursos del tercer ciclo, es decir, la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Asimismo, durante el tercer ciclo, las Administraciones Educativas tienen la posibilidad de añadir una segunda lengua extranjera.

Es importante decir que se introducen por primera vez las competencias básicas en el currículo y por esta razón, entre los principios pedagógicos hay como objetivo lo de incrementar el hábito de lectura a través de una aplicación a la lectura de un tiempo mínimo diariamente.

Finalmente, por lo que respecta el apartado de la evaluación, los alumnos estarán sometidos a pruebas al finalizar el segundo ciclo para ver si han logrado adquirir las competencias básicas requeridas.

Ahora bien, vamos a ver los cambios que ha habido con la LOMCE: en primer lugar, las asignaturas se dividen en tres bloques: asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración autonómica. Entre las troncales forman parte algunas de las comentadas arriba, en cambio no entran en éstas educación artística y física, las cuales entran en el grupo de las asignaturas específicas, dentro de este grupo hay también la segunda lengua extranjera. Por último, la evaluación se realiza en dos fases: los centros docentes realizarán la primera fase al finalizar el tercer curso y durante esta prueba se comprobarán las destrezas, capacidades y habilidades, en el específico, en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas. La segunda fase se realizará al terminar el sexto curso de primaria y durante esta prueba no solo se comprobarán las competencias de la prueba anterior, sino que se examinarán los alumnos en demostrar tanto las destrezas y habilidades en ciencia y tecnología, como los objetivos de la etapa entera.

1.3 Las orientaciones de la Unión Europea para la adquisición de las competencias clave

El documento sobre las competencias clave, conocidas también como competencias básicas, vio la luz el 18 de diciembre de 2006, pero las labores de preparación y creación de dicho documento empezaron en el 2000, con más precisión, el 23 y 24 de marzo con el Consejo de Lisboa. Desde ese momento en adelante se empezó a reflexionar sobre la importancia y la necesidad de establecer una serie de competencias que cada ciudadano de la Unión Europea debería poseer para la realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y finalmente para adaptarse de manera flexible a un mundo que cambia muy rápidamente. Por tanto, a partir del Consejo de Lisboa se empezó a redactar un documento que estableciese unas competencias básicas que deberían acompañar a los ciudadanos a lo largo de toda su experiencia de aprendizaje.

El Consejo de Lisboa no fue el único, sino que a lo largo de los años se sucedieron otros Consejos, como por ejemplo lo de Barcelona en el 2002, o lo de Bruselas en el 2005, y todos tenían un objetivo común: reclamar la adaptación de los sistemas de enseñanza y formación, centrándose en la identificación de las necesidades ocupacionales para que las nuevas generaciones tengan las competencias adecuadas para el mundo laboral. El objetivo principal de las orientaciones del 2006 es crear un

cuadro común de referencia para los Estados miembros. Como consecuencia, se recomienda a todos los Estados miembros que implanten esas competencias clave en todos los grados de enseñanza, de manera que los estudiantes adquieran conocimientos nuevos y sobre todo funcionales para cualquier experiencia de aprendizaje nueva y también que sean útiles para el mundo laboral. Además, estas competencias no se entienden como algo estático, sino, todo lo contrario, se conciben como herramientas dinámicas que las personas tienen que estar al mando de los cambios y seguir mejorando a lo largo de toda su vida.

Ahora bien, después de haber explicado los objetivos de la Unión Europea acerca de estas competencias y haber destacado la importancia y la necesidad de poseerlas, vamos a definir las y conocer en detalle cuáles son. Las competencias clave se pueden definir en la siguiente manera: un conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes que se ajustan según el contexto y que sirven para vivir en la sociedad globalizada. Además, tienen la característica de estar interconectadas entre ellas, no están aisladas la una de la otra.

El cuadro de referencia traza ocho competencias:

- Competencia en el idioma materno;
- Competencia en los idiomas extranjeros;
- Competencia matemática y en el mundo natural;
- Competencia digital;
- Competencia social y ciudadana;
- Competencia artística y cultural;
- Competencia para aprender a aprender;
- Iniciativa y espíritu emprendedor

Con la finalidad de no dilatarse demasiado sobre cada una de las ocho competencias, dado que no es el objeto principal de este trabajo, nos centraremos solo en algunas: la competencia en el idioma materno, en los idiomas extranjeros, la competencia digital y por último, la competencia para aprender a aprender.

Antes de todo, la competencia en el idioma materno es la capacidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones tanto de forma escrita, como de forma oral. Asimismo, comunicar a través de la propia lengua supone poseer un bagaje lexical de un cierto nivel, conocer la gramática funcional y las distintas finalidades del lenguaje. Todo esto conlleva tener conocimientos de las principales interacciones verbales y ser capaz de interactuar de manera adecuada en todos los contextos culturales y sociales. Además, esta competencia incluye la habilidad de distinguir y utilizar distintos géneros textuales, pero también de tener la capacidad de buscar, recoger y reelaborar las informaciones y finalmente, formular argumentaciones cuánto más convincentes posible y adecuadas al contexto.

Por lo que a la competencia en los idiomas extranjeros se refiere, podemos decir que comparte la mayoría de los aspectos de la competencia en el idioma materno. El rasgo que la diferencia de la anterior es el hecho de que la comunicación se establece entre personas de diferente cultura y que por tanto no comparten las mismas convenciones sociales y las mismas costumbres culturales. De manera que, el desarrollo de una competencia en los idiomas extranjeros no significa solo ser capaz de expresarse en otro

idioma, sino que conlleva la capacidad de ser abierto y flexible hacia las otras culturas, valorar la diversidad cultural y por último, mostrar interés y curiosidad hacia las demás lenguas y la comunicación intercultural.

A seguir, analizamos lo que nos referimos cuándo hablamos de competencia digital. Ésta consiste en saber usar con soltura, pero al mismo tiempo con espíritu crítico las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) tanto en el trabajo como en la vida privada. Asimismo, poseer una adecuada competencia digital significa conocer la naturaleza, el papel de las TSI y por supuesto, las oportunidades que ofrece en la vida diaria. Además, es importante que las personas conciben las tecnologías no solo como una herramienta para buscar informaciones, sino que las entiendan también como instrumento de innovación y creatividad. Al mismo tiempo, los usuarios de las TSI tienen que tener en cuenta los riesgos y los problemas que hay detrás de estos instrumentos y poner en tela de juicio las informaciones que encuentran en las redes, porque a veces pueden no ser verídicas. En conclusión, las habilidades necesarias para manejarse en el mundo de la tecnología son la capacidad de buscar las informaciones, pero también ser capaz de analizar con espíritu crítico la veracidad de dichas informaciones.

Finalmente, la competencia para aprender a aprender consiste en conocer las propias estrategias de aprendizaje, los puntos débiles y los puntos fuertes para aprovechar las oportunidades de la manera más fructuosa y eficaz posible y asimismo, organizar el propio tiempo de manera eficiente tanto en grupo como individual. Desarrollar esta competencia significa ser consciente de las propias necesidades, las oportunidades que la sociedad ofrece, pero también ser capaz de enfrentarse a las dificultades y saber encontrar soluciones para salir de las situaciones difíciles. Además, aprender a aprender implica enfrentarse a las nuevas experiencias teniendo en cuenta los errores y lo que se ha aprendido en experiencias anteriores, para no volver a equivocarse. Las habilidades necesarias para aprender a aprender son la adquisición de la lectura, de la escritura, del cálculo y por último, el uso de las tecnologías. En conclusión, aprender a aprender significa ser capaz de aprender de forma autónoma, reflexionar de manera crítica y constructiva sobre los objetivos del propio aprendizaje. La adquisición de esta competencia lleva a perseverar en el proceso de aprendizaje durante toda la vida, el cual es uno de los objetivos de la Recomendación Europea del 2006.

Como se ha dicho a lo largo del párrafo el mundo globalizado cambia rápidamente, por lo que, también las competencias han cambiado, y la competencia social y ciudadana y la de la capacidad empresarial se han convertido en unas de las más importantes porque es fundamental tener la capacidad de adaptarse a los cambios. Además, investigaciones internacionales como PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la Organización para la cooperación y el desarrollo económico delimitan un porcentaje muy elevado de jóvenes y adultos que no tienen las competencias básicas. Los datos dicen que en el 2015 uno estudiante sobre cinco tenía dificultades en desarrollar un nivel básico en la lectura, en las matemáticas y en las ciencias¹. Por lo que se refiere a la competencia digital, el 44% de la población de la Unión Europea posee conocimientos muy bajos y el 19% casi no conoce nada acerca de las TICs². Todos estos resultados han llevado a la

¹ OCSE (2016), resultados de la investigación PISA (2005).

² Comisión Europea, *Digital Scoreboard 2017* (Cuadro de valoración digital 2017)

conclusión que es necesario invertir aún más en las competencias clave. Ya no es suficiente memorizar los hechos y los procedimientos, sino que son fundamentales habilidades como la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico, la capacidad de cooperar, la creatividad y por último, el pensamiento computacional. Para que se lleve a cabo este proyecto es preciso una enseñanza de calidad, acompañada por actividades extracurriculares. Asimismo, hoy día la enseñanza tiene que buscar nuevas modalidades de aprendizaje, que sean innovadoras. Las tecnologías digitales son una herramienta muy eficaz para desarrollar un aprendizaje no tradicional, estimulante y sobre todo representan un ambiente de aprendizaje más flexible y que más se ajusta a las necesidades de una sociedad cambiante. Es importante decir que un correcto desarrollo de las competencias clave debería ser acompañado por la implantación de buenas prácticas por una serie de razones: en primer lugar, para mejorar y subir el nivel de las actividades didácticas, en segundo lugar, para actualizar los métodos y los instrumentos de evaluación y en tercer y último lugar, para introducir métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, resulta imprescindible revisar las orientaciones de la UE del 2006 y actualizar tanto las competencias clave, como el cuadro común de referencia europeo. De manera que, con fecha 22 de mayo de 2018 se ha redactado un nuevo documento en el que se establecen buenas prácticas con la necesidad de satisfacer las necesidades de los profesores, formadores de docentes, directores de colegios, investigadores y más personas que se ocupan de enseñanza y formación. Además, dicha recomendación se dirige a organizaciones e instituciones que ofrecen orientación y ayuda para la mejora de las competencias para los jóvenes en una perspectiva de aprendizaje continuo.

Esta nueva recomendación tiene un valor añadido en comparación con la otra, porque si por una parte la recomendación del 2006 se limitaba a describir las ocho competencias básicas, por otra parte, la del 2018 añade unos ejemplos de buenas prácticas que podrían ayudar en el desarrollo de las competencias clave. A continuación, se profundizará sobre algunos ejemplos de buenas prácticas:

Con la finalidad de enriquecer el proceso de aprendizaje se puede recurrir a distintos métodos, como por ejemplo, el aprendizaje interdisciplinar, éste es un tipo de aprendizaje que no solo intensifica la conexión entre las asignaturas, sino que estos enlaces se establecen también entre lo que se enseña y los cambios y las necesidades de la sociedad. Además, una forma de enriquecimiento del proceso de aprendizaje es recurrir a conexiones entre el mundo de la enseñanza y el mundo laboral, en el específico, en el documento se comenta la importancia de ofrecer oportunidades de prácticas concretas en empresas durante la etapa escolar, porque estas experiencias podrían ser muy útiles a la hora de desarrollar competencias empresariales, puesto que se hace hincapié en la participación activa, en el desarrollo de la toma de decisiones y también en el desarrollo de un aprendizaje colaborativo, donde se privilegia el grupo al individuo.

Otro ejemplo de buena práctica es el uso de metodologías de aprendizajes basadas en investigaciones, proyectos e incluso juegos, se trata de tácticas para reforzar la motivación y la curiosidad para aprender. Hoy día es imprescindible conocer los idiomas, por lo que es preciso desarrollar cuánto más posible la competencia en los idiomas extranjeros no solo durante la escolaridad, sino que a lo largo de toda la vida. Para aumentar esta competencia hay distintas herramientas, desde movilidad en un país

extranjero por parte no solo de los estudiantes, sino de todo el personal didáctico, hasta las numerosas herramientas en línea, como eTwinning o EPALE.

Hasta ahora hemos hablado de las buenas prácticas que se pueden aplicar durante el proceso de enseñanza para los estudiantes, pero hay que tener en cuenta que también hay buenas prácticas para ayudar a los docentes en cumplir su trabajo. Por ejemplo, sería muy importante orientar y sobre todo dejar libre acceso a centros de formación para que se les dé los instrumentos adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza y para que puedan aprender metodologías innovadoras. Asimismo, una buena práctica sería el apoyo para elaborar enfoques centrados en las competencias, a través de intercambios entre los docentes y el diálogo entre pares, de esta manera se crearía una comunidad de docentes que serviría para intercambiarse ideas, métodos, etc.

Finalmente, las características de cada una de las competencias básicas podrían convertirse en un cuadro de referencia a la hora de medir los resultados de aprendizaje y también podrían complementarse a los instrumentos de evaluación tradicionales.

1.4 Guía para el desarrollo de las competencias en Educación Primaria en Italia

En el 2015 se redactaron las líneas guías para la certificación de las competencias, un documento que como dice el nombre mismo es una guía para la composición de dicha certificación que la escuela de primer ciclo tiene que rellenar. Este documento se redacta y se facilita al terminar el 5º curso de primaria y el 3º curso de la escuela secundaria de primer grado tanto a las familias de los alumnos como a la escuela del ciclo siguiente. Se trata de un papel complementario a la evaluación propiamente dicha y tiene carácter formativo y educativo, más que evaluativo, porque tiene en cuenta los progresos alcanzados durante los años y describe de manera cualitativa los resultados del entero proceso de aprendizaje y las competencias adquiridas por parte de los alumnos durante el entero recorrido de la escuela primaria y secundaria de primer grado.

1.4.1 Naturaleza y papel de las competencias: la acción didáctica

La competencia es un conjunto de tipologías de aprendizajes formal, no formal e informal y asimismo, es una serie de factores individuales, por lo que tiene una naturaleza bastante personal. De hecho, los profesores tienen el deber de monitorizar constantemente el nivel de las competencias de cada uno de los alumnos para que mejoren lo más posible.

La incorporación de la certificación de las competencias en la práctica didáctica presupone ajustar a una perspectiva diferente de la tradicional los tres ejes de la enseñanza: planeamiento, acción didáctica y evaluación. En primer lugar, el planeamiento debe seguir los objetivos de aprendizajes de cada una de las asignaturas del currículo y la adquisición de las competencias.

En segundo lugar, la acción didáctica no puede seguir siendo una transmisión pasiva de contenidos, sino que debe cambiar su naturaleza, por lo que, los contenidos tienen que caracterizarse por mayor transversalidad y ser dinámicos, en el sentido de que el mismo contenido se puede tratar de forma más tradicional, o de forma más alternativa, por ejemplo, privilegiando un aprendizaje cooperativo y experimental. Además, con la finalidad de desarrollar las competencias, sería útil y eficaz favorecer un aprendizaje de

tipo contextualizado y estimulante, en el sentido de no tratar temas de manera abstracta, sino de manera concreta y haciendo referencia a situaciones reales y usar distintas modalidades para recoger informaciones (libros, materiales en las redes, actividades afuera de la escuela, etc). Asimismo, otra característica de un tipo de enseñanza, basado en el desarrollo de las competencias y no solo, es el protagonismo del alumnado a través de experiencias de aprendizaje relevantes, es decir, que despierten la curiosidad y aumenten la motivación en los alumnos. En tercer y último lugar, las competencias no se pueden evaluar de la misma forma en que se evalúan los conocimientos, dado que no se puede restringir la evaluación a un único momento, es importante que sea un proceso a lo largo del tiempo y que se realice a través de la observación continua.

1.4.2 Los supuestos y los objetivos de la certificación

La certificación conlleva el dominio de una serie de datos e informaciones que como ya se ha comentado arriba hacen referencia a cada una de las asignaturas y en el específico, a la resolución de situaciones complejas, difíciles y desconocidas. El alumno tiene que mostrar un cierto nivel de autonomía y responsabilidad a la hora de enfrentarse a la situación. Por tanto, la certificación de las competencias tiene rasgos de complejidad y gradualidad. La primera característica se debe al hecho de que este documento toma en cuenta distintas facetas de la evaluación: conocimientos, habilidades, actitudes que hay que tener cuando se presenta un contexto problemático. La segunda característica procede del hecho de que este documento, como se ha aludido al final del párrafo anterior, es algo dinámico que cambia en el tiempo y sobre todo, es el resultado del entero proceso de aprendizaje de los alumnos en los tres últimos años de primaria. Todas las evaluaciones que se han hecho a lo largo de los años confluyen en este papel, con la finalidad de crear un “pasaporte” del alumno que sea útil no solo a su familia y a él, sino que sirva de orientación también para la escuela del ciclo siguiente.

En conclusión, vamos a describir de manera más detallada los objetivos de la certificación: en primer lugar, la orientación es una de las primeras finalidades y concierne tanto el alumno y su familia, como la escuela, porque por lo que al alumno y su familia se refiere se trata de un documento útil que puede ayudar por una parte, al alumno en conocer mejor sí mismo y por otra parte, para la familia representa un documento que resume no solo los resultados finales, sino, el entero proceso de aprendizaje y además, le puede servir para elegir el camino más adecuado para su hijo. Asimismo, la certificación tiene carácter orientativo también para la escuela que va a recibir el estudiante, porque es una carta de presentación del alumno, de manera que a través de este documento, los docentes empiezan a conocer los chicos y además emprenden un recorrido de continuidad con la anterior escuela, intentando compartir metodologías y criterios evaluativos.

1.4.3 La evaluación de las competencias

La certificación de las competencias no representa una operación terminal en sí, sino que se caracteriza por ser un instrumento que acompaña el entero proceso de evaluación de los alumnos. Antes de todo, es importante subrayar que las pruebas que sirven para testar los conocimientos no son adecuadas para evaluar el nivel de las

competencias que han adquirido los alumnos. De hecho, una manera para evaluar correctamente las competencias es el uso de las que se conocen como tareas de realidad, es decir, pruebas auténticas que hacen referencia a la vida diaria y a situaciones concretas. Asimismo, la observación sistemática y la autobiografía cognitiva son instrumentos apropiados para evaluar las competencias. Por lo que respecta las tareas de realidad, se trata de pruebas en las que a los estudiantes se requiere la resolución de una situación compleja y nueva y que tiene conexiones con el mundo real. Normalmente se intenta privilegiar esas situaciones en las que el alumno tiene que complementar más que una habilidad a la vez, para ver su grado de autonomía y dominio en la resolución de problemas. El objeto de evaluación será la resolución del problema y/o situación compleja.

Además, los distintos proyectos que organizan las escuelas también pueden considerarse caminos conectados con la realidad, por ejemplo, actividades como el teatro, el coro o relacionadas con el medioambiente no solo son pruebas auténticas, sino que se caracterizan por ser complejas y transversales.

Sin embargo, dichos proyectos o las tareas de realidad comentadas arriba podrían constituir el producto final para la evaluación de las competencias, pero no se tiene en cuenta el entero proceso que ha llevado el alumno a dominar dichas competencias. Por tanto, es preciso recurrir a la observación sistemática para comprobar el dominio de unas determinadas destrezas y habilidades. A través de estas observaciones, el docente puede ver las operaciones que el alumno cumple para llevar a cabo una tarea. Los instrumentos para realizar dichas observaciones pueden ser distintos: desde tablas estructuradas, poco estructuradas o abiertas, hasta cuestionarios y entrevistas. Todas estas herramientas poseen los que se conocen como indicadores de competencia. A continuación, describiremos cuales son los indicadores de competencia:

- Autonomía: el alumno es capaz de encontrar los instrumentos o los materiales necesarios por sí solo y sabe usarlos de manera eficaz;
- Relación: interactúa con los compañeros, expresa e infunde confianza y es capaz de crear un ambiente constructivo;
- Participación: colabora e intenta aportar su contribución durante las actividades;
- Responsabilidad: respeta los temas que le han sido asignados y termina las entregas a tiempo;
- Flexibilidad: reacciona a situaciones nuevas y a los imprevistos de manera constructiva y formula propuestas divergentes y soluciones funcionales;
- Conciencia: es consciente de sus decisiones y de sus acciones y de las consecuencias que conllevan.

1.4.4 La estructura de la certificación

El documento de certificación se articula en dos partes: en la primera parte se explicitan los datos de los alumnos, el curso al que ha acudido y los niveles que se irán a atribuir a cada una de las competencias. Dichos niveles son cuatro y se indican con las letras A, B, C y D. Es importante decir que no existe un nivel negativo, incluso el nivel inicial indica que los alumnos han adquirido las competencias con la ayuda del docente. En cambio, la segunda parte se divide en tres columnas para describir de manera

analítica las competencias: en la primera columna se hace referencia a las competencias clave de la Recomendación del 2006, en la segunda columna se describen las competencias que se presentan en el Perfil final de cada uno de los estudiantes y por último, en la tercera columna se listan los niveles que se atribuyen a las competencias.

Además, este modelo de certificación contempla dos sectores más: por una parte, tenemos un sección en la que se insertan competencias que no están incluidas en la tabla oficial, pero que resultan relevantes por el docente. Por otra parte, hay un apartado en el que se incluyen los niveles alcanzados en las pruebas nacionales *Invalsi*.

Por lo que a los niveles comentados arriba se refiere, se describen en la siguiente manera:

- A – avanzado El alumno hace las tareas y resuelve problemas complejos de manera autónoma y demuestra poseer dominio en el uso de los conocimientos y habilidades; tiene espíritu de iniciativa, defiende sus opiniones y asume sus decisiones de manera consciente.

- B – intermedio El alumno cumple con las tareas y es capaz de resolver problemas que se crean en situaciones nuevas, realiza elecciones conscientes, como consecuencia del hecho de que es capaz de usar los conocimientos y las habilidades adquiridas.

- C – base El alumno hace tareas sencillas incluso delante de situaciones nuevas y de esta manera demuestra que posee los conocimientos y habilidades esenciales y sabe cumplir con las normas básicas.

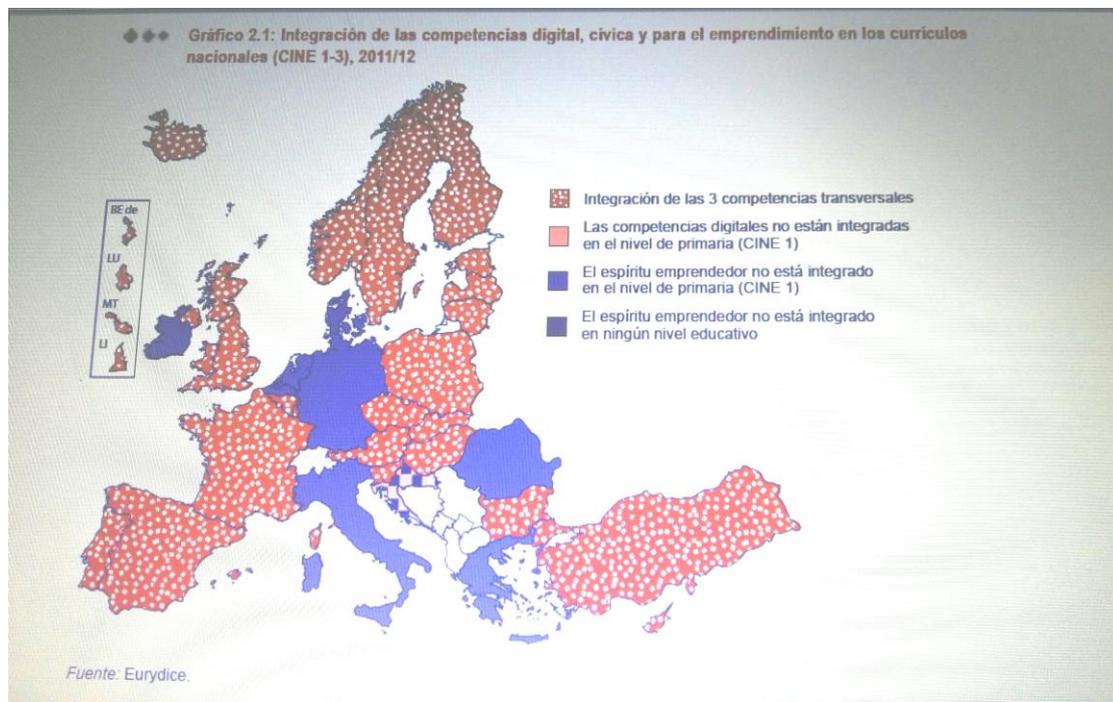
- D – inicial El alumno hace tareas sencillas en situaciones conocidas con la ayuda de alguien.

1.5 Las competencias básicas en el currículo español

España, junto a Lituania y Austria, es uno de los países de la UE que ha desarrollado estrategias nacionales que tienen como objetivo el logro de las competencias clave.

Desde la Recomendación Europea del 2006, la organización del currículo español ha cambiado bastante y el eje de la enseñanza se ha desviado a destrezas de carácter más práctico y con un enfoque transversal. Los resultados de aprendizaje no se miden solo en términos de conocimientos, sino, sobre todo en términos de habilidades y competencias: qué el estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer al acabar un módulo. En España, la legislación nacional del 2006, conocida como LOE, define ocho competencias básicas que todo alumno debe poseer al final de la enseñanza obligatoria. Las competencias tradicionales como por ejemplo la de lengua materna y la de matemáticas y ciencias son más fáciles de desarrollar y trabajar, porque están asociadas a asignaturas en el currículo, en cambio, las demás, llamadas transversales, como por ejemplo la competencia digital o la de ciudadanía, resulta más complejo integrarlas en el currículo. Sin embargo, estas últimas competencias son tan importantes como las

primeras, sobre todo en una sociedad globalizada y en rápida evolución. El informe “El desarrollo de las competencias clave” (Eurydice) afirma que la mayoría de los países han integrado las competencias transversales como las TIC, o educación para la ciudadanía tanto en el currículo de primaria, como en el de secundaria. A continuación, se enseña un gráfico que muestra la situación de los países europeos por lo que a la integración de las competencias transversales se refiere.



Sin embargo, uno de los problemas que surgen al tratar la integración de las competencias básicas en el currículo es el hecho de que por una parte, faltan pautas concretas para incluir las CCBB en el currículo, por otra parte, dichas competencias no se relacionan de manera directa con ninguna asignatura del currículo y en muchos casos no son ni siquiera una asignatura independiente, por lo que carecen de todos los aspectos que hacen parte del currículo: contenidos, objetivos, criterios de evaluación. De todas formas, una de las áreas que se relaciona de manera bastante completa con las demás CCBB es el área lingüística (lengua materna). De hecho, el anexo II del Real decreto 1513/2006 presenta la contribución de la lengua castellana al desarrollo de las competencias clave.

En primer lugar, en el currículo español se hace hincapié en el uso social de la lengua en distintas situaciones comunicativas, por lo que resulta evidente que establece una estrecha relación con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, tanto por lo que respecta la lengua materna que los idiomas extranjeros.

En segundo lugar, el lenguaje y en consecuencia saber leer y escribir permite desarrollar competencias como la de aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal, porque a través del lenguaje se aumentan los conocimientos.

El lenguaje, además de instrumento de comunicación y de conocimiento, es un medio de representación del mundo, no solo permite comunicarse con uno mismo y con los demás, sino que permite analizar problemas, elaborar planes y tomar decisiones.

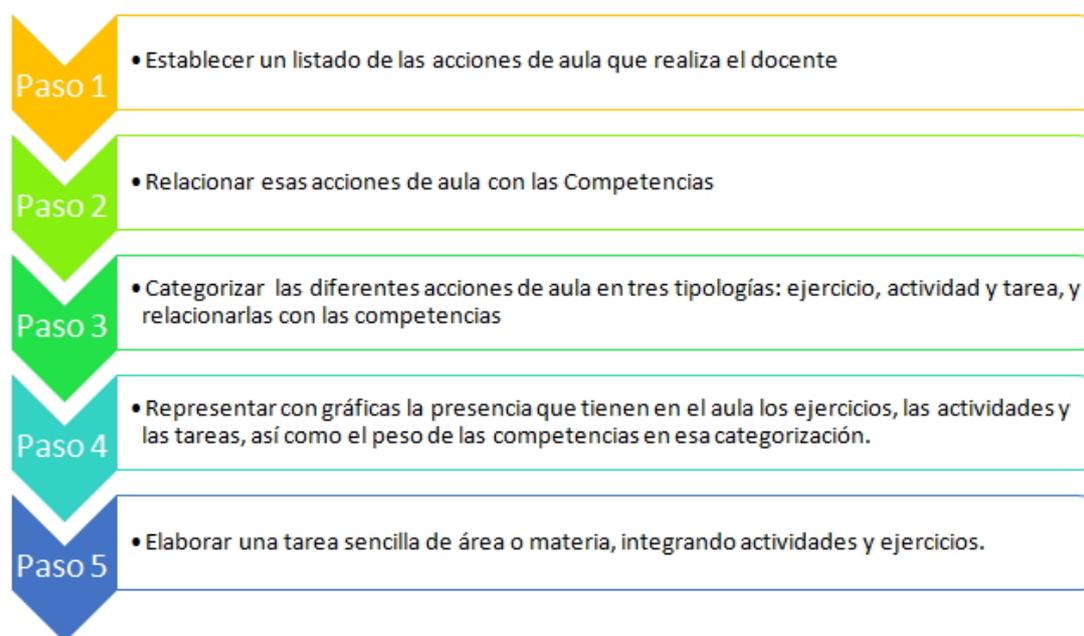
En tercer lugar, por lo que respecta el desarrollo de la competencia digital, dicha área contribuye a favorecer la búsqueda, selección y tratamiento de la información, asimismo, la comprensión de dicha información, su estructura y por último, su organización textual.

Además, los nuevos medios de comunicación digitales, implican un cambio en el proceso de escritura, porque hoy día se hace también un uso social y colaborativo de la escritura, por tanto se puede hablar de un verdadero intercambio comunicativo.

En cuarto lugar, la lengua contribuye también al desarrollo de la competencia social y ciudadana, de hecho, aspectos como la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas requiere el uso de la lengua, que constituye la base de la comunicación. Asimismo, aprender lengua significa aprender a comunicarse con los demás, a comprender los mensajes que nos transmiten y entrar en contacto con realidades que son diferentes a la que estamos acostumbrados. Una educación lingüística satisfactoria valora todas las lenguas y considera cada una de ellas adecuadas a desempeñar las funciones de comunicación y analiza los modos a través de los cuales se pueden crear prejuicios y estereótipos, con el objetivo de contribuir a la eliminación de los usos discriminatorios del lenguaje.

Por último, la lectura, la comprensión de obras literarias contribuyen al desarrollo de la competencia artística y cultural.

Con la finalidad de ayudar los docentes en la integración cuánto más completa posible de las competencias básicas dentro de los planes de estudio, el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha elaborado una guía en el 2013. Según esta guía hay algunos pasos que seguir para integrar las competencias dentro del currículo y son los siguientes:



Fuente: Las competencias clave: De las corrientes europeas a la práctica docente en las aulas (J.M.Valle, 2014)

Como se puede ver en las fases de arriba se habla de tareas, esas son el instrumento a través de las cuales se trabajan las competencias básicas en el aula. Ahora bien, una tarea es la combinación de actividades y ejercicios, dado que se concreta en actividades las cuales a su vez incluyen los ejercicios. Asimismo, la tarea está compuesta por tres partes: una serie de operaciones mentales que el alumno debe cumplir como por ejemplo razonar, argumentar, crear, etc, los contenidos y el contexto en el que se desarrolla la tarea. Finalmente, la tarea es la herramienta imprescindible para desarrollar una Unidad Didáctica Integrada. Este tipo de unidad didáctica intenta reunir más que una asignatura a la vez, de manera que cada una de ellas pueda contribuir a la mejora de unas competencias determinadas. Total, la construcción de un currículo basado en unidades didácticas integradas lleva a un aprendizaje significativo y en consecuencia a la consolidación de las competencias básicas.

Dentro de la configuración de una UDI es necesario tanto definir la estructura de las tareas, como elegir los posibles escenarios didácticos. Además, las tareas seleccionadas tienen que tener el logro de una “práctica social de referencia”, la cual ha sido seleccionada por el docente, junto a los objetivos didácticos. Ahora bien, después de haber estructurado la tarea, es preciso definir los escenarios didácticos, que pueden ser el aula de informática, el laboratorio de idiomas o el laboratorio de ciencias.

Por último, sería recomendable combinar distintas metodologías didácticas con el fin de respetar las distintas modalidades de aprendizaje y las necesidades del alumnado.

Las unidades didácticas integradas son el resultado de un proyecto, llamado COMBAS, que ha sido organizado por el Ministerio de Educación para favorecer la integración de las competencias básicas en el currículo escolar español, en línea con la Recomendación Europea del 2006. Nacido como proyecto piloto, se ha convertido en una herramienta de formación profesional con el fin de ayudar los docentes en la inserción de las competencias básicas en su práctica didáctica.

1.6 Objetivos de aprendizaje en lengua italiana al terminar el 3º, 4º, 5º curso de Primaria

Los objetivos de aprendizaje de lengua italiana en Primaria se dividen en tres bloques:

- Núcleos temáticos: saber escuchar y comprender, saber intervenir, preguntar, contestar, exponer, saber leer y comprender, saber escribir y saber reflexionar sobre la lengua;
- Conocimientos;
- Habilidades-Competencias

En el Anexo I se encontrarán las tablas en las que se explican en el detalle los objetivos de lengua.

1.7 Objetivos de aprendizaje en lengua española al terminar el 3º, 4º, 5º curso de Primaria

Los objetivos de aprendizaje de la Escuela primaria en España se estructuran de manera distinta en comparación a los objetivos de la primaria italiana. Antes de todo, el

Real Decreto 1513/2006 agrupa los contenidos de cada área en bloques y los objetivos de aprendizaje se dividen en ciclos, no son anuales como los italianos, porque cada ciclo se compone de dos años: por lo que, se tomarán en cuenta los objetivos del segundo ciclo, que incluyen el 3º y 4º curso y el tercer ciclo que incluye el 5º y el 6º curso de primaria. Asimismo, en el artículo 5 de dicho decreto se define qué se entiende por currículo. Éste corresponde al conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Éstos últimos no solo miden el grado de aprendizaje alcanzado, sino que se convierten en un referente para valorar el desarrollo de las CCBB. Además, es importante decir que las competencias básicas se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas del currículo no solo de Primaria, sino también de Secundaria.

Como se ha comentado arriba, cada área se divide en bloques, los cuales se refieren, en el caso de la lengua castellana, a las habilidades lingüísticas:

- Bloque 1 Escuchar, hablar y conversar
- Bloque 2 Leer y escribir
- Bloque 3 Educación literaria
- Bloque 4 Conocimiento de la lengua

En el anexo II se describen en el detalle los objetivos de aprendizaje de lengua castellana.

Además, con la implantación de la nueva ley educativa (LOMCE) se ha añadido al currículo otro elemento que son los estándares de aprendizaje evaluables. Se trata de algo más específico de los criterios de evaluación y permiten determinar los resultados de aprendizaje y concretan lo que el discente debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura del currículo. Los estándares de aprendizaje poseen tres características esenciales: observables, medibles y evaluable.

A continuación, enseñamos el listado de los estándares por lo que se refiere la lengua castellana en primaria.

Estándares de aprendizaje evaluables

Bloque 1 Comunicación oral: hablar y escuchar

1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.

1.2. Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección.

1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás.

1.4. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.

2.1. Emplea conscientemente recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse en las interacciones orales.

3.1. Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen.

- 3.2. Expresa sus propias ideas comprensiblemente, sustituyendo elementos básicos del modelo dado.
- 3.3. Participa activamente en la conversación contestando preguntas y haciendo comentarios relacionados con el tema de la conversación.
- 3.4. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula.
- 4.1. Muestra una actitud de escucha activa.
- 4.2. Comprende la información general en textos orales de uso habitual.
- 4.3. Interpreta el sentido de elementos básicos del texto necesarios para la comprensión global (léxico, locuciones).
- 5.1. Utiliza un vocabulario adecuado a su edad en sus expresiones adecuadas para las diferentes funciones del lenguaje.
- 5.2. Utiliza el diccionario de forma habitual en su trabajo escolar.
- 5.3. Diferencia por el contexto el significado de correspondencias fonema-grafía idénticas (palabras homófonas, homónimas, parónimas, polisémicas).
- 6.1. Identifica el tema del texto.
- 6.2. Es capaz de obtener las principales ideas de un texto.
- 6.3. Resume un texto distinguiendo las ideas principales y las secundarias.
- 7.1. Reproduce de memoria breves textos literarios o no literarios cercanos a sus gustos e intereses, utilizando con corrección y creatividad las distintas estrategias de comunicación oral que han estudiado.
- 8.1. Actúa en respuesta a las órdenes o instrucciones dadas para llevar a cabo actividades diversas.
- 8.2. Responde de forma correcta a preguntas concernientes a la comprensión literal, interpretativa y crítica del texto, e infiere el sentido de elementos no explícitos en los textos orales.
- 8.3. Utiliza la información recogida para llevar a cabo diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo.
- 9.1. Reproduce comprensiblemente textos orales sencillos y breves imitando modelos.
- 9.2. Recuerda algunas ideas básicas de un texto escuchado y las expresa oralmente en respuesta a preguntas directas.
- 9.3. Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informarse, dialogar) utilizando los recursos lingüísticos pertinentes.
- 10.1. Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente, recogiendo datos pertinentes a los objetivos de la comunicación.
- 11.1. Resume entrevistas, noticias, debates infantiles procedentes de la radio, televisión o Internet.
- 11.2. Transforma en noticias hechos cotidianos cercanos a su realidad ajustándose a la estructura y lenguaje propios del género e imitando modelos.
- 11.3. Realiza entrevistas dirigidas.
- 11.4. Prepara reportajes sobre temas de intereses cercanos, siguiendo modelos.

Bloque 2 Comunicación escrita: leer

- 1.1. Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con velocidad, fluidez y entonación adecuada.
- 1.2. Descodifica con precisión y rapidez todo tipo de palabras.

- 2.1. Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos a partir de la lectura de un texto en voz alta.
- 2.2. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.
- 3.1. Lee en silencio con la velocidad adecuada textos de diferente complejidad.
- 3.2. Realiza lecturas en silencio resumiendo con brevedad los textos leídos.
- 4.1. Capta el propósito de los mismos. Identifica las partes de la estructura organizativa de los textos y analiza su progresión temática.
- 4.2. Elabora resúmenes de textos leídos. Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos.
- 4.3. Reconoce algunos mecanismos de cohesión en diferentes tipos de texto.
- 4.4. Produce esquemas a partir de textos expositivos.
- 5.1. Interpreta el valor del título y las ilustraciones.
- 5.2. Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.
- 5.3. Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.
- 5.4. Realiza inferencias y formula hipótesis.
- 5.5. Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en el texto relacionada con los mismos.
- 5.6. Interpreta esquemas de llave, números, mapas conceptuales sencillos.
- 6.1. Tiene programado un tiempo semanal para leer diferentes textos.
- 6.2. Lee voluntariamente textos propuestos por el maestro o maestra.
- 7.1. Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo.
- 8.1. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.
- 8.2. Comprende textos periodísticos y publicitarios. Identifica su intención comunicativa. Diferencia entre información, opinión y publicidad.
- 8.3. Infiere, interpreta y formula hipótesis sobre el contenido. Sabe relacionar los elementos lingüísticos con los no lingüísticos en los textos periodísticos y publicitarios.
- 8.4. Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto, plantea hipótesis, realiza predicciones e identifica en la lectura el tipo de texto y la intención.
- 8.5. Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras en textos publicitarios.
- 9.1. Sabe utilizar los medios informáticos para obtener información.
- 9.2. Es capaz de interpretar la información y hacer un resumen de la misma.
- 10.1. Utiliza la biblioteca para localizar un libro determinado con seguridad y autonomía, aplicando las normas de funcionamiento de una biblioteca.
- 10.2. Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.
- 10.3. Selecciona lecturas con criterio personal y expresa el gusto por la lectura de diversos géneros literarios como fuente de entretenimiento manifestando su opinión sobre los textos leídos.

