

# APORTACIONES A LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

**M<sup>o</sup> Carmen Fernández Tijero  
(Coord.)**



Editorial CEASGA

42190, Soria

[www.ceasga.es](http://www.ceasga.es)

[info@ceasga.es](mailto:info@ceasga.es)

Diseño interior y portada: CEASGA

Edición: 2016

ISBN: 978-84-945128-3-4

Esta obra está sujeta a la licencia de Reconocimiento-No-Comercial-SinObraDerivada 4.0.



International de Creative Commons

**M<sup>ª</sup> Carmen Fernández Tijero (Coord.)**

APORTACIONES A LA INVESTIGACIÓN EN  
DIDÁCTICA DE LA LENGUA



A Alonso

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
-------------------	---

## Bloque I. COMUNICACIÓN

TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN LA ESCUELA.....	12
--	----

*Yoana Martín Gil*

MATERIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	25
---	----

*Ángeles Marco Torralba*

HABLAMOS LATÍN PERO NO LO SABEMOS.....	38
--	----

*M<sup>a</sup> de la Paz de la Calle Velasco*

LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA CULTURA CLÁSICA: EL CASO DE LAS VESTALES.....	45
--	----

*Guillermo Aguiar Esteban*

## Bloque II. DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

INVESTIGACIÓN SOBRE UN MÉTODO DE LECTURA EN EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA EXTRANJERO, EL FRANCÉS, PARA UN HISPANOHABLANTE.....	54
--	----

*Lea Habib Sánchez*

LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA.....	63
--	----

*Vanessa Fonty*

ITALIANO L2: LENGUA MINORITARIA Y ESTRATEGIAS PARA SU ENSEÑANZA EN AULAS DE PRIMER CURSO DE GRADO.....	72
<i>Ivana Pistoresi de Luca</i>	

### Bloque III. TICS Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA

SOCIEDAD Y COMUNICACIÓN: LA IMPORTANCIA DE LAS TICS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	85
<i>Bruno Sánchez Montes</i>	
APLICACIONES MÓVILES PARA LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO CLÁSICO.....	98
<i>Salvador Rojo Santos</i>	
IMPLEMENTACIÓN DEL IPAD COMO RECURSO DIDÁCTICO EN UN PROGRAMA AICLE.....	112
<i>David Bueno Ruiz - Iván Bueno Ruiz</i>	

# Presentación

Uno de los objetivos fundamentales de cualquier sistema educativo ha sido, es y será en todas las regiones y países del mundo conseguir personas que logren comunicar y comunicarse de forma eficiente. La comunicación es la clave de toda construcción social, ideológica, política y personal. Para lograr educar todos los factores que intervienen en la comunicación, y que los integrantes de una determinada comunidad social logren dominarlos y saber interpretarlos, el código lingüístico destaca entre el resto de códigos de comunicación. El código lingüístico, la lengua, es la savia del hecho comunicativo, en condiciones normales, pues constituye la base del hecho de comunicación, pero además es también el medio, y el condicionante de gran cantidad de factores que intervienen en que dicho acto comunicativo se produzca de la forma precisa en que se produce, comenzando por condicionar la existencia misma de dicho hecho de comunicación. Así pues, nos encontramos en una sociedad textual, construida y mediatizada por una amplia gama de construcciones textuales en código predominantemente lingüístico.

En esta situación, en la que, además, la multicultural sociedad actual exige a los seres que la integran la capacidad de comunicarse en códigos y contextos diferentes desde edades tempranas, la educación lingüística constituye un elemento de vital importancia para el desarrollo integral de la persona. La lengua es el medio utilizado en todas las disciplinas escolares, en todas las etapas educativas, desde el primer contacto del bebé con el mundo, cuyo nivel de dominio determinará necesariamente, en primer lugar, el adecuado desarrollo cognitivo, y a partir de ahí, el resto de capacidades y habilidades que intervienen en el aprendizaje y en la construcción de esa persona eficiente en la comunicación. El dominio del funcionamiento del código lingüístico supone mucho más que conocer los elementos lingüísticos y los mecanismos de relación entre ellos en una determinada lengua o idioma; supone ser capaz de, además de conocer esos elementos lingüísticos, controlar los factores que los determinan, la significación que se transmite a través de ellos en cada situación concreta, y todo el conjunto de elementos extralingüísticos que influyen en que el acto comunicativo se produzca en la forma concreta en que se produce, para poder adaptar dichos elementos lingüísticos a la situación y a todos esos factores y lograr el objetivo propuesto en el acto comunicativo. Por lo tanto, el trabajo en el área de lengua no debe ni puede limitarse a las disciplinas adscritas al área de conocimiento lingüístico, está presente y determina la consecución de los objetivos comunicativos y educativos en todas las áreas de conocimiento.

Estas características que definen la entidad e identidad de la lengua ponen de relieve la necesidad de reflexión e investigación en el área de lengua, por una parte, pero también, en el de la didáctica de esa savia de la comunicación que es la lengua. Conocer la forma en que se enseña el elemento lingüístico a distintos niveles, los planteamientos educativos a partir de los cuales se plantea una determinada metodología u otra, la diversidad de formas de aplicar cualquier metodología en base a la inevitable adecuación al contexto, y los resultados de cada hecho educativo en el área de lengua, resulta ser algo esencial para avanzar en nuestro sistema educativo en primer lugar, y en la sociedad en general. Luego serán estos los planteamientos que siga la investigación en el área de didáctica de la lengua, una disciplina que aúna la investigación de dos áreas fundamentales: la lingüística y la pedagogía, pero que se nutre también de otras materias, como la sociología, psicología, geografía, historia y filosofía, entre otras.

La didáctica de la lengua presenta una gran riqueza, como evidencia su idiosincrasia, y se caracteriza por facilitar la aplicación pragmática de todos esos conocimientos de forma indisoluble en el acto educativo. Estamos, pues ante una herramienta de las sociedades que debe estar en continua actualización para evitar la fosilización del sistema educativo, que facilitará que la escuela avance al ritmo que sigue cada sociedad. Las investigaciones en didáctica de la lengua abarcarán todos esos factores relacionados con el hecho social de la comunicación, haciendo así de cada acto educativo/comunicativo objeto de análisis.

Las aportaciones recogidas en este volumen presentan esa diversidad propia de la investigación en didáctica de la lengua. Se presentan agrupadas en tres bloques temáticos en torno al eje de la enseñanza de la lengua.

El primero de ellos trata aspectos relacionados con la finalidad de dicha enseñanza: la comunicación, y en él se incluyen trabajos acerca de los trastornos en la adquisición y correcta ejecución de la lengua, la educación en valores y de las emociones a través de los contenidos de lengua, y el análisis de algunas situaciones comunicativas desde el punto de vista histórico, como el papel de la lengua latina, madre del español, en nuestros actos verbales cotidianos.

El segundo bloque analiza aspectos más específicos de la enseñanza de la lengua, entendida como un código de comunicación convencional, y las particularidades en la enseñanza de estos distintos códigos. Así, encontramos un trabajo acerca de la enseñanza de la lectura en lengua francesa, otro que trata la consideración de la lengua italiana como segunda lengua para hispanohablantes, y un tercero que analiza la conjunción de diversos códigos comunicativos para mejorar el aprendizaje y la expresión en ambos: lingüístico y musical.



El tercer y último bloque se centra en la relación de la enseñanza de la lengua con las nuevas tecnologías y aportaciones en innovación didáctica. Se analizan situaciones de enseñanza de diversas lenguas a través de las TICs en distintas etapas educativas; se presenta una posible aplicación móvil para aprender la lengua griega; y se estudian los resultados de la aplicación del iPad como recurso didáctico dentro de un programa AICLE.

El conjunto de estas aportaciones resultan de una puesta en común de particularidades, observaciones, dificultades, análisis de actividades de innovación y propuestas de trabajo de diversos profesores de la Universidad de Valladolid y estudiosos de temas relacionados con la didáctica de la lengua a partir de un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid desarrollado en el curso 2014/2015, coordinado por la Dra. M<sup>a</sup> Carmen Fernández Tijero. El objetivo principal de dicho PID era lograr esa cooperación y colaboración entre algunos de los participantes en el proceso de enseñanza de la lengua, de diversos ámbitos y niveles educativos, para así enriquecer el punto de vista de cada uno de ellos, y posibilitar el desarrollo de nuevas propuestas de trabajo conjunto, que cristalizarán en la creación de grupos de trabajo en el área de innovación educativa que, además de dar a conocer puntualmente sus investigaciones y propuestas en diversas publicaciones, se irán acercando a ese objetivo común de todos los educadores: formar personas eficientes en su comunicación consigo mismos y con el resto de integrantes de este mundo socialmente textualizado.

*Homines dum docent discunt*

Séneca, *Epistulae ad Lucilium* (7,8)

# BLOQUE I: COMUNICACIÓN

---

**TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN LA  
ESCUELA**

YOANA MARTÍN GIL

**MATERIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LAS EMOCIONES EN  
EDUCACIÓN INFANTIL**

ÁNGELES MARCO TORRALBA

**HABLAMOS LATÍN PERO NO LO SABEMOS**

M<sup>a</sup> DE LA PAZ DE LA CALLE VELASCO

**LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA CULTURA CLÁSICA: EL  
CASO DE LAS VESTALES**

GUILLERMO AGUIAR ESTEBAN

# TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN LA ESCUELA

---

Yoana Martín Gil  
Consejería de Educación  
Junta de Castilla y León

---

## INTRODUCCIÓN

Los alumnos a lo largo a de su escolaridad pueden presentar diferentes tipos de necesidades educativas relacionadas con el ámbito cognitivo-lingüístico. Esto nos exige un análisis tanto de los condicionantes del desarrollo como de los aspectos curriculares específicos para proporcionar a los alumnos una respuesta ajustada.

## CONCEPTOS PREVIOS. MARCO TEÓRICO

El maestro de AUDICIÓN Y LENGUAJE es el profesional encargado de realizar prevención, diagnóstico, pronóstico, tratamiento y evaluación de los trastornos de la comunicación, la intervención de alumnos/as con dificultades de la audición, habla y lenguaje oral y escrito, así como en problemas de lenguaje derivados de trastornos del desarrollo o de la discapacidad intelectual. Su actuación también está orientada a tareas de optimización del lenguaje en todos los niveles educativos en colaboración con el resto del profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Podemos afirmar que el/la Maestro/a de Audición y Lenguaje, con carácter general, es el profesional encargado de:

1. Fomentar la prevención de problemas de lenguaje
2. Diagnosticar y evaluar, mediante pruebas individuales o colectivas, la existencia o no de un

trastorno de la comunicación o el lenguaje.

3. Aumentar las capacidades comunicativas y lingüísticas mediante la implantación de un tratamiento, dentro o fuera del aula.
4. Asesorar a padres y a maestros, sobre todo, en aquellos casos de niños que sigan un tratamiento.
5. Servir de apoyo y orientación al resto de los profesores del centro, a la hora de realizar las adaptaciones curriculares oportunas, para poder ofrecer así una respuesta educativa ajustada a las necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos.
6. Realizar tareas también de ámbito comunitario que, aunque fuera de la escuela, son de gran interés, tales como charlas informativas o contactos con centros de salud.
7. Fomentar su autoformación con la realización de investigaciones relacionadas con el lenguaje.

Para que nuestra actuación sea del todo completa debe llevarse una adecuada coordinación entre todos los profesionales que intervienen con el niño, tanto internos como externos a la escuela, así como con su familia.

Las sesiones de AL no son para trabajar apoyo escolar, que es una idea bastante extendida, y que refutamos con los siguientes argumentos:

- Los lugares en los que estos profesionales desempeñan su actividad docente son centros donde se atiende a alumnos con necesidades educativas especiales en el área de la Comunicación y el Lenguaje.
- Entendemos por alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) a aquel que requiera por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta, siguiendo la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación.

En la comunicación lingüística se distingue:

*HABLA*: Está relacionado con la articulación y el sistema periférico de la comunicación (movimientos labiales y linguales, velo palatino, capacidad de oclusión nasal, movimientos sacádicos oculares, etc).

*LENGUAJE*: Incluye todos aquellos aspectos relacionados con la modalidad de comunicación

tanto oral como escrita, relacionado con dimensiones semánticas, léxicas, ortográficas, sintácticas, etc.

Esta distinción hay que tenerla en cuenta para conocer el origen y el ámbito al que afectan las alteraciones que podemos encontrar en la escuela. Son varios los trastornos del lenguaje que afectan a los niños en las etapas de Ed. Infantil y Ed. Primaria. La aparición de cualquiera de éstos limita en gran manera la adquisición de conocimientos escolares, al mismo tiempo que acota el desarrollo de su personalidad. De aquí la importancia de la detección temprana para corregirlos y minimizar su alcance.

Entre las alteraciones del lenguaje podemos destacar cinco grupos fundamentales:

• **TRASTORNOS DEL LENGUAJE**, que son aquéllos que afectan a la recepción, significación y elaboración del lenguaje. Y entre los que distinguimos:

1. *Retraso simple del lenguaje*: Según Aguado (1999), los niños afectados por este retraso muestran un lenguaje que se va desarrollando por los cauces normales pero más lentamente. Chevrier-Muller (1997, citado en Aguado, 1999) defiende que es una patología transitoria con escasa o nula repercusión sobre el lenguaje escrito, que se caracteriza por alteraciones en la fonología y la sintaxis. Este trastorno no es provocado por un retraso de maduración.
2. *Disfasia o trastorno específico del lenguaje*: El término Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) ha ido remplazando progresivamente al clásico de Disfasia o Retraso Moderado del Lenguaje. Rondall (1991) lo define como el trastorno específico del lenguaje tanto a nivel expresivo como comprensivo presente en niños de inteligencia normal, el cual no presenta trastornos sensorio-motores mayores.
3. *Afasia infantil adquirida*: Estamos ante un trastorno grave del lenguaje oral originado por una lesión cerebral posterior a la adquisición de los elementos básicos del lenguaje (2-3 años). Pueden afectar tanto a la comprensión como a la expresión del lenguaje, dependiendo de la naturaleza de la lesión. (García –Valdecasas, 2001).

• **TRASTORNOS DE LA VOZ Y EL HABLA**: Son aquellas alteraciones que afectan a las formas estructurales del aparato del habla, en producción y programación (palabra hablada). Y son:

1. *Disfonía*: Es la alteración de la voz en cualquiera de sus cualidades (intensidad, timbre o tono). Son muy frecuentes en la edad escolar, ya que se relaciona con un mal uso vocal, una respiración insuficiente o mala coordinación. La pérdida total de la voz es la Afonía.
2. *Dislalia*: Son alteraciones en la articulación de los fonemas, ocasionados por una manifiesta

incapacidad para pronunciar de forma adecuada determinados fonemas o grupos de fonemas, sin que se adviertan lesiones o malformaciones en los órganos periféricos del habla. (Gallego, 2000). Puede afectar a cualquier vocal o consonante, y referirse a uno solo o a varios fonemas en número indeterminado. Es la anomalía del lenguaje más frecuente en la edad escolar. Presenta un pronóstico favorable y es aconsejable una intervención temprana para evitar consecuencias negativas. Los tipos de alteraciones más frecuentes son: omisión, ampliación, sustitución y distorsión o deformación.

3. *Disglosia*: Es un trastorno de articulación de origen no neurológico central y provocado por lesiones físicas o malformaciones de los órganos articulatorios periféricos, es decir, trastorno en la articulación de los fonemas debido a una alteración orgánica de los bucofonoarticulatorios. Se distinguen los siguientes tipos: labiales, mandibulares, dentales, linguales, palatales y nasales.
4. *Diartria*: Es el término genérico que engloba a un conjunto de trastornos motores del habla, caracterizados por debilidad muscular, descoordinación respiratoria y alteración más o menos acusada en la fonación, prosodia resonancia o articulación (Gallego, 2000). Es la alteración más frecuente en Parálisis Cerebral Infantil. Es una alteración de articulación propia de lesiones en el SNC, así como de enfermedades de los nervios o de los músculos de la lengua, faringe y laringe, responsables del habla. La Anartria sería el caso más extremo y grave; los sujetos que la padecen están imposibilitados para articular correctamente los fonemas.
5. *Disfemia o Tartamudez*: Se suele definir como un problema de falta de fluidez en el habla determinado por la influencia de cuatro tipos principales de variables: fisiológicas relacionadas con el habla (respiración y tensión muscular), de dicción cognitivas, o situacionales. Originan errores de tipo bloqueos y repeticiones, silencios entre palabras, repeticiones de sílabas, palabras e incluso frases completas.
6. *Retraso simple del habla*: Dificultades que algunos niños presentan en su sistema fonológico por un desfase cronológico en la adquisición del habla, siendo su desarrollo morfo-sintáctico y semántico ajustado a lo esperado para su edad.

• **TRASTORNOS DE LA LECTOESCRITURA**: Los trastornos de lectoescritura pueden estar vinculados a la alteración de cualquiera de los procesos que intervienen en la lectura y/o escritura como: perceptivo, motor, sintáctico, semántico y/ léxico. Destacan:

1. *Dislexia*: Es el trastorno lingüístico del aprendizaje que es biológico en origen y que interfiere ante todo en la adquisición de la alfabetización escrita (lectura, escritura y

deletreo). Está caracterizada por un déficit en la consciencia y/o manipulación fonológica. Además, pueden concurrir una pobre comprensión lectora, expresión escrita y dificultades para organizar la información.

2. *Disortografía*: Es el trastorno por el cual se cometen errores de escritura en la palabra, que no corresponden con los rasgos gráficos, ni con la escritura de la letra, sino con las faltas de ortografía.
3. *Disgrafía*: Es la alteración de la letra, la línea, los espacios y el orden general de la escritura, es decir, el soporte físico sobre el que se representa este sistema de comunicación gráfico, y que depende de nuestra base psicomotriz.

• **ALTERACIONES DE LA COMUNICACIÓN: MUTISMO SELECTIVO.** El mutismo selectivo es la ausencia del habla ante determinadas personas o circunstancias específicas, no existiendo alteraciones de comprensión del lenguaje ni de la capacidad de expresarse verbalmente. Por otro lado, el mutismo total adquirido puede aparecer después de un importante shock, de forma súbita o progresiva.

Por otro lado, también pueden influir los trastornos en la adquisición y desarrollo del lenguaje matemático.

## PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE INTERVENCIÓN

Para conseguir los mejores resultados con nuestros alumnos debemos tener en cuenta una serie de principios pedagógicos:

- Partir de los aprendizajes básicos y reforzarlos. Qué sean aprendizajes asequibles y adaptados a las características y necesidades del alumno.
- Secuenciación estricta de los aprendizajes. Ir paso a paso.
- Trabajar aprendizajes funcionales. Que el aprendizaje se pueda aplicar y ser útil, que sea palpable y motivador para el alumno.
- Motivar al niño.
- Reforzar al alumno (elogio, autógrafo, palabra de aliento, palabrita al oído, mostrar modelos positivos..)



- Tener expectativas realistas.
- Utilizar distintos niveles de abstracción.
- Dar instrucciones: claras y concretas; pocas, de una en una; indicando los pasos a seguir; con pistas visuales; sin criticar.
- Repasar lo aprendido.
- Gestión del tiempo
- Gestión del espacio.
- Uso de la agenda.
- Orientaciones para la familia: ¿Qué pueden hacer?; ¿Cómo?; ¿Con qué?; ¿Cuánto tiempo?

Toda actuación pedagógica se estructura en diversos momentos:

**1. PREVENCIÓN:** Medidas encaminadas a evitar que aparezcan dificultades. Pueden ser de tipo:

- *Primario o universal:* en grupos de alto riesgo.
- *Secundaria o Dirigida:* a los grupos de riesgo, para detener el avance del trastorno en las primeras fases de su desarrollo.
- *Terciaria o Clínica:* para reducir las consecuencias y mitigar en lo posible sus secuelas.

**2. DETECCIÓN PRECOZ:** La identificación lo más temprana posible de los TA es esencial para su tratamiento también precoz, antes de que la escolarización esté muy afectada y el alumno tenga importantes secuelas, la efectividad del tratamiento será mucho menor. La detección precoz implica no esperar: “a ver si mejora”; cuando se detecten algunos signos de sospecha ( desvío del promedio, durante uno o dos meses); y poner especial atención a los casos de riesgo.

**3. ATENCIÓN TEMPRANA:** Se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.

Las medidas de intervención pedagógica tienen los siguientes fines:

**1. NORMALIZACIÓN:** se deben utilizar los recursos más ordinarios: medidas generales frente a las habituales; medidas ordinarias frente a las extraordinarias; acumulación de medidas. Con todo ello se pretende normalizar la diferenciación en los ritmos de aprendizaje de los alumnos, propiciando las condiciones de vida más parecidas a la sociedad.

**2. HABILITACIÓN:** debemos hacer a los alumnos personas competentes, procurando su funcionalidad y su autonomía.

**3. COOPERACIÓN ENTRE RECURSOS:** se intentará desarrollar una actuación conjunta, donde todos los recursos estén coordinados y bien comunicados. Es una labor interdisciplinar y todos los profesionales, y familia tiene que trabajar en una línea común.

**4. ESTIMULAR:** La estimulación es efectiva y necesaria, buscando elementos cercanos al alumnado y valorando cada una de las acciones y actitudes que ellos mismos hagan para avanzar en su proceso de aprendizaje.

**5. EL SENTIDO COMÚN,** el más importante y a veces dejado de lado por una conciencia excesivamente teórica y marcada en los principios pedagógicos y teóricos.

## **INTERVENCIÓN EN DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE**

No hay un programa de actuación propio para cada trastorno del lenguaje; además, existen otros trastornos (TDHA, TGD...) que, aunque no sean específicos del lenguaje, sí presentan problemas asociados a la comunicación y el lenguaje. Por ello, es necesario conocer los puntos fuertes y débiles del alumno para trabajar en aquello que necesita. A continuación mostraremos una propuesta de actividades desarrollada en distintos bloques de trabajo. Intentaremos desarrollar sesiones lo más lúdicas posibles.

La estimulación del lenguaje oral se impulsará a través de:

- ESTIMULACIÓN DE APRENDIZAJES a través de las vías sensoriales
- DISCRIMINACIÓN VISUAL
- DISCRIMINACIÓN TÁCTIL
- DISCRIMINACIÓN AUDITIVA, podemos realizar actividades de tipo:

1. *Atención auditiva*: discriminación ruido/sonido, dirigir su atención hacia estímulos determinados, localización de la dirección del sonido...
2. *Imitación de ruidos*: imitación onomatopéyica de ruidos, animales..., imitar ruidos...
3. *Imitación de sonidos*: imitación de sonidos de animales, instrumentos musicales, sonidos inarticulados (ej. Risa, llanto, tos...), sonidos vocálicos/consonánticos...
4. *Discriminación auditiva* de animales, instrumentos musicales, sonidos de la naturaleza (lluvia, viento...), ruidos de la casa (teléfono, puerta, lavadora...), de sonidos inarticulados (risa, llanto...), de ruidos de vehículos, de la voz de los miembros de la familia...
5. *Memoria auditiva*: reconocimiento de varios ruidos y/o sonidos después de haberlos oído sin interrupción, imitar secuencias rítmicas, reconocimiento de objetos después de oír sus nombres, repetir frases de longitud creciente, canciones...
6. *Recepción, asociación y memoria visual*: identificar objetos, realizar un dibujo a partir de una descripción dada.

- TERAPIA MIOFUNCIONAL: Es una terapia orientada a la curación de las alteraciones relacionadas con la funcionalidad de los músculos orofaciales. La adecuada motricidad de estos órganos es un prerrequisito necesario para alcanzar una capacidad articulatoria suficiente. Se realizarán actividades con los objetivos de: desarrollar la motricidad fina que afecta a los órganos de la articulación; adquirir el control tónico y fuerza lingual; afianzar la movilidad, elasticidad y tonicidad lingual, ejercitar la presión, elasticidad, y relajación labial; potenciar la movilidad, presión, elasticidad y separación labial; adquirir un buen dominio y flexibilidad de la lengua; conseguir la máxima, media y mínima amplitud mandibular; vivenciar la movilidad y la inmovilidad de las respectivas mandíbulas. Los ejercicios consistirán en masajes de la zona orofacial y praxias.

El trabajo en el área de fonología: en el plano expresivo, la Fonética se refiere a los sonidos, y la Fonología recoge las reglas abstractas que forman el sistema expresivo de la lengua. La etapa infantil coincide con la fase más importante del desarrollo fonológico, muchos niños y niñas progresivamente los fonemas y contrastándolo de manera natural. La adquisición de las habilidades fonológicas supone la capacidad de reflexionar sobre los sonidos de la propia lengua. Es decir, de la habilidad para pensar y manipular sobre ellos con la finalidad de adquirir conciencia de sus segmentos sonoros. Esta práctica se consigue mediante ejercicios y juegos sobre la secuencia de sonidos que forman las palabras, practicando tareas como:

- Jugar con rimas

- Contar sílabas o fonemas.
- Separar y aislar sílabas o fonemas.
- Saber la posición de los fonemas.
- Distinguir cuales son iguales y cuáles no.
- Añadir sílabas o fonemas.
- Omitir sílabas o fonemas.
- Invertir sílabas y fonemas.
- Cambiar el orden

La relación entre conciencia fonológica y lectoescritura es bidireccional, puesto que la conciencia fonológica favorece la adquisición de la lectoescritura y su enseñanza desarrolla dicha conciencia. Las dislalias son las alteraciones más comunes en la edad escolar. Estas alteraciones se producen prioritariamente en el aspecto fonético del lenguaje, es decir, la dificultad centrada básicamente en el aspecto motor, articulatorio. Las alteraciones más frecuentes son:

- *OMISIÓN*: falta de producción de un sonido o alargamiento de la vocal anterior (Ej. /cao/ por /carro/).
- *SUSTITUCIÓN*: cambio de un sonido por otro (Ej. /caza/ por /casa/).
- *DISTORSIÓN*: en lugar del sonido correcto el niño utiliza otro sonido que no pertenece al sistema fonético de la lengua (por algún movimiento anómalo de algún órgano bucofonatorio).

Para corregir estos errores trabajaremos los siguientes aspectos:

- A. Buena atención y discriminación auditiva, y fonética.
- B. Control y dominio de la respiración.
- C. Control y dominio del soplo.
- D. Movilidad y coordinación de los órganos que intervienen en el habla (lengua, labios paladar): Praxias.
- E. Ejercicios Logocinéticos: emisión aislada del fonema, introducir el fonema en el lenguaje repetido en palabras, en frases, canciones/versos/adivinanzas...

En el plano de la morfosintaxis, los procesos sintácticos se refieren a la habilidad para comprender cómo están relacionadas las palabras entre sí, es decir, la estructura gramatical básica del lenguaje; dependiendo de su evolución, se desarrollará el lenguaje y en consecuencia el

pensamiento verbal. Los factores sintácticos son:

- El orden de las palabras.
- El tipo y complejidad gramatical de la oración.
- Las categorías de las palabras, en función de que sean de contenido (con significación propia) o funcionales (sin significación propia), concretas o abstractas.
- Los aspectos morfológicos de las palabras, etc.

El proceso de la adquisición de la morfosintaxis puede ser el origen de dificultades lectoras, cuando se leen las palabras pero no se comprenden las frases que componen un texto. Algunas actividades para el desarrollo de este campo serán del tipo:

- Comprensión y ejecución de órdenes: ir aumentando la complejidad.
- Saludos.
- Realizar órdenes con varias proposiciones.
- Realizar órdenes que lleven implícita la sucesión temporal.
- Formas verbales.
- Plurales.
- Adjetivos.
- Adverbios.
- Concordancias.
- Estructuración de frases. Partiendo de láminas.
- Sustituir los diferentes grupos sintácticos.
- Ordenar palabras.
- Adquisición y uso de nexos.
- Actividades de orden de organización de los enunciados: a través de viñetas.

El siguiente área de formación lingüística es el léxico: El desarrollo del vocabulario infantil progresa extraordinariamente en estas edades, produciéndose ajustes continuos con el aprendizaje de nuevas palabras en su léxico. La intervención respecto al desarrollo y organización del componente semántico deberá abordarse desde una doble perspectiva lingüística:

- a) Comprensión.
- b) Expresión.

A través de cuentos, canciones, imágenes... propondremos actividades como:

- Actividades de reconocimiento y localización de los segmentos corporales, personas, animales y objetos de su entorno más próximo (tocar señalar...).

- Actividades de denominación de los segmentos corporales, personas, animales y objetos de su entorno más próximo.
- Actividades de generación: familias de palabras, derivación de palabras.
- Búsqueda de objetos.
- Actividades que faciliten el ejercicio de memoria.
- Adivinanzas, acertijos, retahílas...
- Asociación de palabras.
- Contrarios.
- Asociación gramatical (Ej. Buscar verbos, sujetos...).
- Comprensión y ejecución de órdenes de dificultad creciente.
- Clasificación.
- Analogías (los pájaros vuelan, los peces...).
- Conceptos espaciales...
- Reconocimiento de acciones.
- Derivación: contrarios, familias derivadas, aumentativos y diminutivos...

