

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

DEISE ANNE TERRA MELGAR

**MATERIALES DIDÁCTICOS Y LA ENSEÑANZA DE ELE PARA NIÑOS
PRIORIZANDO LA EXPRESIÓN ORAL**

Jaguarão
2013

DEISE ANNE TERRA MELGAR

**MATERIALES DIDÁCTICOS Y LA ENSEÑANZA DE ELE PARA NIÑOS
PRIORIZANDO LA EXPRESIÓN ORAL**

Trabajo de conclusión de Curso (TCC),
presentado como requisito parcial para la
aprobación en el *Curso de Letras
Português/Español* de la *Universidade
Federal do Pampa, campus Jaguarão*.

Orientadora: Prof^a. M^a. Luciana Contreira
Domingo.

Jaguarão
2013

DEISE ANNE TERRA MELGAR

**MATERIALES DIDÁCTICOS Y LA ENSEÑANZA DE ELE PARA NIÑOS
PRIORIZANDO LA EXPRESIÓN ORAL**

Trabajo de conclusión de Curso (TCC),
presentado como requisito parcial para la
aprobación en el *Curso de Letras
Português/Español* de la *Universidade
Federal do Pampa, campus Jaguarão*.

Trabalho de conclusão de Curso defendido em 14 de maio de 2013.

Banca Examinadora:

Luciana Domingo

Professora Mestra Luciana Contreira Domingo

Orientadora

Letras/UNIPAMPA

Maria do Socorro de A. F. Marques

Professora Mestra Maria do Socorro de A. F. Marques

Letras/ UNIPAMPA

Cristina Pureza Duarte Boéssio

Professora Doutora Cristina Pureza Duarte Boéssio

Letras/UNIPAMPA

AGRADECIMENTOS

A mi orientadora, Profa. Ma. Luciana C. Domingo, por aceptarme y ayudarme en todo el proceso de construcción de este trabajo, por creer en la importancia de este tema y darme fuerza e incentivo para continuar;

A la Profa. Dra. Renata Silveira da Silva, por los consejos, apoyo y enseñanza, tan necesarios y oportunos en ese momento;

A mis queridas amigas Denise Faria, Simone Acosta y Larissa Ramos, que en al principio mi caminata fueron más que compañeras de trabajo, fueron objeto de inspiración;

A los demás compañeros de clase y trabajo, con los cuales compartí saberes, experiencias, dudas y éxitos, que me permitieron crecer personal y profesionalmente;

A mi familia, por el incentivo y soporte en este momento especial y por la confianza en mi capacidad.

*Aqui há uma terra só, há só uma gente,
seja do lado de cá, seja do lado de lá.*

Aldyr Garcia Schlee

RESUMEN

Frente al crecimiento que la enseñanza de la lengua española presenta actualmente y a los nuevos contextos en los cuales se insertó, el presente trabajo se propone reflexionar acerca del uso de materiales didácticos para la enseñanza de lengua española para niños de la educación básica. A partir de un relato de práctica docente en contexto no reglado voy a analizar las características de las actividades que visan promover la interacción y la expresión oral y relatar la experiencia de adaptación y creación/elaboración de materiales didácticos para el proyecto de extensión *Español para Niños*, entre el segundo semestre de 2008 y el segundo semestre de 2011. Los teóricos utilizados en este trabajo son Krashen (apud CARIONI, 1997), Johnson (1998) y Pisionero del Amo (2005), sobre la enseñanza de ELE para niños; Paraquett (2009) y Celada (2000), sobre la enseñanza del español en Brasil; Gelabert; Bueso; Benítez (2002), sobre el abordaje de la expresión oral en las clases de ELE para niños y Rodríguez (2005), sobre las especificidades de los materiales para enseñanza de ELE a niños. Después de un breve relato sobre dos colecciones didácticas destinadas a la enseñanza de ELE a niños (*Recreo* y *Marcha Criança*) y sobre la experiencia de uso y adaptación de esos materiales para la utilización en las clases del proyecto *Español para Niños* concluimos ser de extrema importancia adaptar los materiales para el contexto en el cual está insertado el niño para que ocurra un aprendizaje significativo.

Palabras-clave: ELE, niños, materiales didácticos, expresión oral.

RESUMO

Frente ao crescimento que o ensino da língua espanhola apresenta atualmente e aos novos contextos nos quais se inseriu, o presente trabalho se propõe refletir sobre o uso de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola para crianças da educação básica. A partir de um relato de prática docente em contexto não regular vou analisar as características das atividades que visam promover a interação e a expressão oral e relatar a experiência de adaptação e criação/elaboração de materiais didáticos para o projeto de extensão *Español para Niños*, entre o segundo semestre de 2008 e o segundo semestre de 2011. Os teóricos utilizados neste trabalho são Krashen (apud CARIONI, 1997), Johnson (1998) e Pisionero del Amo (2005), sobre o ensino de ELE para crianças; Paraquett (2009) e Celada (2000), sobre o ensino de espanhol no Brasil; Gelabert; Bueso; Benítez (2002), sobre a abordagem da expressão oral nas aulas de ELE para crianças e Rodríguez (2005), sobre as especificidades dos materiais para ensino de ELE a crianças. Depois de um breve relato sobre duas coleções didáticas destinadas ao ensino de ELE a crianças (*Recreo* e *Marcha Criança*) e sobre a experiência de uso e adaptação desses materiais para a utilização nas aulas do projeto *Español para Niños* concluímos ser de extrema importância adaptar os materiais para o contexto no qual está inserida a crianças para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: ELE, crianças, materiais didáticos, expressão oral.

SUMÁRIO

INTRODUCCIÓN.....	08
1 La enseñanza de español a niños en contexto no reglado.....	15
1.1 La enseñanza de ELE en Brasil.....	17
1.2 La enseñanza de español a niños.....	19
2 La expresión oral en la enseñanza de ELE a niños.....	21
2.1 La expresión oral frente a otras destrezas.....	23
2.2 La expresión oral en el proyecto “Español para niños”.....	25
3 Materiales didácticos para el desarrollo de la oralidad.....	28
3.1 Las actividades de expresión oral en los libros didácticos de ELE para niños... 30	
3.1.1 Colección <i>Recreo</i>	31
3.1.2 Colección <i>Marcha Criança</i>	35
3.2 Actividades creadas o adaptadas de los materiales didácticos.....	41
CONCLUSIONES.....	47
REFERENCIAS.....	49

INTRODUCCIÓN

Empecé el curso de Letras en la *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA) en el primer semestre del año de 2008 y cuando lo elegí lo hice por dos razones, una por indicación de mi hermano, que ya hacía el curso y otra porque, de los cursos existentes en aquél momento, Letras y Pedagogía, este último habilita a impartir clases a niños y para la gestión académica, lo que no era mi foco de interés. Ese segundo motivo, sin duda, fue lo que más cambió y me sorprendió durante mi trayectoria académica.

Por vivir en una región de frontera, siempre creí que aprender una nueva lengua nos permite aprender/asimilar una(s) nueva(s) cultura(s), una nueva manera de vivir. Puedes conocerte a ti mismo y al otro, crecer culturalmente, socialmente, conocer tu alrededor e incluirte en él. Aprender una nueva lengua también puede ser benéfico cuando se trata del mercado de trabajo.

En el caso del país donde vivimos, Brasil, la lengua extranjera con mayor crecimiento actualmente es el español, por ser la lengua oficial de la mayoría de los países con los cuales hace frontera y donde la necesidad de su enseñanza está creciendo cada vez más, pues, como afirma Sedycias (2005)

a crescente globalização da economia mundial e as privatizações que têm ocorrido na América Latina nos últimos anos são um alerta para que profissionais brasileiros e hispano-americanos de todas as áreas procurem adquirir o mais rápido possível a capacidade de comunicação em diferentes idiomas. No caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. (SEDYCIAS, p. 35, 2005)

Por eso existe gran necesidad de perfeccionamiento en el idioma español, no sólo por cuestiones culturales o sociales sino por cuestiones económicas, crecientes día tras día, como afirma el autor,

além do Mercosul, que já é uma realidade, temos ao longo de toda nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. Porém esse mercado não fala o nosso idioma. [...] Se quisermos interagir devidamente com esse gigantesco mercado, teremos que aprender a língua e cultura dos nossos vizinhos hispano-americanos. (SEDYCIAS, p. 35, 2005)

Tal vez por influencia de esa realidad, el gobierno brasileño creó, en el año de 2005, la ley¹ 11.161 que torna obligatorio el ofrecimiento de la asignatura lengua española en la secundaria. En la enseñanza fundamental es obligatorio el ofrecimiento de al menos una lengua extranjera, que según los *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de ahora en adelante PCN's, (BRASIL, 1998) quedará a cargo de la disponibilidad de la escuela o región. Como diferencial, algunas escuelas particulares, en el caso de la ciudad de Jaguarão, de donde escribo, la escuela particular *Nelson Wortman* ofrece la enseñanza de la lengua española desde los primeros años de la educación básica hasta el término de la secundaria.

Como está creciendo mucho la demanda por esa oferta en nuestro país, hay que tener en cuenta las especificidades y necesidades de cada nivel y contexto. Por eso, en el año de 2007, la profesora Cristina Pureza Duarte Boéssio dio inicio, en la UNIPAMPA – campus Jaguarão, al proyecto de investigación *O futuro docente de língua espanhola e as séries iniciais do fundamental – aprendizagem/aquisição através de canções*, que tenía como objetivo estudiar las especificidades de la enseñanza de lengua española a niños de los años iniciales de la educación básica². Fui invitada por la profesora Cristina a participar en este proyecto cuando estaba en el segundo semestre del curso. Ella buscaba entre los alumnos de los primeros semestres nuevos integrantes para el proyecto con características como el gusto por el español y una buena pronuncia del idioma. Desde 2008 hasta hoy día ese proyecto de extensión sigue vigente y es una buena oportunidad para que los alumnos de Letras se inicien en la práctica del impartir clases.

Para cumplir nuestros objetivos los participantes del proyecto de investigación buscábamos teóricos que hablasen de esa temática, así como materiales direccionados para ese tipo de trabajo. Entre los muchos teóricos estudiados, encontramos Krashen³ (apud CARIONI, 1998) y sus hipótesis sobre la adquisición de idiomas y Johnson (1997) y sus teorías sobre el comportamiento del profesor de niños. A partir de ese estudio, mejor entendimos que un niño, que aún no está totalmente alfabetizado en su lengua materna tendrá mucha más dificultad de

¹ PRESIDÊNCIA da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005**. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acceso el 24 nov. 11.

² Para conocer más sobre ese trabajo recomiendo la lectura de la tesis de BOÉSSIO (2010), indicada en las referencias.

³ KRASHEN, S. D. **Principles and Praticce in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon Press, 1982.

aprender otra tan próxima a la suya. Lo más adecuado sería hacer que él primeramente adquiriera el idioma para solamente después aprenderlo. La hipótesis de Krashen (1998) sobre la distinción entre aprendizaje y adquisición, con la cual concordamos, dice que aprender un idioma presupone un conocimiento formal sobre ese idioma, exige un esfuerzo consciente, al paso que adquirir un idioma es algo natural, inconsciente, que se da con la interacción. Johnson (1997) dice aún que los profesores que enseñan lenguas extranjeras a niños deben actuar como *cuidadores de niños*, adecuando su nivel de lengua al nivel del niño, pero sin enseñar lo más fácil antes de lo más difícil y sí exponerlo al todo de la lengua, de manera a satisfacer sus deseos y necesidades.

Todavía, se verificaba la inexistencia de soporte para la enseñanza en esa etapa, no solamente de los materiales didácticos, sino que tampoco había documentos nacionales que prescribiesen la enseñanza de ELE a niños de la educación básica. Los PCN's, dicen que la enseñanza de una lengua extranjera debe ocurrir a partir del 6º año pues el niño debe poder apoyarse en el conocimiento estructural de lengua que posee en relación a su lengua meta y en el conocimiento de mundo para familiarizarse con textos escritos y orales. (BRASIL, 1998, p. 33).

