

UNIVERSIDAD DE ORAN
Facultad de Letras, Lenguas y Artes
Departamento de Lenguas Latinas
Sección de Español

Memoria de Magíster

Opción: Didáctica

La enseñanza del español como lengua extranjera a aprendices jóvenes

Presentado por:

Djalila MILIANI

Dirigido por:

Prof^a Dr^a.Z. BOUCHIBA-GHLAMALLAH

SOUTENUE LE 12/01/2014

Miembros del tribunal:

Presidente: Prof Dr. I. TERKI-HASSAINE

U.D'ORAN

Ponente: Prof^a Dr^a. Z. Z. BOUCHIBA-GHLAMALLAH

U.D'ORAN

Vocal: Prof^a Dr^a. Z.KHELLADI

U.D'ORAN

Curso académico:
2012/2013

A mis padres, pilares de mi vida: gracias a su aliento constante ha sido posible alcanzar mi sueño.

AGRADECIMIENTOS

A la Profesora Doctora Zineb BOUCHIBA-GHLAMALLAH

Nunca agradeceré lo bastante su ayuda mágica que gracias a su infinita paciencia y a sus acertados consejos he conseguido llegar al final del camino.

A la Profesora Doctora Zoubida KHELLADI

Le agradezco su empeño por mostrarnos durante nuestros estudios el mejor de los caminos.

Al Profesor Doctor Ismet TERKI-HASSAINE

Le agradezco mucho por su dedicación y prestancia y por aceptar ser miembro de este jurado.

Doy las gracias también a todos aquellos que me enseñaron caminar hacia el español, a todos los que me soportaron mis horas bajas y supieron tener la paciencia conmigo, a todos los compañeros que tuve, y sin ayuda diaria de los cuales me hubiera sido imposible alcanzar este objetivo.

ÍNDICE

Introducción	1
---------------------------	---

Capítulo I: concepto y teorías del aprendizaje infantil

1. La noción de aprendizaje.....	4
2. La adquisición de lenguas en edades tempranas.....	5
2.1. Proceso de adquisición.....	6
2.2. Proceso de almacenamiento.....	7
2.3. Proceso de recuperación.....	8
3. Teorías del aprendizaje infantil como propuesta educativa.....	9
3.1. El constructivismo de Jean Piaget.....	9
3.2. El constructivismo social de Lev Vygotsky.....	11
3.3. El aprendizaje por instrucción de Jerome Bruner.....	13
4. La plasticidad cerebral del niño.....	15
4.1. La hipótesis del periodo crítico en el aprendizaje.....	16

Capítulo II: Enseñanza del español a niños: fundamentos metodológicos

1. Diferencia entre la enseñanza a adultos y niños.....	20
1.1. El papel del profesor en la enseñanza infantil.....	22
2. El aprendizaje precoz.....	24
3. Metodología de enseñanza.....	26
3.1. Métodos.....	27
3.1.1. El enfoque por tareas.....	27
3.1.1.1. Definición del enfoque.....	27
3.1.1.2. Metodología.....	30
3.1.1.3. El papel del alumno.....	33
3.1.1.4. El papel del profesor.....	34
3.2. Dinámica en el aula.....	36
3.2.1. La gestión del aula.....	36
3.3. El componente lúdico.....	38

3.3.1. Lo lúdico como diversión y descubrimiento del yo.....	39
3.3.2. Lo lúdico basado en juego.....	40
3.3.2.1. Ejemplo de puesta en práctica.....	42
3.3.3. Lo lúdico basado en cuentos.....	43
3.3.3.1. Ejemplo de puesta en práctica.....	44
3.3.4. Lo lúdico basado en imágenes.....	45
3.3.4.1. Ejemplo de puesta en práctica.....	47
3.3.5. Lo lúdico basado en la explotación de una canción.....	47
3.3.6. Otras actividades lúdicas.....	49

Capítulo III: Experimentación: metodología y resultados

1. Metodología.....	53
1.1. La entrevista.....	54
1.2. La experimentación.....	54
1.2.1. Distribución temporal y espacial.....	55
1.2.2. Los sujetos.....	55
1.2.3. Desarrollo de la experimentación.....	56
1.2.3.1. Descripción del desarrollo de la experiencia.....	57
2. Resultados.....	61
2.1. Análisis interpretativo de la entrevista.....	61
2.2. Análisis interpretativo de la experimentación.....	69
3. Propuesta didáctica.....	73
3.1. Actividad 1: el domino.....	74
3.1. Actividad 2: el mensaje cifrado.....	76
3.1. Actividad 3: El teléfono estropeado.....	77
3.1. Actividad 4: explotación de una canción "en la granja de mi tío".....	78
Conclusión.....	82
Bibliografía.....	85

Anexos

Introducción

En la última década del siglo XX, la enseñanza se ha apoyado en las teorías cognitivistas de aprendizaje con el fin de facilitarla con mayor efectividad. Sin embargo han surgido interrogantes sobre cómo enseñar una lengua extranjera a perfiles específicos como los adolescentes, los inmigrantes o los niños.

Nuestro objeto en este trabajo es la enseñanza del español como idioma extranjero a aprendices jóvenes de seis a diez años de edad en un entorno institucional. La elección del tema se debe a un interés personal por lo que se refiere al entorno infantil y su proceso de aprendizaje. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de los aspectos diferenciadores y particulares de la enseñanza del español como lengua extranjera a niños dado que este ámbito es poco explorado.

Un profesor puede hallarse ante muchas preocupaciones y dificultades al enseñar esta lengua extranjera a aprendices jóvenes. Suponemos que esto se debe a la ignorancia de gestión de clase, la falta de un programa específico para este tipo de perfil o sencillamente por desinterés de los niños.

Para saber en qué consiste el problema, hemos intentado observar cómo los niños perciben el español como lengua extranjera en relación con su lengua materna adquirida en la primera infancia. En la educación argelina, se considera el francés como la primera lengua extranjera; esta última se introduce en el cuarto curso de primaria, por lo cual podemos percibir una real educación bilingüe que acompaña el niño hasta en su etapa adulta.

Ante estas observaciones, hemos llegado a una posible hipótesis de que la formación básica que hemos adquirido durante nuestros estudios de licenciatura, podría no ser suficiente para enseñar a aprendices de cualquier edad.

Entre otras preguntas que se nos plantearon, citaremos las siguientes:

- ¿Cuál es la metodología más adaptada para enseñar el español a aprendices jóvenes?
- ¿Cómo y en qué interviene la variable “edad” en la enseñanza del español como lengua extranjera?
- ¿Cuál es la diferencia entre la enseñanza a adultos y la enseñanza a jóvenes?
- ¿Un profesor de lengua española puede enseñar a jóvenes sin una formación previa?

Los objetivos que perseguimos en este trabajo es ver qué grado de importancia se concede a la enseñanza del español como lengua extranjera a aprendices jóvenes, y saber cuál es la metodología más adaptada a estas edades tempranas, y cómo fomentar las habilidades comunicativas de los niños así como su creatividad.

Nuestro trabajo se divide en tres capítulos:

En el primer capítulo, exponemos el marco teórico en el que se inscribe el aprendizaje de los niños basándonos en algunas teorías del proceso de aprendizaje infantil.

En el segundo capítulo, destacamos la diferencia existente entre la enseñanza a adultos y la enseñanza a niños, y también a la metodología de la enseñanza del español a aprendices jóvenes, resaltando la eficacia del uso de las actividades lúdicas en el aula.

En el último capítulo, exponemos nuestra experimentación hecha con los niños que forman nuestra muestra. Después pasamos a la metodología aplicada en nuestra investigación, mediante unos procedimientos metodológicos (la observación de clase y la entrevista con los profesores). También, presentamos los resultados y los comentarios que hemos obtenido en nuestra investigación; y al final acabamos con una propuesta didáctica que consiste en la puesta en marcha del enfoque por tareas en el aula.

Capítulo I

Concepto y teorías del aprendizaje infantil

1. La noción de aprendizaje

El aprendizaje considerado como una de las principales funciones mentales del ser humano, es el hecho de adquirir, apropiarse conocimientos, construir nuevas competencias y modificar su manera de pensar. Es ir desde lo que sabemos hacia lo que ignoramos, de lo conocido hacia lo desconocido. Se puede considerar el aprendizaje como una modificación estable y duradera del saber y del saber hacer de un individuo. Al aprendizaje se le han atribuido muchas definiciones, anotamos algunas a continuación:

La Real Academia Española (RAE)¹ define el aprendizaje como " una adquisición por la práctica de una conducta duradera (...) El aprendizaje es la adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. El diccionario Larousse (2005: 101) define el aprendizaje como "un proceso de adquisición por un individuo de conocimientos o nuevos comportamientos bajo el efecto de interacciones con el entorno"².

Warren C. Howard (1998)³ define el aprendizaje como "el proceso por el cual se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación que puede o no haberse encontrado antes".

Existen muchas teorías sobre el aprendizaje. Hansenn(2003) apoyándose sobre la teoría behaviorista de Skinner⁴, asegura que el aprendizaje es una modificación del comportamiento consecutivo a las recompensas verbales. En cuanto a Piaget en su teoría cognitiva, el aprendizaje no es la adquisición de un nuevo saber que se presenta para llenar un vacío, sino que se trata de la modificación de ideas existentes. El desarrollo cognitivo se realiza cuando el individuo está en acción con su entorno y por lo tanto, aprender es desarrollar nuevas formas de acción. (Blanchet: 1998).

Bruner (1963)⁵ refiriéndose al aprendizaje, señala que descubrir un camino no es inventarlo; el descubrimiento no ocurre por casualidad, ni por ensayo y error. Es

¹ Real Academia Española: <http://www.rae.es/rae.html>.

² Nuestra traducción. El texto original está en francés: «processus d'acquisition par un individu, de connaissances ou de comportements nouveaux, sous l'effet des interactions avec l'environnement ».

³ Citado por Ledesma (2003: 24).

⁴ Frederic Skinner (1904-1990), psicólogo y filósofo americano, autor de muchos trabajos sobre el aprendizaje, desarrolló una corriente radical y autónoma en el behaviorismo.

⁵ Citado por Méndez (2008: 78).

importante el medio familiar y cultural que proporciona modelos, señala pautas y ofrece patrones para el cumplimiento de tareas sociales y personales.

Ante todas estas definiciones, podemos entender que el aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y nuevas conductas, es decir, un cambio de comportamiento, por ejemplo al aprender a conducir, para que el aprendizaje se haga, hay que practicar los nuevos conocimientos adquiridos para que no caigan en el olvido.

Una de las características del aprendizaje es la interacción del individuo con el entorno. Cabe señalar también que un aprendizaje se puede impedir y estorbar a causa de la falta de motivación, por ejemplo aquel aprendiz que a diario sufre bromas y humillaciones por parte de sus compañeros, va a encontrar poca motivación y afán para ir a la escuela y le puede afectar negativamente.

Existe diferentes tipos de aprendizaje, podemos citar el aprendizaje *por descubrimiento* que se basa en el hecho de que la información no se adquiere de manera pasiva; el aprendizaje *receptivo* en que el aprendiz sólo recibe y reproduce sin participar activamente en su aprendizaje; el aprendizaje *significativo* en que el aprendiz utiliza de manera coherente sus conocimientos previos con los nuevos adquiridos y el aprendizaje *repetitivo* que consiste en que el aprendiz reproduce datos memorizados sin vincularlos con los precedentes conocimientos.

2. La adquisición de lenguas en edades tempranas

La cuestión de la función de la edad en la adquisición del lenguaje y de las lenguas extranjeras sigue generando un gran interés y causando intensos debates, tanto a nivel teórico como práctico. Es un aspecto que ha alimentado las actuaciones de todos los involucrados en el aprendizaje de una lengua extranjera y las generalizaciones acerca de la facilidad de aprendizaje de idiomas que pueden tener los niños.

La adquisición consiste en la interiorización de reglas y fórmulas que son usadas para la comunicación en la lengua extranjera. La edad de los estudiantes tiene una influencia importante sobre su aprendizaje ya que puede desarrollar una motivación positiva así como unas actitudes favorables que fomentan la adquisición de una lengua extranjera.

Existen muchas teorías que han abarcado el tema de la adquisición de lenguas extranjeras, Muñoz (2000: 110) aporta expone la siguiente afirmación:

La adquisición ocurre como resultado de la interacción con hablantes de la L2 y la observación de la interacción entre hablantes de L2 en distintas situaciones sociales. Estas situaciones varían con relación a las características de los interlocutores y los objetivos de la propia interacción. En contextos formales, el estudiante suele recibir algún tipo de instrucción sobre el funcionamiento de la segunda lengua y recibe *feedback* sobre aspectos específicos y/o generales de los resultados de la instrucción.

Cada individuo adquiere su lengua materna que representa su primera lengua aprendida; esto forma parte del proceso natural de adquisición de la lengua materna. La adquisición de la primera lengua es una adquisición fundamental. La adquisición de una lengua extranjera depende del estadio de adquisición de la primera lengua, que se realice o bien en una situación monolingüe o bilingüe.

Para un niño, la adquisición de la lengua materna participa en su desarrollo social y de su identidad. Sin embargo no es lo mismo para la adquisición de una lengua extranjera ya que el niño tiene una identidad social. Según Chomsky, todo niño normal se construye en un tiempo muy corto una gramática perfecta de su lengua materna.⁶

2.1. Proceso de adquisición

Toda información o dato que se quiere adquirir pasa a través de un proceso de adquisición que consiste en integrar la información por medio de la percepción y de la atención, basándose en el hecho de que un niño absorbe de manera activa en las informaciones dadas, es decir que se implica en su adquisición analizando e interpretando todo dato recibido. Y para que una percepción se produzca, hace falta una atención que requiere sus vías sensoriales (tacto, olfato, gusto y sobre todo visual y auditivo).

⁶ Según Chomsky, todos los seres humanos adquieren de forma natural una lengua cualquiera porque disponen de una gramática universal (CVC: 1997).

En el aprendizaje de una lengua extranjera, el niño utiliza este mismo proceso para llevar a cabo su aprendizaje. Utiliza la percepción apoyándose en sus sentidos sensoriales para captar los fundamentos de esta nueva lengua extranjera. Lo visual le sirve para adquirir las formas y características de las nuevas letras (Muñoz: 2010).

En el caso del español como lengua extranjera, los niños descubrirán una letra nueva por ejemplo (la ñ) distinta al abecedario tradicional que conocen (el francés en el caso del niño argelino). También utilizan la audición para percibir las diferentes particularidades del acento de esta lengua en vía de adquisición.

Según algunas estadísticas sobre la persistencia de la atención (Muñoz: 2010), el intervalo de atención de los niños de seis a doce años es de diez a veinte minutos. Dicha atención está vinculada por factores físicos y psíquicos como el sueño, el hambre o la motivación.

2.2. Proceso de almacenamiento

El almacenamiento es el hecho de guardar, archivar en un tipo de carpeta las informaciones adquiridas previamente. Cada uno de nosotros desarrolla el mismo almacenamiento de información que se divide en tres almacenes, el de la memoria sensorial, la de corto plazo y la de largo plazo.

En la memoria sensorial, se guarda brevemente los estímulos sensoriales, se tienen que codificar a tiempo antes que se pierda la información (Muñoz: 2010).

En la memoria a corto plazo, la capacidad de almacenamiento está limitada. La información que no se repasa, se conserva por un máximo de 20 segundos (Wickens: 1999)⁷. El autor Miller (1956)⁸ va más en las limitaciones de la información: para él, el individuo puede acordarse sólo de siete elementos en una tarea dada.

Delval (1996)⁹ asegura que entre los cinco y seis años de edad, los niños se acuerdan sólo de dos dígitos, a los seis años de edad, recuerdan de cinco y en los adultos alrededor de siete. Sin embargo, la memoria a largo plazo tiene una capacidad de almacenamiento ilimitada, puede conservar la información durante un tiempo prolongado.

⁷ Citado por Weiten (1995: 268).

⁸ Ibid (1995: 269).

⁹ Citado por Muñoz (2010: 89).

Se considera que la memoria de los niños es más óptima en algunos dominios y en determinadas edades, adquieren una gran capacidad para recordar detalles sobre cómo, dónde y cuándo ocurrió un hecho.

Para Siegler (1998)¹⁰, la codificación es un proceso similar al hecho de situar información en una carpeta. El almacenamiento consiste precisamente en guardar la carpeta en el archivo. El modelo en el que almacena la información se considera que es universal, aunque la eficacia del sistema varía de una persona a otra.

2.3. Proceso de recuperación

Esta última etapa consiste en la recuperación de la información. Se hace de dos maneras; la recuperación a través del reconocimiento y la recuperación mediante la evocación. Se produce el reconocimiento cuando el niño se encuentra con un estímulo conocido, se reconoce que este estímulo ya ha sido experimentado antes.

El reconocimiento se hace cuando el individuo se encuentra ante una información conocida y familiarizada. Lo que hace el individuo es identificar este estímulo que asocia a un suceso anterior. En cuanto a la evocación, se trata de reproducir lo recordado, es decir que vuelve a recuperar un estímulo, un suceso pasado que no está presente.

A medida que crecen, los niños pueden desarrollar estrategias mnemotécnicas que les ayuda y facilita la evocación y el recuerdo de lo adquirido y almacenado. Para Hernández Pina (1990)¹¹, el término mnemotécnico es el conjunto de reglas que recurren al uso de ciertas combinaciones, relaciones y asociaciones de ideas o artificios con objeto de facilitar la retención por más tiempo. Los niños suelen utilizar una primera y misma estrategia¹² que es la repetición como para recordar los números por ejemplo. Otra estrategia explotada es la organización que consiste en organizar mentalmente las informaciones por categorías. Las estrategias aumentan y mejoran a medida que crece el niño.

¹⁰ Citado por Muñoz (2010: 89).

¹¹ Ciado por Jimenez (1994: 24).

¹² Según el Diccionario de Términos Clave de ELE: www.cervantes.es (CVC: 1997), el concepto de estrategia desempeña un importante papel. Es la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje.

3. Teorías del aprendizaje infantil como propuesta educativa

Dedicarse a enseñar el español a perfiles como los de los niños requiere, además de conocer la materia enseñada, un conocimiento profundo sobre cómo son los niños y cómo piensan. Por lo que se refiere a las teorías del aprendizaje infantil optamos por la perspectiva cognitivista, intentando examinar en nuestro trabajo los de Piaget y Vygotsky, e incluimos en esta perspectiva la teoría de la instrucción de Bruner.

3.1. El constructivismo de Jean Piaget ¹³

La teoría piagetiana considera al aprendizaje como una construcción personal del individuo a partir de unas estructuras cognitivas internas que se transforman cuando el individuo interactúa con el entorno. En sus numerosos estudios con los niños, Piaget afirma que la actividad es uno de los factores más relevantes de la inteligencia. El conocimiento se basa en la capacidad del individuo, en sus conocimientos previos y en su interacción con el medio.

Piaget define el constructivismo como: "una teoría que intenta explicar las relaciones entre el sujeto y los objetos en la elaboración de los conocimientos"¹⁴. Esta teoría del aprendizaje desarrolla la idea de que los conocimientos se construyen por los que aprenden. Para el constructivismo, adquirir conocimientos supone la acción y la actividad de los aprendices, acciones como la manipulación de ideas, de conocimientos y concepciones. Estas actividades pueden estorbar y contrariarse a las maneras de hacer y comprender de los aprendices. En este caso, el individuo es el protagonista activo del proceso de conocimiento y las construcciones mentales que obtiene son el fruto de su actividad.

Para Piaget, el aprendiz no está simplemente en relación con los conocimientos que aprende sino que organiza su mundo a medida que aprende adaptándose. Esta perspectiva constructivista hace hincapié en la adaptación de la inteligencia y su función organizadora y estructurada. Esta capacidad de adaptación se apoya en dos procesos de interacción del individuo con su medio: asimilación y acomodación. Es decir, no existe una memorización

¹³ Jean Piaget (1896-1980), psicólogo y epistemólogo suizo, fundador de la epistemología genética, se dedicó al estudio del desarrollo cognitivo del niño.

¹⁴ Citado por Charlon-Blanc (2011: 21). Nuestra traducción. El texto original está en francés: «C'est une théorie qui tente d'expliquer les relations entre le sujet et les objets dans l'élaboration des connaissances ».

por el niño de lo que da el profesor, sino que va a ser activo en esta adquisición a través de sus sentidos. Sus conocimientos nuevos se construyen sobre las ideas que ya tiene, es decir que el nuevo conocimiento se une con el conocimiento ya adquirido. El proceso de equilibrio es cuando la información nueva no se acomoda y se pone en conflicto con la que tiene. Entonces, entra en un proceso de adaptación.

En la enseñanza, el aprendizaje se realiza por *descubrimiento*, es decir un aprendizaje que promueve que al aprendiz adquiera los conocimientos por sí mismo, de tal modo que el contenido que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que debe ser descubierto por el aprendiz (CVC: 1997). El papel del profesor se limita a actuar como un mediador que ayuda al alumno en su proceso de aprendizaje resaltando el error considerado como la base del aprendizaje.

Para Piaget, la inteligencia está atada a la adaptación biológica y evoluciona desde los primeros días de la vida. De ahí, el autor establece cuatro grandes fases sucesivas del desarrollo cognitivo en el niño; el estadio sensorio-motor, el estadio preoperatorio, el estadio de las operaciones concretas y el estadio de las operaciones formales. Para nuestro objeto de estudio, para el niño que se sitúa entre seis y diez años de edad es un periodo caracterizado por ser un estadio avanzado en el que el niño adquiere las funciones más delicadas del lenguaje.

Dentro de las etapas piagetianas, este margen de edad se caracteriza por ser el periodo de las operaciones concretas, etapa en la que el niño es capaz de utilizar correctamente la información concreta. Las operaciones concretas forman la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales que implican combinación y estructura de "grupo" coordinante de las dos formas posibles de reversibilidad (Piaget: 1981).

Piaget caracteriza las operaciones concretas como un periodo en donde los niños pueden entender ciertos principios lógicos y reflexionan sobre situaciones y cosas. Un periodo donde desarrollan una conducta de cooperación así como unos sentimientos relativos a lo justo e injusto, los niños toman en cuenta los puntos de vista de los otros y su moral es más autónoma (Mora: 1994: 74).

En esta etapa, los niños han transformado sus acciones físicas en operaciones mentales. El niño es muy receptivo a esta edad en cuánto a cuestiones lingüísticas y

culturales de su medio ambiente. Empieza a relacionarse con otros niños, se interesa por las actividades en grupo y coopera en diferentes juegos y tareas colectivas.