Avanzando ya al ámbito de la pragmática, sabemos que ésta es una disciplina del lenguaje que estudia los principios que regulan su uso en la comunicación. Es decir, estudia la interpretación de los diferentes enunciados en distintas situaciones y contextos. Las actividades que se proponen en el área de prevención y/o corrección de dificultades de comunicación lingüística, van dirigidas a potenciar esta dimensión a través de:

- Identificar / emitir órdenes.
- Reconocimiento y expresión de sentimientos, deseos y opiniones.
- Diálogos, conversaciones, relatos...
- Normas de cortesía.
- Tomar decisiones.
- Interacciones de grupo.
- Autoafirmación.

Las habilidades sociales suelen estar muy debilitadas en niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo, por lo que estas actividades en este grupo de niños serán de uso muy frecuente.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Aguado, G. (1999). “Trastorno específico del Lenguaje: Retraso del Lenguaje y Disfasia.” Málaga: Aljibe.
- American Psychiatric Association (2014). “DSM-5 Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.” Panamericana.
- Cuetos Vega, F. (2010). “Psicología de la Lectura.” Madrid: Escuela Española.
- Gallardo Ruiz, J.R. y Gallego Ortega, J.L. (2003). “Manual de Logopedia Escolar.” Málaga: Aljibe.
- Gallego, J.L. (2000). “Dificultades en la articulación en el lenguaje infantil.” Málaga: Aljibe.
- García Fernández, J.M., Pérez Corbacho, J. y Berruezo Adelantado, P.P. (2010). “Discapacidad Intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención.” Madrid: Cepe.
- García-Valdecasas, M. (2001). “Trastorno más usuales en el ámbito educativo.” En Peñafiel, F. y Fernández, J.D. (coords.) (2001). “Cómo intervenir en logopedia escolar: resolución de casos prácticos.” Madrid: CCS.
- “Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.” BOE n. 106, 4 de mayo de 2006, págs. 17158-17207.
- Narvona, J. y Chevrie – Muller (1997). “El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos.” Barcelona: Masson.
- Peña-Casanova, J. (2013). “Manual de Logopedia.” Barcelona: Masson.
- Rondal, J.A. y Seron, X. (1991). “Trastornos del lenguaje 1: lenguaje oral, lenguaje escrito y neurolingüística.” Barcelona: Paidós.



# MATERIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN INFANTIL

---

Ángeles Marco Torralba  
Consorci D'Eucació de Barcelona

---

## INTRODUCCIÓN

Durante la Educación Infantil, se producen cambios asombrosos en niños y niñas, tanto a nivel cognitivo, sensorial, motor y emocional, dando lugar a la adquisición de nuevos conocimientos y estrategias de acción muy variados. Como se suele decir, “cada niño es un mundo” y por ello, cada niño tiene sus propios rasgos de aprendizaje. El aprendizaje que los niños adquieren no es homogéneo, sino más bien todo lo contrario, cada niño tiene un diferente ritmo y posee unas cualidades que lo diferencian del resto y lo hacen único. Se tiende a pensar que esta clara diversidad dentro del aula está condicionada por la inteligencia que los niños poseen. Pero cuando queremos definir cuál es esa la inteligencia que los niños han adquirido, una vez más, caemos en la controversia que nos crea la incapacidad de poder dar una definición de inteligencia que sea válida, común y universalmente aceptable para todos los supuestos. A lo largo de su historia, muchos autores han dado su propia definición de ella, dando lugar en muchos casos, a puntos de vista totalmente opuestos, por ejemplo, Sternberg (1985) la define como la “actividad mental dirigida hacia la adaptación intencional, selección o transformación de entornos del mundo real relevantes en la propia vida”.

Otras teorías, como en la enunciada por Gardner (1983) de Inteligencias Múltiples enumera ocho tipos de inteligencia como son la inteligencia lingüístico-verbal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia natural, inteligencia musical, inteligencia corporal kinestésica, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal, haciendo estas dos últimas,

referencia a la forma de gestionar la relación entre nuestras emociones y nuestras reacciones.

Pero, centrándonos en la parte emocional de la inteligencia, surgen numerosas definiciones dentro de ella, como la propuesta en los años 1990 por los psicólogos P. Salovey y J. Mayer, de unificar la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal en un nuevo modelo que englobaba las dos anteriores: Inteligencia Emocional. Como explican Castillo Antoñanzas y Peña Capapey (2005: 23) en su libro “Inteligencia Emocional y Educación”:

“Con él pretendieron describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Estas pueden incluir: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la amabilidad y el respeto.”

Bisquerra (2000: 61) entiende la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.”

Después de este recorrido por tan diferentes puntos de reflexión, aún no podemos definir con claridad qué es inteligencia, emoción, o cuales son los componentes de la Inteligencia Emocional. Aunque pueda parecer que todo lo relacionado con las emociones es algo individual, poco tangible y en cierto modo subjetivo, podemos ponernos de acuerdo afirmar que todas las emociones tienen base física y fisiológica.

En los años noventa, Daniel Goleman propició que la inteligencia emocional dejara de ser un término abstracto y complejo acercándolo a la sociedad con su libro “Inteligencia Emocional” (1990), en el cual dividía la Inteligencia Emocional o Competencia Emocional en dos partes claramente diferenciadas. Una de ellas llamada Competencia Personal, hacía referencia a las competencias que determinan la forma de relacionarnos con nosotros mismos, mientras que la otra, llamada Competencia Social, se relaciona con el modo de relacionarnos con los demás. A su vez, estas dos se dividen en otras partes más concretas como ocurre en la Competencia Personal, que es la que nos ocupa, la cual está formada por Conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación.

En esta investigación nos hemos centrado en explorar la influencia del lenguaje dentro de la competencia personal, como vehículo de conocimiento, desarrollo y expresión de la inteligencia

emocional. Sin olvidar el papel fundamental que juega la competencia social como parte inseparable, influyente y globalizadora de la competencia personal.

## LA COMPETENCIA PERSONAL EN EL NIÑO

La competencia personal en el niño estará adquirida cuando esté capacitado y pueda responder ante cualquier situación que se le presente de una forma emocionalmente óptima. Es un sentimiento positivo que posee cuando sus propios conocimientos y experiencias le llevan a tomar decisiones satisfactorias para la resolución de sus problemas. Por ello, hay que dejar que el niño se estimule y experimente riesgos “razonables” para que, superados, pueda crecer emocionalmente. Esto no significa dejar de apoyarlo moral y afectivamente, debemos adoptar una postura que nos permita el desarrollo de la competencia personal en el niño. La cual va unida a un sentimiento de seguridad, autonomía, autoconocimiento y autovaloración de sí mismo.

Para definir qué es esta competencia personal y cuáles son las partes que la conforman, me he basado en la separación que D. Goleman, Boyatzis y Mckee (2002: 72-73) hacen de ella. Estos autores, dividen la adquisición de la competencia personal, en tres partes claramente diferenciadas que son: la conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación. A su vez, subdividen “la conciencia de uno mismo” en otros tres subapartados que perfilan el modo de relacionarnos con nosotros mismos y que posteriormente será la base de mi propuesta didáctica y su evaluación.

- La conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos
- La valoración adecuada de uno mismo: Conocer las propias fortalezas y debilidades
- La confianza en uno mismo: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.

La adquisición de estas partes estará directamente condicionada por las relaciones que el niño mantenga consigo mismo, con los otros y con el medio donde se desarrolle. Por ello, hemos dividido el modo de relacionarse el niño, en dos ámbitos diferenciados que son:

- El niño consigo mismo o “yo conmigo”.
- El niño con sus iguales “yo contigo”.

## YO CONMIGO

El niño es un ser complejo en pleno desarrollo, todas las partes de su cuerpo están relacionadas y también sus emociones. Es espontáneo y en muchos casos actúa según sus instintos,

sin racionalidad aparente y por tanto, nos cuesta delimitar claramente que lo compone o lo impulsa a actuar. Aunque no podemos hacer una clara distinción de todas sus partes ni de su relación entre ellas, podemos decir que este “yo” que es el niño, se divide en dos fundamentales: la mente y el cuerpo. El cuerpo, ya sea en movimiento o estático, está presente desde el nacimiento como una parte que forma al niño difícilmente representable para él. Este yo corporal, va a desarrollarse en el niño por etapas, a partir del nacimiento, según vaya adquiriendo la conciencia de sí mismo.

Rigon (2002: 125) nos habla de cómo “numerosos psicoanalistas están de acuerdo en reconocer la importancia del estadio del espejo, descrito por Jacques Lacan. Se trata de una experiencia que hace todo niño en un momento de su dado, entre los 6 y los 18 meses. Se reconoce en el espejo.”

Todas las etapas que el niño experimenta ayudarán a estructurar sus esquemas de pensamiento, adquiriendo a su vez, habilidades emocionales que le ayudarán a tomar conciencia plena de uno mismo. Así mismo, ayudando a desarrollar la competencia personal aprenderemos a estar cómodos con nuestro cuerpo, a descifrar su lenguaje no verbal y también el de nuestros iguales y nuestro entorno. Creando así una situación de aprendizaje no verbal que nos permitirá adquirir una mayor conciencia de nosotros mismos, pudiendo desarrollar una ajustada imagen de nosotros y un elemento útil, inteligente y eficiente de comunicación consciente. Por tanto, se hace vital que el niño aprenda a trabajar la expresión corporal.

Motos (1983: 51), afirma que la Expresión Corporal es el “conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica”, con lo que evidencia la necesidad de un proceso de implicaciones que trascienden la mera corporalidad. Para Stokoe (1982: 6), “la Expresión Corporal es una experiencia que ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Por estas razones se justifica la inclusión en el programa de actividades escolares, en todas sus etapas. Su práctica proporciona un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento, y la seguridad en su dominio”.

El desarrollo de la expresión corporal del niño, le ayuda a tomar conciencia de uno mismo, reconociendo así, sus emociones y sentimientos. También permite dar una valoración adecuada de sí mismo, y confianza en sí mismo. Se puede captar de diferentes maneras, ya sea mediante el juego de roles y la puesta en escena, o perfilando con el dibujo, diferentes caracteres y elementos de su persona.

## YO CONTIGO

La comunicación y todas sus formas de expresión, se encuentran inherentes en las relaciones humanas. Ya desde pequeños, el niño construye su personalidad según como sus padres y su entorno le enseñan su mundo, como etiquetan casa cosa que hay dentro de él. Por ello, “para construir una representación de lo que pasa fuera de él, y para darle un significado, el bebé, necesariamente necesita pegar unas palabras a las cosas y a los actos, como también a las emociones”. (Rigon, 2002: 35)

La comunicación verbal es intencionada, manipulable y controlable, sin embargo la comunicación de carácter no verbal que se produce entre los seres humanos y que se debe a procesos comunicativos no intencionales. La expresión verbal que el niño adopte, estará constituida por las palabras y sus significados inherentes, y también de las sensaciones que asocie a éstas. Emociones que terminarán determinando sus procesos comunicativos a nivel personal y social. En todo caso, la comunicación y sus múltiples formas, son la base de las relaciones humanas y por ende de las emociones que configuramos a partir de ellas. Las habilidades sociales (HH.SS.) que desarrollaremos a partir de las experiencias vividas con el otro, serán determinantes en el desarrollo de la Inteligencia personal que el niño posea. Monjas (1993) define las HH.SS. como:

“capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”.

Por tanto, los vínculos que el niño cree con los demás le llevarán a desarrollar no solo una imagen de sí mismo, sino una respecto a los demás, respecto a su mundo. Las palabras, las relaciones y los gestos reforzarán sus emociones positivas o las anularán, así como también influirán directamente en el desarrollo emocional del niño y en su forma de relacionarse consigo mismo y con los demás. Hay que entender que en un proceso totalmente bidireccional.

El niño llegará a ubicar su posición en el mundo de diferentes formas, las conductas, las emociones y sentimientos que experimenten en sus diferentes experiencias determinarán su forma de relacionarse con su entorno. Por tanto, podrá desarrollar unas relaciones de dependencia o independencia, según posea estímulos positivos o negativos, por parte del entorno. En definitiva, la creación de una conducta socialmente aceptable o no, según el desarrollo emocional que el niño posea. Los niños, poco a poco, van adquiriendo la capacidad de relación con los demás. Las

emociones que poseen se transforman en procesos fisiológicos. Su parte biológica y neurológica en aprendizaje social y comunicación. Este desarrollo está directamente relacionado con la idea de adaptación al medio, mediante el desarrollo cognoscitivo y el socioemocional. Tenemos necesidad de equilibrio con el entorno y por ello, toda conducta está destinada a tal fin: el reajuste y regeneración constante de nuestra relación con el mundo exterior.

Piaget (1977) nos muestra la conducta como el medio para lograr el equilibrio con el entorno. Enlaza el movimiento y las acciones con las emociones y sentimientos, haciendo que comprendamos una vez más, su unión y su constante interacción de unas partes sobre otras en el desarrollo, biológico, social, neuronal y emocional y afectivo del niño.

## **IMPLANTACIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL CURRÍCULO**

La inteligencia emocional tiene una gran influencia en cualquier aspecto de la vida de los individuos, ya que según esté formada y trabajada, podremos afrontar las diferentes situaciones de un modo u otro. Por ello, cobra necesidad la importancia de estimularla desde edades tempranas, en un ámbito controlado de desarrollo, ajustándonos a una normativa de carácter global. Esto, sólo podemos conseguirlo si profundizamos en la legislación actual, en su historia y su evolución, pudiendo obtener de un conocimiento tan subjetivo, como es la Inteligencia Personal, y dentro de ella el conocimiento de sí mismo, un punto de vista más objetivo.

La inteligencia emocional siempre debe tratarse global y transversalmente, su influencia en educación infantil está recogida en numerosos documentos que forman su normativa, revelándose la Inteligencia Emocional como una parte inseparable y vital del proceso evolutivo del niño. Un ejemplo de ello, lo encontramos en el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación de 2/2006, de 3 mayo, que está parcialmente modificada por la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y que revisamos a continuación:

“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la

convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos."

Para seguir valorando su importancia, debemos hacer referencia a otros documentos determinantes a nivel educativo, como es el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. En éste se dispone en sus partes lo que se entiende por currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, dentro del que encontramos los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de este ciclo educativo. Centrándonos en la inteligencia emocional, más concretamente con la Competencia Emocional Personal, hay que ir al artículo 5 del mismo donde se exponen las áreas en la que se divide:

- A. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- B. Conocimiento del entorno.
- C. Lenguajes: Comunicación y representación.

Estas áreas, de carácter global, tienen que ser trabajadas como espacios conjuntos de actuación, donde se llevan a cabo la adquisición de actitudes, procedimientos y conceptos, los cuales, influirán y determinarán el aprendizaje y desarrollo de los niños y de su forma de ver y comprender el mundo que le rodea. El currículo también nos habla de una serie de habilidades o destrezas que deben ser adquiridas durante la etapa, como la educación en valores, los cuales están directamente relacionados con la emoción, la inteligencia y el sentimiento. Otra parte del mismo, donde debemos hacer hincapié, es en los métodos de trabajo, es decir, la metodología. Los cuales "se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social".

Podemos observar cómo las experiencias, las emociones y sus relaciones afectivas tienen una omnipresencia en todo el ciclo de infantil, en cualquiera que sea su normativa, ya que es un aspecto de la formación clave para aprendizajes posteriores. Por ello, debemos seguir sumergiéndonos en el currículo, centrándonos en cada área específica que trata principalmente la inteligencia emocional. No debemos olvidar que la inteligencia emocional es global y

omnipresente, ya que sus emociones diarias también lo son y que por tanto se pueden y se deben adaptar en cualquier situación que se nos presente en el día a día con el niño en el aula.

Después de todo este recorrido por la etapa de infantil, observando y valorando su relación estrecha con la inteligencia emocional queda patente que una sin la otra son incomprendibles y por lo tanto, debemos hacer una mayor incidencia en su enseñanza y aprendizaje tanto por parte nuestra, como por parte de nuestros futuros alumnos. Debemos adaptarnos a las nuevas corrientes y la nueva forma de enseñar, en la que la inteligencia emocional tiene un gran peso y solo si sabemos darle el lugar que verdaderamente le corresponde dentro de nuestra clase, podremos formar a personas capacitadas para la vida en sociedad, y para la óptima relación entre iguales.

## **LA IMPORTANCIA DE SABER ENSEÑAR LAS EMOCIONES**

El sistema educativo siempre se ha interesado más por la interiorización de datos, que por el aspecto emocional. Actualmente, esta concepción está cambiando y podemos observar cómo la inteligencia emocional cada vez, tiene una mayor presencia en el currículo. Aunque se hacen serios esfuerzos por incluir la educación emocional dentro de las aulas, sigue existiendo una gran necesidad de alfabetización emocional. Un lastre educativo que sólo podremos eliminar con una nueva educación, la emocional. Bisquerra (2000: 24) nos habla de Educación Emocional como:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad, aumentar el bienestar social”.

Para Sánchez Santamaría (2010: 91):

“Desde la formación permanente del profesorado se deben proponer acciones que conjuguen la investigación y la innovación para dar respuesta al reto de la escuela del siglo XXI: articular un currículo integrador basado en competencias básicas posibilite a los alumnos adquirir los saberes propios de un aprendizaje centrado en la capacitación para la acción mediante tareas auténticas y que trascienda el contexto aula, siendo la comunidad el escenario ideal para que los alumnos transfieran sus aprendizajes y experimenten sus posibilidades.”



Por tanto, se hace necesario considerar lo importantes que son las emociones en la vida de las personas y en la sociedad. Debemos buscar estrategias adecuadas para integrar las emociones en la vida de cada niño, fomentando así el desarrollo de una infancia emocionalmente positiva, ya que si no se les da a éstas el lugar que se merecen, la frustración, el miedo y el aburrimiento pueden acabar condicionando parte de la educación del niño y por ende de su infancia y su propia vida. Tampoco debemos olvidar que otras emociones positivas como el orgullo, la satisfacción y la curiosidad también necesitan ser estimuladas para poder crear otras posteriores como alegría, ilusión, esperanza, etc. Todas estas son un pequeño grupo de emociones y sentimientos, pero son reales y habituales, componen sus luchas diarias y por eso, necesitan ser gestionados. Los niños necesitan aceptarlos, canalizarlos y transformarlos como una parte de sí mismo que aceptan plena y conscientemente. Para ello debemos plantearnos cómo podemos ayudar a nuestros niños a aceptar estas emociones.

Carpena Casajuana (2010: 47) nos dice que: “En primer lugar transformando su intensidad, disminuyendo la fuerza que puedan tener las negativas y fortificando las positivas. Sin duda esta acción tiene efectos adaptativos a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje”.

La motivación y la superación del niño como ser único, en diferentes etapas de su vida, estarán en gran medida relacionadas con la ayuda que reciba por parte del profesorado, al cual le corresponde incentivar la curiosidad, la satisfacción y las ansias de superación en el niño. La educación deberá entonces estar dirigida hacia las emociones que implican, empatía, habilidades sociales, motivación, autorregulación y conciencia de uno mismo, siendo de vital importancia la toma de conciencia emocional, la valoración adecuada de uno mismo y la autoconfianza.

## **CONCLUSIONES**

Aunque sabemos qué tipo de educación emocional queremos dar a los niños, el profesorado muchas veces se deja llevar por su propia experiencia. Las situaciones experimentadas con las diferentes emociones de forma consciente nos limitarán o nos impulsarán para transmitir de un modo más eficiente a los niños todos los aspectos relacionados con esa emoción. Muchas veces estamos limitados por nuestro miedo, nuestra vergüenza o nuestro orgullo y no para todos docentes es fácil reconocer que ellos también tenían miedos, la vergüenza o el orgullo. En muchas ocasiones estas emociones bloquean la trasmisión efectiva de ese conocimiento y es entonces cuando no estamos dando la mejor educación emocional que podríamos dar. Cuando las experiencias vividas y sus emociones derivadas, las sentimos a nivel consciente, es más fácil luchar

contra ellas, en pos de la mejor educación hacia nuestros alumnos. Pero, ¿Qué ocurre cuando estamos determinados por esas emociones y esas experiencias a un nivel más profundo, a un nivel inconsciente?

Algunos de estos factores son las llamadas “neuronas espejo”. Conocidas como aquellas que nos permiten conectar con los demás y desarrollar mecanismos de empatía e imitación, que serán la base de las relaciones humanas y del aprendizaje por imitación, parte fundamental de la educación actual. Inconscientemente nosotros también estamos sujetos a estos mecanismos de empatía, y según nuestras experiencias vividas, empatizaremos de un mayor modo con experiencias similares a las nuestras. Experiencias que reflejarán nuestros comportamientos y nuestras relaciones, y que serán modelo de imitación para los niños de nuestra aula.

Rubia (2006) enuncia cuatro características fundamentales de éstas:

1. La presencia en nosotros mismos de un estado afectivo
2. Un isomorfismo entre ese estado propio y el de otra persona
3. La provocación del propio estado afectivo por la observación o imaginación del estado del otro
4. El conocimiento de que el estado afectivo de la otra persona es la causa del nuestro.

Por ello, debemos en la escuela dar cabida a estos sentimientos y permitir que se desarrollen estos mecanismos neurológicos tanto dentro de nosotros, como dentro de nuestros alumnos, ya que el niño evolucionará según sean sus relaciones con los demás. Debe aprender no solo a imitar, si no también comprender, empatizar y a crecer con sus emociones. Es importante entender que, si hacer una definición clara y con límites respecto a la Inteligencia Emocional resulta difícil en cualquier edad de una persona, acotarlo a niños ajustando el concepto a edades tan tempranas, resulta doblemente complicado. Indudablemente, tienen menos experiencias formativas que las personas adultas, han sido guiados y motivados en base a unas experiencias subjetivas de su maestro, y por tanto, han experimentado emociones y sentimientos de manera menos independiente y más condicionada.

Es una labor fundamental del docente, así, comprender sus relaciones sociales y los mecanismos neurológicos que las propician, los cuales están en la base de su aprendizaje emocional. Solamente así, podremos luchar contra la subjetividad y el condicionamiento que implican, pudiendo dar de este modo a nuestros alumnos, una enseñanza óptima y objetiva.

Enseñanza en la cual, al niño se le permita desarrollar una competencia emocional que debería definirse como “la capacidad para crear voluntariamente estados de ánimo positivos a partir de las ideas, creencias, recuerdos de acontecimientos y otras circunstancias personales que nos permitan ser felices” (Castillo Antoñanzas y Peña Capapey, 2005: 30).

**BIBLIOGRAFÍA**

- Bisquerra, R. (2000). "Educación emocional y bienestar." Barcelona: Praxis.
- Carpena Casajuana, A. (2010). "Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar." <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-carpena-casajuana.pdf> (Consulta 10 de febrero 2015).
- Castillo Antoñanzas, E y Peña Capapey R. (2005). "Inteligencia Emocional y Educación." Madrid: Sector de enseñanza CSI-CSIF.
- Decreto 122/2007, del 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en Castilla y León.
- Gardner, H. (1993). "Inteligencias múltiples, La teoría en la práctica." Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). "Inteligencia emocional." Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). "La práctica de la Inteligencia emocional." Barcelona: Kairós.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). "El líder resonante crea más. El poder de la Inteligencia emocional." Barcelona: Plaza Janés.
- M.E.C (2006). Ley Orgánica 2/ 2006 de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- M.E.C (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Monjas, I (1994). "Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar." En: Verdugo, M. A. (Dir). (1994). "Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica." Madrid: Siglo Veintiuno. 423- 497.
- Motos, T. (1983). "Iniciación a la Expresión Corporal." Barcelona: Humanitas.
- Orden ECI/3960/2007, del 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil.
- Piaget, J. (1970). "La epistemología genética." París: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1977). "Psicología del niño." Madrid: Morata.
- Rigon, E. (2002). "Como desarrollar la autoestima en los niños." París: Éditions Albin Michel.
- Roscoe Aiken, L. (2003). "Test psicológicos y evaluación." México: Pearson Educación.
- Rubia, F. (2006). "¿Qué sabes de tu cerebro?" Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.

- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). "Emotional Intelligence." *Imagination, Cognition, and Personality*. 9: 185-211.
- Sanchez Santamaría, J. (2010). "La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial." En ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N°25. <http://www.uclm.es/ab/educación/ensayos.pdf> (Consulta: 20 de febrero de 2015).
- Sternberg, R. J. (1985). "Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence." Cambridge: Cambridge University Press.
- Stokoe, P. (1986). "La Expresión Corporal." Buenos Aires: Paidós.
- Vallés Arándiga, A. (2000). "La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla." Madrid: EOS.

# HABLAMOS LATÍN PERO NO LO SABEMOS

---

M<sup>a</sup> de la Paz de la Calle Velasco  
Becaria de Investigación Biblioteca Nacional  
Universidad de Alcalá

---

## INTRODUCCIÓN

Por consiguiente, para que quede más claro lo expuesto anteriormente, les pondré un ejemplo, a partir del adjetivo latino *delicatus*. Este adjetivo latino ha evolucionado en castellano de dos formas diferentes, constituyendo lo que se ha denominado como "doblete", es decir, *delicatus* nos ha proporcionado en castellano dos términos, uno semiculto 'delicado' y otro patrimonial 'delgado'.

"El latín es una lengua muerta". Podemos asegurar que esta afirmación lleva realizándose durante varias décadas y no es únicamente una sentencia actual, ya que se conserva un texto donde quedó patente esta idea. Estoy haciendo referencia a un testimonio que data del año 1580, cuando Fernando de Herrera afirma en sus *Comentarios a Garcilaso*: "de las lenguas muertas nos quedan solamente las reliquias guardadas en los escritos de los hombres doctos de aquella edad en que tuvieron vida" (Rodríguez Adrados, 2004). Sin embargo, también podemos localizar sentencias más actuales, como: "*Lingua Latina non est piscis mortuus*" (Grafton, 2015). No es extraño encontrarnos publicada dicha sentencia, más aún si tenemos en cuenta que utilizamos, en la actualidad, numerosas expresiones y palabras latinas.

En el presente artículo se presenta un estudio que pone de relieve el valor de todo el latín que hablan o les rodea en su ámbito cotidiano. Lo primero que deben hacer es abrir su mente y no codificar el latín como una lengua exclusivamente eclesiástica. Es cierto que el latín ha estado -y sigue estando- muy unido a la Iglesia, pero no se nos debe olvidar que dicha lengua no ha sido

utilizada únicamente por esta institución religiosa, sino que, el primer texto que conocemos en latín es la Fíbula de Preneste (datada del siglo VII a. C.), y tendrán que transcurrir muchos siglos hasta alcanzar el famoso latín cristiano. Sin embargo, el siglo XXI d. C. está dominado por las nuevas tecnologías, así que parece casi anacrónico hablar del uso actual de esta lengua, la cual parece haber quedado relegada al uso de nombres científicos o a famosas sentencias que algunos jóvenes se tatúan, sin conocer muy bien su historia o significado.

En primer lugar, es imprescindible educar a los jóvenes utilizando las lenguas clásicas -en este caso, el latín-, porque, citándoles a Ricardo Moreno Castillo, profesor de Matemáticas en la Universidad Complutense de Madrid, les diré que: "Somos hijos de la civilización latina y nietos de la griega, depositarios por tanto de un inmenso tesoro de sabiduría y pensamiento que debemos conservar, porque sin él nunca entenderemos el presente".

Por lo tanto, veremos lo vivo que está el latín en pleno siglo XXI. Así, iré exponiendo algunos de los ejemplos más curiosos que he ido encontrando a lo largo de mis Estudios Clásicos, pasando por entornos tan diferentes como la comunicación, la educación o, incluso, la automoción. La mayoría de estos ejemplos que, a continuación, les ofrezco habrán aparecido en su vida cotidiana en multitud de ocasiones; sin embargo, dado el desconocimiento generalizado que tenemos de la lengua latina, habrán pasado desapercibidos delante de la mayoría de ustedes.

## **EVOLUCIÓN LÉXICA**

Sabemos que el latín es la lengua a la que acudieron muchas otras lenguas para nutrirse de su léxico. Por supuesto, me estoy refiriendo a las denominadas lenguas romances y a otras pertenecientes a las distintas ramas de la familia indoeuropea. Por su origen, parece lógico pensar que el léxico del castellano procede, fundamentalmente, del latín. Ahora bien, todo el léxico del castellano no fue introducido en la misma época, por lo que no todas sufrieron la misma evolución. Por lo tanto, partiendo del criterio de evolución histórica, distinguimos tres tipos de palabras: patrimoniales, semicultas y cultas.

1. Las palabras patrimoniales son aquellas que proceden del latín vulgar y evolucionan siguiendo las leyes fonéticas.
2. Las palabras semicultas son aquellas que sufrieron importantes modificaciones, aunque no experimentaron todos los cambios fonéticos.

Por consiguiente, para que quede más claro lo expuesto anteriormente, les pondré un

ejemplo, a partir del adjetivo latino *delicatus*. Este adjetivo latino ha evolucionado en castellano de dos formas diferentes, constituyendo lo que se ha denominado como "doblete", es decir, *delicatus* nos ha proporcionado en castellano dos términos, uno semiculto 'delicado' y otro patrimonial 'delgado'.

3. Por último, las palabras cultas son aquellas que proceden del latín escrito y que se incorporaron al castellano sin seguir las líneas generales de la evolución lingüística. Un tipo de cultismo especial son los latinismos, los cuales son palabras y expresiones que mantienen su apariencia y forma latina en su incorporación al léxico castellano.

