

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TRABAJO DE FIN DE GRADO

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA: EL MÉTODO ARTIGAL**

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO: 2015/ 2016

Autora: Gloria Contreras Salas

Tutora: Leyre Martín Aizpuru

RESUMEN

Este trabajo trata de ofrecer un recurso para aquellos profesores y alumnos que se inician en la enseñanza o aprendizaje del español como lengua extranjera. Para ello se llevará a cabo, en primer lugar, la fundamentación de un marco teórico con las consideraciones generales más importantes a tener en cuenta por el docente. Dentro de este se analizará brevemente la situación del español como lengua extranjera en la Educación Primaria, para luego reflexionar sobre las posibilidades de los niños y la pedagogía que ha de adaptarse a estas edades. Posteriormente, partiendo de dichas consideraciones teóricas y teniendo en cuenta la importancia de la motivación durante el aprendizaje, se plantea una propuesta de adaptación de un método de enseñanza de segundas lenguas en el que el cuento constituye la estructura y marco de aprendizaje fundamental. Se trata del método Artigal. Mayoritariamente este método solo ha tenido repercusiones en la enseñanza del inglés como segundo idioma, por eso se llevará a cabo una entrevista al creador del mismo con el fin de conocer sus posibilidades en el contexto de aplicación del español como lengua extranjera.

Palabras clave: motivación, cuentos, niños, ELE, método Artigal

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	1
1.2. OBJETIVOS.....	3
1.3. METODOLOGÍA	3
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	5
2.1.1. <i>El español como lengua extranjera en el panorama internacional.....</i>	<i>6</i>
2.1.2. <i>El español como lengua extranjera en España.....</i>	<i>8</i>
2.2. LA PECULIARIDAD DEL APRENDIZAJE EN LA INFANCIA.....	9
2.2.1. <i>Variables que afectan a la adquisición de una segunda lengua</i>	<i>10</i>
2.2.2. <i>Características del niño a estas edades.....</i>	<i>12</i>
2.2.3. <i>¿Es ser niño una ventaja?.....</i>	<i>14</i>
2.3. LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA A NIÑOS.....	14
2.3.1. <i>Teorías y estudios sobre la adquisición del lenguaje.....</i>	<i>15</i>
2.3.1.1. Teoría innatista de Chomsky	15
2.3.1.2. Piaget y la teoría del desarrollo cognitivo	16
2.3.1.3. Teoría de Vygotsky y la escuela soviética.....	16
2.3.1.4. Bruner y el aprendizaje por descubrimiento.....	16
2.3.2. <i>Fundamentación del método Artigal.....</i>	<i>17</i>
2.3.3. <i>Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras</i>	<i>18</i>
2.3.3.1. Los enfoques humanísticos	19
2.3.3.2. El Enfoque Comunicativo.....	19
2.4. LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	20
2.4.1. <i>La motivación en el aula de ELE.....</i>	<i>21</i>
2.5. EL CUENTO COMO TÉCNICA LÚDICO- EXPRESIVA DE ACCESO A LA C. COMUNICATIVA.....	23
2.6. EL MÉTODO ARTIGAL.....	25
2.6.1. <i>Metodología</i>	<i>25</i>
3. MARCO EMPÍRICO: PROPUESTA DIDÁCTICA	28
3.1. PRESENTACIÓN.....	28
3.2. DESTINATARIOS	30
3.3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	30
3.4. METODOLOGÍA	31
3.5. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES	35
3.5.1. <i>La narración colectiva: “El marciano gris”</i>	<i>35</i>
3.5.2. <i>Unidad complementaria: ¡Un nuevo planeta!.....</i>	<i>45</i>
3.6. CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	50
4. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.....	51
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
6. ANEXOS	57

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del tema elegido

Hoy en día el mundo se ha convertido en un espacio globalizado donde términos como diversidad y multiculturalidad están adquiriendo cada vez mayor protagonismo. El desarrollo tecnológico brinda al ser humano la oportunidad de acceder a una cantidad incalculable de información y promueve el interés de entrar en contacto con distintas culturas gracias a la inmediatez y facilidad con la que es posible desplazarse en la actualidad.

Estos procesos de movilidad imponen nuevos desafíos en la tarea que la educación tiene para y con la sociedad, debido a que la necesidad de comunicarse con otras personas en lenguas distintas a la propia se ha convertido en una realidad cada vez más solicitada entre la población. Relación directa con esta idea guarda lo publicado por la Comisión Europea en el "Libro blanco sobre educación y formación" (1996, p.72) cuando dice:

Un buen conocimiento de varias lenguas comunitarias se ha convertido en condición indispensable para que los ciudadanos de la Unión puedan beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que les brinda la realización del gran mercado interior sin fronteras. Esta capacidad lingüística debe completarse con la facultad de adaptarse a medios marcados por culturas diferentes.

El dominio de un idioma extranjero ofrece, entre otras muchas oportunidades, vivir experiencias distintas a las ofrecidas por el entorno más inmediato de una persona y adaptar la percepción que se tiene de la realidad en función del conocimiento e interacción con otras culturas, personas, tradiciones, costumbres, ideologías o formas de pensar. En este marco, la enseñanza de lenguas en edades tempranas, en concreto en aquellas comprendidas dentro del ámbito de actuación de la Educación Primaria, desarrolla un papel fundamental puesto que constituye en muchos casos el punto de partida con el que se inicia este proceso de formación.

Actualmente el inglés mantiene, por norma general, una posición hegemónica en el panorama internacional de enseñanza de segundas lenguas en la escuela. Sin embargo, existen otros idiomas que están empezando a cobrar importancia como herramienta de comunicación. Este es el caso del español, cuyo estudio como lengua extranjera está despertando, desde hace unos años, un enorme interés en el panorama internacional. Esta pujante vitalidad se ha puesto de manifiesto en el hecho de que la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE, de ahora en adelante) se incorpore en unos países y se revigore en otros que ya la ofrecían, afectando también a sus aulas de primaria.

La enseñanza del español a niños es por ello hoy uno de los principales retos profesionales a los que se enfrentan los maestros de Primaria, tanto dentro como fuera de España. La amplia demanda laboral en el sector y la reducida oferta existente plantean esta especialización como una opción más, que no se trabaja específicamente durante la formación en Educación Primaria, pero que, sin embargo, puede abrir puertas hacia otros destinos.

Además, la formación del profesorado en ELE no solo es útil por sus posibilidades de expansión hacia el mercado extranjero, sino que también constituye un grueso importante dentro del panorama educacional español, donde la creciente naturaleza multicultural de las escuelas es una realidad. Esta nueva situación escolar supone la aparición de nuevas necesidades y la consiguiente demanda de nuevos campos de investigación e intervención docente en los que la lengua española desarrolla un papel fundamental, puesto que es la llave que abre las puertas hacia la plena integración social y académica del alumnado inmigrante.

Este trabajo trata, pues, de esbozar un acercamiento hacia las posibles vías de expansión del profesor de Primaria dentro del ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera planteando la presentación de una propuesta didáctica que sirva como recurso para aquellos que se inician tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de ELE.