Frente a la inexistencia de parámetros y apoyada en los estudios del proyecto de investigación *O futuro docente de língua espanhola e as séries iniciais do fundamental – aprendizagem/aquisição através de canções*, fue creada en el curso de letras de la referida universidad la asignatura optativa *O ensino de espanhol através de canções*. Esa disciplina tenía como foco de estudio la enseñanza del idioma a través de canciones, de forma placentera y lúdica. En ella se discutía la adecuación de las canciones a los objetivos y al público meta y la utilización de estas canciones como textos auténticos. Posteriormente fue creada otra asignatura optativa, *La enseñanza de español para niños*, con el objetivo de reflexionar sobre la enseñanza de la lengua española a niños de los años iniciales de la educación básica, utilizando recursos como canciones, videos, juegos e historietas.

Desde esa asignatura fue creado, aún, un proyecto de extensión, *Español Básico para Niños*, en el cual poníamos en práctica los estudios de la disciplina. Las clases eran ministradas por los participantes del proyecto de investigación juntamente con los alumnos de la asignatura. Pero, a partir del éxito obtenido y ante los pedidos de los niños y de sus padres, así como por voluntad de los alumnos/profesores, dimos continuidad al trabajo, creando, así, las secuencias

Español Básico para Niños II y Español Básico para Niños III. El resultado positivo del trabajo realizado fue la inclusión en el currículo del curso de Letras de la UNIPAMPA, en el año de 2010, de la asignatura *Metodologia do ensino de espanhol para as séries iniciais do ensino fundamental*, tornando esa universidad un referencial en todo el país, ya que no existían en aquél momento otras instituciones que ofrecieran esa formación a sus alumnos.

En las clases del proyecto de extensión siempre se trató de crear un ambiente de inmersión en la lengua española, partiendo del cotidiano del alumno, de sus necesidades y deseos, para que él adquiriera el nuevo idioma. Para eso, utilizábamos recursos como canciones, videos y juegos en actividades lúdicas que despertaran el gusto de los niños por el español.

Participar en el proyecto luego en el segundo semestre fue un desafío, pues nunca había hecho nada igual antes y aún más porque mi idea inicial no era trabajar con niños. Cuando empecé a participar en las reuniones del proyecto el grupo ya había hecho investigaciones en las escuelas de la ciudad de Jaguarão buscando conocer la situación de la enseñanza del español y cursado la asignatura *O ensino de espanhol através de canções*.

En esas reuniones, que involucraban tanto la investigación cuanto la extensión, discutíamos textos sobre la enseñanza de español en los años iniciales, presentábamos propuestas de actividades y planificábamos clases. Pude entonces cursar otra asignatura relacionada al tema, *La enseñanza de español para niños*, en la cual los participantes del proyecto y otros alumnos interesados en la temática leían textos sobre el asunto y proponían actividades para las clases del proyecto de extensión.

Empecé como auxiliar de otra colega con más experiencia durante un semestre y ya en el semestre siguiente empecé a impartir clases con otra compañera que había empezado en la misma época que yo. Los distintos roles que asumíamos contribuyeron para aumentar mi interés en el proyecto, la consciencia en mi formación y para darme más experiencia permitiéndome desarrollar habilidades que mejoraron mi trabajo.

El planeamiento de las clases siempre demandó mucha investigación previa. Buscábamos canciones y videos sobre la temática elegida para la clase; usábamos juegos, pinturas, recortes y diálogos para estimular la interacción; buscábamos también actividades en los libros didácticos disponibles en el laboratorio del proyecto

de extensión; adaptábamos las actividades que requerían lectura o escritura oralizando el enunciado de las actividades para los alumnos.

Entre los materiales a los cuales teníamos acceso estaban los libros didácticos que tienen como público meta niños de los años finales de la educación básica y que abordaban, además del léxico, la enseñanza de gramática, y algunos libros destinados a niños de los años iniciales, pero que también abordaban la lectura y la escritura. Como nuestro objetivo en el proyecto de extensión era trabajar partiendo de los aspectos orales de la lengua, buscábamos otros materiales que encajaran en esa perspectiva de trabajo. Así, además de buscar materiales ya listos los creábamos o adaptábamos de otros, adecuándolos a la perspectiva adquisitiva.

La utilización de materiales auténticos en la elaboración de las clases, como folletos de mercado, revistas y periódicos escritos en español, propician a los alumnos ver la lengua española en situaciones reales de uso. Esos materiales eran utilizados de dos maneras en el curso, dados a los alumnos de la misma manera como llegan a nuestras manos para que los utilizaran en la confección de carteles y juegos, o utilizados aún por los profesores para la elaboración de juegos y actividades.

El uso de los materiales auténticos se justificaba por posibilitar al alumno el contacto con la lengua en situaciones reales de uso y con la variante de la lengua más próxima de su contexto. Como afirman Gelabert, Bueso y Benítez (2002), “al trabajar con estos materiales auténticos acercaremos al máximo al estudiante a situaciones reales de comunicación de la lengua y a aspectos socioculturales verídicos.” (p. 35). En el caso específico de nuestro proyecto, el uso de esos recursos era favorecido por la proximidad con la frontera, que nos posibilitaba la búsqueda y el acceso a materiales para la elaboración de las clases.

El hecho de que los alumnos también tuvieran acceso a los materiales favorecía el proceso de adquisición, pues percibían que lo que aprendían también formaba parte de su entorno. Ellos contaban a los compañeros las veces que iban al Uruguay, si conocían el comercio de aquel país o si ya habían comprado aquellos productos.

Cuando empezó el proyecto, no pensábamos en conceptos como interacción, sabíamos que el aprendizaje de la lengua debería empezar por la oralidad. Sin embargo, percibimos la importancia de la interacción entre los alumnos y de ellos con los profesores, pues imaginábamos que la necesidad de comunicarse hace que

el alumno se arriesgue a utilizar la lengua. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes dice que

la consideración de la interacción en la didáctica de las lenguas ha supuesto plantear el aprendizaje lingüístico como un conjunto de intercambios comunicativos en que los interlocutores que participan quedan implicados por las acciones y reacciones que realizan. El aprendizaje, desde esta perspectiva, es concebido como una construcción colectiva, donde los aprendientes elaboran su propio conocimiento y comprensión de la lengua. (DICCIONARIO)

En esa definición se percibe claramente lo que ocurría en el proyecto, pues cuando había la necesidad de comunicarse, de implicar a los compañeros en una actividad o para descubrir con ellos informaciones sobre un nuevo tema, los alumnos estaban construyendo su conocimiento de la lengua española.

Nosotros creíamos que en aquél contexto la interacción también ocurría desde el momento en que el profesor se comunicaba solamente en la lengua meta con los alumnos, haciendo que ellos intentaran comprender lo que estábamos diciendo, o cuando solicitábamos que nos dijeran ciertas palabras o expresiones. Con el paso del tiempo ellos lo hacían naturalmente, tanto es así que había ocasiones en que los alumnos adquirían algunas estructuras que no eran exactamente el tema de la clase, como expresiones de orden o pedido, u otra surgida en la interacción. Aún de acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*

en la adquisición y aprendizaje de lenguas, las corrientes psicológicas interaccionistas defienden, frente a planteamientos conductistas e innatistas, que las estructuras lingüísticas que posee un hablante no son innatas, sino que resultan de la interacción entre un cierto nivel de desarrollo cognitivo y un determinado entorno lingüístico y social. En este marco, el denominado interaccionismo social otorga una gran importancia al estudio del desarrollo pragmático y de las funciones de la comunicación, al estudio de la relación que establece el niño con el entorno y a las formas específicas de lenguaje que se dirigen al niño. Es la interacción del niño con estos elementos la actividad clave que garantiza su desarrollo lingüístico y social. (DICCIONARIO)

Por eso elegíamos el uso de actividades comunes al cotidiano de los niños, como sus juegos favoritos y canciones para que ellos pudieran relacionar lo que sabían en su lengua materna y lo que estaban aprendiendo/adquiriendo en la lengua meta.

De acuerdo al panorama presentado y frente a la inexistencia de materiales que atendieran los objetivos del curso, bien como la edad del público meta y el contexto fronterizo, el presente trabajo se propone reflexionar acerca del uso de materiales didácticos para la enseñanza de lengua española en los años iniciales de la educación básica. A partir del relato de la práctica docente en contexto no reglado voy a analizar las características de las actividades que visan promover la interacción y la expresión oral y relatar la experiencia de adaptación y creación/elaboración de materiales didácticos para el proyecto de extensión *Español para Niños*, entre el segundo semestre de 2008 y el segundo semestre de 2011.

En el capítulo 1 discutiré, con base en los autores Krashen (apud CARIONI, 1997) y Johnson (1998), la enseñanza de español para niños. En el capítulo 2 ilustraré, a partir de la propuesta de Gelabert; Bueso; Benítez (2002), el abordaje de la expresión oral en las clases de ELE para niños. En el capítulo 3 demostraré el uso y adaptación de materiales para la utilización en las clases del proyecto *Español para Niños*. Finalmente en las conclusiones retomaré los aspectos analizados y en las referencias presentaré las obras utilizadas para la ejecución de este trabajo.

1 La enseñanza de español a niños en contexto no reglado

Para hablar de un caso específico de enseñanza de ELE en un contexto no reglado, debemos primeramente entender qué son contextos reglado y no reglado. Según las *Orientações Curriculares para o ensino médio* – de ahora en adelante OCEM (BRASIL, 2006), el contexto reglado es la enseñanza de la lengua extranjera en el ámbito escolar; en cambio el contexto no reglado abarca, entre otros, los cursos destinados solamente a la enseñanza de idiomas, pero la diferencia no está solo ahí. En las escuelas regulares, la enseñanza de la lengua extranjera suele estar relacionada no solamente a la forma comunicativa de la lengua meta, sino que a toda una situación contextualizada, teniendo en cuenta la formación general del alumno, como ciudadano del mundo y relacionada a otros componentes del currículo. Ya en los centros de idiomas, el foco está en el mercado de trabajo, en saber comunicarse para lograr hechos profesionales y otras aspiraciones personales. Eso afirma Domingo (2011), cuando dice que

o ensino de uma LE na escola regular – de nível fundamental e médio – tem como objetivo a formação de cidadãos – daí a importância do diálogo entre essa e as demais disciplinas do currículo – para além das preocupações linguísticas e instrumentais observadas nos cursos livres. (DOMINGO, 2011, p. 33)

Aún sobre este tema, las OCEM presentan declaraciones de investigadores que apuntan resultados desiguales entre la enseñanza de una lengua extranjera (en ese caso específico, el Inglés) en las escuelas regulares y en los centros de idiomas. Uno de los investigadores preguntó a un alumno qué motivo lo llevó a buscar un curso de idiomas fuera de la escuela. Tuvo como respuesta que era necesario aprender una nueva lengua, principalmente el inglés, que es una lengua universal. Cuando preguntó a otro alumno si este pretendía buscar un curso de inglés fuera de la escuela y él le dijo que sí, pues el mercado de trabajo exige mucho.

Lo que se observa en el resultado de esa investigación es un prejuicio en relación a la lengua extranjera aprendida/enseñada en la escuela, pues lo que parece es que para aprender efectivamente una lengua es necesario buscar un curso de idiomas.

Las OCEM son un documento elaborado por la *Secretaria de Educação Básica* de Brasil que tiene como objetivo mantener un diálogo entre profesores y escuela sobre la práctica docente. Hecho a partir de discusiones entre los equipos técnicos de los *Sistemas Estaduais de Educação*, profesores y alumnos de la red pública y representantes de la comunidad académica, ese documento presenta a los profesores un conjunto de reflexiones sobre la práctica docente y está dividido en seis áreas: *conhecimentos de língua portuguesa, conhecimentos de literatura, conhecimentos de línguas estrangeiras, conhecimentos de espanhol e conhecimentos de educação física.*

Cito este documento por ser el primero a dedicar un capítulo entero sobre la enseñanza del español y porque no existen documentos para la enseñanza básica que explique las diferencias entre contextos reglado y no reglado.