En consecuencia, podemos citar algunos ejemplos de latinismos castellanizados que utilizamos actualmente o, por lo menos, que conocerán todos ustedes. Para esta exposición, he decidido dividir los latinismos que hoy les muestro en cinco secciones diferentes: Latinismos "muy clásicos", Latinismos "castellanizados", Latinismos en la educación, Latinismos en la automoción, y Latinismos más "modernos".

*LATINISMOS "MUY CLÁSICOS"*: Esta primera sección he decidido bautizarla así porque no podemos olvidar algunas famosas sentencias, como: *Alea iacta est; Ave Caesar, morituri te salutant; Veni, vidi, vici*. Pero, como les decía anteriormente, con este artículo no trato de ensalzar el latín clásico, y menos utilizando frases tan retóricas. Puesto que, si quisiera "venderles" la metodología del latín como la metodología de una lengua moderna, les propondría alguna oración como: *Mater tua mala burra est*.

En primer lugar, debo aconsejarles que no se dejen llevar por su castellano, pues esto que yo les presento es latín; y el latín, como cualquier otra lengua, también tiene los conocidos 'falsos amigos' en cuanto al significado de su léxico. Es decir, aunque la mayoría de ustedes esperasen que la traducción de esta oración fuese: *Tu madre es una mala burra*; su traducción no es otra que: *Tu madre come manzanas rojas*.

*LATINISMOS "CASTELLANIZADOS"*: En esta segunda sección les presentaré una lista con diez latinismos -aunque la lista podría ser interminable-, los cuales utilizamos en nuestro día a día y, apenas, consideramos que estamos hablando en latín cuando los utilizamos. Así, tenemos:

1. *Agenda*. Por ejemplo: "Lo anotaré en mi agenda". Su significado es "lo que debe ser hecho", ya que es el gerundio femenino del verbo latino ago, que significa "hacer".
2. *Deficit*. Por ejemplo: "El déficit de atención se puede detectar". Su significado es "escasez de algo".



3. *Et caetera*. Por ejemplo: "Compra pan, huevos, azúcar, etcétera". Su significado es "el resto, lo demás".
4. *Grosso modo* (\*a grosso modo). Por ejemplo: "Ésta es, grosso modo, mi opinión". Su significado es "a grandes rasgos".
5. *Habitat*. Por ejemplo: "Estamos destruyendo nuestro propio hábitat". Su significado es "entorno".
6. *In situ*. Por ejemplo: "Tienes que verlo in situ, no vale que te lo cuenten". Su significado es "en el sitio".
7. *In flagranti* (> in fraganti). Por ejemplo: "Les cogieron in flagranti". Su significado es "en el momento justo".
8. *Ipsa facto*. Por ejemplo: "Ven aquí ipsa facto". Su significado es "inmediatamente".
9. *Senior*. Por ejemplo: "Jugamos en la categoría senior de baloncesto". Su significado es "más viejo", ya que es el comparativo del adjetivo latino senus, que significa "viejo".
10. *Snob*. Por ejemplo: "Es un esnob". Su significado hace referencia a una persona que imita a la clase social alta. Esta expresión proviene de la abreviatura Sine nobilitate, que quiere decir "sin aristocracia".

*LATINISMOS EN LA EDUCACIÓN:* En la siguiente sección no me detendré demasiado, puesto que nos encontrarnos en un entorno académico y considero que no es necesario que les explique el significado de los cuatro latinismos que les presento en el siguiente ejemplo: "En el año 2003, la UVa, en el campus de Valladolid, nombró Doctor Honoris Causa a Francisco Rubio Llorente, el cual es catedrático de Derecho y emérito en la Universidad Complutense."

*LATINISMOS EN LA AUTOMOCIÓN:* Seguramente, todos ustedes sepan que la mayoría de los nombres de las marcas de coches tienen su origen en el nombre de sus inventores (Citroën, Renault, Ford, etc.); sin embargo, algunas marcas tienen que ver con palabras latinas:

1. *Audi*: Esta marca alemana tomó dicho término latino porque su director técnico se llamaba August Horch. El apellido de dicho director es el homófono del imperativo del verbo horchen, el cual, en alemán, significa "oír". Por lo tanto, esta firma alemana decidió traducir el verbo oír al latín (< audio) y, además, quisieron presentarlo con su forma imperativa, de manera que resultó la marca Audi, la cual significa "oye, escucha".
2. *Volvo*: Esta marca sueca tomó dicho término del verbo latino volvo, el cual significa "dar vueltas", algo bastante metafórico para las funciones de un automóvil.

3. *Fiat*: Esta marca italiana tomó su nombre como resultado del acrónimo Fabbrica Italiana Automobili Torino (FIAT); sin embargo, son muchos los que aseguran que coincide, intencionadamente, con el presente de subjuntivo del verbo latino *fiō*, el cual significa "hágase".

Con todo, tengo que confesar que no sólo se ha utilizado el latín para las marcas de automóviles, sino también para indicar algunas cualidades del automóvil en cuestión, las cuales siempre se han destacado, por parte de la empresa, con fines comerciales. Así, tenemos, por ejemplo:

1. *Daewoo Magnus*: Este adjetivo latino significa "grande".
2. *Suzuki Ignis*: Este adjetivo latino significa "fuego".
3. *Toyota Prius*: Este adjetivo latino significa "primero".
4. *Honda Civic*: Este adjetivo proviene del sustantivo latino *civicus*, el cual es relativo "de la ciudad".
5. *Ford Focus*: Este adjetivo proviene del sustantivo latino *focus*, el cual significa "hogar".
6. *Seat Exeo*: Este adjetivo proviene del verbo latino *exeo*, el cual significa "ir más allá".

**LATINISMOS MÁS "MODERNOS"**: Como he dicho al principio del artículo, el latín es una lengua que está calificada como 'lengua muerta'. A pesar de este calificativo, esta lengua está presente en algunas de nuestras tecnologías más modernas y en nuestro lenguaje más coloquial. Como muestra de ello, tenemos, por ejemplo: La fecundación *in vitro*, que es aquella que se produce -literalmente- dentro del vidrio. El fax, que no es otra cosa que la abreviatura latina de *facsimile*, la cual significa "haga de manera semejante" (*fac*, imperativo de *facere*, hacer; y *simile*, semejante). Incluso, la mayoría habremos oído o usado, en algún momento, la expresión coloquial de: "esto lo sabe to' quisqui". Pues bien, esta expresión proviene de la adopción en nuestro habla coloquial del pronombre indefinido latino *quisque*, el cual significaba "cada uno", de manera que 'todo quisqui' significa "todos y cada uno de ellos".

No quisiera dejar en el olvido numerosos sectores donde el latín también está presente, como es la enología, con marcas de vino como *Edulis*, que significa "bueno para comer"; la heladería, con marcas tan conocidas como *Magnus*, que significa "grande", o *Frigo*, que significa "frío"; o la relojería, con marcas como *Festina*, la cual es el imperativo del verbo latino *festinare*, que significa "darse prisa". Por último, quisiera realizar una última mención al deporte, ya que, con este ejemplo, pondré el punto y final. Así, el último ejemplo de latinismo que he escogido es la marca

deportiva japonesa ASICS. Esta marca decidió su nombre a partir del acrónimo resultante de la expresión latina del poeta Juvenal "Anima Sana In Corpore Sano".

Finalmente, concluyo estas líneas esperando haberles presentado un pequeño, pero interesante, recorrido por el latín de nuestros días. De manera que podamos comenzar a plantearnos nuestra convivencia con el latín.

**BIBLIOGRAFÍA**

Bérchez Castaño, E. (2012). "Griego y latín, ¿por qué?". Las Provincias.

Díaz Carretero, J. J. (2011). "El latín y el griego clásicos en las marcas comerciales: algunos ejemplos". *Thamyris*, 2: 15-21.

Grafton, A. (2015). "Latin Lives: Is the revival of a dead language breathing new life into the humanities?". *The Nation*.

Lillo Redonet, L. (2004). "El Latín y el Griego de tu vida. Cuaderno lingüístico para Cultura Clásica, Latín y Griego". Editorial Áurea Clásicos.

Martínez Aguirre, C. (2013). "La extraña Odisea. Confesiones de un filólogo clásico". Editorial Banshee.

Rodríguez Adrados, F. (2004). "Griego y Latín ¿lenguas muertas?". *Sociedad Española de Estudios Clásicos*, 125: 7-16.

Sánchez Vidal, Ó. (2012). "De in dubio pro feo a habeas corpus: latinismos en las viñetas gráficas". *Thamyris*, 3: 123-136.

# LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA CULTURA CLÁSICA: EL CASO DE LAS VESTALES

---

Guillermo Aguiar Estéban  
Rosemary Works E.Y.C  
Londres

---

## INTRODUCCIÓN

Allá por la década de los años 90, se comenzó a exigir al profesorado la inclusión de los temas transversales en las distintas áreas, puesto que se determinó que algunos aspectos clave para el pleno desarrollo personal se estaban perdiendo. Es por eso que este apartado de la educación está muy estudiado, debido a lo cual nos detendremos<sup>1</sup> únicamente a recordar que estos temas transversales, con el paso del tiempo, modificaron su apariencia externa, pasándose a denominar de diferentes maneras, pero mantuvieron inamovible su interior.

Hoy en día, puesta la vista en la LOMCE, solo hace falta acudir al artículo 6 del Real Decreto 1105/2014 para comprobar la importancia que continúan teniendo los elementos transversales. Por ello, la labor del docente no solo consistiría en transmitir saberes, sino que también deben promulgar a los alumnos unos valores acertados que ayudarán a que tengan una actitud positiva en base a la vida real (Cerrillo Martín, 2003: 59-61).

En nuestra humilde situación, simplemente queremos ofrecer un camino entre un millón, mediante el cual alcanzar la meta deseada. Puesto que aunque la LOMCE ofrece ciertos “consejos” sobre cómo educar en valores, la no especificación del método a seguir para inculcarlos, lleva a pensar la infinidad de posibilidades para lograr el éxito.

---

<sup>1</sup>Para más información acerca de los temas transversales y educación en valores acudir al artículo de Juan Antonio Trujillo Trujillo (2010) o al post “Temas transversales y valores en la LOMCE” en el link <http://preparatusoposiciones.es/los-temas-transversales-en-la-lomce/>.

Creemos oportuna la integración de esa enseñanza de temas transversales con el día a día de las clases, es decir, encontramos eficaz poder infundir educación para la igualdad de oportunidades o educación moral y cívica a través de los contenidos de la asignatura a impartir.

La materia para la que ha sido desarrollada esta actividad es Latín I, que actualmente se imparte en primero de Bachillerato, pero se podría adaptar a cualquier asignatura relacionada con las lenguas o cultura clásica. Del mismo modo compartimos esta idea porque pensamos que es una manera original de llevar a clase contenidos teóricos mediante los cuales los alumnos no solo se instruirán en los mismos, sino que aprenderán valores.

Y es que las asignaturas de la rama de humanidades permiten al docente, con un estilo especial, transmitir algunos valores de los que hemos hablado, pues desde esta perspectiva podemos observar la evolución de las sociedades o cómo ha cambiado el mundo, llegando a reflexiones sumamente interesantes y necesarias.

Los currículos de las asignaturas de corte clásico nos ofrecen un amplio abanico de temas que podríamos tratar con los alumnos, por lo que hemos tenido que elegir de entre todos uno que se adaptara a nuestro propósito: conseguir que los alumnos se concienciaran, gracias al mismo tema, sobre algunos valores importantes, como son el respeto a la mujer o la igualdad de oportunidades. Decidimos decantarnos por un tema algo desconocido como son las sacerdotisas Vestales, puesto que nos facilitaría un factor sorpresa sobre el alumnado que siempre resulta agradable.

La metodología que hemos desarrollado para la propuesta se basa en la absoluta participación de los discentes, encauzando el profesor el desarrollo del ejercicio, huyendo de esta manera de la clase magistral, que suele ser la manera más cómoda de explicar cualquier contenido teórico, convirtiendo la lectura de una historia original en la piedra angular de la actividad.

Por tanto, trataremos de explicar los aspectos más importantes y característicos de las Vestales mediante una narración inventada, pretendiendo que mediante la simple lectura de una historieta los alumnos aprendan quienes eran las Vestales, qué funciones tenían, con qué privilegios y restricciones acarreaban y otros aspectos relacionados con ellas.

## **PROPUESTA DE ACTUACIÓN EN EL AULA**

En primer lugar, la propuesta se desarrolla en torno a “La historia de Coelia, última

Vestal” y que a partir de ella se desarrollaran una serie de actividades que complementarán la narración.

“La historia de Coelia, última Vestal” es una historia original desarrollada con fines didácticos y que tiene como misión principal que los alumnos desarrollen su comprensión lectora. La simple lectura de este relato servirá para que los alumnos comprendan fácilmente los contenidos teóricos pertinentes a las Vestales, pues aunque se pueda pensar que con esta simple historia el tema de las Vestales quedaría incompleto, consideramos que contiene la suficiente información como para cumplir con los currículos.

Por otro lado, tiene que quedar claro que no todo lo que está reflejado en la narración es real. Es cierto que la última Vestal conocida se llamaba Coelia, pero la historia que nos hemos inventado alrededor de su persona es inventada. De este hecho, los alumnos no estarán advertidos cuando se realice la actividad, y tendrán que determinar, por sí mismos, si lo que están leyendo es ficticio o si forma parte de la realidad antigua en la primera actividad, de la que hablaremos más adelante. Por último es importante destacar la escasa longitud de la narración, pues hemos pretendido redactar una historia corta, que trasladada al papel ocupa una cara de un folio, lo que contribuirá a que los alumnos no se sientan abrumados por algo interminable, pues gracias a esta estrategia podrán ver el principio y el fin de la lectura con un simple vistazo.

#### “La Historia de Coelia, la última Vestal”

*Esta es la historia de una muchacha que se llamaba Coelia y que vivía en la ciudad de Roma, en el siglo IV después de Cristo. Coelia pertenecía a una estirpe de romanos de mucho honor: su padre era magistrado del senado, al igual que lo había sido el padre de su esposa. Claudio y Lucrecia, padres de la criatura, se habían casado por el rito de la confarreatio, que era el rito nupcial más antiguo y sagrado de Roma, y pronto tuvieron descendencia, ya que Vesta, diosa de la fecundidad y el fuego sagrado, les había bendecido con dos niñas preciosas. Cuando Coelia hubo cumplido 7 años y su hermana 12, estando ellas un día jugando a las muñecas, sus padres las llamaron y las dieron la noticia: Claudio había decidido, sin el apoyo de su mujer, entregar al pontifex maximus a su hija Coelia, para que fuera sacerdotisa de Vesta. En el momento de la noticia, Coelia no podía parar de llorar y llorar, y en su cabeza solo se preguntaba por qué su padre la había elegido a ella y no a su hermana, o porque sus amigas, hijas de las esclavas de la casa, no ocuparían su lugar en el templo, o porqué, incluso, su amiga Tracia, a quien le faltaba un brazo debido a una caída del corcel, no podía acompañarla en su nueva vida.*

*Coelia tuvo que pasar una selección, pero, finalmente, el pontífice máximo la tomó para que*

*cumpliese las funciones que debía realizar el sacerdocio de Vesta, puesto que era una muchacha preciosa, sin ningún defecto, y gracias a ello podía estar en contacto con la divinidad a la que representaría en la tierra, la diosa Vesta. Ella, en el momento en que fue raptada dejó atrás su infancia y renunció prácticamente a su vida, pues era obligación de las sacerdotisas permanecer en el orden al menos 30 años, pero, por otra parte, ganó un estatus social, pues al salir de la patria potestad, se convirtió en ciudadano de pleno derecho, pudiendo, incluso, hacer testamento, privilegio inalcanzable para cualquier otra mujer. Fue novicia en el sacerdocio durante 10 años, y durante los diez años siguientes ejerció el papel de sacerdotisa; una vez que hubo cumplido los 20 años en el sacerdocio, Coelia tuvo que ejercer, obligatoriamente, durante otros diez años de maestra para las novicias.*

*Durante todo ese tiempo disfrutó de algunos privilegios de ser Vestal como ir en literas, vivir los juegos públicos desde una tribuna especial (muy cerca del palco imperial) solo reservado para ellas o incluso podría ser enterrada, cuando muriera, dentro de las murallas de la ciudad, derecho exclusivo solo de ciertos sacerdotes. Pero no todo eran ventajas para las Vestales, pues nuestra querida Coelia, junto con sus cinco compañeras, tuvo que cuidar de los objetos sacros de la ciudad, mantener avivado el fuego eterno de la misma, asumió unas normas muy estrictas de vestimenta y de peinado, debió acudir asiduamente a una fuente sagrada, llamada fuente Egeria, para recoger agua con la que limpiar el templo y tuvo que ser casta y virgen durante todo su sacerdocio. Ella pronto se acostumbró a lo que sería su vida y llegó, tras treinta años de sacrificio, a conseguir el cargo de Virgo Vestalis Maxima.*

*Al principio de su sacerdocio, todavía cuando era novicia, pudo ver como una compañera Vestal era enterrada viva en una cámara subterránea cerca de la Porta Collina, tras perder el juicio por el que se le acusaba de haber mantenido relaciones sexuales; de la misma manera observó cómo el pontífice máximo mató a latigazos al amante de la Vestal acusada. Pero cuando nuestra sacerdotisa, Coelia, ocupó el cargo de Suma Vestal la religión romana pagana estaba cayendo en el olvido, los romanos se estaban encomendando al cristianismo, olvidando, así, las tradiciones y ritos de la religión romana. Por ello pudo ver como alguna Vestal, que había incumplido su voto de castidad, era liberada de los cargos sin ningún temor a la ira de los dioses. Debido a esto, nuestra querida Coelia murió siendo la última Virgo Vestalis Maxima conocida.*

Como hemos dicho, tras la lectura de la historia, se desarrollarán una serie de actividades que ayudaran a los alumnos a determinar qué aspectos de la misma son reales o ficticios y que les servirán para establecer una serie de ideas sobre cómo era la vida en la antigua Roma, lo que les llevará a crear una opinión de cómo ha evolucionado el mundo y de qué manera hemos cambiado nuestra forma de comportarnos con respecto a temas, tan importantes, como el machismo o la igualdad de oportunidades.



Proponemos como actividades complementarias al texto las siguientes actividades: “Ficción o Realidad”, “Debate sobre el texto de Cicerón” y “Vestimenta”.

1. La primera actividad a realizar sería la titulada “FICCIÓN O REALIDAD” que ha sido ideada para ser proyectado sobre la pizarra digital, puesto que contiene una tabla interactiva para que los alumnos se impliquen al máximo con el ejercicio.

Consideramos que la historia debe estar apoyada en algunos textos clásicos de la literatura grecolatina para que los alumnos comprendan la importancia de las fuentes literarias. Por eso el primer ejercicio que haremos después de la lectura estará relacionado con la historicidad.

La actividad consiste en que se formulará una sentencia extraída de “la historia de Coelia” y se preguntará al alumnado si ellos consideran que esa sentencia hace justicia a las verdaderas características de las Vestales. Una vez respondan, se señalará si es realidad o ficción, y se apoyará con un texto de la literatura grecolatina, extrayendo así una característica de las Vestales.

A continuación mostramos la tabla resuelta, tal y como quedaría una vez finalizada la actividad. En principio, solo quedaría descubierta la primera columna, donde se encuentran las sentencias que los alumnos deben determinar como “Ficción o realidad”.

HISTORIA DE COELIA	FICCIÓN O REALIDAD	CARACTERÍSTICAS DE LAS VESTALES	DEMOSTRACIÓN HISTÓRICA
Coelia pertenecía a una familia de gran honor en Roma	Realidad	Las Vestales debían ser hijas de ciudadanos romanos	(No puede ser elegida la Vestal) si sus padres han sido esclavos o practicado profesiones serviles. (Aulo Gelio, Noches Áticas, I, XII, 5).
Coelia es captada para el sacerdocio de Vesta a los 7 años.	Realidad	No puede elegirse para el sacerdocio de Vesta a ninguna muchacha menor de 6 años ni mayor de 10.	No puede elegirse a ninguna menor de seis años ni mayor de diez. (Aulo Gelio, Noches Áticas, I, XII, 1).
Claudio y Lucrecia, padres de Coelia, estaban casados por el rito de confarreatio	Ficción	No era necesario que estuviesen casados por este rito, ningún autor clásico nos advierte de ello.	
Coelia debía cuidar del fuego perpetuo de la ciudad, que se encontraba en el templo de Vesta, y representaba el hogar de todos los romanos	Realidad	La principal función de las Vestales era mantener vivo el fuego público.	<i>Que las vírgenes Vestales guarden en la ciudad la llama eterna del fuego público. (Cicerón, Las Leyes, 20).</i>
Coelia, junto con sus cinco compañeras sacerdotisas realizaban las funciones propias del sacerdocio de Vesta.	Realidad	El sacerdocio de Vesta estaba integrado por seis sacerdotisas.	Que estén al frente de su culto (el de Vesta), seis vírgenes, de forma que sea más fácil la vigilancia y custodia del fuego. (Cicerón, Las Leyes, 29).
La mejor amiga de Coelia, Tracia, no podía ser Vestal porque le faltaba un brazo.	Realidad	Las muchachas elegidas para ser Vestales no podían tener defectos físicos.	<i>(Dicen) que no ha de tener defecto alguno de habla o de oído o cualquier otra tara corporal. (Aulo Gelio, Noches Áticas, I, XII, 3).</i>

2. La segunda actividad titulada “Diálogo sobre el texto de Cicerón” busca la reflexión a partir de una pregunta extraída de su obra “La República”. La cuestión forma parte de un fragmento en el que el famoso autor latino nos relata algunos aspectos de Ley Voconia, aplicada en Roma en el año 169.

Y esa misma ley fue propuesta para favorecer a los hombres y está llena de injusticia por lo que respecta a las mujeres. En efecto, ¿Por qué una mujer no puede tener dinero? ¿Por qué se puede ser heredero de una Vestal y no de su propia madre?... (Cicerón, La República, III, 17).

La elección del tema clave a comentar no es aleatoria, como tampoco lo es la decisión de moderar un diálogo. Por un lado, cuando hablamos de diálogo nos queremos referir a algo menos forzado que el debate, es decir una conversación entre alumnos y profesor, sin bandos diferenciados, sin vencedor ni vencidos. No pretendemos una competición, que es lo que se entiende por debate (Sánchez Prieto: 1-2) pues lo que intentamos conseguir con esta actividad es que los alumnos comprendan hasta qué punto ha evolucionado la sociedad, y queremos que lo aprendan de una manera desenfadada, hablando con sus compañeros, con respeto y educación, teniendo como base un tema de la Antigua Roma, como es el de las Vestales, y partiendo de la pregunta que nos propone Cicerón. Y por si fuera poco, aunque ha quedado claro que el fin primero de la actividad es la reflexión per se, buscamos que los alumnos hallen la respuesta a la pregunta propuesta.

Por otro lado, el tema de las Vestales no está extinto de polémica, pues no solo hablamos de unas sacerdotisas romanas, sino que tendremos que tratar temas tan trascendentales como son la dependencia de la mujer, la distinción por clases sociales y la virginidad, entre otros, y todo ello, sin duda, genera multitud de opiniones y reflexiones que ayudarán a los alumnos a entender algunos valores de los que hemos hablado.

Sabemos además que, en muchas ocasiones, este tipo de diálogos se pueden estancar o no avanzar por el camino deseado, por lo que proponemos una serie de comentarios que podrían encauzar a los alumnos al objetivo con base en el machismo en Roma, la sociedad patriarcal o la evolución de la mujer dentro del periodo antiguo. Con dichas observaciones se buscaría que los alumnos lograsen responder a la pregunta, acercándose a conocer la verdadera situación de las mujeres romanas.

3. La tercera y última actividad que proponemos sería la titulada “Vestimenta”. Este ejercicio, por ser el último en realizarse, está pensado para que la participación del alumno sea menor. Se trata de una pequeña presentación sobre la vestimenta de la mujer en la Antigua Roma, en la que además de mostrar de qué manera vestían en aquella época, pretendemos que los alumnos se

den cuenta de que aunque en algunos aspectos la sociedad sí que ha evolucionado, en otros no. Y con esto nos referimos a que en tiempos de las Vestales se podía distinguir, simplemente por la manera de vestir o por el peinado, a cada tipo de mujer (soltera, casada, Vestal...), algo que hoy en día no suena tan raro, pues también solemos encasillar a las personas por su corte de pelo, su manera de vestir o por la música que escucha.

La actividad consiste en proyectar en primer lugar una serie de fotos de mujeres actuales, preguntando por la condición, clase social o tribu urbana a la que pertenece la mujer en cuestión. A continuación se mostrarán una serie de imágenes correspondientes a cada tipo de mujer romana, acompañadas de una pequeña explicación de las diferentes vestimentas o peinados características de cada mujer. Todo ello irá acompañado de la oportuna reflexión sobre si en este aspecto concreto la sociedad ha cambiado con respecto a los romanos o no, si es bueno prejuzgar a la gente, o por el contrario, nos hemos quedado estancados en una mentalidad antigua.

## CONCLUSIONES

La educación en valores, como comentábamos al principio, se puede enseñar de mil maneras, dado que no se nos impone una metodología, por eso es conveniente que cada docente piense en la importancia del tema y de qué modo podría llevarlo al aula.

Nosotros hemos considerado que una buena forma de transmitir esos temas transversales sería a través de un tema como el de las Vestales, mediante una metodología participativa y poco frecuente. La idea de contar la teoría sobre las Vestales mediante una narración inédita hará que los alumnos estén atentos, pues es algo novedoso para ellos el recibir la información de esa manera. Además el mismo desarrollo de las actividades creadas específicamente para “La historia de Coelia” conseguirá que vayan asimilando la teoría y que, a su vez, reflexionen sobre la situación de las mujeres en aquella época, consiguiendo una visión clara de la evolución de la sociedad. Es, por tanto, muy importante que se dedique tiempo a elaborar materiales atractivos y eficaces, que puedan transmitir algo más allá que la simple teoría, pues los alumnos agradecerán lo diferente e innovador.

**BIBLIOGRAFÍA**

Cerrillo Martín, M<sup>a</sup> R. (2003). “Educar en valores, misión del profesor”. *Tendencias pedagógicas*, 8: 59-68.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, n° 295, 2013, 10 diciembre.

Real Decreto 1105/2015 (Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, n° 3, 2015, 3 enero.

Sánchez Prieto, G. (2015). “El debate en el aula como herramienta de aprendizaje y evaluación”.

Disponible en:

"<http://www.guillermoasanchez.com/app/download/5798425024/Debate+en+el+aula.pdf>"

[Consultado: 07/10/2015]

Trujillo Trujillo, J. A. (2010). “Educación en valores”. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 4, vol. 2.

## BLOQUE II: DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

---

INVESTIGACIÓN SOBRE UN MÉTODO DE LECTURA EN EL  
APRENDIZAJE DE UN IDIOMA EXTRANJERO, EL FRANCÉS,  
PARA UN HISPANOHABLANTE  
LEA HABIB SÁNCHEZ

LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA Y EL  
APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN PRIMARIA: UNA  
EXPERIENCIA INNOVADORA  
VANESSA FONTY

ITALIANO L2: LENGUA MINORITARIA Y ESTRATEGIAS PARA SU  
ENSEÑANZA EN AULAS DE PRIMER CURSO DE GRADO  
IVANA PISTORESI DE LUCA

# INVESTIGACIÓN SOBRE UN MÉTODO DE LECTURA EN EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA EXTRANJERO, EL FRANCÉS, PARA UN HISPANOHABLANTE

---

Lea Habib Sánchez  
E.F.P: Centre de Formation  
Londres

---

## INTRODUCCIÓN

La adquisición del sistema fonológico en el proceso de aprendizaje de una lengua está regido por unas leyes universales, todas las personas del mundo desarrollan la emisión de los fonemas de manera similar, pero al enseñar/aprender una segunda lengua, en este caso el francés, nos damos cuenta de que los alumnos de educación primaria no son capaces de emitir algunos sonidos de la lengua francófona debido a la centralización que se ha producido en la lengua materna en un momento dado de su evolución fonológica. A través de una comparación de los sistemas fonológicos español y francés podemos observar las diferencias fonético-fonológicas en ambas lenguas, que nos permitirán diseñar un sistema de aprendizaje de lectura que pueda adaptarse a las dificultades de pronunciación y expresión oral encontradas por un hispanohablante al aprender francés.

## EL DESARROLLO FONOLÓGICO

La primera etapa que caracteriza la expresión oral es el balbuceo o período pre-lingüístico, suele darse en torno a los 6 ò 9 meses, el niño es capaz de emitir varios fonemas

pertenecientes de cualquier idioma, sin un orden determinado ni una relación con la segunda etapa en la adquisición del sistema fonológico. Será más adelante cuando de manera automática los niños seleccionen los sonidos de la lengua materna iniciando el proceso de construcción del sistema fonemático. Seguidamente, se establecerán las siguientes etapas que conducirán al niño al desarrollo de habla, introduciéndose en un segundo periodo llamado lingüístico o semiótico. Dichas etapas son las siguientes, Etapa Holo-frástica (9-12 meses a 18 meses), Etapa de dos palabras, (18 meses a los 24 meses), Etapa telegráfica (24 meses a los 36 meses), debemos tener en cuenta que según desarrollo individual de cada niño puede hacer variar los meses de aparición de cada etapa (Gómez, 1993).