Para el planteamiento de la propuesta didáctica se partirá de preguntas como: ¿qué posibles vías de aplicación podemos encontrar en la enseñanza de ELE en la Educación Primaria? ¿Qué factores o peculiaridades hay que tener en cuenta al plantear la enseñanza de una lengua extranjera a niños? ¿Cómo desarrollar en ellos la motivación necesaria para mostrar interés por una lengua de la que la mayoría aún no tiene siquiera conciencia? ¿Qué marco teórico y metodológico nos ayudará a organizar y facilitar el aprendizaje de los alumnos?

Teniendo en consideración la motivación como eje central de la propuesta, se tratará de ofrecer respuestas a estos interrogantes a través de la adaptación de un método de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas que mayoritariamente, hasta ahora, solo ha tenido repercusiones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se trata del denominado método Artigal.

1.2. Objetivos

La falta de motivación para el aprendizaje es uno de los temas clave de la problemática educativa. Por eso, el objetivo principal de este trabajo es elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de ELE en la Educación Primaria que consiga atraer el interés de los alumnos desde su implantación en el aula, utilizando para ello la adaptación de las directrices establecidas por el método Artigal. A partir de este objetivo principal surgen diversos objetivos específicos:

- Indagar acerca de la situación del español en el contexto de la Educación Primaria.
- Analizar las distintas teorías y metodologías llevadas a cabo para la enseñanza-aprendizaje de idiomas con el fin de extraer aquellos aspectos más relevantes y efectivos, centrándonos sobre todo en el método Artigal.
- Investigar las ventajas que esta metodología podría aportar a la enseñanza de ELE en el contexto de la Educación Primaria.
- Fomentar la importancia de la motivación a la hora de enseñar y aprender una segunda lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria.
- Mostrar que el cuento es un instrumento adecuado para la enseñanza de ELE por su adecuación al contexto y a las características de los alumnos.
- Diseñar y crear actividades, acordes a las características de los alumnos, que permitan iniciarse en el aprendizaje de la lengua española favoreciendo el uso de las destrezas orales.
- Demostrar que la adaptación del método Artigal es válida como recurso para la enseñanza de ELE en la escuela primaria.
- Reflexionar sobre las posibles líneas de actuación del método aplicado a la enseñanza de ELE.

1.3. Metodología

Para el desarrollo de este trabajo se ha llevado a cabo una metodología deductiva en la que se ha partido de un tema general para llegar al planteamiento de una cuestión específica. Así, desde el interés personal por la enseñanza del español como lengua extranjera, y otorgando a la motivación un papel principal en el desarrollo de la propuesta, se ha llevado a cabo una búsqueda bibliográfica en la que se intentan determinar posibles vías de investigación a través de la lectura de tres libros relevantes en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras. Estos han sido Baralo (2004), Artigal (2005) y Bisquerra (2010).

En base a estas tres referencias se establece el problema de investigación y se plantean diversos interrogantes a partir de los cuales se configurarán los objetivos a alcanzar. En cuanto a los procedimientos realizados para alcanzar dichos objetivos, destaca la ampliación y recopilación de fuentes de información. Dichas fuentes, citadas y recogidas en las referencias bibliográficas del trabajo, han sido sometidas a un minucioso estudio en el que se han seleccionado aquellos aspectos de mayor utilidad para su posterior integración en el proyecto.

Una vez seleccionados los, en ocasiones escasos, materiales disponibles, se ha procedido a su investigación y análisis; sobre estos se sustenta el peso de la propuesta, ya que su consulta y revisión ha conformado finalmente el marco teórico, que sostiene la estructura sobre la que posteriormente se asienta la propuesta didáctica.

La elaboración de dicha propuesta a partir de la adaptación del método Artigal, constituye el objetivo principal del trabajo. Para configurar los recursos y actividades disponibles se ha llevado a cabo una revisión de toda la bibliografía relacionada con la metodología desarrollada por el profesor Josep Maria Artigal, así como el visionado de numerosos vídeos que aclaran la puesta en escena a realizar. Entre la selección bibliográfica se puede destacar “Aprendemos a hablar cuando alguien nos escucha” (Artigal, 2013) y “Los textos dialogados” (Artigal, 2008). Estos artículos y publicaciones han supuesto un punto de apoyo fundamental a la hora de elaborar los materiales y realizar las adaptaciones pertinentes para adecuar su uso a la enseñanza Primaria.

Así mismo se va a utilizar también como instrumento de reflexión una entrevista realizada al propio autor del método. La entrevista, realizada de forma oral mediante preguntas abiertas y semiestructuradas, ha sido transcrita de forma íntegra para la documentación del presente trabajo y se encuentra disponible en el anexo I del mismo. Aunque no se explota directamente, este archivo ha aportado un interesante punto de vista a la hora de adaptar y crear los materiales que se presentan posteriormente.

Finalmente, la confección de la propuesta didáctica ha sido una tarea creativa en la que se han planteado materiales de elaboración propia, inspirados en las premisas metodológicas propuestas por Josep Maria Artigal. Este apartado es quizás el que mejor refleja el resultado del recorrido y estudio realizado durante el trabajo. Para el diseño de las actividades se ha recurrido esencialmente a herramientas virtuales como Piktochart, Canva y Draw.io.

2. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este apartado se sentarán las bases teóricas sobre las que posteriormente se apoyará la propuesta de intervención. Comenzaremos exponiendo cuál es la realidad del español como lengua extranjera en los colegios de Educación Primaria, tanto dentro como fuera de España. Posteriormente, tendremos en consideración las variables que influyen en la adquisición de una segunda lengua, centrándonos especialmente en la edad y en las características propias de los sujetos a los que se dirige este estudio. Más tarde, se tratarán los métodos y teorías más influyentes en la historia de enseñanza de segundas lenguas para, finalmente, centrarnos en la importancia de la motivación durante el aprendizaje y aproximarnos a la búsqueda de un recurso que tenga en cuenta todas estas premisas: la narración escenificada que propone el método Artigal.

2.1. La enseñanza de ELE en la Educación Primaria

En aquellos países en los que no impera como lengua oficial, el inglés tiende a monopolizar la enseñanza de idiomas ocupando una posición hegemónica en los niveles de enseñanza Primaria. Sin embargo, existen otros idiomas que en la actualidad cobran importancia como herramienta de comunicación. Este es el caso del español, que tal y como se recoge en la última edición del informe “El español: una lengua viva”, publicado por el Instituto Cervantes (2015, p.5), se sitúa con 470 millones de personas como la segunda lengua nativa más hablada del mundo.

A lo largo de los últimos años, el interés y la demanda por la lengua española han aumentado de manera considerable en el contexto internacional. Así, la extensión geográfica del territorio hispanoparlante, el auge que han experimentado las transacciones comerciales que vinculan a distintos países con España y con los países de América del Sur, el interés que despierta el establecimiento de lazos culturales y económicos con estos países, sumado al hecho de que constituyen también un destino turístico de primer orden, son varios de los factores que ayudan a explicar la importancia que cobra la lengua española dentro del panorama de enseñanza de lenguas extranjeras.