3.2. El constructivismo social de Lev Vygotsky¹⁵

Se basa principalmente sobre las ideas de Vygotsky que reconoce al individuo como creador de la realidad, resaltando el papel importante de la sociedad y la cultura para la construcción del conocimiento. La enseñanza se basa en el aprendizaje *colaborativo*, con iguales y con profesores, así como la interacción de ideas y valores. El profesor transmite reglas a través del lenguaje, una herramienta básica que se percibe tanto entre profesor-alumno como alumno-alumno que aprenden unos de otros.

El aprendizaje situado y el aprendizaje colaborativo son dos planteamientos que toma en consideración el constructivismo social. El aprendizaje colaborativo pretende que cada individuo es responsable no sólo de su aprendizaje sino también del aprendizaje de los miembros del grupo. Los alumnos interactúan con un intercambio de ideas.

El aprendizaje situado, llamado también "aprendizaje anclado", se basa en los mismos principios que el aprendizaje colaborativo. La diferencia reside en el hecho de que el aprendizaje situado está caracterizado por un conocimiento situado, es decir que está influenciado por el entorno y la comunidad en la que se utiliza.

El constructivismo pone de relieve la interacción, el intercambio y trabajo de construcción. El aprendizaje es considerado como el producto de actividades sociocognitivas unidas al intercambio didáctico profesor-alumno y alumno-alumno. El constructivismo social resalta la importancia de las condiciones de los aprendices en actividad ya que el aprendizaje no es solo la adquisición de nuevos conocimientos o reestructuración de los conocimientos previos sino que se trata también del desarrollo de la capacidad de aprender, de comprender, de analizar y por lo tanto no es a través de lo que transmite el profesor o a través de la puesta en actividad de los aprendices frente a un

¹⁵ Lev Vygotsky (1896-1934) Psicólogo soviético, consideró de gran importancia la influencia del entorno en el desarrollo y aprendizaje del niño.

problema que los aprendices aprendan sino que se construye el aprendizaje a través de interacciones entre alumnos y entre profesor alumno.

Según la ley genética general del desarrollo cultural de Vygotsky, toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y luego en el plano psicológico (Vygotsky, 1981*b*: 163).¹⁶

La hipótesis de Vygotsky reside en el funcionamiento social del ser humano. El autor considera que las funciones psíquicas no se desarrollan de manera natural debido a causas biológicas y que se desarrollan a través de mediadores socioculturales. Por lo tanto en el proceso de desarrollo del niño, la educación reestructura de manera fundamental todas las funciones del desarrollo; a través de la educación, se realiza el aprendizaje.

El constructivismo social de Vygotsky enfatizó el rol del individuo como constructor permanente de su entorno, actividades e interacciones sociales (Werstch: 1988)¹⁷. El constructivismo ha redefinido la perspectiva del sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y la relación entre ambos. Se define, pues, a un sujeto cognoscente en relación con los intereses y motivaciones particulares hacia su contexto sociocultural. El sujeto vive procesos interpersonales e interpersonales dialécticos, en los que la estabilidad y el cambio son aspectos cualitativos de su estructura cognoscitiva y de sus modelos de conceptualización del mundo. Se le permite generar construcciones singulares que lo hacen creador y transformador de saberes en comunión crítica con su grupo social de referencia. (Zubiria: 2004: 24).

En sus estudios, Vygotsky (Riviere: 1994) intenta buscar la relación existente entre aprendizaje y desarrollo. Considera que hay operaciones que un niño está preparado para realizar, hay otras que no puede realizar y entre las dos, hay una zona caracterizada por operaciones que no llega a hacer solo, pero que llega a ejecutar con la ayuda de un adulto. Esta posibilidad de conseguir una acción con una ayuda demuestra que a pesar de que el desarrollo cognitivo no esté completamente completo para poder realizar una acción solo, algunas tareas son realizables y con el tiempo podrán ser realizados de manera autónoma. Sin embargo cabe señalar que el aprendizaje no es sinónimo de desarrollo y que para ello se precisa una cierta madurez.

¹⁶ Citado por Berrocal y Zabala (1995: 102).

¹⁷ Citado por Zubiria (2004: 24).

Vygotsky (1933: 86) aporta la siguiente definición acerca de la zona próxima de desarrollo: "No es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel próximo de desarrollo determinado por la capacidad para resolver un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más apto¹⁸." Por consiguiente, la relación entre docente y discente es muy significativa.

El profesor ha de fomentar el desarrollo del niño en la "zona próxima de desarrollo" como lo explica Bouchiba (2007: 165-178):

Desde la niñez, el individuo necesita la ayuda pedagógica de un adulto-guía; esta ayuda puede ser muy eficaz a condición de que el adulto esté muy atento a las posibilidades del niño y que su intervención se ejerza en la "zona próxima de desarrollo"; el nivel de desarrollo del niño depende entonces de la *dinámica de las interacciones* que se llegan a establecer entre el docente y el discente¹⁹.

Vygotsky se apoya también sobre el hecho de que tanto la cultura como la sociedad desempeñan un papel importante y decisivo en el proceso de adquisición del conocimiento. El niño desarrolla su conocimiento a través de la influencia social al interactuar con su profesor y escuela, por ejemplo, y utiliza la cultura para potenciar su forma de aprendizaje en lo que se refiere a la lectura, la escritura y el habla.

3.3. El aprendizaje por instrucción de Jerome Bruner²⁰

Es una teoría relacionada con el aprendizaje y con el desarrollo. La teoría del aprendizaje sirve de fundamento para la teoría de la instrucción. Es perspectiva porque define unas reglas y criterios para adquirir el conocimiento y determina cómo se hace la enseñanza para lograr un aprendizaje efectivo.

¹⁸ Citado por Riviere (1994: 94). Nuestra traducción. El texto original está en francés: «Ce n'est pas autre chose-dit-il- que la distance entre le niveau actuel du développement, déterminé par la capacité de résoudre indépendamment un problème, et le niveau proximal du développement déterminé par la capacité de résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable ».

¹⁹ Vygotsky (1996: 167) citado por Bouchiba (2007: 165-178).

²⁰ Jerome Bruner (1915- 1990), psicólogo americano, estudió la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo del niño.

Para Bruner²¹, la educación es una forma de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, "andamiaje" del adulto. Por lo tanto, el entorno de la educación para el niño representa una forma de diálogo con el andamiaje del adulto para construir y conceptualizar el mundo en que vive. Es decir que el niño, cualquiera que sea su edad, está en su proceso de descubrimiento/aprendizaje. Por ejemplo, al leer un cuento, una historia o otros, dependiendo de la edad del niño, éste va reflexionando y aprendiendo con la ayuda de su tutor adulto.

La instrucción (Mendez: 2008) es la formación que ofrece las instituciones y que engloba un método y una didáctica de enseñanza basada en unos conocimientos teóricos y metodológicos. En otras palabras, consiste en llevar al aprendiz por medio de una secuencia de definiciones y redefiniciones hacia la solución de un problema que aumenta su habilidad para captar, transformar y transferir lo que ha aprendido.

En su marco teórico, Bruner considera el aprendizaje como un proceso activo en el que los alumnos construyen nuevas ideas o conceptos basados en los conocimientos que tienen y los previos. El alumno selecciona y transforma la información, construye hipótesis, y toma decisiones, basándose en una estructura cognitiva para hacerlo y que le permite "ir más allá de la información dada".

En cuanto a la enseñanza, el instructor debe tratar de animar a los estudiantes y a descubrir principios por sí mismos. El instructor y el alumno deben intercambiar un diálogo activo. La tarea del instructor es transmitir la información para que sea aprendida en un formato apropiado al estado actual de comprensión del aprendiz. El plan de estudios debe organizarse en forma de espiral para que el estudiante continuamente se base en lo que ya han aprendido.

El autor propone un "*curriculum* espiral" (Aebli: 2001); es un tipo de plan de estudio que se elabora al enseñar al niño cualquier materia en edad, pero que se gradúa cada vez más en función de los niveles. Se hace cada vez más elaborado a medida que el niño avanza en su aprendizaje. El *curriculum* espiral (y no lineal) significa que aunque se avanza en los niveles, se tiene que retomar las estructuras básicas para cada materia.

²¹ Citado por Palacios (1998: 15).

Bruner (1960)²² "acuñó el concepto de la "estructura de las disciplinas", y esbozó el modelo del currículo en espiral, en cuyo transcurso se toman una y otra vez, durante los años escolares, los grandes temas del conocimiento en forma de preguntas, conceptos y teorías, se escudriñan de manera cada vez más profunda y se estructuran de manera cada vez más comprensiva, dependiendo del nivel de formación y desarrollo del alumno".

Es importante tener bien entendidas las estructuras básicas que hemos enseñado a los alumnos para empezar así nuevos contenidos que resultan de nivel superior. La concepción del *curriculum* como medio para profundizar más y mejor en un *corpus* de conocimiento sin el riesgo de adentrarnos en terrenos desconocidos lleva consigo una construcción autolimitadora, aunque no muy grave. Lo que se enseña debe formar parte de ámbitos de conocimiento lo suficientemente sólidos y profundos como para que pueda volver sobre ellos una y otra vez.

Bruner (1966)²³ precisa que una teoría de la instrucción debe abordar cuatro aspectos principales: (1) la predisposición hacia el aprendizaje, (2) la forma en que un conocimiento puede estructurarse para que el alumno lo interiorice con facilidad (3) las secuencias más efectivas para presentar un material, y (4) la naturaleza y el ritmo de las recompensas y los castigos. Unos buenos métodos para la estructuración del conocimiento deben dar lugar a la simplificación, la generación de nuevas propuestas, y el aumento de la manipulación de la información.

4. La plasticidad cerebral del niño:

Martín (2004: 262) destaca lo importante que es la niñez, una etapa en la que se fijan los primeros conocimientos y asegura que "El factor edad en el aprendizaje de una L2 se ha asociado a la idea de que a medida que un niño deja de serlo para convertirse en adolescente y más tarde en adulto, pierde capacidad para aprender una L2, debido a los cambios fisiológicos que se producen en su cerebro".

²² Citado por Aebli (2001: 275).

²³ Citado por Lucas (2008: 21).

Hemos señalado anteriormente la existencia del periodo crítico a cierta edad; esto corresponde al periodo de crecimiento biológico, una plasticidad del cerebro del niño que le permite adquirir y aprender fácilmente cualquier segunda o tercera lengua.

Tenemos que señalar la diferencia que existe entre *Plasticidad cerebral* y *Periodo crítico*; *La plasticidad* se refiere a la aptitud del niño para aprender cualquier lengua mientras que *el periodo crítico* designa una etapa del desarrollo después de la que se adquiere el acento extranjero. Esta plasticidad cerebral se define como el hecho de modelarse y ajustarse el cerebro a diferentes situaciones, es la capacidad del individuo para adaptarse a su medio ambiente.

Lo que diferencia el adulto del niño son los condicionamientos cognitivos, neurológicos y afectivos, por lo tanto no se puede llegar a un aprendizaje similar. Existe un periodo crítico en el que la plasticidad cerebral permite a los niños adquirir la lengua. Si bien la plasticidad cerebral permite adquirir cualquier lengua y facilita el aprendizaje de una segunda o tercera lengua, cabe señalar que su pérdida alrededor de los 12 años es la responsable de los problemas que el adulto encuentra al aprender una lengua extranjera. (Coperías y Redondo: 2000)

La plasticidad del cerebro no es homogénea en cuanto a los componentes de la lengua, es decir que el niño desarrolla más competencias en disciplinas como la gramática o el léxico y en otras menos como en comprensión.

4.1. La hipótesis del periodo crítico en el aprendizaje

La edad de adquisición de una lengua extranjera constituye un factor que ha suscitado muchas polémicas sobre la misma. Este fenómeno se llama "periodo crítico" o periodo "sensible". Es una hipótesis postulada por Lenneberg²⁴: se trata de un periodo en el cual las vías neuronales de un niño se caracterizan por una sensibilidad producida en un momento dado y que es efectiva solo en un intervalo de tiempo en el que se produce un verdadero remolde de las vías cerebrales. Por lo tanto, la adquisición y el aprendizaje de

²⁴ Eric H. Lenneberg (1921-1975) es un lingüista y neurólogo, pionero en las ideas de adquisición de la lengua y psicología cognoscitiva. En su publicación *Fundaciones biológicas de la lengua* él avanzó la hipótesis del periodo crítico para el desarrollo de la lengua; un asunto que sigue siendo polémico y tema de discusión.

una lengua que no está establecida en este periodo sensible, difícilmente se establece a la edad adulta y la flexibilidad de adquisición del niño puede perderse. (Akerberg: 2005).

En su teoría del periodo crítico, Eric H. Lenneberg, define la idea de que el lenguaje tiene una base biológica; existe en la infancia un periodo crítico en que se desarrollan las facultades neurológicas que permiten aprender el lenguaje; él define este periodo entre los dos años y la pubertad, un estadio a partir del que el cerebro deja de desarrollarse.

Los primeros años de la vida son esenciales para el desarrollo del cerebro. Durante este período tanto las experiencias negativas como las positivas pueden dejar huellas permanentes que se pueden transformar en ventajas o dificultades para el aprendizaje posterior.

Martín (2004: 263) expone tres posiciones prototípicas con respecto a la existencia de un *periodo crítico de aprendizaje* fundamentado sobre bases neurofisiológicas:

- a) *Periodo crítico de aprendizaje para la adquisición de la lengua materna y cualquier L2*, fijada entre los dos y los doce años, es una etapa en la que al aprendizaje de una lengua se hace de manera natural y sin esfuerzo.
- b) *Periodo sensible de aprendizaje*, que toma en consideración las diferencias individuales en cuanto a la rapidez de aprendizaje y los resultados en los diferentes aspectos de la lengua, este periodo sostiene la existencia de un periodo "sensible" pero no "crítico", es decir que no es imposible alcanzar el aprendizaje fuera de este plazo.
- c) *La negación de la existencia de periodos críticos o sensibles debidos a los procesos neurocerebrales*. Se niega la existencia de un periodo crítico o sensible, porque se ha observado muchos ejemplos de personas que han llegado a adquirir una L2 en edad adulta con mayor éxito.

Existe una cierta flexibilidad del cerebro hasta una cierta edad, es decir que después de la adolescencia, el cerebro es menos receptivo y disponible en cuanto a unas adquisiciones lingüísticas. Esto significa que después de la pubertad, la capacidad de adquirir una lengua extranjera es costosa y un poco problemática. Sin embargo no son conclusiones aprobadas, ya que muchos investigadores abogan por el hecho de que algunos

aprendices tardíos pueden conseguir la adquisición de algunas competencias. Se puede decir que existen varios periodos críticos.

Sin embargo, otros investigadores recalcan sobre lo beneficioso y eficaz que es el aprendizaje antes de los siete años, es decir, el periodo que precede la escuela primaria ya que la adquisición viene de manera natural y que no se ha experimentado aún las reglas situacionales. Se define el periodo crítico como el “periodo feliz” en que el niño desarrolla una gran facilidad para el aprendizaje de una segunda o tercera lengua.

Lenneberg y Penfield (Siguán: 1984) señalan que no se puede adquirir la lengua extranjera de la misma manera en la madurez que con la facilidad que se hace en la niñez. Según ellos, existe un "periodo crítico" limitado, antes de los dos años, por falta de madurez y después de los diez años.

Capítulo II

Fundamentos metodológicos

1. Diferencias entre la enseñanza a adultos y niños

Existe una clara interrelación de diversidad entre *pedagogía*²⁵ y *andragogía*²⁶ en cuanto al ámbito de la enseñanza. A nosotros nos interesa lo que distingue una instrucción basada en un alumnado adulto frente a un alumnado infantil, así como las similitudes y disparidades que se generan en este proceso educativo.

Cuando hablamos de diferencia entre la enseñanza a adultos y niños, nos referimos a los diferentes ámbitos en el que se distinguen la aptitud, la inteligencia, la motivación, la personalidad, la sensibilidad gramatical, la capacidad de codificación, la fonética y la memoria asociativa tanto del niño como del adulto en un contexto educativo.

Coperías (2000: 253) afirma lo siguiente: "Al adulto le separan del niño condicionamientos neurológicos, psicomotrices, cognitivos y afectivos que invalidan plenamente aquellas publicidades engañosas que pretenden vender un sistema de aprendizaje similar al de la infancia, similar tal vez pero nunca equivalente". Es decir que la educación de los adultos tiene una connotación específica, su enfoque didáctico difiere en algunos aspectos del de los niños. No se puede garantizar pues, el mismo proceso de aprendizaje.

El factor más a favor del aprendizaje del adulto es sin duda la madurez cognoscitiva, pero también el estilo de aprendizaje y la instrucción recibida. Esto es lo que resalta Ellis (1994: 492)²⁷:

Los adultos aprenden más rápido, especialmente la gramática, pero los niños pueden llegar a alcanzar unos niveles en la L2 similares a los de un nativo, algo que está vedado a los mayores, particularmente en el caso de la pronunciación.

²⁵ Pedagogía, del griego *paidos* – niño y *gogos* – conducir. Es la ciencia que tiene como objeto el estudio de la educación, se define como el conjunto de los principios y métodos que pretenden enseñar. Conlleva una reflexión global sobre la acción educativa.

²⁶ Andragogía, del griego *andros* – hombre y *gogos* – conducción, guía. Es una práctica de enseñanza que toma en consideración las características del aprendiz adulto.

²⁷ Citado por Calatrava (2009: 99).

A partir de la experiencia que tuvimos en clase así como los testimonios de algunos profesores sobre la enseñanza tanto a adultos como a niños, destacamos a continuación algunas diferencias que nos han parecido relevantes:

i. Diferencia en el aspecto contextual y en las estrategias de aprendizaje²⁸: se puede decir que las características del entorno desempeñan un papel importante a la hora de aprender.

ii. Los adultos desarrollan estrategias específicas de la situación de aprendizaje de una lengua extranjera. A los niños, los tenemos que guiar y ayudar a crear y desarrollar técnicas para que aprendan de manera óptima.

iii. El aprendiz adulto está a menudo preocupado por cometer un error y es lo que frena su aprendizaje. Le cuesta motivarse después de haber cometido un error.

iv. Para los niños, el aprendizaje se desarrolla a través del buen ambiente de la clase, es decir, de la metodología empleada y de la actuación del profesor (ha de haber actividades lúdicas y entretenidas para que la clase de lengua sea un éxito). Para los adultos es algo diferente: ellos vienen con unos objetivos y predisposiciones determinadas que tienen relación con su futuro académico o profesional.

v. A diferencia de los adultos que no se atreven a tomar riesgos, los niños no desarrollan recelos o vacilaciones a la hora de aprender una lengua extranjera. Ellos están exentos de emociones inhibitorias como la vergüenza, la envidia, el temor a lo nuevo y el miedo de hablar en público. Son alteraciones que los niños todavía no han desarrollado.

vi. El adulto cuando aprende una lengua extranjera, es por su propia iniciativa; la diferencia con el niño está en que el niño está en un proceso de enseñanza-aprendizaje guiado e impulsado.

Existen muchas diferencias de desarrollo y de aprendizaje propio a cada niño y a cada adulto. La edad se considera uno de los factores más determinantes en el proceso de

²⁸ Las estrategias no son sólo un problema de entorno, sino de madurez cognoscitiva que hace que la experiencia de aprendizaje evoluciona en la edad.

enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. El profesor tiene que tomar en cuenta los elementos diferenciadores que se caracterizan por las necesidades de aprendizaje así como los intereses, la motivación y el rendimiento lingüístico de cada alumno.

1.1. El papel del profesor en la enseñanza infantil

Los profesores de lengua en general reciben una formación en la universidad o en institutos. En el caso de Argelia, los profesores de español deben cursar una carrera que les prepara para ejercer el papel de profesor de lengua. La formación docente suele ser de índole general, y cubre las necesidades que tendrían los futuros alumnos.

Siempre se ha considerado la profesión docente como la más noble y glorificada, ya que se atribuye al profesor tanto el papel de educador como el de formador. Por estas razones, la tarea del profesor se ha convertido en un reto que se debe cumplir para que se realice el aprendizaje de los alumnos. Krashen (1984: 120)²⁹ nos informa sobre ciertos aspectos de la actitud que debe tener el profesor en el aula:

Su principal papel es crear una atmósfera de amistad y confianza, escuchar a los alumnos, aceptar sus ideas y opiniones y en caso de que tuvieran algún problema, buscar caminos para resolverlos. De esta forma, los estudiantes se sentirán relajados, más seguros de sí mismos y apoyados por el profesor, pero nunca desconcertados por las dificultades que pudieran encontrar. Esta conducta puede ser clave para mejorar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

No existe el alumno ideal aunque lo soñemos: ese alumno perfecto, respetuoso, colaborador, atento, inteligente y comprometido en su aprendizaje que nos gustaría tener el aula; es pura utopía y nunca vamos a tenerlo. En cambio, lo que sí vamos a tener, son muchas facetas y personalidades, unas diferentes de las otras y que hacen que una clase sea divertida y rica.

Pensamos que un profesor de lengua puede enseñar a alumnos pequeños por el simple hecho de que ya ha recibido una formación pedagógica general que le permite desarrollar unas competencias que consisten principalmente en el papel que desempeña en

²⁹ Citado por Crístobal (2005: 3).

el aula, como el de guía, monitor, tutor, creador, desarrollador, actor, examinador, juez, psicólogo, pedagógico, organizador, jugador, mago, payaso, etc.

El profesor apoya al niño en la búsqueda de su autonomía; le ayuda a desarrollarse, a entender sus sentimientos y sus pensamientos, le enseña a desarrollar sus observaciones, imitaciones, identificaciones y cooperaciones. También va desarrollando ciertas características propias a la profesión que está ejercitando, es decir, despertar la motivación, ser responsable y satisfacer la curiosidad de sus estudiantes.

El profesor lleva una responsabilidad inmensa porque puede cambiar el futuro de un aprendiz. Tiene en su posesión este poder de enganchar o no a un niño. En nuestro parecer, si no se hace en los primeros días, escasamente se hace después, es decir que el primer contacto desempeña un papel clave para conseguir una clase amena y de confianza.

Al igual que un aprendiz de lengua, el profesor tiene que tener en cuenta algunos aspectos a la hora de enseñar una lengua extranjera a niños:

- Crear situaciones comunicativas con juegos de identificación de objetos y recurriendo a las canciones y los dibujos animados por ejemplo;
- Crear un clima cariñoso;
- Desempeñar el papel de motivador y ayudante;
- Enseñar al alumno a aprender a aprender;
- Percibir y analizar desde la primera clase las necesidades de los aprendices;
- Hacer que el aprendiz sea activo en su aprendizaje;
- Motivar y crear un ambiente agradable que anime el niño a aprender;
- Crear un ambiente psicológico de confianza y como facilitador de aprendizaje;
- No dramatizar ni desatender las dificultades que surjan en la clase;
- Tener conocimientos profesionales y curiosidad intelectual previos a la clase;
- Transmitir el interés y el afecto que necesitan los niños en su proceso de aprendizaje;
- Tener en cuenta las necesidades que tienen los niños para moverse y ser muy activos;
- A los niños les gusta mostrar sus prestaciones a los compañeros y al profesor.