A lo largo de este periodo los niños van adquiriendo un sistema fonético de manera progresiva que les permite reproducir diferentes fonemas para la formación de palabras del lenguaje o lenguajes utilizados en su entorno más cercano. En este proceso de adquisición intervienen distintas leyes.

Según algunos autores, basándose en la Teoría Universalista de Jakobson, el desarrollo del sistema fonemático está determinado por la ley de contraste máximo. Dicha ley explica que la adquisición de fonemas comienza desde lo más simple y homogéneo hacia lo más estratificado y diferenciado. La ley de solidaridad irreversible implica que, para conseguir la emisión de una consonante constrictiva, el niño ha tenido que haber adquirido la consonante oclusiva.

## **LA ADQUISICIÓN DE LOS FONEMAS EN LA LENGUA ESPAÑOLA**

Siguiendo las leyes y principios de Jakobson citados por Diego Gómez (1993), el sistema fonemático de la lengua española se desarrolla de la siguiente manera:

En base a la ley del contraste máximo, en un primer lugar, el niño aprende los fonemas abiertos y oclusivos, la /a/ en vocales y /p/ consonantes. De este modo comienza el desarrollo de oposiciones consonánticas oclusiva oral frente a la oclusiva nasal /p/, /m/; a esta oposición le siguen labiales y dentales /p/, /t/; /m/, /n/.

Cuando el niño ha adquirido el fonema /a/, la siguiente vocal aprendida será /i/, vocal cerrada, aplicando de nuevo la ley del contraste máximo, después de esta segunda oposición vocálica, el niño puede adquirir las vocales restantes de dos maneras posibles. Una de ellas es el Sistema Triangular, donde el orden de emisión de los fonemas vocálicos es /a/-/i/-/u/-/e/-/o/.

El segundo es el Sistema Lineal, en el cual las vocales llevan el orden, /a/-/i/-/e/-/u/-/o/. Como podemos observar en el Sistema Triangular, la vocal cerrada se puede dividir en palatal /i/, velar /u/, a diferencia del Sistema Triangular. En este segundo sistema, entre el grado de abertura /a/ e /i/ puede introducirse un tercer grado /e/.

Una vez adquiridas estas oposiciones vocálicas mínimas y consonánticas mínimas, el desarrollo del sistema fonético experimenta un aumento de oposiciones consonánticas, permitiendo al niño la producción de un mayor número de fonemas y, por consiguiente, una mayor expresión oral en su lengua materna.

El orden establecido es el siguiente: en un primer momento las constantes fricativas darán paso a las oclusivas; en segundo lugar, las consonantes posteriores (palatales y velares) permitirán el desarrollo de las consonantes anteriores (labiales y dentales); a continuación aparecerán las consonantes fricativas posteriores junto a las consonantes fricativas anteriores y oclusivas posteriores; y, por último, las consonantes africadas y las fricativas. Este proceso está regido por la ley de la solidaridad irreversible en la que un elemento X implica en todo momento el desarrollo de un elemento Y en el sistema fonemático.

## **LAS DIFERENCIAS FONOLÓGICAS DEL FRANCÉS Y EL ESPAÑOL**

Una posible comparación entre el sistema fonológico francés y español es la siguiente (Pérez, 2006):

### *FONEMAS VOCÁLICOS*

Los fonemas vocálicos del francés que no tienen correspondencia en español son los siguientes:

Anterior cerrado labializado. /y/

Anterior medio-cerrado labializado. /ø/

Anterior medio-abierto labializado. /œ/

Neutro labializado. /ə/

Nasal posterior abierto. /â/

Nasal posterior medio-abierto. /ô/



Nasal medio-abierto labializado. /œ̃/

Como podemos observar, en español sólo existen cinco fonemas vocálicos frente a los dieciséis franceses, además del gran número de fonemas labializados junto con los fonemas nasales.

### *FONEMAS CONSONÁNTICOS*

Los fonemas consonánticos que no tienen correspondencia en español son:

Fricativo labio-dental sonoro. /v/

Fricativo palatal sordo. /ʃ/

Fricativo dental sonoro. /z/

Fricativo palatal sonoro. /ʒ/

Aunque la diferencia de los fonemas consonánticos no sea excesiva entre las dos lenguas, el hecho de que sí lo sea en los fonemas vocálicos, representa una dificultad para el hispanohablante debido a que las palabras del idioma francés, como en el español, están formadas por combinaciones de CV.

Este análisis comparativo entre el sistema fonológico del español y del francés deja patentes las siguientes observaciones: los fonemas diferentes, no comunes, en ambas lenguas; el contraste del número de fonemas vocálicos; y el posicionamiento articulatorio de los fonemas, elementos que nos resultaran útiles para comprender los errores de pronunciación y dificultades en el aprendizaje de la lectura de los alumnos hispanohablantes en el idioma extranjero.

## **MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA**

El aprendizaje de la lectura en todas las lenguas consiste en la capacidad de descodificar o codificar un grupo de signos o grafemas, y asociarlos a un fonema. En este proceso el niño debe estar suficientemente preparado a nivel madurativo o cognitivo y académico para que el momento del inicio de lectura se desarrolle de manera natural. Sin embargo, estos aspectos no se tienen siempre en cuenta en los centros educativos pretendiendo que los niños desarrollen de forma obligada una capacidad lectora desde una “temprana edad”.

Los métodos de enseñanza de la lengua escrita se agrupan en las metodologías llamadas sintética, analítica y eclética, siendo todas ellas aplicables en el método de enseñanza-aprendizaje de la lectura para cualquier idioma. Aunque si bien es verdad que los tipos de métodos se aplican con más o menos éxito y facilidad según las características de la lengua.

A continuación desarrollaremos los tres métodos, siguiendo una de las descripciones dadas (Álvarez, 2009), a fin de determinar cuál de ellos podría ser el más adecuado para el aprendizaje del francés en un hispanohablante. Para que la enseñanza de la lectura en un idioma extranjero (L2), en este caso, el francés, resulte sencillo, el profesor previamente deberá haber expuesto a los alumnos a la L2 exclusivamente de manera oral durante un tiempo prolongado y continuado, haciendo

ejercicios de discriminación, comparación de los fonemas existentes entre su lengua materna y el francés, repetición y reproducción de los fonemas nuevos de la L2.

### *MÉTODOS SINTÉTICOS*

Estos métodos parten del aprendizaje de las letras aisladas y posteriormente se introducirá al niño a la formación de sílabas, palabras, frases y oraciones utilizando letras y combinaciones silábicas que ya conocen. Con éste método, cuándo se enseñan nuevas palabras, éstas deben contener letras y combinaciones silábicas que ya han sido aprendidas con anterioridad.

Dentro de éste se encuentran dos modalidades:

- **El alfabético:** En él primero se aprende el nombre de las letras, usando las mayúsculas y las minúsculas y siguiendo el orden alfabético. Luego se forman combinaciones de dos letras seguidamente de tres, cuatro y cinco letras, formando unidades sin sentido y palabras.
- **El fonético:** Se basa en la enseñanza de las letras por su sonido y no por su nombre. Primero se enseñan las vocales mediante su sonido utilizando láminas con figuras que inicien las letras estudiadas a continuación se enseñan las consonantes del mismo modo. Cada consonante aprendida se combina con las cinco vocales formando sílabas directas y posteriormente, se combinan las sílabas conocidas para construir palabras. Al contar con varias palabras se construyen oraciones. Con este método se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresividad y posteriormente a la comprensión.
- **El Onomatopéyico:** se asocia cada sonido del lenguaje a la voz o un ruido de la naturaleza.
- **El Silábico:** Se parte de las sílabas, favoreciendo la pronunciación de las consonantes al apoyarse en una nueva base vocálica y después aprendida se combinan para formar palabras y frases.

### *MÉTODOS ANALÍTICOS*

También denominados globales. Parten de las estructuras más complejas del lenguaje, lectura de palabras o frases que luego se dividen en sílabas y palabras. Siguen un orden descendente: parte de las unidades mayores de la lengua para, por medio de la combinación de sus elementos, se irán identificando las unidades menores. Las unidades básicas de cada método pueden ser palabras (método léxico), oraciones (método sintáctico), o textos (textual).

### *MÉTODOS ECLÉTICOS*

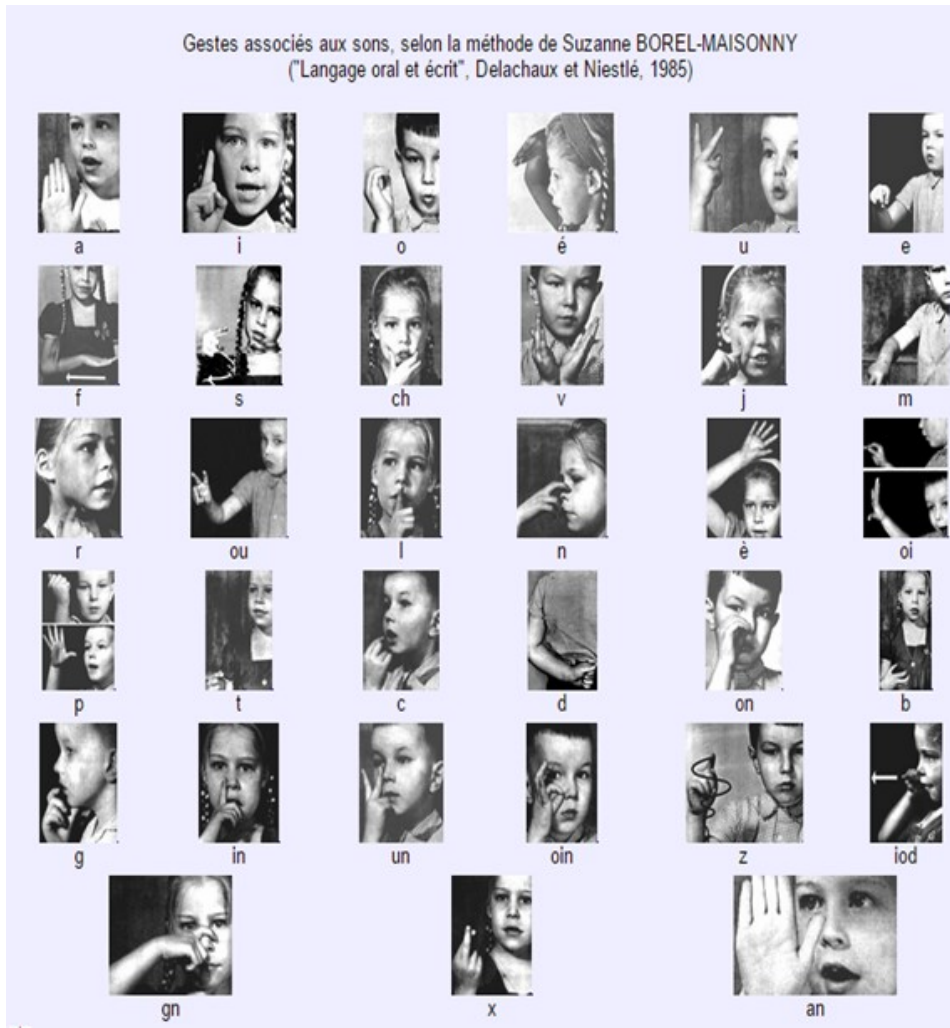
No siguen ninguna de las direcciones citadas anteriormente, sino que toman diversos aspectos positivos de los métodos analíticos y sintéticos. Hay gran variedad de métodos ecléticos, y así también encontramos una amplia gama de denominaciones, pero todos resultan de tomar los elementos que más les interesen de ambos tipos de métodos: sintéticos y analíticos.

### **EL MÉTODO DE BOREL-MAISONY**

Suzane Borel-Maisony (1900-1995) fue una ortofonista francesa, que en los años 50 creó para los niños disléxicos y sordos un método de lectura basado en el sistema fonético, en el que se añadió la mímica y el gesto para designar cada sonido la lengua francesa, como por ejemplo: para el sonido [o] existe un gesto que es el mismo para las diferentes formas de escribirlo (eau; au...). A través de los gestos se puede trabajar la intensidad, la duración del fonema y el lugar de pronunciación. La mímica de estos gestos permite a los niños una mejor memorización y emisión del sonido. Este método se generalizó en las escuelas, aplicándose de manera ordinaria para la enseñanza de la lectura en los colegios franceses.

Para concluir, conocidas las características del sistema fonológico francés analizado anteriormente, hemos considerado que el sistema fonético que puede ser el más fácil para un hispanohablante para iniciarse en la lectura del idioma galo, debido a que este método se centra en el sonido que produce la combinación de consonantes y vocales, al mismo tiempo que facilita el enlace de los sonidos de las sílabas que componen las palabras. El sistema fonético principalmente presta atención a la expresividad oral de los lectores, mejorando en los alumnos españoles el aprendizaje de los fonemas franceses. Por otra parte, el método Borel-Maisony considerando que actualmente está siendo aplicado en muchas aulas ordinarias francófonas para el inicio de la lectura, hecho que nos demuestra su fiabilidad y efectividad, puede ser positivo para que un alumno de lengua española se inicie en el aprendizaje de la lectura en francés, ya que se encuentra en el mismo punto de partida que los alumnos de los colegios franceses, consiguiendo una progresión, al mismo tiempo que mejora en la pronunciación. Este método se centra en la emisión de los sonidos, por lo que fomenta el desarrollo de una conciencia fonológica y fónica en los alumnos desde las primeras etapas, ya que la mayoría de los gestos de Borel-Maisony indican el lugar de articulación de los sonidos.

## GESTOS DEL MÉTODO BOREL-MAISONNY



**BIBLIOGRAFÍA**

Álvarez, G. (2009). Aprendizaje de la lectura”. *Enfoques Educativos*, 02/1:15-22.

Gómez, D. (1993). “La teoría universalista de Jakobson y el orden de adquisición de los fonemas en la lengua española”, *Revista CAUCE*, No.16, pp. 7-30. [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16\\_02.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_02.pdf) [fecha de consulta: 27 de noviembre de 2014]

Pérez, M. J. (2006). “Características fonéticas de los francófonos que aprenden español.” *Biblioteca Phonica*, 3. <http://www.ub.edu/lfa/> [fecha de consulta: 11 de octubre de 2014]

# LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA

---

Vanessa Fonty  
Consejería de Educación  
Cantabria

---

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua extranjera en Primaria debe implicar para los alumnos el descubrimiento de una cultura nueva, diferente a la vez que atractiva y accesible: es un hecho que, en teoría, cualquier profesor especialista de idioma extranjero reconoce. Somos conscientes de que la lengua no es un ente independiente y aislado sino que en ella influyen muchos factores sociales, geográficos, artísticos o históricos así como costumbres y convenciones sociales que constituyen al fin y al cabo la cultura o las culturas en las cuales ese idioma ha ido evolucionando. Y lo mismo ocurre con el aprendizaje y la enseñanza de esta lengua extranjera que va mucho más allá de interminables listas de vocabulario y verbos irregulares.

Sin duda la mejor manera de acercarse a estos factores es aprovechar las extraordinarias posibilidades que nos ofrece la música. A continuación expondremos las conclusiones de una experiencia innovadora llevada a cabo en el colegio público Fuente del Rey de Soria en el curso 2014-2015.

## MARCO TEÓRICO

Al contrario de lo que muchos docentes consideran, la música no ayuda únicamente a la

destreza auditiva. La Música estimula el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: escribir, leer, escuchar y hablar.

Por otra parte, la música presenta la ventaja de que, al trabajar con canciones en el aula estamos aprovechando recursos auténticos (aunque también podamos recurrir a canciones pedagógicas) que no se crearon específicamente para enseñar un idioma sino que lo reflejan, tal y como es en un momento concreto, quizás dentro de un concepto histórico o social especial reflejándolo, con sus juegos de palabras e imágenes poéticas. Es decir que al tratarse de textos escritos por cantantes nativos para un público muy amplio pero en principio conocedor del idioma pueden existir guiños hacia un determinado contexto histórico, social, político... que acercan a nuestros alumnos hacia la cultura que queremos hacerles conocer: una clase de idiomas comprende también una clase de cultura sobre el país o los países que hablan esa lengua.

Además, las canciones son, en muchas ocasiones, textos que revelan elementos de la vida cotidiana y utilizan, en la mayoría de los casos, un lenguaje simple e informal por lo tanto relativamente accesible y útil. También son textos cortos con estructuras sencillas que describen un tema concreto, haciéndolas fáciles de comprender.

La música fomenta el juego y la creatividad a través de los cuales naturalmente se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero.

Las canciones presentan diversos aspectos de la lengua. Por aspectos podemos entender registros de la lengua desde el más familiar hasta el más formal. Al presentar diferentes registros de la lengua, lo que se aprende no es la lengua de los libros, la lengua académica, sino una lengua viva que transmite un mensaje (que puede ser poético, absurdo, histórico, de contestación social...) y refleja una realidad lingüística que se encuentra más allá del marco escolar o académico. Además no debemos olvidar que el estudio de un idioma extranjero a través de la música y más concretamente de las canciones permite trabajar aspectos puramente lingüísticos como diferentes figuras de estilo (metáfora, juegos de palabras...) y registros de lengua de la misma manera que podemos hacerlo a través de la literatura pero añadiendo otro aspecto fundamental en Primaria: la motivación. La motivación, también lo comentaremos más adelante respecto a la experiencia innovadora que llevamos a cabo en el curso 2014-2015 en el colegio Fuente del Rey de Soria, es el aspecto que más cabe destacar.

El uso de canciones en clases de idiomas suele resultar divertido y se aleja de la rutina a la que en muchos momentos estamos acostumbrados tanto como estudiante como desde la



perspectiva del profesor, a través de ejercicios de conjugación o de gramática repetitivos y del aprendizaje descontextualizado de vocabulario.

Por otra parte, sabemos que en la memoria juega un papel importantísimo el factor emotivo (intrínseco al alumno) y la motivación (proporcionado por el docente a través de la música, de forma extrínseca al alumno): los alumnos tan sólo recordarán lo que para ellos haya sido emocionalmente relevante.

La música favorece el desarrollo de la memoria, fundamental en el aprendizaje de un idioma extranjero. Es además una actividad lúdica que permite entender conceptos como el ritmo, la entonación y adquirir una pronunciación adecuada.

## **DESARROLLO DEL PROYECTO**

El colegio Fuente del Rey de Soria donde se desarrolló este proyecto de innovación es actualmente un colegio trilingüe pero hasta principios del año 2011 era el único colegio bilingüe español-francés de Soria. Dentro del bilingüismo, las asignaturas que se daban en francés eran Francés Lengua Extranjera, Conocimiento del Medio (ahora Ciencias Sociales o Naturales) y Plástica (es decir media asignatura Educación Artística). Lo que enseguida observamos era que la enseñanza de la Plástica en Francés presentaba limitaciones que no encontraríamos al recurrir a la Música: en una clase de Plástica el vocabulario es muy limitado (cortar, dibujar, pintar, pegar, tijeras,...).

A lo largo del curso 2009-2010 participé en un Taller de Guitarra y Canto organizado por Antonio Delgado, el profesor especialista de Música y en el que también estaba implicada Mónica Millán especialista de inglés, francés, con estudios de violonchelo y de canto en el Conservatorio. Los alumnos desarrollaban por una parte la memoria (de los acordes de guitarra y de la letra de las diferentes canciones) y por otra parte, de forma inconsciente, se acostumbraban a escuchar activamente para reproducir los mismos sonidos en el momento de cantar. Se trataba de un claro ejemplo de desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: leíamos la letra de las canciones, tanto en francés como en inglés, analizábamos los fragmentos de mayor dificultad o el vocabulario desconocido, las escuchábamos, cantábamos y también escribíamos. Para cantar, debemos prestarle mucha importancia a la pronunciación, por lo tanto se descubren aspectos fonéticos que habitualmente no se tratan en clase de manera específica.

En el caso del Taller de Guitarra y Canto estaba claro que el vehículo principal para

transmitir valores y conocimientos culturales y socioculturales eran las canciones, aunque cuando hablamos de Música debemos pensar en algo mucho más amplio que canciones. La fonética es una asignatura pendiente en la enseñanza de los idiomas extranjeros pero se podría paliar esta deficiencia integrando la música dentro de la enseñanza bilingüe.

Brevemente podemos detenernos en la enseñanza de los idiomas extranjeros en otros países: en Francia por ejemplo, empezamos a estudiar un idioma extranjero desde la pronunciación. Las primeras clases son fundamentales ya que se establece una correspondencia entre el signo escrito y el sonido producido.

Algunos fonemas del español no existen en francés por lo que ese primer ejercicio de escucha y repetición, que puede realizarse a partir de canciones, permite conocerlos y convertir su pronunciación en algo automático (trabajando a la vez varias habilidades lingüísticas a través de la escucha de la canción, de la lectura de la letra y de la pronunciación al cantar).

De la misma manera que los alumnos pueden integrar nuevos fonemas a su repertorio mediante canciones, podemos hablar de la acentuación. La acentuación francesa también es distinta de la española y el trabajo con la música permite comprenderlo: el acento dentro de los compases debe corresponderse con el acento de las palabras del idioma extranjero. Así comprendemos la diferencia entre palabras agudas, llanas y esdrújulas en español que no existe en francés.

Si desapareciera la fonética de la enseñanza bilingüe podría dar lugar a generaciones de alumnos que, después de estudiar un idioma extranjero, en este caso el francés, durante los seis años que dura la educación primaria, pretendieran hablar ese idioma extranjero con criterios fonéticos propios de su lengua materna dando lugar a pronunciaciones caricaturescas.

El objetivo de estudiar un idioma extranjero a través de la música va incluso más allá de estas dos asignaturas: lo que conseguimos que desarrollen nuestros alumnos son valores (de escucha, respeto, gusto musical, espíritu crítico...), son competencias (social, artística, digital...), es decir todo lo que el alumno tiene que haber adquirido cuando termine la etapa de Primaria.

Antes de presentar nuestro proyecto de innovación mencionaré brevemente algunas de las Unidades Didácticas que se desarrollaron en el aula. Una de ellas giró en torno al Carnaval de los Animales de Camille Saint-Saëns en 3º de Educación Primaria. Aparte de la discriminación auditiva de fragmentos musicales y del reconocimiento de instrumentos, propios del área musical, los contenidos del idioma extranjero que estudiamos fueron los nombres de los animales y la

descripción física así como el desarrollo de la creatividad individual. Otra unidad desarrollada en torno a Carmen de Bizet, esta vez en 6° de Primaria, nos permitió seguir, a nivel musical, con el estudio y la lectura de partituras, el conocimiento de la biografía del compositor y el argumento de la ópera. En cuanto al idioma extranjero francés, esta ópera nos impulsó a estudiar la formación de los adjetivos en masculino y femenino, el énfasis y el imperfecto del indicativo.

Estos son algunos ejemplos de las actividades en las que la música tuvo un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje del idioma extranjero: los alumnos seguían aprendiendo francés a la vez que reforzaban o ampliaban sus conocimientos musicales.

En el proyecto de innovación que presentamos a continuación participaron tres profesores: el profesor de Música del Centro, Antonio Delgado, el tutor de 5°A y profesor de Educación Física, Rafael Díaz-Roncero y yo. Se desarrolló con una treintena de alumnos de 5° y 6° de Primaria. Dicho taller estaba orientado, por una parte, al manejo del editor de partituras MuseScore, a conocer el folklore (gracias a la transcripción en MuseScore de algunos fragmentos musicales del folklore español, recogidos por el músico alemán Kurt Schindler) así como a la interpretación de diversos temas con instrumentos variados (10 instrumentos diferentes: flautas dulces, una flauta tenor, cuatro guitarras, tres violines, dos violonchelos, una flauta travesera, un oboe, cinco clarinetes, tres saxofones, una trompa y varios instrumentos de percusión) y finalmente al aprendizaje de idiomas extranjeros.

Por una parte se trataba de un taller presencial pero también online a través del aula virtual del colegio accesible desde su página web. La parte más visible del taller fueron unos conciertos didácticos en el colegio a finales de curso sin embargo, lo más importante del trabajo musical, digital y lingüístico tanto por parte de los profesores como de los alumnos tuvo lugar en los numerosos ensayos entre los meses de octubre y mayo.

Ya hemos comentado que el taller iba dirigido a alumnos de 5° y 6° y un hecho importante es que muchos de ellos son estudiantes del Conservatorio Oreste Camarca por lo que les era imposible al taller presencial que tenía lugar los jueves por la tarde, y así fue cómo nació la idea de que también fuera un taller online.

Gracias al aula virtual los alumnos podían acceder, con su usuario y contraseña, a todas las partituras que tocábamos en los ensayos, podían reproducir los mp3 y cambiarlos de tonalidad o tempo gracias al programa KaraFun o enterarse de los días en los que habíamos tenido que organizar algún ensayo en el recreo.

A lo largo del curso 2014-2015, se organizaron ensayos entorno a diferentes temas musicales que citamos a continuación con el objetivo de ahondar en los conocimientos musicales y digitales de los alumnos pero también en los lingüísticos gracias a canciones en francés y en inglés.

Cada semana, durante una hora, se reunían junto a los tres profesores organizadores todos los alumnos apuntados a la modalidad presencial del taller para ensayar con la flauta u otros instrumentos musicales diferentes temas. Empezó nuestro proyecto en octubre por lo que en diciembre los alumnos ya fueron capaces de ofrecer un pequeño concierto a sus padres y hermanos interpretando algunos de los temas.

Además aprendieron a transcribir partituras en el editor MuseScore ya que acudíamos en ocasiones al aula de informática donde con nuestra ayuda los alumnos resolvían las dudas y problemas que habían encontrado al manejar de forma autónoma este programa de edición gratuito: insertar repeticiones, letras de canciones (vimos cómo las sílabas tenían que “encajar” en los compases teniendo cuidado con los acentos), cambios de tonalidad, añadir un instrumento...

Al trabajar con tantos instrumentos diferentes, tuvimos que transcribir las partituras de cada uno en MuseScore para a continuación transportarlas a su tonalidad correspondiente. Por ejemplo SOLM para la flauta dulce, flauta travesera y oboe, LAM para el clarinete, MIM para el saxofón en *Every breath you take* de Police. Y de la misma manera que observamos estos cambios de tonalidad en todos nuestros temas instrumentales también lo hicimos en los temas cantados para ver dónde nos era más cómodo cantar sin forzar en ningún momento la voz.

Al acercarse la fecha de los conciertos didácticos programados para finales de mayo, tuvimos que aumentar la frecuencia de los ensayos aprovechando al máximo los recreos para que todos los alumnos pudieran tocar y cantar juntos (tanto los de la modalidad presencial como online). Se trataba de un grupo relativamente numeroso ya que participaron en total 32 alumnos (16 en cada grupo). Entonces fue cuando los alumnos terminaron de decidir cuáles eran los temas elegidos para el concierto.

A parte de tocar canciones muy variadas (canciones de Police, Carmina Burana, bandas sonoras de películas como *La Vida es Bella*, *Juego de Tronos* o *Piratas del Caribe...*) decidimos, al tratarse de un colegio trilingüe estudiar canciones en diferentes idiomas. Finalmente la que cantaron los alumnos en los conciertos didácticos delante de sus compañeros de 1º a 6º de Primaria fue una versión de Ray Conniff de *La vie en rose* en francés, español e inglés.

De nuevo gracias al programa KaraFun, editamos un karaoke con la letra de La vie en rose en los tres idiomas. Al no existir letra en castellano de esta canción se escribió en el taller, desarrollando así la competencia lingüística del grupo.

Para la enseñanza de los idiomas extranjeros, la herramienta KaraFun presenta una ventaja sobre la descarga de un karaoke de Youtube y es que permite reducir el tempo de la canción (lo que suele ser necesario cuando los alumnos cantan en un idioma extranjero, a veces incluso en el suyo propio...) o transportarla a una tonalidad diferente.

A través de una simple canción, La vie en rose, observamos un trabajo musical y lingüístico muy completo por parte de los alumnos: empiezan cantando en francés, en el minuto 1'25 la canción cambia de tonalidad y los alumnos empiezan a cantar en inglés finalmente en el minuto 2'20 volvemos a la tonalidad del principio y los alumnos cantan en castellano.

Es decir que cuando se cantan canciones empleando la herramienta KaraFun lo que se consigue es que, por una parte, los alumnos mejoren su pronunciación del idioma extranjero pero también que mantengan hábitos de salud vocal cosa que no se siempre es fácil de conseguir cuando un profesor de idiomas utiliza un karaoke de internet sobre el que no puede interactuar: puede que no esté en la tonalidad de los alumnos por lo que tendrán que forzar la voz para cantarlo y la velocidad demasiado rápida puede dificultar el canto y la lectura y comprensión en el idioma extranjero. El uso del karaoke en sí tendrá muchos beneficios para la asignatura de idioma extranjeros desde el punto de vista cultural ya que la velocidad o tonalidad no alterará la transmisión de valores culturales o de contenidos lingüísticos pero de forma indirecta estará perjudicando el trabajo de higiene vocal y de afinación que se efectúa en la asignatura de música.