Existen indicadores parciales que corroboran la creciente demanda producida en los últimos años. Por ejemplo, los estudios llevados a cabo por Moreno y Otero (2007) revelan que el número de matrículas de español de los centros del Instituto Cervantes de todo el mundo, se multiplicó por catorce entre 1993 y 2013 (citado en Instituto Cervantes, 2013, p.1). De hecho, desde 2014 a 2015, fueron casi 1,5 millones de personas más las que comenzaron sus estudios de español. En total, según el Informe

publicado por el Instituto Cervantes (2015, p.9) se estima que son más de 21 millones¹ de alumnos los que estudian este idioma en el contexto internacional, considerando a estudiantes de todos los niveles de enseñanza.

Pero, ciñéndonos al ámbito de actuación que nos compete, ¿cuál es la realidad del español como lengua extranjera en la Educación Primaria? ¿Cuál es el perfil estudiantil que podemos encontrar en la enseñanza de ELE en este sector educativo?

Obviamente pueden existir múltiples respuestas a estas preguntas, pero, a grandes rasgos, podríamos encontrar dos grupos diferenciados de estudiantes de Primaria que se ven en la tesitura de aprender español como lengua extranjera. Por un lado, alumnos cuyo núcleo familiar se haya trasladado a un nuevo contexto idiomático (en este caso el español) donde probablemente se vean sometidos a un proceso de inmersión lingüística. Por el otro, alumnos que se dedican al aprendizaje del español en una escuela situada fuera del contexto hispanohablante.

A continuación se realizará un breve análisis de la situación del español como lengua extranjera en estos dos campos de actuación, esquematizando un breve marco teórico al respecto.

2.1.1. El español como lengua extranjera en el panorama internacional

"El mundo estudia español" es un informe elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) que refleja la evolución de la enseñanza de nuestro idioma en los sistemas educativos de distintas regiones extranjeras. La última edición, realizada en el curso académico 2013/2014, recoge la información correspondiente a un total de treinta y cinco países en los que el MECD tiene presencia a través de las distintas Consejerías de Educación.

A continuación, se extraerán las conclusiones principales de este informe en lo que a la enseñanza Primaria se refiere, realizando un breve recorrido por aquellos países en los que el español se está implantando con fuerza en la actualidad.

- Brasil. En este país el español es la segunda lengua más ofrecida como idioma extranjero, por detrás del inglés. Se trata de una cuestión de interés estratégico para Brasil, rodeado de países de lengua española con los que trata de facilitar y reforzar "MERCOSUR", el proceso de integración regional que a día de hoy encabeza. La enseñanza del español en Brasil está regulada por la Ley del español (Lei no 11.161/2005, de 5 de agosto de 2005), que dispone que las escuelas de enseñanza media han de ofrecer la lengua española en su horario regular, siendo materia optativa para el alumno. En la enseñanza fundamental,

¹ El mismo informe declara que estos datos no son completos ni exhaustivos y apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada. Por ello, calcula que la demanda real de español debería ser, como mínimo, superior en un 25 % a la cifra ya referida (Instituto Cervantes, 2015, p.9).

equivalente a la enseñanza Primaria española, el español podrá ser ofrecido por las escuelas en los cuatro últimos años de enseñanza.

En cuanto a su situación, en diferentes estados, una vez que se alcanzan niveles aceptables de implantación en la enseñanza media, se está incorporando el español en esta etapa educativa, aunque en la actualidad su desarrollo es precario. En total, 11.376 escuelas de Enseñanza Fundamental ofrecían español en 2011, siendo el número total de alumnos en esta etapa de 1.746.515 (INEP-2011, citado en “El mundo estudia español”, 2014, p.110).

- Estados Unidos. Actualmente se erige como el segundo país del mundo en número de hispanohablantes, con una cifra que supera los 50 millones. Es por eso por lo que el español se establece como la lengua con más posibilidades de expansión dentro de la oferta del sistema educativo estadounidense, constituyéndose como la lengua que con mayor frecuencia se enseña en las escuelas tanto públicas como privadas del país, así como en las universidades.

No hay estadísticas actualizadas que recojan el número de alumnos que estudian español en el sistema educativo americano en los últimos años. Lo que sí puede afirmarse es que en la educación no universitaria, si se ofrece un estudio de una segunda lengua, el porcentaje de centros que elige español ronda casi el 90% (“El mundo estudia español”, 2014, p.214). Sin embargo, los últimos estudios realizados por el Centro de Lingüística Aplicada apuntan a que el número de centros de Educación Primaria con programas de aprendizaje de lenguas extranjeras es tan solo de un 25%.

- Francia. Las relaciones históricas, culturales, geográficas, demográficas y económicas entre este país y España son muy estrechas. Es por ello por lo que el país vecino está necesitado de una generación que tenga conocimiento de la lengua española, lo que garantiza el éxito de la enseñanza de dicha lengua.

En la Educación Primaria el inglés ocupa una posición hegemónica (su presencia es del 91,4%), reforzada por el hecho de que normalmente los alumnos solo cursan una lengua extranjera. Sin embargo, el español mantiene cierta presencia como tercer idioma más estudiado en la Primaria, con un total de 56045 alumnos en el curso 2013/2014, según datos del RERS (citado en “El mundo estudia español”, 2014, p. 267).

- Reino Unido. El estatus del inglés como lengua global hace que la atención a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo no haya sido nunca prioritaria en este país. Aún así el español se consolida como segunda lengua extranjera en Reino Unido, experimentando un aumento sostenido en todos los sectores.

En la enseñanza Primaria, a pesar de que el francés sigue siendo el idioma predominante, el español no deja de crecer en popularidad, siendo un 20% las escuelas que lo ofertaban y enseñaban en 2014 (según el informe Language Trends, citado en “El mundo estudia español”, 2014, p.467). En Escocia, por ejemplo, son alrededor de 275 las escuelas de primaria que ofrecen español.

Por otro lado, entre los proyectos para la difusión del español llevados a cabo, destaca el programa de auxiliares de conversación, que es sin duda la acción de mayor impacto en la expansión y mejora de la enseñanza del español en los centros escolares del Reino Unido. La figura del auxiliar cobra especial relevancia en la introducción del español en primaria, pues su apoyo resulta esencial en muchos centros para el profesorado y para la producción de recursos.

2.1.2. El español como lengua extranjera en España

A continuación se realiza también un breve análisis acerca de la situación del español dentro del propio contexto hispanohablante, donde es estudiado como idioma extranjero por aquellos que, por ejemplo, se trasladan al país por circunstancias laborales, académicas o personales. Según Pliego y Valero (2011, p.77), uno de los principales retos que afrontan desde hace años las aulas españolas es su adaptación a la llegada de estos alumnos, que en tan solo una década han aumentado en más de un 800 por ciento. En concreto, en el curso 2014/2015, el alumnado extranjero de enseñanzas regladas no universitarias en España ascendía a 712.098, de los cuales 245.684² se encontraban en la etapa de Educación Primaria.