Cabe señalar que tanto las funciones como la metodología que utiliza el profesor en su clase dependen de la escuela o institución a la que pertenece, así como los alumnos a

quienes va a enseñar. El profesor como miembro de esta institución, debe adaptarse a las estructuras y a la programación, pero lo que le va a caracterizar es el toque que dará a su clase, ya que dos profesores de la misma institución, con el mismo libro y la misma metodología no llegan al mismo resultado de éxito con los alumnos.

Por último, el profesor debe prestar especial atención al aspecto afectivo y el bienestar psicológico del aprendiz niño. Este componente debe estar presente en el aula porque facilita el buen aprendizaje y crea un ambiente agradable y de confianza. El profesor ha de aceptar que los niños traigan objetos de su casa, acudir a ellos cuando tienen pena o miedo o resolver sus conflictos: estos son aspectos que favorecen el desarrollo afectivo del niño.

2. El aprendizaje precoz

La edad tiene un papel determinante en el proceso de adquisición de conocimientos. El aprendizaje de una lengua extranjera se puede hacer de manera eficiente entre los seis y los nueve años, ya que el niño desarrolla otras capacidades en su etapa escolar que se suman para crear un ambiente de aprendizaje favorable. Sin embargo, cuanto antes comience el aprendizaje, mejor será (Dodane: 2000).

Jantscher y Landsiedler (2003: 28) refiriéndose al aprendizaje precoz, aportan la siguiente constatación:

Para el éxito de este tipo de aprendizaje, una serie de aspectos y condiciones son necesarios. En efecto, en cuanto a la eficacia del estudio de las lenguas extranjeras en el nivel primario, los siguientes factores se consideran como muy importantes: profesores bien preparados tanto en el plan lingüístico como metodológico, una formación continua bien diseñada, un programa bien estructurado (con horarios adecuados) y materiales pedagógicos adaptados y motivadores.³⁰

³⁰ Nuestra traducción. El texto original está en francés: "Pour la réussite d'un tel apprentissage, un certain nombre d'aspects et de conditions sont nécessaires. En effet, en ce qui concerne l'efficacité de l'étude des langues étrangères au niveau primaire, les facteurs suivants sont considérés comme très importants: des enseignants bien formés (à la fois sur le plan linguistique et dans le domaine méthodologique), une formation continue bien conçue, un programme bien structuré (avec notamment des horaires adéquats), des supports pédagogiques adaptés et motivants".

Pensamos que la formación de los profesores constituye uno de los elementos importantes para el éxito de aprendizaje precoz de las lenguas, el profesor tiene que utilizar métodos apropiados y lúdicos para así conseguir buenos resultados a largo plazo, es decir que los resultados del aprendizaje desde los primeros años deben ser preservados para que los jóvenes aprendices de hoy sean instruidos adultos en el futuro.

Guberina (1991)³¹ habla de "edad feliz" al definir el aprendizaje precoz como un periodo que precede a la etapa escolar, concretamente entre los cuatro y siete años, el niño desarrolla cierta facilidad para el aprendizaje de una lengua extranjera, y éste se hace de manera natural. Sin embargo no se trata de poner al niño en una situación comunicativa con la lengua extranjera para que hable perfectamente.

Pisonero del Amo (2004: 1281) habla de estrategias didácticas que hay que tomar en consideración al referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje en edades tempranas:

i. Aprendizaje significativo y funcional, con prioridad a las actividades comunicativas y tareas, reales o simuladas. Esta edad está caracterizada por la facilidad de olvido, por lo cual se tiene que potenciar el aprendizaje con actividades significativas, motivadoras así como juegos simbólicos que estimulen la creatividad del niño en su proceso de aprendizaje.

ii. Aprendizaje centrado en el alumnado destinatario, es decir, tomar en consideración los conocimientos previos del niño y adaptar la programación a partir de su realidad cognoscitiva, lingüística y sociocultural. Hay que implicar al alumno en su propio aprendizaje y fomentar el trabajo cooperativo en clase consolidando así el aprendizaje.

iii. Aprendizaje integrador, es decir incorporar las destrezas tanto productivas como receptivas de manera equilibrada y globalizada a lo largo del proceso. Pero, es preferible dar prioridad al principio a las destrezas orales ya que es importante adquirir esta habilidad para lograr una competencia comunicativa. También es importante desarrollar la competencia gramatical a través de un proceso inductivo y no a través de reflexiones deductivas y mecánicas, es decir favorecer el proceso en que el niño deduzca las reglas por sí mismo a partir de una muestra de lengua que se le presenta. De igual manera, la

³¹ Citado por Dodane (2000: 234).

adquisición de la competencia sociocultural se asocia a situaciones de comunicación, canciones y juegos entre otros y mediante una instrucción teórica.

iv. *Aprendizaje recurrente*, para consolidar los contenidos aprendidos, hay que reincorporarlos de manera constante y gradual.

v. *Aprendizaje motivador*, uno de los principales hándicaps que se encuentra el niño en el aprendizaje de la lengua es la desmotivación, probablemente motivada por su timidez o falta de interés. Es de vital importancia la motivación en el aprendizaje, porque hará que el niño logre desarrollar toda la imaginación en la realización de trabajos creativos, y aumente su motivación para adquirir nuevos conocimientos, por lo cual, se hará más sencillo el perseguir los objetivos.

vi. *Aprendizaje lúdico*, a través de las actividades lúdicas se puede mejorar el nivel de motivación y la interacción de los niños utilizando la risa, el canto, los juegos y todo aquello que les genere simpatía por el estudio como estrategia pedagógica, a fin de optimizar su participación activa en su aprendizaje. Es necesaria la aplicación del recurso lúdico como algo fundamental, para que dé al niño ese empujón hacia la aventura del conocimiento de una lengua que no es la suya, y que a través del juego y la diversión encuentre la manera de llegar a esta nueva lengua sin que sea algo dogmático ni rígido, más bien que sea con soltura y decisión.

3. Metodología de enseñanza

Compartiendo experiencias se construyen significados. A esta edad, los niños y las niñas presentan características específicas que ayudan a facilitar la labor educativa, permitiendo que se apropien del conocimiento de manera activa. La adquisición en el aula se realiza mediante la planificación de las labores con dinámicas de juegos, trabajos en equipos, participación individual, participación en grupo y tareas comunicativas e interactivas. Estas tareas deben facilitar el quehacer del docente así como permitir la plena realización de las actividades de sus estudiantes que disfrutarán más con la realización de las actividades.

Por lo tanto, la metodología debe ser participativa de modo que se involucren los niños en el proceso de aprendizaje para tomar conciencia de las futuras acciones que

deben adquirir en su vida dentro de un espacio escolar que se considera como el mejor medio para encasillar a los niños en su formación.

3.1. Métodos

Los métodos de enseñanza que se tienen que proponer para este tipo de enseñanza/aprendizaje tienen que ser de tipo comunicativo, debe centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa y de las destrezas interpretativas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir).

3.1.1. Enfoque por tareas

3.1.1.1. Definición del enfoque

Conocido también como Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT), aparece a finales de los años 70 dentro del marco teórico del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. Este enfoque pone de relieve "la tarea" del objetivo que se realiza utilizando el idioma meta de aprendizaje.

En la enseñanza de una lengua extranjera, se trata de concebir una tarea, la más auténtica posible incitando a los aprendices a simular una acción tal como se desarrollaría en la vida cotidiana, transformando por lo tanto el aula en un tipo de teatro en que los alumnos actúan como actores sociales. Como lo destaca el MCER (2002: 155) "los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias en las que usan la lengua meta en vez de la materna para llevar a cabo tareas centradas en el significado". La tarea debe ser orientada hacia un resultado determinado en el que los alumnos ponen a prueba todas sus competencias.

Estaire (2009: 13) define la tarea como aquellas cositas que realizamos diariamente y que utilizamos para ello la lengua para efectuarlos. Es decir que estas tareas que utilizamos en nuestra vida cotidiana (como el hecho de hacer la compra, organizar un cumpleaños o realizar un viaje), precisan una serie de subtareas para llegar a la tarea final que queremos.

Long (1985: 80)³² nos proporciona una definición muy amplia del término, porque se refiere a cualquier tarea que podamos realizar diariamente.

Una tarea es cualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás, de forma interesada o desinteresada (como rellenar un impreso, comprar unos zapatos, reservar un billete de avión). En otras palabras, entendemos por *tarea* todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo libre, o en cualquier otro momento.

Para Nunan (1989: 58)³³, la tarea se relaciona más estrictamente con lo que se realiza en el aula y supone el desarrollo de destrezas de comprensión y producción "una tarea es una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, la producción o la interacción en la lengua que aprenden, mientras su atención se concentra prioritariamente en el sentido, más que en la forma".

La tarea se considera como el eje de la programación didáctica de una unidad. Tagliante (2006)³⁴ aporta la siguiente definición de lo que es la tarea en un enfoque orientado a la acción³⁵:

"El enfoque orientado a la acción, retomando todos los conceptos del enfoque comunicativo, añade la idea de *tarea* por cumplir en los múltiples contextos a los cuales un aprendiz va a enfrentarse en la vida social. El aprendiz se considera como un *actor social* que sabe movilizar el conjunto de sus competencias y recursos (estratégicos, cognitivos, verbales y no verbales), para llegar al resultado que persigue: el acierto de su comunicación lingüística"³⁶

³² Citado por Estaire (2009: 13).

³³ Ibid (2009: 13).

³⁴ Citado por Robert (2008: 36).

³⁵ Llamado también "perspectiva accional", el MCER define el enfoque orientado a la acción como un enfoque que se centra en la acción considerando a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreta.

³⁶ Nuestra traducción. El texto original está en francés: «l'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de *tâche* à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère l'apprenant comme un *acteur social* qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte: La réussite de sa communication langagière.»

Todas las definiciones mencionadas anteriormente suponen una idea común: la de la "actividad" en momentos determinados. El aprendiz es un agente social que cumple tareas contextualizadas. Es decir que las actividades realizadas en el aula están relacionadas con las actividades sociales que el aprendiz realiza o realizará en el futuro. La perspectiva del enfoque por tareas intenta recrear en el aula un entorno social, un entorno cotidiano y familiar del aprendiz y es importante señalar que dentro del marco enseñanza/aprendizaje, se habla más bien de *tareas* por cumplir y realizar que ejercicios por hacer.

Las principales características de la tarea se definen como lo destaca Ellis (2003)³⁷ a continuación:

- *Una tarea es un plan de trabajo*, es decir que la tarea representa antes de nada una organización, un programa, un estudio y una preparación minuciosa del objetivo que se precisa lograr.
- *Una tarea requiere que se preste atención principalmente al significado, haciendo uso de los recursos lingüísticos disponibles*. El eje principal del enfoque es conseguir un aprendizaje significativo en un proceso de enseñanza apoyado por recursos lingüísticos.
- *Una tarea requiere poner en marcha procesos de uso de la lengua que reflejen los procesos que tienen lugar en la comunicación, en "el mundo real"*. El aprendizaje se adapta al marco social del aprendiz, es decir que la tarea debe ser realista y próxima a las vivencias del aprendiz.
- *Una tarea pone en juego procesos cognitivos, tales como seleccionar, clasificar, secuenciar, razonar y evaluar diferente información*, es decir que la tarea despierta en el alumno varios procesos cognitivos que utiliza a la hora de tratar la información.
- *Una tarea tiene una finalidad y un resultado claramente definidos que servirán para evaluar el cumplimiento de la misma*. La especificidad de la tarea reside en la tarea final, es la base del inicio de cualquier tarea, el resultado depende de la estructura así como la programación de la tarea.

³⁷ Citado por Estaire (2009: 14).

Para Zanón (1995: 53)³⁸, una tarea reúne los siguientes rasgos: a) representativa de procesos de comunicación de la vida real; b) identificable como unidad de actividad en el aula; c) dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; d) diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

3.1.1.2. Metodología

Los conceptos teóricos del enfoque por tareas permiten reflexionar sobre la práctica y los procedimientos así como la estructura y programación de las tareas o el diseño de unidades didácticas mediante tareas.

Fernández (2003: 22) señala la importancia de adaptar el objetivo de la tarea negociada en clase a la tarea impuesta en el programa, apuntando lo siguiente:

Si partimos del diseño de unidades a partir de las tareas negociadas en clase y al mismo tiempo queremos cumplir un programa dado, siempre de enfoque comunicativo, tendríamos que ir relacionando los objetivos comunicativos de nuestras tareas con los del programa, comprobar que se van cumpliendo y, si falta alguno, imaginar una tarea en la que fuera necesario abordar este último.

Por consiguiente, es importante adaptar la tarea que queremos explotar con la tarea impuesta por el programa.

El alumno enfocado hacia la tarea se considera como un actor social, debe utilizar todas sus competencias para comunicar que consisten en la competencia sociolingüística³⁹. Para ello, debe conocer y aprender en la lengua meta los marcadores lingüísticos de relaciones sociales como los saludos (presentaciones, despedidas), el uso y elección de formas de tratamiento (formal, informal, familiar), uso de las interjecciones (venga, vaya, oye), y las normas de cortesía J.P. Robert (2008).

³⁸ Citado por Fillola (2006: 115).

³⁹ Para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la competencia sociolingüística, junto con la lingüística y la pragmática conforman las "competencias comunicativas de la lengua" (CVC: 1997) disponible en: (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm)

Los materiales utilizados en el aula tienen que ser materiales auténticos así como todo lo que puede ayudar a crear un entorno social en ella.

Para la elaboración de una tarea⁴⁰, hace falta en primer lugar decidir el tema proyectado que responda a las necesidades de los aprendices así como sus intereses. Hay que estar muy atento a todo el grupo y negociar la tarea. Si son niños como el caso de nuestro perfil objeto de estudio, hace falta crear una tarea que se acerque a su interés como los dibujos animados, los juegos o las canciones, pero que responda al mismo tiempo al contenido del programa. Es importante decidir la situación en que se hace la tarea, por ejemplo, en clase, en casa, en la escuela, en casa de los abuelos, en el jardín, en el autobús o en el supermercado.

Antes de empezar la tarea, es importante motivar a los alumnos sobre el tema elegido y hacer un tipo de lluvia de ideas sobre lo que saben. Fernández (2009: 27) propone la exposición de lo que saben los alumnos y luego completarla con datos sacados de internet, de prensa u otra fuente. Según el autor, el enriquecimiento de contenidos y experiencia favorece la curiosidad del alumno así que su motivación para realizar la tarea. Según Long y Crookes (1993)⁴¹, la selección de tareas tiene que basarse en un minucioso análisis de las necesidades de los alumnos en el mundo real.

El segundo punto para la elaboración de una tarea consiste en la planificación de la tarea final⁴², es decir el objetivo de comunicación que se precisa dependiendo del grupo de alumnos que se tengan así como de sus necesidades. La tarea final tiene que ser negociada como lo explica Fernández (2009: 28): " La negociación pide que se valoren entre todos los pros y los contras de cada iniciativa: el papel del profesor es provocar la participación de los alumnos y ceder su capacidad resolutoria y de decisión al grupo". Es decir que el profesor tiene que guiar y ayudar a los alumnos en la elección del tema sugiriendo y provocando negociaciones.

⁴⁰ Es importantes recalcar sobre el hecho de que se trata de la elaboración de una tarea y no de una unidad didáctica mediante tareas.

⁴¹ Citado por Richards y Rodgers (2003: 226).

⁴² La perspectiva del enfoque por tareas implica la realización de una tarea al final de cada unidad.

Una vez determinada la tarea final, se pasa al tercer punto, que consiste en la elaboración de tareas intermedias⁴³, son aquellas tareas secuenciadas de la tarea final, es decir las que ayudan al cumplimiento de la tarea final. Estas tareas intermedias representan los pasos previos a la elaboración del proyecto y se pueden realizar en una hora, en una sesión, en un módulo o en una unidad. Las tareas intermedias llevan un tema, un objetivo y unos contenidos que ayudan a llevar a cabo el cumplimiento de la tarea final.

Una vez delimitados los pasos para conseguir una tarea, es importante determinar los objetivos de aprendizaje que se precisa lograr. Para ello, se delimitan contenidos y funciones que se precisan asimilar para alcanzar dicho objetivo. Es decir que los objetivos están relacionados con los contenidos lingüísticos. Las actividades engloban competencias comunicativas, pragmáticas, gramaticales y léxicas integrando las cuatro destrezas⁴⁴ de la lengua; expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión lectora.

Para elegir el tipo de tarea, hace falta referirse al manual si éste está orientado hacia el enfoque por tareas. Existe una cantidad de manuales que proponen proyectos y tareas finales. Sin embargo se puede adaptar manuales no enfocados a la tarea activando la imaginación y la creatividad.

La metodología de trabajo se caracteriza también por ser inductiva, es decir que el profesor elige unos textos auténticos a partir de los cuales con la ayuda de algunos ejercicios el alumno deduce las características lingüísticas y pragmáticas de dichos textos.

Consideramos que el enfoque por tareas es el más apropiado para la enseñanza a aprendices jóvenes, tanto los adolescentes como los niños porque les propone un aprendizaje asociado a su entorno social, y también porque les brinda un aprendizaje significativo. Desde la primera clase, los alumnos son conscientes del contenido de las clases y se hacen partícipes en su desarrollo.

En cuanto a la evaluación, se trata de tomar en consideración el resultado como lo explica Skehan (1996b: 20)⁴⁵: "Las tareas (...) son actividades que tienen como prioridad

⁴³ Llamadas también *tareas posibilitadoras*, los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final (CVC, op.cit.)

⁴⁴ Con la expresión *destrezas lingüísticas*, se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. "Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (oral y escrito) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivo y receptivo)" (CVC: 1997).

⁴⁵ Citado por Richards y Rodgers (2003: 220).

básica el significado. El éxito en la tarea se evalúa desde el punto de vista de la consecución de un resultado".

3.1.1.3. El papel del alumno

El enfoque por tareas otorga un papel muy significativo al alumno. Este último se considera agente activo de su propio aprendizaje. La participación de los alumnos en la selección de las tareas y la definición de la tarea final es importante. Según Richards y Rodgers (2003: 231), los papeles importantes que han de cumplir los alumnos con respeto al cumplimiento de la tarea se definen en tres aspectos:

-La participación del alumno en grupo. Muchas tareas requieren del alumno que se incorpore a un grupo y que interactúe con la pareja. Es importante que el alumno aprenda a socializarse y a trabajar con diferentes agrupamientos.

-La atención del alumno, es decir que este último tiene que darse cuenta del aspecto lingüístico de la tarea, de la forma en que se realiza y de cómo se utiliza el idioma en la comunicación.

-La disposición del alumno a arriesgarse e innovar en cuanto a las tareas que se le presentan, sobre todo cuando el alumno no tiene suficientes recursos lingüísticos, por lo cual tiene que desenvolverse innovando estrategias básicas que le permitirán cumplir la tarea final.

Para Estaire (2009: 109), el alumno se encuentra frente a nuevas funciones; se considera autónomo y responsable de su propio aprendizaje. Para la autora, uno de los aspectos más importantes asignados al papel del alumno, es el desarrollo de las estrategias de aprendizaje que favorecen un estudio eficaz y que se tienen que llevar como un bloque de contenidos programados durante todo el curso. A propósito de estas estrategias, ella afirma lo siguiente:

El planificar su desarrollo como un programa complementario, nos forzaría a centrar nuestra atención en ellas durante la programación y nos aseguraría el tener siempre presente la necesidad de que, a través de un tratamiento metodológico apropiado – procedimientos y rutinas de aula- el fomento de estas estrategias impregne todo el trabajo que se realiza todos los días en el aula.

Por consiguiente, el papel del alumno en el marco de la concepción de la tarea, la definición de la tarea final y el desarrollo de la clase resultan muy positivos e importantes ya que favorecen un aprendizaje significativo gracias al que el alumno utiliza lo aprendido en nuevas situaciones y diferentes contextos.

3.1.1.4. El papel del profesor

De manera muy general, el profesor se considera como el pilar de toda enseñanza dada en los diferentes enfoques expuestos, sin embargo el enfoque por tareas está caracterizado por unas funciones que ponen al profesor ante nuevas tareas, nueva metodología que debe seguir y tenerlo en cuenta a la hora de programar tareas.

El profesor que trabaja en el marco de este enfoque abarca nuevas funciones como la de estructurador, gestor, programador, instructor, promotor del aprendizaje, evaluador, investigador y acude a los aspectos afectivos (Estaire: 2009).

Para Richards y Rodgers (2003: 231), el papel del profesor en relación con la "concepción de la tarea" consiste primero en la selección, la adaptación o la creación de las tareas según las necesidades y el nivel lingüístico de sus alumnos. También el profesor ha de concebir una preparación a las tareas, es decir, preparar a los alumnos para las tareas con unas actividades previas como lo explican a continuación:

(...) es importante algún género de preparación o arranque pre-tarea. Estas actividades podrían incluir presentación de temas, instrucciones para aclarar las tareas, ayudar a los alumnos a aprender o recordar palabras y expresiones que faciliten la ejecución de las tareas, y aportar una demostración parcial de los procedimientos de las tareas. Estos arranques pueden ser implícitos y actuar por inducción o explícitos y actuar por deducción.

La atención a la forma, se considera otro papel importante asignado en cuanto al papel del profesor y que consiste en utilizar diversas técnicas para centrar la atención de los alumnos en la forma, entre ellas actividades pre-tarea de atención prioritaria, exploración de tests, experiencia guiada de tareas paralelas y uso de materiales con partes destacadas (J.C.Richards y T.S. Rodgers: 2003).

La disposición del profesor en el aula tiene que ser como un esfuerzo a las peticiones y dudas de los alumnos y gestión del aprendizaje (guía de la clase, corrección de ejercicios, resolución de problemas, etc.).

Estaire (1990)⁴⁶ presenta seis pasos que el profesor debe realizar a la hora de programar una unidad didáctica y que son los siguientes:

- *Elección* del tema o del área de interés.
- *Especificación* de los objetivos comunicativos.
 - *Programación* de la tarea o tareas finales que demostrarán la consecución de los objetivos.
 - *Especificación* de los componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para la realización de la tarea o tareas finales.
 - *Programación* de las tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la consecución de la tarea o tareas finales, así como la incorporación del reciclaje y de la sistematización de los elementos tratados con anterioridad.
- *Evaluación* incorporada como parte del aprendizaje.