## CONCLUSIONES

En el taller comprobamos que la motivación de los alumnos iba en crescendo a medida que se acercaba la fecha de los conciertos y que al tener que tocar y cantar delante del resto de sus compañeros del colegio la implicación emocional era lo que más les hacía esforzarse en los ensayos. Pero esta motivación e implicaciones no sólo tuvieron repercusiones en los ensayos o el día de los conciertos sino que todos los alumnos que habían participado en el taller y se presentaron a las pruebas de 4º del Conservatorio habían obtenido la mejor puntuación dentro de su instrumento.

En cuanto a la relación con los idiomas extranjeros, eran frecuentes sus preguntas en

cuanto a la pronunciación adecuada, el significado de algunos términos o la relación entre la letra de las canciones que estudiamos y los países de origen de las mismas. Es decir que las consecuencias fueron muy positivas, repercutiendo a la vez en el área musical como lingüística. Por otra parte, adquirieron habilidades digitales y desarrollaron hábitos de esfuerzo individual pero también de trabajo grupal y de convivencia.

Cuando terminó nuestra actividad, no sólo nos dedicamos a evaluar a los participantes del taller sino que también valoramos a los espectadores de los conciertos: ellos también, desde los más jóvenes de 1° de Primaria hasta los mayores de 6°, percibieron el buen ambiente en el que habían trabajado sus compañeros hasta llegar a tocar tantos temas distintos y a cantar en diferentes idiomas y todos los conocimientos que habían adquirido, creándose así dentro del colegio una dinámica muy interesante de participación y de implicación emocional que sólo se puede conseguir a través de la música.

**BIBLIOGRAFÍA**

Delgado Muñoz, A. (2007). Cuadernos de Educación Musical (1º a 6º). Soria.

Ludke, K.M. (2009). Teaching foreign languages through songs. Teacher's Workbook. Universidad de Edimburgo. Recuperado de <https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/5500/Ludke,%20K.M.pdf?sequence=1>

Ludke, K.M. y Weinmann, H. (Eds.) (2012). The European Music Portfolio – A Creative Way into Languages: Teacher's Handbook. Universidad de Edimburgo. Recuperado de [http://emportfolio.eu/emp/images/stories/materials/EMP\\_Teachers\\_Handbook\\_Final\\_2012.pdf](http://emportfolio.eu/emp/images/stories/materials/EMP_Teachers_Handbook_Final_2012.pdf)

Maad, A. (2013). Le chant faciliterait l'apprentissage des langues étrangères. Le Figaro. Recuperado de <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/chanter-pour-mieux-apprendre-une-langue-etrangere-2500/>

Ruiz Calatrava, M. C. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. Revista digital Innovación y experiencias educativas, nº13. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/M\\_CARMEN\\_RUIZ\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_CARMEN_RUIZ_2.pdf)

# ITALIANO L2: LENGUA MINORITARIA Y ESTRATEGIAS PARA SU ENSEÑANZA EN AULAS DE PRIMER CURSO DE GRADO

---

Ivana Pistoresi de Luca  
*Universidad de Valladolid*

---

En primer lugar quiero agradecer su presencia en este espacio, la disponibilidad de la Profesora Fernández Tijero que tan amablemente me ha invitado a tomar parte en estas sesiones y a los compañeros (y amigos) que me acompañan y que han estoicamente soportado las revisiones y correcciones del presente texto.

## **INTRODUCCIÓN**

Antes de hablar de la didáctica del Italiano L2, creo necesario explicar cómo llegué al aprendizaje del Castellano L2 y a la enseñanza de mi lengua materna.

Estudí Lenguas y Literaturas Extranjeras Modernas en la Universidad de Messina y tenía clarísimo que el Inglés era (y es) mi lengua fetiche, sin embargo no había estudiado ningún otro idioma extranjero, a pesar de saber contestar que sí hablaba francés, alemán, español en cada uno de estos idiomas, gracias a mi abuelo materno. A él le debo mi pasión por las lenguas extranjeras modernas y las Matemáticas, a mi madre (latinista y helenista) el ejemplo de esfuerzo constante en el aprendizaje de un idioma y a mi padre el arrojo y la falta de vergüenza a la hora de comunicarme.

Como decía, y para no dejarme llevar por la ola de los recuerdos que a partir de cierta



edad conllevan un tono excesivamente melindroso y pedante, en la Universidad me encontré con la incógnita de la segunda lengua que podía estudiar. Se ofertaban por aquel entonces Inglés, Francés, Alemán, Español y un curso único de Ruso. Tenía clarísimo que me gustaba el sonido y el ritmo del Español, sin saber de las múltiples hablas de este idioma que aún a tantísimas gentes por todo el mundo; igual de claro tenía que las otras lenguas se me antojaban difíciles y poco atractivas. Finalmente, claro está, opté por el español - y el ruso, que, por una serie de circunstancias personales, fue uno de mis fracasos más sonados -.

Recuerdo haber entrado en el despacho de la profesora de Español y haberle preguntado – sin saber que ella era la titular que me impartiría las clases en los siguientes cuatro años – por el programa de Español: si empezaba desde un nivel medio o no, cómo se estudiaría la Literatura y más preguntas de novata y la respuesta que sonó por encima de sus gafitas fue bastante tajante: “¿Cree Ud. que estará a la altura y podrá con esta lengua? ¡Todo el mundo está convencido de que es fácil porque se parece al Italiano!”. Con la inconsciencia de mis dieciocho años dije que lo intentaría y que no me daba miedo, hasta que me encontré con ella en clase al cabo de unas semanas... Superé la vergüenza y demostré, creo que sobradamente, que sí estaba capacitada para aprender Castellano. Tanto es así que cuando llegó el momento de pedir la beca ERASMUS, habiendo ganado tres plazas, en Portugal, Inglaterra y España, opté por Valladolid.

Por supuesto la experiencia del ERASMUS me marcó y enseñó todo lo que no se puede transmitir en las aulas, tanto es así que resido en España desde 1993 de forma casi ininterrumpida. Estoy casada con un vallisoletano, he tenido trabajos de lo más variado y tengo hijos *bilingües funcionales*<sup>1</sup>. Muchos se sorprenden cuando explico que mis hijos no son bilingües, cosa que me parece normal, considerando que la única hablante de Italiano soy yo y que los demás interlocutores (padre, profesores, familiares, amigos, televisión) son hispanohablantes; para ellos y para los “itañoles” en general se fundó la asociación *Meblis para la promoción del bilingüismo y del biculturalismo*, que, pese a su brevísima vida, tuvo el mérito de fomentar el uso de la lengua minoritaria a través de grupos de juego para niños (de 3 a 6 y de 6 a 12 años) y de encuentros entre familias (en Madrid y en Valladolid).

He dicho que he tenido trabajos de lo más variopinto y es cierto: he sido y soy profesora,

---

<sup>1</sup> “Bilingüismo funcional: [...] consiste en el uso efectivo que hace de éstas al participar en los acontecimientos comunicativos. Dicho uso viene determinado por las personas que intervienen en esos acontecimientos comunicativos, los objetivos con que lo hacen y por los contextos en que se produce.” ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/bilingindiv.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm) último acceso 29/9/2015)

traductora y correctora, trabajé en *telemarketing*, fui secretaria y camarera en una cafetería. Si no estuviera integrada desde el punto de vista social y lingüístico, habría sido imposible. Sobre todo no renuncié a aprender, aunque ya no estudio de manera sistemática la lengua de Cervantes, sí que aprendo la de hoy de mis compañeros, de mis alumnos y de las TIC. Si bien me encantan la Literatura y la lectura, abogo para un uso práctico de lengua, como vehículo de comunicación. ¿Qué sería de nosotros si no pudiéramos comunicarnos o disfrutar de una película, una canción, un chiste o una charla distendida tomando “una *relaxing cup of* café con leche”?

## ENSEÑANZA DEL ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA

Mi carrera como docente de mi lengua materna empieza, como es normal, por pura coincidencia: siendo italiana era más fácil conseguir trabajo en España como profesora de italiano que de español o inglés. Empecé en academias, enseñando a grupos muy reducidos de alumnos jóvenes que querían desenvolverse en vacaciones, estudiantes universitarias que querían prepararse para unas prácticas como auxiliar sanitario en Italia y otros pocos adultos, profesionales de empresas italianas en España que preferían prescindir de intermediarios a la hora de comunicarse con homólogos o superiores de la misma compañía.

Desde hace cuatro años, sin embargo, por otra casualidad y gracias a un acto de fe de la entonces directora del Departamento de Lengua Española, D<sup>a</sup> Isabel Acero, y del sucesivo respaldo de los demás compañeros, soy una pequeñísima parte de la maquinaria de la Universidad. Es más: intento conciliar esta labor con la compleción de mi formación con el Doctorado en Español bajo la dirección de la Prof. Hernández a la que agradezco su guía y amistad.

A estas alturas muchos me consideran bilingüe y puede que lo sea, podría entrar en la categoría del *bilingüismo productivo*<sup>2</sup>, pero como he dicho antes es un proceso en pleno desarrollo. Los escollos principales son justamente los que habitualmente se consideran ventajas: la aparente semejanza entre los dos idiomas.

Los grupos a los que imparto clase en la Facultad de Filosofía y Letras no son tan reducidos como bilingüismo productivoacademias, al contrario, suelo tener entre 45 y 72 alumnos de 1º de Grado, pocos realmente interesados en la lengua italiana, casi todos principiantes y de

---

<sup>2</sup> “Bilingüismo productivo: alude a la capacidad de un individuo para hablar, escribir, escuchar y leer en dos lenguas” (ibid., misma fecha).

formación e intereses variados (en un único grupo están matriculados alumnos de Grado en Español: Lengua y Literatura, Estudios Clásicos, Estudios Ingleses y en otro los alumnos de Historia y Ciencias de la Música que cursan un solo cuatrimestre) y de idiomas distintos (suele ser notable la presencia de alumnos de intercambio de diversas nacionalidades).

Como decía, el nivel de partida es cero, pero el final, establecido por la ANECA es un B1 del MCERL en tan sólo dos cuatrimestres a razón de cuatro horas semanales. Las clases, por lo tanto, han de ser eficientes a la par que amenas (las Lenguas Modernas con fines académicos están condenadas a un horario pedagógicamente penoso: lunes y martes de 12:00 a 14:00), razón por la que invito a alumnos italianos, incluso no matriculados en la asignatura, a dirigirse a sus coetáneos para hablar de costumbres, gastronomía, historia, turismo y dialectos de sus regiones de origen. La complicidad que se establece entre chicos de la misma franja de edad no está, obviamente, a mi alcance. A los italianos les resulta útil hablar de su tierra, porque les ayuda a sobrellevar el “efecto ERASMUS”, aprenden a expresarse con frases sencillas, apoyándose en diapositivas y vídeos y haciendo sus pinitos en la enseñanza, a la vez que a los españoles les anima a cumplir el mismo periplo al revés. Se establecen, a veces relaciones que continúan fuera del ambiente estrictamente universitario y los compañeros de Facultad se vuelven *colegius de marcha*.

La estructura del programa que propongo en mis Guías Docentes puede resultar muy tradicional, casi obsoleta, según algún compañero, pues las elaboro de acuerdo con el análisis gramatical y sintáctico, teniendo en cuenta las dificultades objetivas del alumnado, en su mayoría hispanohablante (por lo tanto de lengua afín).

A veces, sin embargo, la experiencia adquirida a lo largo de estas dos décadas, hace que pierda de vista mi mantra: “Ivana, no olvides cuando al otro lado de las ‘barricadas’ estabas tú”. Por ello, en la medida de lo posible intento que el aprendizaje formal vaya acompañado por el natural, sin dejar a un lado las exigencias del alumnado, que intento siempre hacer partícipe del proceso didáctico. Lo primero que pregunto, normalmente, es por qué estudian Italiano y les ruego que sean directos y sinceros: quiero saber si lo hacen por obligaciones curriculares, por exclusión o porque realmente les apetece. Salta a la vista que, al ser tantos (opino que un grupo de alumnos principiantes debería estar formado por un máximo de 24 alumnos), resulta difícil satisfacer las exigencias y necesidades de cada uno. Otra cosa que dejo clara desde el primer momento es que, probablemente, se sentirán frustrados a lo largo del curso porque están en las mismas condiciones de un niño que está aprendiendo a manipular una lengua, pero les hago presente la ventaja que representa el tener una edad que consiente discernir lo realmente importante y los mecanismos funcionales del idioma. Les animo a que utilicen las TIC (Tecnologías de la información y la

comunicación) para comunicarse entre ellos y conmigo, les invito a buscar vídeos, películas y comics en italiano, a la vez que les propongo canciones “clásicas” del pop italiano. Me interesa que, sin perder de vista los fines didácticos, lo tomen como un momento de asueto: ver grabaciones de programas musicales de los años sesenta y setenta les hace gracia por la simpleza de los decorados y la apariencia de los personajes, luego les hago reflexionar sobre el hecho que aquello era lo “moderno” en época de sus padres o abuelos. Las redes sociales son su ámbito, pero intento mantenerme al paso: tenemos un grupo en *Facebook* y pongo a su disposición mi usuario de *Skype*. Cuento con recurrir a *Twitter* en el próximo curso, y en esto impongo una única regla clara y contundente: quedará excluido del grupo y a riesgo de ser denunciado quien atente contra la libertad de palabra, religión, raza o sexualidad de los participantes.

Otro paso consiste en ver algún episodio en italiano de las series que tan de moda están ahora, los alumnos se enfrentan así a las diferencias de doblaje (dichas series suelen ser estadounidenses), entonación y adaptación de expresiones coloquiales y de los tacos. Suelo también proponer las mismas dos películas al finalizar el curso *Benvenuti al Sud* y *Benvenuti al Nord* para que queden patentes las diferencias entre las culturas y las hablas del *Bel Paese*, porque tal y como sostiene, a propósito del Español, la Profesora María Antonieta Andión: “La variación y la variedad hacen que la lengua sea un ente vivo, en cambio constante y por ello resulte enriquecida”.

Uno de los recursos que más utilizo en mis clases es el de la gestualidad exagerada: hace falta ser un poco “cómic” para mantener la atención del alumnado y llamar su atención sobre conceptos concretos por asociación de ideas e imágenes. En los últimos dos cursos he utilizado, incluso, un óptimo diccionario gestual<sup>3</sup> en vídeo que suelo complementar con ejemplos prácticos y retazos de películas.

La faceta de este trabajo que los alumnos, desgraciadamente, no aprecian es la que concierne el tiempo fuera del aula: la preparación de las clases, la selección de los materiales, crear el repositorio adecuado y publicarlo en el *Campus Virtual*, comunicarse con ellos por el mismo medio, las correcciones de los trabajos, la revisión de exámenes y las tutorías. La revisión suele ser aprovechada para reclamar la nota, no para entender cuál es el proceso de corrección y dónde radican los errores. Por lo que concierne a las tutorías, pocos las aprovechan, a pesar de que sería el momento más oportuno para aclarar dudas y guiar trabajos de forma individualizada; además, siempre les indico que pueden acudir a mí incluso fuera del horario oficial, con tal de que me

---

<sup>3</sup> CAON F. (2010), *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale + DVD*, Ed. Guerra, Perugia.

avisen con suficiente antelación.

No todos los alumnos tienen 18 años, cada año hay uno o dos que superan los 40 o, incluso, los 60 años, por lo que se sienten en clara desventaja en comparación con sus compañeros. Sin embargo, no creo que este sea un lastre grave, siempre que estén realmente interesados en la materia, porque el *filtro afectivo* (Pichiassi, 1999:173-174) se compensa con la actitud y la aptitud (ibid.:245) del discípulo; claro está que los referentes no serán los mismos que los de los más jóvenes, ni sus intereses ni, a veces, la rapidez de aprendizaje, pero opino que no hay una edad definida para aprender un idioma extranjero de forma sistemática. Desde luego los más mayores del aula no son los menos aventajados: también puede haber incluso alumnos con algún grado de discapacidad no apreciable a simple vista (déficit de atención, hiperactividad,...) que necesiten una atención o unas “estrategias a medida”. Para estos casos es de agradecer la labor del Secretariado de Asuntos Sociales de la Universidad de Valladolid que nos ofrece cursos de formación para tratar con tales alumnos, cuya presencia en las aulas suele estar informada. En estos casos, por mi parte, no habría diferencia de trato para con el alumno en cuestión, ya que los tiempos que habría que concederle a mayores a la hora del examen se aplicarían a todos con el “Bueno venga, un rato más” que alivia la tensión de todo el grupo.

Podríamos decir que hago mío el esquema de Balboni (Balboni, 1994:33)<sup>4</sup>:

#### METAS GENERALES

Culturización	Sociabilización	Autopromoción
inculturación aculturación relativismo cultural búsqueda de las matrices comunes	dimensión pragmática y sociocultural	competencia comunicativa desarrollo de los procesos cognitivos aprender a aprender

No me gusta generalizar, pero hay que ser sinceros: a la mayoría de los españoles que quieren aprender italiano se les puede achacar el exceso de confianza por considerar que se trata de lenguas muy parecidas. El que sean dos idiomas neolatinos no quiere decir que su aprendizaje sea más fácil, al contrario: los errores son más persistentes.

<sup>4</sup> La traducción es mía

Ya desde los primeros pasos debemos superar (como italianos estudiantes de español, o españoles estudiantes de italiano) las dificultades:

- de la lectura, por ejemplo de los grupos -ch-, -qu-, -ll-, -b-, -v-, -c-,...: *chiave/llave, quaderno/cuaderno, alleviare/allanar, avvocato/abogado, cielo/cielo, ...*;
- aquellas engañosas relativas al uso de los auxiliares (haber es el único que se utiliza en los tiempos compuestos del Español), dando lugar a horribles y embarazosos errores como acompañando al verbo salir;
- *los falsos amigos (salire/salir, subire/subir, abbonamento/abono, accidenti/accidentes, ramo/rama y bouquet/ramo, infine/finalmente, ...)*;
- otras, no menos persistentes, tales como el uso de las preposiciones (di, per, da que no siempre coinciden con de, por y desde) como en el caso: “Las Meninas” è stato dipinto da Velázquez/”Las Meninas” fue pintado por Velázquez, o di Lo faccio per te, que da lugar a la doble interpretación: Lo hago por ti/Lo hago para ti;
- de los artículos determinativos y de los adjetivos posesivos, sobre todo en combinación: L’Italia è il mio Paese d’origine/Italia es mi país de origen;
- los errores derivados de la deducción, que si bien puede ayudar a la hora de la lectura silenciosa, suelen dar lugar a “errores inteligentes”, como los que indica la Profesora M<sup>a</sup> del Carmen Fernández López en su ponencia “*La ascosa libroteca*”: *la competencia morfológica nominal en el aprendizaje de español como lengua extranjera*<sup>5</sup> y que pueden darse durante la adquisición del Italiano.

No es la única que se ha preocupado de dicha cuestión, que, como queda patente, es común al aprendizaje del italiano por parte de hispanohablantes y del español por parte de itálofonos: Secundí Sañé y Giovanna Schepisi nos dicen que en el caso de estos versos de Juan Ramón Jiménez:

*Era un jardín verde, blanco de margaritas...  
Estaba tierno, estaba lleno de formas bellas,  
como si todo en él fueran cosas benditas,  
o como si lo hubiesen florido las estrellas...*

<sup>5</sup> I Jornadas de estudio sobre el español: el español como lengua extranjera, celebradas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid los días 3 y 4 de marzo de 2015

“no hallamos particulares dificultades de comprensión para un italiano que nunca haya estudiado Español [...] Este texto, en su versión escrita es, sin duda en su mayoría comprensible; leído en voz alta no lo resultaría tanto.” (Sané y Schepisi, 1992: III)<sup>6</sup>. Más adelante los mismos autores hacen hincapié en la escasa fiabilidad de las deducciones fáciles: “el estudiante español [...] se da cuenta que ha de evitar algunos mecanismos que rápidamente descubre y que igual de rápido se revelan engañosos: traduce *descartar* con *scartare*, *descolorir* con *scolorire* y, por lo tanto supone que son traducibles desconfiar por *sconfidare* (verbo que no existe), en vez que con *diffidare*. [...] Exactamente igual ocurre que el estudiante de italiano que ve que a *quantità* le corresponde *cantidad*, a *qualità*, *calidad* y que, por lo tanto puede suponer que a *povertà* le corresponda *povertad* (palabra inexistente en español).” (ibid.)<sup>8</sup>.

Sabemos perfectamente que el español, en todas sus variantes, es una de las lenguas más difundidas por el mundo. A pesar de ello su presencia en aulas no universitarias en Italia es limitada, al igual que la del Italiano en España y volvemos al problema principal: debido a la afinidad de ambas lenguas, pocos rudimentos bastan para la subsistencia de un español en Italia o de un italiano en España, pero no son suficientes para un uso correcto de la L2.

## VISIÓN DIACRÓNICA DE LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA

El estudio de las lenguas extranjeras no es, por supuesto, una moda reciente, en la escuela, incluso, nos enseñan que “Roma conquistó Grecia, pero la cultura griega conquistó Roma”. Simplificando en extremo, fue así, pero ¿y qué de aquellos que no estaban interesados en la cultura? Pues ellos también tenían que aprender a comunicarse con los vencidos o con los pueblos con los que mantenían relaciones comerciales, máxime con la decadencia del latín.

“En la época del Renacimiento, las lenguas se aprendían de acuerdo a un método que podría definirse como directo o natural: los profesores eran en su mayoría hablantes nativos y los estudiantes eran iniciados a la lectura y a la conversación sin cuidar mucho de la reflexión gramatical” (Calvi, 1995: 16)<sup>8</sup>. Una técnica que hoy no dudáramos en definir *full immersion* o *intensiva* y que nos obliga a dejar el estudio de la gramática para un segundo momento, cuando ya estemos capacitados para comunicarnos en la L2. Entre los primeros docentes de Italiano a

<sup>6</sup> La traducción es mía

<sup>7</sup> Mías la traducción y las cursivas

<sup>8</sup> La traducción es mía

extranjeros podemos recordar a John Florio, inglés, hijo de un comerciante sienés emigrado a Londres; Florio fue autor de *A Worlde of Words* (1598), un diccionario de Italiano-Inglés y de varios libros, entre ellos *Primi frutti* (1578) y *Secondi frutti* (1591) en los que la gramática acompaña breves diálogos de dificultad creciente, acompañados por su traducción al Inglés, y proverbios italianos.

Hoy en día puede parecer una virguería o, al menos, una curiosidad el *Vocabulario de quatro lenguas. Tudesco, francés, latino y español, muy provechoso para los que quisieren aprender estas lenguas* (1551-1560), pero ¿de verdad es así? ¿Qué otra cosa son los muy odiados *Google translate*, *Bing*, *App* y demás? Son meros instrumentos que facilitan la vida a quienes no quieren arriesgarse a descubrir que las Lenguas son mundos complejos y fascinantes, que las ideas pueden expresarse con colores y música a la par que con palabras. Son recursos metalingüísticos que no interpretan la frase, sino que se limitan a transportarla literalmente de un idioma a otro, perdiendo matices fundamentales para la correcta comprensión del texto en su conjunto, algo estéril a los fines de una comunicación fluida.

Es en la época de la Ilustración cuando asistimos a un cambio importante en el estudio de las lenguas extranjeras: los sistemas adoptados para la enseñanza del latín podían aplicarse también a las lenguas modernas: hemos aquí las abundantes traducciones de los siglos XVIII y XIX, a la base del estudio mnemónico.

Exponente de relieve de la didáctica del Italiano como lengua extranjera en este período fue Giuseppe Baretti, quien contribuyó a la difusión de la cultura italiana con su *An Account of the Manners and Customs of Italy* (1769) y quien subrayó las profundas diferencias entre los registros del lenguaje y el uso del idioma en el ámbito oral y escrito.

El tema de la enseñanza metódica de las lenguas extranjeras vuelve a plantearse hacia la mitad del siglo XIX: algunos estudiosos proponen la vuelta al método directo o natural, aunque, en ocasiones, los docentes no estuviesen suficientemente preparados. En las escuelas se introduce el estudio de las lenguas extranjeras, hasta entonces reservado a los estudios particulares de las clases pudientes. Empieza “la concienciación de que la relación entre la lengua materna y la lengua objeto del aprendizaje juegue un papel decisivo; las dificultades engañosas entre lenguas estrechamente vinculadas serían, pues, fuente de dificultad” (ibid.).

A caballo entre el siglo XIX y el XX vemos desarrollarse los métodos directos de Berlitz, basado sobre el uso exclusivo de la lengua extranjera ya desde el principio de los estudios, y el de Sweet, a quien debemos el *broad romic* del que deriva el actual *Alfabeto Fonético Internacional*, quien



propugnaba la misma dignidad científica para el estudio práctico y el teórico de la lengua, fundándose dichos estudios sobre la fonética y la lengua hablada.

Desde los años Cincuenta del siglo pasado, el desarrollo de la glotodidáctica, la lingüística, la psicología, la psicolingüística, la filosofía del lenguaje y su sinergia han producido estudios y métodos que facilitan el aprendizaje de la L2. El método más utilizado, por ser el más fácil, por docentes de lengua materna o no, es el del análisis contrastivo (AC), sobre todo para los hablantes de lenguas afines que han de discernir los mecanismos de interferencia, que pueden confundirse con los préstamos lingüísticos, como hemos visto con anterioridad.

En la introducción a su *Gramática italiana para uso de hispanohablantes*, el Profesor Eduardo Díaz Padilla dice: “Italiano y español son dos lenguas tan similares por su común origen y por las mutuas relaciones históricas y culturales a lo largo de los siglos, que determina que las interferencias de todo tipo – fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas – entre una y otra sean constantes. Interferencias que se producen no sólo en la fase de aprendizaje sino en la de su posterior uso” (Díaz Padilla, 2011).

Todos estos ilustres antecedentes no son más que fuente de inspiración a la hora de preparar y proponer una clase, ¡no hablemos ya a la hora de impartirla! Cada año, de acuerdo con las características del grupo, habrá que recurrir a estrategias diversas. A lo largo de este curso, por ejemplo, al haber disminuido bruscamente el número de los asistentes a las clases (no el de matriculados), ha sido posible proponer ocasionalmente cierta cantidad de actividades no propiamente magistrales: juegos de grupo variados y adaptados a la materia para desarrollar las dos caras de la destreza oral: interacción y mediación (“El ahorcado”, “Lápiz quieto”, la explicación - en italiano - del significado de palabras sacadas al azar de un diccionario, “El teléfono estropeado”, ...), lectura y reflexión sobre noticias de actualidad sacadas de la prensa del día<sup>9</sup>, comentarios de programas o noticias de cualquier tipo, incluso cotilleos.

Los recursos tradicionales a disposición del docente de Italiano no son pocos y resultan de inestimable ayuda algunos métodos recientes, que siempre han de ser integrados con apuntes y ejercicios suplementarios, acompañados por ciertos libros que proponen un rápido cuadro sobre la historia, la literatura, el arte o la geografía italiana especialmente dirigidos a extranjeros. Desgraciadamente, el tiempo del que disponemos a lo largo del curso es muy escaso, como he

---

<sup>9</sup> Para ello suelo recurrir a la versión online de los más populares periódicos italianos: [www.repubblica.it](http://www.repubblica.it), [www.corriere.it](http://www.corriere.it), [www.ilfattoquotidiano.it](http://www.ilfattoquotidiano.it)

tenido ocasión de indicar anteriormente, y cabe suponer que será incluso menor con la entrada en vigor de la próxima reforma universitaria.

Creo que queda patente que la enseñanza, la adquisición y el estudio de una lengua tan rica como la italiana no son tarea fácil, aún menos cuando la lengua materna del estudiante es una afín. Les invito a acercarse a los idiomas extranjeros, en concreto al italiano, sin dejar a un lado el estudio sistemático de su propia lengua materna, para que utilicen correctamente la L2 para su enseñanza, traducción o para que puedan expresarse con la claridad, la confianza, la elegancia y la seguridad adecuadas, siempre.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Balboni P.E. (1994). "Didattica dell'Italiano a Stranieri". Bonacci Editore, Università per Stranieri di Siena.
- Calvi M.V. (1995). "Didattica di lingue affini. Spagnolo e Italiano". Guerini Scientifica, Milán.
- Caon F. (2010). "Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale + DVD". Ed. Guerra, Perusa.
- Díaz Padilla F. (2011). "Gramática italiana para uso de hispanohablantes". Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Fáñez B. - Manzanares C. (1995). "In Italiano. Manual de gramática contrastiva". Ed. Guerra, Perusa.
- Pichiassi M. (1999). "Fondamenti di Glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica". Ed. Guerra, Perusa.
- Sané S. - Schepisi G. (1992). "Falsos amigos al acecho. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra Spagnolo e Italiano". Zanichelli, Bologna.