Bloque 3 Comunicación escrita: escribir

- 1.1. Escribe, en diferentes soportes, textos propios del ámbito de la vida cotidiana: diarios, cartas, correos electrónicos, etc. imitando textos modelo.

1.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.

1.3. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura.

2.1. Resume el contenido de textos propios del ámbito de la vida personal y del ámbito escolar, recogiendo las ideas fundamentales, evitando parafrasear el texto y utilizando una expresión personal.

2.2. Aplica correctamente los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas.

2.3. Reproduce textos dictados con corrección.

2.4. Emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: tomar notas, elaborar esquemas, guiones, mapas conceptuales.

3.1. Utiliza habitualmente el diccionario en el proceso de escritura.

4.1. Elabora gráficas a partir de datos seleccionados y organizados procedentes de diferentes textos (libros de consulta, periódicos, revistas, etc.).

4.2. Presenta un informe de forma ordenada y clara, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.

4.3. Elabora un informe siguiendo un guion establecido que suponga la búsqueda, selección y organización de la información de textos de carácter científico, geográfico o histórico.

5.1. Pone interés y se esfuerza por escribir correctamente de forma personal.

6.1. Expresa, por escrito, opiniones, reflexiones y valoraciones argumentadas.

7.1. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.

Determina con antelación cómo será el texto, su extensión, el tratamiento autor-lector, la presentación, etc.

Adapta la expresión a la intención, teniendo en cuenta al interlocutor y el asunto de que se trata.

Presenta con limpieza, claridad, precisión y orden los escritos.

Reescribe el texto.

7.2. Valora su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros.

8.1. Usa con eficacia las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y buscar información.

8.2. Utiliza Internet y las TIC: reproductor de vídeo, reproductor de DVD, ordenador, reproductor de CD-audio, cámara de fotos digital y grabadora de audio como recursos para la realización de tareas diversas: escribir y modificar un texto, crear tablas y gráficas, etc.

Bloque 4 Conocimiento de la lengua

1.1. Conoce y reconoce todas las categorías gramaticales por su función en la lengua: presentar al nombre, sustituir al nombre, expresar características del nombre, expresar acciones o estados, enlazar o relacionar palabras u oraciones, etc.

1.2. Conjuga y usa con corrección todos los tiempos simples y compuestos en las formas personales y no personales del modo indicativo y subjuntivo de todos los verbos.

1.3. Diferencia familias de palabras.

2.1. Conoce, reconoce y usa sinónimos y antónimos, palabras polisémicas y homónimas, arcaísmos, extranjerismos y neologismos, frases hechas, siglas y abreviaturas.

2.2. Reconoce palabras compuestas, prefijos y sufijos y es capaz de crear palabras derivadas.

2.3. Identifica y clasifica los diferentes tipos de palabras en un texto.

2.4. Reconoce los conectores básicos necesarios que dan cohesión al texto (anáforas, deixis, elipsis, sinónimos, conectores).

2.5. Identifica las oraciones como unidades de significado completo. Reconoce la oración simple, diferencia sujeto y predicado.

3.1. Conoce la estructura del diccionario y lo usa para buscar el significado de cualquier palabra (derivados, plurales, formas verbales, sinónimos, etc.).

3.2. Selecciona la acepción correcta según el contexto de entre las varias que le ofrece el diccionario.

3.3. Conoce las normas ortográficas y las aplica en sus producciones escritas.

4.1. Señala las características que definen a las diferentes clases de palabras: clasificación y uso para construir el discurso en los diferentes tipos de producciones.

4.2. Utiliza correctamente las normas de la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita.

4.3. Aplica correctamente las normas de acentuación y clasifica las palabras de un texto.

4.4. Usa con corrección los signos de puntuación.

4.5. Aplica las reglas de uso de la tilde.

4.6. Utiliza una sintaxis adecuada en las producciones escritas propias.

5.1. Utiliza distintos programas educativos digitales como apoyo y refuerzo del aprendizaje.

6.1. Conoce y valora la variedad lingüística de España y el español de América.

6.2. Reconoce e identifica algunas de las características relevantes (históricas, socio-culturales, geográficas y lingüísticas) de las lenguas oficiales en España.

Bloque 5. Educación literaria

Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales

Distinción entre cuento y leyenda. Conocimiento de leyendas españolas y de otros países.

Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.

Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales.

Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.

Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.

Identificación de recursos literarios.

Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.

Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.

1. Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.
2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar, reconociendo e interpretando algunos recursos del lenguaje literario (metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras) y diferenciando las principales convenciones formales de los géneros.
3. Conocer y valorar los recursos literarios de la tradición oral: poemas, canciones, cuentos, refranes, adivinanzas.
4. Producir a partir de modelos dados textos literarios en prosa o en verso, con sentido estético y creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y fragmentos teatrales.
5. Participar con interés en dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias o de los compañeros, utilizando adecuadamente los recursos básicos de los intercambios orales y de la técnica teatral.

Bloque 5 Educación literaria

- 1.1. Reconoce y valora las características fundamentales de textos literarios narrativos, poéticos y dramáticos.
 - 2.1. Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
 - 2.2. Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en textos literarios.
- 3.1. Distingue algunos recursos retóricos y métricos propios de los poemas.
- 3.2. Utiliza comparaciones, metáforas, aumentativos, diminutivos y sinónimos en textos literarios.
- 4.1. Crea textos literarios (cuentos, poemas, canciones y pequeñas obras teatrales) a partir de pautas o modelos dados utilizando recursos léxicos, sintácticos, fónicos y rítmicos en dichas producciones.
- 5.1. Realiza dramatizaciones individualmente y en grupo de textos literarios apropiados o adecuados a su edad y de textos de producción propia.
- 5.2. Memoriza y reproduce textos orales breves y sencillos, cuentos, poemas, canciones, refranes adivinanzas, trabalenguas.

Fuente: Anexo I, Real Decreto 126/2014

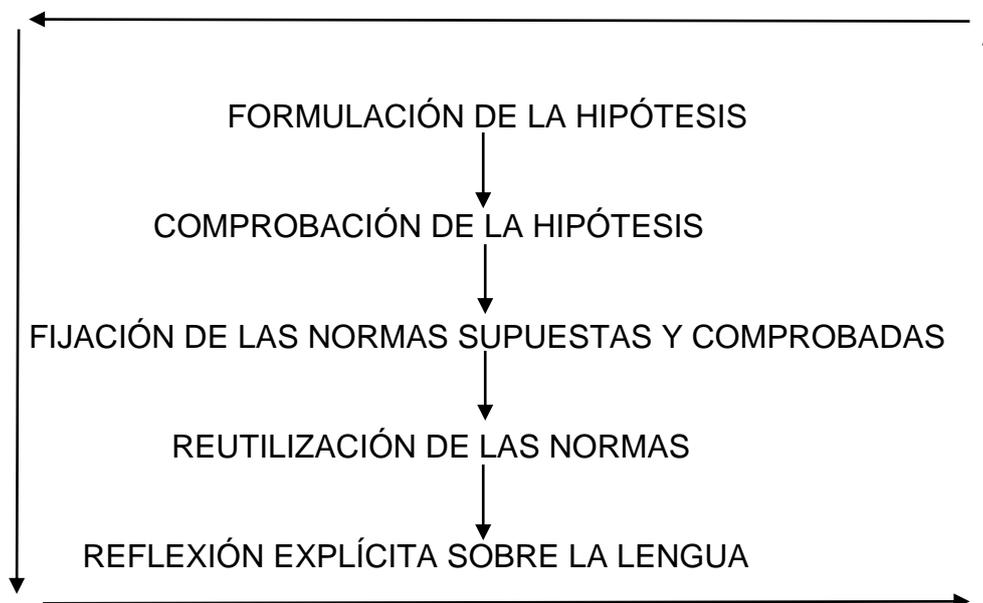
Capítulo 2

LOS MANUALES ITALIANOS Y ESPAÑOLES EN COMPARACIÓN

2.1 Dos maneras de enseñar la gramática: deductiva vs inductiva

Al tomar en consideración la sección de gramática es preciso distinguir entre dos enfoques, totalmente opuestos entre ellos, por una parte la enseñanza de la gramática al estilo tradicional y por otra, la reflexión lingüística, un término que está presente en los currículos de la escuela italiana desde 1979. El segundo enfoque ha puesto en tela de juicio la enseñanza de la gramática tradicional, porque ha cambiado los ejes sobre los cuales se fundaba la gramática tradicional. La reflexión lingüística remite a la que se llama *inventional grammar* de Otto Jespersen: el descubrimiento, la búsqueda y la <<invención>> son los preceptos de este tipo de gramática (Balboni, 2013). Asimismo, sistematizar lo que se ha descubierto, crear un esquema, son procedimientos que constituyen una forma de placer y en este sentido, aprender gramática puede ser algo extremadamente motivador e incluso divertido.

Si el docente quiere seguir un recorrido a través de la explicación de la norma lingüística y secundariamente desarrollar actividades para memorizar lo que ha explicado, está trabajando de manera deductiva, es decir, empieza por lo general, que corresponde a la norma y concluye con algo más específico, que corresponde a la aplicación de la norma mediante ejercicios. Este proceso conocido como deductivo se ajusta a la enseñanza de la gramática al estilo tradicional. En cambio, si el docente empieza por un texto o ejemplos concretos de lengua para llegar a deducir la norma lingüística, está utilizando un método inductivo, es decir, empieza por lo específico para llegar a lo general. Este método de inducción corresponde al segundo enfoque, lo de reflexión sobre la lengua. A continuación se describirá un recorrido de reflexión de la lengua, según el siguiente esquema (Balboni, 1998):



Durante la primera fase que corresponde a la formulación de la hipótesis, el docente lleva a los alumnos hacia la observación de distintos textos para encontrar el elemento constante y por tanto formular una hipótesis de la norma lingüística. En la segunda fase, el docente se deja guiar por el docente y llega a comprobar la hipótesis. Durante la tercera fase, es decir, la fijación de las normas, se desempeñan actividades para memorizar y convertir la aplicación de las normas en un proceso automático. La tipología de ejercicios que se desarrolla en esta fase está constituida sobre todo por *pattern drills* de enfoque estructural. En la fase de reutilización de las normas se siguen haciendo ejercicios. Finalmente, en la última fase se lleva a cabo la reflexión explícita sobre la lengua y cuya finalidad es construir lo que se llama competencia metalingüística, es decir, una competencia que posee la capacidad de describir y razonar de manera explícita sobre las normas mismas. Por lo que respecta las actividades relativas a esta última fase son de distintas tipologías:

- Técnicas de naturaleza de conjuntos;
- Técnicas de manipulación;
- Técnicas de combinación y encaje;
- Técnicas de explicitación.

Ahora bien, las dos perspectivas de enseñar la gramática, como se ha comentado arriba son opuestas, de manera que a continuación se presentará un esquema que delinea las principales características de las dos y en qué se diferencian.

	Reflexión sobre la lengua	Enseñanza de la gramática
Quién	El protagonista es el estudiante y el docente desarrolla la función de guía, dejando bastante autonomía al estudiante.	El protagonista es el docente que transmite los contenidos a los estudiantes, los cuales se consideran <i>tabula rasa</i> , es decir, personas que no

		poseen conocimientos y que de manera pasiva adquieren nociones.
Cuándo	La reflexión ocurre al final del proceso. Constituye un punto de llegada.	Constituye el primer paso del proceso: el docente presenta la norma lingüística y luego los alumnos intentan aprenderla a través de ejercicios estructurales.
Qué	Normas, entendidas como mecanismos de funcionamiento de la lengua.	Normas que hay que aplicar tal cual para producir lengua.
Por qué	El objetivo es lo de crear representaciones mentales explícitas, asimismo, hay como finalidad la de aprender por aprender, es decir, convertir el estudiante en un discente cada vez más autónomo.	Se describen los mecanismos lingüísticos para su aplicación de manera que a través de la repetición se aprenden.
Dónde	Se trata de trabajar con esquemas abiertos, cuya acción de completar lleva a la reflexión.	Se trabaja con esquemas completos, que sean lo más exhaustivos posibles y que los facilite o bien el docente, o bien el manual.

En conclusión, los manuales de lengua española adoptan un enfoque inductivo, puesto que al principio de cada unidad de adquisición presentan una actividad introductoria al tema, cuyos protagonistas son los estudiantes mismos que tienen que deducir la norma y reflexionar sobre su funcionamiento. Después de esta actividad, se explicita la norma lingüística. Todo lo contrario lleva a cabo el manual de italiano, que presenta la norma gramatical al estilo tradicional y secundariamente desarrolla los ejercicios.

2.2 Recursos complementarios a la didáctica: imágenes, colores y mapas

Durante la composición de un manual didáctico no solo es preciso tener en cuenta el tipo de enfoque glotodidáctico que se decide dar al manual, sino que también sería aconsejable prestar atención a elementos como imágenes, colores y mapas que resultan

extremadamente eficaces y motivadores sobre todo para un público infantil. A lo largo de este párrafo se analizará la manera en la que esos recursos se emplean en los manuales que se ha decidido tomar como referencia.

En el manual de 4º y 5º de primaria italiana los mapas se emplean de manera frecuente puesto que se encuentran al final de una serie de unidades de adquisición de cada sección gramatical y constituyen un resumen de lo que hasta ese momento los niños han ido aprendiendo. La única diferencia que se puede destacar entre los mapas de 4º y los de 5º es que en 4º son incompletos, lo que implica que son los alumnos mismos que tienen que completarlos, en cambio, los de 5º están acabados, lo que no permite al alumno “construir su aprendizaje” porque se limitan solo en leerlos sin poder añadir informaciones. La ventaja de los mapas en fase de desarrollo es que los alumnos desempeñan un papel activo porque son ellos mismos que tienen que completar el mapa como demostración consciente de los contenidos aprendidos y resultado del proceso formativo.

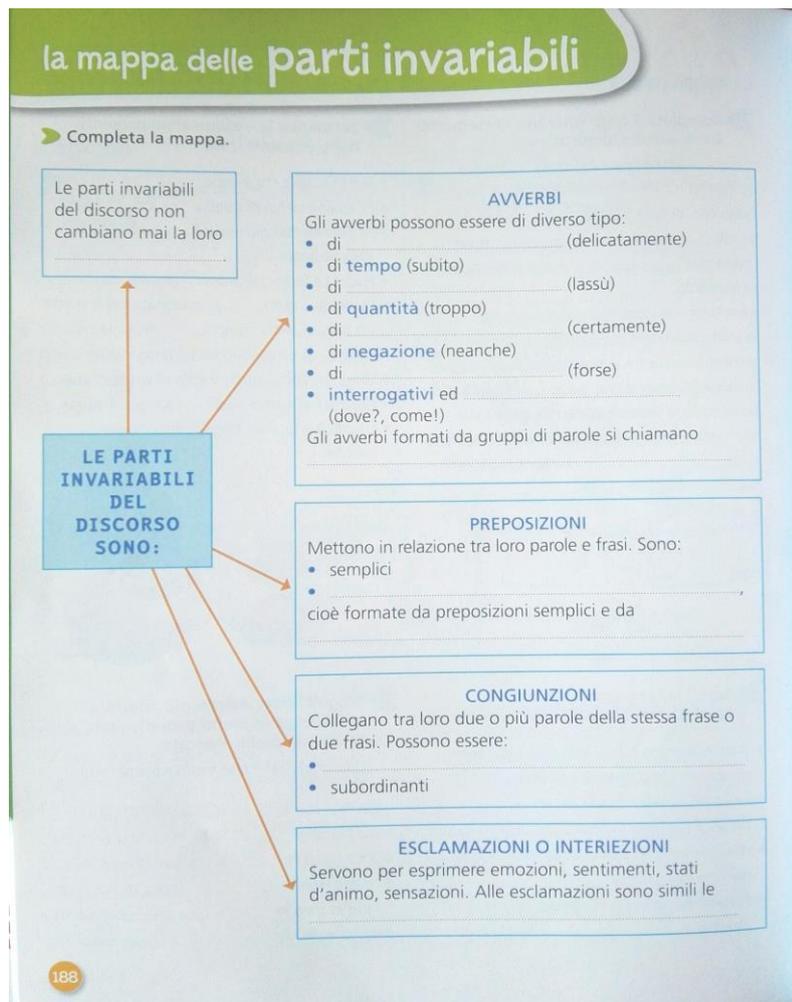
Los mapas conceptuales son herramientas de organización del conocimiento en una perspectiva de aprendizaje significativo. Asimismo, son los instrumentos ideales para una didáctica de tipo inclusivo a través de la cual los alumnos se acostumbran a crear conexiones, analizar y conceptualizar. El uso de los mapas aumenta en los niños la memoria visual y la capacidad analítica.

Según la definición de Novak y Gowin: <<[...] son instrumentos de organización de los contenidos [...]. Los estudiantes que los emplean adquieren un aprendizaje significativo, interconectado y además aprenden a aprender de manera más eficaz [...]>> (Novak, Gowin, 1997). Por último, el objetivo de los mapas conceptuales es adquirir un método de estudio por parte de los estudiantes y hacer que sean lo más autónomos posibles en su proceso de aprendizaje.

En los manuales de español no se desarrollan unos verdaderos mapas conceptuales, sino más bien ficheros para cada sección. Dichos ficheros están realizados por los alumnos mismos, de manera que vayan creándose su propia gramática y se emplean al final de cada unidad de adquisición. La finalidad es la misma de los mapas conceptuales, pero en los manuales de español se ha decidido emplear otra herramienta.

A continuación, enseñamos un ejemplo de mapa conceptual y un ejemplo de fichero:

Ejemplo de mapa conceptual



Como se puede ver es un mapa que categoriza los rasgos principales de las partes invariables del discurso y tiene huecos, que deben ser rellenados por los estudiantes. Ejemplo de fichero

Taller de Ortografía

Palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas

7. Busca palabras en el cómic de Pinocho y elabora tus ficheros ortográficos.

monosílabas	bisílabas	trisílabas	polisílabas
vez	niño	madera	carpintero
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Unidad 1

Por lo que a las imágenes se refiere, tanto los manuales españoles como los italianos hacen bastante uso de este recurso. En el específico, en los manuales españoles se emplean como actividad inductiva en la parte de introducción al tema que se va a tratar y en algunos ejercicios, sobre todo en ejercicios de combinación palabra-imágen. En los manuales de italiano también se utilizan las imágenes para introducir a los alumnos en el tema. Además, se utilizan en la parte que se dedica al léxico. Las imágenes a parte de ser un instrumento divertido y motivador sobre todo para los niños para que no se aburren, resultan eficaces a nivel del cerebro porque incrementan la memoria, dado que crean conexiones con los conceptos abstractos y eso ayuda a los niños a acordarse de manera más duradera de los conceptos porque los han ido asociando con las imágenes.

Finalmente, en los manuales de referencia los colores se emplean sobre todo en esas actividades en las que los alumnos tienen que emprender una división entre categorías, por ejemplo “Colorea de rojo los sustantivos propios y de amarillo los sustantivos comunes”. Esa tipología de actividad con el auxilio de los colores convierte el ejercicio en algo entretenido para el alumno y provechoso a nivel de aprendizaje, porque ayuda en la creación de categorías y en la distinción entre una y otra.

2.3 Poner en práctica las competencias clave

Acerca de las competencias se ha hablado de manera detallada en el capítulo anterior. En este párrafo se verá su directa aplicación en los manuales. Se puede decir que en los manuales de lengua italiana que se han tomado como referencia no se dedica una sección específica a las competencias clave, en cambio en los manuales españoles hay una sección que se titula Manos a la obra en la que se propone una tarea final relacionada con los contenidos de la unidad y que se centra en un par de competencias básicas. A seguir, se analizará un ejemplo de sección dedicadas a las competencias:

¡MANOS A LA OBRA!
ENVÍA UNA CARTA A UN COMPAÑERO

¿Te gustaría escribir una carta a un compañero de clase?
¿Y recibir una carta en tu buzón? Prepara el bolígrafo y el papel y... ¡a escribir!

Preparados!

Descubre a quién vas a escribir una carta

1. Escribe tus datos en un papel, como en el ejemplo.
2. El profesor mezclará los papeles de todos y los repartirá. Cada uno escribirá una carta a quien le haya tocado.

Escribe los datos iniciales de la carta

3. Escribe el lugar y la fecha en la parte superior de tu carta. Después, elige un saludo:

Querido Luis: ¡Hola, Fátima!
Estimada Ana:

¡Listos!

Escribe la carta y la despedida

4. Piensa qué quieres contar, y redáctalo de forma clara y ordenada.
5. Elige una despedida y firma la carta.

Un fuerte abrazo, Muchos besos, ¡Hasta pronto!

Revisa el texto

6. Vuelve a leer el texto y comprueba que no tiene errores.

¡Ya!

Envía la carta

7. Compra un sobre y un sello. Escribe el nombre y la dirección de la persona que va a recibir la carta en la parte delantera del sobre, y tus datos en la parte de atrás. Por último, echa el sobre en un buzón de correos.

Guarda la carta que recibas en tu *Diario*.

Ten en cuenta

- ✓ Cuida la presentación.
- ✓ Revisa que has escrito correctamente las comas y los dos puntos.

www.primaria.librosvivos.net
Realiza la autoevaluación de la unidad 4.

Unidad 4

Las competencias básicas que se tratan en esta unidad son las siguientes: competencia en comunicación lingüística, dado que se trata de escribir una carta y de usar correctamente los signos de puntuación. Secundariamente, la competencia para aprender a aprender, puesto que se trata de ordenar temporalmente una secuencia y finalmente se trabaja la autonomía e iniciativa personal y eso se traduce en tomar la decisión de escribir una carta. Durante esta tarea los alumnos aprenderán algo que les resultará útil a lo largo de su vida tanto personal como profesional.

2.4 Estructura de una unidad didáctica en español

La estructura de una unidad didáctica del manual de lengua 3 del Proyecto Conecta 2.0 es la siguiente: antes de todo, la entrada de la unidad se constituye por una serie de actividades preliminares en las que se anticipa el tema de la unidad, por ejemplo, se plantean preguntas relacionadas al tema que se tratará, de manera que los niños lleven a cabo una primera actividad de expresión oral, contando sus propias experiencias. Secundariamente, se plantean los objetivos de la unidad, de modo que los alumnos tomen conciencia de lo que serán capaces de hacer al finalizar la unidad y por último, hay una sección de este primer apartado en la que se presentan pequeños textos sacados de la vida cotidiana tanto orales, como escritos, en los que los alumnos pueden mejorar su comprensión lectora y oral y asimismo, se pueden valorar sus conocimientos previos.

La unidad sigue con un texto para trabajar la comprensión lectora. Es importante decir que cada unidad propone cada vez un género textual diferente para que los alumnos se acostumbren y aprenden géneros diferentes. La sección de la comprensión lectora posee una segunda parte en la que se desarrollan actividades relacionadas con el texto. A seguir, hay una sección de Vocabulario en la que se presentan cuestiones léxicas y semánticas. Después de la sección léxica, hay una sección gramatical, en la que se expone la norma lingüística de manera inductiva y luego se deja espacio a los ejercicios. A continuación, hay una sección de ortografía, en la que se exponen las reglas ortográficas y unos cuantos ejercicios, entre los cuales, el dictado y un taller de ortografía en el que los alumnos elaboran ficheros con las principales reglas ortográficas que han ido encontrando en la unidad de adquisición. Además, con el fin de trabajar la composición de textos escritos, hay una sección de expresión escrita, en la que se proponen diferentes tipologías de textos. Por lo que respecta la expresión oral, se trata solo en dos unidades de cada trimestre. Asimismo, hay una sección de literatura para acostumbrar a los niños a la educación literaria. En conclusión, hay una sección de repaso de la unidad para recordar los contenidos trabajados y una sección de autoevaluación.

2.5 Estructura de una unidad didáctica en un manual de italiano

El manual de lengua de 3° no está dividido en verdaderas unidades didácticas, más bien, se divide en secciones: la sección de comprensión lectora que ocupa la primera parte del manual, la sección gramatical y por último, la sección de expresión escrita. Ahora bien, en la sección de comprensión lectora se trabajan distintos géneros textuales, lo primero que se presenta es un texto y a seguir algunas actividades de comprensión lectora. Asimismo, se desarrolla una actividad que está enlazada con el tema que se está tratando, pero al mismo tiempo, intenta trabajar la competencia social y ciudadana, por ejemplo se hace reflexionar los niños sobre la importancia de la colaboración, del vivir con los demás, de la amistad, y temas similares. Al final de cada “unidad” en la que se presenta un género textual en el específico, se expone un mapa conceptual que describe las rasgos principales del género que se ha trabajado a lo largo de la unidad y por último, hay una actividad de expresión escrita.

A continuación, tenemos la sección gramatical que se divide en bloques: el bloque de ortografía, el del léxico, morfología y sintaxis. Más adelante se verá en el detalle los temas que se trabajan.

En conclusión, tenemos la sección de expresión escrita, llamada también, cuaderno de escritura. La sección se abre con una serie de actividades a través de las cuales se introduce a los niños en el mundo de la escritura, se dan trucos para aprender a escribir, se trabaja con los sinónimos, con los conectores, etc. Luego, se pasa a la escritura de un cuento, asimismo, los niños aprenderán a hacer una descripción y a escribir pequeños y sencillos poemas.

III. Ámbitos de la enseñanza de la lengua

1. LA ORTOGRAFÍA

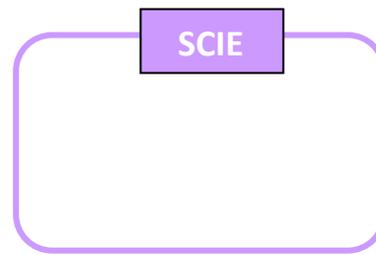
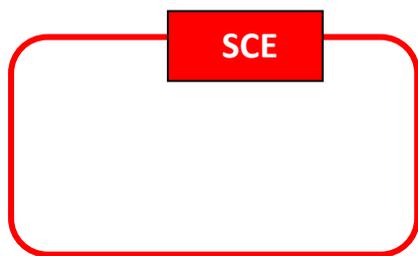
1.1 Los sonidos conflictivos de la lengua italiana y española en 3º de primaria

En el manual de italiano el apartado que se dedica a estudiar los sonidos conflictivos de la lengua está repartido en seis unidades didácticas, en las que el espacio de la explicación gramatical es muy reducido, en cambio, se pone la atención sobre todo en la parte de los ejercicios, de manera que los niños cuánto más practiquen, más se familiarizan con los sonidos que puedan generar dificultad.

Al observar la tipología de ejercicios que se desarrollan en dichas unidades se puede notar que la mayoría de ellos son de naturaleza de conjuntos, es decir, se reparten las palabras entre dos o tres grupos de sonidos que crean conflicto según el sonido al que pertenezcan. Pongamos un ejemplo:

Scrivi le parole nell'insieme giusto:

Cosce, ruscello, scienziato, usciere, mascella, scena, scientifico, scie, incosciente, ascensore, scienza, sceriffo.



Además, el ejercicio que se ha comentado arriba se puede planear de manera diferente, es decir, en lugar de hacer un listado de palabras, se pueden utilizar imágenes, de manera que las palabras no se queden en lo abstracto, como podría pasar en el ejercicio anterior, sino que a través de la imagen las palabras se concretizan y los niños se acuerdan con más facilidad de la palabra porque crean una asociación entre palabra e

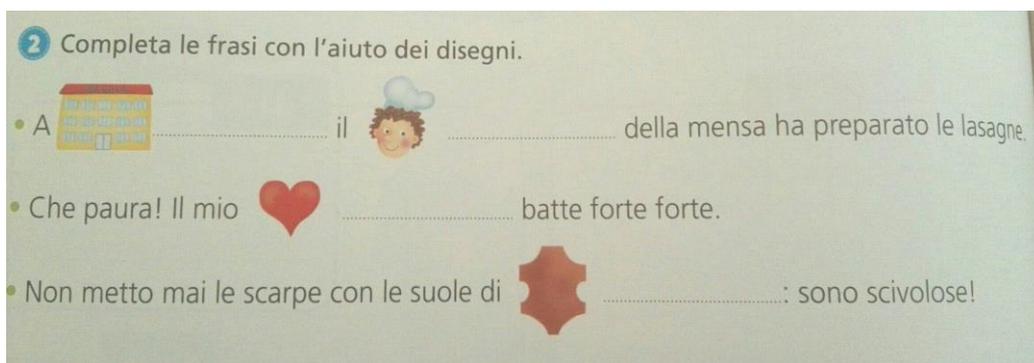
imágen. A continuación, se enseñarán unos ejemplos de ejercicios en los que se emplean las imágenes:

Ejemplo 1:



La tipología de ejercicio es la misma del ejercicio anterior, pero en lugar de las palabras, se emplean las imágenes.

Ejemplo 2:



En el sobredicho ejercicio se emplean las imágenes en un pequeño contexto, de manera que para los niños sea más fácil adivinar las palabras porque tanto las imágenes, como la situación ayuda en la realización del ejercicio.

En el manual de lengua española las unidades que abarcan este tema se estructuran en base a la semejanza de sonidos, es decir, los sonidos conflictivos se dividen en grupos y los que se parecen en la pronunciación se reúnen en la misma

unidad. Por ejemplo, los sonidos ga, go, gu, gue, gui, güe, güi se concentran en la misma unidad. Por lo que a la estructura de las unidades en sí se refiere, se divide en dos partes: la parte que se dedica a la explicación de la norma lingüística emplea situaciones concretas, como anuncios o dibujos para hacer descubrir al niño la norma lingüística. La segunda parte, en cambio, se dedica al desarrollo de los ejercicios para que los alumnos practiquen y se familiaricen con los distintos sonidos. Finalmente, las unidades se concluyen con la elaboración de un fichero ortográfico, el cual debe ser rellenado por el mismo estudiante.

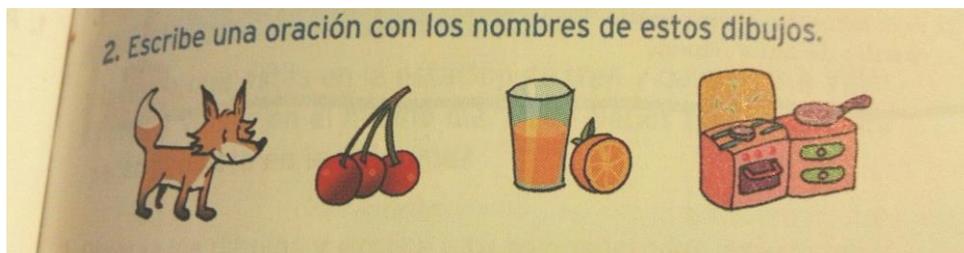
A continuación, enseñaremos algunos ejemplos de ejercicios de distintas tipologías:

Ejemplo 1:

Completa las palabras en tu cuaderno con ca, co, cu, que o qui.

fle ___illo ___leta ___serío má___na ___lebra
to ___dor cha ___ta ___mono ___adrado ban___ta

Ejemplo 2:



Ejemplo 3:

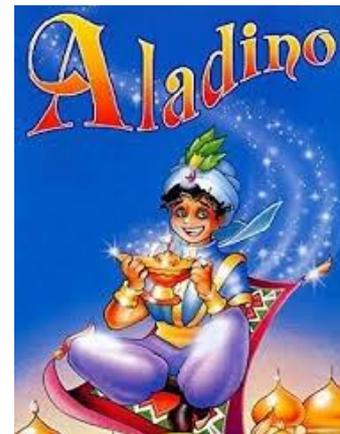
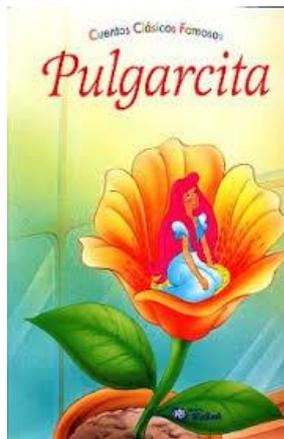
Completa estas oraciones con las palabras adecuadas.

- La madre de Tomás es una experta en _____. Mañana nos va a enseñar su _____ (piragua- piragüismo).
- El _____ está detrás de la puerta. Guarda en él tu _____ (paraguas – paragüero).
- Esta regadera tan _____ es de la época de mis tatarabuelos. Es una auténtica _____ (antigua – antigüedad).

1.2 El estudio de la sílaba en 3º de primaria: diferencias y similitudes entre Italia y España

El manual de lengua española presenta el estudio de la sílaba de manera indirecta, puesto que la unidad se abre con una actividad de inferencia en la que son los alumnos mismos que tienen que descubrir qué es una sílaba. A continuación presentamos la actividad que propone el manual:

¿En cuántos golpes de voz puedes pronunciar los títulos de estos libros?



Una actividad de este tipo podría resultar muy útil porque las imágenes se conectan con los intereses de los niños, de hecho, se trata de dibujos animados y que por tanto les resulta familiar. Desarrollar actividades que por una parte, estén relacionadas con los intereses de los alumnos y que por otra parte, sea algo con el que ellos se sientan familiarizados es fundamental porque de esta manera el aprendizaje se convierte en adquisición.

Secundariamente, se explicita de forma tradicional la norma lingüística, a través de un esquema completo. Sucesivamente, se pasa a la parte práctica que desarrolla actividades de distintos tipos: desde la división en sílabas de algunas palabras, para continuar con la ordenación de las palabras según el número de sílabas que poseen, hasta ejercicios de naturaleza de conjuntos en los que hay que insertar palabras que poseen el mismo número de sílabas. La ordenación de las palabras según el número de sílabas sigue la técnica de la seriación, es decir, se trata de reordenar las palabras según un parametro, en este caso el número de sílabas.

A seguir, se van a enseñar algunos ejemplos de ejercicios comentados arriba:

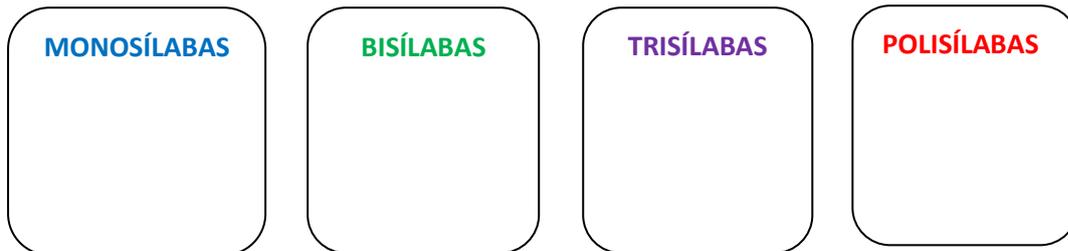
Ejemplo 1

Ordena estas palabras de mayor a menor número de sílabas



Ejemplo 2

Busca palabras en el cómic de Pinocho y clasifícalas según su número de sílabas



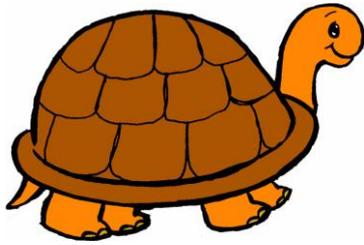
En el manual de lengua italiana, las normas lingüísticas relativas a la división en sílabas se explicitan a través de ejemplos de palabras divididas en sílabas, de manera que los alumnos se centren en el ejemplo concreto, el que los ayudará en acordarse mejor y de manera más estable de la norma. Además, la norma se subraya con un color, el cual se asocia a la letra o al grupo de letras interesadas.

Los ejercicios que propone el manual son de distintas tipologías: antes de todo, ejercicios con un listado de palabras cuyo objetivo es la división en sílabas, aplicando todos los posibles casos en los que se puede dividir una palabra. A seguir, hay ejercicios como la detección de errores, ejercicios con dibujos y sílabas desordenadas que hay que ordenar para luego asociar la palabra con el dibujo correspondiente y finalmente, ejercicios de manipulación en los que hay muchas sílabas con las que los niños tienen que crear palabras. Este tipo de ejercicio podría ser utilizado bajo forma de juego, haciendo construir a los niños fichas con sílabas, aún mejor utilizando distintos colores, y luego los niños individualmente o en grupo tienen que crear cuántas más palabras posibles con las fichas.

En conclusión, se van a enseñar un par de ejercicios de la división en sílabas:

Ejemplo 1

Riordina le sillabe e forma le parole

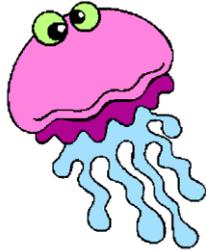


TE

NE

GI

STUG



DU

ME

SA

Ejemplo 2

Con le sillabe date forma tante parole, quelle che vuoi

PA

PO

CE

LU

TO

MA

STA

CA

1.3 El *apostrofo* italiano

El apartado que se dedica al estudio del *apostrofo* deja la mayoría parte del espacio a la parte práctica y la explicación gramatical se limita a una pequeña ficha en la que se listan los casos de empleo del *apostrofo*.

Los ejercicios que se desarrollan tienen como objetivo lo de convertir en algo automático la acción de poner el *apostrofo*. Asimismo, se plantean ejercicios de dificultad gradual, es decir, se parte por un ejercicio más fácil para llegar a un ejercicio más difícil.

A continuación presentamos un par de ejercicios que presenta el manual:

Ejercicio 1

Osserva l'esempio e metti l'apostrofo dove occorre

La erba → L'erba

Lo albero	una orsa
Lo arco	una ape
Un libro	lo orologio
Un abito	un osso
Un infermiere	uno zaino

En este ejercicio se presenta un listado de palabras donde los alumnos tienen que poner el *apostrofo* donde es necesario. Un ejercicio de esta tipología permite la automatización de la norma lingüística, porque se centra directamente en la forma.

Ejercicio 2 Queste frasi sono incollate! Dividile, metti l'apostrofo dove serve

Volanonellariatantipalloncini

Lucagiocaallombradeltiglio

Destatelaseralerondinidisegnano
tantighirigorinellazzurrodelcielo

Unacquazzoneimprovvisoscoppiò
nellaria

Este ejercicio tiene un grado de dificultad mayor en comparación con el anterior, puesto que hay oraciones y no palabras sueltas, por tanto, resulta más difícil detectar dónde poner el *apostrofo* porque además de hacer eso, hay que dividir las palabras.