Estos pasos son imprescindibles para todo profesor de lengua que quiere aplicar el enfoque por tareas como método de enseñanza. Una minuciosa negociación para la elección del tema debe realizarse entonces para responder a los intereses de los alumnos y también unos objetivos determinados componiendo las cuatro destrezas, comprensión oral y escrita, producción oral y escrita.

Fijar y definir la tarea final representa el núcleo del enfoque por tareas ya que es la clave de todo este proceso de programación. Es la meta y el reto al que aspiran tanto el profesor como los alumnos para alcanzar los objetivos señalados. El profesor determina los contenidos de las tareas en función de los objetivos que se quieran alcanzar y en función de las necesidades de los alumnos.

La evaluación se realiza a lo largo de los pasos de la programación de la tarea y forma parte exclusivamente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁴⁶ Citado por Atienza (2002: 3).

3.3. Dinámica en el aula

La dinámica en el aula se refiere a los medios o técnicas que se pueden aprovechar para lograr el aprendizaje y potenciar la comunicación e interacción entre alumno y profesor. Para la organización de su clase, el profesor tiene que crear una dinámica de grupos animada que favorezca la cooperación, la integración y la interacción entre los alumnos. Dicha dinámica consiste en unos recursos que se plantean en el aula para mantener el ritmo de la rutina de la clase; se pueden caracterizar por una serie de juegos, de actividades y animaciones así como unas gestiones que potencian la eficacia de los elementos de aprendizaje desarrollados en el aula.

3.3.1. La gestión del aula

Gestionar el aula se basa en utilizar acciones que condicionan y facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. Existen algunas estrategias que promueven un buen control del aula y favorecen la atención y la interacción entre los miembros de la clase. A continuación, presentamos algunos aspectos importantes que favorecen la buena gestión del aula:

i. El aula como espacio físico: El aula resulta ser el espacio clave del aprendizaje del niño; en él se desarrolla, se equivoca, crece, actúa, juega y aprende. El aula se convierte en un espacio físico en el que tanto el profesor como el alumno aprenden. Para potenciar este desarrollo y crear un ambiente ameno y agradable, hace falta en primer lugar crear un clima de empatía entre el profesor y alumnos así como establecer límites, respeto y reciprocidad.

Para convertir el aula en un espacio de confianza, se puede personalizar realizando un mural de aprendizaje, colgando pósteres y carteles, etc. También se debe aprovechar el suelo para diferentes actividades como un plano de direcciones. Todo puede estar al servicio del aprendizaje, se puede utilizar los diferentes objetos y mobiliario del aula.

ii. La ubicación del profesor: El profesor ejerce un papel muy determinante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos. Son muchas las ubicaciones del profesor en el aula: puede variar desde su ubicación frente al grupo de alumnos en donde genera un control total del grupo y en donde no existe ni participación ni creatividad por el alumno, Por otra parte, existe su ubicación entre el grupo de sus alumnos en donde se considera

otro miembro del grupo y se fomenta el desarrollo creativo del niño permitiéndole ser activo en su propio aprendizaje.

El profesor tiene que formar parte del grupo y no ser ajeno. La posición del profesor no tiene que ser estática, ni tampoco tiene que moverse mucho sino lo justo. Algunas actividades requieren una cierta posición; por ejemplo, una actividad de comprensión lectora, requiere que el profesor esté quieto (sentado o de pie) para que se marque y se grabe la entonación y el acento por parte del aprendiz. Mientras que en otras actividades, es preferible que el profesor se mueva entre las mesas y aporte ayuda y consejos.

iii. Agrupamientos: se definen como la agrupación que coloca a los alumnos en función de las actividades planteadas en el aula así como en función de la personalidad y nivel de rendimiento de cada uno. En todo grupo de comunidad, de amigos, de alumnos o de sociedad, existen unos roles caracterizados por cada miembro, ocurre lo mismo en el aula, podemos encontrar alumnos con distintas personalidades (el líder, el sociable, el pelota, el amigo, el mascota, el callado o el inconformista). El profesor tiene que percibir las facetas de cada alumno e intentar gestionar el agrupamiento en función de cada uno con el objetivo de fomentar la interacción y el trabajo cooperativo.

Las diferentes agrupaciones deben responder a los mismos objetivos, los de facilitar la enseñanza individualizada de cada alumno, fomentar la interacción social y desarrollar la actividad de aprendizaje. El profesor forma grupos en función del número de alumnos y en función de las características de cada uno de ellos así como el tipo de actividad que se realiza en el aula. Existe una variedad de agrupamientos que se pueden aprovechar en el aula: gran grupo, pequeño grupo, por pareja, por trío o individual.

iv. Disposición del aula: La disposición del aula, de las sillas y de la pizarra es muy importante. La disposición clásica del profesor frente a los alumnos no estropea el aprendizaje pero tampoco fomenta la comunicación. Abogamos por una agrupación en mesa redonda ya que fomenta la interacción entre los alumnos y facilita el contacto visual y la comunicación no verbal. EL profesor debe aprovechar el aula como estrategia para captar la atención de los alumnos y controlar la clase.

v. Uso de la pizarra: se considera un apoyo didáctico muy interesante y útil para todo tipo de enseñanza. El profesor puede organizar el trabajo en la pizarra dividiéndola en

dos partes, en una primera parte se escribe lo que salga de forma improvisada y la otra parte lo que tienen que copiar los alumnos (conjugación, reglas, etc). Organizar la pizarra con los alumnos es una excelente estrategia de enseñanza para implicar al alumno en su propio aprendizaje.

vi. Uso del diccionario en el aula: El diccionario es una guía de consulta imprescindible en todas las aulas de idioma; se considera como un recurso importante para mejorar la competencia comunicativa del hablante. Es importante enseñar a los niños desde la primera clase la importancia de esta obra fundamental que les servirá durante toda su vida. Es necesario dedicar algunas sesiones a la definición del diccionario y cómo hay que usarlo, explicar las abreviaturas y la manera de buscar un término dado.

3.2. El componente lúdico

Se suele atribuir a los niños la aptitud de asimilar conocimientos nuevos de manera rápida, sin embargo los niños se aburren también rápidamente. Es por eso que la introducción del componente lúdico en el aula, resulta un excelente recurso educativo para mantener el interés despierto del niño. El profesor puede utilizar un juego adaptado al contenido de aprendizaje programado con el fin de alcanzar algún objetivo, para repasar o enfatizar lo aprendido o simplemente como elemento de motivación para que se diviertan.

Es importante señalar que las actividades lúdicas no constan sólo de juegos didácticos, sino también de canciones pedagógicas, poemas con ilustraciones, juegos de adivinanza, juegos de rol, actividades manuales, cuentos graciosos, chistes, coloración, actuaciones, y todas aquellas actividades en que el alumno se divierte haciéndolas.

El profesor brinda un toque lúdico a actividades significativas para desarrollar diferentes competencias de índole gramatical, léxico o de interacción oral y escrita. Las actividades lúdicas tienen como papel consolidar o ampliar lo aprendido. En una clase de E/LE, cualquier actividad o clase puede transformarse en una actividad lúdica siempre cuando divierta al alumno. Por ejemplo, si el profesor tiene que enseñar los números a los niños, éste utilizará una canción con una musicalidad y rima agradable para que se consolide fácilmente.

El objeto del uso del componente lúdico en el aula es que a través de actividades lúdicas como el juego, la recreación dramática, la música o bien el medio gráfico y de

diseño redunde todo en beneficio del aprendizaje no forzado y ameno del niño. Así como su formación humana en base al círculo más próximo, familia y amistades con las que comparte en cada instante el aprendizaje, poniendo en práctica dicha metodología en cada acto cotidiano.

La actitud lúdica no es algo que se pueda aprender en un curso, es el resultado de la constante reflexión del profesor, de tener una postura acertada frente a la vida. Para llegar a este estado es necesario ser un docente más humano, darle cabida a estrategias didácticas y amenas en la escuela. Por tal razón se puede afirmar que lo lúdico produce en el estudiante, motivación en el proceso de aprendizaje, confianza, apertura mental y seguridad para relacionarse con sus compañeros, mientras que si no se abren espacios lúdicos se genera tensión, desmotivación, bloqueo del razonamiento y poca actitud comunicativa.

El profesor puede realizar una propuesta lúdica generando una situación de juego en donde se crea un acuerdo entre los jugadores y en la que todos los participantes deben sentir que se trata de un juego (Pitluk: 2009).

3.2.1. Lo lúdico como diversión y descubrimiento del yo

A través de acciones lúdicas como dinámicas, rondas, juegos y concursos planteados en la misma, los niños y niñas podrán desplegar su potencial de motivación que favorezca su estímulo durante el proceso de aprendizaje del idioma mejorando con esto la convivencia y la participación dentro y fuera del contexto educativo por lo que se pretende con estas estrategias buscar que el niño participe de forma activa en relación con sus otros compañeros de clase.

La actividad lúdica considerada como el espacio para desarrollar técnicas y juegos didácticos que generan motivación, aprendizajes significados e incorporación de valores, constituye en esta propuesta una herramienta básica para fortalecer motivaciones, los lazos afectivos entre los niños, profesores y padres.

Es normal que los niños al principio muestren un comportamiento tímido y desmotivado entre sí en los procesos de aprendizaje, de ahí la necesidad de aplicar estrategias lúdico-pedagógicas innovadoras que promuevan la motivación para que ellos mismos reconozcan sus fortalezas y debilidades acerca de sus actitudes y comunicación frente a los diferentes procesos.

Además permitirá generar un cambio de comportamiento en la manera de enfrentarse a situaciones escolares que en el diario convivir se presentan, generando un cambio significativo dentro de su formación.

Es responsabilidad del docente implementar, a través de su quehacer pedagógico, estrategias lúdicas en las diferentes dimensiones del desarrollo del aprendizaje de la lengua del niño que conlleven a fortalecer la motivación, los lazos de afectividad, integración y las relaciones interpersonales entre niños, padres y profesores así como promover experiencias pedagógicas que permitan concienciar a padres y profesores de la responsabilidad que tienen en la formación de valores de las nuevas generaciones para fortalecer su proceso de aprendizaje.

El ambiente escolar tiene que volverse agradable y esto se logra a través de un aprendizaje ameno y significativo, donde la lúdica, vértice de la presente propuesta, juega un papel importante.

3.2.2. Lo lúdico basado en el juego

El juego forma parte de todo lo lúdico que puede o quiere proponer un profesor. Es una forma de motivación extra y necesaria para que el desarrollo emocional se consolide, a la vez que fuente de inspiración para el aprendizaje, su dinámica hace que fluya de manera más fértil todo el conocimiento hacia el aprendizaje del niño. Incluir el juego en el aula es incluir una actividad organizada que contiene generalmente las siguientes características: a) *una tarea u objetivo en particular*; b) *un conjunto de reglas*; c) *una cierta competitividad entre varios participantes*; y d) *la comunicación hablada o escrita entre los jugadores*. (Palacio Martínez: 2007)

Es importante usar los juegos en su medida, es decir, que tengan objetivos y contenidos relevantes de tal forma que tengan metas de enseñanza. No se tiene que jugar para jugar, no es una clase de recreo ni una guardería, antes de nada los niños están ahí para estudiar una lengua extranjera.

Pisonero del Amo (2004: 1293) define el juego como el recurso didáctico en la enseñanza de lenguas de la siguiente manera:

Los juegos son, en especial en la infancia, un elemento esencial del proceso de aprendizaje, no sólo dentro del espacio formal que proporciona la escuela, sino en todos los demás ámbitos del medio social, dado que ayudan al desarrollo cognitivo, al facilitar la comprensión y representación de la realidad de modo adecuado a la edad, y a la asunción de roles sociales. Al formar parte de la experiencia cotidiana, aunque los juegos propuestos no sean conocidos, son siempre un instrumento eficaz de apoyo a cualquier tipo de aprendizaje en el ámbito escolar, ya que aportan variedad, potencian la motivación y permiten evaluar de forma no amenazadora los diferentes estadios del aprendizaje.

El juego se considera como idóneo para este tipo de enseñanza. Si observamos cómo los niños juegan en el aula, nos damos cuenta de las habilidades que desarrollan. El juego despierta sensaciones nuevas en los niños como la curiosidad o la competencia pero también valores y actitudes sociales y personales.

Cabe señalar que el juego visto por los niños es una simple actividad de deleite pero muchos docentes han utilizado el juego como medio y herramienta por lo cual se consiguen objetivos de aprendizaje.

El juego desarrolla actitudes que hacen fomentar la personalidad del niño: El aspecto cognitivo (a través de una dinámica de pregunta-respuesta), el aspecto motor (ejecutando múltiples tareas de movimientos, de habilidades y destrezas), el aspecto social (a través de interacciones y juegos colaborativos que fomentan la cooperación) y el aspecto afectivo (permitiendo que se establezcan lazos personales entre los participantes).

El juego es fundamental en el aula siempre y cuando el profesor sepa cómo emplearlo sin que sea exclusivo. No todos los juegos tienen la misma función, así que en cada una de ellas, el profesor tiene que definir claramente la naturaleza, la finalidad y la importancia de dicha actividad. Pisonero del Amo (2004: 1294) lo detalla a continuación:

Los juegos que se utilicen en el aula han de ser sencillos y divertidos, deben tener relevancia lingüística y han de contar con un objetivo o finalidad claros. Asimismo, deben permitir la participación de todo el mundo y han de ser fáciles de organizar y practicar. Por supuesto, no merece la pena proponer juegos cuyas reglas sean tan exclusivas que no se puedan rentabilizar en otros juegos y contextos o tan complicadas que extingan la motivación antes de iniciar la actividad. Cada profesor o profesora es la persona más adecuada para adaptar a la práctica docente

del aula los juegos que ve practicar a su alumnado o los que mejor conoce.

Para Piaget e Inhelder (2002: 67), el juego estimula el desarrollo cognitivo, social y afectivo. Es uno de los factores que determinan el desarrollo cognitivo del niño, en el juego se da un predominio de la asimilación, ya que el niño incorpora la realidad a sus esquemas y no se acomoda a esa realidad sino que la modifica a su conveniencia. El juego de reglas según el autor abarca desde los 6/7 años hasta 11 aproximadamente. Se caracteriza por la interacción social. Lo considera como el reflejo de las estructuras mentales y contribuye al establecimiento y al desarrollo de nuevas estructuras mentales por consiguiente, pasa por diversas fases y modalidades según la edad del niño.

El juego fortalece los lazos de unión entre las personas que participan, porque fomenta la comunicación, fortalece también el afecto, genera un sentimiento de complicidad mutua, y por lo tanto refuerza y facilita el aprendizaje y la asimilación de contenidos más complejos.

Un niño necesita desarrollarse en el aula, no se le debe enseñar la lengua como objeto de estudio sino utilizarla como objeto de comunicación, es decir aprovechar el aula para fomentar su desarrollo creativo y qué mejor manera que apoyarse con los juegos; Hernández (2001: 178) aporta lo siguiente: " Un aula sin juego es rígida, estrecha de pensamiento, seria y aburrida y, sin duda, absurda". Los juegos tienen esta capacidad de crear un ambiente favorable a la cooperación entre los alumnos en el aula, se consideran una fuente inagotable de recursos que se puede explotar con el fin de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

3.2.2.1. Ejemplo de puesta en práctica⁴⁷

- Actividad: Aprender los nombres de los demás.
- Ejemplo: El juego "Yo me llamo...y me pica aquí"
- Propuesta pedagógica: Memorizar los nombres, ayudar a los demás a recordar y proporcionar un ambiente ameno y de seguridad en el aula.

⁴⁷ Judson, (2000: 175).

- Procedimiento: Los niños se sientan formando un círculo. El primero dice: " Me llamo Amine y me pica aquí (rascando una parte del cuerpo que quiera). El segundo dice: " él se llama Amine y le pica aquí (rascándole la parte del cuerpo que haya elegido) y yo me llamo Fátima y me pica aquí (rascándose a ella misma). Se sigue en este mismo orden hasta completar el círculo.

3.2.3. Lo lúdico basado en cuentos:

El uso de los cuentos en el aula como recurso didáctico resulta muy interesante y útil ya que se considera como una herramienta que fomenta el desarrollo cognitivo del niño así como su imaginación y consolida su creatividad, Hernández (2001: 178) aporta la siguiente definición:

Cuentos, historias, historietas y relatos son producciones que sirven como estrategias didácticas. Contribuyen para llegar a revisar el contenido del programa de estudios, sin sacrificar el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Es la vía para encontrar diversión en el aula, compartir y tolerarse entre los miembros del salón de clases.

El cuento procura al niño un sentimiento de deleite y curiosidad, le acerca al mundo de la ficción y de la imaginación, se enfrenta a los personajes y a la trama de las historias. Le estimula la adquisición de habilidades de expresión y producción escrita y oral y se considera como una fuente de placer y de diversión.

Rueda (2005: 11) considera que la elección del cuento así como la actuación del profesor delante de los niños es muy importante:

El papel del profesor es imprescindible en la selección de libros de calidad, en la graduación de los libros y en la orientación individual a cada niño para promover la lectura autónoma (...) También en la lectura, el maestro será un modelo: si él disfruta leyendo, si para él es importante leer, también lo será para el niño.

Los niños sienten un especial placer cuando les proponemos contar un cuento, se ponen muy atentos y deseosos de conocer la historia. Contar un cuento en el aula por el profesor resulta una tarea difícil, ya que tiene que poner la entonación de los diferentes personajes, provocar el suspense, el entusiasmo y la duda, suscitar la imaginación y simular los sonidos de animales y de otro tipo. El profesor puede recurrir a vídeos para relatar el cuento o bien utilizar títeres para representar los personajes. Cuanto más dinamismo y actividad haya en clase, mejor será.

Para la elección de los cuentos, se puede recurrir a las variedades de cuentos infantiles. Entre otros, se destacan los más conocidos: los de Perrault⁴⁸ (Caperucita roja, El gato con botas, La bella durmiente, Barba azul), los cuentos de Anderson⁴⁹ (el patito feo, la serenita, las zapatillas rojas, el soldadito de plomo) y los cuentos de los Hermanos Grimm⁵⁰ (Hánsel y Gretel, Blancanieves, Cenicienta, Rapunzel, El hombre de la piel de oso).

También, se puede trabajar el cuento de manera improvisada en clase a partir de una imagen, los niños recurren a su imaginación para elaborar un breve cuento a partir de la observación de una imagen propuesta por el profesor.

3.2.3.1. Ejemplo de puesta en práctica

- Actividad: Narración de un cuento e interpretación.
- Ejemplo: Blancanieves y los siete enanitos.
- Propuesta pedagógica: conocer los números y nombres, así como comenzar a distinguir la entonación en la frase.
- Recursos: Papel, marcadores, cuento.
- Responsables: El profesor desarrolla la narración haciendo dinámicas de preguntas respuestas.

⁴⁸ Charles Perrault (1628-1703), escritor francés, reconocido por sus cuentos clásicos infantiles.

⁴⁹ Hans Christian Andersen (1805-1875), escritor y poeta danés, conocido por sus cuentos para niños.

⁵⁰ Los hermanos Grimm, es el nombre usado para referirse a los escritores Jacob Grimm (1785-1863) y Wilhelm Grimm (1786-1859), dos hermanos alemanes conocidos por sus cuentos para niños.

- Objetivo de evaluación: Reconocer y experimentar la narración; así como el aprendizaje de otros nombres diferentes a los de su lengua nativa y comenzar a practicar y conocer los números.

La explotación pedagógica de los cuentos permite que se logre centrar la atención de los niños desarrollando un ambiente participativo, folclórico, relajante y de motivación, en el que alcanzan la interacción con sus compañeros; además de analizar, argumentar e interpretar las situaciones de la narración.

Con el cuento se identifica la importancia del trabajo en equipo a través de escenas de dramatización y de interpretación. Con este tipo de actividad, se centrará la atención de los niños en un ambiente participativo y agradable en el que analizan e interpretan, experimentan y proponen situaciones.

3.2.4. Lo lúdico basado en imágenes

El papel de la enseñanza es otorgar a los niños todas las posibilidades de acertar en la vida tanto a nivel profesional como social. Debe llevarle a ser, a la edad adulta, un agente social libre y autónomo que pueda actuar en la sociedad de forma autónoma. La utilización y explotación de las imágenes en el proceso de la enseñanza de las lenguas extranjeras representa una fuente y un recurso disponible para dicha enseñanza; es un auxiliar visual que vincula en el niño la imaginación y la afectividad.

La función de la imagen puede ser estética, explicativa, argumentativa, narrativa, simbólica, de información o de ilustración. Se le atribuye también el papel de facilitador ya que ayuda muchas de las veces al profesor, evitándole así largas explicaciones o mal entendimiento cuando el aprendiz está en su primera fase de aprendizaje y que no quiere recurrir a la traducción, pues la imagen en este caso es la herramienta ideal Robert (2008).

El objetivo del uso de las imágenes en el aula es proporcionar a los profesores de E/LE una variedad de técnicas o estrategias de explotación de las imágenes como estímulo lingüístico y creativo ya que se puede aprovechar en el aula como un material que engendra la comunicación de forma directa.

Las imágenes son una propuesta lúdica que se puede integrar en ejercicios enfocados tanto hacia lo escrito como lo oral, es decir, que a través de ellas, se puede desarrollar y aprovechar todas las destrezas que se quieran plantear apoyándose en todo

tipo de imágenes; fotos, dibujos, gráficos, obras de arte, caricaturas, ilustraciones, tebeos, señales, mapas, etc.

Cuadrado et al (1999: 9) nos aportan las siguientes precisiones acerca de las imágenes:

Las imágenes enriquecen las posibilidades metódicas y se pueden utilizar en cualquier nivel y en cualquier fase de clase. En ocasiones pueden parecer una excusa para entrar en materia, pero, en realidad, responden claramente a un objetivo de preparación bien integrado como una fase más de la clase. Una imagen bien seleccionada según el objetivo específico que el docente se haya marcado, nunca va a distraer la atención de los aprendientes, sino que va a focalizarla en el contexto adecuado, dando lugar a una producción lingüística lo menos alejada de la realidad. Además, las imágenes constituyen un material que, por ofrecer una gran variedad de soportes, influye positivamente en la dinámica de la clase.

En muchas de las veces, para la consecución de unos objetivos, el profesor utiliza las imágenes en su aula porque las considera más fáciles de entender que los textos ya que están presentados bajo forma de esquema cognitivo, por ejemplo, si el aprendiz observa una imagen de una escuela, su cerebro activa sus conocimientos previos acerca del contexto de la escuela y todo lo que se asocia a ella.