Aunque la investigación presentada en las OCEM apunte que los alumnos prefieren aprender una lengua extranjera en contexto no reglado, se debe tener en cuenta que las dos realidades, la de la escuela regular y la de los centros de lengua son completamente diferentes. La escuela regular comprende que aprender/enseñar una nueva lengua involucra mucho más que la lengua como código solamente, abarca los componentes culturales, cuestiones de identidad, como afirman las OCEM, cuando dicen que

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (BRASIL, 2006, p. 91)

Por otro lado, según el resultado de la investigación presentada también por las OCEM, los centros de idiomas llevan el título de detentores del buen enseñar lenguas extranjeras, atendiendo plenamente aquellos que buscan una mejor posición en el mercado de trabajo, una vez que “as falas dos alunos e dos pesquisadores defendem que o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza em cursos de idiomas, levando-nos a inferir que não há essa expectativa quanto à escola regular.” (BRASIL, 2006, p. 89)

Todavía, es posible que la enseñanza/aprendizaje en contextos no reglados tenga en cuenta aspectos que no solamente lo de lengua/código. Ese tema será mejor abordado en el subcapítulo *la enseñanza de español a niños*.

1.1 La enseñanza de ELE en Brasil

Conforme se ha mencionado en la introducción de este trabajo se ha observado una búsqueda sobremanera por la enseñanza del español en Brasil. Todavía se verifica la antigüedad de ese interés. La teórica Paraquett (2009, p. 125-6) presenta el siguiente histórico de la presencia del español en el sistema educativo brasileño:

- en el año 1919, en el *Colégio Pedro II*, se institucionaliza la enseñanza del español;
- en 1941 es creado el *Curso de Letras Neo-Latinas* (español, francés e italiano), en la *Universidade Federal do Rio de Janeiro*;
- en 1942 es firmado un decreto-ley (N.4.244) que reconoce el español como una de las lenguas de la enseñanza media;
- en 1958 un nuevo proyecto de ley (4.606/58) obliga la enseñanza del español en las mismas condiciones del inglés;
- en 1961 y 1971 son firmadas las *Leis de Diretrizes e Bases* (LDB), en las cuales no se especifica qué lengua extranjera debe ser estudiada en las escuelas, dejando la elección a cargo de las instituciones;
- en 1979 son creados en la ciudad de Niteroi, RJ, los *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas*;
- en 1980 la *Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro* elige el español, juntamente con el francés y el inglés como una lengua extranjera a ser ofrecida en los *Centros de Estudos Supletivos* (CES);
- en 1981 es creada, en la ciudad del Rio de Janeiro, la primera *Associação de Professores de Espanhol no Brasil* (APEERJ);
- en 1991 es firmado el *Tratado de Assunção*, que resultó en la creación del MERCOSUR;
- en 1996 es firmada la actual LDB, que sugiere la elección de más una lengua extranjera por la comunidad escolar;

- en 2000 se funda la *Associação Brasileira de Hispanista* (ABH), que administra los intereses de la comunidad de investigadores y profesores de español en todo país;
- finalmente en 2005 se implementa la ley 11.161 que determina la oferta obligatoria del español por parte de la escuela y la matrícula optativa del alumno de la enseñanza media.

No obstante, el caso es que durante mucho tiempo el español fue subyugado porque el inglés mantuvo un lugar de status en las instituciones brasileñas por imaginarse que esa lengua es la más útil e importante entre todas. Según Deleuze e Guattari apud Celada (2000),

en el horizonte de toda comunidad hay cuatro lenguas: en primer lugar, la vernácula, es decir, la materna, primera y fundadora. Alrededor de ella se organizan la vehicular, una especie de «lengua de comunicación»; la referencial, comúnmente conocida como de cultura y la mítica, que promete reterritorializarnos espiritual y religiosamente.

En ese juego jerárquico de «lugares», cada una de las cuatro funciones representaría un saber que le es supuesto o atribuido simbólicamente por un sujeto social. En este sentido, podemos resumir la historia de la lengua española en Brasil diciendo que nunca ocupó uno de esos lugares pues, en general, no le fue atribuido un supuesto saber por el que valiese la pena el trabajo de someterse a su estudio; [...] En cambio, hoy [el español] ha pasado a ocupar el lugar de una lengua vehicular: ofrece una serie de garantías, sobre todo profesionales, y representa un “pasaporte internacional” para el brasileño que aspira, fundamentalmente, a la Comunidad Europea y a los Estados Unidos. (CELADA, 2000), [grifo de la autora]

Es inevitable que la comunidad académica busque adaptar su sistema educacional de forma a suplir esa necesidad que surgió tan rápidamente. Todavía, la urgencia de adaptación después de la creación de la ley 11.161 puede generar un *enseñar expresiones sueltas*, sin contextualización, que, según Kulikowski apud Celada, va a contribuir para

una práctica «espontánea» de la enseñanza de la lengua española, después de un período básico de estudio, se configura una especie de lengua «telegráfica» constituida, fundamentalmente, por enunciados que evitan las diversas relaciones de subordinación y que no logran, entre otras cosas, progresión argumentativa. (CELADA, 2000), [grifo del autor]

Sin embargo, con fines de cambiar el panorama, es necesario invertir en una mejor formación para el profesorado, abordar otros contextos de enseñanza/aprendizaje del español y pensar en la creación de materiales especializados para cada uno de estos contextos. Así, en los próximos capítulos voy

a relatar un caso específico de enseñanza de ELE para niños en un contexto no reglado.

1.2 La enseñanza de español a niños

Como ya fue citado anteriormente, hubo una ampliación considerable en la oferta del español en Brasil debido a la creación de ley 11.161. Por el mismo motivo y siguiendo la demanda, la enseñanza del idioma se insertó también en otros contextos y niveles escolares. Uno de estos niveles para el cual se debe tener una atención especial es la enseñanza de ELE para niños. Según Pisionero del Amo (2005) la poca edad de los alumnos exige que se consideren algunos principios y estrategias didácticos en relación a la enseñanza del idioma.

De acuerdo con este autor, al trabajar con niños, se debe ofrecer un *aprendizaje significativo y funcional, con prioridad de actividades comunicativas y tareas* – con actividades motivadoras, interesantes y variadas, que requieran movilidad física y que incluyan el juego y el componente lúdico; que este aprendizaje esté *centrado en el alumnado destinatario* – que tenga en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y que priorice las situaciones de comunicación próximas a sus necesidades, experiencias e intereses; que sea *integrador* – que desarrolle las destrezas productivas y receptivas de forma equilibrada e integrada; que esa forma de aprendizaje sea *recurrente* – que integre los contenidos aprendidos en el contexto del aula y fuera de ella, y que reincorpore lo ya aprendido a los nuevos contenidos; que el aprendizaje sea *dinámico, motivador y lúdico*, que incentive la movilidad y la utilización del cuerpo y estimule la participación en tareas individuales o en grupos, en actividades variadas y estimulantes.

Es de suma importancia que se considere la relevancia de los principios arriba mencionados para la enseñanza de ELE a niños pues esta tiene diferencias importantes en relación a la enseñanza para jóvenes y adultos. Otro aspecto importante es la utilización y priorización del contexto del alumno en los temas de la clase, para que el aprendizaje sea atractivo y significativo.

La principal diferencia entre enseñar una lengua extranjera a adultos, a jóvenes y a niños está en la motivación para aprenderlo. Un adulto que busca un curso de idiomas lo hace por necesidad profesional o por curiosidad y gusto por

otras lenguas y culturas. La necesidad o voluntad de aprender lo condiciona a mantenerse más abierto y receptivo al idioma.

El joven o adolescente, cuando aún está en el ambiente escolar ni siempre piensa en el lado profesional, y cuando lo hace, no siempre considera la importancia de la lengua extranjera para tal. La mayoría de los jóvenes suele mantener una actitud restrictiva en relación a lo nuevo, no se arriesgan en las actividades comunicativas orales, por ejemplo, y no mantienen una actitud receptiva a la lengua⁴.

Todavía, cuando el foco son los niños, que aún no tienen aspiraciones profesionales y no buscan conocimientos culturales, se debe mantener un ambiente agradable, con actitudes y enfoques lúdicos que favorezcan su receptividad a la lengua extranjera. Sobre el lúdico, Pisionero del Amo (2005) dice que

las actividades que incorporan el componente lúdico son un recurso didáctico fundamental, que permite aprender los diferentes papeles sociales y afianzar la adquisición de funciones y estructuras lingüísticas de modo placentero. (PISIONERO DEL AMO, 2005, p. 1283)

Por eso, el trabajo con niños que utilice un enfoque comunicativo, que enfatice el componente lúdico, que tiene en cuenta los gustos y preferencias de los alumnos suele ser muy provechoso. Así, para ilustrar lo dicho anteriormente, en el próximo capítulo describiré en enfoque adoptado en el proyecto de extensión *Español para Niños*.

⁴ Recientemente, en mis prácticas de lengua española, estuve frente a alumnos que no eran muy receptivos a la lengua española y a dinámicas distintas a las cuales estaban acostumbrados. Cuando empecé mis prácticas y les dije que trabajaba con canciones, con videos, a todos les gustó, quizá por imaginar que las clases de español serian más fáciles. Todavía, con el paso de los días, era más difícil que ellos se involucraran y se arriesgaran en cada clase, y solamente al final de mis prácticas logré conquistarlos un poquito más.

2 La expresión oral en la enseñanza de ELE a niños

Entre los autores encontrados en la investigación sobre enseñanza de segundas lenguas a niños, destacamos Krashen (apud CARIONI, 1998) que enumera hipótesis sobre la adquisición de segundas lenguas y Johnson (1997) que teoriza sobre el comportamiento del profesor de lenguas extranjeras a niños.

La teoría de Krashen sobre adquisición de segundas lenguas fue la que consideramos más adecuada para aplicar y explicar el trabajo desarrollado en el proyecto *Español para Niños*. En esa teoría Krashen apunta cinco hipótesis que fundamentan su teoría, a saber: la distinción entre aprendizaje y adquisición, del orden natural, del *input*, del monitor y del filtro afectivo.

La hipótesis de la distinción entre aprendizaje y adquisición afirma que aprender una lengua presupone un conocimiento formal sobre esa lengua, un esfuerzo consciente del aprendiz hacia el objetivo de aprender, al paso que la adquisición ocurre de forma inconsciente, una inmersión del sujeto en el ambiente de exposición informal a la lengua extranjera.

Sobre el orden natural, Krashen dice que no adquirimos las reglas de la segunda lengua de la misma forma como hacemos con la lengua materna. El autor afirma, aún, que

há uma correlação entre ordem de aquisição das regras de língua e o grau de correção no seu uso. A ordem de dificuldade é semelhante à ordem de aquisição. Entretanto, embora haja semelhanças, a ordem da aquisição em segunda língua não é a mesma que a da língua materna. (CARIONI, 1998, p. 53)

Todavía, los estudios sobre el orden natural se relacionan mayormente con la morfología, y el autor no defiende el seguimiento de un orden natural para la enseñanza de segundas lenguas.

La tercera hipótesis de Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas, la del *input*, afirma que, para que el sujeto adquiriera una nueva lengua, él debe ser expuesto a la información que ya posee en esta lengua, *i*, y una información lingüística más allá de la anterior, *i + 1*. El individuo debe comprender este *input* para que ocurra el crecimiento lingüístico. Como la hipótesis del *input* presupone la producción oral, el debe ser el más correcto y en más cantidad posible. Cuanto más *input* reciba el sujeto, mejor será su producción lingüística.

La hipótesis del monitor se relaciona con la producción lingüística y abarca tanto la adquisición como el aprendizaje de la lengua. Cuando el sujeto ya tiene la segunda lengua internalizada, por la adquisición, y también conoce sus reglas, por el aprendizaje, es que el monitor empieza a funcionar. El monitor actúa como un fiscal, una vez que, tanto en enunciados escritos como orales, el sujeto se equivoca e inmediatamente se corrige. Para que el monitor sea accionado, es necesario fluidez en el vocabulario y conocimiento de la forma de la lengua.

La última hipótesis de Krashen, la del filtro afectivo, está relacionada con el papel que factores como motivación, ansiedad y autoconfianza desarrollan en la adquisición de una lengua. Es decir, cuantas más actitudes positivas tiene el sujeto en relación a la lengua, más receptivo estará al *input* recibido y mejor y en mayor cantidad será su adquisición. Las hipótesis del filtro afectivo y la del *input* están directamente ligadas, una vez que no importa la cantidad o la calidad del *input* dado al sujeto si este tiene el filtro afectivo alto en relación a la lengua. Un buen *input* es aquél comprensible y que favorece situaciones de baja ansiedad.