1.4 Los signos de puntuación en 3° y 5° de primaria italiana y española

El estudio de los distintos signos de puntuación en Italia y en España abarca periodos diferentes, puesto que la puntuación en Italia se estudia en 3° curso, en cambio, en España se decide dejarla hasta casi al final de la primaria, es decir, en 5° curso. Además, en el manual español, que se ha decidido tomar como referencia, los distintos signos de puntuación se distribuyen a lo largo del manual y ocupan más que una unidad. En cambio, en el manual de italiano se ha decidido reunir en una única unidad los principales signos de puntuación. En el manual de español, por lo que a la explicación gramatical se refiere, se siguen los principios de la gramática tradicional, es decir, desde el principio se explicita

la norma lingüística, se subrayan los distintos usos que cada signo tiene dentro de una oración y para cada explicación se hace un ejemplo concreto de cómo se aplica ese signo en la oración. En el manual de italiano la explicación gramatical sigue los mismos principios, es decir, se emplea un esquema completo en el que se explican los distintos usos de los signos de puntuación. La única diferencia con el manual de español es que el de italiano no pone ejemplos concretos, sino que deja la norma de forma abstracta.

Al observar los ejercicios del manual español se puede observar que hay muchos de tipología metalingüística, es decir, es el mismo alumno que tiene que reflexionar sobre el porqué se ha utilizado ese signo y de qué manera se ha empleado. A continuación, enseñamos algunos ejemplos en concreto:

Ejemplo 1:

Explica el uso de las comillas en los siguientes ejemplos:

- Ha preparado un <<soufflé>> exquisito
- Todos exclamaron: <<Qué frío hace aquí>>
- César dijo: <<Llegué, vi, vencí>>
- Hizo una copia del <<Guernica>> de Picasso
- El <<rally>> pasó ayer por nuestra ciudad
- Juan Ramón Jiménez escribió <<Platero y yo>>

Ejemplo 2:

Lee este texto y explica los casos en los que se utiliza la raya:

Cuando llegaron a la casa, los amigos vieron encima de la mesa – que se encontraba en el rincón más oscuro – un enorme sobre. Lo cogieron y preguntaron al guía:

- Cree que es un mensaje del capitán?
- Abridlo – contestó él -, seguramente será el mapa.

Ejemplo 3:

Explica qué diferencia de significado hay entre estas oraciones:

- Isabel, busca el libro en la estantería.
- Isabel busca el libro en la estantería.
- Ayer vino a casa, Marta.
- Ayer vino a casa Marta.

La parte práctica del manual de italiano realiza una serie de ejercicios metalingüísticos en los que es el alumno mismo que tiene que reflexionar sobre el empleo de los signos de puntuación. A continuación enseñamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1

Inserisci le virgole dove ti sembra necessario

- A colazione sul tavolo ci sono pane marmellata biscotti yogurt tè e latte.
- Nello zaino Gabriele mette i quaderni il libro di italiano l'album da disegno i colori la merenda e il diario.
- Quando soffia forte il vento la mamma chiude le persiane.
- La casa dei nonni è grande luminosa comoda e accogliente.
- La palla rimbalza rotola e si ferma fra l'erba.

Ejemplo 2

Inserisci il punto o la virgola dove ritieni necessario e metti la lettera maiuscola dove occorre

Il cielo all'improvviso si rannuvolò__ le persone si affrettarono per giungere a casa prima che scoppiasse il temporale__ ma molte furono sorprese dalle prime gocce__piovve a lungo con tuoni__ lampi__ fulmini e vento __

Lucia era con il naso schiacciato contro il vetro della finestra__ ascoltava lo scroscio della pioggia__ guardava il cielo che si illuminava di tanto in tanto e si chiedeva__ sospirando __ quando sarebbe potuta uscire di nuovo__

1.5 El estudio de la tilde en italiano en 3º de primaria y en 4º de primaria en España

En el manual de italiano, el apartado de la tilde se trata de manera inductiva, es decir, se parte por un ejercicio, en este caso un pequeño fragmento en el cual se enseñan a los alumnos las palabras que necesitan poseer mayor fuerza fonética en la última vocal.

De esta manera, los alumnos van apuntando las tildes que faltan y al mismo tiempo van descubriendo la norma lingüística de manera activa. Además, insertar las palabras acentuadas en un contexto significativo, como puede ser un cuento, ayuda al alumno en analizar la norma, reflexionar sobre ella y recordarla mejor.

Secundariamente, es necesario hacer hincapié en algunas preposiciones que adquieren significados distintos según la presencia o la ausencia de la tilde. En este caso el manual presenta una tabla en la que pone el significado de las palabras con tilde, pero sería recomendable poner también la palabra sin tilde para destacar la diferencia entre las dos. El manual propone como ejercicio frases sueltas que hay que rellenar y que poseen las dos posibilidades. A continuación, enseñamos el ejercicio que presenta el manual:

Completa le frasi con la parola adatta

si-sì , è tutto a posto! Finalmente parte.

li-li alla fermata del tram, incontro ogni giorno.

da-dà Liail latte bere al gattino.

te-tè Ho zuccherato ilanche per

la-làvedi? La mia bicicletta è vicino al camion.

se-sé Leo pensa solo per, è un egoista.

ne-né Non ho biscotti, paste, ma solo crostata. vuoi una fetta?

di-dì Il dottore si raccomanda Mangiare almeno un frutto ogni

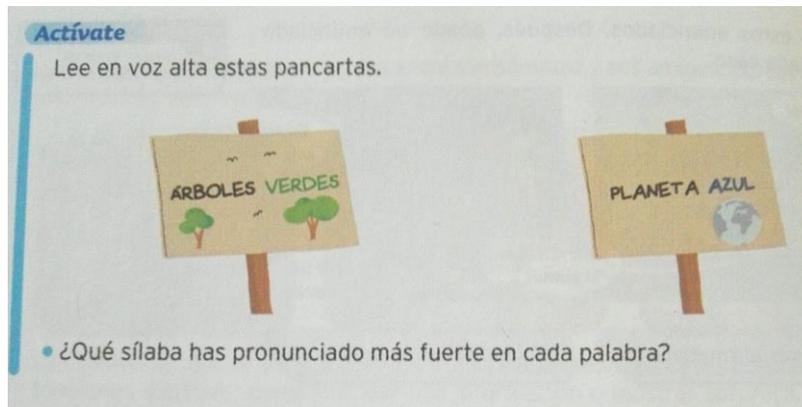
e-è Marco Chiara dicono che quel film non molto bello.

Por lo que respecta el estudio de la tilde en español, el manual dedica cuatro unidades, porque en lengua española tiene distintas modalidades de uso en comparación con el italiano, dado que no se pone solo en la última vocal de una palabra.

Ahora bien, la primera unidad trata el tema de manera general, haciendo una panorámica, las demás unidades son más específicas y cada una presenta un aspecto de la tilde. La estructura de las cuatro unidades es la misma: antes de todo, se presenta a los alumnos una actividad de tipo inferencial, a través de la cual hay que deducir dónde poner la tilde. Secundariamente, se explicita la norma lingüística con un esquema completo. Por último, se dedica bastante espacio a la parte de los ejercicios. Las unidades se concluyen con la elaboración de un fichero ortográfico por parte de los alumnos. Dicha actividad podría resultar muy útil y eficaz porque en primer lugar se trata de un ejercicio de reflexión por parte de los alumnos mismos, los cuales tienen que reflexionar sobre lo aprendido y resumir lo esencial de la unidad, además estas operaciones ayudan en la memorización del tema y en segundo y último lugar, se trata de rellenar un esquema vacío por tanto de esta manera los niños son protagonistas de su propio aprendizaje.

A seguir, se enseñará un ejemplo de actividad inferencial que se ha comentado arriba y algunos ejercicios de distintas tipologías relativos a la tilde.

Ejemplo de actividad inferencial



Ejercicio 1

Copia en tu cuaderno estas palabras, y sepáralas en sílabas. Después, rodea de rojo la sílaba tónica y de azul, las átonas.

colchón canastillo ribera acunar
mágico esmeralda lápiz cine
fácil ajedrez limón plátano

En este ejercicio hay que llevar a cabo más que una tarea: lo primero de todo es separar las palabras en sílabas, secundariamente hay que distinguir entre la sílaba tónica y la átona. La tarea de separar las sílabas ayuda en la identificación de qué sílaba tiene más fuerza fonética. Asimismo, el empleo de los colores para diferenciar las dos tipologías de sílabas es una técnica que no solo pone la actividad más motivadora para el alumno, sino que el contraste entre los colores y el hecho de cada uno está asociado a un concepto ayuda en la memorización y a no confundir entre los dos.

Ejercicio 2

Completa en tu cuaderno estas oraciones con palabras llanas

- El deporte preferido de Carla es _____ (fútbol/esquí).
- El martes fuimos a la excursión en _____ (autobus/automóvil).
- El _____ (azul/naranja) es el color preferido de mi padre.

Ejercicio 3

Clasifica estas palabras en tu cuaderno y explica por qué llevan o no tilde

sacapuntas	cántaro	imaginación	risotadas
pared	púrpura	bebé	arándano
rápido	fácil	feliz	béisbol
hábil	página	barniz	águila

AGUDAS

LLANAS

ESDRÚJULAS

Este ejercicio se encuentra en la última unidad de las dedicadas al estudio de la tilde y se trata de un resumen en el que se reúnen todas las tipologías de palabras que pueden llevar la tilde. Es un ejercicio de conjuntos y asimismo de reflexión lingüística porque no se trata solo de poner las palabras en los distintos grupos, sino de explicar la razón del porqué se ponen en los distintos conjuntos.

1.6 El estudio de los fonemas –mb, -mp, -bl, -br en 3° de primaria española

Al ser los fonemas los fundamentos de una lengua, es necesario trabajar la conciencia fonológica desde la primaria. El manual de español de referencia dedica dos unidades para los fonemas –mb, -mp y –bl y –br, respectivamente. La unidad que se dedica al estudio de los sonidos –mb y –mp no describe de manera explícita la norma lingüística, sino que se centra más en hacer descubrir al alumno mismo el funcionamiento de los dos fonemas a través de actividades con dibujos en las que al mirar el dibujo, el alumno tiene que averiguar cómo se escribe la palabra. De esta manera, el niño aprende a escribir el nombre del objeto que está representado y que podía incluso conocer porque forma parte de su experiencia, pero que hasta ese momento no sabía escribir el nombre de ese objeto. Este tipo de actividad es una manera de trabajar y desarrollar la conciencia fonológica de los alumnos de manera significativa, porque se trabaja con dibujos y sobre todo se desarrollan ejercicios con situaciones comunicativas cercanas a los niños. Trabajar de manera significativa con los niños (y no solo) es fundamental porque las

informaciones y lo aprendido se queda más estable en la memoria. Además, los dibujos son otro instrumento muy importante en la didáctica porque activan el canal visivo y una información que se escribe y se ve al mismo tiempo, se aprende mejor y queda más tiempo en la memoria en comparación con algo que solo se escribe.

A seguir, se van a enseñar unos ejemplos de lo dicho hasta hora.

Ejemplo 1:

Ortografía. Palabras con mb y mp

Actívatte

¿Qué objetos del camarote necesitan Plin y Plan para celebrar una fiesta con música en el barco?



• ¿Cómo se escriben esas palabras? ¿Qué otros objetos del camarote también se escriben así?

Con mb

Con mp

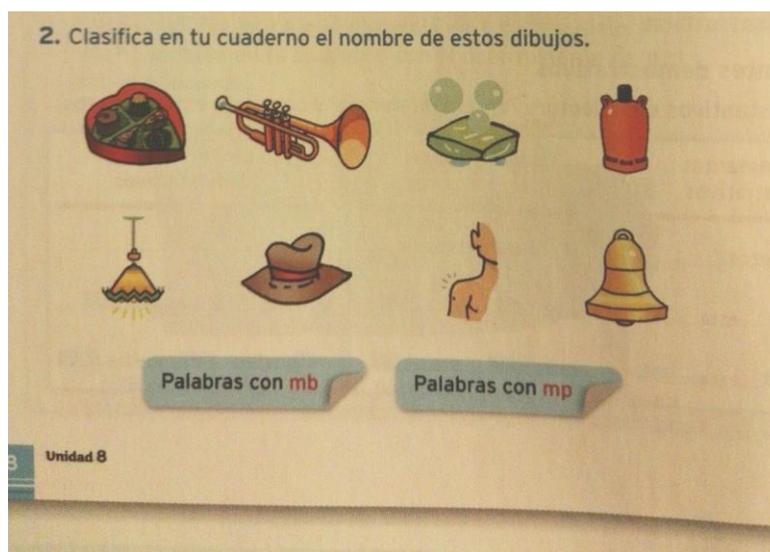
Ejemplo 2:

4. Observa el dibujo y completa en tu cuaderno utilizando palabras con **mb** y **mp**.

- Manuel lleva un jersey de amarillos.
- Laura cuelga el en el perchero.
- Raquel construye un coche sobre la .
- Julio toca el con las baquetas.



Ejemplo 3:



Por lo que respecta a la unidad de los sonidos –bl y –br, se desarrollan actividades parecidas a las anteriores, puesto que tenemos ejercicios de conjuntos, ejercicios en los que hay algunos dibujos y el alumno tiene que sacar el nombre a partir de los dibujos o finalmente ejercicios en los que hay una pequeña descripción de un pueblo y el niño tiene que completar la descripción con las palabras que faltan y lo hace con la ayuda del dibujo.

También en esta unidad, como en la anterior, se antepone la parte práctica, es decir, la de los ejercicios, a la parte teórica, es decir, la de la norma lingüística. Por lo tanto, se decide dejar más espacio al alumno y otorgarle un papel activo en su aprendizaje antes que hacer un listado con las palabras que llevan esos dos fonemas y dejar que los alumnos intenten aprenderlas de memoria. Utilizar los listados en la didáctica no es muy eficaz, porque de esta manera las palabras son totalmente decontextualizadas y es más difícil recordarlas, en cambio, si es el alumno mismo que descubre las palabras que llevan esos fonemas y además se ponen en un pequeño contexto comunicativo o están asociadas a un dibujo, para el alumno es mucho más fácil recordarlas.

1.7 El sonido –h en 4° de primaria italiana y española

Al observar los manuales de referencia se pueden notar algunas diferencias entre el manual de italiano y el de español por lo que a la explicación gramatical se refiere y por lo que respecta los contenidos en sí. De hecho, los textos españoles se dividen en tres trimestres, por lo que algunos contenidos pueden tratarse a lo largo del año, abarcando

más que una sola unidad. Es el caso del sonido –h, cuyas características se estudian tanto en el segundo trimestre como en el tercer trimestre.

Ahora bien, en el segundo trimestre se toma cuenta el aspecto fonológico de la –h y se hace hincapié en las parejas de palabras homófonas. En cambio, en el tercer trimestre se abarca el estudio de la –h en las formas verbales.

Por lo que respecta el estudio de la –h en el manual de italiano, se puede notar que se trata de manera muy general y sin profundizar mucho, puesto que se listan los usos de la –h, pero sin entrar en detalle.

A continuación, se van a considerar las diferencias en la explicación gramatical, dado que los dos manuales emplean métodos totalmente opuestos. Antes de todo, al tomar en cuenta la sección del estudio de la –h a nivel fonológico del manual español, la unidad se abre con un dibujo en el que se representa a dos personajes hablando y a través de esta situación comunicativa se introduce al alumno el tema gramatical. El empleo de circunstancias reales a la hora de dar explicaciones gramaticales es una técnica que forma parte del método situacional de enseñanza, el cual utiliza situaciones contextualizadas para explicar nuevas palabras o estructuras. A seguir, el manual emplea una tabla en la que se enseñan de manera contrastiva unas palabras que poseen la misma pronunciación, pero que se escriben de manera diferente, y en consecuencia tienen significados diferentes, como por ejemplo haber vs a ver, o hecho vs echo, habría vs abría y hola vs ola. Para que el alumno pueda memorizar de forma más estable y duradera estas parejas de palabras, se emplea el mismo método del principio, es decir, el método situacional con el empleo de imágenes. De forma que el alumno al recibir una información no solo escrita sino también visual, tenga la posibilidad de acordarse con mayor facilidad de las diferencias entre las parejas de palabras. Más adelante se verá un ejemplo en concreto. Total que, el texto español no propone un esquema gramatical explícito, sino que se caracteriza por explicar el tema a través del empleo del método comunicativo y las normas se sacan al final de la unidad. De la misma manera, se desarrollan las demás unidades del manual del tercer trimestre sobre la –h: el empleo del método inductivo, es decir, se hace práctica de ejercicios de distintas tipologías y finalmente, se produce la explicitación de la norma, desarrollada por parte del alumno, es decir, es el alumno al final que crea la norma en base a lo que ha ido aprendiendo a lo largo de la unidad.

En cambio, al tomar en cuenta el manual de italiano se puede ver que la explicación gramatical es mucho más reducida que la que emplea el texto español. Además, a

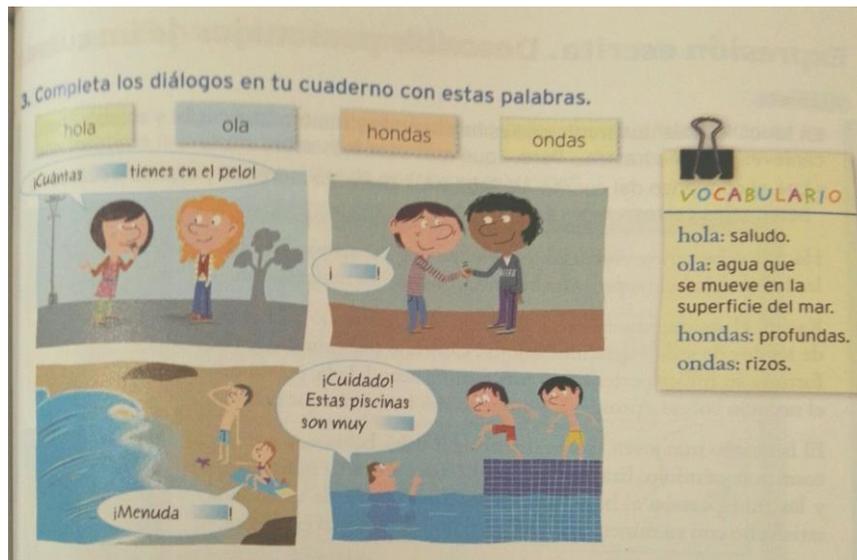
diferencia del español, el texto italiano no hace uso de alguna técnica comunicativa, puesto que presenta algunos de los empleos del sonido –h en un listado, por tanto, de forma completamente decontextualizada. Esta forma de explicar la norma gramatical es un método de aprendizaje totalmente deductivo, es decir, se empieza por las normas para llegar a los comportamientos del idioma.

Por lo que a la parte práctica se refiere, el texto italiano emplea ejercicios de tipo estructural, en concreto, de transformación, como por ejemplo: Escribe en plural las palabras siguientes.

El texto español, en cambio, desarrolla ejercicios de diferentes tipologías: en primer lugar, ejercicios estructurales de sustitución, en segundo lugar, rellenar huecos dentro de una situación comunicativa, en tercer lugar, fija la atención sobre la escritura de un dictado, en este último caso se trata de emplear un enfoque formalista por lo que a la técnica didáctica se refiere, porque los dictados eran una tipología de ejercicios muy frecuente en este enfoque y por último, la unidad se concluye con un ejercicio metalingüístico en el que el alumno tiene que realizar un fichero ortográfico, haciendo un análisis contrastivo de las palabras con –h y las que no llevan –h que ha ido aprendiendo durante la unidad. De esta manera, el alumno crea una gramática *fai da te*, es decir, es el alumno mismo que crea las normas de la lengua y no es el manual que le facilita la explicación gramatical. Además, emplear ejercicios de reflexión lingüística en los que el alumno tiene que sacar la norma, implementa su competencia metalingüística, es decir, la capacidad de reflexionar de manera consciente sobre los mecanismos y las estructuras de las lenguas.

A continuación, se enseñarán algunos ejercicios tomados de los manuales de referencia:

Ejemplo 1: A través de estas situaciones comunicativas individuar la palabra adecuada para cada contexto



El objetivo de este ejercicio es diferenciar las palabras homófonas a través del empleo de un método situacional que facilita el aprendizaje.

Ejemplo 2: Escribe en tu cuaderno este diálogo con las formas adecuadas del verbo haber

- Jaime, ¿Sabes si _____ mucha gente en la biblioteca?
- Sí, _____ mucha gente, pero ayer _____ más aún.
- Es que _____ traído muchos libros de aventuras en la sección infantil.
- Pues me han dicho que el sábado que viene _____ un préstamo especial de libros. El mes pasado _____ otro parecido y eran todos muy interesantes.

El objetivo de este ejercicio es interiorizar las formas del verbo haber dentro de un pequeño contexto comunicativo.

Ejemplo 3: Togli la -h e scrivi nuove parole

- | | |
|----------------|--------------|
| ricchi _____ | falchi _____ |
| stringhe _____ | ghiri _____ |
| spicchi _____ | pesche _____ |
| panche _____ | bachi _____ |
| bische _____ | bocche _____ |

Este ejercicio es de tipo estructural, en concreto, de sustitución y el objetivo es hacer consciente al alumno que la presencia o ausencia de la -h puede cambiar el significado

de la palabra. Sería más completo si fuera acompañado por imágenes que ayudarían en la memorización.

1.8 El estudio de las consonantes dobles

El estudio de las consonantes dobles entre italiano y español varía bastante dado que la duplicación de las consonantes en español no es tan frecuente como en italiano. Además, en español la norma gramatical de duplicación es fija porque afecta solo a un grupo específico de consonantes. En cambio, en italiano casi todas las consonantes se pueden duplicar, y no hay una norma regular.

A continuación, se tratará el caso de las dobles en lengua italiana y secundariamente se analizarán los apartados de las consonantes que duplican en lengua española.

1.8.1 Las consonantes dobles italianas en 4º de primaria

La explicación gramatical de las consonantes dobles en la lengua italiana sigue los principios de la gramática prescriptiva y clasificadora porque la norma lingüística general se explicita desde el comienzo de la unidad, de manera que el alumno emprende un proceso de memorización no razonado, en el sentido de que se aprende la norma tal cual. A continuación, se hace hincapié en los cambios de significados que puede aportar una consonante doble y dicha explicación se desarrolla a través del empleo de par mínimos con sus correspondientes dibujos, por ejemplo *pala vs palla, casa vs cassa, sete vs sette*. Esta técnica de presentar par mínimos con los correspondientes dibujos es muy eficaz, porque en primer lugar, el alumno crea asociaciones entre palabra y dibujo de modo que la palabra no se quede aislada, sino que se contextualiza y como consecuencia el alumno retiene con mayor facilidad la palabra, porque se ha creado una asociación.

Además, hacer uso de par mínimos para explicar las consonantes dobles es muy importante porque de esta manera se puede llamar la atención de los alumnos sobre el elemento, en este caso la doble, para que la diferencia destaque. La diferenciación es un concepto muy importante en la lingüística porque a través de eso los estudiantes activan procesos de memorización y pueden adquirir la competencia fonológica, para luego desarrollar la competencia ortográfica (Guerrero, 2016).

Finalmente, la unidad se concluye con otros dos apartados en los que por un lado se listan los casos en el que no se aplica la duplicación y por otro lado, se enumeran todas esas palabras que terminan en vocal y que se juntan a las palabras que empiezan con consonantes y al juntarse la consonante duplica. Pongamos algunos ejemplos: *fra tanto* → *frattanto*, *sopra tutto* → *soprattutto*, *e come* → *eccome*, *né pure* → *neppure*, etc. Estas últimas secciones aplican la metodología deductiva por lo que se parte por lo general que corresponde a la norma y se llega a lo particular que se identifica con la parte práctica.

Por lo que a la parte de los ejercicios se refiere, se emplean ejercicios de matriz estructural, conocidos como *pattern drills*, en concreto, tenemos ejercicios de transformación, de reconocimiento y de relleno. Es importante decir que por una parte, la utilización de esta tipología de ejercicios es necesaria para fijar e interiorizar la norma lingüística, pero por otra parte, es una técnica en la que el estudiante actúa de manera mecánica, por lo que se debería implementar con ejercicios que emplean el contexto e/o imágenes, para facilitar el aprendizaje.

A continuación, se enseñará un ejercicio estructural de transformación:

Ejemplo: [Scrivi le seguenti parole raddoppiando la consonante:](#)

note_____	tono_____
polo_____	capello_____
pena_____	rene_____
nona_____	dona_____

1.8.2 Palabras con doble –rr en español en 3º de primaria

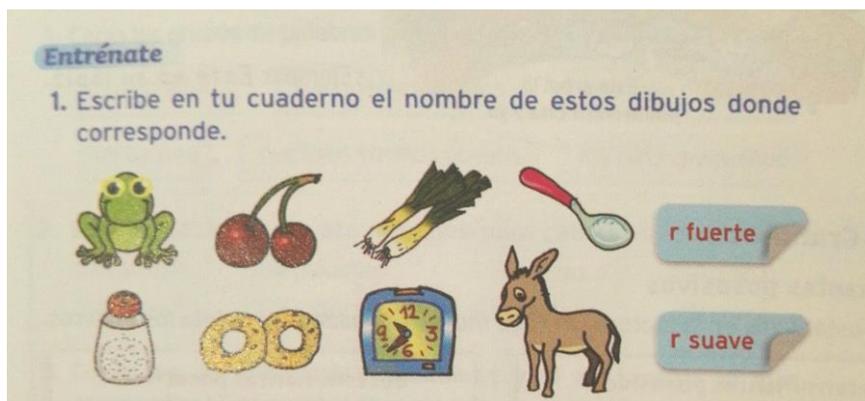
Por lo que respecta las consonantes dobles españolas se realiza un análisis contrastivo entre la consonante no duplicada y la doble, en este caso se hará una comparación entre la –r y la –rr. En el manual de 5º se verá que se procede de la misma manera con la consonante –c vs la –cc. Además, en español se puede decir que incluso la –r no duplicada podría ser una doble, porque la fonética española distingue entre –r suave y –r fuerte, ésta última al oído parece que se haya producido una duplicación, pero a nivel gráfico no se escribe dos veces. Asimismo, la –r duplicada pertenece al sonido fuerte. Ahora bien, para introducir al alumno en esta distinción se emplea en primer lugar un ejercicio de reflexión para que sea el mismo alumno que empiece a aventurar una hipótesis sobre su funcionamiento y en segundo lugar, se comprueba lo que él mismo ha

supuesto a través de la explicitación de la norma ortográfica. A continuación, se desarrollan ejercicios de distintas tipologías para que el alumno interiorice esta distinción: ejercicios de asociación, ejercicios con situaciones comunicativas, es decir, dentro de un contexto, ejercicios de exclusión, ésta es una técnica de conjuntos, cuyo objetivo es descubrir dentro de un conjunto de palabras cuales poseen las mismas características y cuales no, en este caso la característica que hay que detectar es el sonido, es decir, si se trata de la –r fuerte o la –r suave.

Finalmente, al concluir la unidad los alumnos deben elaborar un fichero ortográfico en el que diferencian entre –r fuerte y –r suave, poniendo ejemplos de palabras. El objetivo de este fichero ortográfico es interiorizar la norma ortográfica y asimismo, implementar el bagaje lexical.

A continuación, se presentan algunos ejemplos prácticos de los ejercicios que se han comentado arriba:

Ejemplo 1: Ejercicio de producción y asociación



Ejemplo 2: Copia estas palabras y rodea las que llevan r fuerte:

honrado lámpara israelí maravilla
 mariposa alrededor perejil enredadera

Ejemplo 3: Completa en tu cuaderno estas palabras con r o rr:

Fue__a ha__ina __obot desen__edar o__uga
 __eja cacho__o panade__o __izado a__uga

El objetivo de los dos últimos ejercicios es trabajar la conciencia fonológica de los alumnos.

1.8.3 Palabras con doble –ll en español en 4º de primaria

Al introducir el estudio de la –ll, la unidad se abre con un pequeño diálogo entre dos personajes y durante el cual hay un malentendido, porque uno de los personajes emplea la palabra calló y el otro personaje entiende la palabra cayó. De hecho, en español estos dos sonidos son muy parecidos, a nivel fonético poseen el mismo símbolo que corresponde a éste: /j/. Es por esta razón que se estudian al mismo tiempo para que los estudiantes se hagan un esquema mental y puedan diferenciar con claridad y sin confundir los dos sonidos. Por tanto, toda la unidad se estructura siguiendo este modelo, de modo que se presenta toda una serie de ejercicios que juega sobre esta diferencia. En los ejercicios se hace bastante uso de las imágenes, para que se crean asociaciones entre dibujo y palabra. Asimismo, hay ejercicios en los que se debe insertar solo el fonema –ll o –y, esta tipología de ejercicios empuja al desarrollo de la conciencia fonológica en los niños, una característica muy importante y que hay que trabajar sobre todo durante la primaria.

A continuación presentamos algunos ejercicios significativos e interesantes:

Ejemplo 1: Completa estas oraciones en tu cuaderno con la palabra adecuada.

CAYADO	CALLADO
--------	---------

RAYO	RALLO
------	-------

VAYA	VALLA
------	-------

1. El caballo fue campeón al saltar esa _____
2. Durante la tormenta, cayó un _____
3. El _____ del abuelo es de madera.
4. Yo siempre _____ queso para la pasta.
5. ¿Te pasa algo? ¡Estás muy _____ hoy!
6. Mi madre quiere que _____ con ella al partido.

Ejemplo 2: Completa estos verbos con ll o y. Puedes ayudarte escribiendo sus infinitivos.

Ca__eron patru__aron le__eron cepi__é

O__ó ca__aron inclu__e bri__aba

La realización de esta tipología de ejercicios en la que se trabajan los sonidos –ll e –y es fundamental, porque de esta manera los alumnos se hacen concientes de cómo se

escriben las palabras que poseen estos sonidos y sobre todo para que no se confundan. Por tanto, es preciso, trabajar de manera contrastiva, comparando palabras que se escriben con –ll y las que se escriben con –y. Además, antes de acabar la unidad, es importante que los alumnos realicen un fichero ortográfico con ejemplos de palabras acompañadas de dibujos, de manera que la memoria visual se refuerza, y asimismo, la realización de este esquema permite que se diferencien los dos sonidos y secundariamente, como es creado por los estudiantes mismos, posibilita que el aprendizaje sea un proceso activo y significativo para ellos.

1.8.4 Palabras con doble –cc en español en 5º de primaria

Al examinar el apartado de la –cc en el manual de 5º de primaria, se puede notar que el espacio que se dedica a la explicación gramatical es muy restringido, casi nulo. En cambio, se deja bastante espacio a la parte práctica. Como por las demás consonantes dobles, también en este apartado se desarrollan ejercicios, cuyo objetivo es trabajar la conciencia fonológica de los alumnos. Pongamos un ejemplo:

Completa en tu cuaderno con c o cc:

ova_ión	se_ión	perfe_ión	trasla_ión
fra_ión	edi_ión	san_ión	o_idente
evalua_ión	exposi_ión	di_ionario	calefa_ión

1.9 Los fonemas –b y –v en español en 5º de primaria

Los fonemas –b y –v en lengua española suelen crear bastantes conflictos a la hora de aprenderlos, sobre todo resulta difícil distinguir los dos sonidos dentro de una palabra, puesto que poseen una pronunciación muy similar.

La explicación gramatical que el manual español facilita es de estilo tradicional, porque presenta un esquema ya completo en el que se describen los casos en los que se utiliza la –b y las ocasiones en las que se emplea la –v. En cambio, hubiera sido muy útil si ese mismo esquema lo hubieran ido rellenando los estudiantes poco a poco.

Al emplear un esquema de alguna manera “cerrado” el alumno desarrolla una actitud pasiva e intenta aprenderse de memoria la norma. Al contrario, el uso de un esquema

“abierto” deja espacio y protagonismo al estudiante, el cual reflexiona sobre el funcionamiento del idioma (Luise,2004).

Por lo que respecta la parte de los ejercicios, se utilizan distintas tipologías: ejercicios de conjuntos, ejercicios de producción, ejercicios de combinación. A continuación, enseñamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1:

Ordena en tu cuaderno las letras para formar las palabras que corresponden a las definiciones de la derecha:

TOBEREN	Rizo del cabello en espiral
MECOSLBEIT	Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos
ELCUB	Conseguir o lograr una cosa
SEIBRICR	Que se puede comer y no es dañino

Este ejercicio es un ejercicio de combinación, en el específico, se trata de un emparejamiento entre palabra y su definición.

Ejemplo 2:

Copia y completa los siguientes adjetivos con b o v:

Decorati__o nue_o _ondadoso _re_e bra_o alti_o
Ad_er_ial no_eno ama_le sua_e educati_o ra_ioso

Ejemplo 3:



Conclusiones

En conclusión de este apartado relativo a la ortografía, se pueden añadir otras dos tipologías de actividades para trabajar en ella: la copia y el dictado. La primera trabaja sobre todo a nivel individual y puede proponerse en tres distintos modos: la copia al estilo tradicional, el autodictado, es decir, es el alumno mismo que lee un fragmento de un texto o una frase, luego tiene que volver a escribirla de memoria y por último, tiene que comprobar la corrección ortográfica. La tercera manera es la inserción de algunas partes de un diálogo. Se trata de completar un diálogo que ya ha sido abordado en el aula y los alumnos tienen que volver a escribir algunas palabras de la segunda parte del diálogo <<de memoria>>, es evidente que la memoria puede fallar, por tanto, los estudiantes pueden volver al texto y terminar las palabras que faltan. La copia sigue siendo la principal técnica para interiorizar este apartado de la gramática, puesto que tiene la ventaja de focalizar la atención de los estudiantes en la ortografía y al mismo tiempo, tiene características como el respeto de los tiempos de cada uno y la autocorrección, de manera que el filtro afectivo no suba. Al emplear la segunda técnica, es decir, la del dictado, sería recomendable tener algunas precauciones: antes de todo, el dictado no se puede tener en cuenta a la hora de la evaluación, porque no se distingue entre un error debido al hecho de que el alumno no sabe la palabra y una falta momentánea. Secundariamente, hay que leer el mismo texto por lo menos dos veces, asimismo, sería útil una relectura a nivel individual porque mueve a la reflexión y a focalizar la atención en esas palabras en las que se tienen dudas. Finalmente, debería ser corregido por el mismo estudiante porque ayuda en la adquisición y a focalizar en los errores cometidos, aumenta la autonomía del estudiante y por último, el alumno no tiene miedo de sus errores y lo que ha hecho se convierte en adquisición (Balboni, 2013).

2. LA MORFOLOGÍA

2.1 Clase de sustantivos en 3º de primaria italiana y española

El apartado del manual que se dedica a los sustantivos en lengua española ocupa dos unidades: en la primera unidad se tratan las clases de los sustantivos, en el específico, se hace una distinción entre sustantivos comunes y propios. En la segunda unidad se discute acerca del género y número de los sustantivos. Para introducir a los alumnos en el estudio de las distintas clases de sustantivo, el manual presenta un ejemplo de una situación concreta y bastante familiar a los niños: un señor que vende dulces. La tarea que tienen que cumplir los niños es la de hacer un listado de los dulces que vende ese señor. Una vez terminada esta actividad, se explicita la norma lingüística a través de un esquema completo, por tanto que sigue el método deductivo. Lo restante de la unidad se deja a la práctica por parte de los discentes: en el primer ejercicio hay un conjunto de palabras y los alumnos tienen que escribir solo los que pertenecen a la categoría de sustantivos, se trata de una técnica de exclusión desde un conjunto. Es importante decir que dicha técnica convierte la práctica gramatical en algo divertido, incluso en un reto para los estudiantes, los cuales se olvidan que están haciendo un ejercicio de gramática y lo consideran un juego. Finalmente, el ejercicio sucesivo posee una dificultad mayor, porque no se trabaja con palabras sueltas, sino con un pequeño texto, en el que los niños deben rodear los sustantivos comunes y subrayar los sustantivos propios. Lo único que se podría añadir a este ejercicio es el empleo de los colores asociados a las dos clases de sustantivos para ayudar a los niños en una distinción más clara de las dos categorías y en una memorización más estable.

La segunda unidad se abre con una actividad inferencial sobre el género de los sustantivos. La actividad es la siguiente:

Gramática. El género y el número del sustantivo

Actívate

¿Qué palabras tiene que guardar el doctor Quesí en cada caja?

Bolígrafo, vaso y cuaderno son sustantivos masculinos. Raqueta, flauta y pintura son sustantivos femeninos.



La finalidad de este ejercicio es hacer descubrir a los niños cómo funciona el género de los sustantivos, antes de explicar la norma de manera formal. De esta manera los alumnos empiezan a reflexionar y a formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua.

A seguir, se desarrollan ejercicios de categorización en los que los alumnos poseen un conjunto de palabras y tienen que repartirlas en las dos categorías de los géneros o ejercicios de naturaleza estructural como el siguiente:

Ejercicio 1

Escribe en tu cuaderno el sustantivo femenino que corresponde a cada sustantivo masculino

pastelero pato tío oso profesor

Esta tipología de ejercicio sirve para automatizar e interiorizar la norma lingüística.

Para explicar el número del sustantivo se presenta otra actividad de tipo inferencial en la que los alumnos tienen que hacer suposiciones. Por lo que a la parte de los ejercicios se refiere en esta sección, se desarrollan ejercicios de naturaleza estructural.

A continuación, se enseñará un ejemplo de ejercicio estructural:

Ejemplo 1

Forma el plural de estos sustantivos

diente pared noche árbol

flor gorro cartel tronco

limón pierna canción oreja

Por lo que respecta la sección de los sustantivos en el manual de italiano, esa se extiende más que la española, dado que ocupa ocho unidades de adquisición. En las ocho unidades de adquisición se tratan de manera detallada todas las clases de sustantivos de la lengua italiana: nombres propios, comunes, concretos, abstractos, primitivos, derivados, compuestos y colectivos.

La explicación gramatical que se facilita es una pequeña ficha en la que se define el tipo de sustantivo. En cambio, se pone más atención y se dedica más espacio a la parte

de los ejercicios. Por lo que a la sección del género y del número del sustantivo se refiere, se desarrollan ejercicios estructurales, como ha ocurrido en el manual de español para automatizar el mecanismo. Asimismo, se proponen ejercicios de combinación entre dos tipologías de sustantivos, por ejemplo, se trata de asociar el nombre común de ciudad al correspondiente nombre propio Roma y así en adelante. La combinación entre tipologías distintas de sustantivos y además que sea algo concreto, es decir, que conecte con el mundo que rodea a los niños no solo les ayuda en la ejecución del ejercicio en sí, sino que les permite que la información se les quede en la memoria de manera más estable, porque se han enfrentado con algo que ya formaba parte de su enciclopedia, de sus experiencias, pero que hasta ese momento no sabían definirlo con el nombre adecuado. A seguir, enseñamos un par de ejemplos de dicha tipología de ejercicio:

Ejemplo 1

Collega i nomi comuni ai nomi propri adatti

canarino	Atlantico
città	Etna
fiume	Titti
oceano	Roma
vulcano	Natale
festa	Po

Ejemplo 2

Unisci ogni nome alla sua definizione

branco	molti uccelli in volo
nidiata	gruppo di animali della stessa specie
stormo	uccellini della stessa covata
orchestra	gruppo di musicisti

Este ejercicio es una variante del ejercicio anterior y se trata de asociar cada sustantivo con su propia definición.