La imagen tiene esta capacidad de transmitir de un golpe de vista muchos contenidos tanto culturales como gramaticales o léxicos, ayuda a relacionar y contextualizar visualmente un tema o concepto de manera oral o escrita. Según Seymour y O'Connor (1992)⁵¹, "recordamos un 30% de lo que vemos, frente a un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos y un 90% de lo que hacemos". La imagen es un excelente apoyo nemotécnico que ayuda a resumir y sintetizar la información y fomenta el entendimiento fácil y rápido. Se puede declinar el soporte de la llamada *imagen fija* de varias maneras como transparencias, carteles, tarjetas, diapositivas, etc. Se consideran como medios de comunicación simples y fáciles de manejo.

La explotación de la imagen se puede hacer de muchas maneras como por ejemplo observar la imagen e imaginar lo que hay alrededor, adivinar el contexto en qué se

⁵¹ Citado por Cuadrado et al (1999: 14).

desarrolla, formular hipótesis sobre muchas situaciones o manipular la imagen. La variedad de las actividades con imágenes se extiende de la misma manera que se extiende la imaginación y la disposición tanto del profesor como de los alumnos, ya que la imagen es capaz de transmitir mucha más información de la que muestra a primera vista.

Se puede aprovechar también el uso didáctico de los tebeos en el aula. Éstos se caracterizan por su lenguaje icónico basado en historietas ilustradas con viñetas y globos que el profesor puede utilizar para programar su clase y adaptar actividades comunicativas y lúdicas. Los niños están más atraídos por los textos dibujados, coloreados e ilustrados que por textos neutros y tristes de simple palabra. La posibilidad de estabilizar y amparar la atención del niño es muy difícil porque es muy activo y se aburre fácilmente, por lo tanto hay que utilizar todos los soportes posibles para mantenerle despierto y motivado. Los tebeos forman parte de estos soportes de la imagen que hay que aprovechar al máximo en el aula para potenciar un aprendizaje lúdico.

3.2.4.1. Ejemplo de puesta en práctica:

- Actividad: Realización de un collage. Diseño gráfico manual.

El objetivo es valorar la importancia de la creatividad para diseñar un collage.

Deben compartirse ideas y hacer uso de la imaginación para enriquecer la actividad. Serán necesarios materiales de su uso diario en clase tales como cartón cartulina, acuarelas, tempera, materiales del medio, lentejuelas, lana, etc.

Se busca sumergir a los niños en el mundo artístico, y a través de él, el aprendizaje de los colores, tamaños y formas. Se debe realizar de tal manera para que estén participativos y que les sea un trabajo agradable y de fácil realización.

3.2.5. Lo lúdico basado en la explotación de una canción

Uno de los factores importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera reside en la posibilidad de jugar con esta lengua, de explotarla en sus diferentes usos. La canción representa un excelente material atractivo que puede proporcionar ocio y creatividad para el aprendiz. Introducir en el aula musicalidad, ritmo y melodía resulta una buena estrategia

lúdica para favorecer la motivación y distracción del niño ya que fomenta la comunicación, corporal, verbal y musical.

Caveda et al (2002: 23-24) aporta la siguiente definición acerca del uso de las canciones para el desarrollo de las habilidades motrices en el niño:

Las canciones representan la síntesis global de los elementos del lenguaje musical. El canto para los niños es una necesidad y constituye un acto espontáneo que desarrolla la capacidad de expresión artística y afectiva. Realizar actividades a través del canto tiene un gran valor educativo ya que se trabaja el contenido emocional implícito en todo aprendizaje (...) A través del texto de las canciones potenciamos la conexión entre el ritmo y el lenguaje hablado. Las letras implican la verbalización de las acciones motrices realizadas, hecho que ayuda a la toma de conciencia y aprendizaje de las mismas.

Explotar una canción como recurso didáctico en la práctica docente resulta muy interesante ya que se puede desarrollar las habilidades comunicativas del aprendiz y trabajar las diferentes funciones y estructuras de la lengua tanto gramaticales como léxicas y culturales, Sin embargo, es necesario saber elegir y explotar el material cuidadosamente para que no sea una pérdida de tiempo, ni un descuido de control de la clase; incluso, se puede convertir en un fracaso cuando el profesor no sabe cómo se puede explotar el material en consecuencia.

Se atribuyen muchas ventajas al uso de las canciones en el aula como el hecho de que permite consolidar la conversación y el perfeccionamiento de la entonación de la lengua, fomenta la creatividad del niño, favorece la memorización y el uso de la lengua, crea un ambiente de relajación y un trabajo divertido y ameno y despierta la curiosidad y el interés de los alumnos.

Para ello, el profesor tiene que tomar en consideración una serie de factores a la hora de seleccionar la canción ideal para su explotación en el aula. En primer lugar, tiene que definir el objetivo que quiere alcanzar con el uso de una canción. Por otra parte, tiene que limitar el tiempo y la sesión que quiere dedicar para su explotación. Por último, tiene que tomar en cuenta los aspectos personales de los aprendices, así como sus necesidades de aprendizaje.(Akhrif: 2010).

Hay que elegir canciones que se adapten a las preferencias generales de los alumnos y no incluir el propio gusto musical del profesor. No es una clase de música sino una clase de lengua donde se aprovecha la música para un fin académico y pedagógico, por lo cual, es muy importante que los textos de las canciones sean útiles y rentables para este fin. También, es preferible negociar las canciones con los alumnos antes de su aportación en el aula. Los niños están atraídos antes de nada por la musicalidad y el ritmo de la canción; no prestan atención al texto a primera vista hasta oír la canción y que ésta les haya gustado.

Para la explotación de la canción, hay que tomar en cuenta los siguientes aspectos: los objetivos (lingüísticos, comunicativos, culturales o pragmáticos), el perfil del alumno, la destreza que predomina (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral o expresión escrita), la temporalización (por horas o por sesiones), materiales (reproductor de música, retroproyector, casete, ordenador, vídeo, grabaciones de radio o televisión, recopilaciones, CD-Rom, fotocopias de letra de canción, biografía de los intérpretes, etc.), tipo de agrupación en clase para la elaboración de las actividades (individual, en pareja o en pequeños grupos).

En definitiva, La base del estudio es la dedicación y la motivación. Mediante esta propuesta pedagógica de una actividad a través de la canción como sistema de aprendizaje, se pretende desarrollar en los niños las competencias comunicativas, y habilidades que les permitan tener un mejor desenvolvimiento para el aprendizaje de la lengua.

De igual manera se busca formar niños expresivos, alegres, participativos, con espíritu investigador que les permitan interactuar con sus semejantes y a la vez les sea significativo para sus vidas dentro y fuera de las aulas tomando como base la ejecución de estrategias lúdicas que favorezcan la ampliación y el desarrollo en los procesos de aprendizaje que se les brinda ya que al paso de los días deben sentirse más motivados, participativos y responsables en las actividades que realicen.

3.2.6. Otras actividades lúdicas

Además de las actividades citadas, existen otras que se pueden aprovechar como el baile, la excursión y el crucigrama.

i. Actividad de baile

El objetivo es identificar los movimientos, lateralidad y direccionalidad por medio del baile. Aquí por medio del baile, los niños conocen las palabras de situación y emplazamiento de las cosas y los seres: derecha, izquierda, etc.

Se deben usar materiales tales como sombreros, faldas, garrotes, para dar mayor vivencia a la actividad y que sea fácil la comprensión pues mediante este material, los niños irán ampliando su diccionario particular de una forma relajante y agradable.

Los niños se divierten a la vez que ponen mayor interés por el baile interactuando con alegría y atención a todos los movimientos que se les indica. Siendo la música el principal motor de esta actividad, pues ella es la que les hace moverse e interactuar.

ii. Actividades en exterior

La actividad en exterior sirve para reconocer y vivir la importancia de los valores a través del contacto directo con medios externos como por ejemplo, la naturaleza para analizarla, interpretarla y motivarlos por medio de ella.

Los niños por medio de la dinámica de preguntar aprenderán a nombrar las flores, los animales u otros elementos según el objetivo de la excursión. Gracias a un diálogo participativo, se darán respuestas a sus interrogantes.

A través de la realización de una actividad extraescolar, como la salida al campo o a un parque, no sólo se potencia la relación entre los niños, sino que el aprendizaje es más ameno y directo. Indicar los nombres de las distintas sustancias que existen en el campo, así como luego dibujarlas y mostrando al final todos los dibujos en una exposición particular de clase dándoles mayor motivación para su aplicación y puesta en práctica de los contenidos aprendidos.

iii. Actividad de sopa de letras y crucigramas

Los niños por medio de dinámicas y rondas se motivarán para fortalecer el proceso de estudio, mediante la observación, la interacción y el diálogo.

La realización de crucigramas (cruzando palabras), es de fácil ejecución y una fuente muy poderosa para adquirir conocimiento de palabras nuevas, a la vez que se sitúan

gráficos o dibujos de las palabras en el exterior, para su fácil localización. Debe de advertirse que siempre será más sencillo y eficaz el aprendizaje por medio de sistemas visuales que por el dogma del libro y la memorización. Este es un buen ejemplo en el que el libro (palabras a cruzar) y lo visual (dibujos de las palabras) interactúan de una forma eficaz, elevando así el interés del alumno por el aprendizaje de la palabra nueva.

Capítulo III

Experimentación: metodología y resultados

1. Metodología

En esta tercera y última fase de nuestro trabajo, proponemos una experimentación que hemos realizado durante el mes de junio del año 2010. La experimentación consiste en la implementación, el desarrollo y la evaluación de la experiencia de uso del enfoque por tareas en las aulas dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera a niños.

El objetivo de esta experimentación es proponer una metodología de trabajo que nos parece más adaptada para enseñar el español como lengua extranjera a aprendices jóvenes como los niños. Es cierto que el enfoque por tareas tiene sus pros y sus contras, pero lo que nos ha empujado a llevar a la práctica el uso de este enfoque en una clase de español, es porque fomenta el uso real de la lengua y enseña los recursos necesarios para la comunicación, es decir, que en su aplicación en el aula, los alumnos realizan actividades en las que practican el uso del idioma.

Antes de empezar nuestra experimentación, nos ha parecido necesario realizar una entrevista para informarnos sobre la situación de la enseñanza del español a niños en Argelia y recoger otros puntos de vista

Nuestra experimentación consistió en ensayar un método de trabajo basado en el enfoque por tareas en una clase de español a unos niños argelinos de seis a diez años. Hemos elegido este enfoque porque lo hemos experimentado en otras clases con alumnos adultos con un resultado satisfactorio. Por eso, hemos pensado que era un método que podía funcionar también con aprendices más jóvenes ya que tiene la ventaja de ser un enfoque de cooperación, curiosidad, participación y autonomía, o sea todo lo que puede necesitar un niño.

A continuación, desarrollamos este capítulo en tres fases: en primer lugar, exponemos una entrevista a profesores que hemos hecho con el fin de hacernos una opinión sobre lo que es la enseñanza del español a niños en Argelia; y por otro lado, describimos una experimentación basada en el enfoque por tareas que hemos llevado en el aula con niños argelinos.

En segundo lugar comentamos los resultados tanto de la entrevista como la experimentación llevada en el aula y en la tercera y última fase, intentamos sugerir una propuesta didáctica de algunas actividades lúdicas para llevar en clase de español a niños.

1.1. La entrevista

Se trata de una entrevista exploratoria dirigida a profesores argelinos que han enseñado el español a niños. En el año 2012, hemos entrevistado a tres profesores, porque trabajan en el único centro de Orán donde se enseña el español a niños. El objetivo principal de esta entrevista es reunir de una manera dialogante las experiencias de los profesores en el contexto de la enseñanza del español a niños. Nuestro propósito no es tener respuestas y datos puntuales, sino más bien testimonios que nos ayudan a aclarar y comprender mejor el contexto de nuestro objeto de experimentación.

Las áreas que explotamos en la entrevista a los profesores son las siguientes:

- Formación docente.
- Metodología de trabajo en la clase (manual, enfoque, método, pedagogía, etc.),
- Su opinión en cuanto al uso del enfoque por tareas.
- La vivencia que ha tenido el profesor en cuanto a la enseñanza del español en general y del español a niños en particular.
- La evaluación de los niños.

1.2. La experimentación

La entrevista a los profesores nos ha servido de apoyo para poner en marcha una experimentación, relativa a la enseñanza del español a niños, y en la que experimentamos el enfoque por tareas como método de enseñanza.

Nuestra experimentación tiene como objetivo facilitar el aprendizaje y optimizarlo pero también aspira otros objetivos que presentamos a continuación:

- Impulsar la adquisición de las habilidades receptivas y productivas tanto de la lengua oral como escrita;
- Comprobar si los alumnos han realizado actividades en las que practican el uso de la lengua;
- Desarrollar las estrategias comunicativas de los alumnos;

- Promover la diversidad y la diferencia cultural y lingüística entre Argelia y España;
- Observar la incidencia e impacto de la experimentación en los conocimientos y actitudes de los alumnos;
- Comprobar que las tareas estén adaptadas a las necesidades e intereses del niño.

1.2.1. Distribución temporal y espacial

La experimentación tuvo lugar durante todo el mes de junio de 2010 en un contexto educativo que se desarrolló en el Instituto Cervantes de Orán. La clase tuvo una duración de 2 horas al día durante los 5 días de la semana en un periodo de un mes, lo que hace un total de 40 horas lectivas. Las sesiones de trabajo se han desarrollado en el 80% en el aula, el 10% en el aula multimedia y 5% fuera del aula, en el patio.

1.2.2. Los sujetos

Los informantes con los que llevamos a cabo nuestra experimentación son ocho niños que se han matriculado por primera vez a un curso de español. Estos niños presentan las siguientes características:

- ❖ Edad: de 6 a 10 años.
- ❖ Origen: todos los alumnos son argelinos
- ❖ Lengua materna: árabe, algunos de ellos tienen conocimientos en francés.
- ❖ Nivel educativo: primaria.
- ❖ Número de alumnos del grupo: 8 (5 chicas y 3 chicos).
- ❖ Lengua meta de aprendizaje: el español.

Es importante señalar el hecho de que los aprendices de nuestro objeto de estudio no están en inmersión, por lo cual es un poco más difícil ya que no pueden seguir aprendiendo fuera y no pueden poner en marcha su aprendizaje fuera del aula. Lo suyo es que al salir de clase, el alumno puede desenvolverse con los agentes reales con quienes ha practicado anteriormente, es decir los compañeros.

1.2.3. Desarrollo de la experimentación

En esta experimentación, mostramos cómo se ha llevado a cabo una unidad didáctica centrada en el enfoque por tareas. Se han seleccionado los contenidos lingüísticos en función de los recursos necesarios tanto para la elaboración del producto, como para el desarrollo de las actividades previas.

El manual utilizado en clase se denomina "Una rayuela"⁵², está dirigido a niños extranjeros de edad escolar. Está dividido en unidades didácticas que ofrecen tareas finales próximas a la realidad y vivencias de los alumnos (las vacaciones, los amigos, la familia, etc).

Como lo hemos explicado en el capítulo anterior, una de las características del enfoque por tareas, es que ofrece al profesor una autonomía en clase para modificar, adaptar o sugerir otras tareas. Nosotros nos hemos detenido en la unidad (1) denominada "Adiós a las vacaciones", esta última se adapta perfectamente a la programación curricular del centro de enseñanza ya que propone los mismos contenidos temáticos y lingüísticos.

La tarea final de esta unidad está orientada a que los niños adapten un juego conocido de su país a lengua española, para ello, utilizan los contenidos aprendidos en clase. La tarea final permite al niño realizar una actividad social y cercana a su vida diaria en una lengua extranjera.

Cabe destacar que para llevar a cabo una tarea final, hace falta cumplir una, dos o tres unidades, dependiendo de la tarea exigida. En nuestro caso, el manual "Una rayuela" propone tres unidades para el cumplimiento de la tarea final.

Por escasez de tiempo, nos hemos limitado al cumplimiento de una unidad didáctica basada en la perspectiva del enfoque por tareas y hemos adaptado la misma tarea final del manual según los componentes aprendidos en esta primera unidad. Hubiera sido absurdo realizar la unidad sin llegar al objetivo final porque una de las características del enfoque por tareas es orientarse hacia un objetivo: el de realizar una tarea final.

Hemos elegido esta unidad porque nos parece que se adapta a los objetivos desarrollados en el enfoque por tareas en cuánto al desarrollo de las destrezas en clase.

⁵² Candela y Banegas (2000).

El aula se ha convertido en muchas acciones comunicativas como el espacio físico que se adapta a cada situación de comunicación. Para favorecer la interacción y comodidad de los alumnos, hemos tenido que volver a disponer los asientos en el aula así como la ubicación de los alumnos.

En esta experimentación, el papel del profesor no es nada fácil porque tiene la doble tarea de controlar toda la clase y dejar al mismo tiempo que los alumnos se desarrollen de manera autónoma y sean partícipes de su propio aprendizaje. Para cada sesión, hemos preparado la clase en función de la lección a impartir, es decir, seleccionábamos las actividades de trabajo para que fueran más variadas y entretenidas, también organizábamos el espacio del aula según el tipo de trabajo que requerían las actividades.

1.2.3.1. Descripción del desarrollo de la experiencia

Tanto el manual como la unidad didáctica funcionan como una rayuela: se avanza poco a poco y en cada lección los alumnos aprenden nuevos contenidos lingüísticos que les ayuda a avanzar para el cumplimiento de la tarea final. La unidad está compuesta por una serie de clases comunicativas.

Primero, hemos informado a los alumnos de manera sencilla y lúdica de la temática de la unidad en cuestión.

i. Para la primera actividad sobre los saludos, hemos empezado la clase tarareando el ¡Hola!, ¿qué tal estás? Los niños tienen una concentración muy corta por lo cual es importante acompañar el uso de la lengua con otros lenguajes como por ejemplo el uso del cuerpo, la mímica o la melodía. Hemos expuesto a los niños la manera de saludar (gestos como dando besos y apretando la mano y mímica), los contextos en donde los utilizan y la situación de comunicación.

ii. En la segunda lección, denominada "Todos juntos" utilizamos un uso lingüístico colectivo en el que los niños exploran juegos dialogando en la lengua extranjera. Para la presentación, hemos utilizado el juego de la pelota caliente que consiste en que el profesor lanza la pelota diciendo "quema, quema, la pelota quema" a uno de los niños para que se presente en el menor tiempo posible y este a su vez lanza la pelota a otro compañero para que se presente también en el menor tiempo posible y así sucesivamente.

iii. Después de enseñar los nombres de algunos objetos del aula en español como por ejemplo: la regla, el estuche, el libro, la tiza, la ventana, la cartera, el bolígrafo, la goma, la pizarra, la puerta, el sacapuntas y la mesa, hemos propuesto el juego de la gallina ciega⁵³ que consiste normalmente en tapar los ojos de un alumno con un pañuelo e identificar al compañero pero aquí hemos propuesto una adaptación al juego en el que se presentan objetos del aula estudiados con el propósito de que el alumno intente primero reconocerlos a través del tacto y luego denominarlos.

iv. En otra actividad, los niños se han hecho cantantes, hemos introducido una canción, la de "los globos"⁵⁴ para trabajar los números. Para ello, hemos puesto la canción una primera vez para ver sus reacciones y sus intereses. Después hemos seguido con la explotación de la canción, les hemos pedido que acompañen la canción contando con los dedos.

Para aclarar posibles dudas de vocabulario, hemos preparado dibujos de los objetos de la canción y se los hemos enseñado simultáneamente al canto de la canción. La actividad fue aun más dinámica cuando hemos propuesto a los alumnos que acompañaran la canción silbando, batiendo palmas, golpeando el suelo con los pies o simplemente bailando.

v. Hemos realizado otra actividad de práctica manual que consistía en la confección de las chapas⁵⁵, es una actividad que ha gustado mucho a los niños porque se sentían responsables, autónomos y estaban muy motivados. La actividad consistía en fabricar una chapa para utilizarla en otros juegos. Cada niño dibujaba en un papel o cartón un objeto que le gustaba y lo coloreaba dejando espacio para escribir su nombre. El objetivo de esta actividad estaba basado en la destreza escrita ya que aprendían a deletrear y escribir correctamente sus nombres y los de sus compañeros.

Esta actividad nos ha ayudado también como recurso para trabajar previamente el vocabulario de los objetos utilizados en clase así como el léxico de las herramientas utilizadas para la confección de la chapa (tarjeta, lápiz, cola, lápices de colores, etc.).

⁵³ El juego original de la gallina ciega consiste en que los niños en un espacio determinado forman un círculo poniendo en el centro del mismo, uno de ellos que será "la gallinita ciega", con los ojos tapados con un pañuelo. Los niños que forman el círculo cambian de posición para despistar a la gallinita ciega, esta intentará localizar, tocar e identificar a algún compañero, en caso de adivinarlo, este pasará a ocupar su lugar.

⁵⁴ Ver en el anexo nº2, la letra completa de la canción de "los globos".

⁵⁵ Ver en el anexo nº3, Fabricación de una chapa.

A lo largo de esta unidad nos hemos ayudado con juegos de palabras, juegos de movimientos, trabalenguas, adivinanzas, canciones, poemas y mimos que han facilitado el desarrollo de la clase.

vi. Para la tarea final, el objetivo consistía en elegir un juego tradicional que conocían los niños y adaptarlo en español. Hemos dejado la misma temática de la tarea, pero la hemos ajustado según los contenidos aprendidos en clase adaptándola y simplificándola, ya que lo que nos proponía la tarea final del manual era la ejecución de tres unidades para llegar al objetivo final y como hemos dicho anteriormente, por escasez de tiempo nos hemos limitado a estudiar solo la primera unidad.

En esta unidad, el niño ha realizado muchas acciones comunicativas y ha aprendido una variedad de contenidos lingüísticos como el nombre de las letras, presentarse, identificar algunos objetos de la clase, identificar los colores, contar hasta diez, etc. Para la elaboración de la tarea final denominada "Adaptar al español un juego típico", hemos simplificado las tareas con accesibilidad a los niños para desarrollarlas.

Para ello, hemos repasado con los niños todos los juegos⁵⁶ que conocen en árabe a través de una lluvia de ideas que hemos expuesto en la pizarra, luego hemos procedido a través de la negociación y del voto a la elección final del juego llamado "Tiniga" Es un juego sencillo que se jugaba ya cuando éramos niños.

Para la preparación del juego, hemos simulado no conocer el juego incitando a los niños a darnos toda la información posible acerca del juego, utilizando para ello preguntas sencillas en las cuales podían responder con elementos aprendidos anteriormente, por ejemplo:

Nosotros: ¿Cuántas personas pueden jugar a este juego?

Alumno1: 10 chicos

Nosotros: ¿solo chicos?

Alumno2: no, chicos y chicas.

