

ENSEÑAR ESPAÑOL A NIÑOS Y ADOLESCENTES

Enfoques y tendencias

MIQUEL LLOBERA

Universitat de Barcelona

FRANCISCO HERRERA

CLIC International House Cádiz

SONIA EUSEBIO

International House Madrid

FRANCISCO LARA

Internationale
Friedenschule Köln

MANUELA MENA

The Language House

MARÍA MARTÍN

The British House

LAURA ZUHEROS

Instituto Cervantes de Pekín

MATILDE MARTÍNEZ

GREIP, Universitat Autònoma
de Barcelona

FRANCISCO XABIER SAN ISIDRO

Universidad del País Vasco

DIEGO OJEDA

Universidad de Granada

BELÉN ROJAS

Universidad de Granada

FERNANDO TRUJILLO

Universidad de Granada

MARÍA PILAR CARILLA

Athénée Royal de Beaumont

VICENTA GONZÁLEZ

Universitat de Barcelona

JOAN-TOMÀS PUJOLÀ

Universitat de Barcelona

LUCI NUSSBAUM

Universitat Autònoma
de Barcelona

ANTONIO ORTA

CLIC International House Sevilla

CARMEN RAMOS

Universidad de Lenguas
Aplicadas SDI Múnich

ENCINA ALONSO

Universidad de Múnich



ÍNDICE

- 7** PRÓLOGO
Miquel Llobera
- 11** NOTA DEL EDITOR
Francisco Herrera
- ENSEÑAR ESPAÑOL A NIÑOS**
- 17** 1 / PLANIFICAR UNA CLASE DE ESPAÑOL PARA NIÑOS
Sonia Eusebio
- 27** 2 / LA GESTIÓN POSITIVA DEL AULA DE ESPAÑOL PARA NIÑOS
Francisco Lara
- 35** 3 / MALETÍN DE PRIMEROS RECURSOS PARA EL AULA DE IDIOMAS CON NIÑOS
Manuela Mena
- 45** 4 / ENSEÑANDO ELE A NIÑOS EN UN ENTORNO AFECTIVO
María Martín y Laura Zuheros
- ENSEÑAR ESPAÑOL A ADOLESCENTES**
- 57** 5 / TAREAS CON ADOLESCENTES, SÍ O SÍ
Matilde Martínez
- 67** 6 / AICLE: UN VIAJE A HOTS
Francisco Xabier San Isidro
- 79** 7 / HACER ES EL NUEVO APRENDER: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
Diego Ojeda, Belén Rojas y Fernando Trujillo
- 91** 8 / APRENDIENDO CON EMOCIONES EN LA CLASE DE ESPAÑOL PARA ADOLESCENTES
María Pilar Carilla
- CUESTIONES GENERALES PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES**
- 107** 9 / EL ENFOQUE LÚDICO EN LAS AULAS DE ESPAÑOL PARA NIÑOS Y JÓVENES
Francisco Herrera y Vicenta González
- 119** 10 / NIÑOS Y ADOLESCENTES MOVILIZADOS Y ENREDADOS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
Joan-Tomàs Pujolà
- 131** 11 / PRÁCTICAS PLURILINGÜES Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA ADOLESCENCIA
Luci Nussbaum
- 139** 12 / VAMOS A CONTAR HISTORIAS: *STORYTELLING* EN LA CLASE DE ELE
Antonio Orta
- 149** 13 / LA METACOGNICIÓN NO ES SOLO COSA DE ADULTOS
Carmen Ramos
- 157** 14 / ¡ATENDE, POR FAVOR!
Encina Alonso

Miquel Llobera

Universitat de Barcelona

En la enseñanza de lenguas extranjeras los profesores siempre nos hemos movido por preocupaciones relacionadas con la naturaleza de la lengua, sobre todo de la manera mediante la cual los aprendientes llevan a cabo su propósito y sobre cómo los profesores podemos contribuir a facilitar el esfuerzo que realizan nuestros estudiantes. Sin embargo, también, y sin que nos lo hayamos propuesto, hemos contribuido de manera indirecta a la educación de nuestros estudiantes. El aprendizaje de un morfema o de un fonema no es solo un problema técnico, es una inmersión en una realidad diferente de la propia, en la que las mismas cosas tienen nombres diferentes, y en las que, por ejemplo, las expresiones de cortesía tienen una frecuencia de uso diferente.

A menudo, nuestras preconcepciones sobre cómo se debe estructurar el proceso de aprendizaje se han impuesto a los procesos que serían más naturales e intuitivos para nuestros alumnos. La voluntad de innovación y de estar al día nos ha impulsado a la construcción de reglas inflexibles que, a menudo, aplazan el avance en el conocimiento de la lengua que los estudiantes habrían desarrollado con mayor rapidez: el miedo al error en los años sesenta y setenta podría ser un buen ejemplo de este tipo de práctica. Los esquemas provenientes de la presentación de paradigmas que se hacen en los libros de texto para lenguas maternas han influido en la forma en la que se organizan las experiencias de aprendizaje, sin que esto tenga una justificación evidente.