## BLOQUE III: TICS Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA

---

**SOCIEDAD Y COMUNICACIÓN: LA IMPORTANCIA DE LAS TICs EN LA  
ENSEÑANZA DE LENGUAS**  
BRUNO SÁNCHEZ MONTES

**APLICACIONES MÓVILES PARA LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO  
CLÁSICO**  
SALVADOR ROJO SANTOS

**IMPLEMENTACIÓN DEL IPAD COMO RECURSO DIDÁCTICO EN UN  
PROGRAMA AICLE**  
DAVID BUENO RUIZ- IVÁN BUENO RUIZ

# SOCIEDAD Y COMUNICACIÓN: LA IMPORTANCIA DE LAS TICS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

---

Bruno Sánchez Montes  
*Universidad de Valladolid*

---

## INTRODUCCIÓN

La necesidad de comunicación es intrínseca en el ser humano desde el momento en el que viene al mundo. Para justificar esta afirmación, deberíamos plantearnos la siguiente cuestión: ¿qué es lo primero que hacemos nada más nacer? Necesitamos llorar con fuerza. Ateniéndonos a reflexiones de grandes genios de la historia de la literatura como William Shakespeare “al nacer, lloramos porque entramos en este vasto manicomio” (2004: 87), idea nada descabellada teniendo en cuenta las acciones tan dementes de las cuales somos testigos hoy en día. Sin lugar a duda, todos formamos parte de una obra teatral. Somos personajes con una función definida, protagonistas para algunos, antagonistas para otros, pero personajes de carne y hueso con necesidades vitales y sobre todo sociales. No obstante, podríamos decir que necesitamos llorar para vivir, para poder respirar tras haber sido expulsados por la naturaleza de un mundo paradisiaco, de protección como es el útero materno, a un mundo desconocido. Ese primer llanto, provocado por meras necesidades biológicas como hemos indicado, no es nada más ni nada menos que nuestra primera manifestación comunicativa. Ciertamente es que nos referimos a un lenguaje no verbal, de corte onomatopéyico, pero no podemos obviar el contenido comunicativo del mismo.

## SOCIEDAD Y COMUNICACIÓN

De igual modo, desde el momento de nuestro nacimiento, automáticamente entramos a formar parte de redes sociales definidas con todo un sistema de valores. La primera es obvia: el

seno familiar. Este es el primer paso social obligatorio para todo ser humano, el pertenecer a un ámbito social definido en el que demos nuestros primeros pasos, en el que nos desarrollemos tanto social como comunicativamente hablando para poder formar parte de redes sociales más amplias. Todo esto se expone, para que quede clara la simbiosis existente e inseparable de dos términos presentes a lo largo de nuestras vidas. Dichos términos son “sociedad” y “comunicación”. Somos seres dominados por un carácter social innato del que depende nuestra realización como individuos pertenecientes a una sociedad y cuando hablamos de realización, insistiremos especialmente, en una realización lingüística, entre otras evidentemente, porque es ésta la que permite el desarrollo de nuestra inteligencia. A excepción de ciertas patologías neurolingüísticas o de otra índole, el hombre nace cerebralmente capacitado para entender (área de Broca) y para comprender (área de Wernicke). Sin embargo, esta aptitud caería en saco roto sin actitud, es decir, tenemos que aprender a expresarnos, a adquirir un lenguaje, y lo haremos sin lugar a duda, mediante las interferencias sociales, establecidas desde nuestra infancia, mediante ese carácter social innato al que nos referimos.

Como muestra de esta necesidad, podemos hacer referencia a lo que se conoce como “niños ferales” o “salvajes”. Dicho de este modo, puede resultarnos algo extraño, pero si aludimos a Tarzán o a Mowgli, protagonista de la obra de Rudyard Kipling *El libro de la selva* veremos más claro a qué nos referimos a la hora de hablar del término “ferales”. Realizando una labor filológica y más concretamente, desde un punto de vista etimológico, dicho adjetivo actualmente en desuso en Español, proviene de la voz latina *feralis*, feroz, letal. No obstante, en esa raíz adjetival encontramos la esencia del sustantivo latino *fera*, fiera, animal salvaje, que es la que nos interesa.

Ciertamente, tanto la literatura como el séptimo arte se han interesado por seres humanos privados de una manera u otra de todo contacto con la civilización. No obstante, este tipo de temas de corte etológico ya están presentes en la Antigüedad clásica: en la mitología griega encontramos por ejemplo a Zeus abandonado por su madre Rea en una isla cretense y amamantado por la cabra Amaltea. De igual modo, en el mito fundador de la ciudad de Roma, encontramos a los gemelos Rómulo y Remo, arrojados en una cesta al río Tíber y que sobrevivieron gracias a la leche de la loba Luperca. Tito Livio en el libro I de su obra *Historia de Roma desde su fundación* nos acerca a este mito fundacional:

Una tradición sostiene que cuando el agua, poco profunda, depositó en un lugar seco el cesto flotante donde estaban expuestos los niños, una loba sedienta encaminó allí su carrera desde las montañas de alrededor, atraída por el llanto infantil, y ofreció sus ubres a los niños, tan mansamente, que el mayoral del ganado del rey, Fáustulo dicen que se

llamaba, la encontró lamiéndolos con la lengua. (1997: 10)

En pleno siglo XVIII, Jean-Jacques Rousseau en su *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* subraya esa idea de hombre salvaje a la que nos referimos, afirmando que:

Entregado el hombre salvaje por la naturaleza al solo instinto, o más bien compensado quizá el que le falta por las facultades capaces de suplirlo al principio y de elevarlo luego muy por encima de ella, comenzará pues por las funciones puramente animales: percibir y sentir será su primer estado, que le será común con todos los animales. Querer y no querer, desear y temer, serán las primeras y casi las únicas operaciones de su alma, hasta que nuevas circunstancias causen nuevos desarrollos. (2014: 91)

En la referencia anterior, el filósofo suizo insiste en ese carácter primitivo que definiría a todo hombre tildado de “salvaje”, todo hombre reducido por la naturaleza simplemente a lo instintivo, sin nexo alguno con todo componente social. Se limitaría simplemente a sobrevivir en el medio y si ha de hacerlo en un ámbito en el que impera lo animal, actuará como tal, percibiendo, oliendo, temiendo, pero no comunicándose de manera oral.

No obstante, dejando al lado todo tipo de teorías etológicas y yendo al terreno de lo veraz, a casos reales de seres de carne y hueso aislados socialmente, a finales del siglo XVIII se constató la existencia de Víctor de l'Aveyron, uno de los primeros niños ferales o salvajes de la historia, un adolescente de unos 12 años, hallado en un bosque francés con heridas y sin vestimenta alguna. Su historia inspirará a François Truffaut a la hora de realizar la película *le petit sauvage* estrenada en 1970. Según Dagognet, Víctor en el momento de su captura “marche à quatre pattes, se nourrit de plantes, est velu, sourd et muet”<sup>11</sup> (2009: 7), es decir, es un auténtico animal asilvestrado. Sus mayores rasgos: la ausencia de bipedismo y de la facultad de lenguaje. Llama la atención realmente el que Víctor fuera considerado a primera vista como sordomudo, cuando realmente no lo era. Volvemos a la idea mencionada previamente: el lenguaje como facultad ha de adquirirse paulatinamente y ser practicado con los miembros de la especie. Víctor vivió en un contexto salvaje y se educó como tal. De ahí la estrecha relación entre sociedad, educación y comunicación. Será adoptado por el médico *Jean Itard*, quien le intentará enseñar la lengua francesa. Aprenderá a pronunciar algunos términos pero fracasará en su empresa.

---

<sup>11</sup> “Camina a cuatro patas, se alimenta de plantas, es velludo, sordo y mudo”. Traducción propia.

Víctor de l'Aveyron fue arrancado del contexto en el que había sobrevivido. De ahí su dificultad de adaptación a un medio totalmente desconocido para su mente, un medio en el que impera una serie de códigos lingüísticos precisos, con una gran cantidad de conceptos subjetivos extranjeros para un ser exento de lenguaje verbal. Precisamente, hemos escogido su caso para poner en relieve el papel que juega la comunicación en el desarrollo de todo individuo, un desarrollo en el que la sociedad impera sobre todo lo demás. Estamos ante un proceso que, a priori, puede parecernos sencillo debido a la asimilación progresiva e inconsciente del mismo, que al fin y al cabo es la que nos impediría poder empatizar con una persona como Víctor.

Por este motivo, es esa necesidad de comunicación la que ha despertado en el hombre a lo largo de su historia, su interés por buscar toda una serie de medios que le permitieran ponerse en contacto con otros seres de su especie, expresarse de manera oral y/o escrita o incluso de manera artística, pues el arte es otra vía de expresión comunicativa. Encontramos un buen ejemplo de esta última afirmación en las pinturas rupestres, una plasmación pictórica de la realidad del hombre prehistórico, relacionada al mismo tiempo con una realidad mágica, religiosa, espiritual.

## **COMUNICACIÓN ESCRITA: MUCHO MÁS QUE EL REFLEJO GRÁFICO DE LA LENGUA ORAL**

Precisamente es otro hito comunicativo el que marca el paso de la prehistoria a nuestra historia actual: la invención de la escritura, desde los métodos rudimentarios de la escritura jeroglífica (3300 a. C., Oriente próximo), pasando por la invención del alfabeto fenicio y cómo no, por la invención del papel. De igual modo, otro hito comunicativo de gran calado lo encontraremos ya casi en la Era Moderna: nos referimos a la imprenta, inventada por el tipógrafo alemán Johannes Gutenberg y que supuso un adelanto de cara a la expansión cultural en el momento y posteriormente.

Por otra parte, dando otro salto cronológico en nuestra historia, el siglo XIX es testigo de la aparición de inventos que mejorarán la comunicación, tales como el teléfono o la radio, siendo testigo el XX del desarrollo de la televisión. Todos estos descubrimientos son un mero ejemplo del avance en el terreno de la comunicación humana y prácticamente todos, han sido posibles gracias a un elemento muy presente en nuestra sociedad actual: la tecnología.

No obstante, ¿qué sucede en los últimos años del siglo XX y primeros del siglo XXI desde el punto de vista de la comunicación? Hemos oído hablar en multitud de ocasiones de la expresión



“sociedad de la información”. Pero, ¿cómo se ha llegado a la misma? A finales del siglo XX van apareciendo paulatinamente las “nuevas tecnologías”, detonantes directas de la llamada Revolución Digital o Tercera Revolución Industrial ya iniciada paulatinamente desde mediados de los 50. La palabra revolución, procedente del término latino *revolutio, -onis*, “giro”, expresa a la perfección el momento que estamos viviendo. Echando un vistazo a la historia, el ser humano ha asistido a grandes revoluciones que supusieron transformaciones y cambios radicales en su manera de pensar o de actuar, tales como, la Revolución francesa o la Revolución industrial. No obstante, a diferencia de las revoluciones precedentes, la Revolución digital ha conseguido hacer llegar todos sus cambios y/o transformaciones a cada uno de los ámbitos sociales, a la velocidad de la luz, y como no, ha entrado de lleno en el terreno educativo, donde la tecnología ha adquirido un rol preponderante.

## **NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN AL SERVICIO DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS**

Todos estos cambios y transformaciones han sido y son el fruto constante e imperecedero de lo que se conoce por TIC, *Tecnologías de la información y de la comunicación* y más concretamente, gracias a la presencia de Internet en nuestras vidas. Pero, ¿qué se entiende por la sigla TIC? El concepto TIC se impone a mediados de los años 90 sustituyendo al término obsoleto “nuevas tecnologías”. Dentro de dicho grupo podríamos incluir el teléfono, la radio o la televisión, inventos nada novedosos si nos atenemos al momento de su invención. No obstante, podrían ser incluidas en un término más amplio como es el caso de TIC, pues nos referiríamos más concretamente a medios de comunicación que permiten la transmisión de información en nuestra sociedad del conocimiento sin tener en cuenta la esencia novedosa u tradicional del medio, sino más bien insistiendo meramente en su función. Dicho conjunto de medios, especialmente los ordenadores, permiten manipular la información en todas sus vertientes. Alfredo Álvarez Álvarez, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid llega a comparar “la introducción en la vida diaria del ordenador y más concreto, de Internet, con la invención de la imprenta en el siglo XV”<sup>12</sup> (2004: 497) Sin lugar a dudas, estamos en un momento de celeridad tecnológica a mayor escala comparada con la invención de la imprenta. La información es compartida de manera constante e instantánea, facilitándonos nuestro día a día.

Teniendo en cuenta la información expuesta previamente, podemos hacernos una idea de la implicación o importancia de las TIC, hasta tal punto que a nuestra sociedad actual se la

---

<sup>12</sup> [http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335\\_30.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_30.pdf)

denomine *sociedad de la información*. Si la tecnología ha logrado instalarse en cada recoveco de la misma, también lo habrá hecho en otro terreno esencial y primordial para la supervivencia del ser humano. Estamos hablando del terreno de la educación, pues bien es sabido que sociedad y educación también van de la mano. En ella, tenemos que encontrar los conocimientos óptimos para nuestro desarrollo día a día, en nuestro entorno social.

Debido a la envergadura del tema, nos ceñiremos en la importancia de las TIC a la hora de adquirir una competencia comunicativa en una lengua extranjera. Para ello, partiremos del estadio actual de la metodología de lenguas:

Desde los años 70, la metodología lingüística tiene como objetivo la adquisición por parte del hablante de una competencia comunicativa óptima a la hora de expresarse en una lengua extranjera. Es así como surge lo que se denomina “enfoque comunicativo”, el cual derivará en el estadio actual, el *enfoque por tareas* o *approche actionnelle* aplicando la terminología francesa. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de competencia comunicativa? El centro virtual cervantes nos proporciona la siguiente definición:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación”<sup>13</sup>

En otras palabras, la metodología lingüística actual tiene como objetivo que el hablante adquiera una capacidad de interactuar lingüísticamente de forma adecuada y en diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita, y para ello, la lengua, además de ser un objetivo, ha de ser una herramienta puesta en práctica en el seno educativo. De hecho, no se puede obviar la esencia heredada del enfoque previo. Para que el hablante adquiera un buen nivel de L2, la comunicación ha de ser el centro y medio de aprendizaje, pero una comunicación de corte real, mediante documentos relacionados con lo cotidiano, documentos auténticos que den pie a situaciones de comunicación o actos de habla que puedan ser desarrollados en el día a día del

---

<sup>13</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

hablante, para que éste sea competente en el idioma en cuestión.

El siguiente paso a tratar sería: ¿cómo puede el docente fomentar que el alumno sea competente en un idioma extranjero? La respuesta a dicha pregunta la encontramos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), instrumento muy apreciado a la hora de abordar temas correspondientes a la metodología de las lenguas y en el que encontramos la siguiente afirmación:

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas<sup>14</sup> (p.14)

Ateniéndonos a lo expuesto previamente, por recepción entenderíamos todas aquellas tareas o actividades que impliquen comprensión escrita u oral, mientras que por producción, todas aquellas que impliquen la expresión oral o escrita. Para ser más directos, la competencia comunicativa se adquiere poniendo en práctica las cuatro destrezas obligatorias: la comprensión/ expresión en sus vertientes oral y escrita. No obstante, tendremos que tener en cuenta otra destreza fundamental y que ha de primar si se pretende que el hablante adquiera una buena competencia comunicativa: nos referimos a la *interacción oral y/o escrita*.

Una vez presentado lo anterior, si hoy en día tenemos toda una serie de dispositivos tecnológicos que fomentan la comunicación, ¿por qué no sacar provecho de los mismos para fomentar ese componente comunicativo tan importante para la metodología de las lenguas? ¿Por qué no sacar provecho de esas TIC que contienen esa esencia tan poderosa y que tanto puede beneficiar a la labor docente desde el punto de vista lingüístico?

Cierto es que a la hora de hablar de TIC estamos ante un mundo de apariencia inabarcable, un mundo amplio por descubrir. Sin embargo, no podemos obviar que actualmente, con sus más de 60 años de desarrollo, el rey de reyes de este ámbito es Internet, especialmente en su estadio actual, la web 2.0.

Pero, ¿a qué nos referimos a la hora de hablar de web 2.0? Si comparáramos dicha web

---

<sup>14</sup> <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>

con un régimen político, el sustantivo apropiado sería: democracia. Ciertamente, Internet hoy en día ofrece una total libertad de creación al usuario a diferencia de estadios anteriores como es el caso de la web 1.0 en la que el usuario quedaba supeditado a recibir una información unidireccional, sin tener la opción de manipularla. Hablar de web 2.0 es hablar de redes sociales, wikis, de periódicos digitales, de *Youtube*, *Dailymotion*, blogs o formas de microblogging como twitter, o de herramientas que permiten llevar a cabo videoconferencias como es el caso de *Skype*. En pocas palabras, de todo un mundo en el que los usuarios interactúan, comparten información de manera constante y si además, añadimos que se han contabilizado actualmente en torno a 3.000 millones de internautas<sup>15</sup> la cantidad de datos que fluye online se vuelve un auténtico dragón de 7 cabezas.

Por ende, no tenemos que perder de vista el gran potencial de Internet, pues la gran información que encontramos en su seno, puede ser y es más bien, un filón no sólo para el docente a la hora de preparar sus clases sin tener que aferrarse a férreos manuales, sino además para el propio alumno, el cual puede llevar a cabo un autoaprendizaje esquivando barreras espaciotemporales. Mediante contenidos de internet pueden trabajarse perfectamente todas las destrezas necesarias para adquirir una competencia comunicativa. Un simple vídeo de *Youtube*, un artículo de un periódico digital, un podcast<sup>16</sup> de una emisora de radio, la página web del museo del Louvre son ejemplos de documentos auténticos que, una vez didactizados, pueden ser objeto de actividad en el seno del aula con un mero golpe de ratón.

Por otra parte, no podemos obviar la gran cantidad de recursos que encontramos en línea: desde portales dedicados específicamente a la lengua<sup>17</sup>, pasando por recursos metalingüísticos como diccionarios o traductores online<sup>18</sup> o incluso, páginas web en las que se pueden consultar las conjugaciones de los verbos en diferentes idiomas<sup>19</sup>. Por consiguiente, disponemos de toda una

---

<sup>15</sup> <http://www.internautas.org/html/8756.html>

<sup>16</sup> Para más información sobre la naturaleza de los podcast: <http://www.proweblogs.com/archivos/lo-basico/que-es-podcasting-y-como-utilizarlo/>

<sup>17</sup> Un ejemplo de portal de calidad en lo que respecta a la lengua francesa lo tenemos en [www.lepointdufle.net](http://www.lepointdufle.net). Dicha web incluye toda una serie de recursos hipervinculados en los que encontramos ejercicios de diversa índole, especialmente sobre gramática, fonética, literatura, vocabulario, civilización, entre otros. De igual modo, el portal dispone además de apartados con puntos teóricos sobre gramática, recursos metalingüísticos como traductores, diccionarios o conjugadores.

<sup>18</sup> Recursos metalingüísticos de calidad: [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com); [www.reverso.net](http://www.reverso.net); [www.linguee.es](http://www.linguee.es)

<sup>19</sup> Este tipo de recursos metalingüísticos forman parte también de muchos portales centrados en la enseñanza/ aprendizaje de idiomas.

serie de herramientas que muchas veces son ignoradas bien sea por desconocimiento o por comodidad.

## **COMPETENCIA LINGÜÍSTICA + COMPETENCIA DIGITAL**

De aquí deriva otro problema a abordar: la competencia digital tanto del profesorado como del alumnado. Tenemos que ir adaptándonos a las exigencias sociales impuestas de manera progresiva, aun cuando exija un esfuerzo de nuestra parte. Es necesario que la sociedad entre dentro del ámbito académico, pues es ahí donde los alumnos han de aprender a desenvolverse de puertas para afuera. Por consiguiente, la competencia digital es una cuestión que afecta directamente a todo aquel docente que quiera introducir las TIC en el aula. Hoy en día, particularmente en los institutos, todo docente tiene delante de sí mismo, grupos generacionales que han crecido inmersos en ese auge tecnológico, alumnos que no han tenido que asimilar todos esos cambios de manera forzosa. Son lo que se denominan “nativos digitales”, todos aquellos nacidos entre la década de los 80 y 90 del siglo pasado.

En lo que respecta a ambientes universitarios, este dato varía, pues generalmente tendremos alumnos nativos digitales, pero también podemos encontrar estudiantes nacidos anteriormente y que sí han tenido o se ven en la obligación de asumir esa responsabilidad digital. Hablamos de los denominados “inmigrantes digitales” toda aquella población nacida entre la década de los 40 y de los 80 del siglo pasado. Este punto ha de ser tenido en cuenta de igual modo a la hora de querer introducir las TIC en nuestra labor docente. No hace falta añadir que el profesorado se encuentra dividido entre ambos grupos, siendo más predominante el docente inmigrante digital debido a una cuestión evidente: lo novedoso de la revolución digital.

## **TICS EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA FRANCESA COMO LENGUA EXTRANJERA**

A continuación, se hablará sobre el desarrollo de una de las asignaturas pertenecientes al Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad de Valladolid: *TIC aplicadas a la lengua y literatura (francés)* con el fin de abordar sus puntos fuertes y débiles.

Como responsable de dicha asignatura he de hacerme cargo generalmente de grupos de unos 20 alumnos nativos e inmigrantes digitales, aunque prácticamente un 90% son nacidos durante la década de los 90. Por consiguiente, su competencia digital es óptima para seguir el ritmo de los contenidos teórico-prácticos de la misma.

A lo largo de las sesiones se intenta insistir en la importancia de las TIC en la sociedad actual. En efecto, las primeras se dedican a ello, a una toma de conciencia y aproximación a la naturaleza de las tecnologías de la información y de la comunicación. Esto sirve además, de evaluación inicial de la competencia digital del alumnado, pues el intercambio de opiniones permite atisbar de manera general el papel que juegan las TIC en su vida. De hecho, una de las primeras pruebas es una redacción en lengua francesa sobre dicho papel, otra manera de comprobar su nivel de conocimiento. Posteriormente, el desarrollo de las clases se centra en el descubrimiento de Internet y de sus características. Cualquier punto sobre TIC es abordado con el fin de enseñar la lengua y literatura francesas. Por ejemplo, son cuestiones de estudio, la historia de Internet o incluso de la arropa, una manera de aprender no sólo información sobre las TIC sino además, una gran cantidad de léxico tanto específico como general. Por otra parte, la construcción hipertextual de internet brinda la oportunidad de acercarnos a la literatura hipertextual, un tipo de obras<sup>20</sup> que rompen con la estética general y que suelen despertar la curiosidad a los estudiantes.

Por otra parte, es necesario introducir en el aula la idea de red social tan presente en la web 2.0. Para ello y partiendo del hecho de que ellos mismos ya forman una red social definida se lleva dicha idea al terreno cibernético y qué mejor que utilizar una de las mejores redes sociales del momento: Facebook. Por tanto, simplemente basta con crear un grupo privado<sup>21</sup> en el que el docente ejerza de administrador y donde se pondrán desde el primer día de uso todas las normas que han de ser respetadas, insistiendo fundamentalmente en el castigo ante todo tipo de mofa, comentario fuera de tono y/o que vaya en detrimento de libertades o derechos humanos. Este punto es imperativo para conseguir un buen clima.

Por consiguiente, el grupo privado será una plataforma virtual que jugará un papel de medio de interacción más allá del aula y en el que tanto el docente como los estudiantes podrán intercambiar todo tipo de información, desde noticias, puntos de gramática, vídeos musicales, podcast creados por los alumnos<sup>22</sup> con un único objetivo: lograr que exista una cierta interacción escrita y si es posible, oral igualmente. No obstante, uno de los handicaps que puede plantear es la presencia de errores gramaticales y/u ortográficos debido al nivel del alumnado y que puede inducir a error al resto de estudiantes y es aquí donde el docente ha de hacer de juez en la medida

---

<sup>20</sup> Son objeto de estudio obras literarias como *Cent mille milliards de poèmes* de Raymond Queneau o *Rayuela* de Julio Cortázar

<sup>21</sup> Es primordial que el grupo sea privado. De este modo, la información compartida sólo podrá ser vista por los miembros del mismo. Estamos hablando de una cuestión de privacidad, necesaria también a la hora de evaluar

<sup>22</sup> Es otra tarea a realizar durante las sesiones. Los podcast son creados mediante programas gratuitos de grabación como Audacity, con el que se obtiene el audio. Dicho audio puede subirse a plataformas como [www.soundcloud.com](http://www.soundcloud.com) que permiten compartir los podcast en diferentes redes tales como Facebook, Twitter, Pinterest, Tumblr o Google+.

de lo posible. En efecto, se trata de una tarea muy laboriosa pero tampoco debemos obsesionarnos por conseguir que los alumnos se expresen perfectamente. Debemos darles cancha ancha dentro de unos límites para que pierdan el miedo a equivocarse y que su expresión escrita vaya siendo cada vez más fluida. Por otra parte, el hecho de que estemos hablando de una actividad en la que participan libremente junto con sus compañeros puede ser mucho más motivadora que sentarse delante de un folio en blanco y tener que ponerse a redactar. Al fin y al cabo lo primordial es que los estudiantes comuniquen, que aprendan a expresarse y si podemos facilitarles la tarea y al mismo tiempo motivarles, aún mejor.

De igual modo, no hace falta decir que mediante este tipo de actividades o plataformas virtuales se pueden poner en práctica todas las destrezas lingüísticas. Por ejemplo, mediante un simple vídeo de *Youtube* pueden trabajarse como mínimo dos: la comprensión oral y la expresión escrita y si dicho vídeo además contiene subtítulos en el idioma en cuestión, también podríamos hablar de comprensión escrita. Si posteriormente surgiera un debate entre los alumnos daríamos pie a la interacción escrita. Como vemos, es un proceso encadenado del que se puede sacar mucho provecho.

En lo que respecta a otras actividades realizadas a lo largo de las sesiones de TIC es importante que el estudiante conozca herramientas como *google doc* que puede serle de gran utilidad en su día a día académico. Dicha aplicación no sólo le permitirá almacenar<sup>23</sup> documentos de texto que pueden ser consultados desde cualquier ordenador e incluso desde un móvil en cualquier lugar y en cualquier momento sino que además, podrá utilizarse para realizar trabajos grupales a distancia y simultáneamente<sup>24</sup>. Por ende, para que los estudiantes se familiaricen con la herramienta se les propone la realización en parejas de una traducción a distancia en el laboratorio de idiomas. Se trata de una actividad muy satisfactoria, pues se trabajan contenidos de lengua al 100% combinándolos con el uso de las TIC. En definitiva, ese es el objetivo primordial a lo largo de todas las sesiones, el introducir el mundo de la tecnología en el seno académico por y para aprender una lengua, en este caso, una L2. Posteriormente, las traducciones obtenidas son un material excelente para comparar y corregir los errores cometidos por el grupo.

No obstante, la naturaleza de la asignatura tiene como objetivo no sólo el que el alumno

---

<sup>23</sup> Google doc entra dentro de las nubes virtuales dedicadas a almacenar documentos de texto, descargables en diferentes formatos tales como .docx; .odt; .rtf; .pdf entre otros.

<sup>24</sup> Es necesario que todos los miembros que participen en la creación del documento dispongan de una cuenta gmail. Si no, no será posible

adquiera una buena competencia comunicativa en la L2 sino que al mismo tiempo desarrolle esa competencia digital que también está reflejada en el MCER. Por ello, la simbiosis de práctica y teoría es primordial.

Recurriendo a la literatura francesa medieval, la relación existente entre sociedad y comunicación puede equiparse a esa unión tan estrecha entre la madreselva y el avellano del lai de Marie de France, *le lai du chèvrefeuille* en el que se narran los amores trágicos de Tristán e Iseo:

Su suerte era semejante a la de la madreselva que se enlazaba al avellano: cuando se ha enredado, prendido y trepado alrededor de su tronco, juntos pueden seguir viviendo, pero si alguien quiere separarlos, el avellano muere inmediatamente y lo mismo le ocurre a la madreselva también” (Valero, 1978: 201).

Así es nuestra sociedad y así lo ha sido a lo largo de nuestra historia, una sociedad asentada en la comunicación. Si una desaparece, la otra también, como le ocurre al avellano y a la madreselva. Por consiguiente, comunicarse es una necesidad no sólo para podernos desarrollar en sociedad sino también para que aflore nuestro intelecto, nuestra capacidad de raciocinio, que al fin y al cabo es lo que nos distingue del resto de seres vivos.

En nuestra sociedad actual ese componente comunicativo es innegable gracias al potencial de las TIC, las cuales juegan un rol esencial, potenciando una comunicación instantánea, simultánea y sin límites espaciotemporales. Dichas herramientas han entrado en todos los recovecos de la sociedad, especialmente en el terreno educativo, donde su presencia es evidente y donde hay que explotar todo su potencial, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de idiomas. Un enfoque lingüístico centrado” en la comunicación no puede prescindir de las TIC. Sería un craso error hacerlo.



## BIBLIOGRAFÍA

Dagognet, F. (2009). "Le docteur Itard entre l'énigme et l'échec, préface à Jean Itard, Victor de l'Aveyron." Paris: Éditions Allia.

Livio T. (1997). "Historia de Roma desde la fundación de la ciudad = (Ab urbe condita). Libros I y II, texto revisado, traducción, introducción y notas por Antonio Fontán." Madrid: Alma Mater.

Rousseau, J.-J. (2014). "Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Edición e introducción de Eduardo Maura y Clara Navarro." Madrid: Biblioteca Nueva.