De lo presentado, lo único que creíamos no encontrar en *Español para Niños* era la hipótesis del monitor, una vez que esta presupone conocimiento formal sobre la lengua; las demás eran utilizadas para ofrecer a los alumnos un ambiente de inmersión lo más natural posible, en condiciones favorables a la adquisición de la lengua meta. Sin embargo, pudimos percibir que, al llegar al nivel III, cuando ya había pasado un año que estaban en el curso, algunos alumnos empezaban a corregirse, a sí mismos y unos a los otros, llevándonos a entender que aquellos alumnos ya habían internalizado algunos rasgos de la lengua española.

La teoría de Johnson (1997) sobre el comportamiento que debe asumir el profesor de ELE para niños también sirvió como ejemplo a seguir en el proyecto. El teórico dice que los profesores de ELE deben adoptar una postura de cuidadores de niños pues ellos, en la conversación, exponen los niños al todo de la lengua, sin dar énfasis a la forma, sino al contenido de la información. Los cuidadores suelen adecuar su nivel de lengua al nivel del niño, no utilizando un vocabulario muy rebuscado y haciendo repeticiones, con fines de verificar si el mensaje fue comprendido. Otro punto muy importante es que los cuidadores muchas veces demuestran a los niños como proceder en una conversación, haciendo monólogos, hablando del presente y del local, con gestos y expresiones corporales, para facilitar la comprensión.

A partir de lo expuesto, es indiscutible la importancia de la teoría de Krashen (apud CARIONI, 1998) y Johnson (1997) para la práctica de la enseñanza de ELE para niños con énfasis en la adquisición del idioma.

Sumando a la teoría de estos dos autores, en el proyecto buscábamos desarrollar las destrezas y/o habilidades necesarias para favorecer la adquisición de un buen nivel de lengua. En el próximo capítulo paso a describir el desarrollo de las destrezas en el proyecto.

2.1 La expresión oral frente a otras destrezas

Cuando trabajamos con la enseñanza de lengua extranjera, debemos tener en cuenta qué destrezas y/o habilidades queremos que nuestros alumnos desarrollen. Esas destrezas, según Gelabert; Bueso; Benítez (2002), son cuatro, a saber, comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Abajo presento un cuadro con las definiciones de estos autores sobre dichas destrezas.

Cuadro 1 – Destrezas comunicativas

Destrezas	Conceptualizaciones
COMPRESIÓN AUDITIVA	Destreza que busca desarrollar la capacidad del alumno – sus propias técnicas y estrategias – para entender el contenido de los mensajes de transmisión oral.
COMPRESIÓN LECTORA	Destreza que busca desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de los mensajes escritos porque leer es un proceso activo que requiere del lector la activación de estrategias y la aplicación de técnicas.
EXPRESIÓN ORAL	Destreza que busca desarrollar la capacidad del alumno para expresar oralmente el contenido de un mensaje y para mantener una conversación.
EXPRESIÓN ESCRITA	Destreza de la expresión escrita que busca desarrollar mecanismos para que el alumno pueda comunicarse por escrito.

Cuadro elaborado para el presente trabajo. Fuente: Gelabert; Bueso; Benítez (2002, p. 11-52)

La comprensión auditiva y la expresión oral eran las que priorizábamos en el proyecto, una vez que lo que buscábamos era el desarrollo de la capacidad interactiva de los alumnos. Para eso el trabajo con canciones y videos resultó muy

provechoso, pues era posible que los alumnos interpretaran lo que escuchaban y relacionaran las informaciones con las imágenes. El acto de escuchar la canción o asistir al video, resultaba en dialogo, pues mediante la intervención y estímulo de los profesores, que hacían preguntas sobre el tema abordado, ocurría la interacción entre alumnos y profesores. Otras actividades usadas para promover la comprensión auditiva y la expresión oral eran la audición de instrucciones, como por ejemplo *Pon la mano derecha en la cabeza*, *Baila con un compañero* y la participación en diálogos semi-guiados, en que los alumnos deberían hacer preguntas a los compañeros sobre la temática de la clase. Toda actividad que requiriera el contacto entre los alumnos, ya sea un juego de cartas, una danza, una escenificación teatral, estaba promoviendo el uso de la comunicación oral y la interacción.

Aunque los teóricos Gelabert; Bueso; Benítez (2002) solo presenten cuatro destrezas, en el mismo año el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas, de ahora en adelante MCER (ESPAÑA, 2002), añade la interacción y la mediación a lista de las destrezas comunicativas y trae las siguientes definiciones:

En la **interacción**, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de **mediación**, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades. (ESPAÑA, 2002, p. 14-15) [grifos del autor]

La interacción era lo que deseábamos desarrollar en todo el trabajo con los niños, pues imaginábamos que la necesidad de los alumnos de comunicarse con los compañeros e interactuar con ellos promovería la adquisición de la lengua española, pues, para realizar las actividades que requirieran el uso oral de la lengua, el alumno necesitaba desarrollar y utilizar la comprensión, la expresión y la interacción. Los

profesores actuábamos como mediadores cuando intentábamos explicar de otra manera alguna actividad o expresión que los alumnos por algún motivo no entendieron.

El MCER es un documento creado por el Consejo de España, que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa”, que “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse” y que define “los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (ESPAÑA, 2002, p. 1).

Aún tratándose de un material hecho para un contexto distinto del nuestro, la elección del MCER como fuente se justifica por ser un documento que trae todas las pautas y conceptos utilizados en este trabajo. Sin embargo, se justifica también por el hecho de que la mayoría de los materiales didácticos, incluso los más antiguos, fueron creados o adaptados de acuerdo o para adecuarse a los niveles estipulados por aquél documento. Este último también justifica la necesidad de adaptarse los materiales didácticos existentes para el contexto en que estamos insertados, en un país que no tiene el español como lengua oficial pero que, en la región en que estamos insertados, hace frontera con países que tienen la variedad rio-platense del idioma como su lengua.

2.2 La expresión oral en el proyecto *Español para niños*

La creación del proyecto *Español para Niños* visaba también la aproximación entre universidad y comunidad. Por eso eran ofrecidas 20 plazas para cada grupo: 10 de esas plazas eran destinadas a los hijos o parientes de los estudiantes, profesores o funcionarios de la UNIPAMPA; las otras 10 eran destinadas a la Secretaria de Educación de la ciudad, que elegía una escuela pública, siempre la más próxima de la universidad, de la cual venían los demás alumnos. Los alumnos tenían edad entre 07 y 09 años, sin restricciones de género, había ediciones en las cuales la mayoría era de niños y en otras de niñas.

La adaptación y creación de materiales para las clases del proyecto se hizo necesaria por dos razones principales: visábamos mayormente la producción y la comprensión oral y también porque los materiales disponibles abordaban todas las

destrezas; y los materiales disponibles utilizaban la variedad peninsular del español, y nuestro contexto requería la variedad rioplatense.

Considerando la teoría de Krashen (apud CARIONI, 1998) de la distinción entre aprendizaje y adquisición, y creyendo que el niño debe adquirir la nueva lengua antes de aprenderla, intentábamos crear un ambiente de inmersión en la lengua meta lo más semejante a lo que ocurre en el ambiente familiar, simulando y estimulando todas las situaciones en clases. Por eso era tan importante que siguiéramos lo descrito por ese autor y por Johnson (1997) sobre la enseñanza de ELE a niños: partiendo de lo más básico y avanzando poco a poco; ofreciendo un *input* de buena calidad, conteniendo siempre una información nueva; exponiendo el niño al todo de la lengua; haciendo repeticiones; utilizando actividades lúdicas para bajar el filtro afectivo. Siempre imaginé que uno se arriesga a hablar cuando hay la necesidad de comunicarse para expresar una opinión, hacer una petición o para relacionarse con los demás, tal como afirma Fernández:

[...] los objetivos de la enseñanza de la expresión oral son, fundamentalmente, conseguir que el hablante exprese lo que quiere expresar, que lo haga de una forma adecuada y que pueda interactuar oralmente cuando lo exija la práctica comunicativa. (FERNÁNDEZ, 2002, p. 69-70)

Para estimular que el alumno se comunicara en español, hacíamos preguntas sobre sus preferencias en relación a algún asunto, dábamos ejemplos de nuestra vida e incitábamos para que hicieran lo mismo, como por ejemplo – *¡Yo tengo una conejita linda que se llama Pepa! Y ustedes, ¿tienen mascotas?* Este tema siempre generaba mucho diálogo, porque a los alumnos les gustaba hablar de sus mascotas, cuantas y como eran, como se llamaban y se les gustaría tener otras.

La dinámica de cada clase mantenía esa secuencia frecuentemente: retomábamos oralmente, con charlas, lo que habíamos aprendido en la clase anterior; en esa charla introducíamos el nuevo tema; escuchábamos una canción sobre el asunto; discutíamos las ideas en la canción; la oíamos nuevamente; apuntábamos, junto a los alumnos, el vocabulario nuevo; discutíamos sobre él; y hacíamos actividades, como juegos, pinturas, escenificaciones, elaboración de carteles con folletería, siempre retomando y repitiendo lo aprendido.

Para satisfacer todas las necesidades que teníamos en nuestras clases, buscábamos materiales, como canciones o videos, con el vocabulario adecuado a nuestro contexto, lo que no siempre era posible encontrar. Por veces, utilizábamos un audio sobre vestimentas, por ejemplo, y suprimíamos los nombres que no coincidían con nuestra variedad y los explorábamos a partir de las ropas que los alumnos estuvieran usando.

Conforme lo expuesto anteriormente y frente a la necesidad de adaptación de materiales para las clases del proyecto *Español para niños*, en el próximo capítulo ilustraré las opiniones de Rodríguez (2005) sobre cómo analizar un material didáctico y sobre qué características debe tener un material para la enseñanza de ELE a niños, así como describiré los libros utilizados como soporte en el proyecto y el proceso de adaptación de los mismos para las clases.

3 Materiales didácticos para el desarrollo de la oralidad

Los materiales para la enseñanza de ELE a niños tienen diferentes especificidades en relación a los materiales destinados a jóvenes y adultos, pues, según Rodríguez (2005), conviene observar algunos aspectos a la hora de analizar materiales para la enseñanza a este público. Con el objetivo de facilitar la visualización y comprensión de estos aspectos en conjunto elaboré el cuadro que sigue:

Cuadro 2 – Aspectos para el análisis de materiales didácticos para enseñanza de ELE a niños

Aspectos	Conceptualizaciones
FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • dibujos o imágenes – los materiales con dibujos o suelen atraer más a los niños; • tipo de letras – el tamaño y color de las letras facilitan el reconocimiento de la actividad; • claridad en la presentación – dibujos y letras deben presentarse de manera clara, favoreciendo una fácil asociación entre ellos; • enunciados de las actividades – debe facilitar el entendimiento de lo que se pide en el ejercicio.
CONTENIDOS COMUNICATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • funciones comunicativas – se centran en dichas funciones; saludar y presentarse, dar y pedir informaciones, expresar gustos, describir... • contextualización – las funciones comunicativas deben aprenderse en contexto; • destrezas – deben ser practicadas desde el primer momento de clase; • estrategias de aprendizaje – el niño debe ser consciente de las estrategias para reflexionar y cuestionar; • tareas – las actividades deben tener en cuenta todos los ítems anteriores para la ejecución de una tarea.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • pronunciación y ortografía – abordar la pronunciación y ortografía desde el primer momento de clase; • gramática – presentar los aspectos gramaticales de forma sistematizada, aumentando la dificultad conforme el aprendizaje del alumno, comunicándose con los contenidos gramaticales; • léxico – empezar por el léxico del cotidiano del alumno, relacionándolo con los otros contenidos comunicativos y

	gramaticales.
CONTENIDOS CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> • forma de presentación – utilización de las forma de presentación para relacionar el aprendizaje de la lengua y la cultura con el componente lúdico; • interculturalidad – abordar la interculturalidad para hacer que el niño se acerque a la cultura (sic) de la lengua que está aprendiendo; • relación con los contenidos lingüísticos – relacionar los contenidos lingüísticos con actividades como léxico, pronunciación y gramática.
OTROS ASPECTOS	<ul style="list-style-type: none"> • destinatario – el material debe tener en cuenta si quien va a utilizarlo está aprendiendo la nueva lengua en su país de origen o en el país de la lengua; • marco de referencia europeo – el material debe estar estructurado de acuerdo con los niveles de competencia que debe adquirir el alumno; • relación con otras áreas del currículo –relacionar los contenidos lingüísticos con otras áreas del currículo.