⁵⁶Por curiosidad y deleite, hemos recopilado algunos de los juegos tradicionales argelinos de la infancia de ahora y de antaño. Para ello hemos entrevistado tanto a adultos como a niños: *Nibli, romayda, midia, kourda, kared, mouglaa, ettara, Tiniga tinigou, piniour, damma, pic, Wasta, jadarmi w boulisi, hawiza, 3raysat, sayd assamak, pitchak, lastak, karikou, chamaa, dawera belhoummira.*

En este diálogo, los alumnos han aprendido los números y el género. Para formular nuestra pregunta, hemos utilizado muchas mímica, gestos y articulábamos con detenimiento y atención.

Para la realización de esta tarea, hemos dedicado dos sesiones. La preparación del juego era la más laboriosa porque eran los alumnos quienes tenían que informarnos sobre las características del juego (el lugar del juego, el número de los jugadores, el material que se utiliza, las reglas del juego, ¿cómo se gana?, ¿qué recompensa tiene el que gana?, etc.). Hemos recopilado todas las respuestas en la pizarra y con nuestra ayuda elaboraron consignas sencillas basadas mayoritariamente en imágenes.

A través de las preguntas que hemos planteado a los niños, hemos aprendido en qué consistía el juego. Para este nivel, el alumno se ha mostrado incapaz de explicarnos con frases largas el contenido del juego, por eso le hemos ayudado a través de preguntillas sencillas y le hemos incitado a utilizar recursos estratégicos como los mimos, simulaciones, juegos de rol y dibujos esbozados en la pizarra que nos ayudaron a realizar la siguiente ficha de juego:

Lugar:	Fuera
Material:	pelota, piedras planas
Jugadores:	Libre.
Desarrollo:	Un jugador A se pone de pie con las piernas apartadas, debajo de él superponemos siete piedras planas que los otros jugadores B situados a una cierta distancia, deben tirar con una pelota. Una vez las piedras volcadas, el jugador A coge la pelota e inmediatamente corre detrás de los otros B para tocarles con la pelota. La persona tocada vuelve a su vez en el sitio del jugador A.

2. Resultados

2.1. Análisis interpretativo de la entrevista

Para la elaboración de la entrevista, hemos planteado diez preguntas a tres profesores que han enseñado el español a niños argelinos. A continuación desarrollamos el análisis interpretativo de cada pregunta en función de las respuestas de los tres profesores. Para preservar su anonimato les designamos con tres letras: A, B y C.

Los profesores que hemos seleccionado, tienen una experiencia docente muy distinta unos de los otros en la enseñanza del español a niños. El profesor A tiene una experiencia reciente de hace pocos años, el profesor B impartió clases de español a niños en los años 90 y el profesor C acaba de empezar esta nueva experiencia con los niños. Estas características eclécticas nos permitirán hacernos una idea sobre la enseñanza del español a niños argelinos.

- **Pregunta nº 1:** ¿Cuándo has empezado a enseñar el español a los niños?

Profesor A	Profesor B	Profesor C
En 2008 y 2009	Hace mucho tiempo	Tres semanas

El objetivo de esta pregunta es conocer la experiencia de cada profesor respecto a la enseñanza del español a niños.

Podemos resaltar con esta tabla que la experiencia docente de estos profesores es variada y por lo tanto cada profesor aspira a una tendencia metodológica que le corresponde. Lo que es particularmente interesante aquí es observar por ejemplo que con el profesor B, la enseñanza del español a niños se enseñaba antes de la creación de los institutos actuales que lo enseñan de manera oficial.

- **Pregunta nº 2:** ¿Qué impresión te ha dejado la primera clase?

Profesor A	Profesor B	Profesor C
Nivel diferente, no todos los niños tienen el interés por aprender el español.	¡Lo que nos espera no es sólo enseñar!	Fascinada y entusiasmada.

Con esta pregunta, querríamos conocer la impresión y el impacto de la primera clase de español que tuvieron los profesores.

Podemos observar que cada uno de ellos tiene un recuerdo especial y diferente el uno del otro. Por ejemplo, el profesor B, supo detectar los elementos esenciales a introducir en su clase y que no se resumen solo a enseñar, mientras que el profesor A, señaló la heterogeneidad que existe en cuanto al interés por aprender el español y por lo tanto el esfuerzo que debe proporcionar para motivar a los menos motivados.

Estamos convencidos de que la primera impresión que pueden tener tanto los niños como los profesores, es la clave para el buen seguimiento y acierto de la clase, por esto, hay que saber dinamizar el aula y romper el hielo con tareas atractivas para que se pueda convivir de manera amena a lo largo de la clase.

- **Pregunta n° 3:** ¿Qué método utilizas en tu clase? ¿Cuál te parece más adecuado para este tipo de enseñanza?

Profesor A	Profesor B	Profesor C
El enfoque comunicativo	La enseñanza comunicativa	El enfoque comunicativo

El objetivo de esta pregunta es dar a conocer de los métodos más contrastados y utilizados por estos profesores.

Podemos observar en la tabla que los tres profesores aspiran a una enseñanza encaminada hacia el enfoque comunicativo que es actualmente, el enfoque adoptado por muchos profesores de lenguas extranjeras.

Todos podemos coincidir con el hecho de que no existe ningún método ni enfoque "perfecto", sin embargo cada profesor puede orientarse hacia un método que le convence y le gusta en clase. La metodología empleada en el aula desempeña un papel clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño.

- **Pregunta nº4:** ¿Qué manual utilizas?

Profesor A	Profesor B	Profesor C
"La pandilla"	"Entre amigos"	"Superdrago"

Podemos observar con esta pregunta que todos los manuales que exponen los profesores A, B y C se basan en una metodología comunicativa y tienen como fin promover un aprendizaje entretenido y lúdico. Sin embargo, algunos manuales contienen más actividades lúdicas que otros, por ejemplo, en la primera unidad del manual "Superdrago" se presentan las actividades con un total de dos juegos, una canción y un tebeo, mientras que con el manual "la pandilla" la unidad es más extensa y hemos contado cuatro juegos, dos canciones y dos tareas de manualidades. Con el manual "entre amigos", observamos muchos diálogos como ejemplos de la lengua real, actividades de audición y solo un juego y un tebeo.

Para nosotros, el manual constituye una herramienta fundamental y como lo hemos dicho antes, no existe un manual perfecto o ideal que permita al profesor utilizar exclusivamente el manual sin recurrir a materiales complementarios o múltiples fotocopias.

- **Pregunta nº 5:** ¿Cuál es el manual que te parece más relevante?

Profesor A	Profesor B	Profesor C
Todos los manuales basados en el enfoque comunicativo son buenos, pero es el rol del profesor de sacarle aún más provecho a cada manual.	El manual "Entre amigos" es excelente para los niños porque cada unidad está centrada en una temática y tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.	En el manual "Superdrago" hay varias actividades muy interesantes, por ejemplo: canciones (un elefante se balanceaba, luna lunera), adivinanzas, proyectos, tebeos, dibujos y colores.

Con esta pregunta, querríamos saber cuál es el manual idóneo para los niños. Es verdad que la relevancia de un manual se puede averiguar tras experimentarlo, pero hay que señalar que muchos profesores están forzados a utilizar un manual, por lo tanto podemos encontrarnos con profesores que no coinciden con la satisfacción y el uso de un manual dado. En esta tabla, observamos que los profesores B y C están totalmente satisfechos con el manual que utilizan ya que aseguran que corresponde a sus expectativas.

En nuestro caso, el centro nos impuso utilizar un manual llamado "Pandilla", y esto nos llevó a hacer una experimentación con él. Justamente, la poca satisfacción que sacamos de este manual fue una razón más por la que habíamos hecho una propuesta al centro mismo para usar otro manual llamado "una rayuela" basado en el enfoque por tareas.

- **Pregunta nº6:** ¿Cómo haces trabajar a los niños en clase?

Profesor A	Profesor B	Profesor C
Utilizando la expresión oral con el apoyo de imágenes, canciones, cuentos ect. y los	Con juegos y dándoles ocasión de moverse, pintar y colorear.	Utilizando muchas canciones, todos participan.

alumnos practican la expresión escrita a partir de unas fichas orientadas al estudio de la unidad.		
--	--	--

El objetivo de esta pregunta es saber en qué se basa la enseñanza y el método de trabajo de cada profesor.

Como lo vemos, estos profesores se apoyan en la interacción y el uso de actividades lúdicas en clase. Nos parece bien porque pensamos que las actividades de carácter lúdico despiertan el interés de los niños, sin embargo, creemos que hay que mezclar las fuentes y los recursos visuales, musicales y manuales, porque el niño tiene tendencia a aburrirse rápidamente; está como una peonza, necesita actividades que le hagan moverse. Nosotros implicamos mucho al alumno en su propio aprendizaje con acciones que le apetezcan, que le diviertan y no le frustran.

- **Pregunta n°7:** ¿Has experimentado alguna vez el enfoque por tareas en tu clase?
¿Qué opinas sobre los procedimientos que preconiza?

Profesor A	Profesor B	Profesor C
Sí, es una evolución del enfoque comunicativo que subraya el ejercicio práctico de la lengua meta.	Si, es el más apropiado para trabajar con niños	Soy partidaria de utilizar el enfoque por tareas en el aula, pero es complicado aplicarlo ya que la temporalización para realizar las tareas es muy limitada (pocas horas que se le dedican al estudio).

Podemos observar con esta pregunta que los tres profesores son adeptos del uso del enfoque por tareas, aunque el profesor C, señaló el problema de temporalización que se le dificulta al usarlo.

Consideramos que el éxito o el fracaso de los diferentes enfoques dependen del estilo de enseñanza del profesor así como el estilo de aprendizaje del alumno. A nosotros este método nos ha convencido al llevarlo a la práctica, tanto con alumnos adultos como con niños. Pensamos que todos los adeptos del enfoque comunicativo pueden identificarse ya que como lo ha señalado el profesor A, es una evolución y revitalización de los principios del enfoque comunicativo, por lo tanto responde a las mismas exigencias y esperanzas de un profesor en busca de profundización de los diferentes componentes de la competencia comunicativa.

- **Pregunta n° 8:** ¿Qué destreza resulta más difícil de enseñar al niño?

Profesor A	Profesor B	Profesor C
La comprensión auditiva, porque no consiguen discriminar los sonidos.	La expresión escrita, porque se relaciona con el desarrollo intelectual.	La expresión, tanto oral como escrita porque les cuesta entender conceptos gramaticales como saber qué es un verbo o un adjetivo.

El propósito de esta pregunta es percibir las destrezas que más causan dificultad de enseñar al niño.

Podemos notar que las respuestas de los tres profesores interrogados se distinguen pero se complementan ya que el problema de la comprensión auditiva (A) ocasiona el problema de expresión escrita (B) ya que el alumno no diferencia los sonidos y por lo tanto no sabe transcribirlos. Esto conlleva a otro problema, lo de la expresión oral (C), Si el niño no tiene la base escrita, difícilmente llegará a pronunciar sonidos.

Uno de los aspectos que más preocupan a los profesores es la adquisición por parte del alumno de las habilidades lingüísticas en español. Para el cumplimiento de la tarea final, hay que desarrollar y trabajar las destrezas de comprensión y producción oral y escrita. La expresión oral puede resultar difícil de adquirir dado que el alumno debe adquirir un sistema fonético-fonológico distinto al de la lengua meta, y por lo tanto son frecuentes al principio las confusiones mayoritariamente de vocalismo. En cuanto a la producción escrita, notamos algunas confusiones en cuanto a las preposiciones, el género, los posesivos o confusión entre /p/ y /b/.

- **Pregunta nº 9:** ¿Cómo evalúas a los niños?

Profesor A	Profesor B	Profesor C
Cada clase y cada actividad son formas de evaluación.	La evaluación es continua. El profesor toma anotaciones sobre la evolución del aprendizaje de los alumnos en el aula. No existe una evaluación formativa.	A partir de los ejercicios del cuaderno y del portfolio.

Esta pregunta es de mucha envergadura ya que la evaluación es uno de los pilares de la enseñanza.

Podemos observar que para el profesor B, la evaluación consiste en un proceso continuo y flexible a la tarea educativa, es decir que se toman en consideración el proceso de aprendizaje del niño a lo largo del curso. También podemos observar este tipo de evaluación en los profesores A y B, los dos utilizan medios de evaluación distintos pero un método determinado, lo de llevar una observación continua y global.

Para nosotros, la evaluación depende de las destrezas que queremos observar y calificar. El trabajo que evaluamos son las competencias comunicativas del niño en el aula,

es decir comprobamos la capacidad que tiene al usar la lengua aprendida en situaciones de comunicación determinadas. Esta competencia comunicativa que pretendemos evaluar se evalúa mediante la actuación del niño, nuestra observación continua constituye un instrumento de evaluación. También evaluamos a través de la autoevaluación del niño, del cuaderno de actividades, del portfolio o de la rejilla de observación de los contenidos y actividades en clase.

- **Pregunta n° 10:** ¿Crees que el profesor de español necesita una formación específica para enseñar a los niños?

Profesor A	Profesor B	Profesor C
Sí, una formación lingüística, didáctica y psicopedagógica ya que la psicología de los niños es imprescindible.	Sería muy conveniente tener formación sobre cómo enseñar a estas edades con el fin de potenciar un aprendizaje más efectivo y significativo de la lengua.	Es conveniente pero no obligatorio.

Esta pregunta tiene como propósito percibir la necesidad de una formación específica para enseñar a los niños.

Efectivamente, observamos que los tres profesores coinciden con la idea de la conveniencia de realizar una formación previa relativa a la enseñanza de los niños. Una de las responsabilidades atribuidas al profesor de lengua es la de conocer los aspectos básicos de la materia enseñada así como el perfil del público al que se dirige.

Está claro que no nos referimos solo a los programas de docente previstos en diferentes institutos en España y a las que un profesor argelino no puede siempre permitirse, sino más bien nos referimos al hecho de que el profesor puede autoformarse y brindarse pautas para este tipo de enseñanza, es decir estudiar el perfil de sus alumnos (su

desarrollo cognitivo, su psicología y sus aptitudes) y también desarrollar estrategias de enseñanza que desarrollará y experimentará a lo largo de su clase. Se trata de una preparación previa en la que el profesor se plantea interrogantes relativos a la metodología de enseñanza del español a los niños.

Con estas respuestas, tenemos una cierta visión de lo que es la enseñanza del español a niños argelinos. Cada profesor aspira a la mejor metodología de enseñanza teniendo en cuenta los componentes claves que enriquecerán y consolidarán dicha enseñanza como el manual y el enfoque utilizado en clase, la evaluación o su formación docente. Entrevistar a estos tres profesores totalmente diferentes los unos de los otros nos permitió tener una aproximación en cuanto a las particularidades que les ocasionan enseñar una lengua extranjera a un niño argelino, así como las preocupaciones existentes en el aula.

2.2. Análisis interpretativo de la experimentación

A continuación analizamos la unidad propuesta anteriormente en cuanto a la muestra de lengua, a la conceptualización y a la ejercitación así como la actuación y actitud del niño en su aprendizaje, de su interacción con los alumnos y el profesor y el proceso de su evaluación.

Se trata de una experimentación enfocada hacia la tarea, y que incluye todos los aspectos relativos al proceso del cumplimiento de la tarea final:

- determinar el tema de la unidad que se tratará en clase.
- determinar la tarea final.
- determinar los objetivos de aprendizaje así como los contenidos que se tratarán en la sesión.
- especificar las tareas previas que conducirán a la tarea final.
- especificar los instrumentos de evaluación.

El manual "una rayuela" de donde hemos extraído la unidad de trabajo está estructurado para asegurar el acceso progresivo al uso de la lengua en clase. El contenido enseñado en esta unidad tiene en cuenta el centro de interés del niño, es decir; jugar, comunicar y aprender.

Nos parece que esta unidad es muy relevante ya que se considera como uno de los temas destacados y frecuentes para alumnos principiantes. Un alumno extranjero necesita saber presentarse, saludar y nombrar.

Los objetivos están claros y explícitos en el enfoque por tareas; se da a conocer la tarea final que se persigue, es decir que los aprendices saben lo que están haciendo y para qué.

- *Contenidos de enseñanza:*

Los componentes de la unidad como el vocabulario, la gramática y las actividades se han trabajado de forma natural; el acceso a la lengua extranjera se ha hecho a través de la exposición de diferentes tipos de textos y también a través de una conceptualización gradual que les llevaron a una gramática explícita. Los alumnos han explorado las destrezas lingüísticas a través de unas actividades y juegos.

El contexto en que se desarrolla el alumno es muy similar a su contexto real. Los textos escogidos son auténticos y los juegos desarrollados son los mismos efectuados en su vida diaria. La lengua utilizada es adecuada al contexto y a los alumnos en cuanto al registro y la selección léxica. Para la conceptualización, la gramática se ha trabajado como medio para la comunicación, las tareas eran abiertas y estructuradas ya que podíamos graduarlas, secuenciarlas, modificarlas y organizarlas según la situación de aprendizaje de los niños. Estaban también enfocadas hacia la atención al significado, a la finalidad comunicativa y a la negociación

En cuanto a la muestra de lengua, en la unidad objeto de trabajo, hemos utilizado diferentes textos como los diálogos y las canciones entre otros. La muestra de lengua es la clave de cualquier clase porque de ella depende el interés y la motivación de los alumnos.

El léxico tratado en la unidad tiene principalmente relación con los objetos del aula. Para crear situaciones comunicativas en la clase, hemos utilizado materiales auténticos como recurso didáctico para que el alumno esté en contacto con la realidad. El uso de estos materiales en el aula ha sido muy provechoso y motivador ya que ha expuesto el alumno a un lenguaje y unas situaciones reales de comunicación.

- *Actividades de apoyo:*

Para la ejercitación, se trata de actividades asociadas a lo que se ha desarrollado en clase. Implican suficientemente al alumno y se ajustan a sus necesidades con un grado de dificultad adecuado y graduado. En clase se ha trabajado en distintos agrupamientos, individualmente, por parejas y en grupos.

Para las actividades planteadas en clase, utilizamos actividades orales, escritas, de movimiento, de plástico, etc. Por ejemplo en una de las canciones desarrolladas, se nos planteó la palabra *globo*, para su consolidación, se ha dibujado, coloreado, cortado, utilizado en otras actividades, en crucigramas y en sopa de letras. Uno de los principios del enfoque por tareas y de este manual es el concepto de la rayuela, ir poquito a poco y volver desde el principio.

Nos hemos apoyado en el libro del alumno para consolidar las lecciones aprendidas en clase. Consideramos que tanto una lengua extranjera como la nativa deben entrar por los oídos, por eso una vez comprendido un aspecto, hay que hacer muchas actividades y ejercicios no para memorizar una regla sino para automatizar el uso.

Tomamos como ejemplo la actividad de la confección de las chapas, porque hemos notado su utilidad a lo largo de la clase ya que nos permitió explorar varias actividades y tareas deleitándonos, y sobre todo nos hemos detenido en unos nuevos conceptos léxicos relacionados con los objetos (papel, cartón, lápiz, colores, etc.) y las acciones manuales (colorear, escribir, pintar, cortar, etc.). Hemos hecho esta tarea después de haber consolidado algunas bases orales con los niños. En esta actividad, los niños manipulan objetos utilizando la lengua española como instrumento de trabajo.

En cuanto a la interacción, hemos observado en nuestra clase que en el trabajo por parejas y en grupos, los alumnos participaban con más facilidad. Este tipo de agrupamiento les permitió interactuar y no depender solo de nosotros. Sin embargo tuvimos que circular entre los grupos para mostrarles que no es este tipo de actividades en las que el profesor deja los alumnos a su bola, sino que formábamos parte del grupo de cada uno de ellos e intervenimos cuando hacía falta.

Hay mucha interacción y cooperación entre los alumnos ya que la mayoría de las actividades están enfocadas hacia lo lúdico. En cuanto a los soportes gráficos, hay muchos

dibujos que facilitan la comprensión y la motivación del alumno. Pensamos que las tareas elegidas son motivadoras y participativas porque proporcionan al alumno una responsabilidad y un desafío que deben llevar a cabo.

A veces, tuvimos que pedir silencio a la clase cuando el ruido se hacía demasiado alto. Nos hemos dirigido a ellos como a personas responsables explicándoles que mucho ruido impide la concentración y por consiguiente el cumplimiento de la tarea final, objetivo al que querían efectuar con mucho afán.

- *Evaluación:*

La evaluación representa un elemento importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos ya que es parte integral del proceso, ella misma es aprendizaje. Evaluar al alumno tiene un propósito formativo ya que al evaluarle le ayudamos a orientarse y situarse en el rumbo de su proceso de aprendizaje. Nosotros hemos evaluado a los niños en función de su comportamiento y actitud observados todos los días. Hemos evaluado tanto las tareas previas como la tarea final. Para las actividades orales, hemos utilizado como instrumento de evaluación un cuadro de observación donde anotábamos la sucesión de cada actividad realizada. En cuanto a las actividades escritas y de escucha, nos hemos basado en el cuaderno de actividades.

Hemos elaborado un diario del profesor⁵⁷ donde anotábamos todo el desarrollo de la clase en general, las actividades trabajadas y los juegos elaborados. Hemos observado el comportamiento del alumno y sus reacciones a cada actividad que emprendía. Este diario nos ha servido de refuerzo para analizar los resultados globales del proceso de aprendizaje de los alumnos y así modificar en consecuencia la práctica docente.

Hace falta destacar otro punto importante en la evaluación: la autoevaluación, es un instrumento en el que el alumno evalúa su propia capacidad en cuanto a los logros y las insuficiencias relativos a la realización de una actividad. En nuestra clase, hemos orientado al alumno hacia la ficha de autoevaluación que se le presenta en el cuaderno de actividades

⁵⁷ Ver en el anexo n° 4, la ficha que nos ha servido de base para nuestro diario.

A medida que avanzamos en las lecciones, completamos la ficha. Esta autoevaluación nos ha ayudado muchísimo en cada tarea ofreciéndonos datos claros sobre el resultado del proceso de formación del alumno.

Las dificultades más importantes que hemos encontrado en las diferentes secciones y etapas de la experimentación se asocian principalmente a las diferencias entre el alumnado en cuanto a la edad, el sexo y perfil lingüístico; es decir que la clase era muy ecléctica en cuanto a estos aspectos ya que había niños de 6 años y otros de 10 años que es una diferencia de edad bastante considerable. También, algunos tenían cierta predisposición lingüística y otros no. Por otra parte, sucedieron algunos problemas imprevisibles personales principalmente, de enfermedad de algunos alumnos que han retrasado las clases.