Valero de Holzbacher, A. M. (1978). "Los lais de María de Francia." Madrid: Espasa Calpe.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Álvarez Álvarez, A. (2004, 5 de abril). "Las TIC en el aprendizaje del francés lengua extranjera (FLE)." Revista de Educación, 355. Recuperado desde [http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335\\_30.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_30.pdf) [30-4-2015]

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm) [30-4-2015]

<https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf> [30-4-2015]

<http://www.internautas.org/html/8756.html> [30-4-2015]

<http://www.proweblogs.com/archivos/lo-basico/que-es-podcasting-y-como-utilizarlo/> [30-4-2015]

Shakespeare, W. (2004). "El rey Lear." Libros en Red. Disponible en

<http://www.catateatro.es/Biblioteca/Shakespeare/El.rey.Lear.pdf> [30-4-2015]

# APLICACIONES MÓVILES PARA LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO CLÁSICO

---

Salvador Rojo Santos  
*Universidad de Valladolid*

---

## INTRODUCCIÓN<sup>25</sup>

El aprendizaje de la lengua griega, tanto la clásica como la moderna, supone un esfuerzo añadido por parte del alumno, que se tiene que enfrentar a un tipo de escritura diferente a la que está acostumbrado. Si se tiene en cuenta que la oportunidad de aprender, al menos, las bases del griego clásico se da en las asignaturas de Cultura Clásica de 3º de la E.S.O. y, sobre todo, de Griego I de 1º de Bachillerato, el proceso se complica aún más, pues a la dificultad de la lengua se le añaden los problemas típicos de la adolescencia, así como el escaso interés que suelen despertar estas materias.

Mi experiencia personal de estos últimos meses me ha permitido observar las enormes carencias de los alumnos a la hora de leer el alfabeto griego –sobre todo las mayúsculas, casi jeroglíficas para ellos–, algo alarmante teniendo en cuenta que todos ellos son de 2º de Bachillerato. ¿Es posible, pues, enseñar dicho alfabeto de alguna manera que atraiga a los alumnos y les haga adquirir unos conocimientos sólidos? Personalmente considero que sí, pues incorporando las nuevas tecnologías a nuestra metodología de enseñanza podemos estimular a unas generaciones que ya son nativas digitales<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> El presente artículo está adaptado del Trabajo de Fin de Máster titulado Recursos de apoyo en la enseñanza del griego: el 'Smartphone' como herramienta de aprendizaje, dirigido por la Profesora Henar Zamora Salamanca, del Departamento de Filología Clásica de la Universidad de Valladolid. Este trabajo, enmarcado en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el curso 2014-2015, tuvo su origen en las Sesiones Formativas Sobre Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura de Soria el 13 de mayo de 2015 y se encontrará dentro de poco alojado en el Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (UVaDoc).

<sup>26</sup> Ello no quiere decir, no obstante, que dominen la tecnología por completo, más bien conocen sus usos básicos.

Aunque ya existen multitud de métodos de enseñanza del alfabeto griego, todos ellos tienen como soporte el ordenador (Ovando, 2014; Viloría, 2005; Viloría, 2008) y no permiten que el alumno practique con los caracteres de manera activa, algo que si se puede realizar mediante un Smartphone. La idea, por lo tanto, que propongo es emplearlo como herramienta de aprendizaje y hacer de él un medio de apoyo para la enseñanza del alfabeto griego, habida cuenta de que este dispositivo es lo más utilizado a diario por los alumnos y de que se ha probado ya en las aulas con resultados positivos (Alabarce y Repiso, 2012; Organista-Sandoval et al., 2013).

La incorporación del *Smartphone* al aula, no obstante, no se hará sin un método bien definido de trabajo. El objetivo es que los alumnos lo empleen para escribir en español, pero usando los caracteres helenos, algo común entre los estudiantes de griego (Lisi y Bereterbide, 1996: 75) y que encuentra también antecedentes históricos en otras lenguas (Benítez-Burraco, 2008: 59; De Hoz Bravo, 2009: 31-40; Fera García, 2000: 310; Puentes Romay, 1996: 4). En concreto, todo el proceso se realizará a través de la aplicación de mensajería instantánea *WhatsApp*, que, aunque pueda parecer lo contrario, ofrece bastantes posibilidades a la hora de trabajar con los alumnos. Sin embargo, para que esto pueda llevarse a cabo se hace necesario desarrollar un sistema propio de transcripción de los caracteres griegos que los ajuste lo más posible a la realidad fonética del español; dicho sistema debe resultar sencillo si queremos facilitar el aprendizaje de los alumnos. Para su elaboración me baso en los métodos de transcripción desarrollados por especialistas de renombre, que aportan ideas y solucionan algunos de los problemas que aparecen a la hora de adaptar el alfabeto de una lengua a otra distinta.

## **VENTAJAS DEL SMARTPHONE**

¿Por qué usar el *Smartphone*, si ya existen metodologías perfectamente válidas que aplican nuevas tecnologías como los ordenadores, las pizarras digitales, o los servicios en la nube?

La respuesta es doble: en primer lugar, por el carácter innovador de incorporar al aula este tipo de dispositivos, que, recuerdo, son de uso diario y continuo por parte de todos, lo cual atrae la atención de los alumnos y los motiva (Alabarce y Repiso, 2012; Organista-Sandoval et al., 2013); en segundo lugar, porque ninguna de dichas metodologías propone que el alumno emplee las letras de manera activa, sino que todas siguen unos mismo patrones en sus ejercicios: leer las letras, indicar su nombre o su sonido, identificar sus rasgos fonéticos, transcribirlas, etc.

Parece, por lo tanto, bastar con que los alumnos conozcan las letras y las puedan leer, pero

de ahí surge el problema: al no darse un uso constante de las mismas, el nivel de aprendizaje que obtienen es significativamente menor al deseado, hasta el punto de que no pueden ni siquiera reconocer algunos de los caracteres.

Es, pues, aquí donde el *Smartphone* cobra ventaja sobre los demás recursos tecnológicos, ya que nos permite interactuar con nuestros alumnos de manera más directa y hacer que ellos sean quienes participen más activamente en la adquisición de los conocimientos; además, según estudios recientes (Organista-Sandoval et al., 2013), su potencial pedagógico es enorme, si bien es cierto que uno de sus mayores inconvenientes es, está claro, la distracción que genera en los alumnos. No obstante, ésta se puede reducir si se emplea el dispositivo de manera adecuada y se demuestra a los alumnos que es una herramienta educativa más.

## **METODOLOGÍA Y OBJETIVOS**

Dado que mi propuesta es que los alumnos utilicen activamente los caracteres griegos, considero esencial la participación del profesor, que debe supervisar continuamente el trabajo de sus pupilos; por ello, una aplicación como *WhatsApp* es idónea para este fin, pues nos permite un mayor dinamismo a la hora de trabajar con el alfabeto griego. Creando un grupo de clase con los alumnos en el que se utilicen casi exclusivamente dichos caracteres para escribir, éstos realizan una práctica continua y colaboran con sus compañeros; es decir, que este grupo puede considerarse, con ciertos matices, como un aula virtual. El *Smartphone* puede, además, emplearse tanto en clase como en casa; es decir, que se compaginan las clases y ejercicios presenciales con otros a distancia. Pese a las oportunidades que brinda este método, es cierto que existen limitaciones a la hora de aplicarlo, ya que un grupo de alumnos muy numeroso podría dificultar el proceso de enseñanza. Lo idóneo es que se emplee en la asignatura de Griego I de 1º de Bachillerato, puesto que, salvo algunas excepciones, suelen ser grupos de menos de 10 alumnos, lo que permite al docente desempeñar una mejor labor de supervisión de las actividades.

Durante los primeros días, el profesor se encargará de formar el grupo y supervisarlos, así como de proponer los ejercicios a realizar —preferiblemente en orden de dificultad ascendente—. Asimismo, procurará poner en práctica la escritura a mano y la pronunciación y velará por que los alumnos colaboren entre ellos y participen activamente para conseguir un mismo objetivo: afianzar su conocimiento del alfabeto griego.

Este es, pues, el objetivo básico que se busca con esta metodología: conseguir que los alumnos se familiaricen con el alfabeto griego teniendo contacto con él de manera continua y

haciendo que lo practiquen y lo escriban una y otra vez, para que consigan reconocer las letras y sus sonidos y puedan leer con fluidez los caracteres griegos, aunque sea, recordemos, en palabras españolas. Se pretende, asimismo, estimularlos y hacer que el aprendizaje de este alfabeto se haga de manera lúdica, conjunta y mediante el uso de las TIC.

## ESCRITURA A MANO Y DESVENTAJAS

Una de las críticas que se le podría achacar al uso del Smartphone para aprender el alfabeto griego es la inexistencia de la práctica de la escritura a mano por parte de los alumnos; pues bien, gracias a la aplicación *Escritura a mano de Google* (Google Inc., 2015), de reciente desarrollo, este inconveniente se ve superado y la experiencia a la hora de trabajar con ella es muy similar a la escritura natural, pues es muy cómoda y fácil de usar, ya que nos permite escribir de manera continua y es capaz de reconocer las letras a la perfección, lo cual agiliza el proceso.

Su configuración es muy sencilla: tan sólo hay que descargarla, activarla y seleccionar los idiomas que queremos usar; es muy importante deshabilitar la opción ‘Utilizar idioma del sistema’ para así poder escoger ‘Griego’. Por último sólo hay que descargar un paquete de datos y elegir ‘Escritura a mano de Google’ como método de entrada.

Con ello ya podemos practicar la escritura a mano en *WhatsApp*; pero no sólo eso, sino que esta aplicación también cubre el apartado de la pronunciación, cuestión básica en el aprendizaje de griego (Carbonell Martínez, 2012: 42-43), ya que permite grabar mensajes de voz. Así pues, podemos realizar ejercicios de lectura con los alumnos y evaluar si se han familiarizado o no con la fonética del griego.

El gran problema, no obstante, que encontramos al usar estas aplicaciones es que no disponen del sistema de escritura del griego clásico, sino del moderno, que se volvió más simple al irse suprimiendo desde mediados del siglo XX los signos diacríticos –espíritus áspero y suave, iota suscrita y acentos grave y circunflejo–; de manera que de un sistema politónico, usado desde el siglo VIII, se pasó a uno monotónico (Marcos García, 2014: 407). Es por ello que se hace necesario desarrollar una transcripción propia de los caracteres griegos con el objetivo de establecer unas pautas y unas normas a seguir para poder aportar a los alumnos un aprendizaje de calidad, pues, de lo contrario, éste se podría ver empañado o perder su valor.

## SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN

El objetivo de esta propuesta es establecer unos criterios que reflejen la realidad fonética del español y la pongan en relación con la fonética griega<sup>27</sup>. El sistema de transcripción<sup>28</sup> propuesto ha de ser, además, sencillo de manejar por parte del alumno, pero también ha de respetar en la medida de lo posible las normas fonéticas del griego clásico. Para su configuración se han utilizado las propuestas anteriores de grandes expertos en la materia como André Martinet (Martinet, 1953), Manuel Fernández Galiano (Fernández Galiano, 1956; Fernández Galiano, 1969) –para transcribir el griego–, o la filóloga argentina Adriana Ida Saba (Ida Saba, 1982) –para transcribir el español–, muy útiles por sus ejemplos.

En varias ocasiones, además, se ha utilizado el sistema fonético del griego moderno para poder conseguir una mejor adaptación al sistema español, algo comprensible por las similitudes de sus sistemas vocálico y consonántico (Bádenas de la Peña, 1984: 274 y ss.; Ida Saba, 1982: 73 y 78) y porque el griego moderno no ha pasado por el tamiz del latín para su transcripción, lo que ha permitido una mayor libertad a la hora de trabajar (Bádenas de la Peña, 1984: 274).

Tiene que quedar claro, ante todo, que esta propuesta no pretende dar “una colección de normas legislativas” (Fernández Galiano, 1969: 24), sino que su finalidad es aplicarla al aula y que la utilicen los alumnos, por ello priman la sencillez y la utilidad sobre la exactitud. Veamos, pues, las correspondencias entre el español y el griego:

Español	Griego	Español	Griego	Español	Griego
A	α	K	κ	T	τ
B	β	L/LL	λ/λλ	U	ου
C	κ/θ	M	μ	V	β
D	δ	N	ν (γ)	W	β
E	ε/η	Ñ	νι	X	ξ
F	φ	O	ο/ω	Y	ι/υ
G	γ/χ	P	π	Z	ζ
H	ή	Q	κ	CH	ξ
I	ι	R/RR	ρ/ρρ	PS/ BS	ψ
J	χ	S	σ/ς		

<sup>27</sup> No sabemos con exactitud cuál era la pronunciación del griego clásico, sino que nos guiamos por lo establecido por Erasmo de Rotterdam en el siglo XVI (Berenguer Amenós, 2005: 16).

<sup>28</sup> Hablamos de transcripción como “la reproducción de los sonidos de la lengua original empleando exclusivamente grafemas propios de la lengua receptora” (Benítez-Burraco, 2008: 58).

<sup>29</sup> Fernández Galiano (Fernández Galiano, 1956: 135) incluye en su propuesta la F (digamma) y la ɣ (koppa), pues se trata de un método para ser empleado en revistas de divulgación científica; nosotros las excluimos del nuestro, ya que estos caracteres no tienen cabida en el aprendizaje inicial del griego.

Como puede verse, las correspondencias de C, E, G, N, O, Y se pueden transcribir con dos letras distintas dependiendo del contexto fonético en el que se encuentren, por lo que pueden llevar a confusiones. Ha sido inevitable, además, recurrir a la homografía, pues, de lo contrario, o bien hubieran quedado letras sin su correspondiente griego y por lo tanto no se podrían usar, o bien, de tenerlo, éste no se correspondería con la realidad fonética ni gráfica<sup>30</sup>. Como esta situación puede causar problemas, veamos el porqué de algunas de las propuestas de transcripción:

1. *C* presenta dos posibilidades; por un lado usaremos  $\kappa$  para la oclusiva velar sorda /k/ y por el otro utilizaremos  $\theta$  para la fricativa interdental sorda /θ/, pero sólo para representar *ce* y *ci*. Para *za*, *zo* y *zu* recurriremos a la ζ. Descartamos la equivalencia  $\theta = th$  derivada del latín, dado que no existe ese sonido en español. Seguimos así los ejemplos *casa* >  $\kappa\acute{\alpha}\sigma\alpha$  o *cetno* >  $\theta\acute{\epsilon}\tau\sigma\omicron$  (Ida Saba, 1982: 73).
2. *E* también puede tener dos grafías,  $\epsilon$  y  $\eta$ . Se usarán ambas indistintamente, aunque el profesor podrá colocarlas donde crea conveniente en sus ejercicios. Tenemos, pues, como ejemplo Don Quijote >  $\delta\acute{\omicron}\nu$   $\text{Κιχ\acute{o}\tau\eta}$  (Ida Saba, 1982: 76).
3. *G* también recibe dos equivalencias,  $\gamma$  y  $\chi$ . La primera de ellas equivale al fonema oclusivo velar sonoro /g/ (ga, gue, gui, go, gu), mientras que  $\chi$  equivale al fonema fricativo velar sordo /x/. Descartamos las oclusivas velares sordas aspiradas *ch* y *kb* porque para la primera proponemos otra transcripción y la segunda no existe en español. Tomemos como ejemplos *glosario* >  $\gamma\lambda\omicron\sigma\acute{\alpha}\rho\iota\omicron$  o *gigante* >  $\chi\iota\gamma\acute{\alpha}\nu\tau\epsilon$  (Ida Saba, 1982: 74).
4. *H* no tiene como equivalente ninguna letra griega, por lo que la transcribiremos con el signo ´, que hará las veces del espíritu áspero; el signo ´ nos servirá tanto para representar la h inicial como la intercalada.
5. *I* se transcribirá como  $\iota$ . El único problema que encontramos es que los alumnos no pueden representar la iota suscrita, suprimida en el griego moderno. Para evitar confusiones descartamos utilizar una iota adscrita para representarla, como viene siendo tradicional (Fernández Galiano, 1956: 129 y 132; Martinet, 1953: 158).
6. *N* se transcribirá por  $\nu$  en la mayoría de los casos. No obstante, podrá transcribirse por  $\gamma$  en el caso de que se encuentre seguida de otra gutural ( $\gamma, \kappa, \chi, \xi$ ), porque estos grupos representan el sonido /n/ (Berenguer Amenós, 2005: 16); así, se colocará una u otra gutural detrás dependiendo del sonido.

<sup>30</sup> Fernández Galiano, que evita usar más de una letra para cada transcripción, se justifica diciendo que tampoco hay un intento por mantener la semejanza en la pronunciación o en la forma entre el signo griego y el de la lengua de salida. (Fernández Galiano, 1956: 134-135).

7. Ñ se transcribirá por el dígrafo νι, al no existir tal fonema en griego. De ahí los ejemplos *niña* > νίνα y *pequeño* > πεκένιο (Ida Saba, 1982: 74-75).
8. O puede transcribirse indistintamente por o y ω, tal como se vio en el punto 2 para la e.
9. Q se transcribirá como κ, dado que el fonema que representa, /k/, es el mismo que para c y para k<sup>31</sup>. Descartamos, pues, transcribirla con χ, como se ha hecho tradicionalmente (Fernández Galiano, 1969:39), pues ya la empleamos para el fonema /x/ (ver punto 3). Así por ejemplo *pequeño* > πεκένιο o, de nuevo, *Don Quijote* > δόν Κιχότη (Ida Saba, 1982: 74 y 76).
10. S tendrá como correspondiente σ en todas las posiciones menos en final de palabra, donde será ς, tal y como sucede en griego (Berenguer Amenós, 2005: 15).
11. V se transcribirá por β, puesto que en castellano, tanto b como v representan el fonema /b/ y en griego moderno es esa su equivalencia. Por ejemplo: *Cervantes* > Θεοβάντες (Ida Saba, 1982: 74). Del mismo modo, la W se transcribirá por β al no encontrar un correspondiente como tal en griego.
12. Y encuentra dos posibles transcripciones, ι e υ. La primera opción responderá a la y vocálica (*voy* > βοι), mientras que la segunda representará la y consonántica (*ya* > υα).
13. Z se transcribirá por ζ, tal y como se vio en el punto 1. El problema que encontramos es que esta letra no tiene un equivalente en nuestra lengua y ni siquiera sabemos a ciencia cierta cuál era su pronunciación (Bádenas de la Peña, 1984: 278; Fernández Galiano, 1969: 2). La transcripción como z la defienden Martinet (Martinet, 1953: 155) y Fernández Galiano (Fernández Galiano, 1969: 37), por ello hemos decidido transcribirla así, pues consideramos que la grafía mayúscula, Z, ayuda a los alumnos a identificarla con nuestra z. Por otro lado, es la única posibilidad de usar esta grafía en nuestro método.
14. CH se transcribirá como ξ. Nos tomamos aquí una pequeña libertad<sup>32</sup> que se explica por lo que podríamos llamar “vulgarismo tecnológico”, y es que los adolescentes tienen como costumbre usar la x para representar la consonante africada postalveolar sorda en sus mensajes rápidos. Consideramos que esta opción es mejor que emplear la χ, que representa el sonido /x/ y para la que obviamos las transcripciones *ch* o *kb*, como se explicó en el punto 3. Tampoco encontramos útil la transcripción por τσ del griego moderno, ya que

<sup>31</sup> Al igual que ocurría en latín (Puentes Romay, 1996: 4).

<sup>32</sup> “Nuestras normas oscilarán, por lo tanto, de manera constante entre lo que pudiéramos llamar ‘ortodoxia’ del sistema elegido y las libertades que, casi siempre con dudas, toleraremos ante las situaciones ya creadas en el habla vulgar” (Fernández Galiano, 1969: 24).



añade complejidad al sistema.

15. *PS/BS* se transcribirán por  $\psi$ . Esta transcripción ha sido necesaria para dar cabida a la letra  $\psi$  griega, que de otra forma hubiera quedado excluida del método, pues no se le podía dar otro equivalente.

En cuanto a los problemas para utilizar los signos diacríticos del griego, los alumnos, representarán únicamente el espíritu áspero colocando siempre el signo ´ a la izquierda de las vocales ante las que aparece la *h*, sean mayúsculas o minúsculas, (*hora* > 'oq $\alpha$ ); en este método también se colocará en posición interior (*ahora* >  $\alpha$ 'oq $\alpha$ ). El espíritu suave no se transcribirá:

DENOMINACIÓN	SIGNO GRIEGO	TRANSCRIPCIÓN	DESCRIPCIÓN
Espíritu áspero	´	´	Indica una ligera aspiración y se transcribe como una h.
Espíritu suave	´	∅	No altera en nada la pronunciación ni se transcribe.

Para los acentos encontramos el mismo problema, pues sólo se puede representar el acento agudo. Su colocación en inicio de palabra sigue las mismas reglas que las ya dichas para los espíritus: irán sobre las minúsculas y a la izquierda de las mayúsculas y, en el caso de encontrarse ambos sobre una misma vocal, el espíritu se coloca a la izquierda y el acento a la derecha. La única combinación disponible es la de espíritu áspero y acento agudo en inicio de palabra (´), por ejemplo: *hélive* > 'έλιθη.

En lo tocante a los signos de puntuación, no se presentan cambios. El punto y la coma seguirán teniendo el mismo valor que en español, mientras que el punto alto y el punto y coma recibirán el mismo valor que en griego, es decir, punto y coma o dos puntos en el caso del primero y signo de interrogación para el segundo (Berenguer Amenós, 2005: 16-17):

NOMBRE	SIGNO GRIEGO	TRANSCRIPCIÓN	SIGNO LATINO
Punto alto	·	·	; o:
Interrogación (sólo a final de frase)	;	;	?

## EJERCICIOS

Como este método está destinado, ya se ha dicho, a la práctica continua del alfabeto griego por parte de los alumnos, son necesarios diversos ejercicios de dificultad progresiva. Por ejemplo se podría comprobar si los alumnos han comprendido la fonética del griego preguntándoles por las correspondencias entre las letras griegas y las españolas y qué fonemas representan; se les puede pedir también que relacionen las mayúsculas con las minúsculas o que escriban el nombre de las letras griegas o su propio nombre en griego. De igual manera, e intentaremos poner especial empeño en ello, se aplicará el método de transcripción inversa: se les darán palabras en español y las tendrán que transcribir al griego.

En estos ejercicios iniciales las preguntas, obviamente, se escribirán con el abecedario español hasta que los alumnos ya dominen las letras griegas. Es en este punto cuando se puede empezar a usar el alfabeto griego para así “sumergirlos” en él, pues tienen que transcribir las letras griegas continuamente y, además, contestar con ellas para saber qué se les está pidiendo.

El fin, pues, de estos primeros ejercicios es conseguir que los alumnos identifiquen las letras griegas con sus respectivos sonidos; de hecho, estos ejercicios pueden – y deben – ser complementados con otros de pronunciación, pues no se concibe el estudio de una lengua sin practicar su fonética; así, el profesor puede por ejemplo mandar leer una frase o una palabra que él haya escrito o hacer dictados a través de *WhatsApp*. Veamos a continuación algún ejemplo de la práctica que he llevado a cabo con un alumno de clases particulares:

Imagen 1

Imagen 2<sup>33</sup>

No nos olvidamos, por cierto, de aquellos alumnos que pudieran carecer de *Smartphone*, pues también tendrán la posibilidad de practicar con el alfabeto y de ser evaluados. Simplemente harán lo mismo que sus compañeros, pero en lugar de usar un dispositivo móvil, podrá adaptarse la metodología a sus necesidades y hacer que sean los propios alumnos quienes planteen a sus compañeros ejercicios similares a los arriba expuestos, para que estos los resuelvan en casa con los medios que tengan a su alcance y los expongan al día siguiente en clase; de tal manera que, aun careciendo de *Smartphone*, sigan integrados en la dinámica del aula haciendo ejercicios y compartiendo su experiencia con sus compañeros. Así pues, se vela por que cada alumno tenga la oportunidad de aprender y de integrarse en el grupo.

## EVALUACIÓN

Para hacer de éste un método serio y evitar que el uso del *Smartphone* en clase se convierta en un ejercicio fútil que no aporta beneficio alguno a los estudiantes debemos establecer unos

<sup>33</sup> Como puede observarse, en esta imagen mi alumno se equivoca al escribir el nombre de la omega, que es  $\omega$  μέγα. Lo achaco a que no es consciente de que el nombre de cada letra incluye la propia letra y a que la identifica con w y no con una o

criterios de evaluación.

Se recomienda valorar la participación del alumno en el grupo, la colaboración con sus compañeros, la ayuda en la resolución de dudas y, por supuesto, el nivel de aprendizaje adquirido en temas como la lectura, escritura y pronunciación correctas de los caracteres griegos, la aplicación de normas de transcripción, la relación e influencia del alfabeto griego con respecto a los alfabetos y abecedarios de las lenguas modernas, el uso de signos ortográficos y de puntuación, etc. Es adecuado, creemos, darle a esta metodología su propio apartado en la evaluación, de manera que sirva como nota adicional a la obtenida en el resto de la asignatura; ello dependerá, está claro, del criterio del profesor.

Por otro lado, aunque las cuestiones que se tratan forman parte de la primera evaluación, creo que es más recomendable seguir utilizando esta metodología durante todo el curso para que los alumnos sigan practicando con el alfabeto y mantener un mismo sistema. No obstante, está claro que su peso en la nota no será el mismo, dado que las cuestiones principales serán otras – declinaciones, verbos, preposiciones, etc–, pero puede seguir contando como un ejercicio opcional que mejore la nota final.

## CONCLUSIONES

La dificultad, pues, de nuestra materia y el aura de tradicionalidad que la envuelve no hacen de ella la asignatura predilecta de los jóvenes; sin embargo, el hecho de que los grupos que suelen cursar Griego en el instituto sean pequeños nos permite utilizar las tecnologías como complemento a nuestra metodología y aplicar un método como el que aquí se ha propuesto.

Dicho método permite, además, hacer algo que no se podía con los recursos para ordenador: utilizar la escritura manual y practicar la pronunciación gracias a los mensajes de audio; de esta forma, el alumno puede trabajar de manera activa y continua todos los puntos clave de la enseñanza del alfabeto: lectura, escritura y pronunciación, lo que es básico para un buen aprendizaje.

Se ha pensado, por otra parte, en aquellos alumnos que no dispongan de *Smartphone* y se han dado soluciones para mantenerlos al mismo nivel que sus compañeros, de manera que se facilita la inclusión e integración de cada alumno en el entorno del aula, preceptos básicos de la atención a la diversidad.

Como dato adicional, he podido utilizar esta metodología con un alumno de clases particulares y los resultados hasta el momento han sido buenos, pues poco a poco he observado una mejora en su conocimiento del alfabeto griego. Por lo tanto, parece demostrado que esta herramienta puede emplearse para la enseñanza del alfabeto griego, ya que, salvo pequeñas excepciones, las complicaciones que pudieran surgir han recibido la solución más óptima posible.

Dejo, por último, abierta la puerta a sugerencias y críticas, pero siempre que sirvan para proporcionar a los discentes la mejor experiencia de aprendizaje que esté a nuestro alcance, porque, no lo olvidemos, son ellos el centro de la enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alabarce, A. y Repiso, R. (2012). “El uso de *Smartphones*” con fines pedagógicos, una experiencia desde Finlandia”. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*. Accesible en: <https://revistacomunicar.wordpress.com/2012/07/31/el-uso-de-smartphones-con-fines-pedagogicos-una-experiencia-desde-finlandia/>. Consultado el 21/07/2015.
- Bádenas de la Peña, P. (1984). “La transcripción del griego moderno al español”. *Revista Española de Lingüística*, 14/2: 271-290.
- Benítez-Burraco, A. (2008). “La romanización del alfabeto cirílico: el caso del ruso y del español”. *Hermēneus: Revista de Traducción e Interpretación de Soria*, 10: 55-82.
- Berenguer Amenós, J. (2005). “Gramática Griega”, 37ª ed., reimpr. Bosch.
- Carbonell Martínez, S. (2012). “La pràctica oral en l'aula de grec antic”. *Methods* 1: 39-46.
- De Hoz Bravo, J. J. (2009). “La escritura greco-ibérica”, en M. Olcina y J.J. Ramón (eds.), *Huellas Griegas en la Contestania Ibérica*. MARQ: 30-41.
- Feria García, M. C. (2000). “Los moriscos y el uso de la aljamía”. *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, 8: 299-324. Accesible en <http://revistas.uca.es/index.php/aam/article/viewFile/859/725>. Consultado el 15/06/2015.
- Fernández Galiano, M. (1956). “Sobre un proyecto de transliteración del griego clásico”, en U.E. Paoli (ed.). *Antidoron Hugoni Henrico Paoli oblatum*. Università di Genova: 124-136.
- Fernández Galiano, M. (1969). *La transcripción castellana de los nombres propios griegos*. Sociedad Española de Estudios Clásicos.
- Google, Inc. (2015). *Escritura a mano de Google*. Accesible en <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.handwriting.ime&hl=es>. Consultado el 26/07/2015.
- Ida Saba, A. (1982). “Εσφαλμένη ἁπόδοσις ἰσπανικῶν ὀνομάτων (τοπωνυμίων καὶ ἀνθρωπωνυμίων) στὴ σύγχρονι ἐλληνικῇ γλωσσᾷ”. *Onomata*, 7: 72-78.
- Lisi y Bereterbide, F. L. (1996). “La retroversión como método didáctico”, en F.L. Lisi y Bereterbide et al. (eds.), *Didáctica del Griego y de la Cultura Clásica, IX Jornadas de Filología Griega*. Ediciones Clásicas: 65-82.
- Marcos García, J. J. (2014). “Tipografía del griego clásico: Análisis e historia desde la invención de la imprenta hasta la era digital”, Dykinson.
- Martinet, A. (1953). “A Project of Transliteration of Classical Greek”. *Word*, IX: 152-161.