Cuadro elaborado para el presente trabajo. Fuente: Rodríguez (2005, p. 70-76)

Pese la indiscutible relevancia de los aspectos enumerados por Rodríguez (2005) para el análisis de materiales didácticos para la enseñanza de ELE para niños, en este trabajo no podemos considerarlos en su totalidad, una vez que el foco del proyecto era la interacción y la expresión oral. En las clases del proyecto los alumnos no utilizaban un libro u otro material didáctico impreso en modelo de cartilla. Lo que hacían eran actividades o tareas, simulando un ambiente de inmersión natural en la lengua meta, con fines de adquirir léxico e interactuar con los compañeros y el profesor.

De lo presentado en el cuadro anterior, los aspectos que convendría tener en cuenta para la selección de un material para la enseñanza de ELE a niños con foco en la oralidad son: los contenidos comunicativos, algunos de los contenidos lingüísticos, los contenidos culturales y algunos de los mencionados en el ítem otros aspectos. Paso entonces a relatar cómo dichos aspectos eran trabajados en el proyecto.

En el *Español para niños* intentábamos trabajar todos los contenidos de forma integrada, así dábamos énfasis a algunos de los contenidos comunicativos – en los diálogos, por ejemplo, en los cuales teníamos en cuenta las funciones

comunicativas, en que cada alumno debería comunicarse con los compañeros y profesores; todos los diálogos eran contextualizados, pues en ellos tratábamos de la rutina y de las costumbres de los alumnos; en esas actividades las destrezas de comprensión y expresión oral eran ampliamente estimuladas, visto que los alumnos necesitaban utilizarlas para realizar las tareas que en cada clase se presentaban; en todos los diálogos poníamos atención en algunos contenidos lingüísticos – como pronunciación y léxico – muy importantes para que hubiera una buena comunicación, las formas correctas de pronunciar cada palabra eran constantemente reforzadas; la temática de todas las clases eran escogidas a partir de contenidos culturales – una vez que las actividades de cada clase estaban siempre relacionadas al cotidiano de los alumnos, utilizando juegos y promoviendo actividades comunes a su día tras día, y algunos de los otros aspectos – como el destinatario – muy importante en nuestro contexto fronterizo, mostrando que algunas costumbres son comunes a los dos lados del puente.

Paso ahora a ilustrar algunas actividades existentes en dos colecciones de materiales didácticos para la enseñanza de ELE para niños utilizadas como referenciales a la hora de proponer las actividades para las clases del proyecto.

3.1 Las actividades de expresión oral en los libros didácticos de ELE para niños

Los materiales didácticos son, en mayor medida, elaborados para desarrollar todas las destrezas y/o habilidades de los alumnos en determinado contenido o asignatura. En el caso específico de los libros de español, la mayoría suele utilizar la variedad peninsular de la lengua, tornándose, en algunas ocasiones, inadecuados para nuestro contexto. En el proyecto *Español para Niños*, buscábamos actividades que dieran énfasis a las destrezas orales, y como los materiales a los cuales teníamos acceso poseían actividades tanto orales como de lectura y escritura, tuvimos la necesidad de adaptarlas.

Conforme lo mencionado anteriormente y para corroborar esa necesidad de adaptación de materiales, ilustro la naturaleza de las actividades de los libros que más sirvieron de referencia para las clases del proyecto. Los materiales seleccionados para dicha ilustración son parte integrante del acervo de libros del *Laboratório de Ensino de Espanhol para Crianças e Formação Docente*, del cual

elegí las dos colecciones que más utilizábamos, que más nos servían como referencia en la elaboración de las clases, conforme expuesto en la introducción.

El corpus de la observación serán las colecciones *Recreo*⁵ (PEREIRA, C. et al. [Elab.], 2011) y *Marcha Criança*⁶ (GASPAR; BUSTOS, 2011), ambas publicadas por editoriales brasileñas en años posteriores a la publicación de la ley que obliga la oferta de la enseñanza de español en las escuelas brasileñas. A continuación presentaré estas colecciones, describiré las temáticas de los libros con foco en las actividades de expresión oral.

3.1.1 Colección *Recreo*

La colección *Recreo*, compuesta por cuatro volúmenes, es sugerida del 2° hasta el 5° año de la enseñanza básica. Este libro, de la editorial Santillana, fue publicado en Brasil, en el año de 2011, y es destinado a la enseñanza de español como lengua extranjera a niños brasileños. Cada volumen trae ocho temáticas distintas y viene acompañado de un CD con las actividades del libro, que van desde ejercicios para escuchar una charla y actuar, llenar frases con informaciones hasta canciones sobre la temática estudiada. Hay también, al final de cada volumen, imágenes para recortar, un cuaderno de actividades de repaso de cada temática estudiada, un glosario o diccionario con palabras aprendidas en cada temática, pegatinas y un manual del profesor.

Las temáticas del libro *Recreo* son:

Cuadro 3 – Colección *Recreo*

RECREO		
VOLÚMENES	TEMÁTICAS	SECCIONES FIJAS
VOLUMEN 1	<ul style="list-style-type: none"> • LOS SALUDOS • MI FAMILIA • MI AULA • MIS MASCOTAS • MIS JUGUETES • ASÍ ES MI CASA 	<ul style="list-style-type: none"> • EMPEZAMOS... • PRACTICAMOS... • SEGUIMOS... • ¡SABEMOS! • LEEMOS...

⁵ PEREIRA, C. et al. (Elab.) **RECREO**, español para niños. São Paulo: Moderna, 2011.

⁶ GASPAR, T. M.; BUSTOS, M. D. **Marcha Criança**, ensino fundamental, espanhol. São Paulo: Scipione, 2011.

	<ul style="list-style-type: none"> • EL DESAYUNO EN MI CASA 	
VOLUMEN 2	<ul style="list-style-type: none"> • CÓMO SOY Y CÓMO ESTOY • MIS COMIDAS • MI DEPARTAMENTO • EN LA HACIENDA • MI SEMANA • MI FIN DE SEMANA • LA TECNOLOGÍA • UN PASEO POR MI BARRIO 	<ul style="list-style-type: none"> • EMPEZAMOS... • PRACTICAMOS... • SEGUIMOS... • ¡SABEMOS! • LEEMOS...
VOLUMEN 3	<ul style="list-style-type: none"> • NUESTRA EDAD (pronombres personales) • EL CUMPLEAÑOS DE ANDRÉS • MI SALUD (artículos definidos) • MIS GUSTOS • EXCURSIÓN AL ZOO (verbo ser) • CÓMO VOY A LA ESCUELA • QUÉ ROPA PREFIERO (adjetivos demostrativos) • MIS VACACIONES 	<ul style="list-style-type: none"> • EMPEZAMOS... • PRACTICAMOS... • SEGUIMOS... • ¡SABEMOS! • LEEMOS...
VOLUMEN 4	<ul style="list-style-type: none"> • SOY DE... • POR TELÉFONO • LOS DEPORTES (verbo estar) • EN EL RECREO (verbo querer) • MI TIEMPO (ir + a + verbo) • ¿QUÉ QUIERES SER DE MAYOR? (los posesivos) • EN EL CENTRO COMERCIAL • VIAJE DE VACACIONES 	<ul style="list-style-type: none"> • EMPEZAMOS... • PRACTICAMOS... • SEGUIMOS... • ¡SABEMOS! • LEEMOS...

Cuadro elaborado para el presente trabajo. Fuente: (PEREIRA, C. et al. [Elab.], 2011)

Cada unidad está pensada para cuatro clases de 40 minutos, con una de las secciones fijas del libro para cada una de las tres primeras clases y dos secciones para la última clase.

Entre las actividades del libro que utilizan el CD como recurso encontramos algunos ejemplos como *Escucha y actúa*, en la cual el alumno debe escuchar un diálogo referente a la temática y repetirlo; *Escucha y responde*, para responder preguntas sobre el audio escuchado, cuyas respuestas pueden ser orales o escritas;

Escucha y relaciona las frases, para relacionar las frases del audio con dibujos; *Escucha y señala*, para marcar frases o dibujos de acuerdo con el audio.

Para las actividades de escritura, encontramos ejemplos como *Completa*, para completar frases con palabras del léxico estudiado; *Responde*, con cuestiones sobre un audio o dibujo; y *Crucigrama*, para escribir el nombre de los dibujos. El libro trae también actividades de lectura, en la sección *Leemos*, que, al final de cada temática trae un pequeño texto reflexivo sobre el tema de la clase; *Encuentra en el dibujo*, en la cual el alumno debe leer una información, por ejemplo, *una señora gorda y rodéala de azul*, y buscarla en un dibujo.

El manual del profesor, que viene al final del libro, está dividido en 14 partes, a saber: *Introdução*, *Proposta pedagógica*, *Apresentação da coleção*, *Estrutura das unidades*, comunes a todos los volúmenes; *Tabela de conteúdos*, *Planejamento anual*, *Sugestões de leitura*, *Páginas recortáveis do livro do aluno*, *Projetos interdisciplinares*, *Banco de jogos*, *Avaliação*, *Provas bimestrais*, *Gabarito das provas* y *Atividades extras e fotocopiáveis*, elaboradas de acuerdo con las temáticas de cada volumen.

En la *Introdução*, es presentada la colección, su composición y objetivos; el apartado *Proposta Pedagógica* propone despertar en los niños el interés por el aprendizaje de la lengua extranjera de forma objetiva, aproximándolos de la lengua español de manera receptiva; la parte *Apresentação da Coleção* enumera la composición de cada volumen, a saber: *livro do aluno*, *caderno de atividades* y *manual do professor*.

En ese apartado son detalladas también cada una de las secciones fijas de la colección: *Empezamos...* son páginas de abertura de la unidad, presentando el contenido funcional y lexical contextualizado; *Practicamos...* los contenidos funcionales y lexicales son nuevamente explorados con actividades controladas en el volumen 1, en el volumen 2 serán introducidas actividades de escritura y en los volúmenes 3 y 4 hay formalización de contenidos, como, por ejemplo, cuadros con verbos; *Seguimos...* es una extensión de la sección anterior, con actividades las desafiantes para fijar el contenido nuevo; *¡Sabemos!* son actividades que contemplan todas las habilidades y contenidos estudiados en las secciones anteriores; y *Leemos...* en esa sección ocurre el desarrollo y exploración de la competencia lectora.

En *Estrutura das Unidades* se informan qué contenidos y estrategias deben ser abordados en cada una de las secciones fijas; la parte *Tabela de Conteúdos* explicita, para cada una de las unidades del libro, la cantidad de clases, los ejes temático, lingüístico y gramatical, el léxico utilizado, y las competencias abarcadas; el *Planejamento Anual* organiza las actividades del profesor, dividiendo la unidad del libro en cuatro clases, apuntando qué secciones y qué partes del cuaderno de actividades deben ser abordados en cada clase, y qué proyecto y actividades del banco de juegos deben ser utilizados en cada unidad.

En la parte *Sugestões de Leitura* los autores enumeran sitios, revistas y libros para consulta de los profesores; las *Páginas Recortáveis do Livro do aluno* traen algunas actividades para explorar junto a las unidades del libro; en el apartado *Projetos Indisciplinados* hay sugerencias de proyectos para desarrollar juntamente con las unidades del libro, en mayor medida, relacionando el español con artes, con ciencias, matemática, lengua portuguesa y educación física.

En *Banco de Jogos* hay propuestas de juegos para trabajar los más diversos temas y objetivos. Hay por ejemplo, en el primer volumen, sugerencia de dictado a hacerse en dos etapas: en la primera el profesor tendrá cartones con palabras del vocabulario sobre determinada unidad y debe decir las palabras y pedir que los alumnos hagan dibujos correspondientes. En la segunda parte, el profesor va a mostrar una figura y el alumno debe escribir la palabra correspondiente.