3. Propuesta didáctica

Después de haber tenido una idea de cómo se enseña el español como lengua extranjera a niños gracias a la entrevista de los profesores así como nuestra práctica docente, todos coincidimos en que los niños *son un público con características especiales que nos obliga a plantear metodologías distintas a las que utilizamos con adultos.*

El niño entra en la lengua de manera lúdica y progresiva, por lo tanto tenemos que potenciar y poner de relieve el uso de las actividades lúdicas en clase que tienen la ventaja de desarrollar la autonomía en el aprendizaje del niño así como desarrollar sus competencias comunicativas teniendo en cuenta los diversos contenidos socio-culturales en los que se desenvuelven.

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo integrar las actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como llevar una comunicación real en el aula con el fin de favorecer el buen desarrollo y éxito de la clase de español a niños.

Consideramos el juego como un recurso muy importante que fomenta la interacción y la comunicación entre los niños y favorece su desarrollo cognoscitivo, motor y afectivo en donde pueden expresar su creatividad. En cuanto a la canción, la entendemos como un impulso comunicativo que refuerza las competencias orales y escritas dándole una cierta rítmica y melodía al aprendizaje, por eso, proponemos aquí cuatro actividades

lúdicas basadas en tres juegos y una canción. Tienen todas el mismo objetivo, el de consolidar el vocabulario aprendido en clase.

3.1. Actividad 1: *El dominó*⁵⁸

Hemos elegido esta actividad porque es un juego sencillo que algunos de los niños conocen su procedimiento original. Se puede declinar este juego en muchas otras actividades para focalizar otros aspectos lexicales aprendidos durante la clase, trabajar las formas irregulares de verbos o repasar los tiempos del pasado.

3.1.1. Presentación

- Objetivos

- Profundizar el vocabulario del mobiliario.
- Desarrollar la comprensión escrita y la expresión oral.

- **Material:** 20 fichas con imágenes y palabras sobre un tema, en este caso "objetos y materiales del aula"

- **Agrupamiento:** en parejas.

- **Duración:** una sesión de 60 minutos.

3.1.2. Desarrollo de la actividad

Esta actividad se desarrolla en dos etapas; se empieza por una actividad preparatoria y después se pasa a la actividad misma

i. Actividad previa:

El profesor repasa el vocabulario aprendido de los objetos y materiales que se encuentran en el aula. Para ello utiliza un mini juego llamado " la mano caliente". Este juego consiste en que un jugador se da la espalda alargando las manos, uno de los demás jugadores avanza, le toca la mano y vuelve rápido a su sitio. El jugador con los ojos tapados cuenta hasta tres y se da la vuelta y según la expresión de la cara y la postura debe adivinar quién le ha tocado, si acierta, coge el sitio del golpeador y si no se acierta, se vuelve a jugar. Nosotros adaptamos este juego con los objetos, lo llamaremos "el objeto caliente". Consiste en que uno de los niños se pone de espalda y los demás le acercan un objeto del aula, éste deberá, según el tacto reconocer el objeto y denominarlo.

⁵⁸ Juego sacado y adaptado de Geier et al (2008: 5-6).

- El objetivo es practicar los nombres de los objetos que se encuentran en el aula así como las estructuras: ¿Es....? / Sí, es..... / No, es...
- El niño se pone de cara a la pared con las manos atrás.
- Cuando el profesor da la señal, los alumnos cogen un objeto del aula, principalmente los objetos que se encuentran en la cartera o el estuche y acercan este objeto al niño. Este último debe tocarlo y hacer preguntas.
- El alumno que lleva el objeto adivinado, va entonces a reemplazar al que está de cara a la pared.

ii. Realización de la actividad

- Los alumnos dividen las 20 fichas entre sí mismos. El primero que encuentra la palabra “inicio” en una de sus cartas empieza y la pone en la mesa. Luego, cada uno de ellos busca la parte ausente de esta tarjeta hasta que todas las cartas estén colocadas en la mesa.

La pizarra	La cartera	El estuche	El cuaderno	El bolígrafo
La tiza	El lápiz	La regla	La goma	Las tijeras
El libro	La mesa	La papelerera	La silla	El sacapuntas
El cartón	Los lápices de colores	La puerta	La ventana	La mochila

Objetos representados en las veinte fichas

En nuestra clase, hemos tenido resultados bastantes buenos con esta actividad; sin embargo hemos anotado unos errores que se repetían a menudo en cuanto a la pronunciación de algunas palabras, por ejemplo cinco alumnos pronunciaban las palabras (estuche, bolígrafo, las tijeras, mesa, cartón) de la siguiente manera (istuche, bouligrafo, las tijiras, misa, cartoun). Es un proceso de interferencia originado por los conocimientos previos de los alumnos acerca de su lengua materna. La lengua árabe no tiene la misma función vocálica que la lengua aprendida, y esta diferencia hace que hemos tenido que dedicar más tiempo a este aspecto.

3.2. Actividad 2: *El mensaje cifrado*⁵⁹

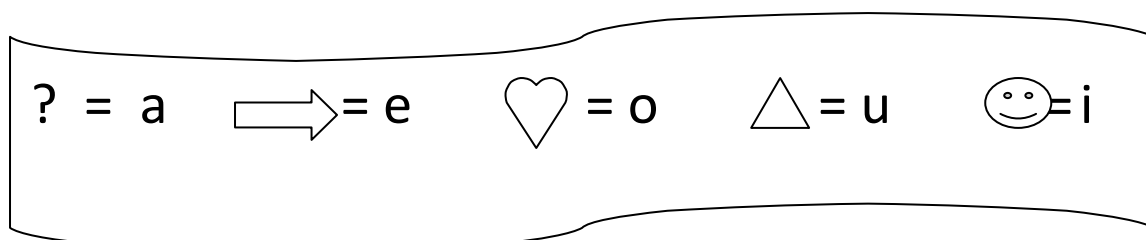
Este juego es idóneo para captar la concentración del niño ofreciéndole una actividad lúdica y entretenida que le conlleva a utilizar su imaginación.

3.2.1. Presentación

- **Objetivos:** Practicar el abecedario y fomentar la interacción entre los niños
- **Material:** folios, bolígrafos, lápices de colores.
- **Agrupamiento:** Los niños se ponen en parejas.
- **Duración:** 30/ 45 minutos

3.2.2. Desarrollo de la actividad

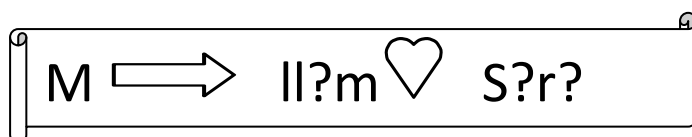
- Cada miembro de la pareja escribe una frase con las palabras aprendidas anteriormente. La frase no tiene que contener más de seis palabras.
- Los niños tienen que transformar su frase en un "mensaje cifrado".
- Para transformar la frase en un mensaje cifrado, cada niño tiene que inventar un símbolo para cada vocal. Ejemplo:



- Cada alumno procede a la transformación de su frase sustituyendo cada vocal con el símbolo conveniente. Pueden dibujar y colorear su mensaje.

Ejemplo: *Me llamo Sara* se escribirá de la siguiente manera:

⁵⁹ Actividad sacada de Sánchez y Fernández (2007:8).



- Los niños proceden al intercambio de sus mensajes con otras parejas y tienen que intentar descifrarlo.
- Gana la pareja que descifre primero el mensaje de la otra. El profesor puede recompensar a la pareja con un trofeo de papel o una corona y también se cuelga sus mensajes secretos en el mural del aula.

Esta actividad ha sido muy interesante y fructuosa porque ha despertado la motivación y la curiosidad del alumno en descifrar el mensaje del otro. Todos los alumnos han participado con el mismo afán y predisposición. No obstante, cuando les hemos pedido de escribir una frase, hemos anotado algunos errores frecuentes en seis de alumnos relacionados con la morfosintaxis (el género, los artículos, las oraciones sin verbos, los pronombres y los posesivos).

3.3. Actividad 3: *El teléfono estropeado*⁶⁰

Es un juego es muy lúdico que potencia la interacción y el intercambio entre los niños. Es eficaz para aquellos niños tímidos ya que es un juego cooperativo.

3.3.1. Presentación:

- **Objetivo:** Memorización y expresión oral.
- **Material:** No se precisa.
- **Agrupamiento:** grupo de 8 alumnos
- **Duración:** 30 minutos:

3.3.2. Desarrollo de la actividad

- Los niños se sientan formando un semicírculo.

⁶⁰ Ibid. (2007: 18).

- Dos alumnos sentados en cada extremo del semicírculo construyen una frase no muy larga. El profesor comprueba que es correcta.
- Luego cada uno de ellos dice (una vez) la frase construida al compañero de al lado, al oído.
- Según lo que ha oído, este compañero vuelve a decir la misma frase al de al lado y así sucesivamente hasta llegar a la última persona del semicírculo.
- Cuando las frases llegan a las últimas personas, éstas dicen en voz alta la frase que ha oído y con el resto del grupo comprueban si coincide con la frase original.
- La dificultad de este juego reside en el hecho de que existen dos mensajes circulando en el grupo, por lo cual los alumnos tienen que recordar las dos frases y no liarse.
- Gana el alumno sentado en uno de los extremos del semicírculo si consigue reproducir la frase más cercana a la primera frase construida.

Esta actividad ha creado un ambiente de confianza y de cooperación. El hecho de susurrar al oído del compañero y transmitir un mensaje hace que el niño se siente cómplice y participativo en la actividad. Es importante intercambiar el lugar de los extremos del semicírculo con un compañero diferente cada vez y eso con el fin de que todos participen en la elaboración de una frase.

3.4. Actividad 4: Canción *En la granja de mi tío*⁶¹

Es una canción popular con una melodía divertida y alegre con la que los niños se deleitan cantándola y bailándola.

3.4.1. Presentación:

- Objetivos:

- Explotar una canción.
- Practicar el vocabulario de algunos animales de la granja y ejercer las cuatro destrezas de comprensión y expresión oral y escrita.

⁶¹ Ver en el anexo nº 6 la letra completa de la canción "En la granja de mi tío".

- Desarrollar la capacitación cognitiva de atención e imaginación del niño.
- **Material:** Tarjetas con dibujos de animales, CD, letra de canción.
- **Agrupamiento:** En parejas e individualmente.
- **Duración:** una sesión de 60 minutos.

3.4.2. Desarrollo de la actividad

Para el desarrollo de esta actividad, se empieza por una actividad previa que ayuda al desarrollo de la audición de la canción.

i. Actividad previa

- El profesor prepara 5 tarjetas con la fotografía y el nombre de los animales relacionados con la canción: vaca, gato, pato, cabra y perro.
- Los niños utilizan el estribillo del famoso juego del "veo veo", conocido como un juego tradicional de adivinanza en el que uno de los participantes elige un objeto que sus compañeros deben adivinar. Para ello dice: "Veo veo!", los demás contestan: "¿Qué ves?" vuelve a decir: "Una cosita" los demás dicen: "¿Con qué letrita?" responde: "Empieza por la letra... y termina por la letra..." En esta actividad, adaptando el estribillo del juego, los niños en parejas y por turno, cogen una tarjeta y hacen adivinar cantando a su compañero de qué animal se trata.

A 1: Veo, veo

A 2: ¿Qué ves?

A1: Un animalito

A 2: Y ¿qué animalito es?

A 1: Empieza con la letra **P**

ii. Audición de la canción

1. El profesor hace escuchar la canción a los niños, luego pide sus impresiones; si les ha gustado y si han reconocido algunas palabras.

2. Se realiza la reproducción de la canción sentándose todos en el suelo formando un círculo. El profesor pide a los niños que reaccionen con un movimiento corporal, por imitación o a través de un sonido cada vez que oigan el nombre de un animal mencionado en la canción.

3. El profesor entrega una serie de actividades relacionadas con la comprensión auditiva y de lectura:

- *¿Qué dice la canción?*

La canción dice: hay..... vacas

a) Cinco

b) Tres

c) Diez

- *¿Correcto o falso?*

a) Hay diez patos que hacen miaaaao

b) Hay diez patos que hacen cuack

c) Hay cinco vacas que hacen muuuh

- *¿En qué orden de la canción vienen los animales?*

a) Diez vacas, diez gatas, diez patos, diez cabras y diez perros.

b) Diez vacas, diez patos, diez perros, diez gatas y diez cabras.

c) Diez cabras, diez gatos, diez patos, diez perros y diez cabras.

4. El profesor entrega la letra de la canción a los niños y les anima a leerla para que trabajen la comprensión lectora. Tiene que ser un gozo y curiosidad que quieren cultivar y no una clase de lectura aburrida. Para ello les permite leer la canción cantando y dramatizando.

5. El profesor les deja libre imaginación explicándoles que deben interpretar la canción como la sienten utilizando gestos, mimos, movimientos corporales, palmas haciendo una mueca, bailando, pitando, dibujando en la pizarra, etc. Los niños tienen una creatividad e imaginación desbordante que tenemos que aprovechar en clase y explorar en muchas actividades.

6. Con esta actividad, los niños pueden desarrollar su habilidad lingüísticas de comprensión oral (desarrollan su destreza auditiva con la reproducción de la canción), comprensión escrita (se familiarizan con el vocabulario tratado en la letra de la canción), expresión escrita (se ejercitan con el texto de la canción) y expresión oral (los niños interactúan entre ellos para adivinar y obtener información mediante preguntas).

Se puede alargar la canción añadiendo otros animales y haciendo partícipes a los niños en su realización.

Como consecuencia con esta canción, hemos tenido una buena dinámica de clase. Todos los niños han cantado y han bailado. En cuanto a las actividades planteadas, entre los ocho alumnos que tuvimos, todos sin excepción han acertado los ejercicios.

Conclusión

La lengua no sirve solamente para expresar ideas sino que vincula también culturas, valores diferentes y por lo tanto ofrece la oportunidad de conocer y comprenderlas y de abrirse mentalmente.

Estamos viviendo en una sociedad globalizada cuyas informaciones son internacionales. Conocer varios idiomas resulta de lo más útil e indispensable para las generaciones futuras.

A lo largo de esta tesina hemos partido desde unas perspectivas que hemos planteado y unos interrogantes que nos han preocupado. Unas perspectivas que nos parecieron imprescindibles evocar como los diferentes puntos de vista teóricos de lingüistas y psicólogos sobre el tema que nos preocupa: la enseñanza del español a aprendices jóvenes.

Tanto Piaget como Vygotsky o Bruner destacaron la particularidad del aprendizaje que tienen los niños. Es lo que hemos puesto de relieve en el primer capítulo dando una visión teórica acerca de los beneficios del aprendizaje en edades tempranas, del comportamiento cognitivo de un niño y su proceso de adquisición de lenguas extranjeras así como su plasticidad cerebral que se ajusta a situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. Es imprescindible tomar en cuenta estos conocimientos científicos a la hora de entrar en el aula. El profesor debe adquirirlos para armarse y saber cómo funciona el desarrollo cognitivo del alumno así como las particularidades de cada periodo de la infancia estudiadas por teóricos, como entre otros Piaget.

Otra noción que hemos destacado es la diferencia de enseñanza/aprendizaje del español entre un adulto y un joven. Hemos llegado a la conclusión de que las adquisiciones precoces no son las mismas que las de los adultos. Dicha diferencia se caracteriza por una parte por una madurez cognitiva en lo que concierne al adulto, y en cuanto al niño, la posible existencia de un periodo crítico que favorece la asimilación y adquisición de un aprendizaje en cierto momento de la niñez.

El segundo capítulo lo hemos dedicado a la didáctica de enseñanza del español como lengua extranjera en el aula con niños, hemos señalado la importancia de elegir con

detenimiento la metodología de trabajo poniendo de relieve métodos comunicativos que aspiran a la interacción y cooperación en el aula. Por otra parte, hemos destacado el máximo rendimiento que puede resultar el uso de los componentes lúdicos en el aula, incluyendo el uso de los juegos, cuentos, imágenes y canciones.

En el último apartado, hemos puesto en práctica una experimentación de un enfoque que propusimos para este tipo de enseñanza. El objetivo general era maximizar la eficacia del aprendizaje para el perfil de los niños, un perfil de trabajo que muchos profesores desconocen a la hora de enseñar, por lo que nos ha llevado a experimentar un método de enseñanza en el aula apoyándonos en la observación, que es a nuestro parecer la mejor herramienta de experimento en el aula. De ahí propusimos algunas secuencias de actividades que optimizan el trabajo en el aula con los niños.

En esta práctica, hemos constatado una motivación y predisposición al aprendizaje del niño en el aula. Se ha hecho partícipe y responsable de su educación. De ahí, se establecieron actitudes positivas que incrementaron la incitación a aprender con deleite y gusto.

Aunque nuestra experimentación ha sido un éxito, esto no descarta los inconvenientes que se plantean en el contexto del aprendizaje precoz. Algunos profesores ponen en tela de juicio la existencia del periodo crítico caracterizado por este periodo mágico en el que cualquier niño puede aprender cualquier lengua extranjera. No están de acuerdo con esta hipótesis y aseguran que no existe ninguna singularidad relativa al aprendizaje en edades tempranas que no sea en otras edades. Sin embargo, algunos profesores se han dedicado totalmente a la enseñanza infantil porque consideran que el cerebro del niño es como una fuente de campo magnético, en el que se absorba todo lo que es susceptible de atraerle. Para ello, impulsan el proceso de enseñanza basándose en los aspectos lúdicos.

Es aconsejable animar a los padres para que sus niños aprendan una segunda o tercera lengua extranjera siempre cuando ya tienen interiorizada la lengua materna. La variable edad tiene un papel determinante en el proceso de adquisición de conocimientos, es por eso que hace falta determinar una metodología óptima y programada para conseguir un aprendizaje eficaz. El niño aprende mejor cuando está familiarizado con aspectos de su vida real, los juegos en este caso representan el mejor vínculo que potencian un

aprendizaje lúdico. El profesor tiene que optimizar los aspectos que más atraen a los niños como cantar en clase, jugar al escondite, colorear un dibujo, hacer un juego de rol o hacer manualidades. Son muchas las actividades lúdicas que se pueden aprovechar en el aula para favorecer el aprendizaje del niño y desarrollar su creatividad.

El papel del profesor es determinante durante todo el proceso de aprendizaje del niño. A partir de la entrevista que hemos tenido con algunos profesores, consideramos que un profesor de lengua es apto para enseñar a niños aprendices porque ha beneficiado de una formación didáctica, en primer lugar teórica pero que la puede experimentar con algunas disposiciones acerca de funcionamiento cognitivo del niño. Tiene también que alimentar una paciencia basada en la perseverancia, en la capacidad de esperar y dar tiempo al niño, escucharle y acompañarle a subir los peldaños de su aprendizaje.

Efectivamente, enseñar una lengua extranjera como el español a aprendices jóvenes como los niños, resulta ser una experiencia mágica en la que tanto el profesor como el alumno aprenden mutuamente. Es una experiencia muy rica, en la que el profesor explora el mundo infantil ofreciendo su mano al niño para subir los escalones del aprendizaje.

En esta tesina, hemos intentado orientar hacia la atención en el método que más ha funcionado en nuestras opiniones, en este tipo de enseñanza mostrando algunas propuestas de usos lúdicos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje; y tenemos la convicción de que queda aún mucho por investigar y descubrir en este campo que no deja nunca indiferente.

BIBLIOGRAFÍA

(Obras consultadas)

AEBLI, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Ed. Narcea.

AKEBERG, M. (2005). *Adquisición de segundas lenguas*. México.

ALBARCA MORA, S. (1994). *Psicología del niño en edad escolar*. EUNED (Editorial de la Universidad Estatal a Distancia).

BLANCHET, PH. (1998). *Introduction á la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangere*. Belgique: Ed. PEETERS.

BERROCAL-F, P y ZABAL, M.A. (coords) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores.

BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (2007): "Profesionalismo y relación humana en el aula". *Revue Laros N°5*, 165-178. Orán: Ed. Dar El Gharb.

CAVEDA, JL et al. (2002). *Las canciones motrices II. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. Barcelona: Inde.

CHALON-BLANC, A. (2011). *Piaget. Constructivisme intelligence: l'avenir d'une théorie*. Presses universitaires du Septentrion.

COPERIAS AGUILAR, M.J et al. (2000): "Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua". *Cuadernos de Filología, estudios lingüísticos*. Vol. V, 85-102. Valencia: Universidad de Valencia.

CRISTOBAL, M. (2005). *El papel del profesor de idiomas en una clase de lectura*. Madrid: Piramide.

CUADRADO, Ch et al. (1999). *Las imágenes en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

DODANE, C. (2000): "L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation". *Publication de l'université de Rouen*, 229-248. Rouen: Presses universitaires, Dyalang.

ESTAIRE, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Ed. Edinumen.

FERNANDEZ, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Ed. Edinumen.

FERNANDEZ, S. (2009). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Ed. Edinumen.

FILLOLA, A. (2006). *Didáctica de la lengua y de la literatura*. Madrid: Ed. Pearson educación.

HANSENNE, M. (2003). *Psychologie de la personnalité*. Bruxelles: Ed. De Boeck.

HERNÁNDEZ P, R.M. (2001). *Mediación en el aula. Recursos, estrategias y técnicas didácticos*. San José (Costa Rica): EUNED.

JANTSCHER, E y LANDSIEDLER, I. (2003): "L'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires en Autriche". *Centre européen pour les langues vivantes*, 17-34. Strasbourg: Ed. Conseil de l'Europe.

JIMENEZ, R. María. (1994): "Estrategias mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario del inglés", en *Comunicación, lenguaje y educación*, n°24: 79-88.

JUDSON, S. (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia*. Madrid: Catarata.

LEDESMA, J. (2003). *Psicología del aprendizaje*. México: Ed. Progreso.

LUCAS, M. (2008). *La zona de desarrollo interactiva*. España: Ed. Bubok.S.L.

MARTIN MARTIN, J.M. (2004): "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionales", en J.Sánchez Lobato e I. Santos Garguetto (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 261-286.

MENDEZ, Z. (2008). *Aprendizaje y cognición*. Costa Rica: Ed. Euned.

MUÑOZ, C. (2000). *Segundas lenguas, adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.

MUÑOZ G, A. (2010) (coord.). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria*. Madrid: Ed. Piramide.

PALACIOS, J. (1998). *J.S.Bruner Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ed. Morata.

PAPALIA, D.E. et al. (2002). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.

PISONERO DEL AMO, I. (2004): "La enseñanza del español a niños y niñas", en J.Sánchez Lobato e I. Santos Garguetto (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1279-1302.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

RIVIERE, A. (1994): *La psychologie de Vygotsky*. Liège: Ed. SH.

ROBERT, J.P. (2008). *Dictionnaire Pratique de didactique du FLE2*. Paris: Ed. OPHRYS.

RUEDA, R. (2005). *La biblioteca de aula infantil, el cuento y la poesía*. Madrid: Narcea.