De esta forma, el incremento de la diversidad lingüística que han experimentado los centros escolares ha generado que el Sistema Educativo Español origine respuestas destinadas fundamentalmente a la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela.

Una de las medidas que surgen en Andalucía para dar prioridad a estas premisas, es la aparición de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (conocidas como ATAL), que nacieron en 1997 en Almería como una experiencia piloto. Más tarde, la figura de las ATAL será recogida en el artículo 26-a del Decreto 167/2003, de 17 de junio (BOJA nº118), que establece estas aulas como medida compensatoria a la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Según los trabajos de Hernández (2005, pp. 61-63) y Castilla (2011, pp. 504-508) estas aulas dan respuesta a esta diversidad de culturas existentes en los centros de Andalucía, y sirven para solventar los desajustes lingüísticos y socioculturales a través de aulas específicas donde se trabaja el

² Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Datos y cifras curso escolar 2015/ 2016.

castellano integrado en el propio centro, tanto en Educación Primaria como en Secundaria.

La presencia de estas aulas no solo es exclusiva de la comunidad andaluza, sino que su funcionamiento está presente en el resto de España bajo distintas denominaciones. Así por ejemplo, tal y como recoge Ortiz Cobo (2006, p. 1): en Castilla-La Mancha encontramos los Equipos de Atención Lingüística; en Canarias, el Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural; en Cataluña, los Talleres de Adaptación Escolar; en las Islas Baleares, los Talleres de Lengua y Cultura; en Murcia, las Aulas de Acogida; o en Madrid, las Aulas de Enlace.

Finalmente, es importante recalcar que el contexto de enseñanza- aprendizaje en el que se sitúan los alumnos sometidos a un proceso de inmersión lingüística será, irremediablemente, distinto al de los alumnos situados fuera del contexto de la lengua meta. Como plantea Baralo (2004, p.23), a pesar de que estos niños puedan experimentar cierta carencia de motivación intrínseca, tienen la ventaja de crecer en un entorno natural, donde la adquisición de la lengua se producirá en una situación mucho más facilitadora que la de los niños que lo hacen desde su país de origen, donde es probable que la ELE quede relegada al espacio institucional. Dicha situación conlleva normalmente a que los niños no encuentren la necesidad de aprender la lengua de destino, puesto que esta no es necesaria para poder comunicarse en situaciones reales de su día a día.

De esta forma, este trabajo trata de profundizar en los problemas motivacionales que pudieran acarrear durante la enseñanza del español dirigida a edades comprendidas dentro de la competencia de la Educación Primaria. La pregunta que se plantea es: ¿cómo desarrollar esa motivación necesaria para mostrar interés por una segunda lengua de la que los niños aún no tienen siquiera conciencia? Trataremos de dar respuesta a esta pregunta a lo largo de todo el marco teórico. Para ello, comenzaremos por indagar y explorar las características de los infantes a estas edades, con la finalidad de aprovechar las ventajas que puedan establecerse durante este periodo de aprendizaje tan singular.

2.2. La peculiaridad del aprendizaje en la infancia

No hay discusión respecto al hecho de que antes de abordar cualquier proceso de enseñanza se deben considerar las características propias del destinatario. Según Murado Bouso (2010, p.20) factores como la inteligencia, la aptitud, la personalidad, la motivación y la edad influyen en mayor o menor medida en la adquisición de una segunda lengua.

Teniendo en consideración este último factor, en el caso de edades comprendidas entre los ciclos de actuación de la Educación Primaria, esta información se torna imprescindible, puesto que existen diferencias muy notorias entre la forma en que aprenden los niños y la de los adolescentes y adultos. La cuestión sería, ¿es ser niño una ventaja? Lo cierto es que como explica Cordero (2013, p.38) no existen evidencias científicas para determinar cuál es la mejor edad para iniciar el proceso de adquisición de un idioma extranjero pero, siguiendo los estudios planteados por este autor, sí que existen algunos factores determinantes de tipo fisiológico, cognitivo o afectivo que pueden equilibrar o desequilibrar la balanza del aprendizaje de una L2 en el niño.

2.2.1. Variables que afectan a la adquisición de una segunda lengua

A continuación, trataremos de desgranar estos factores con la intención de dar a conocer si su presencia estabiliza, o por el contrario, desestabiliza esta balanza. Para ello se realizará un breve estudio acerca de las principales variables fisiológicas, cognitivas, ambientales y afectivas a tener en cuenta durante la enseñanza de una lengua extranjera y de cómo estas influyen en el proceso de aprendizaje durante la infancia.

En primer lugar se considerarán los factores fisiológicos, que tienen en cuenta la edad a la que se produce la adquisición de la segunda lengua. De esta forma, a pesar de no existir una certeza absoluta de cuál sería la mejor etapa para iniciar este proceso, algunos factores físicos como la composición del cerebro de los niños, así como su desarrollo cognitivo y social hacen que se considere positivo el inicio temprano de este proceso. Bajo esta premisa, existe la suposición de una predisposición innata limitada en el tiempo durante la infancia (Cordero, 2013, p.37), que se definiría bajo 'la hipótesis del periodo crítico'.

Esta hipótesis fue propuesta en 1959 por los neurólogos Penfield y Roberts, aunque luego fue popularizada por Eric Lenneberg, y propugna un periodo álgido que va desde los 2 hasta los 12-13 años, en el cual es posible adquirir una lengua extranjera prácticamente al mismo nivel que la lengua materna. Esto se debería a que el cerebro del niño es estructuralmente diferente al del adolescente o el adulto, ya que, como señala Birdsong (1999, p.3), se dan circunstancias determinantes tales como la plasticidad neuronal durante este periodo o la conservación de las estructuras cerebrales del lenguaje utilizadas durante la adquisición de la lengua materna. Según Birdsong (1999, p.3) una vez adquirida esta, dichas estructuras pasarían a ser desmanteladas por el cerebro, por considerar innecesaria su conservación. Pisonero (2000, p.89) también destaca la edad temprana como un factor clave para que los aprendices sean capaces de conseguir una pronunciación de nativo, es decir, una reproducción de los sonidos idéntica al modelo de referencia, la cual sería posible

gracias a la facilidad que tienen para manipular e imitar sonidos durante el proceso de adquisición del lenguaje, cuando aún se conservan dichas estructuras.

Por tanto, dentro de los postulados de la llamada 'hipótesis del periodo crítico', la predisposición del niño para la adquisición de una o varias lenguas es innegable. Según Lightbown y Spada (1999, p.92), pasada la niñez, "la predisposición del cerebro al éxito en la adquisición de una lengua extranjera no se dará con la misma intensidad y naturalidad como ocurre con el primer idioma".