Finalmente, se desarrollan ejercicios de naturaleza de conjuntos en los que hay grupos de palabras y los niños a través de colores diferentes o signos diferentes, como el círculo y la raya tienen que formar dos conjuntos separados. A continuación, se enseñarán algunos ejemplos:

Ejemplo 1

Colora di rosso i nomi concreti e di azzurro i nomi astratti

arcobaleno	simpatia	ansia	lago
rancore	zampa	bontà	quadro

El empleo de los colores en este tipo de actividad es muy eficaz porque convierte la actividad en algo muy motivador y divertido para los niños.

Ejemplo 2

Sottolinea i nomi individuali e cerchia i nomi collettivi

alunno	banda	classe	bidello
bosco	pioppeto	foresta	albero
flotta	nave	marinaio	nostromo
folla	persona	gente	signora

2.2 El estudio del artículo italiano en los tres últimos años de primaria

El estudio del artículo italiano abarca los últimos tres años de primaria: en 3° curso se presenta la dicotomía entre artículo determinado e indeterminado. En 4° se añade la parte de los artículos partitivos y en 5° se hace un repaso de lo que se ha visto durante los dos años anteriores. A lo largo del párrafo se irán analizando las diferencias y semejanzas de las estructuras de las unidades relativas al artículo entre los manuales.

Ahora bien, en el manual de tercero la explicación gramatical se lleva a cabo mediante un esquema en el que no solo se ofrece la definición de artículo, sino que se ponen algunos ejemplos acompañados por imágenes y relativos a algunos usos del artículo determinado. En cambio, por lo que se refiere a la explicación del artículo indeterminado se explicitan las formas y su función, pero de manera decontextualizada. Por lo que respeta la parte práctica, se desarrollan ejercicios en los que hay un listado de palabras y hay que insertar los artículos adecuados. Se tratan de ejercicios para automatizar la forma del artículo.

En el manual de 4° el proceso se desarrolla al revés, en el sentido de que antes de todo se presenta un fragmento de un texto en el que los distintos artículos están subrayados con colores diferentes y secundariamente, se presenta la explicación gramatical tradicional. Además, en 4° curso el estudio de los artículos se profundiza porque se tratan también los artículos partitivos. Los ejercicios que se plantean son de distintas tipologías: ejercicios para automatizar la forma, como en el manual de tercero, un ejercicio en el que hay un fragmento de un texto y hay que subrayar solo los artículos y finalmente, un ejercicio de sustitución en el que hay que substituir los artículos partitivos con algunas expresiones que tienen el mismo significado.

Durante el último año se profundiza y se completa el estudio del artículo, tratando todas las facetas de los artículos. La explicación gramatical se desarrolla desde lo general hasta lo específico, es decir, antes se explican las normas y después se pasa a la parte práctica. Además de los ejercicios de relleno, como ha sido para los años anteriores, en este manual se desarrollan ejercicios de conjuntos en los que hay que diferenciar entre dos tipologías de artículos con el empleo de los colores. A continuación, se enseñará un ejemplo concreto:

Ejemplo

Sottolinea in rosso gli articoli partitivi e in verde le preposizioni articolate

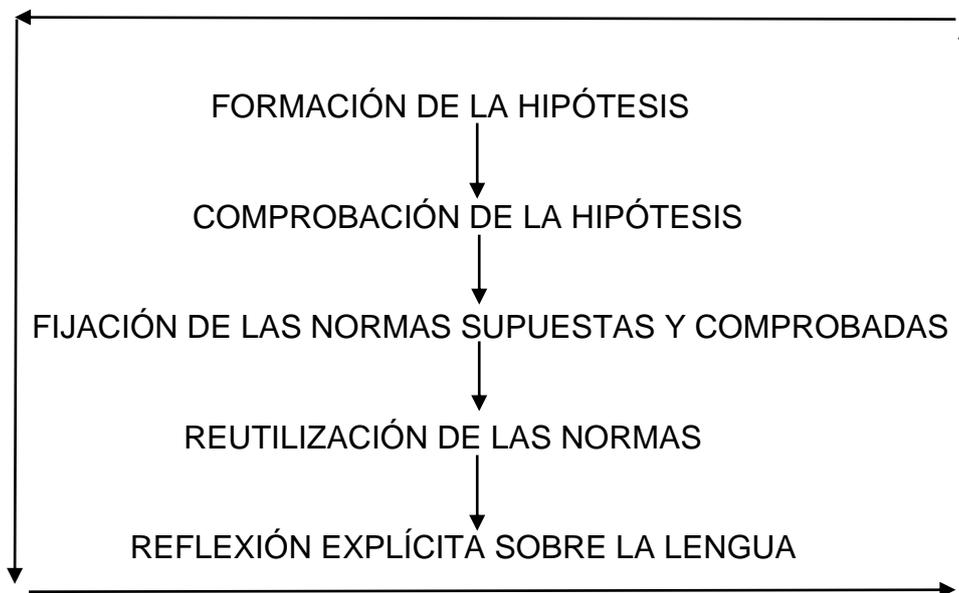
- Giulia è uscita per portare alla nonna del latte e del pane fresco.
- Ho fatto degli errori nella verifica perché non avevo capito la regola delle aree.
- Il sapore della rucola non mi piace mentre apprezzo molto quello del basilico.
- Se avessi del denaro mi comprerei dei mobili nuovi per la mia casa.
- Nella mia città ci sono dei viali alberati attrezzati con panchine e fontane.

2.3 Los artículos en español en 3° de primaria y 4°

El estudio de los artículos abarca dos años: el primer trimestre de 3° y el segundo trimestre de 4°. El objetivo en 3° de primaria es reconocer las formas de los artículos, sus usos y por último, las funciones que desempeñan. Por lo que respecta 4° de primaria, se trata por lo general de un repaso y se desarrollarán ejercicios más complejos como se verá más adelante.

Antes de todo, examinamos la unidad de 3º: podemos decir que está estructurada siguiendo a grandes rasgos el esquema de Balboni (1998) en el que se representa el proceso desde la *competenza d'uso* hacia la *competenza sull'uso*.

A continuación se enseña el esquema, ya presentado en el primer párrafo del segundo capítulo:



En la unidad la primera fase del esquema, es decir, la formación de la hipótesis se desarrolla a través del empleo de una situación comunicativa entre dos personajes y la tarea que sigue es adivinar el artículo correcto. El objetivo de esta primera fase es hacer ejercicios de tipo inductivo, sin dar ninguna explicación gramatical. Por tanto, el estudiante empieza a entrar en contacto con las formas de los artículos por primera vez y lo hace a través de una situación real, diaria y eso hace que su aprendizaje se convierta en significativo. A continuación, está la fase de comprobación de la hipótesis adelantada por los alumnos y en esta etapa se desarrollan ejercicios de reconocimiento de los artículos, empleando tanto oraciones sueltas, como pequeños textos, en los que hay más contexto y por tanto es más fácil detectar las diferencias de significado entre los artículos determinados e indeterminados. Asimismo, se presentan algunos ejercicios de relleno.

La última fase, la de reflexión explícita sobre la lengua, se realiza a través de la creación de un fichero abierto, que los mismos alumnos deben completar, de manera que fijen los usos de los artículos determinados e indeterminados y trabajen la competencia

metalingüística. Por último, se presenta un esquema en el que se explicitan las formas, los usos y las funciones de los artículos.

Por lo que al segundo trimestre de 4º se refiere, se dedica mucho menos tiempo al tema de los artículos, porque se trata más bien de un repaso de las normas lingüísticas. De hecho, se retoma el esquema en el que se presentan las formas de los artículos determinados e indeterminados y luego se desarrollan una serie de ejercicios en los que los alumnos no deben solo reconocer los artículos, sino señalar también la relación que establecen con los sustantivos, expresando el género y el número. Pongamos un ejemplo:

Copia este texto. Después, rodea los sustantivos, subraya los artículos que los acompañan e indica su género y número.

A Paula le han regalado un telescopio para ver las estrellas.

¡Es un regalo genial! Los sábados por la noche, se sentará en la ventana de la habitación a contemplar el cielo.

Se trata de un ejercicio más complejo, porque se pide al estudiante que desarrolle más de una tarea a la vez.

Asimismo, hay un ejercicio de matriz metalingüístico puesto que se trata de explicar la diferencia de significado en la misma oración, donde por una parte, se emplea el artículo determinado y por otra, se emplea el artículo indeterminado. A continuación se presenta el sobredicho ejercicio:

Explica qué diferencia hay entre estas dos oraciones.

- El pintor ya ha terminado un cuadro
- El pintor ya ha terminado el cuadro

2.4 Los adjetivos de calidad y posesivos en 3º de primaria italiana

En tercero de primaria solo se abarcan dos tipologías de adjetivos: los de calidad y los posesivos. Los demás tipos se tratarán en 4º y 5º con más detalle. Por lo que a los adjetivos de calidad se refiere, se ofrece una explicación gramatical de tipo general, sin entrar en el específico de todas las características de dichos adjetivos. Con el fin de describir la norma lingüística se decide emplear, junto a la definición de adjetivos de

calidad, ejemplos concretos asociados a imágenes, eso ayuda a los niños en concretar el tema gramatical que de otra manera se quedaría en lo abstracto.

Los ejercicios que se desarrollan en la segunda parte de la unidad de adquisición no necesitan tener una explicación gramatical demasiado extendida, puesto que por una parte, se plantea un ejercicio que se enlaza con experiencias de la vida cotidiana, mejor dicho, con objetos de la vida cotidiana, por tanto, los niños pueden tener conocimientos de esos objetos y en consecuencia llevar a cabo el ejercicio, incluso sin tener la explicación gramatical. Por otra parte, en el ejercicio sucesivo hay que subrayar con dos colores diferentes los adjetivos antepuestos al nombre y los pospuestos. En la explicación gramatical no se ha descrito la diferencia que hay entre dichos adjetivos, pero desde la tarea los alumnos pueden deducir, formular hipótesis sobre su funcionamiento.

Ejemplo 1

Collega ogni nome alle qualità adatte

CANE

illustrato; interessante; istruttivo

MARE

azzurro; nuvoloso; grigio; coperto

LIBRO

peloso; obbediente; fedele; giocoso

CIELO

calmo; increspato; profondo; mosso

Ejemplo 2

Nel testo sottolinea di rosso gli aggettivi qualificativi posti prima del nome e di blu quelli posti dopo.

Momo, piccola e magrolina, aveva una testa ricciuta, nera come la pece, mai sfiorata da pettine o forbici. Aveva grandi, vividi e meravigliosi occhi neri e i piedi dello stesso colore, perché andava sempre scalza. Soltanto in inverno, e non sempre, portava scarpe spaiate di colore e forma e per di più troppo larghe.

Este ejercicio trata de introducir a los niños la diferencia que hay entre un adjetivo de calidad pospuesto al nombre y antepuesto mediante el empleo de los colores. Se podría añadir un momento de reflexión metalingüística en el que los niños reflexionan sobre el porqué de algunos adjetivos que están antepuestos y otros pospuestos y al final de la actividad el docente explicaría la norma.

Pasamos ahora a la sección de los adjetivos posesivos: en esta sección se presentan las formas de dichos adjetivos en una tabla y en una pequeña ficha se da la definición y para qué sirven. El resto de la sección se dedica a los ejercicios: ejercicios en los que hay tanto oraciones sueltas como fragmentos de textos y el objetivo es localizar los adjetivos posesivos. A seguir, presentamos un ejemplo:

Sottolinea gli aggettivi possessivi

- Questo è il mio zaino. Chiedi a tua sorella dove ha messo il mio giornalino
- Dov'è il vostro cane? I nostri insegnanti sono simpatici
- Carlo è tuo amico. Carla andò a casa dei suoi nonni materni
- Il loro pallone è di cuoio. Ognuno metta a posto le proprie cose in ordine.
- Nostro padre è a Londra Vado al cinema con mia sorella e con i nostri amici.

2.5 Los grados de los adjetivos en 5° de primaria española

La unidad relativa a los grados de los adjetivos es muy breve, puesto que no se trata de un tema muy complejo. La explicación gramatical es de tipo tradicional, puesto que desde el principio de la unidad se presenta un esquema con las normas lingüísticas de los grados de los adjetivos. Por lo que se refiere a los ejercicios, se desarrollan solo un par de ejercicios:

Ejercicio 1

Copia y completa en tu cuaderno el cuadro siguiente:

Positivo	Superlativo (muy)	Superlativo (-ísimo)
veloz	muy veloz	
difícil		
amable		amabilísimo
feliz		

Ejercicio 2:

Copia los adjetivos de estas oraciones y di en qué grado se encuentran

- El melocotón es más jugoso que el plátano;
- Alba organizó una fiesta divertida;

- El aluminio es menos pesado que el hierro;
- Nos leyeron un cuento muy largo.

2.6 El estudio de toda clase de adjetivo italiano en 4° y 5° de primaria

El estudio del adjetivo es muy extenso en italiano, de hecho, se dedican casi los últimos tres años de primaria para abarcar todas sus facetas. Como se ha visto en los párrafos anteriores, ya se empieza a introducir algunas tipologías de adjetivos en 3° curso, luego en 4° se tratan todas las clases de adjetivo y finalmente en 5° se profundiza de forma más detallada lo que se ha estudiado en 4° de primaria.

Antes de todo, empezamos con el análisis de la parte teórica del manual de 4°: se puede observar que a lo largo de las unidades la metodología empleada no es la misma en cada unidad, sino que se entrecruzan continuamente dos métodos: el deductivo y el inductivo. Al explicar las normas lingüísticas, el modelo deductivo emplea esquemas completos, es decir, cuadros que ya tienen todas las informaciones acerca del tema gramatical, por ejemplo, en el manual durante la descripción del género y el número de los adjetivos calificativos se emplea una tabla en la que ya están presente todas las informaciones y las normas generales de cómo funciona el género y el número de los adjetivos calificativos. Otra característica del método deductivo es utilizar listados, por ejemplo, en el manual se presenta un listado con todas las tipologías de adjetivos que hay, pero la desventaja de utilizar los listados es que presentan las informaciones de manera totalmente decontextualizadas y por eso para los estudiantes es mucho más difícil retener la norma.

Totalmente opuesto al modelo deductivo es el inductivo que introduce la norma lingüística a partir de un pequeño texto, que puede ser de cualquier tipo. En el manual, hay básicamente pequeñas narraciones y diálogos.

Enseñamos algunos ejemplos de cómo a través de los textos se puede llegar a la norma lingüística:

Ejemplo 1:



El texto de arriba presenta una pequeña situación comunicativa en la que se introducen los adjetivos demostrativos. Al utilizar una situación concreta y de naturaleza bastante común en la vida diaria, es más fácil aprender y luego recordar cuales son los adjetivos demostrativos para los niños, porque se crea una asociación entre el adjetivo abstracto y una situación concreta a la que se puede aplicar. Uno de los objetivos del método inductivo es reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y el estudiante desempeña un papel activo durante su aprendizaje y no pasivo, como en cambio sucede en el método anterior. A continuación, enseñamos un par de ejercicios del manual de 4°

Ejemplo 1:

Fra i tre **aggettivi dimostrativi** proposti tra parentesi, sottolinea quello adatto a completare la frase.

- Fammi vedere (**questo/codesto/quel**) libro che tieni in mano.
- (**Questi/Codesti/Quei**) dipinti che ho sistemato in fondo al corridoio sono di mio padre.
- Gentile Dirigente, le invio (**questa/codesta/quella**) lettera per chiederle un consiglio.
- Non vado più al circo perché (**questi/codesti/quegli**) animali ammaestrati mi rattristano.
- (**Quest'/ Codest'/Quell'**) estate è troppo calda e afosa.
- Non riconosco (**questa/codesta/quella**) voce: chi è l'attore?
- (**Quest'/Codest'/Quell'**) anno l'inverno si preannuncia rigido.

Ejemplo 2:

Completa il testo con gli **aggettivi dimostrativi** adatti.

Angelo mostra le foto delle sue vacanze a Irene.

- Vedi? – le dice con il dito sulla foto, - ragazza con le trecce è mia sorella Annalisa; invece neonato in braccio alla mamma è mio fratello Riccardo.

Irene lo interrompe: - E signore dietro a tutti, è tuo zio?

- Sì, - risponde Angelo, -signore con i capelli bianchi è mio zio Luca.

En 5° de primaria italiana el estudio de los adjetivos demostrativos está asociado a los pronombres demostrativos. De esta manera se lleva a cabo un estudio contrastivo entre las dos categorías gramaticales. La explicación gramatical se expone a través de una viñeta de una situación real. El resto de la unidad se deja a la práctica, en el específico al contraste entre adjetivos y pronombres demostrativos. A seguir se mostrará un ejemplo:

Ejemplo:

Sottolinea in rosso gli aggettivi e in blu i pronomi dimostrativi

- Scegliete: questo o quel programma?
- Non mi piacciono questi orecchini: sono più belli quelli con la pietra azzurra.
- La pecora ci fornisce lana e latte: di quella ci vestiamo, di questo ci nutriamo.
- Questo è lo stesso gattino che ho visto ieri al parco.
- Questa verifica è andata bene e ciò mi fa tanto piacere.

También en este ejercicio se puede ver la importancia que se da al empleo de los colores en la práctica didáctica.

2.7 Los pronombres personales italianos y españoles en 3° curso y en 4° de española

El estudio de los pronombres personales en Italia y España se realiza en dos momentos diferentes, porque en Italia se trata en tercero, en cambio, en España se abarca este tema en 4°. A pesar de la diferencia de comienzo, al observar la unidad italiana y la española, respectivamente, se puede notar que introducen el tema de la misma forma, es decir, a través de una situación comunicativa. En este caso los dos manuales emplean el mismo enfoque de explicar la gramática: el enfoque inductivo. Podemos decir que el manual de español lleva a cabo una actividad metalingüística porque no solo introduce el tema a través de un contexto concreto, sino que plantea una pregunta directa para los

alumnos, de manera que empiecen un proceso de reflexión sobre las formas que están viendo. En cambio, el manual de italiano no lleva a cabo dicha reflexión gramatical, solo presenta la situación comunicativa. Después de haber presentado el tema, los dos manuales proceden con la explicación de la norma y por último se deja espacio a los ejercicios. El manual español plantea un ejercicio de naturaleza de conjuntos:

Clasifica los pronombres personales de esta carta

¡Hola, Luis!

¿Qué tal estás? ¿Y Ana? La semana pasada hablé con ella. Yo muy bien, me lo paso fenomenal con mis amigos. Ellos son muy divertidos. ¿Y vosotros? ¿Seguis jugando a ese juego que te inventaste tú en verano? Nosotros os echamos mucho de menos.

¡Un abrazo!

Mateo

**Primera
persona**

**Segunda
persona**

**Tercera
persona**

Además, los dos manuales plantean un ejercicio de sustitución, en el específico, en el manual de español hay que sustituir los sustantivos por los pronombres y en el caso del italiano, hay que hacer lo contrario, sustituir los pronombres por los sustantivos.

Finalmente, la unidad de los pronombres españoles se concluye con una actividad en la que los alumnos deben elaborar unos ficheros de pronombres personales. La ventaja de esta actividad es que los alumnos elaboran sus propios esquemas y al reelaborar lo visto durante la unidad interiorizan el tema y lo fijan de manera duradera en la memoria.

2.8 El verbo en italiano en 3º curso: persona, conjugaciones, pasado, presente y futuro

El verbo es una de las partes más complejas y extensas de la lengua, por esta razón se dedica mucho tiempo. En este párrafo se tomará en cuenta la parte más general del verbo: su definición, sus funciones, las conjugaciones y de manera muy general los tres tiempos, presente, pasado y futuro.

En primer lugar, vamos a tratar la parte en la que se describen los rasgos principales de los verbos. El esquema que se presenta sigue las pautas de la explicación

gramatical tradicional, puesto que constituye el punto de partida de la unidad y los ejercicios se desarrollan en la segunda parte de la unidad después de haber memorizado las normas. A pesar de ser una explicación al estilo tradicional, en el texto se emplean distintos colores para destacar las palabras claves y eso resulta positivo porque por una parte, la explicación resulta menos aburrida y por otra parte, las palabras coloradas llaman más la atención y en consecuencia los niños prestarán más atención a esas palabras en comparación con las demás. Finalmente, la explicación está enriquecida por un par de imágenes y muchos ejemplos que ejemplifican los conceptos que se explican.

La segunda parte que es la dedicada a los ejercicios plantea dos tipologías de actividades: la localización de los verbos dentro de un fragmento de texto y un ejercicio en el que hay que subrayar los verbos con distintos colores según el tipo de verbo (acción, condición, forma de ser). A seguir, se ilustrarán los ejercicios que se han comentado arriba:

Ejercicio 1

Sottolinea tutti i verbi

Un raggio di sole spuntò tra le nuvole, toccò un grande albero e gli disse:

- Vecchio ciliegio, svegliati!

Si arrampicò sul muro di un orto. Da un buchino uscì una formica che lo salutò:

- Ciao, era ora! – e subito si mise a esplorare i sentieri coperti d'erba in cerca di chissà che cosa.

Ejercicio 2

Sottolinea di **rosso** i verbi che indicano azione, di **blu** i verbi che indicano modo di essere, di **verde** i verbi che indicano una condizione.

- Lucia è simpatica, Anna è scontrosa.
- Luca salta e corre come nessuno sa fare.
- La nonna ha la febbre e ha freddo.
- Ieri in piscina c'era Claudio.
- Il gatto ha giocato con un gomitolo.
- Il papà è in salotto: legge.

La unidad de adquisición relativa a las conjugaciones se desarrolla de la misma manera que la anterior: una primera parte con la explicación gramatical, y una segunda parte con algunos ejercicios para hacer automatizar a los alumnos las tres conjugaciones.

Por último, la parte que se dedica a la descripción de los distintos tiempos presenta una explicación gramatical que emplea el método situacional, dado que se presentan las estructuras gramaticales dentro de situaciones, de ahí el nombre del método. Además, uno de los elementos de este método es la presencia de un paratexto, constituido por imágenes, que acompañan el texto. A continuación, se enseña la explicación gramatical que ofrece el manual para explicar la diferencia entre los tres tiempos:

Como se puede observar, la explicación gramatical no solo se lleva a cabo mediante ejemplos, sino que cada ejemplo se traduce en una pequeña situación en un contexto real y eso ayuda a los niños en identificar con más concreción lo que se quiere decir cuando se habla de pasado, de presente y de futuro.

El ejercicio que se desarrolla en la segunda parte tiene que ver con saber distinguir los tres tiempos y para mejor llevar a cabo la distinción entre uno y otro se emplean los colores:

Distingui i tempi verbali colorando i quadratini:

tempo passato tempo presente tempo futuro

- Gli scoiattoli ieri dormivano nella loro tana.
- Claudia sentì il trillo di un campanello.

- Adesso guardo la televisione poi giocherò al computer.
- Tra qualche giorno comincerò il corso di nuoto.
- Scoprii che la mia sorellina dormiva con il pollice in bocca.
- Pensi che il veterinario riuscirà a visitare Fabio?

2.9 El verbo en español en 3º: número, persona, presente, pasado y futuro

En el manual de español el apartado que se dedica a los aspectos del verbo relativos a número, persona, presente, pasado y futuro está estructurado de manera diferente en comparación con el manual de italiano. De hecho, el primer aspecto que se estudia en el manual de español es el verbo con las tres conjugaciones. La unidad se abre con una pregunta hacia los estudiantes y que hace referencia a tres imágenes que hay al principio de la unidad. Se trata de contestar qué están haciendo los personajes de los dibujos, de esta manera serán los mismos niños que descubrirán la función principal de los verbos. Solo después de esta actividad introductoria se pasa a explicitar la norma lingüística.

Sucesivamente, se desarrollan una serie de actividades para trabajar los verbos. La mayoría de los ejercicios que se plantean son de naturaleza de conjuntos, puesto que el objetivo es aprender a clasificar los distintos verbos según la conjugación.

El segundo aspecto que se trabaja es el tiempo del verbo, en el específico se toman en cuenta pasado, presente, y futuro. La manera de explicar la diferencia que hay entre estos tiempos es la misma que se emplea en el manual de italiano, es decir, el uso de pequeñas situaciones comunicativas que ejemplifican los tiempos de los verbos. La única diferencia que hay es que en este caso los ejemplos tienen que completarlos los alumnos, ayudándose con las imágenes, en cambio, en el manual de italiano el ejemplo estaba ya preparado. Los ejercicios que se plantean son de distinta tipología: de clasificación, de relleno y de producción. A continuación, enseñamos un par de ejemplos:

Ejemplo 1

Clasifica estas formas verbales según cómo terminan

salieron	llegarás	preparas	cocinaréis
recortará	mido	merendasteis	guardan
leeremos	vestiré	coloreáis	regué

Ejemplo 2

Escribe estas oraciones en tu cuaderno en pasado y en futuro

- Alejandro practica para el concurso de dibujo.
- Marisa estudia para el examen de conducir.
- El entrenador busca jugadores nuevos para el equipo.

El último aspecto que se va a tratar en el manual de tercer curso relativo al verbo es el número y persona. La unidad de adquisición se desarrolla como las anteriores: una actividad de reflexión lingüística que introduce el tema y secundariamente, un apartado con la teoría explicitada de forma esquemática y por último, la parte práctica. Los objetivos de esta unidad son varios: reconocer si las formas verbales indican singular o plural, identificar la persona de las formas verbales, relacionar los pronombres personales con las formas verbales correspondientes. En los ejercicios que se presentan a continuación se intenta lograr esos objetivos.

Ejercicio 1

Clasifica estas formas verbales en tu cuaderno según si la acción la realiza una sola persona o varias.

hacían pide salimos comerás sumó
leí hablábamos cortas cantarán oyen

Una persona (singular)

Varias personas (plural)

este ejercicio tiene naturaleza de conjuntos, porque tiene la finalidad de clasificar las palabras en dos grupos: el grupo del singular y el del plural. La única desventaja de este ejercicio es que presenta palabras sueltas, totalmente decontextualizadas y eso no ayuda mucho a los alumnos en la clasificación. Estaría mejor crear un pequeño contexto para facilitar la tarea.

2.10 Los verbos auxiliares italianos y españoles

Los verbos auxiliares italianos y españoles no se corresponden del todo, de hecho, en italiano son ser y haber, en cambio, en lengua española son ser y estar. Además de una diferencia a nivel de forma, hay diferencias también en el momento en que se

introducen en la primaria, puesto que en italiano se introducen en 4° curso y se siguen estudiando en 5°, mientras que en España se tratan en 6° curso, al final de la primaria.

Ahora bien, las explicaciones gramaticales de los auxiliares italianos siguen el modelo tradicional de enseñanza de la gramática, tanto en 4° como en 5°. La única diferencia entre las dos explicaciones es que en el manual de 4° se ponen ejemplos contextualizados dentro de una situación comunicativa concreta, en cambio, en el manual de 5° se limita en hacer ejemplos con oraciones sueltas. Además, tanto el verbo ser como el verbo haber tienen dos significados: el de auxiliar y un significado en sí, por tanto, en 4° se hace hincapié más en la forma de auxiliar, mientras que en 5° la atención se centra en el otro significado.

Por lo que se refiere a la parte de los ejercicios, en 5° no se deja nada de espacio a la parte práctica, en el sentido de que la unidad de adquisición está ocupada enteramente por la explicación gramatical, en cambio, en 4° se plantea un ejercicio en el que hay que crear dos conjuntos con el empleo de los colores, un conjunto que corresponde a ser y haber como auxiliares y otro conjunto que corresponde a ser y haber como verbos principales.

El ejercicio es el siguiente:

Colora in rosso la casella se **essere** e **avere** hanno significato proprio, in verde se sono usati come ausiliari.

- Il gatto paura dell'acqua.
- Non fatto ancora i compiti.
- Nicola scivolato sul ghiaccio.
- Mio fratello le lentiggini.
- Questo libro di mia sorella.
- Il taxi arrivato puntuale alla stazione.
- Le chiavi sul tavolo della cucina.
- I bambini giocato a palla.

2.11 El modo indicativo en italiano en 3° de primaria

Después de haber tratado las características principales del verbo y después de haber estudiado los auxiliares, se pasa a estudiar el modo indicativo. La explicación gramatical que el manual ofrece es muy esquemática, se dice que dentro del modo

indicativo hay ocho tiempos verbales y que se dividen en tiempos simples y tiempos compuestos, y para eso hay una tabla en la que están repartidos los dos tipos de tiempos. Además, se explicitan en la tabla cuales son los tiempos simples y cuales los compuestos, empleando los mismos colores que se han usado en la unidad de los tiempos verbales. Al emplear los mismos colores, los niños se crean asociaciones entre el color y el tiempo correspondiente y eso podría ayudarles a diferenciar los distintos tiempos y a no confundirse entre uno y otro. Las asociaciones sea tanto con colores como con imágenes ayudan en construir un aprendizaje más duradero y estable. Para trabajar la diferencia entre tiempos simples y tiempos compuestos se desarrolla el siguiente ejercicio:

Sottolinea i tempi semplici e cerchia i tempi composti

- L'anno scorso frequentavo la classe seconda.
- Ieri Claudia è andata in piscina.
- Alla mattina Luigi beve sempre il latte.
- Gli zii sono andati a Londra.

Este ejercicio tiene el objetivo de clasificar entre tiempos simples y compuestos y lo hace a través del empleo de formas distintas: el círculo y la raya para que los niños diferencien con claridad los dos tipos de tiempo.

2.12 La voz activa y pasiva en 4° de primaria española y 5° de primaria italiana

El estudio relativo a la voz activa y pasiva de un verbo se realiza en dos momentos distintos en los dos sistemas educativos, dado que en Italia se aborda en 5° de primaria, en cambio, en España se estudia a finales del tercer trimestre de 4° curso. Además, en el manual de español el espacio dedicado a este tema está circunscrito a una única unidad de adquisición, de hecho, se limita a explicar las funciones de la voz activa y de la voz pasiva, respectivamente, pero sin describir de manera detallada los elementos que caracterizan las dos formas.

Ahora bien, la unidad del manual de español se abre con una actividad cuyo protagonistas son los niños, y eso es muy importante porque se les otorga un rol activo en el proceso de aprendizaje. Además de ser una actividad llevada a cabo por los mismos alumnos, se trata de una actividad que lleva al descubrimiento de la norma lingüística de

manera inductiva, porque se presenta un fragmento de una noticia de un periódico en el que hay una voz pasiva, pero no se explicita a los niños que se trata de una voz pasiva, sino que son ellos que tienen que transformar la oración siguiendo las pautas que se les ofrece y finalmente se explicita la norma, que constituye el último escalón del proceso de aprendizaje.

Por lo que respecta los ejercicios se desarrollan básicamente actividades de reconocimiento y *pattern drills*. A continuación enseñamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1

Copia las oraciones y subraya las formas verbales. Después, indica en qué voz están, como en el ejemplo.

- Este edificio fue construido en el siglo XII.
(voz pasiva)
- Las nubes tapan el sol cada tarde.
- El atleta saltó las vallas con agilidad.
- La tienda fue inaugurada la semana pasada.

Este ejercicio se compone por distintas tareas: copiar las oraciones, subrayar los verbos y por último, identificar la voz correspondiente. Se trata de un ejercicio en cierta manera gradual, puesto que el objetivo no es solo identificar la voz en la que están los verbos, sino que hay un paso anterior, el hecho de identificar las formas de los verbos.

Ejemplo 2

Observa el ejemplo y cambia la voz de estas oraciones.

- El alcalde inauguró el acto. → El acto fue inaugurado por el alcalde
- Los alpinistas han escalado el pico más alto del país.
- El perro enterró el hueso en el jardín.

Se trata de un ejercicio estructural, puesto que hay que transformar las oraciones de activa a pasiva. El objetivo del ejercicio es automatizar tanto la estructura como la forma de la voz pasiva.

En ambos ejercicios comentados arriba se puede notar que los dos empiezan con un ejemplo, eso ayuda a los niños en el desarrollo de la actividad, porque el ejemplo

representa una guía para los alumnos, los cuales no se sienten perdidos sobre la manera de realizar la tarea.

Por lo que al manual de italiano se refiere, se dedica más espacio al estudio de la voz pasiva y las explicaciones gramaticales se alternan a ejercicios, de manera que se intenta centrar la atención en un rasgo del pasivo a la vez y después de la explicación gramatical correspondiente se pasa a la parte práctica para comprobar si los estudiantes han entendido.

Ahora bien, el primer aspecto que se toma en consideración es la función de la pasiva en una oración y se destacan las diferencias que hay entre voz activa y voz pasiva. Con el fin de introducir los niños al estudio de este tema se propone la siguiente actividad:



Se trata de una actividad de observación en la que los niños tienen que reflexionar sobre qué diferencias hay entre los dos dibujos y las dos oraciones. Dicha manera de enseñar la gramática no se ajusta al modelo tradicional de enseñanza de la gramática, puesto que la unidad no se abre con la explicitación de la norma lingüística, sino, más bien se presenta una actividad de tipo inferencial, que describe una situación concreta y en la que los niños son los protagonistas y son ellos mismos que descubren el funcionamiento de la norma con la ayuda de los ejemplos. Secundariamente, se explica la norma lingüística de manera más teórica, subrayando la función que cumple el sujeto en cada tipo de oración, tanto activa como pasiva. Por último, como se ha comentado arriba, antes de pasar a estudiar otro aspecto del tema, se desarrolla un ejercicio que tiene que ver con la identificación de las distintas formas verbales, objeto de la unidad. El ejercicio que presenta el manual es el siguiente:

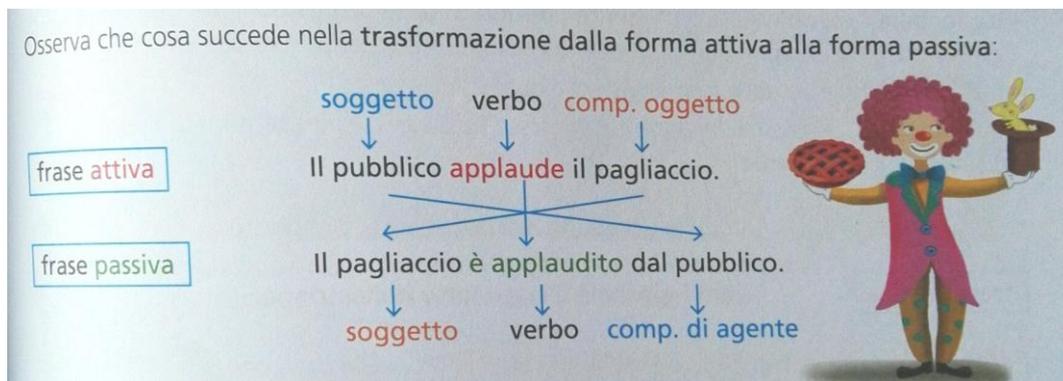
Sottolinea in rosso i verbi di **forma attiva** e in verde quelli di **forma passiva**.

- Il dottor Rossi è molto apprezzato dai suoi pazienti.

- Il vigile ha fatto una multa ad un automobilista scorretto.
- La nostra classe è stata premiata dal Dirigente per il concorso di poesia.
- Il terreno è lavorato dall'agricoltore con un potente trattore.
- Il gatto salì sul tavolo e velocemente divorò le polpette di carne.
- La strada era bloccata da un grosso tronco caduto dalla montagna.

El objetivo del ejercicio es identificar las voces de los verbos. Además, es importante subrayar algunos detalles en el título que ayudan a los niños en una realización mejor del ejercicio: en primer lugar, las dos formas a las que se tiene que focalizar atención están en negrita y eso ayuda en tener siempre en la mente cual es el objetivo del ejercicio, en segundo y último lugar, se requiere el empleo de los colores, en concreto dos colores y cada uno se relaciona a una forma. Los colores transforman la actividad en algo entretenido y además, ayudan en la diferenciación de las dos formas, de manera que los estudiantes no se confundan entre las dos y asimismo, creen asociaciones colores-formas.

El segundo aspecto que se tiene en cuenta es el momento de empleo de la forma pasiva, es decir, en qué situaciones se utiliza y se analiza de forma más detallada la estructura de la oración activa y de la oración pasiva. El esquema que se presenta es el siguiente:



Se trata de una explicación muy esquemática pero que deja claro qué rol desarrollan los distintos elementos en la oración activa y pasiva, respectivamente, y sobre todo, cómo se mueven en la oración cuando se muda de activo a pasivo. Una vez más están presente los colores que están asociados a los distintos elementos de la oración.

El tercer y último aspecto desarrolla un procedimiento contrario al anterior, en el sentido de que, si en la parte anterior se ha empezado por transformar la oración de

activa a pasiva, en esta última parte se empieza por transformar la oración de pasiva a activa. Para explicar esta transformación se emplea el mismo esquema de arriba con los relativos cambios.

Finalmente, se enseña un ejercicio en el que hay que llevar la transformación de activa a pasiva.

Ejercicio

Trasforma le frasi dalla forma attiva alla forma passiva come nell'esempio. Attento! In una frase non ti sarà possibile fare la trasformazione.

- Il bambino accarezza il gatto → il gatto è accarezzato dal bambino
- La mamma ha acquistato un'auto.
- Marinella scrive con la stilografica.
- L'insegnante interroga l'alunno.
- I ladri rubano dei gioielli.
- La maestra corregge le verifiche.
- Laura ha scritto una favola.

Una vez más se trata de un ejercicio de naturaleza estructuralista dado que se centra en hacer automatizar el cambio de activo a pasivo.

2.13 El modo subjuntivo, condicional e imperativo en italiano en 4° curso y 5°

En 4° de primaria italiana se empieza el estudio de otros modos verbales, en concreto, del subjuntivo, condicional e imperativo. El estudio de dichos modos seguirá en 5° también.

En el manual de 4° las unidades relativas al subjuntivo, condicional e imperativo están estructuradas en la manera siguiente: en primer lugar, hay una actividad inferencial en la que los estudiantes tienen que observar un cómic y formular hipótesis sobre qué está pasando, en segundo lugar, hay un espacio dedicado a la explicación de la norma lingüística, en tercer y último lugar, hay una sección en la que se desarrollan unas cuantas actividades de distinta tipología. Explicar el tema gramatical a través del empleo de circunstancias concretas como pueden ser los cómics hace que el aprendizaje se convierta en significativo. El aprendizaje significativo es el producto de un proceso

mediante el cual la nueva información se conecta con algún aspecto (ej. Experiencias previas) que ya existe en la estructura cognitiva del estudiante.

En cambio, en el manual de 5° la explicación se desarrolla de manera totalmente opuesta, es decir, desde la explicitación tradicional de la norma se pasa directamente a la parte relativa a los ejercicios, por tanto, los alumnos se quedan pasivos al leer la explicación gramatical porque no hay ninguna actividad inferencial que lleve al descubrimiento de la norma, sino que el conocimiento se le otorga "listo", para usar las palabras de Scott, Asoko y Driver (1992). A continuación enseñamos una serie de ejercicios:

Ejercicio 1

Completa il testo inserendo al posto esatto i seguenti verbi al **modo congiuntivo**:

Credevo che tuin vacanza, invece ho saputo dai compagni che sei ammalata. Non sapevo, infatti, chel'influenza. Immagino che tuancora a letto; in tal caso ti lascerò in portineria un bel libro poliziesco da leggere. Non verrò personalmente a portartelo, perché non vorrei che l'influenzaanche a me. Se per caso tu lo....., telefonami: te ne manderò uno ugualmente bello. La mia mamma mi ha chiesto: -ma sei sicura che alla tua amica.....i racconti gialli e non.....invece un altro genere di lettura? Io le ho risposto che questa sarà per te l'occasione per apprezzare anche i gialli, se per caso tu non ne.....mai letto uno.

sia; venisse; piacciano; fossi; avessi letto; preferisca; avessi preso; avessi letto.