- Organista-Sandoval, J., McAnally Salas, L. y Lavigne, G. (2013). “El teléfono inteligente (*Smartphone*) como herramienta pedagógica”. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 5/1. Accesible en <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/372/311>. Consultado el 20/07/2015.
- Ovando, A. (2014). “Repaso del Alfabeto Griego”. *Helleniká. Recursos de Griego Antiguo*. Accesible en <https://griegoantiguo.wordpress.com/2014/09/18/repaso-del-alfabeto-griego-2/>. Consultado el 19/05/2015.
- Puentes Romay, J. A. (1996). “Sobre la grafía y la enseñanza de la escritura en la Antigüedad”, en J. Bartolomé et al. (eds.), *Historia y Métodos en la Enseñanza de las Lenguas Clásicas, I Encuentro científico y Pedagógico*, Universidad del País Vasco: 3-11.
- Viloria, C. (2005). Ejercicios de griego. Accesible en: <http://perso.wanadoo.es/diegopraves1/Griego/#alfabeto>. Consultado el 19/05/2015.
- Viloria, C. (2008). “Griego 1: El Alfabeto Griego”. *Magister dixit*. Accesible en <http://latinpraves.blogspot.com.es/2008/09/griego-1-el-alfabeto-griego.html>. Consultado el 19/05/2015.

# IMPLEMENTACIÓN DEL IPAD COMO RECURSO DIDÁCTICO EN UN PROGRAMA DE AICLE

---

David Bueno Ruíz  
Colegio Las Fuentes -Alcaste (La Rioja)

Iván Bueno Ruíz  
Universidad de Valladolid

---

## CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

En primer lugar queremos aclarar el concepto AICLE y en qué consiste este tipo de enseñanza. Como señalan Coyle, Hood y Marsh (2010) el concepto AICLE envuelve un tipo de enseñanza en el que se deben tener en cuenta los contenidos lingüísticos, referentes exclusivamente a la lengua extranjera, y los contenidos propios del currículo que ha de ser desarrollado. Esta fusión da lugar a una enseñanza que lo que busca es realizar una inmersión lingüística en su alumnado.

Por ello es que los docentes de un centro AICLE no buscan desarrollar unos contenidos o una lengua extranjera sino combinar ambas promoviendo el aprendizaje de la lengua extranjera de una forma integrada e integral.

Desde el punto de vista psicológico, la filosofía de aprendizaje que plantea un centro AICLE es un aprendizaje socio-cultural y constructivista, estrechamente relacionado con lo que autores como Bruner, Piaget y Vigotsky ya formularon. Así, lo que se busca es la formación de conocimiento entre los docentes, el alumnado y la comunidad educativa.

En la década de 1970, (Coyle, Hood y Marsch, 2010) ya definió el desarrollo de una lengua como “un evento sociológico, un encuentro semiótico a través del que los significados que constituyen el sistema social son intercambiados”.

Coyle, Hood y Marsh (2010), basándose en las teorías psicológicas de Vigotsky, afirman que el lenguaje, la cultura y el pensamiento se desarrollan a través de la interacción. Así, todo lo



que rodea a la lengua materna, como son los significados o los valores se aprenden en el momento de la interacción.

Si nos planteamos por qué apareció este tipo de enseñanza, tendremos que retrotraernos a 1984, año en el que se debatió en el Parlamento Europeo la necesidad de avanzar hacia una mejor enseñanza de lenguas extranjeras (Coyle, Hood y Marsh, 2010). A ello, debemos añadir la aparición de la globalización, que hizo necesario el conocimiento de una lengua extranjera para posibilitar una intercomunicación de todos los habitantes, necesitando así una lengua cuyo conocimiento les fuese común y les permitiese comunicarse.

Al igual que ha ocurrido en otros ámbitos de la vida, la educación no ha quedado exenta de la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), habiendo sido éstas objeto de estudio y de adopción por parte de la comunidad educativa y, más concretamente, por los modelos AICLE.

A través de las TIC se busca que los discentes puedan aprender la lengua extranjera tal y como la usarían. De hecho, una de las metas de la inclusión de las TIC en el modelo AICLE es el de “aprender ahora para usar después” (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Si nos cuestionamos qué metodología sería la más adecuada para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera de forma integrada con el currículo, y tenemos en cuenta el enfoque socio-cultural constructivista, acabamos desembocando en los métodos comunicativos.

Es por ello que una enseñanza tradicional, o como Freire (2012) la denomina, una enseñanza bancaria, no entraría dentro de los principios metodológicos que rigen el modelo AICLE. Esto implica que el maestro no será un experto que imparte sus conocimientos a un grupo de novatos, los alumnos.

Por ello habremos de promocionar una enseñanza en la que el alumno tenga un papel activo, sea quien construye todo su conocimiento en base de lo que el medio le proporciona. La base de ello son las interacciones naturales entre las personas que forman un centro escolar.

No deja de ser una tarea difícil la elección del método o métodos que más se adecúen a este modelo, pero basándonos en lo que ya hemos hablado, encontramos necesarios métodos tales como el “Natural Approach”, el “Task-Based Language Teaching” o el “Cooperative Learning

Language”.

A través del Natural Approach, o Método Natural, queremos promocionar el input, es decir, toda aquella adquisición de la lengua extranjera que se produce de forma natural. El objetivo no es sólo la adquisición, si no también que el alumnado sea capaz de producir mensajes orales, adaptados a su nivel y a las circunstancias. Esto es lo que conocemos como output.

Pero el Método Natural, desarrollado por Krashen y Terrel (Richards y Rodgers, 2001) también está basado en la creación de un ambiente de aprendizaje en el que se combine una buena motivación del alumnado, la creación de una confianza en sí mismos y una baja ansiedad, promovida a través de un ambiente relajado en el que el error no es penalizado. Todo ello responde a lo que conocemos como “The Affective Filter Hypothesis” o La hipótesis del filtro afectivo.

Como ya hemos citado anteriormente, también nos hemos basado en el “Cooperative Learning Language”, o Aprendizaje Cooperativo de la Lengua. La base de este método de aprendizaje es la cooperación entre los propios alumnos.

Al tener que existir tal cooperación entre los discentes, la comunicación, bien sea oral o bien escrita, es vital para poder llevarlo a cabo. De este modo, desarrollamos las cuatro habilidades de la lengua (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita). Además, como señalan Richards y Rodgers (2001), con este método no sólo se desarrolla la adquisición de la lengua extranjera, sino también el establecimiento de normas y valores para el buen funcionamiento de los grupos de trabajo o del grupo clase.

Sin embargo, el método que más ha influenciado nuestra práctica docente ha sido el “Task-Based Language Teaching”, un método que debe seguir estos tres principios:

- Son esenciales aquellas actividades en las que sea necesaria una comunicación real.
- El aprendizaje es promovido por aquellas actividades en las que se utilizan tareas significativas.
- Los aspectos de la lengua extranjera que son útiles para los alumnos ayudarán en el proceso de aprendizaje.

(Richards y Rodgers, 2001)

La piedra angular de este método son las tareas, un concepto difícil de explicar y con numerosas definiciones, aunque nosotros hemos preferido quedarnos con la de Breen y Nunan.

Breen (1987), citado en Van den Branden (2006), define el concepto de tarea como “cualquier intento de aprendizaje de una lengua que tenga un objetivo particular, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo específico y una serie de resultados para aquellos que realizan la tarea”.

Por otro lado, Nunan (1989), también citado en Van den Branden (2006), define la tarea como “una parte de la clase que involucra al alumnado en un proceso de comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua extranjera poniendo toda su atención en el significado antes que en la forma”.

Las tareas pueden desarrollar aspectos curriculares o no dado que existen dos tipos de tareas (Nunan, 1989): tareas pedagógicas o tareas del mundo real. En las tareas pedagógicas existe un propósito educativo explícito que se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar la actividad.

En cuanto a las tareas del mundo real, son todas aquellas que requieren una utilización de la lengua extranjera lo más cercana posible a la realidad de los alumnos fuera del centro escolar. Es decir, han de trabajarse aspectos significativos de la lengua extranjera y que puedan ser utilizados por el alumnado de forma inmediata.

Sin embargo, nosotros no hemos querido aferrarnos a ningún dogmatismo y hemos preferido realizar tareas en las que se pudiese desarrollar contenido propio del currículo oficial, con un objetivo didáctico pero que, al mismo tiempo, trabajasen aspectos de la lengua extranjera que fuesen significativos para el alumnado y que les sirviese para ir construyendo los diferentes bloques en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

A ello hay que añadir que hemos desarrollado las tareas de dos formas: de forma más tradicional, utilizando libros y cuadernos con EL GRUPO DE CONTROL y con medios digitales, concretamente con el iPad, con el GRUPO DE IPAD.

Los motivos por los que hemos elegido trabajar las tareas a través de medios digitales son:

- Permiten un gran nivel de diferenciación y de adaptación a las necesidades de cada niño o grupo de niños.
- La motivación en el alumnado se ve incrementada.
- Posibilita un aprendizaje multisensorial y proporciona al alumno un mayor número de fuentes de aprendizaje
- La actividad del docente es más eficiente ya que el maestro puede centrarse en dar

soporte al alumnado en lugar de proporcionarles contenido.

Schrooten, citado en Van den Branden (2006).

Van den Branden (2006) menciona en su obra unos principios que Underwood atribuye al Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador los cuales han guiado nuestra práctica docente:

- Enseñar la gramática de la lengua extranjera de una forma implícita en lugar de explícita.
- Permitir y animar a los alumnos a realizar sus propias creaciones lingüísticas, bien sean orales o escritas.
- Evitar, en la medida de lo posible, decir a los alumnos que se equivocan.
- Crear un ambiente de clase en el que la utilización de la lengua extranjera sea un hecho natural que trascienda las pantallas de los dispositivos.

De acuerdo con Chretien, Macrory y Ortega Martín (2010), el concepto de Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador, o CALL (Computer Assisted Language Learning) en inglés, ha ido evolucionando a lo largo de los años. Si bien comenzó con el ordenador como principal herramienta de trabajo, a medida que han ido apareciendo nuevas tecnologías, estas se han adaptado al aprendizaje de la lengua extranjera, como es el caso del iPad.

La utilización del iPad con estos fines educativos es defendida por Manuguerra y Petocz (2011), que argumentan que este dispositivo tiene la capacidad de cambiar la educación a través del constructivismo, la colaboración y la adaptación a cada alumno o circunstancia.

A ello hay que añadir la portabilidad del iPad, que se traduce en una mayor colaboración entre los alumnos y con el propio maestro (Clarck y Luckin, 2013) ya que un hecho tan sencillo como la rotación de su pantalla hace que el trabajo de un grupo sobre un iPad sea mucho más sencillo y fluido que utilizando un ordenador.

Por supuesto, la propia conectividad del iPad y la posibilidad de comunicación con otras personas que estén fuera del aula hacen que la colaboración pueda ser mayor ya que los alumnos podrían contar con el apoyo de miembros de la comunidad educativa o, incluso, con alumnos de otros países, si fuese preciso, sin necesidad de salir de la propia aula.

Es por todo ello que la integración de las nuevas tecnologías en el aula no se ha producido simplemente por moda o por intentar implementar los últimos avances tecnológicos. Sino porque, y como argumentan Johnston y Marsh (2014), se encontraron los suficientes motivos pedagógicos

de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje como para hacer una apuesta por las nuevas tecnologías.

Gran parte de dichas mejoras coincidían con las expuestas por Clark y Luckin (2013) que resumimos en los siguientes puntos:

- Aprendizaje continuo: el iPad permite movernos de un entorno puramente académico a uno más cercano a su realidad social con suma facilidad, lo que contribuye a una transición de los conocimientos de forma más segura.
- Motivación de los alumnos: la variedad de actividades que podemos realizar con un iPad es mayor que con un libro, pudiendo acudir a diferentes fuentes documentales como textos, vídeos o imágenes. Estos cambios mejoran la motivación del alumnado al reducir la monotonía.
- Mejora del aprendizaje: algunos estudios sugieren que la utilización del iPad, u otros dispositivos tecnológicos, mejoran la forma en la que el niño realiza el aprendizaje.
- Mejora de la comunicación: algunas de las aplicaciones utilizadas sirven para que la comunicación entre los padres y los maestros sea más fluida, pudiendo llegar a ser casi en tiempo real.

La motivación es uno de los aspectos más importantes a la hora de utilizar este tipo de dispositivos. Kuh (citado en Mango, 2015) ya advertía que ésta aumenta dependiendo del grado de participación de los alumnos en las prácticas de aprendizaje. Es decir, cuanto más involucrado esté el alumno en el proceso de aprendizaje, más motivado estará. Así, el aprendizaje será más exitoso.

Partiendo de estas premisas, en esta experiencia nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Elaborar una propuesta educativa de implementación del aprendizaje desde el uso de medios informáticos, en este caso iPad Air con un sistema operativo iOS 8.1
2. Implementar la propuesta de aprendizaje sobre un tema concreto de la lengua francesa en la clase de 4º de Educación Primaria.
3. Determinar las influencias que esta implementación ejerce sobre los alumnos que trabajan con dicho recurso didáctico y compararlo con aquellos que no lo van a utilizar durante el proceso investigador.
4. Comprender los procesos que genera la citada propuesta durante su desarrollo.

## 2. MÉTODO

### PARTICIPANTES

La investigación realizada se ha llevado a cabo en el entorno de un grupo de 18 alumnos que cursan en este año 2015 en 4º de Educación Primaria. El colegio Las Fuentes-Alcaste, sito en la localidad de Nalda (La Rioja).

Los integrantes de dicha clase tenían una media de edad de entre 9-10 años (más concretamente  $M=9,45$ )

### VARIABLES

Hemos realizado la investigación basándonos en un doble criterio de variables. Concretamos una variable cuantitativa basándonos en la realización por parte de los alumnos de una prueba estandarizada y los valores que expresarían la propia variable son los que se ven reflejados en la Tabla 1.

Tipo	Variable	Definición	Medida	Valores
Número de acierto en una prueba estandarizada	Número de aciertos	Cantidad de aciertos obtenido en una prueba estandarizada para la muestra en la que el número máximo de aciertos es de 23, siendo el mínimo de 0.	Cuantitativa	De 0 a 23

Tabla 1. Variable analizada

### MATERIAL E INSTRUMENTOS

Los materiales e instrumentos que hemos utilizado a lo largo de la investigación son los siguientes:

- Examen estandarizado que supondrá el que no dé la información necesaria tanto en la fase de Pretest como en la fase de Posttest. La podemos ver a continuación.
- Cuestionario de valoración en la que los alumnos plasmaron sus impresiones sobre el sujeto de investigación, así como sobre el proceso vivido. A tenor de lo que se recogió a lo largo del proceso,

hemos categorizado las unidades textuales surgidas tanto del presente cuestionario como las espontáneas vividas en el aula en 4 categorías:

1. Motivación frente al trabajo en el aula y en casa con iPad.
2. Valoración sobre el propio aprendizaje desde el uso del iPad.
3. Motivación frente al trabajo en el aula y en casa utilizando unos recursos más tradicionales.
4. Valoración sobre el propio aprendizaje utilizando recursos más tradicionales.

Para el análisis de los resultados hemos utilizado los siguientes medio informáticos:

- SPSS Statistics, v 20.0 para el tratamiento estadístico en relación con el tercer objetivo.
- NVivo v. 9.2 para el proceso de codificación de categorías en relación con el objetivo cuarto.

#### REFERENTES ÉTICOS

En la presente investigación, con carácter previo a su desarrollo, se solicitó el consentimiento informado de las familias. Se contó con la aquiescencia de todas ellas. Los participantes fueron informados del proceso que se estaba siguiendo. Durante el periodo en el que se desarrolló la investigación se estuvo abierto a atender a las familias con el fin de explicar el proceso seguido.

Para preservar el anonimato de los participantes, en el informe de la investigación, se sustituyó su nombre por un número.

#### PROCEDIMIENTO

Para una mejor visualización del proceso realizado se presenta un cronograma (Tabla 2).

Por lo que respecta al proceso que se ha seguido para comprender cómo se ha desarrollado la investigación, he de concretar los siguientes aspectos.

Para comenzar, hemos de decir que nos encontramos en un contexto muy específico. La investigación se ha llevado a cabo en un colegio situado en el entorno rural, se encuentra emplazado a dos kilómetros de la localidad riojana de Nalda, pero que a su vez se nutre de alumnado procedente de Logroño. Dicho colegio es un centro de educación diferenciada y debido a ello sólo cuenta con una línea, por lo que la muestra en la que se ha realizado la investigación es

Diciembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Toma de decisión sobre la realización de la investigación en 4º de E.P. en el colegio Las Fuentes-Alcaste</li> <li>● Trabajo de documentación bibliográfica en lo referido al aprendizaje a través de las nuevas tecnologías.</li> </ul>
Enero	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realización de la prueba estandarizada que constituirá el Pretest y Postest.</li> </ul>
Febrero	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación de la experiencia a los participante.</li> <li>● Realización del Pretest.</li> <li>● Comienzo de las sesiones de clase divididas en dos grupos; con y sin iPad.</li> </ul>
Marzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desarrollo y conclusión de las sesiones de tiro libre.</li> <li>● Realización del postest.</li> <li>● Valoración de la experiencia por parte de los alumnos.</li> <li>● Análisis de los resultados y elaboración del presente documento</li> </ul>
Abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación de los resultados en la Universidad de Valladolid el 9 de abril de 2015.</li> </ul>

Tabla 2. Cronograma

de género masculino. También señalar que se trata de un colegio que oferta enseñanza trilingüe, por lo que hay parte de las materias que se dan en castellano, como son las instrumentales, hay otra parte que se dan en lengua inglesa y otras que se imparten en lengua francesa Además de ello, dicha muestra responde a un estatus social medio-alto.

Una vez definido el propio contexto del proceso investigador, he de decir que la población total de la clase de 4º de Educación Primaria, se subdividió a su vez en dos muestras.

Una de ellas siguió trabajando como hasta entonces utilizando el recurso informático que se ha convertido en el medio principal de la investigación, la tableta iPad con un sistema operativo iOS 8.1. Al presente grupo lo llamamos *Grupo iPad*.

El resto del alumnado, trabajó la unidad temática con recursos que habían estado utilizando antes de la implantación del iPad en el aula de 4º (que tuvo lugar en el presente curso académico 2014-2015) y que por lo tanto no tenían dificultad en su manejo, como pueden ser diccionarios, libros de textos, fotocopias, material fungible... A dicho grupo se le llamará *Grupo Control*.



Los grupos se realizaron eligiendo a los alumnos para que de esta manera fueran lo más homogéneos posible, para que puedan partir ambos grupos de aprendizajes previos similares. Fueron un total de 10 alumnos en el grupo iPad y 9 en el Control

Como muestra el cronograma, tras la etapa de estudio de la bibliografía asociada tanto a elementos metodológicos de la lengua extranjera, como relacionados con los más vinculados con el iPad, se pidió consentimiento informado a las familias, con las que colaboramos durante el proceso de la investigación.

La duración de la misma, desde la aplicación del pretest hasta la del postest y valoración posterior por parte de los alumnos de los elementos vividos durante el proceso, fue de 2,5 semanas de clase de lengua francesa y de Educación Artística que se imparte también en dicha L2.

La unidad didáctica elegida para desarrollar el proceso de la investigación, era una que no se había dado desde el curso 2013-2014, y en la que todo el alumnado partía desde el mismo punto, para así no viciar la investigación con una mala toma de decisiones al principio del proceso. Por ello se utilizó el referente léxico de la Familia como elemento aglutinador durante todas las sesiones.

Asimismo, el aprendizaje de dichos contenidos léxicos, llevó a cabo utilizando una metodología tipo “*Task Based Learning*”. Como vengo diciendo en lo único que se diferencia el proceso vivido por un grupo y otro es el uso del recurso informático anteriormente citado, puesto que las actividades a desarrollar por ambos grupos eran las mismas desde un punto de vista de diseño y finalidad. Para ello se trabajaron las cuatro competencias de la lengua, para que de esa manera los alumnos de 4º tuvieran una visión globalizada de las mismas y pudieran contextualizar sus aprendizajes sobre la unidad temática que nos ocupa.

Como ya se ha dicho, se integró en el aprendizaje del léxico referido a la familia, el área de Educación Artística.

Para una mejor comprensión de la experiencia, de forma breve voy a exponer las actividades que se realizaron en cada sesión. Asimismo decir que se presentará en Anexos todos los materiales utilizados en clase.

## TRATAMIENTO DE LOS RESULTADOS

Se realizaron los siguientes procesos en el tratamiento de los resultados:

- Análisis estadístico de la mejora en relación al número de aciertos en cada participante a lo largo de la experiencia, utilizando para ello la T de Student para muestras relacionadas.
- Análisis descriptivo de los cambios experimentados en la técnica de lanzamiento.
- Análisis cualitativo de la información ofrecida por el compañero y la experiencia vivida.

## RESULTADOS

### ANÁLISIS CUANTITATIVO

#### NÚMERO DE ACIERTOS

Para poder estudiar los datos estadísticos tomados durante la investigación, lo que se ha realizado sobre ellos son tres pruebas estadísticas. Los datos son los siguientes:

IPAD	PRETEST	POSTEST	NO IPAD	PRETEST	POSTEST
P1G1		9	P1G2	5	23
P1G2		4	P2G2	6	13
P3G1		3	P3G2	4	20
P4G1		3	P4G2	6	19
P5G1		9	P5G2	3	13
P6G1		0	P6G2	6	10
P7G1		11	P7G2	4	16
P8G1		1	P8G2	12	13
P9G1		9	P9G2	3	10
<b>MEDIA</b>		<b>5,444444444</b>	<b>MEDIA</b>	<b>5,444444444</b>	<b>15,22222222</b>

**TOTAL PUNTOS: 23**

Tabla 3. Resultados, fases de Pretest y Postest

Para comenzar hay que decir que al ser una muestra muy pequeña con la que hemos trabajado en el aula, hay que señalar que es complicado extrapolar estos resultados al ámbito social mucho más amplio. Por todo ello, lo primero que hemos realizado, no ha sido otra cosa que demostrar la normalidad de la distribución de la muestra, a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Grupo	N
Grupo iPad	9
Grupo no iPad	9
Total	18

Tabla 4. Frecuencias

Diferencias más extremas	Progreso
Absoluta	0,444
Positiva	0
Negativa	-0,444
Z de Kolmogorov-Smirnov	0,943
Sig. asintót. (bilateral)	0,336

Tabla 5. Estadísticos de contraste

Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Grupo iPad	9	10,89	98,00
Grupo no iPad	9	8,11	73,00
Total	18		

Tabla 6. Rangos

	Progreso
U de Mann-Whitney	28,000
W de Wilcoxon	73,000
Z	-1,108
Sig. asintót. (bilateral)	0,268
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	0,297 (No corregidos para los empates)

Tabla 7. Estadísticos de contraste

Prueba de la T:

Grupo	N	Media	Desviación típica	Error tipo de la medida
Grupo iPad	9	12,44	4,246	1,415
Grupo no iPad	9	9,78	5,563	1,854

Tabla 8. Estadísticos de grupo

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias		
	F	Sig	t	gl
Se han asumido varianzas iguales.	0,779	0,390	1,143	16
No se han asumido varianzas iguales			1,143	14,959

Tabla 9. Prueba de muestras independientes

	Prueba T para la igualdad de medias		
	Sig (bilateral)	Diferencia de medidas	Error tip. de la diferencia
Se han asumido varianzas iguales.	0,270	2,667	2,333
No se han asumido varianzas iguales	0,271	2,667	2,333

Tabla 10. Prueba de muestras independientes

	Prueba T para la igualdad de medias	
	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales.	-2,278	7,612
No se han asumido varianzas iguales	-2,306	7,640

Tabla 11. Prueba de muestras independientes

Si observamos los resultados de la T para muestras independientes, vemos cómo la significatividad bilateral, otorga un resultado de 0,270, lo que implica que está por encima de 0,005 y por ello hemos de concluir que no hay diferencias significativas en cuanto a la variable cuantitativa, que recordamos es la diferencia entre el número de aciertos en el pretest y el número de aciertos en el postest.

A pesar de que no existan diferencias significativas entre los resultados anteriormente referidos, hemos de indicar que si atendemos a las medias de aciertos de ambos grupos tanto en el

pretest como el posttest, podemos concluir algunas ideas muy interesantes en este aspecto.

Como podemos ver, ambos grupos realizan un pretest igual, si atendemos a las medias, lo que nos quiere decir que ambos grupos parten del mismo nivel de conocimiento sobre el tema tratado durante el proceso. Vemos una media idéntica para ambos de 5,4 aciertos sobre un total de 23.

Una vez concluido el proceso y aplicando de nuevo una prueba idéntica a la de pretest, se extrae que el grupo que sí ha utilizado el iPad, obtiene una media de resultados positivos de 17,9 sobre un total de 23, mientras que el que ha seguido un método más tradicional, su media de resultados positivos ha sido de 15,2.

Por ello podemos ver cómo el grupo que ha trabajado con iPads en estas sesiones de aprendizaje, aventaja al grupo que no los ha usado en +2,7 aciertos.

## **DISCUSIÓN**

Atendiendo al objetivo tercero, que recuerdo que era el de “determinar las influencias que esta implementación ejerce sobre los alumnos que trabajan con dicho recurso didáctico y compararlo con aquellos que no lo van a utilizar durante el proceso investigador” hemos de concluir las siguientes ideas:

Podemos ver cómo los alumnos tanto del grupo que trabajó con el iPad, como el grupo control, atendiendo a las medias, parten desde el mismo nivel de conocimientos previos sobre el tema, elemento ya destacado en el comentario de los resultados.

Pero a su vez podemos ver que, siempre teniendo en cuenta sus medias, hay una diferencia al final del proceso, aventajando en casi tres puntos el grupo experimental al de control.

Si bien la diferencia no es significativa, podemos concluir que los alumnos que han trabajado con iPad durante todo este proceso, en primera instancia, antes de utilizar el propio elemento de implementación del aprendizaje, se encuentra más motivados para enfrentarse a las tareas de clase y para poder indagar en el tema o aspecto de la materia que se les proponga, siendo esta motivación menor en aquel grupo que utiliza medios tradicionales.

Además, se puede decir que hay diferencias en canto al aprendizaje entre ambos grupos, a

favor de aquel que utilizó el iPad, lo que nos hace pensar no sólo que el aspecto motivacional se ve mejorado con el uso de dicho elemento, sino que además los alumnos aprenden más en el mismo periodo de tiempo y tratando el mismo tema.

Desde el punto de vista cualitativo, decir que la mayoría de los alumnos se ven más motivados a la hora de enfrentarse a las actividades de clase con el uso de la tablet y tienen una percepción de su propio aprendizaje mejor con el uso de esta herramienta que sin ella.

## **PROSPECTIVA**

Por lo que respecta a las posibles vías de investigación ulterior que superen las limitaciones propias de la que aquí se presenta, cabe la posibilidad de:

- Desarrollar investigaciones similares con grupos femeninos y/o mixtos, así como con diferentes grupos de edad.
- Ampliar la muestra objeto de estudio.
- Ampliar el número de sesiones de actividad didáctica.
- Abordar nuevos procesos de aprendizaje y de investigación en torno a él, en otras materias, pudiendo llegar en su caso a un proceso investigador sobre la mayoría de las materias curriculares.

Todas estas alternativas contribuirían a añadir luz sobre las posibilidades y limitaciones del aprendizaje con tablets.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Breen, M. (1987). "Learner contribution to task design". *Language Learning Tasks* (pp. 23-46). Prentice Hall.
- Chretien, L., Macrory G., y Ortega Martín J.L. (2010). "Efecto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés en primaria: un currículo compartido por colegios de Francia, Inglaterra y España". II Congreso Internacional de Didactiques.
- Clark, W., Luckin, R. (2013). "What the research says. iPad s in the Classroom". Institute of Education, University of London.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). "CLIL. Content and Language Integrated Learning". Cambridge.
- Freire, P. (2012). "Pedagogía del oprimido". Siglo XXI.
- Johnston, J. y Marsh, S. (2014). "Using iBooks and iPad apps to embed information literacy into an EFL foundations course". *New Library World*, Vol 115, No 1/2: 51-60.
- Manuguerra, M. y Petocz, P. (2011). "Promoting Student Engagement by Integrating New Technology into Tertiary Education: The Role of the iPad". *Asian Social Science*, Vol 7, No II: 61-65.
- Mango, O. (2015). "iPad use an students engagement in the classroom". *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol 15, No 1: 53-57.
- Nunan, D. (1989). "Designing Tasks for the Communicative Classroom". Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2001). "Approaches and Methods in Language Teaching". Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (2006). "Task-Based Language Education". Cambridge Applied Linguistics.

CEASGA