Por otro lado, si tenemos en cuenta los factores cognitivos, hay que considerar que el aprendizaje de un idioma implica el desarrollo de capacidades psicológicas avanzadas que, como explica Cordero (2013, p.38), "exigen una madurez cognoscitiva para saber *pensar en el pensar* (metacognición, metarrepresentación, conciencia metalingüística...) que en los primeros ciclos de Primaria aún se están intentando dominar". En esta línea, hay estudios que demuestran que no son los niños y niñas quienes aprenden mejor una lengua extranjera, y que por el contrario los aprendices más eficaces serían los adolescentes y jóvenes porque, según Collier (1995, citado en Pisonero, 2000, p.89), ya habrían completado su proceso de maduración en la lengua materna y serían capaces de transferir al aprendizaje de la segunda lengua las habilidades y estrategias adquiridas a lo largo de dicho proceso. Uno de los estudios señalados sería el desarrollado por Dulay, Burt y Krashen (1982, p.91, citado en Cordero, 2013, p.38), que declara que:

El adolescente y el adulto tienen la habilidad de manipular verbalmente conexiones entre ideas sin la presencia de objetos o experiencias concretas. El adolescente o adulto piensan en términos de soluciones generales a problemas, en vez de soluciones improvisadas, y entienden la aplicación de reglas gramaticales y de morfosintaxis; pueden llegar a ideas abstractas sin necesidad de tener en su presencia objetos concretos, y pueden reflexionar acerca de sus propias ideas y tener ideas acerca de ideas.

Además, existen otros tipos de factores que de forma secundaria también pueden tener una gran influencia en el aprendizaje del idioma. Estos factores no dependen solo del niño, sino también de los otros, del entorno o de cualquier circunstancia externa que incida en el aprendizaje de una L2. Según Cordero (2013, pp.40-41) los más relevantes serían la calidad y cantidad de horas de enseñanza e input recibidos. En este contexto, otro factor determinante a tener en cuenta sería la diferencia entre L2 y LE. Como ya hemos mencionado, si el alumno está en proceso de inmersión lingüística e incorporación social, su tiempo y grado de exposición será mucho mayor que el de quien aprende una lengua extranjera en un contexto institucional y no la necesita irremediamente para vivir en sociedad (Cordero, 2013, p.41).

Por último, hay que tener en cuenta que las condiciones afectivas para aprender de niños y adultos no son las mismas. Factores como la motivación y la autoestima configuran un proceso retroalimentador muy beneficioso en todo contexto de enseñanza/aprendizaje que el profesor motivado debería aprovechar. Debido a la importancia que este trabajo pretende otorgarles, este apartado se tratará con mayor profundidad más adelante.

Para concluir, además de los factores expuestos con anterioridad es importante que el docente que imparta una lengua conozca el cúmulo de características generales que marca el proceso evolutivo de sus alumnos. De esta manera se podrá planificar, adecuar y potenciar las estrategias que faciliten el aprendizaje del español como lengua extranjera en edades tempranas.

2.2.2. Características del niño a estas edades

Al plantearse el proceso de enseñanza-aprendizaje en edades tempranas, será fundamental tomar en consideración una serie de características de índole física, cognitiva y social del alumnado para que la práctica educativa sea lo más satisfactoria y eficaz posible. Basándonos en los estudios planteados por Pisonero (2000, pp.88-89), Agustín y Barreras (2007, pp.10-13) y Navarro (2010, pp.117-120), se recoge a continuación una síntesis de las particularidades más significativas a la hora de aprender un idioma cuando los destinatarios oscilan entre los seis y los ocho años de edad, ya que será a ellos a quienes posteriormente se dirija esta propuesta. Sobre cada una de ellas se realiza además una reflexión personal acerca de su relación con el proceso de aprendizaje de lenguas y la posterior explotación que podría derivarse.

- Son entusiastas: poseen mucha energía y una gran vitalidad. Estas han de ser canalizadas a través de tareas que exijan movilidad física de habilidades motrices tanto finas como gruesas, y de actividades motivadoras que actúen como estímulo intelectual y les permitan estar activos durante su desarrollo.

Debemos procurar, por tanto, que los niños adquieran la lengua comunicándose a través de otras fuentes que no solo sean la lengua en sí misma, es decir, que utilicen su propio cuerpo, los gestos o las expresiones faciales para aprender. Ofrecer actividades lúdicas, que requieran de estos elementos no solo mantendrá activa su atención, sino que además nos ayudará a promover la interacción entre iguales, que es esencial en los procesos de aprendizaje de un idioma extranjero.

- Aprenden lentamente y olvidan con facilidad, por lo que la reiteración desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del idioma.

A la hora de trabajar el vocabulario, enseñar nuevas palabras, expresiones o estructuras será por tanto fundamental que estas sean repetidas una y otra vez

en diferentes contextos significativos, de manera que se repase con mucha frecuencia lo aprendido para que consoliden y engarcen los conocimientos previos con los nuevos asimilados.

- Son poseedores de una gran imaginación. Se puede captar su atención estimulándolos para utilizar el lenguaje real en situaciones fantásticas o inverosímiles, que consigan atraer su atracción desde un primer momento.

Esta capacidad para trasladarse instantáneamente a cualquier escenario nos ofrece la posibilidad de que los niños vivan el lenguaje de una manera muy especial, sobre todo, si tenemos en cuenta el componente lúdico para diseñar actividades motivadoras que estimulen su creatividad. Sintiendo implicados en la construcción de estos universos inventados, con los que podrán crear incluso un vínculo emocional, será más fácil promover un clima relajado y propicio para la adquisición de la lengua.

- Son curiosos: pueden concentrarse sorprendentemente por un período de tiempo largo si están interesados en la actividad; no obstante, también se distraen fácilmente y les cuesta mantener este interés en aquellas tareas que consideran difíciles.

Es por eso que será de vital importancia crear actividades acordes a su nivel, a sus intereses y a temáticas que puedan resultar atractivas para ellos. El misterio será un componente clave a tener en cuenta en el diseño de materiales, ya que si algo les causa intriga estarán mucho más implicados, lo que podremos aprovechar para poner en práctica el uso de distintas destrezas mediante las cuales sean capaces de resolver el problema.

- Son excelentes imitadores. No suelen tener miedo a cometer errores debido a sus bajos niveles de inhibición.

Podemos aprovechar que gracias a esto tienen un gran sentido del juego y de la diversión que les va a permitir experimentar con el lenguaje y arriesgarse a manipularlo sin miedo a fallar. Además, su capacidad de imitación ligada a la constante reiteración a la que deben verse sumidos durante el proceso de aprendizaje del idioma, puede favorecer la adquisición del lenguaje por medio de la reproducción de sonidos y palabras, por lo que será fundamental que ofrezcamos un buen input lingüístico en la lengua meta para crear las referencias oportunas en aquello que oyen.

2.2.3. ¿Es ser niño una ventaja?