Se trata de un ejercicio cuyo objetivo es insertar los subjuntivos. Para que el ejercicio sea más fácil, dado que se acaba de empezar su estudio, se ha decidido ofrecer las formas. Como se ha comentado arriba, el contexto es importante, y es por esta razón que se desarrolla un ejercicio en el que se presenta una carta como ejemplo de contexto.

Ejercicio 2

Come chiederesti a una tua compagna una gomma? Colora i riquadri con le forme verbali più opportune.

Dammi la gomma!

Voglio la gomma

Avresti una gomma?

Ti ho chiesto la gomma!

Avresti per favore una
gomma da prestarmi?

Ejercicio 3

Indica il valore dei verbi all'imperativo, come nell'esempio.

C

Comando

D

Divieto

E

Esortazione

R

Richiesta

- Cerca di essere più educato con il nonno. E
- Fermati, per favore!
- Non toccare la spina!
- Stai zitto!
- Ascolta il mio consiglio, dai.
- Non sporgerti dalla finestra!
- Per favore, Viola, sistema la tua stanza.
- Non salire sulla scala, Edo!

2.14 El estudio de toda clase de verbo en el último curso de primaria italiana

En 5° de primaria la programación didáctica contempla el estudio de todas las tipologías de verbos que existen en lengua italiana. En concreto, se analizarán los verbos impersonales, los modales, los transitivos y los intransitivos y por último, los reflexivos.

Las unidades de adquisición que se ocupan de este tema son cuatro: la primera se dedica al análisis de los verbos impersonales, la segunda se centra en los modales, la tercera agrupa los transitivos y los intransitivos y finalmente, en la cuarta unidad se analizan las formas verbales reflexivas. Por lo que se refiere a la parte práctica, es decir, la de los ejercicios, se reúne al final de las cuatro unidades en un único apartado.

Las explicaciones gramaticales relativas a dichas unidades no se ajustan totalmente ni al modelo de la reflexión lingüística, ni tampoco siguen enteramente el modelo de enseñanza tradicional de la gramática, más bien, se puede decir que toman elementos de las dos formas de enseñar la gramática.

A seguir, se analizará la unidad de adquisición de los verbos transitivos e intransitivos con la finalidad de describir cada una de sus partes:

MORFOLOGIA

Verbi transitivi e intransitivi

► Osserva le vignette e leggi i testi.



Lucia innaffia i fiori.



Lucia **corre** sul marciapiede.

In tutte e due le frasi il verbo esprime un'azione compiuta da Lucia.

- Nella prima frase l'azione indicata dal verbo "innaffia" **transita**, cioè **passa**, sulla parola "fiori". Se ciò non succedesse, la frase sarebbe incompleta. Il verbo "innaffia" quindi è **transitivo**.

Lucia innaffia i fiori.

↓ ↓ ↓

è la **protagonista** che compie l'azione, il **soggetto** della frase esprime l'azione, è un **verbo transitivo** risponde alla domanda "che cosa?": è l'**oggetto** su cui transita l'azione

- Nella seconda frase l'azione indicata dal verbo "corre" **non transita**, cioè **non passa su qualcosa**, ma **si riferisce al soggetto stesso**. Il verbo "corre" quindi è **intransitivo**.

Lucia corre sul marciapiede.

↓ ↓ ↓

è la **protagonista** che compie l'azione, il **soggetto** della frase esprime l'azione, è un **verbo intransitivo** risponde alla domanda "dove?": è un **elemento che completa** la frase

ATTENZIONE!

Per sapere se un verbo è **transitivo** individua prima il verbo e il soggetto; poi poni la domanda "chi? che cosa?". Se la frase ti suggerisce la risposta, il verbo è **transitivo**.

Andrea vede (chi?) un suo amico. → il verbo è **transitivo**

Il gatto beve (che cosa?) il latte. → il verbo è **transitivo**

Giacomo **cammina** (dove?) sul lungomare. → il verbo è **intransitivo**

Massimo **scherza** (con chi?) con sua sorella. → il verbo è **intransitivo**

104

Situaciones comunicativas concretas

Ejemplos con el empleo de distintos colores, cada uno de los cuales está asociado a una parte diferente de la oración

Pautas para reconocer cuando se trata de un verbo transitivo o cuando es un verbo intransitivo

Por una parte, hay una actividad de observación en la que los niños tienen que observar dos imágenes que ilustran dos contextos diferentes de empleo de los verbos transitivos e intransitivos. Es una manera de presentar el tema gramatical inductivamente, puesto que se trata de una actividad que ve como protagonistas los niños y que son ellos mismos los que tienen que notar las diferencias entre las dos oraciones. Es importante decir que las imágenes en dichos casos son un recurso que ayuda mucho en la comprensión. Por otra parte, la norma lingüística se deja explícita, no se sigue el camino de la reflexión lingüística, sin embargo, hay otros elementos que la diferencian de una explicación gramatical al estilo tradicional. En primer lugar, el empleo de los colores hace que se focalice la atención en las palabras clave y asimismo hace que la explicación no sea aburrida. En segundo y último lugar, la explicación se complementa con ejemplos para que se concretize la norma y no se quede en lo abstracto.

Ejercicio 1

Trasforma i verbi sottolineati nella **forma impersonale**. Segui l'esempio.

- I compagni mormorano che Lucrezia stia per partire per gli Stati Uniti.

In classe si mormora che Lucrezia stia per partire per gli Stati Uniti.

- Dicono che partirà appena sarà terminata la scuola.

.....

- Lucrezia ha detto: - Non date retta a ciò che raccontano! Non andrò da nessuna parte!

.....

.....

Se trata de un ejercicio de naturaleza estructural, en el específico, de un ejercicio de transformación de verbos en la forma impersonal. Es un ejercicio que sirve para automatizar la forma de los impersonales, además el ejemplo guía en la realización del ejercicio.

Ejercicio 2

Riscrivi le frasi sostituendo al verbo evidenziato un **verbo servile** accompagnato dall'infinito, come nell'esempio.

- Mi sveglierò alle sette.

Mi devo svegliare alle sette.

- Non dire bugie.

.....

- Decidi tu il film da vedere.

.....

- Rispondete alla mia domanda.

.....

- Partiremo stasera.

.....

Ejercicio 3

Nelle seguenti frasi sottolinea in rosso i verbi transitivi e in blu l'oggetto su cui transita l'azione, come nell'esempio. Attenzione: sono presenti due verbi intransitivi.

- Paola chiude a chiave la porta.

- Il ciclista attaccò il suo rivale proprio sulla salita più difficile.
- All'incrocio l'auto svoltò a destra.
- Mio fratello ha migliorato il suo rendimento scolastico.
- Gli invitati ballarono per tutta la notte.
- La commissione esaminerà i progetti entro dieci giorni.
- Non devi innaffiare troppo spesso le piante.

El objetivo de este ejercicio no es solo identificar los verbos transitivos sino que, también se trata de reconocer el elemento que no puede separarse del verbo transitivo, es decir, el objeto directo. Además, este ejercicio tiene es diferente en comparación con los demás, porque los anteriores se centraban en una única tipología de verbos, en cambio en este ejercicio hay dos frases en las que aparece otra tipología de verbos, por tanto hay que prestar más atención.

Ejercicio 4

Completa le frasi seguenti con i **verbi riflessivi** indicati, coniugati al modo e al tempo opportuni.

SCOTTARSI; SCALDARSI; NASCONDERSI; RINFRESCARSI; ALZARSI

- Mi facendo una doccia quasi fredda.
- La mamma mentre stirava le camicie.
- Stamattina non riuscivo proprio ad dal letto.
- La lucertola al sole primaverile.
- Pur di non farci vedere da Antonio. dentro un negozio.

2.15 Las preposiciones españolas en 4° vs las preposiciones italianas en 3° curso

En el manual de 4° de primaria española las preposiciones se introducen mediante un fragmento de un texto con huecos. Los niños deben rellenar los huecos con las preposiciones. Secundariamente, se describe de manera más formal cuales son las preposiciones y su función dentro de un texto. En cambio, en el manual de italiano el procedimiento es al revés, lo primero que se describe es la norma y luego se presenta un texto en el que los estudiantes tienen que subrayar las preposiciones. Además, es

importante decir que en italiano hay también más artículos contractos que en español, de hecho solo hay dos: al y del. Por lo que a la explicación gramatical de este último tema se refiere, se presenta el siguiente esquema:

2 Completa la tabella delle preposizioni articolate.

+	il	lo	la	i	gli	le
di	del					
a		allo				
da			dalla			dalle
in	nel				negli	
su				sui		

Se trata de una tabla que resume todos los artículos contractos, pero es medio vacía. El objetivo es hacer que sean los alumnos mismos que la completen, de esta manera tienen la posibilidad de construir su propia gramática y reflexionar sobre la forma de los artículos contractos, sin que el manual o el profesor se les de la tabla ya lista y terminada. A través de ejercicios de esta tipología en los que es el alumno mismo a construir su gramática el eje del protagonismo se traslada al alumno que asume un papel activo en la construcción de su aprendizaje y ya no se queda pasivo delante de las explicaciones de los docentes.

Por lo que se refiere a la parte práctica, en los dos manuales se realizan básicamente ejercicios de localización de las distintas preposiciones. A continuación, enseñamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1

Copia en tu cuaderno estas oraciones y rodea las preposiciones que aparecen.

- David ha estado con Carla en el supermercado de la plaza.
- Dejé las llaves sobre la mesa, entre el jarrón y el plato.
- Según ha dicho el profesor, el examen de Lengua será por la mañana.

Ejemplo 2

Cerchia di **rosso** le preposizioni semplici e sottolinea di **azzurro** le preposizioni articolate.

Sara ha ricevuto in regalo dalla zia, appena tornata da Venezia, una spilla a forma di quadrifoglio con tante perline di diversi colori. In classe, mentre scrive, un raggio di sole si posa sulla spilla.

Allora Lucia, la sua compagna di banco, grida: - Maestra, le perline della spilla di Sara si vedono sul quaderno. Sembrano palline colorate!

2.16 El estudio del adverbio en 4º y 5º de primaria española y en 4º de primaria italiana

En 4º de primaria española se focaliza la atención sobre los adverbios de tiempo y de lugar, en cambio en 5º el estudio se profundiza y se toman en cuenta las demás clases de adverbios: modo, cantidad, afirmación, negación y duda. En 4º los adverbios de tiempo y de lugar se introducen de manera inductiva con el empleo de un dibujo en el que hay dos personajes que están hablando y hacen uso de los adverbios de lugar y de tiempo. El alumno debe adivinar qué palabra se usa para indicar lugar y cual para indicar tiempo, de esta manera, sin dar ninguna explicación gramatical previa el estudiante empieza a crearse por sí mismo un esquema mental. Secundariamente, después de haber creado un primer contacto con el tema gramatical, se pasa a la explicación formal de la norma. A través de un esquema se explica qué son los adverbios y se explican las diferentes clases. Por último, se realizan ejercicios de reconocimiento, en los que los estudiantes no solo deben reconocer las palabras que corresponden a los adverbios, sino que deben clasificarlos según la clase a la que pertenecen.

Ejemplo:

Copia y rodea los adverbios de estas oraciones. Después, clasifícalos según si son de lugar o de tiempo.

- Ayer Nuria y Miguel dejaron los libros ahí
- He llamado a los abuelos, pero todavía están lejos

Asimismo, hay ejercicios de relleno, como por ejemplo el siguiente:

Completa la descripción con estos adverbios de lugar.

DETRÁS

LEJOS

ENCIMA

ALREDEDOR

La habitación que más me gusta de mi casa es la cocina. En el centro hay una mesa, _____ de ella hay cuatro sillas y _____ siempre hay un jarrón con flores. _____ están la nevera y el horno, y un poco más _____, la lavadora.

En cambio, en 5° se estudian las otras clases de adverbios: modo, cantidad, afirmación, negación y duda. En el manual de 5° la explicación gramatical sigue un enfoque de tipo formalista, puesto que desde el principio de la unidad se explicita la norma lingüística y no se acude a ninguna situación comunicativa concreta. Asimismo, para presentar las diferentes clases de adverbios se emplea una tabla en la que se ponen todos los adverbios según su clasificación, pero de manera totalmente decontextualizada. De todas formas, se deja bastante espacio a la parte práctica, puesto que se presentan ejercicios de distintas tipologías: en primer lugar, ejercicios de relleno, como ‘ Completa en tu cuaderno las oraciones con estos adverbios: tarde, nunca, mañana, ahí y siempre’, en segundo lugar, se desarrollan ejercicios de reconocimiento con distinto grado de dificultad, desde el reconocimiento de adverbios con oraciones sueltas, pasando por tomar en cuenta pequeñas poesías, hasta llegar al reconocimiento de los adverbios dentro de un texto entero y por último, se presenta un ejercicio de clasificación y uno de transformación.

A seguir enseñaremos unos ejemplos:

Ejemplo 1

Copia en tu cuaderno estas oraciones, subraya los adverbios e indica de qué clase son:

- Ahora sí que noto la brisa fresca del mar.
- Mañana te visitaremos temprano.
- El petrolero atracó ayer muy tarde.
- Hoy he viajado en globo sobre Granada.

Ejemplo 2

Copia los adverbios e indica de qué clase son:

Lugar	Tiempo	Modo	Cantidad	Duda
Demasiado		Acaso	Peor	Abajo
Ligeramente		Menos	Así	Ahora
Bastante		Quizá	Aquí	Pronto

Al examinar la explicación gramatical del manual de italiano se puede notar que adopta una metodología que parte por un ejemplo concreto para llegar a la explicación formal, es un proceso desde abajo hasta arriba. Este procedimiento es de tipo inductivo,

puesto que no se explícita desde el principio la norma, sino que se va descubriendo a través del uso práctico de la lengua. De hecho, lo primero que se encuentra nada más empezar la unidad es un pequeño cuento en el que se emplean una serie de adverbios, pertenecientes a clases diferentes. Además, otra característica muy importante en el cuento es el uso de los colores para destacar los adverbios y de esta manera los alumnos prestan más atención. Secundariamente, después de haber introducido a los alumnos el tema gramatical, se pasa a la explicación de la norma de manera tradicional, explicando qué es un adverbio y cual es su función dentro de una oración. Luego, se presenta la diferencia entre adverbios y adjetivos masculinos singulares y la explicación se desarrolla de manera contrastiva, puesto que se presentan al mismo tiempo dos oraciones con el adjetivo/adverbio italiano *molto* que significa mucho. Según la manera en que se emplea esta palabra, puede ser tanto adjetivo como adverbio, por tanto hay que tener cuidado.

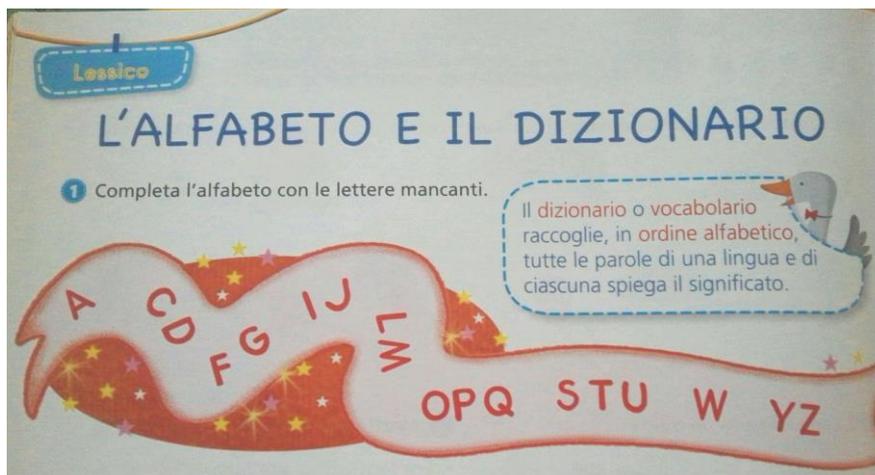
Al presentar contemporaneamente el doble significado que puede tener esta palabra, el alumno puede diferenciar con más claridad los diferentes empleos y sobre todo el recuerdo resulta ser más estable y duradero, porque es un aprendizaje que se construye, creando enlaces y no se aprenden nociones de manera aislada, sino creando conexiones. La unidad se concluye con una tabla en la que se presentan las diferentes clases de adverbios con algunos ejemplos.

Por lo que a la parte de los ejercicios se refiere, no se incluyen en la misma unidad, sino que se exponen en un apartado en el que hay también ejercicios de otros temas gramaticales. Hay que destacar que no se dedica mucho espacio a la parte práctica, de hecho, se presentan solo un par de ejercicios: un ejercicio estructural de transformación y un ejercicio en el que hay que elegir si la palabra subrayada es un adjetivo o un adverbio.

3. EL VOCABULARIO

3.1 El abecedario y el diccionario en la clase de italiano

En Italia el abecedario se trata al principio de la primaria, en concreto, en primer curso, pero se retoma también en tercero, cuando se empieza también a usar el diccionario. Ahora bien, como el abecedario ya se estudió en cursos anteriores, en tercero se da simplemente un repaso llevado a cabo por los mismos niños en el sentido de que el papel de protagonista se deja al alumno y no al docente. En el manual se propone la siguiente actividad para repasar el abecedario:



Se trata de un ejercicio en el que hay que poner las letras del abecedario que faltan. Dicho ejercicio es una manera de repasar algo que se hizo en cursos anteriores y además posee la ventaja de ser desarrollada por los alumnos, los cuales tienen un papel activo durante su repaso, en consecuencia hay más posibilidad que lo que están repasando se les quede mejor imprimido en la memoria.

En cambio, si el repaso fuera llevado a cabo por el docente y si se actuara una transmisión según el estilo tradicional de enseñanza, los estudiantes se quedarían pasivos y el proceso de aprendizaje sería mucho menos eficaz.

Una variante del sobredicho ejercicio sería hacer crear a los niños una serie de fichas físicas coloradas que corresponden a las letras del abecedario durante una clase y después de una semana volver a tomar esas fichas, ponerlas en una bolsa y cada estudiante tiene que coger una y ponerla a lo largo de una raya, que representaría el abecedario, en el orden establecido.

El otro aspecto en el que se hace hincapié en primaria y que está relacionado con el abecedario es el uso del diccionario. Los niños empiezan a aprender cómo se buscan las palabras en el diccionario a través de una actividad de seriación durante la cual tienen que poner las palabras en orden alfabético, centrando la atención en la segunda letra, dado que empiezan todas con la -f. La actividad es la siguiente:

Ora metti il ordine alfabetico le seguenti parole; iniziano tutte con la **F**. guarda la seconda lettera! Usa i numeri da **1** a **7**.

fiore farfalla festa fuoco freccia foglio flutti

3.2 El abecedario y uso del diccionario en 3º curso en España

En 3º curso se vuelve a tomar el abecedario, pero la forma en la que se retoma es diferente en comparación con la forma que se emplea para el manual de italiano, dado

que en el manual de español se presenta el abecedario por completo, sin que el estudiante pueda actuar un repaso activo, como sí ocurría en el manual de italiano. Los ejercicios que se desarrollan relativos a este tema son de seriación y el objetivo es el de ordenar las palabras alfabéticamente. A continuación, enseñamos un par de ejemplos:

Ejercicio 1

Fíjate en la primera letra de cada palabra y ordénalas alfabéticamente.

mentira nariz sorpresa radio beso
patín flamenco zapato acelga hada
juventud corona vitrina tebeo ñandú

¿Cuál de estas palabras aparece en primer lugar en el diccionario?

¿Cuál aparece en el último lugar?

Ejercicio 2

¿Qué palabra está descolocada en estas series? Cópialas siguiendo el orden alfabético.

Ballena – cuaderno – madera – deseo – escuela – niño.

Cocina – manopla – barco – novedad – pie – ventana.

Adorno – gabardina – helecho – sillón – farola – toalla.

Por lo que al aprendizaje del uso del diccionario se refiere, el manual de español dedica una unidad de adquisición en sí. En concreto, la unidad se abre con un fragmento de una página del diccionario y a través de esa página se explica cómo funciona un diccionario. Sucesivamente, se pasa a la parte práctica en la que los alumnos tienen que acostumbrarse a buscar las palabras en el diccionario, en concreto se les da un listado de palabras que tienen que buscar en el diccionario y además otro ejercicio que se presenta es el siguiente:

¿cuántas acepciones tiene la palabra falda? Escribe una oración con cada una de ellas.

Falda 1. Prenda de vestir que cae desde la cintura. 2 Tela que se usa para cubrir una mesa redonda. 3 Parte baja de una montaña. 4 Una parte de la carne de la vaca que se come.

Insertar una unidad sobre el uso del diccionario es muy importante porque los niños aprenden antes de todo a interpretar correctamente las acepciones de una palabra y a seleccionar la que le interesa y asimismo, incrementan su competencia básica en el tratamiento de la información porque empiezan a valorar el diccionario como una herramienta de consulta que es necesaria en la vida diaria, no solo dentro de la realidad escolar.

3.3 La estructura de las palabras en italiano en 3º curso y en 5º de primaria

En tercero la explicación relativa a la estructura de las palabras se limita a representar solo el aspecto básico, es decir, la raíz y la desinencia. La explicación se lleva a cabo mediante definiciones acompañadas por imágenes y ejemplos correspondientes, de manera que los niños puedan crear asociaciones entre la definición gramatical abstracta y el ejemplo concreto. Además de eso, se subrayan las palabras clave a través de los colores, lo único es que sería recomendable usar dos colores para cada una de las dos estructuras, por ejemplo, rojo para definir la raíz y azul asociado a la desinencia. Por lo que respecta la parte de los ejercicios, se desarrollan dos tipologías diferentes de actividades: una de reconocimiento de raíces y otra de inserción de desinencias. A continuación, enseñamos los dos ejercicios comentados arriba:

Ejercicio 1:

In ogni insieme di nomi evidenzia con il **rosso** la radice.

Frutteto Fruttivendolo Fruttiera Fruttosio	Cartiera Cartolaio Cartone Cartoleria	Lattaio Latticino Latteria Latte
---	--	---

En este ejercicio además de reconocer las raíces, acción estrictamente mecánica, se podría hacer notar a los estudiantes que desde una misma raíz se pueden crear distintas palabras pertenecientes al mismo campo semántico y trabajar de manera metalingüística sobre la construcción de palabras. El mismo procedimiento se podría actuar con el tema de los sufijos.

Ejercicio 2

Completa le parole con la desinenza corretta.

- Quest..... stanz..... è umid..... e squallid.....
- Ieri il mi..... amic..... è partit..... per le vacanz..... estiv.....
- Mi..... sorell..... studia all'università, mi..... fratell..... invece al liceo.
- Oggi il mar.....è calm....., ma l'acqua è fredd.....

El objetivo de este ejercicio es convertir en automático el procedimiento de las desinencias y al mismo tiempo poniendo atención a las concordancias y a los sustantivos invariables.

En 5º curso se retoma el aspecto de las raíces y desinencias, pero se profundiza el tema a través de las explicaciones de distintas tipologías de palabras: palabras derivadas

y compuestas. A diferencia del manual de 3°, en el de 5° curso se emplea más de un color para subrayar los conceptos clave. Eso es muy importante para los estudiantes a nivel visual y a nivel motivador, porque, por una parte, la explicación se presenta mucho menos monótona en comparación a un texto escrito todo en negro y por otra parte, los distintos colores asociados cada uno a una parte de la palabra ayudan en la memorización. La explicación relativa a la estructura de las palabras derivadas y compuestas se presenta de la siguiente manera:

La struttura delle parole

Derivate, alterate, composte

Nella lingua italiana esistono diversi meccanismi per creare nuove parole partendo da quelle esistenti. I più importanti sono la **derivazione**, l'**alterazione** e la **composizione**.

Parole derivate

Il meccanismo della **derivazione** è uno dei sistemi più efficaci per **ampliare il numero delle parole di una lingua senza inventarne di diverse**. Ecco come si procede: si prende la **radice** di una parola e si aggiunge una parte all'inizio (prefisso) o alla fine (**suffisso**). Per esempio dalla parola primitiva **casa** possiamo ottenere queste nuove **parole derivate**:

rin-cas-are cas-eggia-t-o cas-aling-a ac-cas-arsi

Parole alterate

Per esprimere diverse sfumature di significato di una parola si usa invece l'**alterazione**, che consiste nell'aggiungere dei **suffissi** alla radice della parola che si desidera alterare. I suffissi non modificano il suo significato, ma ne esprimono una diversa sfumatura rispetto alla quantità, alla qualità, alle dimensioni, al valore. Utilizzando sempre la parola primitiva **casa** possiamo ottenere le seguenti **parole alterate**:

cas - ina (piccola)	cas - etta (graziosa)	cas - ona (grande)	cas - accia (brutta)
↓	↓	↓	↓
diminutivo	vezzeggiativo	accrescitivo	peggiorativo o dispregiativo

I **suffissi** con i quali è possibile alterare le parole sono molti. Eccone alcuni tra i più usati:

- diminutivi: -ino, -icello, -icino, -ello, -icciolo, -etto, ...
- vezzeggiativi: -otto, -uccio, -etto, -uzzo, -ettino, ...
- accrescitivi: -one, -azione, ...
- dispregiativi: -accio, -astro, -ucolo, -ercolo, -onzolo, ...

Esercizi a p. 39 37

Lo primero que llama la atención es la presencia de distintos colores que como hemos comentado arriba, cada uno está asociado a una parte de la palabra, por ejemplo el verde se asocia a los prefijos, el rojo a la raíz y finalmente, el azul a los sufijos. De esta manera, los estudiantes se crean asociaciones estables entre colores y conceptos y eso les ayuda en una mejor identificación de cada una de las partes de una palabra cada vez que encuentran una palabra derivada o compuesta.

Secundariamente, la explicación tradicional de las distintas definiciones se acompaña a ejemplos para concretizar el concepto, asimismo, para aclarar aún más el significado de algunas palabras derivadas se emplea un sinónimo. En conclusión, todos

estos elementos ayudan en hacer que la explicación de la norma lingüística quede más clara y al mismo tiempo sea más entretenida.

Por lo que se refiere a los ejercicios, se desarrollan sobre todo actividades de naturaleza de conjuntos, a seguir se enseñarán algunos ejemplos:

Ejemplo 1

Cerchia le **parole derivate** e sottolinea le **parole alterate** presenti nel seguente elenco.

negoziante; caffettiera; ladruncolo; paesino; giocoso;
calduccio; schedario; tipaccio; fruttivendolo; saliera;
cassetta; alberello; cartiera.

En el sobredicho ejercicio hay dos tipologías de palabras derivadas, por tanto hay que crear dos conjuntos.

Ejemplo 2

Sottolinea le **parole composte** presenti nel seguente elenco.

Segnalibro; olieria; oltreoceano; bracciale; fermaporte;
portaocchiali; foresta; vetrinista; mozzafiato; biancospino;
colonnato; tostapane.

Este ejercicio es de naturaleza de conjuntos, en el específico, de exclusión. De hecho, se trata de subrayar solo las palabras compuestas.

Ejemplo 3

In ogni gruppo di parole sottolinea la parola **primitiva** e scrivi accanto alle altre: **A** per i **nomi alterati**, **D** per i **nomi derivati** e **C** per i **nomi composti**.

Fruttiera (.....) ; fruttaccio (.....) ; frutta (.....) ; fruttivendolo (.....) ; portafrutta (.....) ;
frutteto (.....) ; fruttosio (.....) ; frutticoltura (.....).

Testata (.....) ; testina (.....) ; poggiatesta (.....) ; testa (.....) ; testaccia (.....) ;
testona (.....) ; testacoda (.....) ; testolina (.....).

Este ejercicio es de resumen acerca de todos los aspectos que se vieron en la unidad, dado que reúne las palabras sencillas y las compuestas y derivadas. Además, se trata de un ejercicio que reúne todos los grados que pueda tener una palabra porque se empieza por la palabra primitiva hasta llegar a la palabra derivada y por último, las palabras compuestas.

3.4 Sinónimos y antónimos en 3º de primaria italiana y española

En ambos manuales la explicación de los sinónimos se lleva a cabo de manera indirecta, en el sentido de que la unidad se abre enseguida con una actividad cuyos protagonistas son los niños y el objetivo es acercarse al estudio de los sinónimos, a

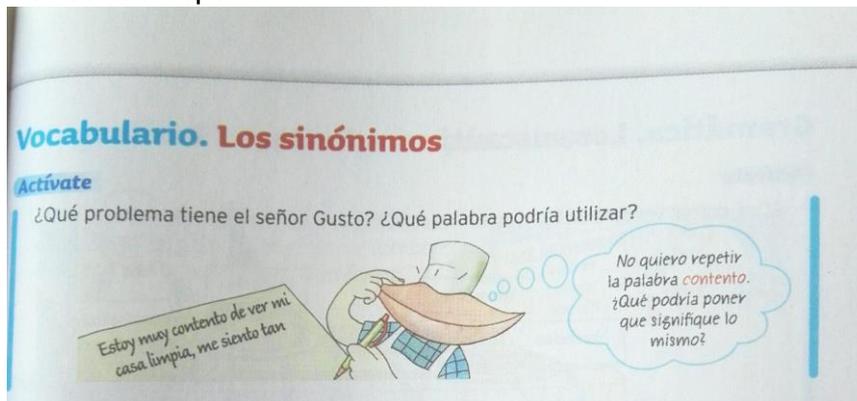
través de palabras que ya forman parte de su lexicón mental y que poseen un significado parecido a las palabras empleadas en el ejercicio. Las actividades son las siguientes:

Actividad del manual de italiano



El ejercicio que se desarrolla en esta actividad es de naturaleza de conjuntos, dado que se trata de crear un conjunto de las palabras que tienen un significado parecido al adjetivo de la oración. Asimismo, es un ejercicio de tipo inferencial, porque los niños tienen que hacer suposiciones sobre qué palabras podrían parecerse a la que se encuentra en la oración. Por último, es un ejercicio que aumenta el bagaje lexical, aunque no sea el objetivo específico, pero al presentar una serie de palabras los niños adquieren nuevos términos. La explicación de qué son los sinónimos se deja al final de esta actividad.

Actividad del manual de español



La actividad del manual de español es un poco diferente en comparación con la actividad presente en el libro de italiano, puesto que en ésta última no hay un grupo de palabras sinónimicas a la que se encuentra en la oración, sino que es el mismo estudiante que tiene que encontrar el sinónimo. Por tanto, tiene un grado de dificultad mayor en comparación con la actividad italiana.

Por lo que respecta las demás actividades del manual de español se desarrollan tres tipologías de ejercicios: de asociación, sustitución y reconocimiento de sinónimos.

Ejercicio 1

Relaciona en tu cuaderno estas palabras con su sinónimo.

CHOZA	CABELLO
PELO	CABAÑA
SENDA	CAMINO

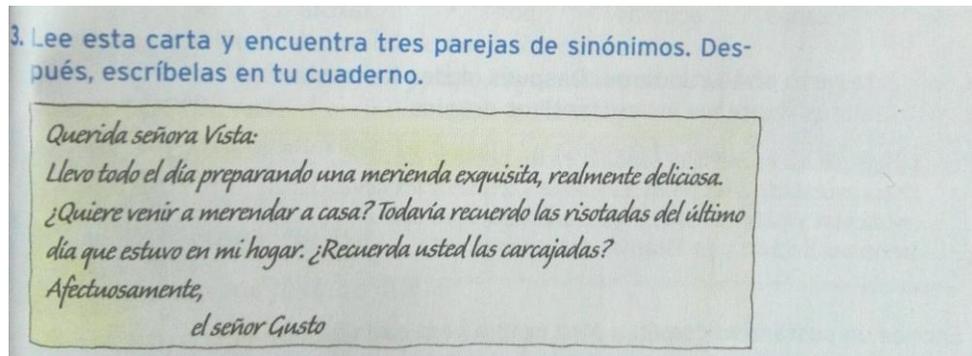
RARO	AGOTADO
CANSADO	RIZADO
ONDULADO	EXTRAÑO

Ejercicio 2

Escribe en tu cuaderno estas oraciones cambiando las palabras destacadas por un sinónimo.

- La obra de teatro **termina** a las seis.
- Cocinar estas galletas es muy **fácil**.
- La expedición **regresó** tarde de la montaña.

Ejercicio 3



Por lo que se refiere a la unidad de los antónimos tanto en el manual de italiano, como en el de español, se estructura de la misma manera que la unidad de los sinónimos: actividad inferencial para introducir el tema a los niños de manera que desarrollen un papel activo en su aprendizaje y a seguir, se procede con la explicación gramatical, y por último, se deja espacio a un par de actividades más para que los niños se familiaricen cuánto más posible al uso de los antónimos.

Finalmente, una técnica para aprender más sinónimos y antónimos es a través del crucigrama, aún mejor si se trata de un crucigrama temático, de manera que se trabajan también los campos semánticos. Se trata de una actividad de carácter lúdico que se puede realizar en parejas, donde, por una parte, un estudiante crea las definiciones y por otra, su compañero tiene que adivinar las palabras a través de las definiciones.

Esta tipología de actividad activa la motivación intrínseca porque los estudiantes la toman como si fuera un reto y a través del juego aprenden los sinónimos y los antónimos (Balboni, 2013).

3.5 Familia de palabras y campos semánticos en 4° y 5° de primaria italiana y española

El tema relativo a la familia de palabras y el de los campos semánticos son dos argumentos bastantes extensos y densos. Además, se trata de un apartado que nunca puede considerarse terminado, puesto que se refiere al léxico. De todas formas, en Italia se aborda el tema de la familia de palabras tanto en 4° como en 5°, en cambio, el tema relativo a los campos semánticos se trata solo en 5°. Por lo que se refiere el territorio español, se decide abordar estos dos temas durante dos cursos escolares, en concreto, en 4° y 5°.

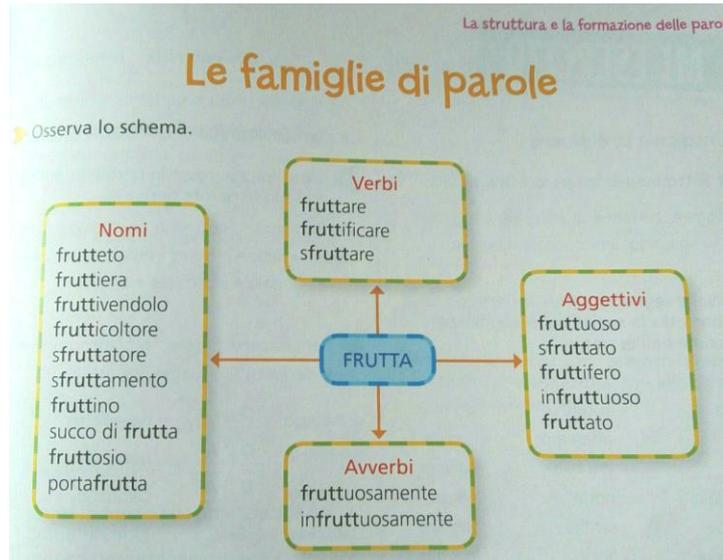
El manual español de 4° distribuye los dos temas en dos unidades de adquisición diferentes: la unidad referente a la familia de palabras se abre con una actividad metalingüística e inferencial, puesto que se trata de observar un dibujo en el que están escritas una serie de palabras que poseen la misma raíz y los estudiantes tienen que descubrir el elemento que las une, reflexionando sobre la forma de las palabras. Esta primera fase es la de formulación de la hipótesis sobre el funcionamiento de las palabras, luego se produce la fase de comprobación de la hipótesis mediante la explicitación de la norma lingüística. Finalmente, en la última parte de la unidad se desarrollan una serie de ejercicios: una actividad de conjuntos, asociación palabra-imagen y creación de un fichero de familia de palabras.

La estructura de la unidad relativa a los campos semánticos se parece a la de la familia de palabras, puesto que en la primera parte se desarrolla una actividad de anticipación al tema, en la que los niños tienen que elegir solo algunas determinadas palabras. Como los niños todavía no saben qué es un campo semántico, se apoyan a su enciclopedia, es decir, sobre sus conocimientos previos. Después de esta primera actividad, se explicita la norma y por último, se desarrollan actividades de conjuntos.

En cambio, por lo que respecta el manual de 5° español, los dos temas se reúnen en una única unidad de adquisición. La parte que se dedica a la explicación de las normas es muy reducida y sigue el modelo tradicional. A diferencia de cómo se estructuraban las unidades de 4°, en el de 5° no se desarrolla ninguna actividad de tipo inferencial sobre el tema. Pero, se deja bastante espacio a la parte de los ejercicios para que los alumnos se familiaricen lo más posible con el tema.

Al pasar a la unidad relativa a la familia de palabras del manual de italiano de 4° se puede observar cómo la estructura de la unidad de adquisición se parece a la del manual de español de 4°. De hecho, la unidad se abre con una actividad de observación de un mapa conceptual en el que se ilustra de qué manera funcionan las familias de palabras, pero sin explicitar la norma. Lo único que se podría añadir es un par de preguntas de elicitación para hacer reflexionar a los estudiantes sobre el funcionamiento de formación de las familias de palabras.

El mapa es el siguiente:



Incluso, en una perspectiva constructivista se podrían poner solo un par de ejemplos para cada categoría y por lo demás, dejar el esquema “abierto” de manera que sean los alumnos mismos a completar el mapa.

En el manual de italiano de 5°, en cambio, desde el principio se procede a la explicación de la formación de las familias de palabras de manera tradicional, además, el único ejemplo que se pone aparece de forma totalmente decontextualizada y sin seguir una lógica, como en cambio pasaba en el de 4°, donde las palabras se dividían en categorías.

La unidad de los campos semánticos en 5° sigue los mismos principios de la de las familias de palabras: explicación tradicional de qué es un campo semántico, ejemplo decontextualizado y listado de palabras relativa al campo semántico del cine. La última sección de la unidad se dedica a la familiarización del tema a través de ejercicios.

Ejemplos de ejercicios italianos y españoles referentes a los dos temas tratados en el párrafo:

Ejercicio 1

Sottolinea in ciascun gruppo il termine che non fa parte della stessa **famiglia di parole**.

zampina ; zampetta ; zampa ; zampillo ; zampata

boccata ; bocciata ; bocaglio ; bocca ; boccheggiare

pastificio ; pasticcino ; pasticcere ; pastorizia ; impastare

muratore ; murale ; murena ; muraglia ; muratura

Se trata de un ejercicio de naturaleza de conjuntos, en el específico, de exclusión. Se trata de eliminar la palabra que no pertenece a la misma familia de palabras.

Ejercicio 2

Leggi le seguenti famiglie di parole e scrivi la **parola primitiva** da cui hanno avuto origine.

- Marino, mareggiata, marinaresco, marinaio, marinaio
- Artistico, artista, artigiano, artisticamente, artigianato
- Corporatura, scorpacciata, incorporare, corpetto
- Preistoria, storico, storicamente, storiografia, antistorico.....

Ejercicio 3

Prova a suddividere il campo semantico dato in insiemi più ristretti, sottolineando le parole con colori diversi.