RUIZ CALATRAVA, M.C. (2009): " El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades". *Cuadernos del profesorado Vol 2*, 98-103. Córdoba: Ed, Espiral.

SANCHEZ, A; FERNANDEZ, R. (2004). *¿Jugamos? juegos de siempre para la clase de español*. Madrid: SGEL.

SIGUAN, M. (1984). *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona: Ed. ICE.

WEITEN, W. (1995). *Psicología: temas y variaciones*. México: Lengage learning editores.

ZUBIRIA REMY, H D. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Ed. PYV.

BIBLIOGRAFÍA

(Autores citados)

BRUNER, J. (1963). *The Process of Education*. New York: Vintage. Citado por Méndez (2008: 78).

BRUNER, J. S. (1969). *Origins of problema solving strategies in skill acquisition*. Presentado en el XIX International Congress of Psychology, Londres, julio. Citado por Palacios (1998: 15) .

BRUNER, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Citado por Aebli (2001: 275).

BRUNER, J.S. (1966). *The Culture of Education*, Cambridge, Mass. Harvard University Press. Citado por Lucas (2008: 21).

DELVAL, J (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI Editores. Citado por Muñoz (2010: 89).

ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. Citado por Estaire (2009: 14).

ESTAIRE, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *CABLE, Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 5. Citado por Atienza (2002: 2-3).

GUBERINA, P. (1991). "Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues", in *Le Français dans le Monde, recherches et Applications, Enseignants/ Apprentissages précoces des langues, aout-septembre, 65-70*. Citado por Dodane (2000: 243).

HERNANDEZ PINA, F. (1990). *Aprendiendo a aprender, Métodos y técnicas de estudio para alumnos de E.G.B.-B.U.P.-F.P.* Murcia: Grupo distribuidor editorial.

KRASHEN, S. D. (1984). *Principles and practices*. New York: Pergamon Press. Citado por Cristobal (2005:3).

LONG, M. (1985). *A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training*, en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, London, Multilingual Matters. Citado por Estaire (2009: 13).

LONG, M.H. y CROOKES, G. (1993). *Unit of analysis in syllabus design -The case for task*, en Crookes y Gass. Citado por Richards y Rodgers (2003: 226).

MILLER, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97. Citado por Weiten (1995: 269).

NUNAN, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press. (Original en inglés, 1989). Citado por Estaire (2009: 14).

O'CONNOR, J. y SEYMOUR, J. (1992). *Introducción a la programación neurolingüística*. Barcelona: Urano. Citado por CUADRADO et al. (1999: 14).

SKEHAN, P. (1996b:20). *Second language acquisition research and task-based instruction*. In J. Willis & D. Willis (Eds.). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann. Citado por Richards y Rodgers (2003:220).

TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris CLE. International. Citado por Robert (2008:36).

VYGOTSKY, L.S. (1981b). *The genesis of higher mental functions*. In J.V. Wertsch (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp.144-188). Armonk, NY: M.E. Sharpe. Citado por Berrocal y Zabal (1995:102).

WARREN, C.H. (1998). *Diccionario de Psicología*. México: Fondo de cultura económica. Citado por Ledesna (2003:24).

WERTSCH, J.V. (1988). L.S. Vygotsky's "new" theory of mind. *The American Scholar*, Winter, 81-89. Citado por Zubiria (2004:24).

WICKENS, T. D. (1999). *Measuring the time course of retention*, en C. Izawa (ed). Citado por Weiten (1995: 268).

ZANÓN, J. (1995:53). *La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Signos. Teoría y práctica de la educación. Citado por Fillola (2006:115).

WEBOGRAFÍA

AKHRIF, TB. (2010). *Explotación De las canciones para la enseñanza de E/LE*. Memoria de maestría: formación de profesores de español lengua extranjera. Jaén: Universidad de Jaén.

<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113013543.pdf>

ATIENZA, E. et al. (2002). La aplicación del enfoque por tareas en la enseñanza de lenguajes de especialidad. Descripción de una asignatura de lengua española para estudiantes extranjeros en la UPF. *Publicacions de la Universitat de Barcelona*.

<http://www.upf.edu/pdi/df/sergi.torner/docums/enfoquetareas.PDF>

Canciones infantiles, vídeos y letras de canciones para niños: "En la granja de mi tío"

<http://canciones.infantiles.net/en-la-granja-de-mi-tio/>

CONSEJO DE EUROPA (2002a): El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya y CVC.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Diccionario de la Real Academia Española. 22.ª edición

<http://www.rae.es/rae.html>

Diccionario de Términos Clave de ELE:

www.cervantes.es (CVC: 1997).

GEIER, T et al (2008): Juegos y actividades lúdicas. Ponencia.

<http://www.docstoc.com/docs/115086312/Juegos-y-actividades-1%EF%BF%BDdicas>

MANUALES

CANDELA, P y BANEGAS, G. (2000). *Una rayuela, español lengua viva*. Libro del alumno. Madrid: SGEL.

CANDELA, P y BANEGAS, G. (2000). *Una rayuela, español lengua viva*. Guía del profesor. Madrid: SGEL.



ANEXOS

Anexo nº1

Entrevista con profesores

1. ¿Cuándo has empezado a enseñar el español a los niños?
2. ¿Qué impresión te ha dejado la primera clase?
3. ¿Qué método utilizas en tu clase? ¿Cuál te parece más adecuado para este tipo de enseñanza?
4. ¿Qué manual utilizas?
5. ¿Cuál es el manual que te parece más relevante?
6. ¿Cómo haces trabajar a los niños en clase?
7. ¿has experimentado alguna vez el enfoque por tareas en tu clase? ¿Qué opinas sobre los procedimientos que preconiza?
8. ¿Qué destreza resulta más difícil de enseñar al niño?
9. ¿Cómo evalúas a los niños?
10. ¿Crees que el profesor de español necesita una formación específica para enseñar a los niños?

Anexo nº2

Letra de canción: Globos

Un globo, dos globos, tres globos,
la luna es un globo que se me escapó,
un globo, dos globos, tres globos,
la tierra es el globo donde vivo yo.

Un globo, dos globos, tres globos,
los niños tenemos en televisión,
un cuento, dos cuentos, tres cuentos,
en unos momentos de gran diversión.

La larala larala larala la la larala larala la la
la larala larala larala la la larala larala la la

Un globo, dos globos, tres globos,
la luna es un globo que se me escapó,
un globo, dos globos, tres globos,
la tierra es el globo donde vivo yo.

La larala larala larala la la larala larala la la
la larala larala larala la la larala larala la la

Los globos se duermen,
se duerme la luna,
se duerme la rana,
y yo hasta mañana,
que me duermo yo,
que me duermo yo.

Un globo, dos globos, tres globos,
la luna es un globo que se me escapó,

un globo, dos globos, tres globos,
la tierra es el globo donde vivo yo.

Un globo, dos globos, tres globos,
los niños tenemos en televisión,
un cuento, dos cuentos, tres cuentos,
en unos momentos de gran diversión.

La larala larala larala la la larala larala la la
la larala larala larala la la larala larala la la

Anexo nº3

Confección de una chapa (Candela y Banegas, 2000: 16)

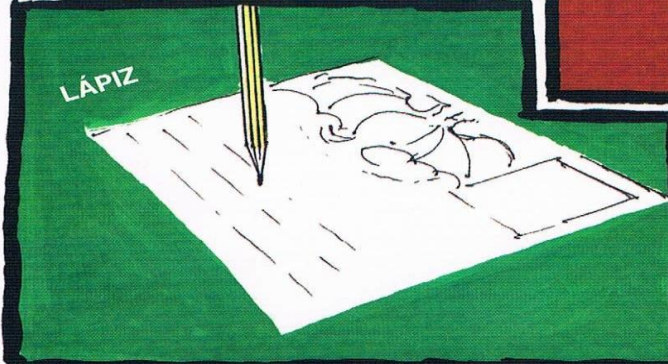
FABRICAMOS

Fabricamos una chapa

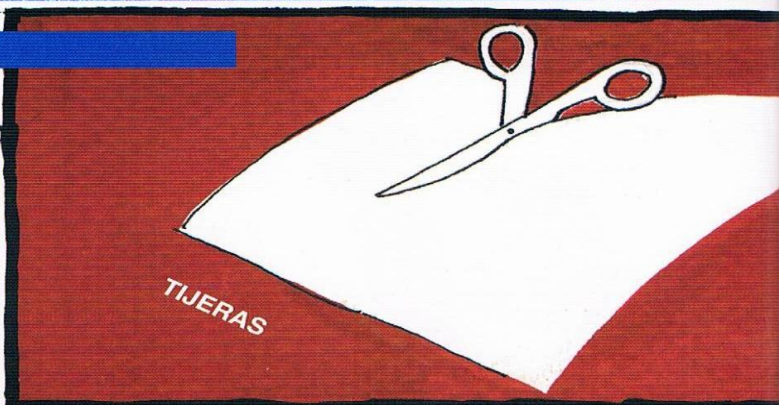
COLORES

Rojo	Amarillo
Azul	Verde
Blanco	Naranja
Violeta	Negro

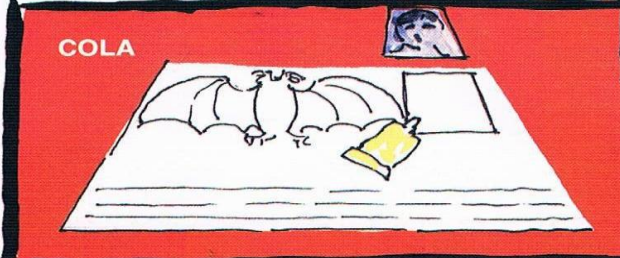
LÁPIZ



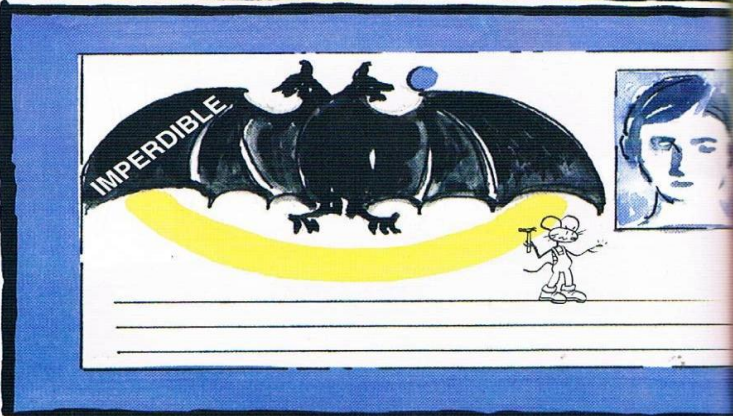
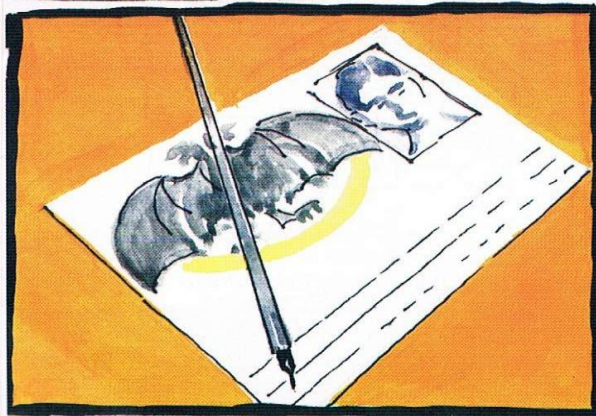
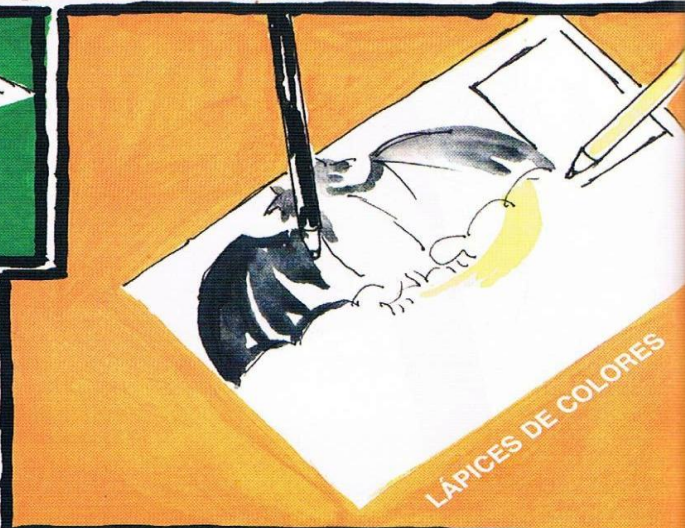
TIJERAS



COLA



LÁPICES DE COLORES



Anexo nº4

Diario del profesor: instrumento de evaluación (Candela y Banegas, 2000: 27)

Diario del profesor, que le permite sistematizar sus observaciones sobre el desarrollo de cada unidad didáctica y modificar en consecuencia su práctica docente.

DIARIO DEL PROFESOR

Curso Unidad Fecha

1. Grado de interés y motivación de los alumnos

Claves de interpretación:

- ¿Participan todos los alumnos en las actividades?
- ¿Las realizan espontáneamente?
- ¿Piden una o varias actividades de nuevo?
- ¿Preguntan sobre contenidos del libro, o sobre aspectos de la cultura española?
- ¿Traen de casa informaciones sobre la cultura española?

2. Grado de funcionamiento de las actividades

- El maestro ¿se siente a gusto en el desarrollo de las actividades? Si no es así, ¿por qué?
- Los alumnos ¿comprenden y realizan fácilmente la actividad?
- La organización de las actividades ¿es fácil?, ¿es complicada?, ¿por qué?
- ¿Están adaptadas a los distintos ritmos de los alumnos?
- ¿Tienen en cuenta los conocimientos previos?

3. Grado de cumplimiento de lo programado

- La unidad ¿ha ocupado más/menos tiempo de lo previsto? ¿Por qué?
- El orden previsto para las actividades ¿se ha respetado/no se ha respetado? ¿Por qué motivos?
- ¿Hay actividades que no se han realizado? Razones.

4. Grado de consecución de los objetivos

- ¿En qué grado se han cumplido los objetivos propuestos?
- ¿Es adecuada la organización de los contenidos?
- ¿Ha sido correcta la planificación temporal?
- Los alumnos ¿han podido interactuar?
- La organización de la clase ¿ha sido idónea?
- Los materiales y recursos ¿eran adecuados para la consecución de los objetivos y contenidos programados?

5. Sugerencias

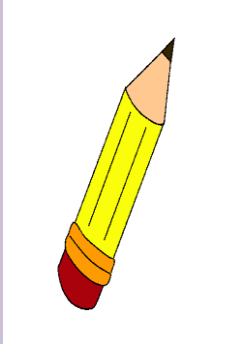
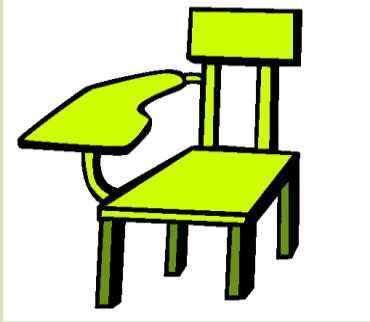



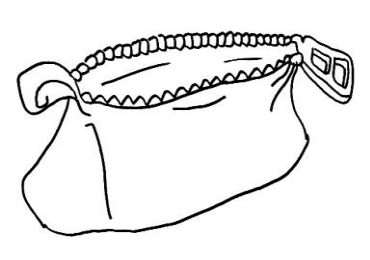
- Actividades de refuerzo a introducir.
- Propuestas de planificación.

Ficha de autoevaluación, que se encuentra en el *cuaderno de actividades*, al final de cada unidad y que el alumno deberá completar progresivamente, a medida que considere conocer los contenidos reseñados y colorear de manera diferente según su estimación personal.

A partir de estos distintos instrumentos, el profesor podrá disponer de datos claros y significativos sobre el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado durante cada tarea, en todas sus dimensiones.

ANEXO N°5

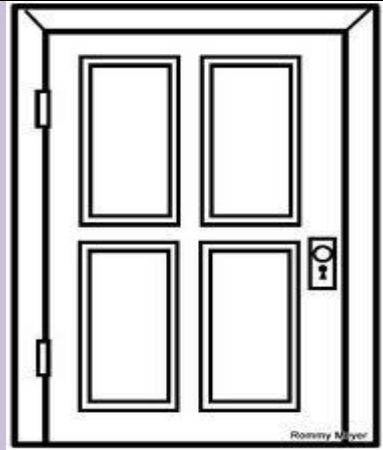
JUEGO DEL DOMINO CON LAS VEINTE FICHAS (Geier, 2008: 5-7)

<p>Inicio</p>		<p><i>el lápiz</i></p>	
<p>LA SILLA</p>		<p>EL CARTÓN</p>	
<p>LA MOCHILA</p>		<p>LA PIZARRA</p>	

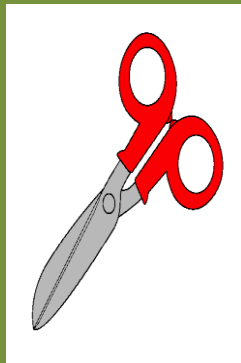
EL ESTUCHE



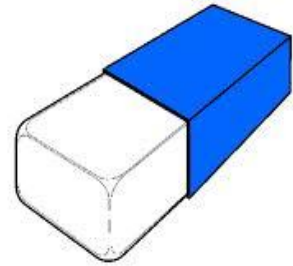
LA TIZA



LA PUERTA



LA TIJERAS



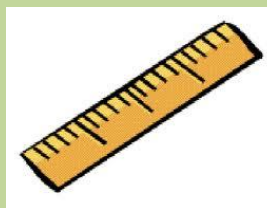
LA GOMA



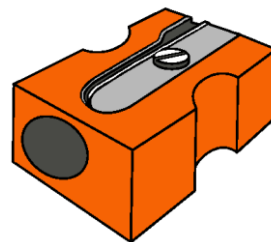
LA PAPELERA



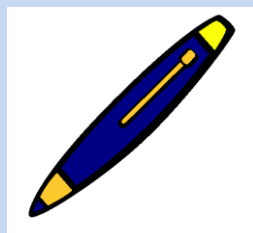
EL CUADERNO



LA REGLA



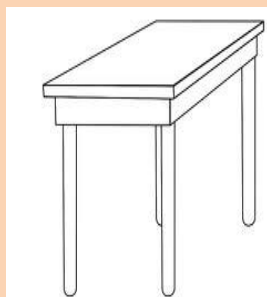
EL
SACAPUNTAS



EL BOLIGRAFO



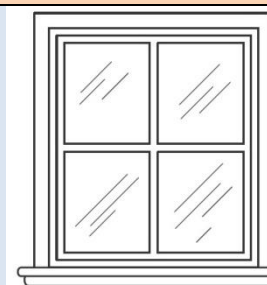
EL LIBRO



LA MESA



LOS LÁPICES
DE COLORES



LA VENTANA

Final

Anexo nº6

Letra de la canción: "En la granja de mi tío"

En la granja de mi tío, iaiaiooo...
hay diez vacas que hacen muuh, iaiaio...
una vaca aquí, una vaca allá,
un muh aquí, un muh allá,
muh muh muh muh....

En la granja de mi tío, iaiaiooo...
hay diez gatos que hacen miaao, iaiaio...
con un gato aquí, con un gato allá,
una vaca aquí una vaca allá,
miao miao, muh muh...

En la granja de mi tío, iaiaiooo...
hay diez patos que hacen cuack, iaiaio...
con un pato, aquí con un pato allá,
con un gato aquí, con un gato allá,
una vaca aquí, una vaca allá,
cuack cuack, miao, muh...

En la granja de mi tío, iaiaiooo...
hay diez cabras que hacen mee, iaiaio...
una cabra aquí, una cabra allá,
con pato aquí, con un pato allá,
con un gato aquí, con un gato allá,
una vaca aquí una vaca allá,
mee, cuack, miao, muh...

En la granja de mi tío, iaiaiooo...
hay diez perros que hacen guau, iaiaio...
con un perro aquí, con un perro allá,
una cabra aquí, una cabra allá,
con pato aquí, con un pato allá,
con un gato aquí, con un gato allá,
una vaca aquí, una vaca allá,
guau, mee, cuack, miao, muh...

Resumen

La cuestión de la función de la edad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras sigue generando un gran interés y causando intensos debates, tanto a nivel teórico como práctico.

Con el presente estudio, hacemos hincapié sobre los aspectos particulares de la enseñanza del español a niños, señalando la ventaja de estudiar en edades tempranas así como la peculiaridad de la plasticidad cerebral del niño. Los niños representan nuestro objeto de estudio así como la muestra con la procedemos para nuestra experimentación, asimismo, utilizamos una entrevista a profesores argelinos; un procedimiento metodológico que nos sirve de apoyo para poner en marcha nuestro campo de trabajo.

Centramos nuestra investigación en las particularidades y ventajas del factor "edad" en el aprendizaje de una lengua extranjera, así como la existencia de un periodo limitado llamado " periodo crítico". El propósito de esta investigación es destacar la aptitud que muestra el niño para aprender cualquier lengua en un periodo limitado. Además, resaltamos la eficacia del uso del enfoque por tareas a partir de una clase implementada y en el que el niño se considera agente activo de su propio aprendizaje.

PALABRAS CLAVES:

Niño; Edad; Aprendizaje Infantil; Plasticidad Cerebral; Periodo Crítico; Aprendizaje Precoz; Aptitud; Enfoque Por Tareas; Agente Social; Profesores Argelinos.

"L'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère a de jeunes apprenants"

Résumé

La question du rôle de l'âge dans l'apprentissage des langues étrangères continue à susciter un grand intérêt et provoquant un débat intense, à la fois théorique et pratique.

Dans la présente étude, nous insistons sur certains aspects de l'enseignement de l'espagnol aux enfants, en notant l'avantage d'étudier à un âge précoce ainsi que la particularité de la plasticité cérébrale de l'enfant. Les enfants représentent notre objet d'étude avec lesquelles nous procédons notre expérimentation. Nous utilisons par ailleurs, une entrevue à des enseignants algériens, un procédé méthodologique qui nous sert d'appuie pour mettre en marche notre champ de travail.

Nous centrons notre recherche sur les caractéristiques et les avantages du facteur «âge» dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et l'existence d'une période limitée appelée «période critique». Le but de cette recherche est de mettre en évidence la capacité que montre l'enfant à apprendre n'importe quelle langue en une période limitée. Par ailleurs, nous mettons en évidence l'efficacité de l'utilisation de l'approche par les tâches dans lequel l'enfant est considéré comme un agent actif de son propre apprentissage.

MOTS-CLÉS: Enfant, âge, apprentissage infantile, plasticité cérébrale, période critique, apprentissage précoce, aptitude, approche par les tâches, agent social.