Como conclusión a este segundo apartado, se deduce que comenzar la instrucción de un idioma extranjero en edades tempranas es un tópico que actualmente se encuentra en constante controversia, ya que existen diversas opiniones al respecto. Sin embargo, aunque no se pueda demostrar que los niños aprendan de forma más eficaz que los adolescentes o adultos, sí que se puede afirmar que el tiempo de instrucción al que están expuestos al comenzar sus estudios en la escuela Primaria será mayor, y por tanto, tendrán más oportunidades de adquirir un input lingüístico rico y variado, necesario para dominar los patrones de una lengua y muy beneficioso para conseguir una pronunciación de nativo.

Además, teniendo en consideración las características de los sujetos implicados, se plantea el periodo que comprende la Educación Primaria como una etapa óptima para iniciar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, siempre y cuando se tengan en cuenta las peculiaridades citadas. Así, la tarea educativa requerirá de “un ambiente relajado en clase, de una exposición rica y significativa a la lengua objeto de aprendizaje, y de una gran variedad de actividades y tareas” (Pisonero, 2000, p.88). Estas actividades deben constituir un punto de partida del que sacar provecho, generando nuevas necesidades de aprendizaje, intentando estimular la imaginación y creatividad de los alumnos, y siendo capaces de activar el interés y la curiosidad que poseen a estas edades, para lo que el componente lúdico desarrollará un papel fundamental. Además, cuando sea posible, deben exigir movilidad, implicar la utilización del cuerpo y otorgar el protagonismo al propio alumno para que, mediante el trabajo en equipo, desarrollen los valores de compartir, colaborar y aprender de los propios compañeros y compañeras.

En definitiva, se puede decir con convicción que cualquier individuo tiene la capacidad de aprender una segunda lengua a cualquier edad y los logros finales dependerán de si se aprovechan esas ventajas que las características de una determinada etapa le dan al individuo o si se siguen pasos para compensar las desventajas que puedan existir. Esto, por tanto, en el contexto educativo en el que se sitúa este trabajo, va a depender en gran parte del profesor y de los métodos que utilice para la enseñanza de la lengua.

2.3. La enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera a niños

El siguiente apartado ofrece un recorrido histórico a través de las distintas fundamentaciones sobre las que se ha teorizado en los últimos años en la enseñanza de lenguas extranjeras. Está dividido en tres partes. Por un lado, se muestran las principales teorías psicológicas del siglo XX que han tenido cierto interés para comprender la adquisición de lenguas (innatismo, cognitivismos e interaccionismo). Por el otro, se detallará la importancia de estas teorías sobre la metodología que

posteriormente se desarrollará en la propuesta didáctica. Por último, se trata de relacionar estas teorías con los distintos métodos o enfoques que han tenido mayor influencia en la didáctica de las lenguas extranjeras.

2.3.1. Teorías y estudios sobre la adquisición del lenguaje

A continuación, se sintetizan los rasgos esenciales de las principales teorías de tipo psicolingüístico que han tratado de explicar la adquisición de la lengua materna en las últimas décadas. Todas ellas serán relevantes para la fundamentación de la base teórica propuesta por el método Artigal, el cual trataremos más adelante.

2.3.1.1. Teoría innatista de Chomsky

El norteamericano Noam Chomsky parte de una reflexión extraordinaria que actúa históricamente como punto de no retorno en las propuestas didácticas que se desarrollarán posteriormente. Él se plantea: ¿cómo pueden los niños adquirir una capacidad tan rica y compleja como el lenguaje a partir de un modelo tan pobre y limitado como el que los hablantes competentes les ofrecen? (Artigal, 2013, p.2).

Para dar respuesta a esta pregunta parte de la idea del uso global del lenguaje, el cual explica a través de la Gramática Universal. Propone que todas las lenguas tienen una serie de rasgos comunes, denominados universales lingüísticos, que constituyen sus principios de estructuración, siendo el elemento común en todas ellas la sintaxis, elemento de gran complejidad que el hablante termina dominando, entre otras cosas, por su propia configuración genética (García, 2015, p.57).

Así, Chomsky llega a la conclusión de que todos los niños están biológicamente programados para hablar, es decir, poseen una dotación innata, una especie de dispositivo decodificador, que desde el primer momento los orienta y los pone en contacto con estos universales lingüísticos (Chomsky 1981; Cook 1988; White 1989). A este mecanismo Chomsky lo denomina LAD (Language Acquisition Device), y lo entiende innato –en el sentido de que no necesita ser construido–, individual –en el sentido de que es gestionable autónomamente por cualquier aprendiz que tenga acceso a intercambios lingüísticos concretos–, universal –porque es el mismo para todos los niños por el hecho de ser humanos– y, sobre todo, estrictamente lingüístico –ya que permite acceso a más competencia lingüística desde una competencia que es ya desde el principio lingüística– (Artigal, 2013, p.5).

A partir del planteamiento de la teoría innatista de Chomsky van a surgir muchas propuestas sobre aprendizaje de segundas lenguas en los años 80, que tomarán como referencia esta hipótesis: “los alumnos han de convertir el input recibido en input significativo, y para hacerlo disponen del referido LAD” (Artigal, 2005, p.11).

2.3.1.2. Piaget y la teoría del desarrollo cognitivo

El movimiento cognitivista surge como reacción al conductismo a partir de los años 70 del siglo XX (Delval, 1994, citado en Fernández, 2009, p.5). En sociología y psicología, se basa en el modelo constructivista de Jean Piaget.

Este autor parte de la premisa de que el desarrollo es un proceso constructivo, en el cual el lenguaje se adquiere gracias a la relación que el niño establece con el medio en el que habita (Delval, 1994, citado en Fernández, 2009, p.5). De esta forma, para Piaget (1959), el desarrollo del lenguaje es el resultado del desarrollo cognitivo, el cual se produce de manera gradual a través de cuatro etapas en las que se adquieren habilidades que permitirán alcanzar un pensamiento lógico y formal.

Se puede decir que el principal aporte de la teoría de Piaget al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es la noción de que el niño es un agente activo, capaz de adaptarse y construir significado a través de su experiencia con el entorno y los objetos que lo rodean (Cameron, 2001, p.4). Esta afirmación tuvo una notable influencia en la enseñanza de segundos idiomas, ya que a partir de entonces se va a considerar el contexto, el ambiente en el que el estudiante se desarrolla, como una variable más del proceso, capaz de ofrecer la oportunidad de adaptarse para construir el significado de la lengua que están adquiriendo.

2.3.1.3. Teoría de Vygotsky y la escuela soviética

Vygotsky, a diferencia de lo que defendía Chomsky y complementando la teoría de Piaget, alega que el componente genético no sería suficiente para explicar la adquisición del lenguaje, sino que habría que considerar el proceso de interacción social como un factor fundamental en el desarrollo cognitivo de un niño. Según señala en su libro *Pensamiento y lenguaje* (1986) el lenguaje se origina por la necesidad que muestra el niño para comunicarse, y de hacer partícipe al otro de sus deseos o necesidades.

2.3.1.4. Bruner y el aprendizaje por descubrimiento

Hacia 1975, Bruner retoma el dilema de Chomsky y, aunque acepta su argumento central, el lenguaje es un espacio mental respecto al que los humanos sabemos estar orientados, reniega que esta sea una capacidad innata e individual. En su lugar, va a considerar al lenguaje como una herencia socioconstruida.