Por supuesto que hemos ido desarrollando nuestra docencia siguiendo conceptos que nos han parecido plausibles; hemos ido tomando conciencia de la complejidad de los procesos de adquisición de segundas lenguas, de la necesidad de tomar en consideración las diversas dimensiones del contexto lingüístico, de la multitud de condicionantes culturales, emocionales y educativos; de la necesidad de acompañar a nuestros estudiantes en su desarrollo cognitivo y en su exploración de terrenos lingüísticos alejados de los que ellos están acostumbrados a moverse, en experiencias de aprendizaje con características contrarias a las más frecuentes en los centros educativos. En las aulas, los alumnos debían hablar poco entre sí y, casi siempre, en voz baja, en la lengua que compartían; en cambio, en las de segundas lenguas o lenguas extranjeras debían esforzarse en hacer lo contrario: debían hablar e intervenir en una lengua que desconocían para poder aprenderla. Eran frecuentes, en los institutos de secundaria, las quejas de los profesores de otras materias sobre el ruido que se

PRÓLOGO

expandía desde las aulas de lenguas extranjeras. Aunque era cierto que, a menudo, las actuaciones orales correspondían más a las actividades que Widdowson calificó de “utilización” del lenguaje que a actividades de “uso” genuino del mismo, es decir, actividades contextualizadas y con sentido comunicativo.

Para paliar las rigideces de las aproximaciones basadas predominantemente en descripciones estructurales, a finales de los años sesenta y principios de los setenta se propusieron actividades de clase en las que la afectividad de los participantes, su creatividad y su capacidad de compartir juegos fueran el eje de la organización de la docencia, favoreciendo una participación tan libre y lúdica como fuera posible. Hoy, el trabajo por tareas y por proyectos ha ido subvirtiendo aquellas prácticas estáticas de aprendizaje, y la enseñanza de lenguas extranjeras ha dejado atrás esa sensación de extrañeza que surgía cuando se tenían que producir frases totalmente controladas en las actividades de expresión oral.

Los procesos de construcción de conocimientos que se daban en las aulas de primaria, influenciadas por Montessori o Dewey, a menudo constituían excelentes ejemplos de lo que parecía aconsejable hacer en las aulas de lenguas extranjeras; en ellas parecía más adecuado construir un currículo a partir de actividades que tuviesen un significado para los aprendientes que un listado de funciones y nociones a aprender. Los alumnos jóvenes, por ejemplo, llevan a cabo con placer acciones, como intentar articular pequeñas representaciones usando esquemas mentales que les son familiares y movilizandolos conocimientos sobre personajes de ficción para construir interacciones que les interesen, antes que centrarse en el aprendizaje de funciones como saludar, dar información denotativa, etc. Por lo tanto, parece más interesante hacer listados mediante signos lingüísticos o ilustraciones de productos para comer que no les gustan y que tienen en las neveras de sus casas para, a continuación, hacerles elaborar una lista de la compra de productos que les apetezcan a ellos. Según el nivel de lengua, se hace necesario continuar comunicando el grado de rechazo o aprobación a través de elementos kinésicos (gestos, expresiones faciales, etc., y si se tienen más recursos lingüísticos explicarlo además de manera oral). Tanto a niños como a adolescentes parece imprescindible proponerles actividades que estén en consonancia con su nivel de familiaridad con la tecnología y que concluyan con actividades orales en las que den cuenta del proceso que han seguido o con productos escritos que se publiquen en los foros que los alumnos compartan. Y es deseable que ello les lleve a explorar recursos léxicos y sintácticos que pueden aprehender y, poco a poco, utilizar de manera más o menos autónoma, en interacciones tan espontáneas como sea posible.

El aula de lenguas segundas o extranjeras es un espacio que cobra sentido si los que intervienen en ella lo dotan de valor a través de la participación. La actividad de enseñar es una visión limitada de lo que ocurre en ella. Esta participación es la condición ineludible para construir significado, en términos de Halliday. Es un proceso en el que mediante los sonidos y las palabras construimos conocimiento de manera adecuada para todos los participantes. Construimos conocimiento socialmente distribuido que nos permite alcanzar un mundo que es más amplio que el que estamos acostumbrados a ver o podemos tocar en cualquier momento. Esta participación nos permite expandir las experiencias a una cultura distinta a través de una lengua diferente, en la que actos y eventos de habla nos ayudan a hacer frente a nuevas situaciones donde se desarrollan nuevas creencias y se forjan diferentes categorías mentales, y puede ayudar a los alumnos a considerar de manera crítica su forma de estar en el mundo. Todo ello nos lleva a pensar que la labor básica del profesor es acompañar a los alumnos mediante una interacción:

- que nos permita simplificar el *input* que llega al alumno,
- que se active mediante preguntas, propuestas e incitaciones,
- que nos ayude a reparar las contribuciones de los alumnos y
- que nos permita sostener la voluntad de continuar en este proceso arduo en el que están inmersos nuestros alumnos al aprender una lengua extranjera.

Nuestro acompañamiento debe estar orientado a contribuir a que los aprendices expandan su creatividad, su capacidad de iniciativa y de expresarse en público, su manera de percibir la realidad de manera crítica y de tomar conciencia de su proceso de aprendizaje de manera reflexiva. Autonomía y creatividad podrían ser los objetivos generales que probablemente mejor ayudarían a los niños y adolescentes en este aprendizaje.

El presente libro contribuirá, sin duda, a que los profesores continúen introduciendo innovaciones en las aulas de español como lengua extranjera, a que no estén sometidos a procesos estériles de continuadas evaluaciones para medir lo que casi nunca puede medirse a corto plazo, a que se preocupen por el desarrollo perceptivo y cognitivo de sus alumnos más que por seguir o completar un programa, a que sepan evaluar todo lo que han conseguido con sus alumnos en toda su dimensión lingüística y humana, a que entiendan que todo currículo solo se puede fijar, y aun así de manera frágil y provisional, cuando la docencia ya ha tenido lugar y se ha reflexionado sobre el proceso de manera detenida.

MIQUEL LLOBERA
Universitat de Barcelona

Barcelona, 05 de septiembre de 2016