Fornello; vasca; sedia; letto; lavandino; lavastoviglie; frigo; divano; armadio; lavello; specchio; pensile; tavolo; tappeto; poltrona; tenda; doccia; libreria; forno; lavatrice; televisione.

Ejercicio 4

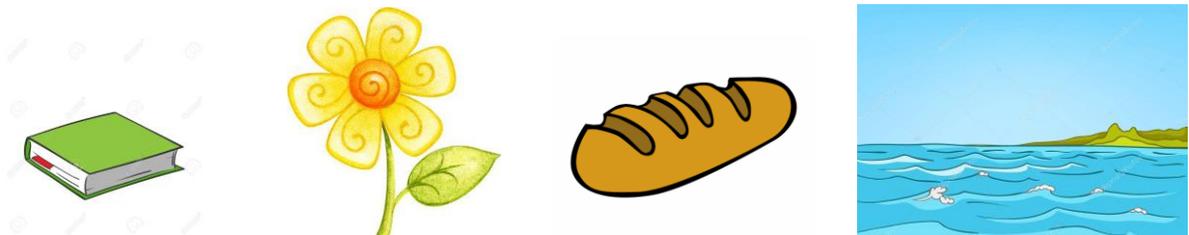
Completa una tabla como esta en tu cuaderno.

Comer cantante arena arenoso
 Cantar comedero comilona cantarín
 Arenero arenal canturrear comestible

	Familia 1	Familia 2	Familia 3
Palabra primitiva			
Palabras derivadas			

Ejercicio 5

Escribe el nombre de estos dibujos y añade tres palabras derivadas de cada uno



Ejercicio 6

Clasifica estas palabras según a qué campo semántico pertenecen. Después, añade dos palabras más en cada grupo

tormenta sardina mocasines atún
 zuecos viento merluza chanclas

salmón botines tempestad granizo

calzado

peces

clima

Finalmente, hay tres técnicas más mediante las cuales se puede aprender los campos semánticos de manera significativa y divertida. La primera es a través del juego de cartas *Memory* con el empleo de cartas compradas en una tienda o creadas por el docente. Se elige el campo semántico y los alumnos tienen que encontrar solo las relativas al campo semántico determinado. Es una actividad que se basa en el placer porque se trata de un juego, pero que al mismo tiempo aumenta la memoria visual y lexical de los niños. Otra técnica es el empleo de póster situacionales creados por los mismos estudiantes y que al final se podrían pegar a las paredes de la clase para que el aula sea más alegre y los niños al verlos todos los días incrementa la memorización. En conclusión, la última técnica que se podría emplear el diagrama a ragnó, un mapa conceptual del que se comentará en el párrafo siguiente. Podemos decir que lo que una estas tres técnicas comentadas arriba es el elemento visual, de hecho, resulta extremadamente importante presentar el léxico no solo dentro de un contexto, sino que es imprescindible acompañar las palabras con dibujos, porque ayudan en una memorización duradera y estable.

3.6 Palabras polisémicas en italiano y español en 3° y 4° de primaria

En el manual de italiano no se dedica mucho tiempo a este apartado del léxico, podríamos decir más bien que se hace una pequeña introducción al tema, de hecho, se realiza solo un ejercicio, sin presentar muchos casos de palabras polisémicas.

En cambio, en el manual de español se dedica una entera unidad de adquisición a este tema. Lo primero que se presenta es una nota en la que hay una palabra polisémica y al mismo tiempo se presentan los destinatarios de la nota y se enseña que a cada una de esas personas se les ocurren significados distintos de la misma palabra. Asimismo, la actividad plantea una serie de preguntas dirigidas a los estudiantes con el fin de hacer reflexionar sobre el tema.

En conclusión, en la segunda y última parte de la unidad se presentan más ejercicios relativos a las palabras polisémicas, de manera que los niños aprendan cuánto más casos posibles. A continuación, enseñamos un par de ejercicios que desarrolla el manual de español:

Ejercicio 1

Relaciona en tu cuaderno a qué significado de la palabra **banco** corresponde cada oración.

Banco 1 Asiento largo y estrecho para varias personas. 2 Organismo que comercia con dinero. 3 Conjunto numeroso de peces que nadan juntos.

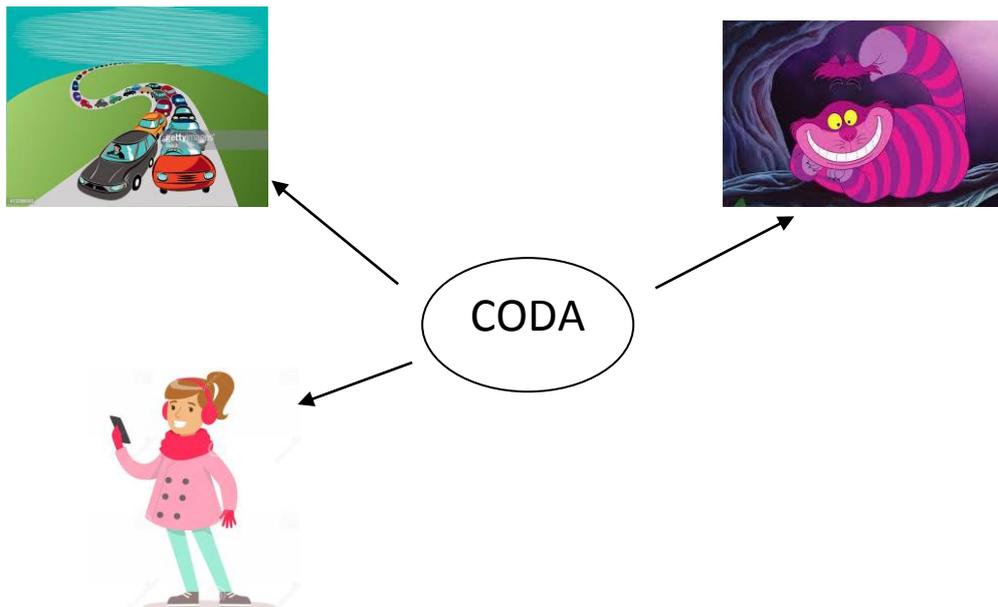
Los buceadores vieron un banco de peces plateados.

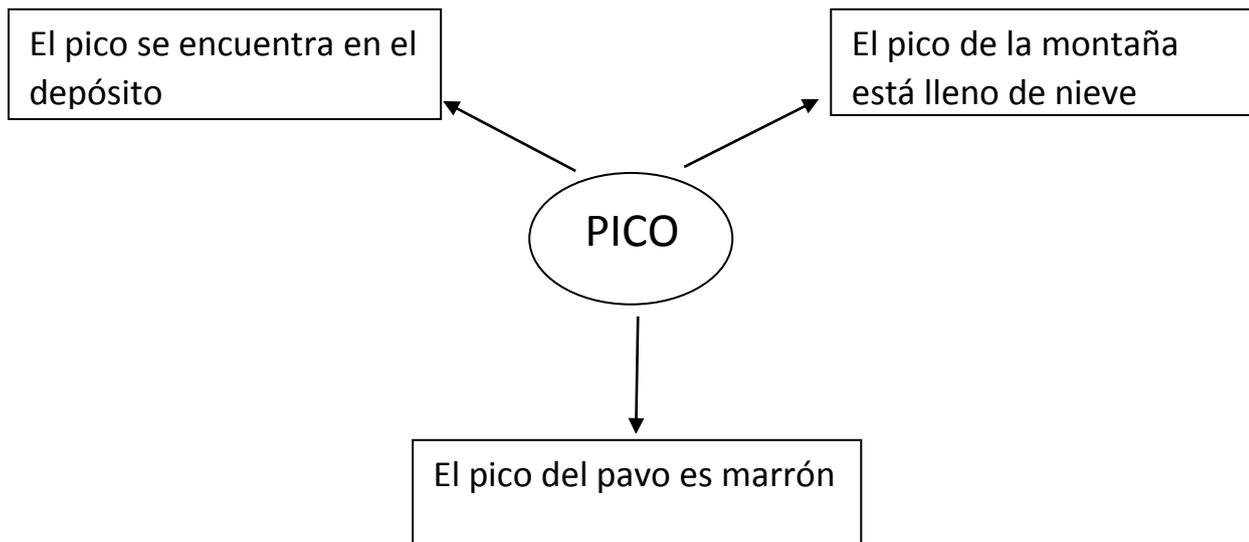
Mi hermana está sentada en el banco con su amiga.

Luis trabaja en el banco que hay cerca del colegio.

Se trata de un ejercicio de asociación entre la definición del diccionario y su directo empleo en un contexto concreto. Es muy importante poner las palabras en situaciones reales para que no se queden aisladas y pierdan el sentido, sobre todo si se trata de palabras polisémicas, en las cuales el contexto es imprescindible.

Con el fin de trabajar la polisemia se podría hacer uso de los diagramas llamados a *ragno*, es decir, se empieza por un núcleo central y de ahí se difunden las demás palabras. La técnica de los diagramas junta memoria visual y capacidad analítica y es una tipología de actividad que se puede trabajar tanto en grupo, como en pareja. Dichos diagramas se pueden usar en dos maneras: por una parte, el diagrama emplea el lenguaje verbal, y por otra, se organiza mediante dibujos. El uso del lenguaje icónico es útil para ayudar en la memorización de los términos y en consecuencia permite una mayor profundidad de codificación (Balboni, 2013). A seguir, enseñamos un ejemplo:





Por último, si queremos completar el ejercicio a 360 grados, podemos crear perífrasis para cada uno de los significados como si se quisiese ponerlas en el diccionario. Esta tipología de actividad si se desarrolla como si fuese un juego desarrolla la creatividad, porque los niños tienen que crear las oraciones para ponerlas en el diagrama, por tanto el aprendizaje se convierte en significativo dado que se utiliza el juego como instrumento de aprendizaje.

En el manual de italiano de 4° se trata el tema de manera más extensa en comparación con lo que se describe en el manual de 3°. Además de presentar el tema a través de ejemplos acompañados por las imágenes correspondientes, se ofrece la definición de palabra polisémica y se dan algunas pautas que pueden ayudar en la identificación y reconocimiento de una palabra que posee más que un significado.

En el manual de español de cuarto, en cambio, se presenta una situación comunicativa y a partir de ahí, se hace hincapié sobre el hecho de que las palabras polisémicas pueden producir también malentendidos. En la segunda parte de la unidad de adquisición se desarrollan una serie de ejercicios de distinta tipología: inserción de la palabra polisémica adecuada en cada una de las parejas de oraciones, pequeña producción escrita y por último, realizar un fichero con todas las palabras polisémicas que se han visto hasta ese momento. Esta última actividad es muy útil y muy significativa para los estudiantes, porque se trata de crear un pequeño diccionario personalizado realizado por los mismos niños, los cuales por tanto se sienten activos durante su proceso de aprendizaje y lo que realizan en este ejercicio no tiene que ser terminado en sí mismo, sino que tiene que ser un instrumento en continuo desarrollo y dinámico al que siempre se añaden términos nuevos.

Las actividades comentadas arriba son las siguientes:

Ejercicio 1

Completa estas parejas de oraciones con la misma palabra.

- Martín iba escuchando música por la calle con los _____.
Es muy importante ponerse el _____ cuando se monta en moto.

- La profesora de Sergio le preguntó la _____ del siete.
Los obreros pusieron una _____ de madera para tapar el agujero.

Ejercicio 2

Escribe una oración con cada uno de los significados de la palabra **bote**.

Ejercicio 3

Haz un fichero con todas las palabras polisémicas que conozcas.

3.7 El estudio de distintos prefijos y sufijos españoles en 3º curso y 5º

La unidad de 3º relativa a los prefijos se abre con una actividad metalingüística, puesto que se trata de reflexionar sobre la forma de algunas palabras, en concreto, se trata de destacar las diferencias entre los verbos. De ahí se procede con la explicación de qué son los prefijos. La actividad es la siguiente:

Vocabulario. Los prefijos in- y des-

Actívate

¿Qué palabras utiliza Tom en la segunda viñeta para decir lo contrario que Chinto?

Hemos tardado poco en hacer la casa.
Nuestro trabajo está completo.

Hemos tardado poco en deshacer la casa.
Nuestro trabajo está incompleto.

• ¿Cómo empieza cada palabra? in- des-

En la segunda parte se desarrollan sobre todo ejercicios estructurales para fijar y estabilizar el funcionamiento de los prefijos. A continuación, se presenta un ejemplo:

Escribe en tu cuaderno los contrarios de estas palabras.

obediente	quieto	útil	atar
correcto	calzar	habitar	necesario

3.8 El lenguaje figurado en 5º de primaria italiana

La unidad relativa al lenguaje figurado se abre de la siguiente manera:



Como se puede notar el tema se ejemplifica a través de una situación comunicativa con el objetivo de aclarar el significado de las distintas locuciones que se encuentran en el bocadillo. Para explicar el lenguaje figurado es imprescindible el contexto, puesto que sin un contexto es difícil explicar el significado y sobre todo no es fácil memorizar las locuciones de manera aislada.

En el ejercicio siguiente se presentan algunas locuciones decontextualizadas, pero se trata de una actividad básicamente metalingüística, puesto que tiene el objetivo de hacer reflexionar al estudiante sobre el significado de la locución y hacer una especie de perífrasis de la locución.

Ejercicio

Spiega il significato delle seguenti **espressioni figurate**, come nell'esempio.

Affogare in un bicchiere d'acqua → spaventarsi davanti alle piccole difficoltà.

Essere sulle spine →

Avere un diavolo per capello →

Essere una frana →

Mettersi una pietra sopra →

Vuotare il sacco →

Essere una buona forchetta →

3.9 El estudio de las frases hechas en 4º de primaria española

La unidad dedicada al estudio de las frases hechas se abre con una actividad que por una parte, presenta una situación concreta con la ejemplificación de algunas frases hechas y por otra, se plantean una serie de preguntas tienen su base en las experiencias previas de los estudiantes. La actividad es la siguiente:

El contexto y a veces los estados de ánimo de la persona que habla a través de frases hechas son fundamentales para la comprensión de las mismas, porque de otra forma no se entenderían, porque poseen un significado diferente del literal.

A continuación se enseñan un par de ejemplos para trabajar las frases hechas:

Ejercicio 1

Relaciona en tu cuaderno estas frases hechas con su significado.

Ir de punta en blanco
Echar un cable
No mover un dedo
Tirar la toalla
Estar en las nubes

Darse por vencido
No hacer nada
Estar despistado
Calcular de forma aproximada
Ir muy bien vestido
Ayudar a alguien

Ejercicio 2

Busca en el diccionario las palabras destacadas para conocer el significado de estas frases hechas. Después, escribe una oración con cada una.

QUEDARSE EN **BLANCO**

CONSULTAR CON LA **ALMOHADA**

SER **AGUA PASADA**

3.10 Los dialectos italianos en 5º de primaria

Durante el último curso de primaria se empieza a tener en cuenta también de la parte cultural de la lengua, de modo que se dedica una unidad de adquisición a los dialectos italianos, mejor dicho, a la historia de los dialectos. Asimismo, se presenta el mapa de Italia donde para cada región se pone el ejemplo de una misma palabra traducida al dialecto. El mapa es el siguiente:



Como se puede observar hay regiones donde la palabra dialectal es totalmente diferente del italiano y que no se parece a ninguna otra región como por ejemplo *monsú* en Piemonte, otras regiones, en cambio, comparten la misma palabra dialectal, es el caso de Marche, Lazio y Umbria.

Por último, se destaca la importancia del latín y el peso que aún posee en nuestro idioma, de hecho, se presentan algunas palabras latinas que todavía existen en el habla diaria del italiano.

El ejercicio que se propone a continuación tiene como objetivo lo de hacer reflexionar los estudiantes sobre el cambio que se ha producido desde el latín al italiano, de manera que se den cuenta de en qué manera el idioma italiano ha cambiado.

Ejercicio 1

Osserva i seguenti termini latini e le corrispondenti parole italiane e indica con una X quale trasformazione hanno subito.

cauda/ coda ; aeternus/eterno ; aurum/oro ; aedificare/edificare ; laudare/lodare

La parola italiana contiene un maggior numero di lettere.

Il dittongo in latino si è trasformato in un'unica vocale in italiano.

La parola italiana ha cambiato anche il suo significato.

Cambia soltanto la pronuncia.

Total, es importante que los niños empiezen a tomar consciencia de su idioma materno, de su historia, de sus características y de su transformación a lo largo del tiempo. El manual ilustra de manera bastante creativa los distintos dialectos y cómo se distribuyen a lo largo de la península. Sin embargo, antes de empezar la explicación, se podrían desarrollar algunas actividades inferenciales con el fin de hacer surgir el concepto de dialecto por parte de los mismos estudiantes. Además, se podrían plantear una serie de preguntas hacia los estudiantes, como por ejemplo, preguntar si en sus casas se habla el dialecto y por lo que respecta estudiantes no itálfonos, preguntar si en su lengua materna existen los dialectos y si en su familia se emplean en la vida diaria.

4. LA SINTAXIS

4.1 El enunciado en la clase de italiano en 3° y en 4° de primaria española

Al tratar el tema del enunciado, los manuales italianos y españoles introducen su estudio haciendo hincapié en aspectos diferentes. A continuación, vamos a ver en qué aspectos se distinguen.

Para empezar, el manual de italiano dedica dos unidades de adquisición a este tema. En la primera unidad se define qué es un enunciado en sí, y la explicación gramatical se lleva a cabo mediante ejemplos contrastivos, es decir, se pone un ejemplo de enunciado correcto y bien estructurado y asimismo se pone un ejemplo de enunciado sin sentido, incorrecto. En una explicación gramatical los ejemplos son muy importantes porque ayudan a concretar el tema, además, el ejemplo permite que el tema se les quede más imprimido a lo niños porque se trata de algo concreto y que tiene que ver con la realidad que los rodea.

Por lo que respecta la segunda unidad se describen los elementos que constituyen un enunciado. En este caso la explicación gramatical se lleva a cabo mediante imágenes, es decir, cada uno de los elementos del enunciado está asociado a una imagen.

En el manual de español se destacan otros aspectos relativos al enunciado, en concreto, se describen las distintas tipologías de enunciados. Con la finalidad de explicar que hay diferentes tipos de enunciados, se observa una situación comunicativa en la que se presenta la misma frase pero en cada viñeta se utiliza con una intención distinta. Durante este ejercicio, son los alumnos mismos que tienen que entender que se trata de enunciados diferentes, a pesar de tener las mismas palabras. Después de haber desarrollado dicha actividad de tipo inferencial, se explicitan las tipologías de enunciando mediante un esquema. A continuación, se pasará revista a un par de ejercicios de los dos manuales:

Ejemplo 1

Rimetti le frasi in ordine

di Giulia la nonna squisite torte cucina

.....
dal veterinario il suo cane ha portato Martina
.....

Este ejercicio tiene la finalidad de desarrollar y automatizar procedimientos morfosintácticos. La técnica que se emplea es el encaje, conocido también como *jigsaw*.

Ejemplo 2

Copia le frasi sul quaderno aggiungendo la domanda a cui risponde ogni sintagma. Osserva l'esempio.

- Un forte vento domenica sera ha rotto un ramo del ciliegio.
(**chi?**) un forte vento (**quando?**) domenica sera (**che cosa ha fatto**) ha rotto (**che cosa**) un ramo (**di che cosa?**) del ciliegio.
- Lo zio domani mangerà con noi.
- Il gomito è rotolato sotto il tavolo.
- Mio fratello mangia un gelato alla frutta.
- Mattia mette un nuovo collare al suo cane.
- La mamma ha messo le rose dentro un bel vaso.
- Mio cugino gioca ogni giorno a calcio.

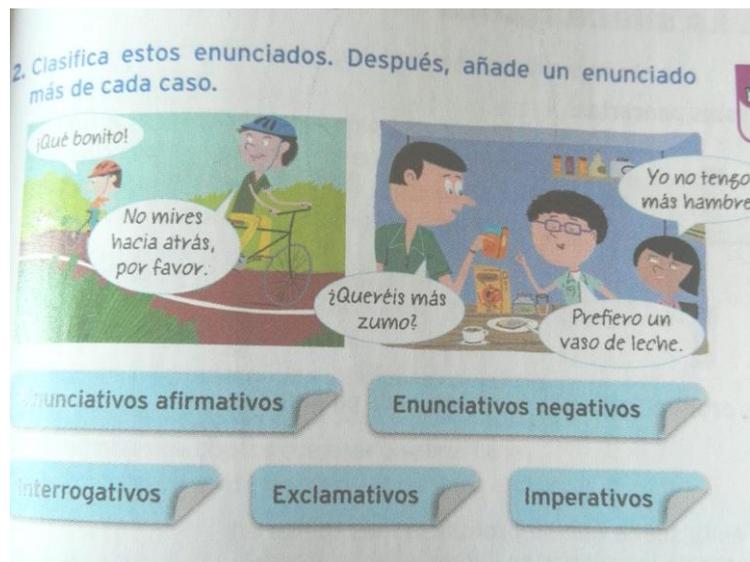
Este ejercicio se centra en las funciones que cada palabra desempeña dentro del enunciado, en concreto, en el descubrimiento de estas funciones por parte de los alumnos. A través de esta actividad se intenta trabajar la competencia metalingüística, es decir, un tipo de competencia que se basa en la reflexión lingüística y a través de la cual se hace surgir la conciencia lingüística. En otras palabras, se intenta hacer reflexionar al estudiante sobre el funcionamiento de su propia lengua.

Ejemplo 1

Transforma estos enunciados en enunciados afirmativos

- ¿Ha hecho Mateo esas marionetas?
- ¡Cuánto me gusta el libro!
- ¿Vendrá el sábado Fernando?
- ¡Qué salada esta sopa!

Ejemplo 2



Esta tipología de ejercicio pertenece a los de naturaleza de conjuntos, cuyo objetivo es crear categorías a partir de un par de situaciones comunicativas en este caso.

4.2 El estudio del sujeto y el predicado en 3º de primaria italiana y 4º de española

El estudio de las dos funciones, sujeto y predicado, en España se realiza en 4º de primaria, en cambio, en Italia se trata en 3º curso. Además de tener una diferencia por lo que respecta la fase de introducción del tema en la programación escolar, los dos manuales no organizan las unidades de la misma manera.

En primer lugar, el manual de español dedica una única unidad de adquisición al estudio del sujeto y predicado, en cambio, el manual de italiano distingue dos unidades de adquisición: una relativa al sujeto y la otra se refiere al estudio del predicado.

En segundo lugar, se diferencia la manera de introducir el tema a los niños: por una parte, el manual de español abre la unidad con una actividad de observación y reflexión lingüística, en concreto, se trata de una situación comunicativa en la que se emplea un sujeto y un predicado, pero no se explicitan las funciones que desempeñan estos dos elementos, sino que se plantean preguntas a los niños para que sean ellos que encuentren la respuesta. Esta primera actividad de reflexión lingüística cambia el eje de la enseñanza tradicional cuyo protagonista era el docente, en cambio, en esta actividad el protagonista es el alumno, es el mismo que descubre la gramática a través de situaciones concretas y reales. Por otra parte, el manual de italiano se ajusta más bien a los principios de la gramática tradicional, en el sentido de que en la primera parte de la unidad se lleva a cabo una explicación gramatical mediante ejemplos, en la segunda parte, se deja espacio a los ejercicios para fijar y automatizar la norma lingüística.

Por lo que a la parte de los ejercicios se refiere, el manual de español propone actividades de dificultad gradual, se empieza con ejercicios de reconocimiento de los verbos, para seguir con actividades de *matching*, hasta un par de actividades de producción escrita. Vamos a ver en concreto algunas tipologías de ejercicios comentados arriba:

Ejemplo 1

Copia en tu cuaderno estas oraciones y rodea los verbos.

- La obra de teatro comenzará el mes que viene.
- Mi abuelo y yo paseamos juntos por la plaza.
- Sonia bebe agua fresca de la montaña de la fuente.
- Laura y sus amigas saltan a la comba en el recreo.
- Los esquiadores descienden rápido por la montaña.

Este ejercicio tiene como objetivo el reconocimiento de los verbos. Se centra solo en los verbos.

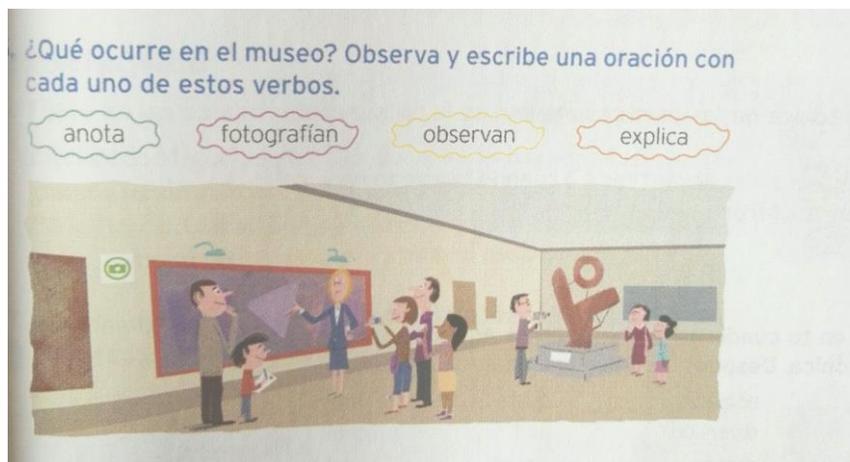
Ejemplo 2

Forma oraciones en tu cuaderno uniendo las columnas

Los científicos	corretea por el parque.
Ana y tú	ganamos el campeonato de ajedrez.
Yo	investigan en el laboratorio.
Dani y yo	estoy en la función del colegio.
El perro	siempre vais al cine los viernes.

El ejercicio anterior tiene como objetivos los de fijar la estructura de las oraciones y al mismo tiempo reflexionar sobre la construcción de esas oraciones.

Ejemplo 3



Este ejercicio se plantea al final de la unidad de adquisición dado que se trata de describir la situación comunicativa del dibujo, por tanto se trata de una actividad bastante completa en la que no se trata solo de identificar los verbos, sino que hay que asociarlos a los sujetos correspondientes.

El manual de italiano emplea sobre todo ejercicios de reconocimiento, algunos de los cuales tienen un valor añadido en comparación con los que se desarrollan en el manual de español, porque además de reconocer el verbo, hay que distinguir si se trata

de un predicado verbal o bien nominal y para realizar esta tarea se emplean los colores, de manera que los niños aprendan a diferenciarlos y sepan que los dos tipos de predicados tienen usos diferentes los unos de los otros. Asimismo, se plantean ejercicios en los que hay que escribir un pequeño enunciado. A continuación, se enseñarán algunos ejemplos de los comentados hasta ahora.

Ejemplo 1

Nelle frasi seguenti sottolinea il soggetto

- La nave da crociera ha lasciato il porto da quasi un'ora.
- In montagna crescono le stelle alpine.
- Domani Luca e Paolo canteranno una canzone in inglese.
- I gufi e le civette appartengono alla specie dei rapaci notturni.

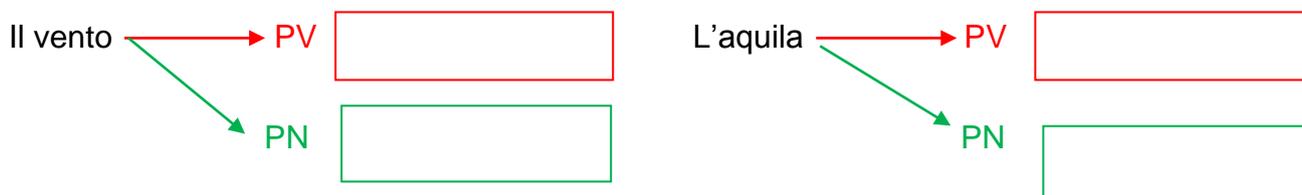
Ejemplo 2

Sottolinea di **rosso** i predicati verbali e di **verde** i predicati nominali

- Di notte i gatti miagolano.
- Il giardino era meraviglioso con i colori dell'autunno.
- Un giorno la mamma ci accompagnerà alla pista di pattinaggio.
- Per il tuo compleanno organizzeremo una grande festa.
- Anna è triste per i brutti voti in pagella.

Ejemplo 3

Per ogni soggetto aggiungi un predicato verbale e un predicato nominale



4.3 El complemento directo italiano en 3° y 4° curso

El estudio del complemento directo en italiano empieza en tercer curso, pero se profundizará en 4° a través de ejercicios más complejos.

En el manual de 3° la explicación gramatical del complemento directo sigue un recorrido que va de lo general, es decir, la explicitación de la norma lingüística, a lo particular, es decir, la aplicación de la norma mediante ejercicios. La explicación de la norma se presenta en una ficha, en la que se describe qué es el complemento directo, asimismo, esta ficha se acompaña a un par de ejemplos con imágenes.

En la segunda parte se desarrollan un par de ejercicios que se centran en la adquisición de la forma del complemento directo, en concreto se trata de actividades en las que hay que insertar el complemento objeto, o bien, localizarlo dentro de un fragmento de un texto.

Por lo que respecta la explicación gramatical del manual de cuarto, se introduce a través de un cómic en el que están hablando dos amigos y los niños tienen que observar lo que está pasando. A través de esta actividad de observación y además, tratándose de una situación comunicativa en un contexto real, los niños son capaces de concretar mejor el tema gramatical, porque una situación real los ayuda a contextualizar y en consecuencia a tener mayor confianza a la hora de aplicar el complemento directo en la vida diaria. A continuación, presentamos un par de ejercicios que se desarrollan en el manual de 4°:

Ejercicio 1

Nelle seguenti frasi sottolinea il **complemento oggetto**

- Ho mandato un sms a Pietro.
- Lea ha fatto una passeggiata nel parco.
- Il ciclista concluse la gara in vantaggio.
- Al mercato ho acquistato le fragole.
- Il salumiere pesa il prosciutto.
- Ascolto un CD di Jovanotti.
- Anna ha rotto gli occhiali.

El objetivo del sobredicho ejercicio es centrar la atención exclusivamente en el complemento objeto, a pesar de que haya algunos elementos que podrían distraer los alumnos.

4.4 Los complementos indirectos en italiano en 4° de primaria

La unidad de adquisición sucesiva al complemento directo es la relativa a los complementos indirectos. Como en la unidad anterior, la introducción de los distintos complementos se produce a través de bocadillos dentro de un contexto real.

A seguir enseñamos la explicación gramatical que se presenta a la hora de introducir los complementos indirectos:

I complementi indiretti

I **complementi indiretti** sono numerosi: ognuno di essi infatti corrisponde a un modo diverso di arricchire il significato di una frase. Eccone alcuni.

Il complemento di compagnia e il complemento di unione



Il **complemento di compagnia** indica l'essere animato con cui ci si trova in una certa situazione o con cui si compie o si subisce una certa azione.

Il **complemento di unione** indica l'oggetto insieme al quale si compie una certa azione.

Rispondono alle domande **con chi?**, **in compagnia di chi?**, **con che cosa?** e sono introdotti dalla preposizione **con**:

- Mi piace giocare in squadra **con Michele**. → **complemento di compagnia**
- Mia sorella parte sempre **con troppe valigie**. → **complemento di unione**

Il complemento di specificazione



Il **complemento di specificazione** specifica o precisa l'elemento a cui si riferisce:
La scatola **dei pennarelli** → "dei pennarelli" specifica il contenuto della scatola.

Risponde alle domande **di chi?**, **di che cosa?** ed è introdotto dalla preposizione **di**, semplice o articolata: Il computer **di Tommaso** è costato molto. / La luce **del Sole** illumina la Terra. / Non trovo più la custodia **degli occhiali**.

Como se puede notar la unidad de adquisición relativa a los complementos indirectos se compone por dos partes: una parte en la que se presenta el complemento correspondiente con un ejemplo concreto y asimismo y otra parte, que corresponde a la explicación gramatical al estilo tradicional. Esta manera de presentar los elementos gramaticales puede ser extremadamente divertido y motivador para los niños, los cuales no perciben el tema como algo aburrido. Sería muy útil insertar en la actividad comentada arriba, un par de preguntas para despertar la curiosidad de los niños sobre el

funcionamiento de los complementos y para que lleven a cabo un proceso de reflexión en una perspectiva constructivista.

Por lo que a la parte de los ejercicios se refiere, no se encuentran en la misma unidad de adquisición, sino que se presenta al final de la unidad en la sección “*Mi esercito*”, en la que se reúnen ejercicios relativos tanto al complemento objeto, como a los complementos indirectos. Al observar las tipologías de actividades que se presentan, se puede notar que hay muchos ejercicios de llenado o de pequeña composición escrita. A continuación, enseñamos algunos ejercicios relativo a los complementos indirectos:

Ejercicio 1

Scrivi una frase per ognuno dei seguenti complementi di termine

alla zia alla gente al gattino alla biblioteca

- _____
- _____
- _____
- _____

Se trata de un ejercicio en el que el complemento indirecto ya está presente, la tarea se basa en la creación de una oración, de manera que se trabaja la imaginación de los niños.

Ejercicio 2

Completa le frasi con un complemento di luogo adatto

- Il treno parte alle 10:30.
- I miei nonni vivono, vicino
- Filippo è rimasto per tutto il pomeriggio.
- Finita la partita, i giocatori uscirono vittoriosi
- I ladri sono entratidella villa.
- La partenza..... è rimandata per lo sciopero dei treni.
- Andremopassando per

En cambio, este ejercicio es opuesto al anterior, puesto que hay una oración en la que se trata de añadir el complemento de lugar adecuado. No se da ninguna sugerencia, de manera que sean los niños que reflejen dependiendo del contexto cuál es el complemento de lugar que más se ajusta al contexto.

4.5 Los complementos del verbo en español en 5º de primaria

El estudio relativo a los complementos del verbo se abarca por primera vez en 5º de primaria. Además, se dedica una única unidad de adquisición en la que se presentan de manera muy general y esquemática tanto el complemento directo, como los complementos indirectos. No se entra en el detalle de los tipos de complementos indirectos que existen, a diferencia de como se hizo en la unidad de los complementos indirectos italianos. Finalmente, la explicación gramatical se presenta en un esquema completo en el que se describen todas las normas relativas a los complementos, por tanto es un esquema que solo tiene que ser memorizado por los alumnos. Los alumnos se quedan pasivos sin poder reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua.

Por lo que respecta la parte práctica, se plantean ejercicios de identificación de los complementos con el empleo de los colores. El empleo de los colores traduce la actividad en algo divertido sobre todo para los niños, por tanto sería aconsejable usar los colores a menudo, sobre todo cuando se trata de clasificar y distinguir elementos distintos.

A seguir, se presentarán algunos ejemplos de ejercicios:

Ejemplo 1

Copia las oraciones y subraya con colores diferentes el núcleo del predicado y sus complementos

- El jardinero echa abono en el jardín.
- Francisco envió un regalo a su hermano Alberto.
- Mi padre abrirá una tienda en Málaga.
- El médico escayoló la pierna.
- El peluquero cortó el pelo a José.

El sobredicho ejercicio no solo tiene el objetivo de localizar los complementos del verbo, sino que se fija también en identificar el núcleo del predicado, que correspondería al verbo. De esta manera los niños fijan la atención en la estructura de casi toda la oración, porque no se centran solo en identificar los complementos, sino en identificar también el elemento que sostiene los distintos complementos. Además, el acto de copiar las oraciones es una acción que ayuda en la memorización de la estructura de la oración.

Ejemplo 2

Completa estas oraciones con un complemento indirecto

- El joyero entregó el collar
- El escritor regaló un libro
- La profesora corrigió los cuadernos
- La actriz firmó un autógrafo
- La poetisa dedicó su obra

En este ejercicio los complementos tienen que imaginarlos los alumnos, es un poco más complejo en comparación con el anterior, porque en el anterior solo había que identificarlos, en cambio, aquí es el mismo alumno que tiene que inventarlo.

5. EXPRESIÓN ESCRITA Y COMPRENSIÓN LECTORA

5.1 Géneros textuales en 3°, 4° y 5° en Italia y en España para trabajar la expresión escrita

	Géneros textuales en 3° de primaria	Géneros textuales en 4° de primaria	Géneros textuales en 5° de primaria
Italia	Cuento, descripción y poema.	Texto narrativo, cuento realista, fantástico, humorístico, el diario, la carta, texto descriptivo, informativo, regulativo y el poema.	Poema, narración realista, fantástica, texto descriptivo y regulativo, texto informativo y argumentativo, resumen.
España	Descripción, carta personal, cuento, redactar un correo electrónico, elaborar una entrevista.	Resumen, descripción, el poema, redactar una carta formal, escribir un texto argumentativo.	Descripción, resumen, esquema, novela, la publicidad, la narración, el teatro, textos periodísticos, el poema, la entrevista.

En el manual de tercero de primaria italiana la sección relativa a la expresión escrita se encuentra en la última parte del manual. En cambio, en España se trabaja un género textual en cada unidad didáctica. Como se puede observar en la tabla, en 3° de primaria italiana se decide introducir la expresión escrita poco a poco y esa es la razón por la que se focaliza la atención solo en tres géneros textuales: el cuento, la descripción y el poema. Por lo que se refiere a los géneros textuales trabajados en España se observa un abanico de géneros más amplio en comparación con el del italiano.

En 4° de primaria italiana las tipologías de géneros textuales se amplían por lo que se toman en cuenta distintos tipos de textos, desde el narrativo, pasando por el descriptivo e informativo hasta el texto regulativo. Asimismo, se estudia el género del cuento con todas sus facetas, es decir, se considera el cuento realista, el fantástico y el cuento humorístico. Finalmente, se dedica espacio también al género epistolar con la elaboración de una carta personal. Por lo que respecta los géneros textuales de 4° de primaria española, la atención se centra solo en un tipo de texto, que es el argumentativo y luego se pasa a estudiar cómo resumir un texto, describir personas y personajes de un cuento y redactar una carta formal. Tanto en 4° de primaria italiana, como en 4° española, se empieza a introducir a los alumnos al género del poema.

Finalmente, en 5° de primaria en España se tratan géneros como la novela, la publicidad, el teatro y los textos periodísticos, además de retomar la descripción, el

resumen y el poema. En 5° de primaria italiana, en cambio, a grandes rasgos se repasan los géneros textuales que se han tratado en 4°, lo único que se añade es el género textual del resumen.

5.2 Ejercicios para trabajar la expresión escrita en Italia y España

En el párrafo anterior se ha comentado qué géneros textuales se trabajan en cada curso escolar. En cambio, en este párrafo se analizarán las tipologías de ejercicios para trabajar la escritura en los distintos cursos escolares. Por ejemplo, en 3° de primaria italiana con el fin de trabajar el cuento, se plantean ejercicios como ordenar las imágenes en orden cronológico y contar en una historia lo que pasa en las secuencias ilustradas, o elaborar una historia teniendo en cuenta las sugerencias que se plantean en el ejercicio. Asimismo, para que los alumnos interioricen la estructura de un cuento se trabaja con los colores, es decir a cada sección del cuento se asigna un color distinto, pero la parte interesante es el protagonismo del estudiante en llevar a cabo esta actividad. No se trata de una actividad en la que se trabaja la expresión escrita, pero es imprescindible que los alumnos aprendan a dividir un texto en diferentes secciones porque en el futuro será una operación útil a la hora de elaborar un texto claro, linear, cohesionado y coherente. Uno de los aspectos de un buen cuento es la imaginación por lo que una tipología de ejercicio que se encuentra en el manual es una historia incompleta, de manera que son los niños mismos que tienen que acabar la historia. Se trata de un ejercicio muy útil para trabajar la imaginación que ya en los niños se desarrolla de por sí, y dejar que sigan un esquema libre y no estructurado por el docente o por el manual.