Como explica Artigal (2013, p.6), Bruner llega a esta conclusión a partir de la conciliación de las teorías de Piaget y Vigotsky sobre el desarrollo del lenguaje. Como Piaget, está convencido de que el niño es un agente activo de su aprendizaje. Como Vigostky, piensa que en cualquier aprendizaje toda nueva función aparece primero a nivel social y posteriormente se torna individual.

Para Bruner, “la primera competencia es de esta forma social, o si se quiere, individual socialmente construida” (Artigal, 2013, p.7). Aquello que ya sabemos hacer, lo sabemos hacer porque lo hemos hecho previamente con otros. Sin embargo, sí considera que el niño está en posesión de cierta capacidad innata, en el sentido de Chomsky, pero a diferencia de él, la considera pragmática y no lingüística, social y no individual. La va a denominar *Language Acquisition Support System* (LASS), y sería el mecanismo que pone en práctica las capacidades pragmáticas para que el niño empiece a usar, procesar y adquirir el habla.

Como explica Baygorria (pp. 4-5), la comunicación ya existe antes de que el niño comience a hablar. Esto se puede observar en aquellas rutinas que comparte con otros, tales como dar un paseo, ir a cenar o escuchar cuentos, en las que se demuestra que “anteriormente al uso y desarrollo de una competencia estrictamente lingüística, los niños y sus cuidadores son capaces de construir microcosmos comunicativos estables y predecibles, que funcionan como mapas orientados de tiempo, espacio y acción conjunta, a los que Bruner llama *formats*” (Artigal, 2013, p.6). Concluye así que cuando los bebés y sus colaboradores han practicado *formats* de manera conjunta, los primeros disponen de un andamio para acceder al lenguaje. Y cuando no, este acceso les resulta más difícil.

Por tanto, “para que el niño adquiera el lenguaje, debe participar primero en un tipo de relaciones sociales que actúen de forma consonante con los usos del lenguaje en el discurso” (Baygorria, p.6). A partir de ahora el trabajo didáctico de las competencias lingüísticas queda ligado al trabajo de las competencias pragmáticas previas. Es decir, ahora el objetivo es que los alumnos sean capaces de resolver las tareas que realizan con otros mientras, en alguna medida, utilizan la lengua. Como expone Artigal (2013, p.8), para Bruner el aprendizaje de la lengua será un proceso que irá de la pragmática a la sintaxis: partirá de un saber hacer con otros para, precisamente a partir de aquí, construir el saber decir con dichos otros.

2.3.2. Fundamentación del método Artigal

Explicitadas o no, las teorías descritas anteriormente desempeñan un papel primordial en la elaboración del marco teórico y metodológico propuesto por el profesor Josep Maria Artigal, pues fundamentan el conjunto de presuposiciones sobre el que el autor se apoya para explicar qué es una lengua y cómo se aprende. Aunque en el epígrafe 2.6 abordaremos de forma detallada cuáles son las directrices propuestas por la metodología Artigal, a la cual se dirige este estudio, se precisa a continuación un breve análisis que especifique las doctrinas sobre las que se asienta.

De las ideas propuestas por Bruner, que a su vez se sustentan en los estudios de Piaget y Vygotsky, y cuestionan lo propuesto por Chomsky, Artigal va a extraer unas conclusiones que resultarán esenciales en la elaboración de su metodología. Para él,

tal y como propone Chomsky, la lengua es un espacio mental respecto al que sabemos estar orientados, conocemos el lugar donde debe aparecer el nombre de las cosas. Aprender una lengua es aprender a reconocer esos lugares, a orientarnos dentro de ese espacio mental: qué es sujeto, qué es objeto directo, qué es predicado, etc.

Para eso tenemos que usar la lengua, para, como propone Artigal (2013), aprender a reconocer esos lugares. Esto debe hacerse de forma autónoma, para ser capaces de orientarnos por nosotros mismos, ya que desde la posición del que solo ve, después es difícil actuar. Por tanto, para Artigal (2013), si narrar es organizar un espacio mental, el que aprende a narrar es el que cuenta el cuento, el que experimenta con la lengua, no el que lo escucha.

En este proceso, al igual que Bruner, Artigal va a otorgar un valor preponderante a la interacción social del niño con su entorno: la lengua se aprende cuando la utilizamos con otros. Estos otros no se identifican con personas cualesquiera, sino con un *tú* y un *yo* que mutuamente se reconocen. Artigal (2013) propone que el adulto debe ser quien organice, oriente y dirija este entorno social, para ayudar al niño a estructurar con palabras su conocimiento.

2.3.3. Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas han ido apareciendo, superponiéndose e incluso conviviendo en una misma época, distintos métodos, enfoques o concepciones metodológicas, con la intención de facilitar, mejorar y resolver problemas de enseñanza y aprendizaje que indisolublemente surgían en el proceso educativo.

A continuación se realiza una breve recapitulación de aquellos métodos más influyentes desde los años 70, cuando surge lo que se ha denominado, según Martín (2009, p.65), “la revolución cognitiva”. Es en esta etapa cuando se comienzan a tener en cuenta las teorías de desarrollo cognitivo y de adquisición de la lengua explicadas en el apartado anterior. Asimismo, a las premisas propuestas por el innatismo, el generativismo de Chomsky, el constructivismo de Piaget o el interaccionismo de Vygotsky, entre otros modelos, habrá que sumar la noción de competencia comunicativa expuesta por Hymes³ (1971), que incide en que lo esencial es la función de comunicación del lenguaje.

Por primera vez en la historia de la enseñanza de lenguas se desplaza el interés hacia el individuo y el aprendizaje de la segunda lengua se concibe como un proceso activo y creador, en el que el sujeto participa y se implica como tal, con la intervención

³ Con la noción de competencia comunicativa se abre la vía para interesarse por la naturaleza de las condiciones sociales de producción, por los aspectos semánticos del lenguaje, la intención de comunicación, las funciones, etc. (Guillén, Alario y Vez, 2002, p.180).

de la inteligencia y tratando la información recibida tanto del entorno como de sus iguales (Guillén et al., 2002, p.180). Los métodos que surgieron a partir de este planteamiento irían tomando en consideración estas premisas, interesándose por unas u otras en mayor o menor grado, y por tanto, planteando metodologías muy variadas. Entre los más destacados podemos encontrar:

2.3.3.1. Los enfoques humanísticos

Estos métodos “centran su interés en los aspectos afectivos del individuo, y se caracterizan por la búsqueda de un ambiente distendido de trabajo, que acentúe la importancia del mundo interior del aprendiente, colocando los pensamientos, sentimientos y emociones de los estudiantes como puntos de partida del desarrollo humano”⁴. Estos métodos alternativos, por el énfasis que ponen en considerar los aspectos afectivos del alumno y sus capacidades, han aportado importantes contribuciones metodológicas a la enseñanza de la lengua extranjera en edades tempranas, por lo que se han venido utilizando cada vez con mayor frecuencia en los últimos años. Entre tales metodologías podemos encontrar la sugestopedia, el aprendizaje de la lengua en comunidad, el método silencioso o el método de respuesta física total. Este último tendrá cierta relevancia en la metodología empleada para el diseño de materiales de esta propuesta. Por este motivo nos centraremos en él más adelante, concretamente en el apartado dedicado al método Artigal, el cual sustenta la estructura de este trabajo.