En el apartado *Avaliação*, los autores de la colección sugieren que se adopten algunos criterios para la adquisición de una lengua extranjera, a saber: *prática auditiva/oral* – evaluar el desempeño del alumno en las actividades que involucran audición y habla; *prática escrita* – evaluar el desempeño del alumno en todas las actividades que involucren la escritura en clase; *produção* – evaluar el interés, creatividad, cuidado en las producciones ejecutadas en clase o en casa; *participação* – evaluar el interés, participación, cooperación y comprometimiento en las actividades en parejas o grupo; *tarefas* – evaluar la puntualidad, la responsabilidad, atención y cuidado con las tareas ejecutadas en clase o en casa. Además de eso, cada libro trae pruebas para cada dos unidades del libro y por fin, trae *Páginas Fotocopiáveis* para utilizar en las más diversas actividades.

Los objetivos de la colección Recreo, según los autores, son: *familiarizar o aluno com uma nova língua de forma lúdica e interativa; compreender e produzir textos simples em espanhol, orais e escritos; utilizar recursos não lingüísticos para*

compreender e ser compreendido através de diversas atividades lúdicas; y compreender as atitudes básicas da interação social. Aunque no buscáramos actividades de lectura y escritura, creo que los libros de la colección *Recreo* contemplan sus objetivos, una vez que sus actividades priorizan desarrollar la comunicación y la interacción, oral y escrita, de los alumnos.

Esta colección trae sus temáticas en secuencia, es decir, los temas están encadenados y por eso lo utilizábamos como soporte/referencia en la elaboración de algunas actividades para las clases del proyecto de extensión.

Como gran parte de sus actividades está centrada en la lectura y escritura, lo que no correspondía al enfoque que teníamos en el proyecto, hubo la necesidad de adaptar algunas de sus actividades o utilizarlas como modelo para la creación de otras. Por ejemplo, en el volumen 2, en la temática de las comidas, hay una actividad en la que los niños deben relacionar frases como - *¡A mí no me gustan las papas fritas!* con dibujos; en el proyecto, transportamos el foco para las preferencias de los alumnos, preguntándoles qué les gustaba comer, pues, como afirma Rocha

sabemos que a criança é naturalmente curiosa, envolvendo-se facilmente em atividades que lhe despertam o interesse [...] Sendo seu foco de atenção relativamente curto, devemos manter em mente que a mesma precisa engajar-se em tarefas que envolvam a construção ativa do conhecimento e o uso significativo da linguagem, para que possam aprender de forma satisfatória. (ROCHA, 2008, p. 18)

Aprovechando ese interés natural de los niños, buscábamos incentivar, en todas las actividades, que hablaran de su cotidiano, de sus preferencias y gustos personales, tanto para la continuación de la clase como para elegir temas para las clases posteriores.

La colección *Recreo* fue elegida como soporte para el *Español para Niños* principalmente por abordar de forma lúdica las temáticas, por tener actividades estimulantes y motivadoras, y por traer en cada libro un CD con actividades y canciones. Sin duda, esa colección fue de gran utilidad para el proyecto.

3.1.2 Colección *Marcha Criança*

La colección *Marcha Criança* está compuesta de cinco volúmenes, destinados del 1º hasta el 5º año de la enseñanza básica. Fue editada y publicada en Brasil, en el año de 2011, por la editorial Scipione. Es destinada a la enseñanza de ELE para

niños brasileños y su estructura es dividida por temáticas, tiene foco en la enseñanza de léxico, oral y escrito, viene acompañado de CD con actividades y al fin trae un diccionario y un material de apoyo para los alumnos.

Las temáticas trabajadas en la colección son:

Cuadro 4 – Colección Marcha Criança

MARCHA CRIANÇA		
VOLÚMENES	TEMÁTICA	SECCIONES FIJAS
VOLUMEN 1	<ul style="list-style-type: none"> • LA FAMILIA • JUGUETES COLORIDOS • LAS MASCOTAS • CUERPO Y ALIMENTACIÓN • LA GRANJA DE MI ABUELO 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿CÓMO SE DICE? • ¿CÓMO SE ESCRIBE? • ¡AHORA LO SÉ! • ¡AHORA A PRACTICAR! • ¡VAMOS A CANTAR! • ¡Y AHORA A JUGAR!
VOLUMEN 2	<ul style="list-style-type: none"> • LOS SALUDOS • MI FAMILIA • LA ESCUELA • EL ALFABETO ESPAÑOL • LOS NUMEROS • LAS ESTACIONES DEL AÑO • EL VESTUARIO • LOS JUGUETES • LOS ANIMALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿CÓMO SE DICE? • ¿CÓMO SE ESCRIBE? • ¡AHORA LO SÉ! • ¡AHORA A PRACTICAR! • ¡VAMOS A CANTAR! • ¡Y AHORA A JUGAR!
VOLUMEN 3	<ul style="list-style-type: none"> • EL CUERPO HUMANO • LOS DEPORTES • MI CASA • LA HORA DE COMER • MI BARRIO • LOS MEDIOS DE TRANSPORTE • LA GRANJA • LA NATURALEZA. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿CÓMO SE DICE? • ¿CÓMO SE ESCRIBE? • ¡AHORA LO SÉ! • ¡AHORA A PRACTICAR! • ¡VAMOS A CANTAR! • ¡Y AHORA A JUGAR!
VOLUMEN 4	<ul style="list-style-type: none"> • EN EL CENTRO COMERCIAL (los números desde el 20 hasta el 100) • EN EL PARQUE DE ATRACCIONES (las horas) • LA COMUNICACIÓN (adverbios) • LAS PROFESIONES (verbo querer) • LOS HISPANOHABLANTES (las 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿CÓMO SE DICE? • ¿CÓMO SE ESCRIBE? • ¡AHORA LO SÉ! • ¡AHORA A PRACTICAR! • ¡VAMOS A CANTAR! • ¡Y AHORA A JUGAR!

	nacionalidades) <ul style="list-style-type: none"> • ASÍ SOMOS (adjetivos) • FESTA DE CUMPLEAÑOS (verbo tener) • FIN DE AÑO (pronombres posesivos, expresiones) 	
VOLUMEN 5	<ul style="list-style-type: none"> • DE VIAJE (verbo viajar, saludos y como contestar) • EN EL HOTEL (verbo conocer) • EN EL RESTAURANTE (adverbios de lugar) • PASEANDO POR LA CIUDAD (verbo ver) • VISITA A UN FAMILIAR (superlativo absoluto) • ¿EN QUÉ QUIERES TRABAJAR? (verbo trabajar) • ¿VAMOS A CONOCER EL ACUARIO? (los numerales ordinales desde el 1 hasta el 20) • PASEO ECOLOGICO (verbo ir, haciendo planes) • SALVEMOS NUESTRO PLANETA (empleo de muy y mucho, muchos, mucha, muchas) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿CÓMO SE DICE? • ¿CÓMO SE ESCRIBE? • ¡AHORA LO SÉ! • ¡AHORA A PRACTICAR! • ¡VAMOS A CANTAR! • ¡Y AHORA A JUGAR!

Cuadro elaborado para el presente trabajo. Fuente: GASPAR, T. M.; BUSTOS, M. D. (2011)

En los libros de esta colección encontramos actividades que utilizan el CD como recurso, como *Escucha y practica*, en la cual el alumno debe escuchar y repetir frases o expresiones referentes a la temática; *Escucha y señala*, en la cual el alumno debe señalar imágenes de acuerdo al audio; y *Vamos a cantar*, en la cual el niño aprende una canción sobre la temática estudiada.

Entre las actividades de escritura, encontramos *Completa el crucigrama*, para que el niño escriba el nombre de determinada imagen; *Relaciona el dibujo con las palabras*, identificando el nombre escrito de cada figura; *Mira las imágenes y escribe los nombres*, para que el niño escriba el nombre de algunos animales, colores o juguetes. La mayoría de estas actividades requieren también la lectura, una vez que los enunciados están en español o el propio ejercicio da comandos a seguir. A partir

del volumen tres, se puede encontrar actividades específicas de lectura, como *Lee el texto* o *Vamos a leer*, con textos referentes a la temática.

Cada unidad de esta colección está dividida en ocho partes, a saber: *Apresentação, Estrutura da Coleção, Características da Coleção Marcha Criança Espanhol, Temas Abordados, Materiais de Apoio, Orientações Gerais, Roteiro de Aulas, Avaliação* y *O livro*.

En el apartado *Apresentação* las autoras definen el objetivo principal de la colección, que, según ellas, es *inserir o aluno de Ensino Fundamental I no universo hispânico, favorecendo e estimulando o interesse pelo conhecimento dessa língua tão interessante e necessária, já que cada vez mais percebemos que é um dos idiomas em maior expansão no mundo globalizado*. En esa parte es explicado que en los volúmenes 1 y 2 hubo una preocupación en enfatizar lo lúdico y la oralidad, evitándose el confronto entre el portugués y el español, una vez que los alumnos aún están en proceso de alfabetización en su lengua materna. En el volumen 2 la lectura es introducida gradualmente y en los volúmenes 3, 4 y 5 son presentadas reglas gramaticales, posibilitando la interacción oral y escrita con las estructuras y curiosidades del español. Pese los objetivos presentados, no creo que los mismos puedan ser alcanzados con las actividades lexicales y gramaticales de los libros, que exponen el alumno solamente a la lengua hispánica, y no a sus culturas.

En *estrutura da coleção* son presentadas las secciones fijas de la colección: *¿Cómo se dice?* tiene el propósito de observar, explorar e interactuar con la imagen de apertura de la temática, reconociendo y reproduciendo la sonoridad de cada palabra presentada. Esa sección posibilita que el alumno desarrolle las habilidades auditivas y orales; *¿Cómo se escribe?* trae actividades que tienen como objetivo trabajar la escritura de cada vocablo nuevo, presentado gradualmente; *¡Ahora a practicar!* ejercita y refuerza, la apropiación de las estructuras trabajadas, por medio de actividades de audición, de músicas y elaboración de recetas; y *¡Y ahora a jugar!* que proporciona al alumno interactuar con cada una de las actividades lúdicas, que, además de incentivar la creatividad, estimulan el raciocinio y la interacción con el contenido trabajado.

El apartado *Características da coleção Marcha Criança Espanhol* trae nociones de la *teoria, metodologia, motivação, aplicação, fixação* y *jogos e brincadeiras* que permean toda la colección. La parte *Temas Abordados* presenta un cuadro con los temas trabajados en los cinco volúmenes. En *Material de Apoio*

aparece el conjunto de materiales complementarios entre los cuales hay materiales para los alumnos, como *pegatinas, alfabeto móvil, jogo de memoria* y *Livro de leitura*, que a cada volumen tiene un título diferente, y hay materiales para el uso del profesor, como un CD para cada volumen con actividades de audio y otro con cuentos de hadas narrados en español y canciones.

Las *Orientações gerais*, presenta los objetivos y estrategias para organizar cada tarea en dos fases distintas, la fase oral y la fase escrita. Trae también sugerencias de incentivo al aprendizaje, como posturas a mantener en el aula, actividades para hacer al final de cada clase y sitios a visitar. En la parte *Roteiro de aulas* se organiza el tiempo total de cada clase en distintos momentos para que se mantenga un ritmo dinámico e interesante para los alumnos. Por ejemplo, para clases de 45 minutos, se debe reservar 5 minutos para el *aquecimento*, 5 minutos para la *revisão oral*, 10 minutos para la *apresentação dos temas*, 15 minutos para las *atividades e correção* y 10 minutos para las *atividades extras*. A seguir hay una breve explicación sobre cómo actuar en cada uno de esos momentos y una explicación o sugerencia de cómo trabajar cada uno de los cuentos de hadas.

En el apartado *Avaliação* hay explicaciones para la realización de la evaluación de los alumnos en tres destrezas distintas: *avaliação auditiva*, *avaliação oral* y *avaliação escrita*. Para auxiliar al profesor, la colección trae también una *ficha individual de avaliação de resultados* y modelos de *avaliações*.

Por ser la colección citada una versión para el profesor, en el apartado *O livro* trae las páginas del libro del alumno con las propuestas pedagógicas que el profesor debe o puede seguir en cada una de las actividades y sugerencias de sitios u otras actividades complementarias.