El género del cuento, llamado también *storytelling*, favorece el aprendizaje porque es divertido y sobre todo motivador para los niños. Secundariamente, los niños se sienten implicados en la historia porque a menudo se identifican con los personajes e intentan interpretar el cuento y las imágenes, desarrollando, como se ha comentado arriba, la creatividad.

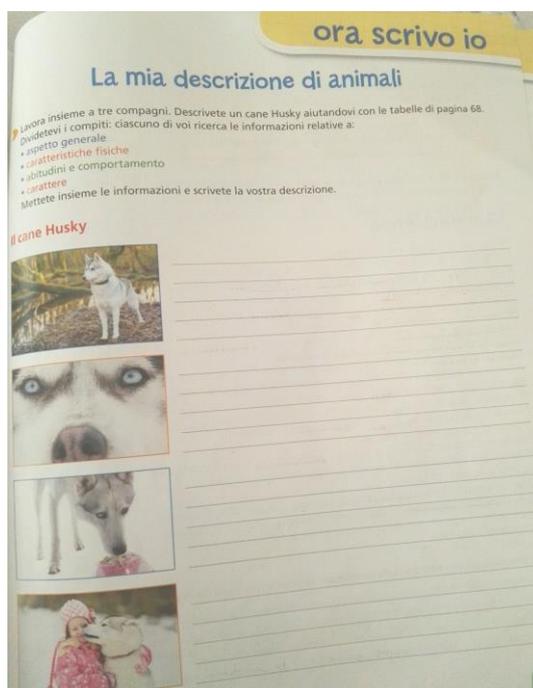
En 4° curso de italiano se trabajan más o menos los mismos géneros que se trabajaron en el curso anterior y se introducen otros géneros. A continuación enseñamos cómo se presentan dos actividades para trabajar la expresión escrita:

Ejemplo 1



Se trata de desarrollar un cuento realista a partir de una serie de imágenes, tres para cada sección narrativa, el alumno tiene que elegir una de las tres y la primera imagen seleccionada determinará la elección de las demás. Esta tipología de ejercicio ofrece la posibilidad de extenderse con la fantasía, porque no facilita un número excesivo de informaciones, pero al mismo tiempo hay una pequeña estructura para que los niños que no tengan suficiente creatividad, consiguen crear una historia. Además de las imágenes, se explicitan las diferentes secciones en las que tienen que dividirse un texto, de manera que no solo el niño interioriza las distintas secuencias, sino que en la construcción de su historia no se pierde y sigue un orden cronológico.

Ejemplo 2



Este ejercicio se propone como objetivo desarrollar la práctica de la descripción y lo hace a través de una serie de imágenes que ayudan en concretizar el objeto, en este caso un animal, del que se tiene que hacer una descripción. Para que los niños no se olviden de todos los elementos que caracterizan la descripción, en la entrega del ejercicio se explicitan los elementos fundamentales que cada descripción que se llame tal tiene que tener.

Por lo que se refiere al manual de tercero de español, la sección relativa a la descripción ocupa dos unidades de adquisición en dos unidades didácticas diferentes. Una se dedica al estudio de describir personas y la otra se ocupa de describir objetos. En ambas unidades se planean ejercicios propedéuticos al de verdadera expresión escrita, que se presenta al final de la unidad. Ahora bien, la primera actividad consta de una lectura de un texto, en la segunda actividad hay que completar las fichas que se refieren al texto de arriba, por tanto, se trata casi de una comprensión lectora, en cambio, en la segunda unidad se presentan todas las características de una descripción de personas y esas fichas pueden ser una guía a la hora de ponerse a escribir. Por último, en el tercer ejercicio hay una serie de adjetivos tanto físicos como psíquicos y el alumno tiene que

poner en un conjunto solo una de las dos categorías. Se trata de un ejercicio para enriquecer el léxico, elemento imprescindible en las descripciones. En conclusión, después de haber guiado al estudiante a construir una descripción bien hecha con todas las características necesarias se deja espacio a su creatividad, presentando un ejercicio de expresión escrita.

La unidad relativa a la descripción de objetos posee la misma estructura: por una parte ejercicios preparatorios y por otra, un ejercicio de expresión escrita.

Por lo que respecta al estudio del cuento en tercero de primaria española, se estructura de manera diferente en comparación con el manual italiano. De hecho, en el manual español como primera actividad se plantean un par de preguntas dirigidas al estudiante sobre su cuento favorito, de manera que implícitamente se empiezan a delinear los rasgos típicos de un cuento. Secundariamente se presenta un cuento en el que el niño tiene que hipotizar el título. Después, se presenta un esquema en el que se describen las partes que caracterizan un cuento, pero se describen de manera decontextualizada, es decir, no se aplican directamente al texto. Además, cada sección tiene el mismo color, en cambio, sería una estrategia eficaz y sobre todo mucho más motivadora presentar colores diferentes para cada sección. Finalmente, hay una actividad de expresión escrita cooperativa, es decir, el objetivo es el de construir un cuento en pareja.

Una última tipología de ejercicios para trabajar el género del cuento es transformar el texto desde la tercera persona a la primera persona o al revés.

5.3 Habilidades para una comprensión lectora eficaz

La comprensión lectora es un proceso en el que intervienen distintos factores, entre los cuales múltiples funciones mentales como percepción, atención, inteligencia, memoria y algunas estrategias cognitivas. Además de estos elementos que en los párrafos siguientes se tratarán con más detalle, hay otros procesos que influyen en el logro de la comprensión lectora, como por ejemplo el contexto sociocultural que reúne el contexto familiar, educativo y social, la experiencia lectora de cada uno, conocimientos previos y la tipología de texto presentada.

5.3.1 Percepción y atención

Antes de todo, hay que aclarar lo que se entiende por percepción. La percepción es esa facultad mental que cada ser humano posee, gracias a la cual el cerebro organiza la información que viene del exterior. Durante la lectura intervienen tres componentes de la percepción: el sensorial, el simbólico y el afectivo. Ahora bien, en el proceso lector se manifiestan básicamente dos sentidos: la vista y el oído. A través del canal visual se reconocen los grafemas y a través del canal auditivo, los sonidos. El componente simbólico está conectado con el canal visual, porque los símbolos que nosotros vemos (vía visual) hemos aprendido a interpretarlos y por tanto, para nosotros no son símbolos sin sentido, sino que se corresponden a letras. Y finalmente, en el proceso afectivo hay la percepción de cómo entendemos la lectura. Si la percibimos como algo agradable, no nos costará leer, al contrario, si no nos gusta leer, veremos la lectura como algo incómodo.

Por lo que a la atención se refiere, se trata de un proceso que tiene algunas conexiones con la dimensión afectiva de la percepción, porque dedicamos más o menos atención si lo que estamos leyendo nos está motivando, en consecuencia el proceso de comprensión depende de cuánta atención dediquemos al texto, cuánto más estaremos atentos, más nos resultará fácil comprender y viceversa, si prestamos poca atención, nos costará comprender el texto.

5.3.2 Inteligencia

El proceso de inteligencia se divide en cuatro etapas:

- Etapa sensoriomotriz: esta primera etapa dura hasta los dos años de edad y se ponen las bases psicomotorias y manipulativas;
- Etapa del pensamiento preoperatorio o de la inteligencia intuita: esta etapa va desde los dos años hasta los siete años. Durante esta fase se desarrolla la capacidad del lenguaje y de comprender conceptos simples. Además, se desarrollan las bases de la lecto-escritura hasta llegar a dominar las destrezas mecánicas de la lectura;
- Etapa de las operaciones concretas: este periodo se produce entre los siete y los once años de edad. Como se observa en el nombre de la etapa, en esta fase hay un desarrollo por lo que a la concretización se refiere, de hecho, se concretiza el pensamiento de los niños y en consecuencia, la comprensión lectora se convierte en algo muy concreto, y la tipología de respuestas se refleja en esta concretización, de manera que se presentan respuestas literales. Asimismo, hay que hacer hincapié en otros aspectos de la lectura, como por ejemplo, la fluidez, la entonación, las pausas, la auto-escucha y por supuesto la comprensión;
- Etapa de la inteligencia lógico-formal: esta última fase se desarrolla a partir de los once años y se pone la atención en la lectura comprensiva, en la formación de los hábitos lectores y en la identificación de estrategias para facilitar el proceso de comprensión.

5.3.3 Memoria

La memoria es una habilidad facilitadora del proceso de lectura y de su consecuente comprensión. Es una función mental que es necesaria para el aprendizaje de la lectura porque, en primer lugar, el acto de saber leer implica haber interiorizado las normas de conversión grafema-fonema, en segundo y último lugar, ser capaz de relacionar la forma gráfica con el significado. Además, a la hora de leer es preciso también tener accesibles todas las áreas de la memoria, por ejemplo los estudiantes disléxicos tienen un problema en la automatización de algunas estructuras lingüísticas y sobre todo en la interiorización de la conversión grafema-fonema, por tanto, para ellos le resultan muy complicadas las comprensiones lectoras.

5.3.4 Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son esas habilidades que los alumnos emplean a la hora de resolver un problema. Durante el proceso de metacognición influye el docente, porque es él mismo que tiene que guiar al alumno en las estrategias metacognitivas más adecuadas a él. Entre las habilidades metalingüísticas tenemos la capacidad de extraer información esencial de un texto mediante los subrayados de palabras clave, mapas conceptuales con los conceptos principales. Asimismo, la lectura en voz alta es una habilidad metacognitiva.

5.4 El *Book Club*: un método para incrementar la lectura y la escritura

El *Book Club* es un programa de lectura basado en la literatura, creado para niños de los últimos años de primaria (McMahon, Raphael e Goatley, 1996; Raphael e McMahon, 1994). En concreto, consiste en dividir la clase en grupos de debates literarios y en cada grupo se discute acerca de un libro elegido por el docente. La finalidad del *book club* sería la de acercar a los niños a la lectura y fomentar su habilidad de lectura y pensamiento crítico. Además, el hecho de que cada grupo discute de un libro distinto permite enriquecer el propio bagaje de conocimientos porque los niños aprenden no solo del libro del cual han realizado un análisis detallado, sino que también aprenden de los libros de sus compañeros.

Es importante decir que este determinado *book club* no se limita a ser un simple programa de debate literario, sino que sigue específicos principios psicológicos, pedagógicos y educativos que remiten al pensamiento de Vygotskij. Ahora bien, uno de los aspectos de la teoría vygotskijana es la zona de desarrollo proximal que corresponde a la distancia entre el nivel efectivo de desarrollo del niño y el nivel más alto de desarrollo potencial. El papel del docente es el de planear y guiar el aprendizaje. Dentro del proyecto *book club* el concepto vygotskijano comentado arriba ha permitido monitorizar el pensamiento de los alumnos de manera gradual, así como determinar los intereses de los niños y establecer sus necesidades educativas.

A lo largo de los debates que se producen en clase, los docentes tienen más posibilidades para observar a los estudiantes y sacar sus conclusiones. Por tanto, para los mismos profesores es mucho más fácil construir las que en el lenguaje científico se llaman armazones, es decir, la construcción del aprendizaje personalizada para cada estudiante. Como consecuencia, estas armazones ayudan a los estudiantes a desarrollar respuestas más personales y no demasiado estructurales y desarrollar estrategias de lectura como la previsión, el resumen y el enriquecimiento lexical.

Por lo que a la escritura se refiere, el proyecto *book club* contempla un tiempo diario durante el cual los alumnos tienen que elaborar un texto relativo a la lectura del momento. De vez en cuando pueden llevar a cabo la elaboración del texto con la ayuda de fichas de reflexión facilitadas por el docente y a través de esos recursos pueden desarrollar sus ideas mejor. El objetivo de esta actividad es el de someter a los alumnos diariamente a la práctica de la escritura, de esta manera se acostumbra a escribir y a desarrollar léxico perteneciente a distintos ámbitos.

5.5 La Lectura Fácil: herramienta para facilitar el proceso de lectura

La Lectura Fácil es una idea que se desarrolló en Suecia en la década de los años sesenta por parte de un grupo de personas pertenecientes al mundo de la educación y de las bibliotecas con el objetivo de extender la posibilidad a todo el mundo de acceder a la información, cultura y literatura, derecho fundamental de todos los ciudadanos. De hecho, fue una iniciativa creada sobre todo para esas categorías de personas que tienen dificultades lectoras, como pueden ser disléxicos, inmigrantes recientes, analfabetas funcionales, personas con discapacidad intelectual, personas mayores, sordociegos y afásicos. Asimismo, puede dirigirse a niños de primaria. Por tanto, se trata de una herramienta útil para facilitar el proceso de comprensión de lectura y asimismo para fomentar la lectura en general.

Los textos de Lectura Fácil se caracterizan por una serie de rasgos. A continuación, se presentan algunas de las características que es preciso que tenga un texto de Lectura Fácil (LF):

- Lenguaje sencillo, directo y con términos de uso frecuente y común;
- Explicación de las palabras difíciles en su contexto;
- Oraciones cortas;
- Poner una sola idea principal en cada oración;
- Emplear preferentemente la voz activa en lugar de la voz pasiva;
- Sistemacidad en el uso de las palabras;

Con el término lectura fácil no se debe pensar en que el texto se tiene que traducir en un lenguaje más sencillo, sino que significa que hay que seleccionar las ideas esenciales del texto y sobre todo, no hay que cambiar el significado del texto.

En España, en 2001 se creó una Comisión de Lectura Fácil, surgida en colaboración con Col.legi Oficial de Bibliotecaris Documentalistes de Catalunya (COBDC) para solicitar apoyos entre el sector público y privado con el fin de incrementar la elaboración y distribución de materiales LF. Desde el 2003 dicha comisión funciona como asociación sin ánimo de lucro y asesora a editoriales para la creación de libros LF, asimismo, imparte cursos de formación y colabora con bibliotecas públicas, instituciones educativas para desarrollar actividades que fomenten la lectura entre los ciudadanos. Disponer de materiales LF es una condición necesaria pero no suficiente para que la lectura sea más accesible a esas categorías de personas que tienen dificultades tanto durante la lectura, como en el proceso de comprensión lectora. Por tanto, es imprescindible el apoyo y la colaboración de instituciones que ayuden en el desarrollo de esta idea.

5.6 El plan de fomento de lectura en España

Antes de todo hay que explicar qué es un plan de lectura. Se trata de un marco organizativo con una serie de estrategias de las que el profesorado emplea para conseguir un alumnado más competente y que no solo comprenda los conocimientos, sino que sea capaz de ser crítico hacia ellos y sepa transmitir y comunicar lo que ha aprendido.

Se empezó a insistir en la práctica de lectura sobre todo a partir del 2013 cuando se estableció la ley de la mejora educativa (LOMCE). De hecho, la LOMCE hacía hincapié

sobre el hecho de que en cada asignatura del currículo había que dedicar un tiempo a la práctica lectora, en el específico, en el artículo 19 entre los principios pedagógicos se explicita que hay que dedicar a la lectura un tiempo diario.

5.6.1 La lectura y la comprensión lectora en Castilla y León

En el 2009 PISA, un programa de evaluación de estudiantes, sacó un informe en el que se reflejaba la situación lectora en las comunidades autónomas de España y Castilla y León resultó estar en primera posición respecto a las otras comunidades. En concreto, el 63,9% de alumnos y alumnas de Castilla y León es capaz de identificar y reconocer la relación que pueda haber entre distintos elementos de información y de contextos diferentes, comparar, categorizar y contrastar, y comprender un texto en relación con contextos familiares o conocimiento cotidiano. En 2007 en los Decretos en los que se describían los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la comunidad autónoma de Castilla y León se destacó la idea de transversalidad de la lectura así como de la escritura, asimismo, expresó la necesidad de trabajar técnicas y estrategias para incrementar la lectura y mejorar la comprensión lectora en todas las áreas. En concreto, en el artículo 5.4 se dice “con el fin de fomentar el hábito y el gusto por la lectura, y el desarrollo de la competencia comunicativa, se dedicará diariamente un tiempo curricular de lectura no inferior a treinta minutos en todos los cursos [...]”. Por lo que a las bibliotecas escolares se refiere, se actuó como medida la de dotar con más recursos de distinta tipología (libros, cd-rom, vídeos y audios) para fomentar el uso de las bibliotecas. Desde el curso escolar 2007-2008 se ha invertido mucho en las bibliotecas escolares con la finalidad de convertir estos lugares públicos en verdaderos centros de aprendizaje.

5.6.2 Elaboración de un plan de lectura

Para elaborar un plan de lectura hay que seguir unas pautas que responden a las consabidas preguntas: quién, qué, cómo, cuándo y dónde. El quién se refiere a los profesores, es decir, qué profesores quieren llevar a cabo este proyecto. El qué hace referencia a las medidas que se van a establecer, el cómo corresponde a la forma que se decide emplear a nivel de centro y en cada curso y materia. El cuándo corresponde a qué momento del día se dedica espacio a la lectura y finalmente el dónde es en qué lugar se va a trabajar el proyecto (biblioteca, dentro o fuera del aula).

Además, cada plan de lectura tiene que cumplir con unos requisitos:

- Ser accesible a todas las edades y etapas educativas, así como tiene que concebirse para todas las áreas, asignaturas y módulos;
- Ser realista, operativo y progresivo;
- Ser adecuado según el contexto en el que se emplea;
- Tiene que ser un proyecto de una comisión coordinadora y no de una sola persona;
- Debe incluir las buenas prácticas que ya se emplean en el centro;
- Debe incorporar mecanismos de seguimiento, así como un sector dedicado a la evaluación de resultados, para que se pueda revisar y mejorar si hace falta.

Ahora bien, a continuación se irá a analizar en concreto los apartados que debe contener un plan de lectura de centro. En primer lugar, hay que hacer una pequeña

introducción con el fin de justificar las razones que han llevado a empezar el proyecto y explicitar la importancia que se dedica a la lectura en el centro. En segundo lugar, cada centro educativo tiene que desarrollar un análisis de necesidades, es decir, tiene que verificar unos cuantos parámetros a la hora de empezar el plan: antes de todo, tiene que verificar el contexto sociocultural en el que está encuadrado el centro. Luego, tiene que analizar cuánto tiempo se dedica a la práctica lectora, así como llevar a cabo un análisis sobre las metodologías empleadas para la lectura y escritura. Y por último medir la frecuencia con la que se usa la biblioteca escolar.

En tercer lugar, se hará un diseño del plan en base al análisis que se ha llevado a cabo anteriormente. En el diseño se incluirán los destinatarios, es decir, alumnado, profesorado y familias y los objetivos que cada categoría tiene que cumplir. Además de estos objetivos generales, hay algunos objetivos específicos que se adecuan según el centro. Finalmente, se seguirá la ejecución del plan.

5.6.3 Objetivos del plan de lectura

El objetivo principal del Plan de lectura es incrementar el hábito lector en los niños y sobre todo en adolescentes y asimismo, hacer hincapié en el desarrollo de la comprensión lectora. Todo esto supone un cambio en la forma de presentar los contenidos y en la metodología empleada por el profesorado. Además, el plan de lectura tiene el objetivo de ensayar nuevas formas de actuar en el ámbito educativo por lo que a la lectura se refiere, por ejemplo, es preciso que integre estrategias y actividades que satisfagan las exigencias de todo tipo de alumnado. Asimismo, no hay que olvidar la dimensión digital de cualquier tipología de texto y que hoy en día las formas de lectura han cambiado y se hace un uso muy frecuente de los libros electrónicos. Por tanto, los centros tienen que tomar como referencia el Plan para explicitar el concepto de lectura del que parten, así como el concepto de desarrollo lector y también formar niños y adolescentes con el fin que sean lo más autónomos posible en la lectura. La autonomía en la lectura hace que en el futuro sean capaces a ser críticos sobre lo que están leyendo y que sean capaces de entender la finalidad de esos textos. Al seguir este recorrido se educará a personas que son capaces de aprender a aprender y que no solo serán autónomos en la lectura, sino en su vida personal y social. Por tanto, el plan de lectura tiene finalidades de más grande alcance, no está enfocado exclusivamente en la lectura en sí.

Otro objetivo es el de mejorar la destreza lectora, coordinando una serie de acciones concretas, y por último, evaluar la capacidad lectora de los alumnos antes y después del Plan.

II. Recursos para una enseñanza más eficaz

1. El aprendizaje cooperativo: la herencia de Vygotskij

Según la perspectiva vygotskiana (1981) el desarrollo cognitivo de un niño se reconduce a las interacciones sociales de el mismo en el ambiente. En concreto, el contexto social humano constituye un aspecto significativo en la enseñanza y en el aprendizaje. Es por estas razones que la cooperación constituye uno de los pilares de la teoría de Vygotskij. La teoría vygotskiana de la cooperación posee una importancia tanto a nivel teórico, como a nivel práctico para la educación en términos de enseñanza y aprendizaje por una serie de razones:

- Amplia el horizonte de la educación dado que añade la dimensión social tanto de la enseñanza como del aprendizaje, por tanto la educación se convierte en algo más humano y estimulador. Asimismo, se transforma en una red de individuos conectados entre ellos y que crecen dentro de un contexto social más amplio;
- Hay una estrecha interdependencia entre desarrollo cognitivo, social y afectivo. De hecho, Vygotskij se diferencia de los demás intelectuales de la educación porque desarrolló su teoría empezando por el mundo real y por la interacción social auténtica.

Además, Vygotskij (1962) afirma que el lenguaje y los demás aprendizajes tienen su origen en las interacciones sociales. En concreto, el aprendizaje cooperativo favorece la alfabetización. Entre las ventajas de la cooperación se presenta el desarrollo de un pensamiento crítico por parte de los niños porque adquieren más confianza en su capacidad de hacer conclusiones personales y expresarlas a los demás. Asimismo, desarrollan un pensamiento creativo, la creatividad se alimenta en un ambiente que no provoca ansiedad, sino que estimula, en el que no hay el miedo del juicio ni por parte de los compañeros, ni tampoco por parte del docente. esta tipología de ambiente es típico de los grupos cooperativos.

Un grupo cooperativo es un grupo de alumnos con habilidades distintas que trabajan juntos para resolver un problema o llevar a cabo un proyecto. El objetivo de los grupos cooperativos es animar a los niños a ayudar y sustentar los demás compañeros del grupo, por tanto privilegiar la colaboración respecto a la competitividad. En consecuencia, la clase se convierte en una comunidad de alumnos que se ayudan entre ellos.

Otra ventaja de privilegiar un aprendizaje cooperativo es el desarrollo afectivo de los niños. De hecho, cuando los niños trabajan en grupo adquieren distintas habilidades sociales, como por ejemplo, escuchar a los demás, respetar los turnos de palabras, contribuir cada uno con sus ideas, explicarse de manera clara, motivar y criticar las ideas y no las personas. Finalmente, el aprendizaje cooperativo impulsa el desarrollo de la autoestima.

También Ellis y Whalen (1990) han expuesto tres motivos por los que el aprendizaje cooperativo resulta ser más eficaz que otras formas de aprendizaje: la primera razón es el desarrollo del pensamiento en voz alta, de hecho, discutir en voz alta ayuda a los niños a aclarar sus razonamientos acerca del tema que se está tratando en clase. Segundo, en los grupos cooperativos los niños tienen un nivel de concentración superior respecto a trabajar de manera individual. Tercero, el grupo obliga a los niños a ejercitar en mayor medida habilidades de pensamiento de orden superior.

Es importante crear actividades didácticas como el debate antes de la lectura, la creación de mapas y de redes conceptuales porque ayudan al niño en la construcción de las relaciones y los conectores en los textos, fundamentales para la comprensión.

1.1 Estrategias de cooperación en la práctica educativa

En este párrafo se analizarán una serie de estrategias de aprendizaje cooperativo que siguen los pasos de la perspectiva vygotskiana de la cooperación. La primera estrategia es la creación de grupos de estudio de literatura, definidos por Smith (1986) *literacy club*, que consisten en el análisis de libros para niños. El objetivo es analizar los temas sociales presentes en los libros.

El segundo ejemplo es la lectura progresiva que en realidad no se centra solo en la lectura, sino que también desarrolla la expresión escrita y la dimensión oral. Lo primero que hay que hacer es la elección de cinco libros que tratan del mismo tema y repartirlos en cinco grupos de niños. El segundo momento de la actividad se caracteriza por la lectura de manera cooperativa de los libros. Una vez acabada la lectura, pedir que cada grupo prepare una lluvia de ideas acerca del libro, se trata de una actividad de pre-escritura. Examinar las ideas y las palabras que han ido surgiendo y organizarlas en una red conceptual. A continuación, se procede con la redacción de una historia por grupo acerca de una idea que se ha destacado anteriormente en la red conceptual. En último lugar, hacer intercambiar las historias para que intenten corregir los posibles errores y que aprendan contenidos.

El tercer ejemplo se constituye por los *team de aprendizajes*, ideados por Slavin (1983;1990) y de los que existen distintas variantes. Uno de los más populares es el *peer tutoring*, en el que el niño mayor o mejor preparado ayuda a un compañero que le cuesta más esfuerzo llevar a cabo las actividades. El *peer tutoring* puede producirse entre niños de la misma clase o de clases diferentes. Ambos los niños sacan beneficio por esta actividad, porque al niño que le cuesta más esfuerzo saca beneficios desde el punto de vista de los contenidos en sí y también desde el punto de vista social, porque se acostumbra a interactuar y el niño más preparado aprende a ser más comprensivo hacia las diferencias individuales, aprende a respetar a los demás.

2. El uso de las TIC en la enseñanza

Al día de hoy, las tecnologías forman parte indisoluble de la vida diaria, por tanto, resulta imprescindible integrarlas en el contexto educativo. La sociedad evoluciona rápidamente por lo que la educación tiene que producir esos cambios que se producen en la sociedad para no quedarse atrás y los cambios implican la creación de técnicas y modos innovativos para producir conocimiento. Se requiere la necesidad de un cambio en

el currículo de manera que los programas escolares se adapten a las necesidades y a las exigencias de la sociedad actual.

La integración de las TIC en la enseñanza conlleva una serie de condiciones: en primer lugar, la formación de los docentes en su uso, en segundo lugar, hay que actuar una serie de cambios por lo que a la metodología de enseñanza se refiere, asimismo, los docentes tienen que desarrollar una actitud positiva y flexible hacia las nuevas tecnologías. Además, habrá que tener en cuenta que los objetivos van a cambiar, como también el planeamiento de la clase sufre modificaciones desde el punto de vista organizativo. En definitiva, la integración de las TIC va generando un nuevo entorno de aprendizaje.

Según Ortega (2013), la comunicación en las aulas tiene que ser bidireccional en el sentido de que hay que integrar diversidad de medios tecnológicos para crear también motivación en los alumnos y enseñarle un abanico de programas que existen.

La integración del ordenador como soporte a las actividades didácticas favorece la construcción de conocimiento de manera creativa, innovadora y participativa en los estudiantes, de hecho, Gil y García (1995) observan que los alumnos pueden alcanzar destrezas y habilidades, construir un aprendizaje significativo y ser más autónomos en su proceso de aprendizaje a través del uso del ordenador.

De todas formas, las nuevas tecnologías poseen ventajas y desventajas. A continuación se analizarán las ventajas de las TIC a la hora de emplearlas en el aula: antes de todo, traspasan las barreras tradicionales dado que facilitan la actividad formativa de los usuarios porque no tienen límites de espacio y tiempo, asegurando de esta manera una formación continua. Además, ofrecen un diseño y una implantación de nuevos planes de aula de manera que cumplan con las exigencias y la formación de los estudiantes. Asimismo, aumentan la motivación del alumnado, emplean enfoques activos, colaborativos e interactivos y por último, fomentan la capacidad creativa de los chavales. Las ventajas se refieren no solo a los alumnos, sino que también las tecnologías son muy útiles para el profesorado que desarrolla un estilo de enseñanza más personalizado, flexible y participativo. De manera que, integrar las tecnologías en el contexto educativo resulta extremadamente eficaz y proficuo por algunas de las razones que se han comentado arriba. Además, dado que los usos y las tipologías de TIC son varias ningún estilo cognitivo resultará favorecido o al revés porque cada estudiante encontrará la herramienta que más se adecua a su estilo. Como afirma Howard Gardner, el mismo tema se puede afrontar en diferentes maneras, actuando así una enseñanza individualizada.

Es importante decir que al mismo tiempo las tecnologías presentan sus sombras. En concreto, hay dos tipologías de factores: por una parte, extrínsecos como la formación del profesorado, la disponibilidad de medios y tiempo. Y por otra parte, factores intrínsecos como las actitudes, creencias de los docentes. Los extrínsecos influyen en gran medida en una efectiva integración de las tecnologías porque como anticipa el nombre mismo no dependen de la persona en sí, sino dependen de un factor externo que la mayoría de las veces no se puede controlar.

En conclusión, habría que complementarse más tanto en la incentivación de la formación del profesorado, como en la actuación de una serie de prácticas orientadas a una integración y aplicación concreta de las tecnologías en la práctica didáctica. Integrar las TIC en la enseñanza no significa solo convertir la clase en algo más motivador para los alumnos, sino que significa desarrollar una capacitación y alfabetización de los

aprendices para que adquieran esas competencias que permitan un acceso y manejo de la información de forma comprensiva, crítica y reflexiva. En definitiva, el proceso de alfabetización digital no incluye solo la habilidad técnica de manejar los instrumentos tecnológicos, sino también conlleva la adaptación de las necesidades de los usuarios y la selección de las informaciones, su consecuente análisis crítico para su transformación en conocimiento. Emprender el proceso de alfabetización digital es indispensable en la sociedad actual, de hecho, es una de las ocho competencias clave que hay que desarrollar a lo largo del recorrido escolar.

Pero nunca se debe olvidar por parte del docente que las tecnologías tienen que ser un recurso integrativo y no sustitutivo en la práctica didáctica.

2.1 Herramientas TIC en el aula de primaria

Como se ha comentado en el párrafo anterior, las tecnologías rompen las barreras tradicionales, no solo en el sentido que permiten una formación continua porque no tienen límites ni de tiempo, ni de espacio, sino que cambian también las formas de presentar un contenido. En este párrafo se describirán algunas herramientas que presentan el contenido didáctico de forma totalmente revolucionaria. A pesar de ser herramientas distintas que focalizan su atención en aspectos distintos comparten algunas características, entre las cuales, la interactividad, el rol activo y participativo de los estudiantes y la creatividad.

Ahora se pasarán en reseña algunos recursos y software: en primer lugar, hay una herramienta gratuita en red que permite crear nubes de palabras, se trata de *tagul*, un programa que se puede usar para cualquier disciplina del currículo y que se pone el objetivo de, por una parte, subrayar las palabras clave del tema tratado y por otra, trabajar de manera transversal la competencia lingüística. Por lo que al estudio de la lengua se refiere se podría emplear *tagul* para trabajar los campos semánticos, dado que hay la posibilidad de crear palabras de diferente tamaño. Por tanto, se podría escribir la palabra que da lugar al campo semántico con el tamaño más grande y las demás palabras referentes a ese campo semántico con un tamaño más pequeño.

En segundo lugar, con el fin de trabajar la expresión escrita y la comprensión lectora se podría emplear la aplicación *storybird* que permite crear cuentos ilustrados. Esta herramienta favorece el desarrollo de la escritura, de la imaginación y de la lectura. No menos importante es el aspecto colaborativo de *storybird* que favorece la colaboración entre niños. Otra herramienta que se puede utilizar para crear historias es *pixton*, a través del cual se puede crear un comic, género textual muy amado por los niños.

A seguir, tenemos *infoagr.am* que es una aplicación que permite crear infografías, de ahí su nombre, usando datos reales y con distintos tipos de gráficos. Se trata de una aplicación multidisciplinar, en el sentido de que se puede emplear en distintas asignaturas, en particular en las disciplinas humanísticas a la hora de hacer un resumen. La ventaja de emplear una infografía para resumir un tema es el hecho que se caracteriza por ser visual. Privilegiar el aspecto visual y esquemático puede ayudar extremadamente en la memorización de las informaciones. Asimismo, otra herramienta que privilegia un aprendizaje visual es *cogle*, una aplicación para crear mapas conceptuales tanto de forma individual, como de forma colaborativa. Se trata de una herramienta muy útil porque no solo trabaja los mapas conceptuales, instrumento muy eficaz a la hora de repasar, sino

que está enfocado en el aspecto constructivo del aprendizaje, porque es el alumno mismo que crea sus esquemas en una perspectiva constructivista del aprendizaje.

Finalmente, concluimos con una breve presentación de un software que menos se ajusta a los demás recursos que hemos visto y que en cambio, se dirige al desarrollo del pensamiento computacional y a un primer enfoque al *coding*, es decir, la programación informática. Estamos hablando de *scratch*, un software enfocado en la programación y con el cual se puede crear historias, juegos y sencillas animaciones.

3. La gamificación: una herramienta alternativa para aprender

Antes de todo, el término gamificación viene del inglés y fue acuñado por Pelling en 2002, pero con un significado diferente a lo que se entiende al día de hoy. Solo a partir del 2010 empieza a tener el mismo significado que todavía se le atribuye hoy. Por tanto, según Marín (2015) la gamificación es una estrategia a través de la cual el aprendizaje se convierte en significativo, porque emplea elementos que juntan al mismo tiempo diversión y aprendizaje. Además, es una herramienta que posee una finalidad pedagógica bien definida que es la de hacer aprender sin ansiedad y sobre todo, tiene como objetivo lo de hacer fijar las informaciones en el cerebro de manera estable y duradera. En realidad, los juegos activan el placer del reto en las personas y de consecuencia el cerebro produce adrenalina que se convierte en noradrenalina, uno de los neurotransmisores principales durante el proceso de memorización (Balboni, 2012). Asimismo, los juegos pueden potenciar la motivación que pasaría por ser extrínseca a ser intrínseca. Según Dörnyei, la motivación es un proceso dinámico que se puede dividir en cuatro fases:

- Creación;
- Generación;
- Mantenimiento;
- Conclusión

La gamificación se entiende como estrategia motivacional, por tanto podría intervenir en todas las cuatro fases, pero se destaca su importancia sobre todo en las primeras dos fases.

El aspecto lúdico tiene que ser uno de los pilares de la enseñanza a los niños. Finalmente, Kapp et al (2014) consideran que en educación el proceso de gamificación resulta adecuado en una serie de casos:

- Motivar a los alumnos;
- Guiar a los alumnos para innovar y enseñar nuevos contenidos;
- Influenciar su comportamiento.

3.1 Ejemplos de juegos de lengua a través de TIC

Como se ha destacado en el párrafo relativo a las nuevas tecnologías, las TIC ofrecen un ambiente de aprendizaje nuevo, extremadamente innovador y motivador para los chavales y además de esto, el juego es otro elemento fundamental en la didáctica, por tanto, si se une una didáctica lúdica a la innovación y una nueva forma de presentar los contenidos, se produce un proceso de aprendizaje mucho más exitoso en comparación a una enseñanza de estilo tradicional.

A continuación, se enseñarán algunos juegos que se pueden encontrar en la plataforma Educación 3.0. Se trata de juegos para primaria enfocados sobre todo en el léxico, en el aspecto ortográfico-fonológico y sintáctico de la lengua española. En el primer juego se trata de ordenar una serie de palabras que están puestas al azar, el objetivo es repasar el orden sintáctico de una oración. Como segundo juego hay un laberinto de letras, en el que hay que llegar a formar la palabra que se corresponde al dibujo presentado. Se trata de un ejercicio muy interesante porque además del diseño, hay una voz que pronuncia la palabra que hay que formar y además la deletrea, de manera que el niño repasa los distintos sonidos, normalmente se trata de sonidos que crean conflicto, como j/g. Asimismo, es un ejercicio de vocabulario y es extremadamente motivador para el niño, porque hay un tiempo limitado para acabar el juego, por tanto, para él resulta un reto terminar el ejercicio. Sucesivamente, hay *letris*, que corresponde al tetris pero con letras. El objetivo se parece al juego anterior, la única diferencia es que en éste hay sílabas y no letras individuales que hay que poner en orden. Por último, tenemos un juego de asociación sonido-imágen, se trata de un ejercicio muy importante para reforzar la memoria fonológica, porque hace hincapié sobre los sonidos individuales y luego los asocia a imágenes para concretizar el sonido y hacer que se fije en la memoria.

Conclusiones

Al analizar los distintos manuales de lengua italiana y española, objeto de este estudio, he podido observar que los manuales españoles de 3° curso y 4° se acercan a un enfoque humanista-afectivo, en el que el estudiante hace un papel de protagonista durante la clase y el docente es una guía durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, el manual de italiano de 4° adopta el mismo enfoque. En cambio, el manual de 5° de primaria española, el de 3° y 5° de primaria italiana adoptan un enfoque más bien formalista/estructuralista, porque las normas lingüísticas se explicitan desde el principio de las unidades didácticas en esquemas y se plantean muchos ejercicios estructurales, que son muy útiles a la hora de automatizar la norma por una parte, pero por otra, son ejercicios mecánicos y eso no ayuda a razonar sobre los mecanismos de la lengua. Sería aconsejable privilegiar ejercicios de naturaleza metalingüística y enfoques donde el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y tenga un papel activo en la clase y no se quede pasivo delante de las explicaciones que da el docente. Además, otro rasgo de un enfoque que se centre más en el alumno y no en el docente es la búsqueda de la motivación intrínseca de los alumnos. Es verdad que hay unos objetivos que llevar a cabo a lo largo de las distintas etapas educativas, pero también es verdad que, como se ha comentado arriba, el docente es la guía y como tal puede guiar a los estudiantes de diferentes maneras y una de estas es empezar por los intereses de sus alumnos y de ahí llegar a los objetivos del currículo. De esta manera, los estudiantes se sienten más motivados e implicados en el proceso de aprendizaje y perciben las enseñanzas como algo que se puede conectar con sus intereses y con la vida en general y no como ocurre muy a menudo que los alumnos perciben la escuela como deber.

Con el fin de despertar el interés de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, los manuales españoles introducen el tema de la unidad didáctica planteando una serie de preguntas de carácter general dirigidas a los estudiantes.

Además, a la hora de elaborar un manual se debería tener en cuenta lo más posible que los alumnos son diferentes y como tales tienen necesidades distintas, así como estilos de aprendizaje diferentes, por lo que tendrían que planearse actividades que activen todas las tipologías de inteligencias que están presentes en cada uno de nosotros en diferentes medidas, tal como se deduce a partir de las investigaciones recientes de Howard Gardner. El problema es que no siempre los manuales logran satisfacer todas las necesidades, de manera que sería adecuado integrar las unidades didácticas mediante actividades y ejercicios que utilizan lenguajes distintos: lenguaje icónico, gráfico, sonoro y textual. Un recurso que encuentra más estilos de aprendizaje es la tecnología que a través de los software didácticos ofrece la posibilidad de hacer didáctica y presentar los contenidos de manera alternativa. Por tanto, sería muy útil añadir o incrementar la parte multimedial de los manuales, la cual no se usa ni en el aula, ni se desarrolla en los deberes para casa.

Al volver al tema de las diferencias se puede también observar en una perspectiva de alcance más grande, que la escuela como ente y el docente en su práctica didáctica tendría que reconocer, acoger y valorar las diferencias de sus alumnos hasta llegar a una óptica de personalización del aprendizaje. En los manuales que se han ido analizando en el curso del trabajo se ha podido observar que se han desarrollado sobre todo la

inteligencia lógico-matemática a través de actividades de encaje, la inteligencia lingüística a la hora de trabajar con los sinónimos y la inteligencia musical a la hora de estudiar la sección de los poemas. Las inteligencias que se acaban de comentar son las que se apoyan en las metodologías didácticas al día de hoy, en cambio, sería importante incluir dentro de la práctica didáctica también las demás inteligencias, que de momento no se hace mucho hincapié sobre ellas y no se trabajan, por ejemplo, una es la inteligencia interpersonal, es decir, tener la capacidad de ser empáticos y cooperar con los demás y la otra es la intrapersonal, que corresponde a la capacidad auto-analizarse. Incluso estas dos tipologías de inteligencias formarían parte de algunas de las competencias clave que nos pide la Unión Europea, en concreto, estamos hablando de la competencia social y ciudadana y la competencia para aprender a aprender. Además, esta última competencia se conecta con uno de los principios pedagógicos del estudioso francés Edgar Morin que apoya la idea que el aprendizaje tiene que ser una construcción de conocimientos y no una acumulación como de vez en cuando ocurre en el mundo escolar. Algunos de los retos que sería necesario incluir en la práctica didáctica diaria son: aprender a desarrollar el pensamiento crítico a partir de la primaria y desarrollar una didáctica interconectada, es decir, que conecte más asignaturas posible de manera que los alumnos no aprenden por compartimientos estancos, sino que de manera más globalizada.

Anexo I

CURRICOLO DE LENGUA ITALIANA

CURSO TERCERO PROGRAMACIÓN ANUAL

NÚCLEOS TEMÁTICOS	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES - COMPETENCIAS
SABER ESCUCHAR Y COMPRENDER	<p>1. Reconocimiento de situaciones, entender los títulos de los ejercicios, mensajes verbales de distinta tipología.</p> <p>2. Elementos básicos de la comunicación oral.</p>	<p>a. Presta atención cada vez siempre más constante durante los mensajes orales de distinta tipología.</p> <p>b. Escucha y comprende las instrucciones y comunicaciones sencillas de uso pragmático.</p> <p>c. Escucha y comprende explicaciones, narraciones y descripciones.</p> <p>d. Escucha y comprende las intervenciones de los compañeros.</p> <p>e. Comprende nuevas palabras o expresiones en base al contenido y a los diferentes contextos.</p>
SABER INTERVENIR, PREGUNTAR, CONTESTAR, EXPONER	<p>1. Elementos fundamentales de la comunicación oral.</p> <p>2. Interacción en el intercambio comunicativo según el contexto y en el respeto de las normas.</p> <p>3. Organización del contenido según el criterio de la sucesión temporal en el respeto de las concordancias.</p>	<p>a. Se expresa de manera espontánea en las distintas situaciones comunicativas y empieza a interactuar y cooperar con los compañeros y/o otras personas.</p> <p>b. Participa en las conversaciones/debates de manera adecuada (respeto el tema) y respeta los turnos de palabra.</p> <p>c. Empieza a comunicar de manera más clara y adecuada, se expresa con un léxico cada vez más rico y específico.</p> <p>d. Con la guía del docente empieza a organizar la exposición.</p> <p>e. Recita de manera expresiva poemas y cantilenas que ha memorizado.</p>

<p>SABER LEER Y COMPRENDER</p>	<p>1. Técnica de lectura y rasgos prosódicos.</p> <p>2. Función y objetivo del texto -contexto: comprensión de significados.</p>	<p>a. Consolida la técnica de lectura en voz alta, lee de manera correcta, fluida y expresiva, respeta los rasgos prosódicos (intensidad, velocidad, ritmo, timbre).</p> <p>b. Utiliza la técnica de lectura en silencio para leer textos de distintas tipologías (libros de texto, de la biblioteca, de genero narrativo/descriptivo/regulativos/ de caracter histórico/ geográfico/científico.)</p> <p>c. Lee poemas y cantilenas, respetando el ritmo.</p> <p>d. Reordena las oraciones para reconstruir un texto.</p> <p>e. Comprende y realiza tareas escritas.</p> <p>f. Representa "significados" a través de dibujos.</p> <p>g. Identifica la estructura de un texto (introducción, cuerpo y conclusión).</p> <p>h. Comprende textos y contesta a preguntas para una lectura profundizada (preguntas sobre personajes/lugares/tiempos/informaciones explícitas/implícitas).</p> <p>i. Empieza a discernir las informaciones más importantes en los textos a través de distintas estrategias (subrayados, borraduras, inicios de párrafos, esquemas).</p> <p>j. Con la ayuda de alguien, comprende el significado y la función (descriptiva, narrativa, regulativa) de textos que se han leído.</p> <p>k. En las cantilenas/poemas percibe el significado global y el juego de las rimas.</p> <p>l. Empieza a consultar textos específicos (diario escolar/índice/listados/ diccionario/ calendario).</p> <p>m. Descubre el diálogo escrito y el discurso indirecto.</p>
---	--	---

<p>SABER ESCRIBIR</p>	<p>1. Organización de la producción escrita: - según criterios de coherencia, de sucesión temporal, - en el respeto de las normas gráficas/ortográficas, - con atención a la parte morfo –sintáctica.</p> <p>2. Reelaboración de palabras y textos.</p>	<p>a. Escribe al dictado textos de distintas tipologías.</p> <p>b. Produce textos sencillos de carácter práctico, comunicativo.</p> <p>c. Elabora textos expresivos/narrativos incluso empezando por experiencias personales/de grupo con la ayuda de observaciones, esquemas.</p> <p>d. Produce textos descriptivos con el uso de informaciones sensoriales, esquemas.</p> <p>e. Produce textos creativos y poéticos sencillos de manera autónoma o en grupo.</p> <p>f. Maneja palabras y textos incluso de manera creativa (juegos de palabras, titulaciones, partes iniciales/finales....).</p>
----------------------------------	--	--

<p>SABER REFLEXIONAR SOBRE LA LENGUA</p>	<p>1. Conocimiento, uso, clasificación, transformación de los elementos de la lengua: - normas gráficas /ortograficas - signos de puntuación. - categorías morfosintácticas.</p> <p>2. Expansión del propio bagaje lexical.</p>	<p>a. Aplica de manera correcta las normas gráficas y ortográficas con referencia especial en el uso de la H.</p> <p>b. Conoce y usa los signos de puntuación fundamentales.</p> <p>c. Reconoce la puntuación que se usa en el discurso directo.</p> <p>d. Reconoce, discerne y clasifica las categorías morfo-sintácticas más sencillas: - conoce y analiza artículos y nombres - descubrimiento de adjetivos de cualidad - descubrimiento de acciones en el presente, pasado, futuro y VERBOS (cojugaciones: persona, tiempo, modo indicativo) - la ORACIÓN SENCILLA y COMPLEJA - el ENUNCIADO MÍNIMO con identificación de sujeto y predicado.</p> <p>e. Con la ayuda del docente, descubre nuevas palabras(también con respeto a la especificad de algunas asignaturas) y reflexiona sobre su significado.</p>
---	--	---

CURRICOLO DE LENGUA ITALIANA

CURSO CUARTO PROGRAMACIÓN ANUAL

NÚCLEOS TEMÁTICOS	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES - COMPETENCIAS
<p>SABER ESCUCHAR Y COMPRENDER</p>	<p>1. Estrategias esenciales por que respeta la escucha orientada y la escucha activa</p> <p>2. Modalidades para tomar notas durante la audición.</p> <p>3. Procedimientos de controles que hay que poner en marcha durante la audición (darse cuenta que no se ha entendido, reconocer una dificultad)</p> <p>4. Interacción entre texto (mensaje) y contexto.</p>	<p>a. Escucha con atención y entiende distintos mensajes por parte de los docentes (explicaciones/narraciones/entregas).</p> <p>b. Escucha y comprende las intervenciones de los compañeros.</p> <p>c. Está atento durante las conversaciones y mientras hablan distintos interlocutores.</p> <p>d. Escucha y comprende mensajes transmitidos/provenientes de medios audiovisuales.</p> <p>e. Empieza a darse cuenta de los distintos puntos de vista que puede haber.</p> <p>f. Empieza a entender mensajes cadavez más complejos desde el punto de vista sintáctico- lexical.</p> <p>g. Pide aclaraciones cuando se da cuenta que no ha entendido.</p>

<p>SABER INTERVENIR, PREGUNTAR, CONTESTAR, EXPONER</p>	<p>1. Formas más comunes de discurso hablado monológico: el cuento, el relato, la clase, la explicación y la explicación oral.</p> <p>2. Planeamiento y organización de contenidos narrativos, descriptivos, informativos, expositivos y regulativos.</p> <p>3. Algunas formas comunes de discurso hablado dialógico: la prueba oral, la conversación, el debate, la discusión.</p>	<p>a. Se expresa de manera espontánea en distintas situaciones comunicativas, interactúa y colabora con los compañeros y los demás interlocutores.</p> <p>b. Participa durante las conversaciones de manera adecuada y respeta los turnos según las modalidades que se han establecido.</p> <p>c. Se expresa de manera más clara y correcta, utiliza un léxico cada vez más rico y específico, sirviéndose de la aportación de las distintas asignaturas.</p> <p>d. Empieza a usar registros lingüísticos distintos en base al contexto.</p> <p>e. Empieza a organizar las exposiciones de manera autónoma según planes convenientes.</p> <p>f. Empieza a parafrasear textos, volviendo a proponer con sus propias palabras los contenidos de los textos literarios adecuados a su edad.</p> <p>g. Recita poemas y cantilenas respetando el ritmo y siendo expresivo.</p>
---	---	---

<p>SABER LEER Y COMPRENDER</p>	<p>1. Variedad de formas textuales relativas a los distintos géneros literarios y no.</p> <p>2. Características estructurales, secuencias, informaciones principales y secundarias, personajes, tiempo, lugar en los textos narrativos, expositivos, descriptivos, informativos, regulativos.</p> <p>3. Algunas figuras de significado: onomatopeya, símil, metáfora.</p> <p>4. Relaciones de significado entre palabras (sinonimia, hiper/iponimia, antinomia, parafraasis), según la variedad lingüística: lengua nacional, escrito y oral, informal y formal.</p>	<p>a. Consolida la técnica de la lectura en voz alta, leyendo de manera correcta, fluída y expresiva, respetando los rasgos prosódicos.</p> <p>b. Realiza la lectura en silencio de textos de distinto género.</p> <p>c. Lee poemas y cantilenas de manera expresiva.</p> <p>d. Hace una clasificación de géneros literarios.</p> <p>e. Consulta, extrapola datos y partes específicas desde textos con temas de interés escolar y/o proyectos de estudio y de investigación.</p> <p>f. Sintetiza textos a través de estrategias distintas: subrayados, borraduras, esquemas, preguntas guía.</p> <p>g. Nota formas lingüísticas nuevas: palabras claves, locuciones, refranes.</p> <p>h. Busca el significado y el origen de las palabras.</p> <p>i. Identifica la estructura de un texto (parte inicial, cuerpo, conclusión).</p> <p>j. Identifica las secuencias y los inicios de los párrafos en un texto.</p> <p>k. Destaca las informaciones principales y secundarias (explícitas e implícitas) en textos de distinta tipología.</p> <p>l. Identifica en un texto leído, personajes, tiempos y lugares.</p>
---	--	--

<p>SABER ESCRIBIR</p>	<p>1. Diferencias esenciales entre oral/escrito.</p> <p>2. Estrategias de escritura adecuadas al texto que se tiene que producir.</p> <p>3. Operaciones propedéuticas al reasumir y la síntesis.</p> <p>4. Juegos gráficos, fónicos, semánticos (acrónimo, tautograma, dobles sentidos).</p>	<p>a. Elabora textos expresivos/narrativos incluso desde experiencias personales o de grupo.</p> <p>b. Produce textos descriptivos también utilizando datos sensoriales.</p> <p>c. Produce por sí solo/en grupo textos sencillos creativos/poéticos.</p> <p>d. Produce textos sencillos de carácter práctico/comunicativo.</p> <p>e. Utiliza las palabras de manera lúdica (inventa y utiliza códigos, resuelve jeroglíficos, anagramas, crucigramas, adivinanzas).</p> <p>f. Completa historias, con la elección y la modificación de la introducción, del cuerpo y de la conclusión.</p> <p>g. Vuelve a proponer de forma escrita los contenidos de los textos con el uso de sus propias palabras.</p> <p>h. Empieza a transformar textos sencillos desde el discurso directo al indirecto y viceversa.</p> <p>i. Convierte textos en gráficos, tablas, esquemas y viceversa.</p> <p>j. A través de estímulos por parte del adulto, empieza a darse cuenta de las dificultades encontradas y de los niveles alcanzados.</p>
----------------------------------	--	---

<p>SABER REFLEXIONAR SOBRE LA LENGUA</p> <p>Nivel morfo- sintáctico</p>	<p>1. Las partes del discurso y las categorías gramaticales.</p> <p>2. Modalidades para estructurar una oración sencilla y para reconocer los elementos fundamentales de la oración mínima.</p> <p>3. Función del sujeto, del predicado.</p>	<p>a. Consolida de manera correcta las normas gráficas y ortográficas.</p> <p>b. Reconoce y analiza artículos y nombres, haciendo modificaciones.</p> <p>c. Reconoce y analiza los verbos descubriendo funciones y variabilidad con respeto a modos y tiempos.</p> <p>d. Identifica la clase de los adjetivos, descubriendo la variabilidad y las distintas funciones (de calidad, posesivos, demostrativos).</p> <p>e. Conoce y utiliza los grados de los adjetivos.</p> <p>f. Conoce y utiliza los pronombres .</p> <p>g. Reconoce en un texto los adverbios y las conjunciones.</p> <p>h. Consolida el concepto de enunciado mínimo.</p> <p>i. Desarrolla/reduce las frases para los sintagmas de categoría.</p> <p>j. Reconoce algunos complementos del análisis lógico.</p>
<p>SABER REFLEXIONAR SOBRE LA LENGUA</p> <p>Nivel semántico</p>	<p>1. Ampliación del caudal lexical.</p> <p>2. Relaciones de significado entre palabras (sinonimia, omonimia, polisemia ...)</p>	<p>a. Aumenta de manera progresiva el lexico(sinonimos , antónimos, homónimos...)</p> <p>b. Usa el diccionario.</p> <p>c. Reconoce palabras que forman parte del uso común, y que vienen de idiomas extranjeros.</p>

<p>SABER REFLEXIONAR SOBRE LA LENGUA</p> <p>Nivel fonológico</p>	<p>1. La puntuación como un conjunto de signos establecidos que sirven para medir el flujo de las palabras y de la oración de manera que se produzca la intención comunicativa.</p> <p>2. Pausas, entonaciones, gestos como recursos del habla.</p>	<p>a. Conoce y usa pausas, entonaciones, gestos como recursos del habla en la exposición de experiencias personales y de temas de estudio.</p> <p>b. Utiliza la puntuación con función demarcadora y expresiva.</p>
<p>SABER REFLEXIONAR SOBRE LA LENGUA</p> <p>Nivel histórico</p>	<p>1. La lengua italiana como sistema en evolución continua en el tiempo.</p>	<p>a. Con la ayuda de alguien, busca el significado y el origen de las palabras.</p>

CURRICOLO DE LENGUA ITALIANA

CURSO QUINTO – PROGRAMACIÓN ANUAL

NÚCLEOS TEMÁTICOS	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES - COMPETENCIAS
<p>SABER ESCUCHAR Y COMPRENDER</p>	<p>1. Estrategias esenciales de la escucha orientada y de la escucha activa</p> <p>2. Modalidades para tomar notas durante la audición.</p> <p>3. Procedimientos de controles que hay que poner en marcha durante la audición (darse cuenta que no se ha entendido, reconocer una dificultad)</p> <p>4. Interacción entre texto (mensaje) y contexto.</p>	<p>a. Escucha con atención y entiende distintos mensajes por parte de los docentes (explicaciones/narraciones/entregas).</p> <p>b. Escucha y comprende las intervenciones de los compañeros.</p> <p>c. Está atento durante las conversaciones y mientras hablan distintos interlocutores.</p> <p>d. Escucha y comprende mensajes transmitidos/provenientes de medios audiovisuales.</p> <p>e. Empieza a darse cuenta de los distintos puntos de vista que puede haber.</p> <p>g. Con la guía del profesor y/o con la ayuda de algunas estrategias empieza a tomar notas.</p> <p>h. Realiza procesos de controles y se da cuenta que no ha entendido por lo que pide aclaraciones.</p>

<p>SABER INTERVENIR, PREGUNTAR, CONTESTAR, EXPONER</p>	<p>1. Formas más comunes de discurso hablado monológico: el cuento, el relato, la clase, la explicación y la explicación oral.</p> <p>2. Planeamiento y organización de contenidos narrativos, descriptivos, informativos, expositivos y regulativos.</p> <p>3. Algunas formas comunes de discurso hablado dialógico: la prueba oral, la conversación, el debate, la discusión.</p>	<p>a. Se expresa de manera espontánea en distintas situaciones comunicativas, interactúa y coopera con los compañeros y los demás interlocutores.</p> <p>b. Participa durante las conversaciones de manera adecuada y respeta los turnos según las modalidades establecidas.</p> <p>c. Se expresa de manera más clara y correcta, utiliza un léxico cada vez más rico y específico, sirviéndose de la aportación de las distintas asignaturas.</p> <p>d. Empieza a usar registros lingüísticos distintos en base al contexto.</p> <p>e. Empieza a organizar las exposiciones de manera autónoma según esquemas apropiados.</p> <p>f. Empieza a parafrasear textos, volviendo a proponer con sus propias palabras los contenidos de los textos literarios adecuados a su edad.</p> <p>g. Recita poemas y cantilenas respetando el ritmo y siendo expresivo.</p>
---	---	--

<p>SABER LEER Y COMPRENDER</p>	<p>1. Variedad de formas textuales relativas a los distintos géneros literarios y no.</p> <p>2. Características estructurales, secuencias, informaciones principales y secundarias, personajes, tiempo, lugar en los textos narrativos, expositivos, descriptivos, informativos, regulativos.</p> <p>3. Algunas figuras de significado: onomatopeya, símil, metáfora.</p> <p>4. Relaciones de significado entre palabras (sinonimia, hiper/ponimia, antinomia, parafrafrasis), según la variedad lingüística: lengua nacional, escrito y oral, informal y formal.</p>	<p>a. Lee en voz alta de manera correcta, fluida y expresiva.</p> <p>b. Realiza la lectura en silencio de textos de distinto género.</p> <p>c. Lee poemas y cantilenas de manera expresiva.</p> <p>d. Hace una clasificación de géneros literarios.</p> <p>e. Consulta, extrapola datos y partes específicas desde textos con temas de interés escolar y/o proyectos de estudio y de investigación.</p> <p>f. Sintetiza textos a través de estrategias distintas: subrayados, borraduras, esquemas, preguntas guía, reducciones graduales.</p> <p>g. Convierte textos discursivos en gráficos, tablas, esquemas y viceversa.</p> <p>h. Identifica la estructura de un texto (parte inicial, parte central, parte final).</p> <p>i. Destaca las informaciones principales y secundarias (explícitas e implícitas) en textos de distinta tipología.</p> <p>j. Reconoce algunas técnicas narrativas (puntos de vista narrativo externo/retrospectivo/ discurso directo e indirecto).</p> <p>k. Lee textos dialectales y nota correlaciones lexicales entre dialecto y lengua italiana.</p>
---	---	---

<p>SABER ESCRIBIR</p>	<p>1. Diferencias esenciales entre oral/escrito.</p> <p>2. Estrategias de escritura adecuadas al texto que hay que producir.</p> <p>3. Operaciones propedéuticas al reasumir y la síntesis.</p> <p>4. Juegos gráficos, fónicos, semánticos (acrónimo, tautograma, dobles sentidos).</p>	<p>a. Elabora textos expresivos/narrativos incluso desde experiencias personales o de grupo.</p> <p>b. Produce textos descriptivos también utilizando datos sensoriales</p> <p>c. Produce por sí solo/en grupo textos sencillos creativos/poéticos.</p> <p>d. Produce textos sencillos de carácter práctico/comunicativo (avisos, informes, módulos, diarios, telegramas, invitaciones, cartas).</p> <p>e. Utiliza las palabras de manera lúdica (inventa y utiliza códigos, resuelve jeroglíficos, anagramas, crucigramas, adivinanzas).</p> <p>f. Termina historias, eligiendo y modificando las distintas partes del texto (introducción, cuerpo, conclusión).</p> <p>g. Vuelve a proponer de forma escrita los contenidos de los textos a través de sus propias palabras.</p> <p>h. Empieza a transformar textos sencillos desde el discurso directo al indirecto y viceversa.</p> <p>i. Convierte textos en gráficos, tablas, esquemas y viceversa.</p> <p>j. A través de estímulos por parte del adulto, empieza a darse cuenta de las dificultades encontradas y de los niveles alcanzados.</p>
----------------------------------	---	--

<p>SABER REFLEXIONAR SOBRE LA LENGUA</p> <p>Nivel morfo-sintáctico</p>	<p>1. Las partes del discurso y las categorías gramaticales.</p> <p>2. Modalidades para estructurar una oración sencilla y para reconocer los elementos fundamentales de la oración mínima.</p> <p>3. Función del sujeto, del predicado.</p>	<p>a. Consolida de manera correcta las normas gráficas y ortográficas.</p> <p>b. Reconoce y analiza artículos y nombres, haciendo modificaciones y derivaciones.</p> <p>c. Reconoce y analiza los verbos descubriendo funciones y variabilidad con respecto a modos y tiempos.</p> <p>d. Identifica la clase de los adjetivos, descubriendo la variabilidad y las distintas funciones (de calidad, posesivos, demostrativos).</p> <p>e. Reconoce y analiza los pronombres.</p> <p>f. Reconoce los adverbios y las conjunciones.</p> <p>g. Desarrolla/reduce las frases para los sintagmas de categoría, profundizando el concepto de expansión.</p>
<p>Nivel semántico</p>	<p>1. Ampliación del bagaje lexical.</p> <p>2. Relaciones de significado entre palabras (sinonimia, omonimia, polisemia ...)</p>	<p>a. Aumenta de manera progresiva el léxico (sinónimos, antónimos, homónimos...)</p> <p>b. Usa el diccionario.</p> <p>c. Reconoce palabras que forman parte del uso común, y que vienen de idiomas extranjeros.</p>

<p>Nivel fonológico</p>	<p>1. La puntuación como un conjunto de signos establecidos que sirven para medir el flujo de las palabras y de la oración de manera que se produzca la intención comunicativa.</p> <p>2. Pausas, entonaciones, gestos como recursos del habla.</p>	<p>a. Conoce y usa pausas, entonaciones, gestos como recursos del habla en la exposición de experiencias personales y de temas de estudio.</p> <p>b. Utiliza la puntuación con función demarcadora y expresiva.</p>
<p>Nivel histórico</p>	<p>1. La lengua italiana como sistema en evolución continua en el tiempo.</p>	<p>Con la ayuda de alguien, busca el significado y el origen de las palabras.</p> <p>Reconoce las diferencias lingüísticas entre las formas dialectales y las que no pertenecen al dialecto.</p>

Anexo II

Currículo de lengua Castellana

Segundo ciclo:

NÚCLEOS TEMÁTICOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar	<ul style="list-style-type: none">- Participación y cooperación en situaciones comunicativas habituales (informaciones, conversaciones reguladoras de la convivencia, discusiones o instrucciones) con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, papeles diversos en el intercambio, tono de voz, posturas y gestos decuados).- Comprensión y valoración de textos orales procedentes de la radio, la televisión o Internet con especial incidencia en la noticia, para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos.- Comprensión y producción de textos orales para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso cotidiano, de carácter informal (conversaciones entre iguales y en el equipo de trabajo) y de un mayor grado de formalización (las	<ol style="list-style-type: none">1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, escuchar, exponer con claridad, entonar adecuadamente.2. Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera sencilla y coherente conocimientos, ideas, hechos y vivencias.3. Captar el sentido de textos orales de uso habitual, reconociendo las ideas principales y secundarias.

	<p>exposiciones de clase).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de documentos audiovisuales para obtener, seleccionar y relacionar informaciones relevantes (identificación, clasificación, comparación). - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. - Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas. - Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás y para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias. 	
<p>Bloque 2. Leer y escribir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la información relevante en textos propios de situaciones cotidianas de relación social, como correspondencia escolar, normas de clase o reglas de juegos. - Comprensión de información general en textos procedentes de medios de comunicación social (incluidas webs infantiles) con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, localizando informaciones destacadas en titulares, entradillas, portadas... - Comprensión de información relevante en 	<p>4. Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias directas en la lectura de textos.</p> <p>5. Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos de uso escolar y social, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta.</p> <p>6. Redactar, reescribir y resumir diferentes textos significativos en situaciones cotidianas y escolares, de</p>

	<p>textos para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso cotidiano (folletos, descripciones, instrucciones y explicaciones).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes para aprender y contrastar información (identificación, clasificación, comparación, interpretación). - Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita. - Interés por los textos escritos como fuente de aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias y de regulación de la convivencia. - Composición, de textos propios de situaciones cotidianas de relación social (correspondencia escolar, normas de convivencia, avisos, solicitudes...) de acuerdo con las características propias de estos géneros. - Composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre acontecimientos significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, en situaciones simuladas o 	<p>forma ordenada y adecuada, utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas y los aspectos formales, tanto en soporte papel como digital.</p>
--	--	---

	<p>reales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición de textos propios del ámbito académico para obtener, organizar y comunicar información (cuestionarios, resúmenes, informes sencillos, descripciones, explicaciones...) - Utilización de elementos gráficos y paratextuales, con grado creciente de dificultad, para facilitar la comprensión (ilustraciones, gráficos y tipografía). - Valoración de la escritura como instrumento de relación social, de obtención y reelaboración de la información y de los conocimientos. - Utilización guiada de programas informáticos de procesamiento de texto. - Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos y respeto por la norma ortográfica. 	
<p>Bloque 3. Educación literaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura personal, silenciosa y en voz alta, de obras adecuadas a la edad e intereses. - Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual en diferentes soportes. - Desarrollo de la autonomía lectora, de la capacidad de elección de temas y textos y de expresión de las preferencias personales. - Valoración y aprecio del 	<p>7. Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo así como las características básicas de la narración y la poesía, con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.</p> <p>8. Usar la biblioteca del aula y del centro, conocer los mecanismos de su organización y de su funcionamiento y las</p>

	<p>texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, y como recurso de disfrute personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del funcionamiento de la biblioteca del centro y participación en actividades literarias. - Comprensión, memorización y recitado de poemas, con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados. - Recreación y composición de poemas y relatos para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos, reconociendo las características de algunos modelos. - Dramatización de situaciones y textos literarios. 	<p>posibilidades que ofrece.</p>
<p>Bloque 4. Conocimiento de la lengua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los elementos del contexto comunicativo como factores que inciden en la selección de las formas orales o escritas del intercambio comunicativo. - Identificación de estructuras narrativas, instructivas, descriptivas y explicativas sencillas para la comprensión y composición. - Reconocimiento de las diferencias más relevantes entre la lengua oral y escrita. - Conocimiento de las normas ortográficas, 	<p>9. Identificar algunos cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.</p> <p>10. Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística propia del ciclo en las actividades de producción y comprensión de textos.</p>

	<p>apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en los escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia positiva de la variedad lingüística existente en el contexto escolar y social. <p>Conocimiento de la diversidad lingüística de España y valoración positiva de esta riqueza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparación y transformación de enunciados, mediante inserción, supresión, cambio de orden, segmentación y recomposición, para juzgar la gramaticalidad de los resultados y facilitar el desarrollo de los conceptos lingüísticos y del metalenguaje. - Reflexión, uso y definición intuitiva de la terminología siguiente en las actividades de producción e interpretación: denominación de los textos trabajados; enunciado, palabra y sílaba; género y número; determinantes; tiempo verbal (presente, futuro, pasado). - Reconocimiento de las relaciones entre las palabras por la forma (flexión, composición y derivación) y por el significado (sinónimos y antónimos), en relación con la comprensión y composición de textos. - Comparación de estructuras sintácticas elementales para observar su equivalencia semántica o 	
--	---	--

	<p>posibles alteraciones del significado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserción y coordinación de oraciones como instrumento en la mejora de la composición escrita. - Exploración y reflexión sobre las posibilidades del uso de diversos enlaces entre oraciones (adición, causa, oposición, contradicción...) en relación con la composición de textos. - Reconocimiento de las modalidades oracionales declarativa, interrogativa y exhortativa. - Identificación de los constituyentes fundamentales de la oración, sujeto y predicado y de algunos papeles semánticos del sujeto (agente, paciente). 	
--	---	--

Tercer ciclo

NÚCLEOS TEMÁTICOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participación y cooperación en situaciones comunicativas de relación social especialmente las destinadas a favorecer la convivencia (debates o dilemas morales destinados a favorecer la convivencia), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, papeles diversos en el intercambio, tono de voz, posturas y gestos adecuados). - Comprensión de textos orales procedentes de la radio, de la televisión o de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás. 2. Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente conocimientos, hechos y opiniones.

	<p>Internet con especial incidencia en la noticia, la entrevista, el reportaje infantil y los debates y comentarios de actualidad, para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos y distinguiendo información de opinión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producción de textos orales propios de los medios de comunicación social mediante simulación o participación para ofrecer y compartir información y opinión. - Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas. - Comprensión y producción de textos orales para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso cotidiano, de carácter informal (conversaciones entre iguales y en el equipo de trabajo) y de un mayor grado de formalización (exposiciones de clase, entrevistas o debates). - Uso de documentos audiovisuales como medio de obtener, seleccionar y relacionar con progresiva autonomía, informaciones relevantes para aprender (identificación, clasificación, comparación). 	<p>3. Captar el sentido de textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas, opiniones y valores no explícitos.</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. - Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas. - Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás y para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias. 	
<p>Bloque 2. Leer y escribir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la información relevante en textos propios de las situaciones cotidianas de relación social: correspondencia, normas, programas de actividades, convocatorias, planes de trabajo o reglamentos. - Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación social (incluidas webs infantiles y juveniles) con especial incidencia en la noticia, la entrevista y las cartas al director, para obtener información general, localizando informaciones destacadas. - Comprensión de textos del ámbito escolar, en soporte papel o digital, para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso social (folletos informativos o publicitarios, prensa, programas, 	<p>4. Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias en la lectura de textos determinando los propósitos principales de éstos e interpretando el doble sentido de algunos.</p> <p>5. Interpretar e integrar las ideas propias con las contenidas en los textos, comparando y contrastando informaciones diversas, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta.</p> <p>6. Narrar, explicar, describir, resumir y exponer opiniones e informaciones en textos escritos relacionados con situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada, relacionando los enunciados</p>

	<p>fragmentos literarios).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud crítica ante los mensajes que suponen cualquier tipo de discriminación. - Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes para aprender (comparación, clasificación, identificación e interpretación) con especial atención a los datos que se transmiten mediante gráficos, esquemas y otras ilustraciones. - Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación para la localización, selección y organización de información. - Uso de las bibliotecas, incluyendo las virtuales, de forma cada vez más autónoma, para obtener información y modelos para la producción escrita. - Interés por los textos escritos como fuente de aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias y de regulación de la convivencia. - Composición de textos propios de situaciones cotidianas de relación social (correspondencia, normas, programas, convocatorias, planes de trabajo...) de acuerdo con las características propias de dichos géneros. - Composición de textos de información y opinión 	<p>entre sí, usando de forma habitual los procedimientos de planificación y revisión de los textos así como las normas gramaticales y ortográficas y cuidando los aspectos formales tanto en soporte papel como digital.</p>
--	--	--

	<p>propios de los medios de comunicación social sobre hechos y acontecimientos significativos con especial incidencia en la noticia, la entrevista, la reseña de libros o de música..., en situaciones simuladas o reales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composición de textos propios del ámbito académico para obtener, organizar y comunicar información, (cuestionarios, encuestas, resúmenes, esquemas, informes, descripciones, explicaciones...) - Utilización de elementos gráficos y paratextuales para facilitar la comprensión (ilustraciones, gráficos, tablas y tipografía). - Valoración de la escritura como instrumento de relación social, de obtención y reelaboración de la información y de los conocimientos. - Utilización progresivamente autónoma de programas informáticos de procesamiento de texto. - Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos y respeto por la norma ortográfica. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura personal, silenciosa y en voz alta, de obras adecuadas a la edad e intereses. - Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, 	<p>7. Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo así como las características de la narración y la poesía, con la finalidad de apoyar la</p>

<p>Bloque 3. Educación literaria</p>	<p>adaptaciones de obras clásicas y literatura actual en diferentes soportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales teniendo en cuenta las convenciones literarias (géneros, figuras...), y la presencia de ciertos temas y motivos recurrentes. - Desarrollo de la autonomía lectora, de la capacidad de elección de temas y textos y de expresión de las preferencias personales. - Valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, como hecho cultural y como recurso de disfrute personal. - Uso de la biblioteca del centro y participación en actividades literarias. - Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados. - Recreación y composición de poemas y relatos para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos, reconociendo las características de algunos modelos. - Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios. 	<p>lectura y la escritura de dichos textos.</p> <p>8. Utilizar las bibliotecas, videotecas, etc. y comprender los mecanismos y procedimientos de organización y selección de obras y otros materiales. Colaborar en el cuidado y mejora de los materiales bibliográficos y otros documentos disponibles en el aula y en el centro.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las relaciones entre los elementos del contexto de situación y las formas 	<p>9. Identificar cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar</p>

<p>Bloque 4 Conocimiento de la lengua</p>	<p>lingüísticas en que se manifiestan en los discursos orales y escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de estructuras narrativas, instructivas, descriptivas y explicativas para la comprensión y composición. - Conocimiento de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en los escritos. - Utilización de procedimientos de derivación, comparación, contraste..., para juzgar sobre la corrección de las palabras y generalizar las normas ortográficas. - Localización de las lenguas de España y valoración positiva de esta riqueza lingüística, evitando los prejuicios sobre las lenguas y sus hablantes. - Comparación y transformación de enunciados mediante inserción, supresión, cambio de orden, segmentación, y recomposición, para juzgar sobre la gramaticalidad de los resultados y facilitar el desarrollo de los conceptos lingüísticos y del metalenguaje. - Reflexión, uso y definición intuitiva de la terminología siguiente en las actividades de producción e interpretación: denominación de los textos trabajados; sílaba tónica y átona; enunciado: frase y 	<p>segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.</p> <p>10. Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística básica en las actividades de producción y comprensión de textos.</p>
--	--	--

	<p>oración; tipos de enunciados: declarativo, interrogativo, exclamativo, imperativo; enlaces: preposición y conjunción; grupo de palabras: núcleo y complementos; adjetivo; tiempo verbal (pretérito indefinido, pretérito imperfecto y el pretérito perfecto); persona gramatical; modo imperativo e infinitivo; sujeto y el predicado; complementos del nombre y complementos del verbo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparación de estructuras sintácticas diversas para observar su equivalencia semántica o posibles alteraciones del significado. - Inserción y coordinación de oraciones como procedimientos propios de la explicación. - Exploración y reflexión sobre las posibilidades del uso de diversos enlaces entre oraciones (causa, consecuencia, finalidad, contradicción, condición...) en relación con la composición de textos. - Identificación de los constituyentes fundamentales de la oración, sujeto y predicado. - Transformación de oraciones de activa en pasiva y viceversa, con la finalidad de construir los conceptos de agente y objeto para la comprensión de determinados textos. - Utilización del paso de estilo directo a estilo indirecto en la narración. 	
--	---	--

Fuente: Anexo II del Real Decreto 1513/2006

Bibliografía

Balboni P.E, 2012, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.

Balboni P.E, 2013, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.

Benelli M.R, 2017, *Parole ad Arte: Riflessione linguistica 4*, Milano, Cetem.

Benelli M.R, 2017, *Il giardino dei racconti: grammatica 5*, Milano, Cetem.

Calzado A, et al, 2012, *Libro del profesor de Lengua 1º, 2º y 3º trimestre 3ºcurso*, SM.

Capuano A, et al, *Mappe concettuali e mappe mentali: modelli teorici e utilizzo didattico*, Torino, Loescher.

Cardona M, 2004, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: Una prospettiva glottodidattica*. Torino, UTET Università.

Castro Monsalve N.Y 2015, La inclusión de la computadora en el aula por docentes de quinto grado de básica primaria como herramienta para propiciar el aprendizaje significativo en los estudiantes, Bogotá, Revista EAN.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012. *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

D'Angelo E, Rusinek G. 2011, "Proyecto Combas: Informe de evaluación externa". Madrid

Dixon – Krauss L, 2009, *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, Trento, Erickson.

Duque M, et al, 2012, *Libro del profesor de Lengua 1º, 2º y 3º trimestre 4ºcurso*, SM.

Fattori N, Montini M.R, 2017 *Il super Paper libro 3*, Milano, Cetem.

Guerrero Magos, J, 2016, "Sviluppare la competenza fonologica per acquisire la competenza ortografica" Revista E.L.L.E, n.66.

Ianes D, Cramerotti S, 2017 "Dirigere scuole inclusive fondate sulla valorizzazione delle differenze" in Rivista DdA, Erickson.

L.28 marzo 2003, n.53.

L. 30 dicembre 2010, n.240.

L. 13 luglio 2015, n.107.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE).

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. BOE.

Luise M.C, 2004, "Insegnare la grammatica" in Progetto ITALS Cà FOSCARI (Cedils), Roma, Bonacci.

Mencerré Salvador E, 2009, "La Lectura Fácil: un proyecto a favor de la inclusión social" en Boletín del Real patronato sobre discapacidad, n. 68.

M.I.U.R, 2012, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Roma.

Molina Álvarez J.J *et al*, 2017, " Análisis de la integración de procesos gamificados en Educación Primaria" en Ruiz Palmero J, Sánchez Rodríguez J, Sánchez Rivas E. *Innovación docente y uso de las TIC en la educación*, Málaga, UMA.

Montijano Fernández M, *et al*, 2015, *Lengua 5, segundo y tercer trimestre*, Madrid, ANAYA.

Morin E, 2000, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.

Navarro López M, 2013, "Modelo operativo para la integración de las competencias básicas en el currículo", Cádiz.

Quaderni di Eurydice Italia, 2017, Strutture dei sistemi educativi europei: diagrammi 2017/2018.

Real Decreto 126/2014. BOE.

Real Decreto 1058/2015. Boletín Oficial del Estado.

Rioseco, M, Romero, R. 1997, "La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo".

Segretariato generale del Consiglio, 2017. *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.

Servicio Formación INTEF, 2015, Las competencias clave.

Valle, J.M, 2014, " La concreción de las competencias clave en el currículo español" en Las competencias clave: De las corrientes europeas a la práctica docente en el aula. INTEF.

Sitografía

www.educa.jcyl.es/

www.educacion.gob.es/