Las actividades de la colección *Marcha Criança* están centradas, la mayoría, en la lectura y en la escritura, pues, independientemente del objetivo de la actividad, presupone que el alumno debe leer las orientaciones de los ejercicios. Por ejemplo, en el volumen 1, en la temática *Juguetes Coloridos*, hay un ejercicio que pide que el alumno mire unas figuras de juguetes, lea sus nombres y los pinte. En las clases del proyecto, intentábamos, siempre que posible, llevar un ejemplo verdadero de aquello que estábamos enseñando. Es decir, si hablábamos de juguetes, llevábamos una muñeca de verdad, una pelota, un coche, para que los alumnos asociaran los nombres con los objetos reales. La fijación del vocabulario ocurría con la repetición de los nombres, pues, así fuera en canciones, en juegos o en diálogos, estábamos

siempre creando situaciones para que ellos utilizaran aquél término, “[...] ya que a esta edad se aprende y se olvida con facilidad, por lo que la importancia de la recurrencia es mayor, si cabe, que con alumnos de otras edades [...]” (PISIONERO DEL AMO, 2005, p. 1281)

En el curso, nosotros también trabajábamos por temáticas, haciendo que los niños adquirieran el léxico específico de aquella clase. Sin embargo, ellos adquirirían también otras estructuras en el transcurso de la clase, como por ejemplo, cómo se hacen preguntas, cómo se pide algo, adquiriendo así la estructura de la lengua a partir de la necesidad de interacción.

Lo que pude observar en las colecciones *Recreo* y *Marcha Criança* es que ellas no tienen en cuenta que los niños de los años iniciales, lo que en portugués se dice *Ciclos 1 e 2*, principalmente los del ciclo 1, aún no están totalmente alfabetizados en su lengua materna y por lo tanto, tendrían mucha más dificultad de leer y escribir en la lengua extranjera, aunque sean próximas, como suponen algunas actividades de estos libros. De acuerdo a lo observado, su objetivo es fundamentado en el aprendizaje de la lengua, y no en su adquisición, algo que, según Krashen apud Carioni (1998) y Jonhson (1997), que sustentan la base teórica del proyecto *Español para Niños*, creen imprescindible que ocurra en primer lugar.

Como el foco principal del proyecto era la adquisición del español de la manera más próxima posible a la que ocurre en la lengua materna, trabajábamos centrados en la oralidad y en la interacción, con actividades que fácilmente ocurrirían en el cotidiano del niño, como juegos, audición de canciones e interacción con los compañeros, pues, según VYGOTSKY⁷ (apud Rocha),

é na interação com o outro (com um par mais competente), através da linguagem, que novos conhecimentos são construídos, sendo então, através da mediação dos pares e da linguagem, que o desenvolvimento real de agora se transforma em desenvolvimento potencial e vice-versa. (ROCHA, 2008, p. 22) [grifo de la autora]

Las actividades lúdicas, como los juegos, las canciones y las historietas son buenos recursos para trabajar con niños visto que bajan el filtro afectivo (KRASHEN apud CARIONI, 1998) del alumno, dejándolo más abierto y receptivo a lo nuevo, más motivado a aprender y más seguro en el proceso. Como dice Rocha,

⁷ VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

uma vez que são, geralmente, atividades socialmente organizadas e vivenciadas na infância, as brincadeiras, as cantigas e as histórias podem ser consideradas atividades sociais organizadas histórico-culturalmente e, sendo assim, potentes propulsores da aprendizagem e do desenvolvimento do aprendiz. Ao envolver-se no mundo da imaginação criado pelos gêneros representativos de ações sociais de seu cotidiano, a criança ensaia papéis, adquire conhecimentos (também na LE) e desenvolve atitudes que são necessários para sua participação naquela situação social. (ROCHA, 2008, p. 25) [grifo de la autora]

En las actividades lúdicas el niño relaciona lo que está aprendiendo en lengua española con aquello que ya sabe en lengua materna, y esta relación constituye significado, favoreciendo el aprendizaje de la lengua extranjera.

Frente a lo expuesto y segura de la necesidad de adecuar cada clase a su contexto, en el próximo apartado paso a ilustrar el proceso de adaptación de las actividades del libro para las clases del *Español para Niños*.

3.2 Actividades creadas o adaptadas de los materiales didácticos

La necesidad de adaptar los materiales o actividades de los libros para las clases del proyecto empezó cuando recibí la propuesta de la profesora Cristina Boéssio para efectivamente impartir clases de español para niños y tuve una gran dificultad en adaptarme a la metodología de no utilizar escritura ni lectura, solamente la oralidad. Para eso buscaba en los libros disponibles alguna actividad para trabajar de esta manera. Como no siempre encontraba, empecé a adaptar o crear actividades para cada clase. La idea era que el niño se involucrara en las actividades y no solamente que las recibiera del profesor.

Así, si la temática del día era alimentos, preparábamos una ensalada de frutas o panchos, hacíamos recortes y montábamos una cesta de picnic; si la temática era vestimentas llevábamos ropas para que ellos se vistieran; si fuera partes del cuerpo hacíamos un rompecabezas del tamaño del niño para que lo armaran.

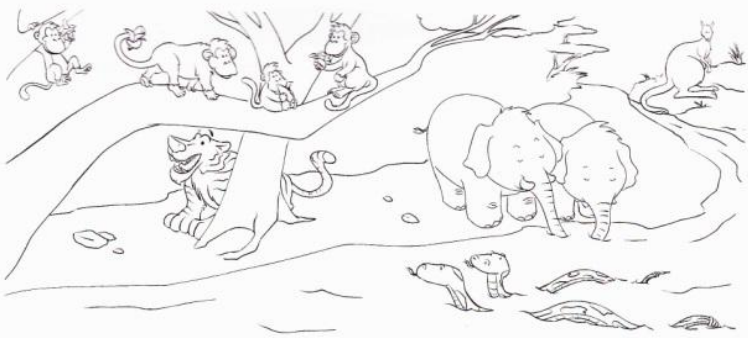
El desafío era que en todas las clases los alumnos trabajasen en grupos o parejas para que siempre hubiese interacción oral entre ellos. Como a mí siempre me gustó hacer trabajos manuales habitualmente solía hacer juegos de tableros, o rayuelas con sobres de donde los alumnos sacaban figuras o tareas, juegos de memoria o carteles para pegar recortes, y todo eso siempre fue muy provechoso en las clases.

La necesidad de adaptación de las actividades tenía dos motivos principales: las actividades requerían la lectura o escritura por parte de los niños; y las actividades utilizaban vocabulario diferente al nuestro contexto. Por eso, paso ahora a demostrar ejemplos de las adaptaciones hechas para las clases del proyecto.

Cuando utilizábamos actividades de un libro didáctico, solíamos oralizar el enunciado de dicha actividad, para que los niños no tuvieran la necesidad de leerlo. Como ejemplo, expongo estas actividades del volumen 3 de la colección Recreo, sobre la temática de los animales:

→ Explique que felino se refere aos animais mamíferos carnívoros, como o tigre, a pantera, o leão, o gato. Explique que em espanhol é correto dizer *más grande*, enquanto em português deve-se dizer *maior*. Explore a ilustração perguntando: *¿Dónde está(n) el (los)...?* *¿Qué están haciendo los...?* *¿De qué color son los...?* *¿Recuerde vocabulário sobre localização espacial, cores e números.*

6 Pinta conforme las instrucciones.



a En amarillo el animal que es un felino. *tigre*

b En negro los animales a los que les gusta comer plátano. *monos*

c En gris los animales más grandes. *elefantes*

d En rojo los animales que no tienen patas y viven en la tierra o en el agua. *culebras*

e En naranja el animal que salta lejos y lleva sus crías en una bolsa. *canguro*

→ Nesta atividade explore as habilidades escrita e oral. Trabalhe a pronúncia dos alunos.

7 Responde a las preguntas de acuerdo con la actividad 6. Luego, pregunta a tu compañero.

a ¿Cuántos animales hay en el dibujo?
Hay diez animales.

b ¿Cuáles son los animales más grandes?
Son los elefantes.

c ¿Cuál es el animal más peligroso?
El animal más peligroso es... Respuesta personal.

Unidad 5 **39**

Figura 1 – Actividades sobre la temática animales

Fuente: PEREIRA, C. et al. (Elab.) **RECREO**, español para niños, 3. São Paulo: Moderna, 2011. p. 39.

En la primera actividad representada en la figura anterior, *Pinta conforme las instrucciones*, hay la posibilidad, o necesidad, de que el alumno lea las instrucciones para realizar la tarea. Como el foco del proyecto no era la lectura, solíamos hacer ese tipo de actividad suprimiendo las instrucciones escritas y oralizándolas. Sigue abajo un modelo de cómo esta actividad era entregada a los alumnos:

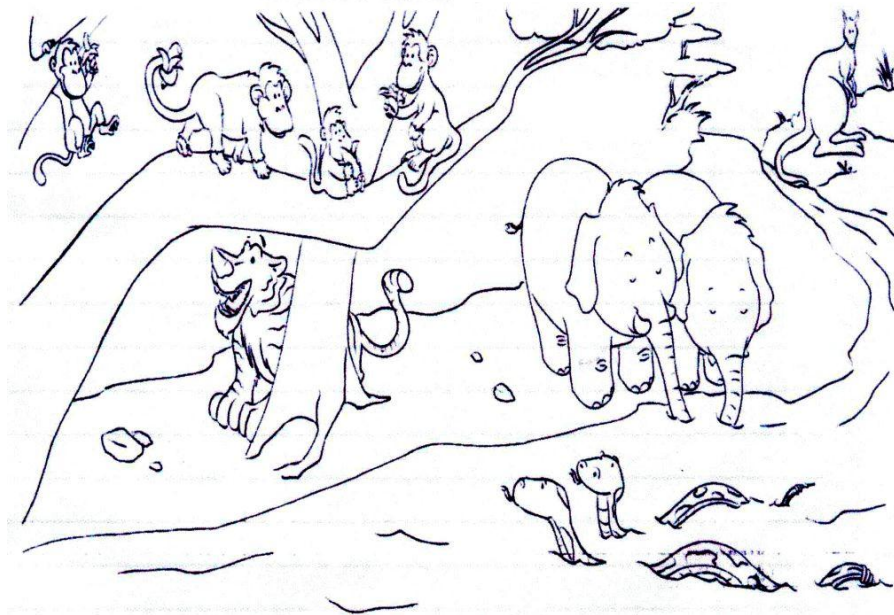


Figura 2 – Adaptación de actividad sobre la temática animales

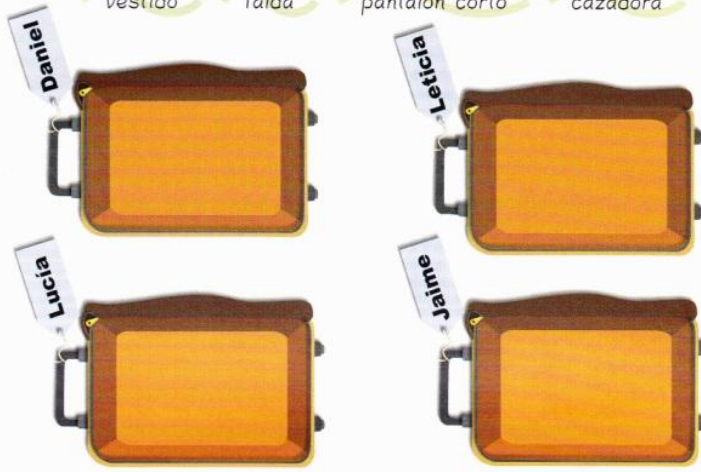
La segunda actividad presentada en la figura 1, *Responde a las preguntas de acuerdo con la actividad 6. Luego, pregunta a tu compañero*, el alumno necesita leer las instrucciones del ejercicio y escribir las respuestas. En el proyecto no había la necesidad de que fueran entregadas preguntas escritas a los alumnos, porque los profesores hacían las preguntas a los alumnos y los estimulaban a hacer lo mismo con los compañeros.

Otra circunstancia para la cual había la necesidad de adaptación eran las actividades que utilizaban vocablos distintos a los de nuestro contexto, como a las vestimentas o alimentos. Abajo, un ejemplo de esas actividades, también del volumen 3 de la colección Recreo:

→ Explore oralmente os itens escolhidos pelos alunos para serem colocados nas malas.

8 Ahora responde pegando los adhesivos: ¿Qué va a poner Lucía en la maleta de cada uno?

camiseta pantalón gorra zapatilla
vestido falda pantalón corto cazadora




→ Ajude-os a perceber que ancho(a) / estrecho(a) / suco(a) / limpio(a) devem ser usados com estar, e que nuevo(a) / viejo(a) devem ser usado com ser, salvo outros contextos.

9 Leticia y su hermano no quieren llevar algunas prendas separadas por su madre. ¿Sabes por qué?

a Leticia quiere llevar la cazadora blanca porque es nueva / estrecha / ancha y le queda bárbaro.

b El padre de Leticia no quiere llevar las zapatillas porque son viejas / estrechas.

c Leticia quiere llevar las camisetas porque son muy bonitas y están nuevas / limpias / anchas / estrechas.



Unidad 7 55

Figura 3: Actividades sobre la temática vestimentas
Fuente: PEREIRA, C. et al. (Elab.) **RECREO**, español para niños, 3. São Paulo: Moderna, 2011.p. 55.

En esa actividad el alumno debe elegir algunas vestimentas para poner en cada mala, pero podemos observar que una de las prendas, *falda*, tiene nombre distinto del utilizado en nuestra región, *pollera*. Por eso, esa actividad era adaptada de muchas maneras: simulábamos un viaje con los alumnos, preguntándoles adónde les gustaría ir y qué ropas llevarían en el viaje. Ellos confeccionaban sus propias valijas y elegían en la folletería disponible algunas ropas para recortar y pegar en la maleta. Abajo, la actividad adaptada:



Figura 4: Adaptación de actividad sobre la temática vestimentas

El principal motivo por el cual creábamos/elaborábamos una actividad era la necesidad de que hubiera movimiento, involucramiento del alumno en dicha actividad. Para eso creábamos juegos en los cuales el alumno debería escenificar, bailar, dar instrucciones a un compañero, montar un rompecabezas o elaborar un cartel. Las fotos abajo ilustran esos momentos



Figura 5: Algunas actividades creadas

Utilizábamos esos tipos de actividades en la mayoría de las clases pues percibimos un mayor involucramiento y aprovechamiento de los alumnos en aquella clase. Cuando el aprendizaje es placentero el alumno se mantiene sin restricciones ni ansiedades hacia la lengua aprendida.

La propuesta de trabajo del proyecto era que las clases fueran todas habladas en español, desde el recibimiento de los alumnos, las charlas, hasta las instrucciones sobre las actividades, para que ellos estuviesen en un ambiente casi real de inmersión. Caso el alumno no entendiera lo que nosotros decíamos, ventana,

por ejemplo, intentábamos explicar de otra manera, en ese caso específico diciendo que *era un objeto, generalmente cuadrado, que hay en todas las casas, por donde pasa el viento*, para que el alumno dedujera de qué estábamos hablando, sin necesidad de traducción.

Esa dinámica propiciaba, como pudimos observar con el paso del tiempo, que los alumnos adquirieran otras estructuras más allá de aquellas que eran los objetivos de las clases. A partir de expresiones de pedido como *¿Puedo ir al baño?*, que eran enseñadas, ellos decían: *¿Puedo pegar otra hoja?*, *¿Puedo tomar agua?...*, por ejemplo.

Otro aspecto que teníamos siempre en cuenta era la corrección de los errores⁸ cometidos por los alumnos, sea por falta de vocabulario o pronunciación inadecuada. En una clase cuya temática era mascotas, preguntábamos si tenían alguna y cuál era. Como una primera actividad para la clase era la audición de una canción y una charla sobre el tema, ellos ya conocían los nombres y ya habían escuchado la pronuncia adecuada. Si cuando cuestionados, los alumnos no sabían decir el nombre en español y por eso se negaban a hablar, les estimulábamos para que lo hicieran en portugués y decíamos después la forma en español. O, si el alumno se equivocaba en la pronuncia, diciendo *tengo un pero (sic)*, decíamos de forma correcta *tienes un perro, que bueno, ¿qué más?*, estimulando que ellos repitieran la forma correcta. Con el paso del tiempo, percibimos que los alumnos pasaban a corregirse mutuamente.

El uso de las canciones sirve claramente para al propósito de adquisición de una lengua extranjera. Eso ya afirmaba Boéssio (2010), al decir que

as canções são facilitadoras para o desenvolvimento da compreensão auditiva, servindo como *input* para o desenvolvimento da oralidade e para a aquisição da língua como um todo, de forma prazerosa, lúdica e natural. As canções são retidas com facilidade e ficam guardadas na memória por bastante tempo, facilitando a aquisição do ritmo e de aspectos fonéticos e fonológicos, gramaticais, sintáticos e lexicais. (BOÉSSIO, 2010, p.87-88)

Por lo dicho y por lo observado en las clases del proyecto, podemos afirmar que el trabajo con canciones en las clases de ELE para niños suele tener mucho éxito en cuestiones como adquisición de léxico, de pronuncia, y para despertar el gusto del alumno para la actividad.

⁸ No teníamos todavía un concepto de *error*, las correcciones que hacíamos eran solamente a respeto de vocabulario y pronuncia.

CONCLUSIONES

La necesidad de que la enseñanza de lenguas materna o extranjera, esté adecuada al contexto del alumno es innegable e indiscutible. En el caso específico de la enseñanza del español como lengua extranjera a niños brasileños de los años iniciales, lo observado es que la mayoría de los materiales disponibles no está adecuado a la necesidad del niño de adquirir la lengua extranjera antes de aprenderla, semejante a lo que ocurre con la lengua materna. En el análisis hecho para este trabajo, observé en las dos colecciones elegidas que ellas no están totalmente de acuerdo con la premisa de priorizar la forma oral de la lengua, ya que abordan y estimulan en sus libros la lectura y escritura.

Otro factor importante de esas colecciones es que utilizan, muchas veces, un vocabulario peninsular, ajeno a nuestra región sureña y fronteriza, que es vecina de países que tienen la variedad rioplatense como propia. Sin embargo, esas colecciones no son totalmente inapropiadas, una vez que utilizan un enfoque lúdico, con temáticas importantes/necesarias y actividades motivadoras. De ahí nació la idea de adaptar algunas de esas actividades para el contexto del proyecto *Español para Niños*.

La búsqueda de materiales adecuados para el enfoque que visábamos fue una experiencia única. Examinar un material para verificar si era adecuado o no para el proyecto posibilitaba que pusiéramos en práctica todo el estudio hecho sobre la enseñanza de ELE a niños. Lo que puedo concluir ahora, recordando y relacionando mi práctica cuando empecé en el proyecto y cuando estaba en el final, es que cuanto más lúdicas, dinámicas y motivadoras eran las actividades, más efectos positivos surtían en los alumnos. La tentativa de creación de una situación real de inmersión la lengua meta, en un ambiente de amistad y compañerismo, los dejaba más abiertos y disponibles para la adquisición del español, lo que se podía observar cuando ellos adquirían estructuras y expresiones que los profesores utilizábamos, más allá de la temática de la clase.

Participar en proyectos durante mi graduación sin duda contribuyó para que intentara superarme como profesora. El proyecto de investigación *O futuro docente de língua espanhola e as séries iniciais do fundamental – aprendizagem/aquisição através de canções* me permitió comprender la importancia de ser un profesor investigador, que busca siempre adecuar su manera de enseñar a su contexto de

actuación. El proyecto de extensión *Español para niños* me despertó el gusto por la docencia. Participar en este proyecto, desde el inicio de mi graduación, fue un gran aprendizaje y la experiencia de estar frente a un grupo y tener compañeras de trabajo para compartir y discutir esa experiencia fue lo más importante.

La importancia de haber hecho un conjunto de asignaturas direccionadas para la enseñanza de ELE a niños contribuyó mucho para mi labor docente. Cada una de esas disciplinas influyó en el crecimiento de mi pensamiento acerca de la enseñanza de la lengua española: la primera, *O ensino de espanhol através de canções*, optativa, sirvió para mostrarme una manera lúdica de enseñar la lengua extranjera, independientemente de la edad del alumno; la segunda, *La enseñanza de español para niños*, también optativa, fue un paso más allá y direccionó el enfoque lúdico para la enseñanza de ELE a niños; al final la tercera, *Metodologia do ensino de espanhol para as séries iniciais do ensino fundamental*, obligatoria, que unió el estudio sobre la enseñanza de ELE a niños y la práctica en clase de este estudio.

Las clases de ELE para niños deben, antes de todo, despertar en ellos el gusto por la lengua extranjera, tornando su aprendizaje/adquisición lo más placentero posible, haciéndolo con naturalidad, de forma semejante a lo que ocurre con la adquisición de la lengua materna. Independientemente del contexto, el alumno que se siente parte integrante del grupo, que tiene sus deseos y necesidades considerados en la elaboración de cada clase, será un alumno motivado, con ganas de aprender y participar de todas las actividades propuestas.

Cuando trabajamos con niños, debemos tener en cuenta su necesidad de moverse, de involucrarse, de aprender ensayando papeles y arriesgándose de la misma forma como lo hace en la lengua materna. Priorizar su contexto y forma de aprender es un paso muy significativo que todo profesor debe aprender.

Espero que este trabajo/relato sirva de motivación y ejemplo a otros profesores o futuros profesores como yo, de que es posible y necesario adecuar cada material y cada clase al grupo de alumnos que tenemos, y que es de suma importancia tornar el aprendizaje significativo y motivador, incentivando que el alumno sea lo mejor que pueda.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

BOÉSSIO, C. P. D. **PRÁTICAS DOCENTES COM O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS SÉRIES INICIAIS**. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

DICCIONARIO de términos clave de ELE. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm>. Acceso el 16 mar. 2013.

DOMINGO, L. C. **O ensino da cultura através dos livros didáticos de ELE: que cultura ensinamos?** Mestrado em Letras, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Salvador, 2011.

CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, H. (Org.). **Tópicos en lingüística aplicada**. España: Cambridge University Press, 1998. p.50-74.

CELADA, M. **Actualidad y memoria del español en Brasil**. Disponible en: <http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2000/julio_2000/opinion120700_08.htm> Acceso el 05 ago. 10.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acceso el 06 abr. 13.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Producción, expresión e interacción oral**. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros, 2002.

GASPAR, T. M.; BUSTOS, M. D. **Marcha Criança**, ensino fundamental, espanhol, v. 1. São Paulo: Scipione, 2011.

GASPAR, T. M.; BUSTOS, M. D. **Marcha Criança**, ensino fundamental, espanhol, v. 2. São Paulo: Scipione, 2011.

GASPAR, T. M.; BUSTOS, M. D. **Marcha Criança**, ensino fundamental, espanhol, v. 3. São Paulo: Scipione, 2011.

GASPAR, T. M.; BUSTOS, M. D. **Marcha Criança**, ensino fundamental, espanhol, v. 4. São Paulo: Scipione, 2011.

GASPAR, T. M.; BUSTOS, M. D. **Marcha Criança**, ensino fundamental, espanhol, v. 5. São Paulo: Scipione, 2011.

GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco Libros, S. L., 2002.

JOHNSON, K. **Aprender y enseñar lenguas extranjeras**: una introducción. México: Fundación de Cultura Económica – FCE, 1997.

PARAQUETT, M. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, nº 38, p. 123-137, 2009

PEREIRA, C. et al. (Elab.) **RECREO**, español para niños, 1. São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, C. et al. (Elab.) **RECREO**, español para niños, 2. São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, C. et al. (Elab.) **RECREO**, español para niños, 3. São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, C. et al. (Elab.) **RECREO**, español para niños, 4. São Paulo: Moderna, 2011.

PISIONERO DEL AMO, Isidoro. La enseñanza del español a niños y niñas. In: LOBATO SÁNCHEZ, J; SANTOS GARGALLO, I. (org.) **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005. p. 1279-1302.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos, Editora Claraluz, Ltda, 2008. p. 15-34.

RODRÍGUEZ, M^a del C. G. Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. **Glosas didácticas**, revista electrónica internacional, ISSN: 1576-7809. N° 13, 2005. p. 64-79. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_08.pdf >. Acceso el 20 mar. 13.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: _____ (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35-44.