2.3.3.2. El Enfoque Comunicativo

Este enfoque, de base nocional-funcional, constituye el punto de vista didáctico más compartido en la actualidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, desarrollará un papel central en la metodología empleada en la propuesta didáctica que se expondrá posteriormente, por lo que su fundamentación teórica es esencial para este trabajo. Siguiendo los estudios planteados por Fernández (2009, p.8), Martín (2009, p.67) y Mateos (2014, p.52) se realiza a continuación una síntesis de sus principales características, las cuales serán tomadas en consideración para el diseño de materiales de esta propuesta.

Se trata de una metodología diferente que otorga a los estudiantes un papel protagonista en el aprendizaje, desvinculándolos de su antiguo rol de meros espectadores en las aulas de idiomas. Por primera vez la enseñanza se centra en el alumno, se tienen en cuenta sus conocimientos previos y se establecen objetivos de aprendizaje en base a ellos, partiendo de lo que saben para comprender hasta dónde pueden llegar en el nivel de adquisición de la lengua extranjera. Además, se promueve

⁴ “Enfoques humanísticos”. Definición tomada del Diccionario de términos clave de ELE (DTC), del Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http:cvc.cervantes.es>

el uso social del lenguaje mediante actividades comunicativas, interactivas y lúdicas, basadas en situaciones reales de aprendizaje. Todo ello favorece la motivación tanto por parte del discente como del docente, cuya figura se convierte ahora en la de un mediador que orienta y motiva al aprendiente hacia la consecución de sus objetivos. El objetivo de la lengua es la comunicación, por tanto, bajo la disímil mirada de esta nueva metodología, no se trata de enseñar conceptos gramaticales o de incidir en el aprendizaje del léxico, sino de integrarlos en el proceso comunicativo atendiendo a su uso, con la finalidad de que los estudiantes puedan utilizarlos para expresarse en la lengua meta.

Para concluir, bajo la perspectiva que engloba este trabajo, resulta significativo recalcar que la aparición de los diversos métodos de enseñanza de segundas lenguas que surgen a partir de los años setenta, van a poner de manifiesto algo que nos sirve para justificar la importancia del siguiente apartado: por primera vez se considera la dimensión afectiva como una variable más dentro del proceso de aprendizaje del idioma.

2.4. La importancia de las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera

Aunque no siempre ha sido así, hoy en día se reconoce la relevancia que los factores afectivos desempeñan en el aprendizaje de una segunda lengua, si bien esta cuestión se tenga en mayor o menor consideración. De esta forma, leemos en el propio *Marco Común Europeo de Referencia* (5.1.3) la siguiente reseña a la competencia “existencial” – (saber ser):

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Jane Arnold (2006, p.1) establece que el dominio afectivo atañe a todos los aspectos de nuestra existencia, y destaca su especial influencia de forma muy directa al aula, incluyendo el aula de español como lengua extranjera. A su vez, reconoce la existencia de ciertos factores individuales tales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación, que deberían ser tenidos en cuenta por el profesor para facilitar el aprendizaje de la lengua. De manera que el trabajo en el aula debería consistir en reducir el efecto de los factores negativos, tales como la ansiedad o la inhibición, y estimular el de los positivos, como la autoestima, la actitud y la motivación (Arnold, 2006, p.1).

2.4.1. La motivación en el aula de ELE

Esta última variable afectiva, la motivación, es definida por Hilgard y Atkinson, ya en 1979 (citado en Arnold y Douglas, 2000, p.12), como un conjunto de factores que “vigorizan la conducta y le dan una dirección”. La motivación tiene que ver con los motivos del alumno para intentar adquirir la segunda lengua, pero el quid de la cuestión está precisamente en saber qué crea la motivación (Arnold y Douglas, 2000, p.12). En base a su naturaleza se podría distinguir entre motivación extrínseca o intrínseca.

La motivación extrínseca nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo; el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma. La motivación intrínseca, por otra parte, supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa, en ella actitudes como la curiosidad o el interés suelen mostrarse presentes (Arnold, y Douglas, 2000, p.13). Según estos autores, mientras la motivación extrínseca puede ser también provechosa, el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones intrínsecas, sobre todo respecto a la retención a largo plazo.

La motivación para el aprendizaje es uno de los temas clave de la problemática educativa. La falta de motivación del alumnado puede desembocar, principalmente, en dos direcciones: por un lado, “bajo rendimiento y fracaso escolar” y, por el otro, “dificultad de controlar la clase y problemas de disciplina” (Bisquerra, 2010, p.10). Este trabajo no persigue la publicación de una solución universal que pudiera poner fin a estos problemas, sin embargo, sí pretende colaborar en la búsqueda de variables que pudieran aportar una aproximación a estas carencias.

De esta forma, Gardner y Lambert (1959) fueron los primeros en demostrar diferencias estadísticamente significativas e independientes entre la motivación y actitud y el rendimiento en una LE (citado en Roncel Vega, 2008, p.4). En la misma línea, Bisquerra (2010, p.9) plantea que la conducta humana es el resultado de la interacción entre *motivación, cognición y emoción*, desarrollada en un contexto social:

Las acciones de las personas se dirigen a la consecución de unas metas determinadas. La decisión motivacional de intentar conseguir la meta es el resultado de una interacción entre cogniciones, emociones y procesos motivacionales. En el fondo de todo ello está la intención de asegurar la supervivencia y mejorar el bienestar.

Dentro de este marco, y tal como plantea Bisquerra (2010, p.10), si la vivencia de una emoción predispone a actuar, hay que aprovechar este principio para intentar motivar intrínsecamente al alumnado en el aprendizaje efectivo de la lengua extranjera. H. D. Brown (citado en Arnold, y Douglas, 2000, p.14) establece también

algunas sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula de idiomas, tales como:

- Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje.
- Facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación.
- Implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionan con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones.

Para Bisquerra (2010, p.10), identificar las necesidades emocionales del alumnado también puede convertirse en una vía de acción para promover la motivación intrínseca. Entre estas necesidades están:

- El reto: establecer objetivos que supongan un reto personal, donde la variedad y la sorpresa deben estar presentes.
- La singularidad: sentirse único, especial, irreplicable, distinto.
- La conexión: sentirse parte de algo (grupo de amigos, centro educativo).

Pero sobre todo, hay que aprovechar los temas de interés prioritarios del alumnado (viajes, películas conocidas, deportes, música, juegos, diversiones, etc.). Si el entorno de la escuela utilizara el disfrutar con el propósito de aprender, el proceso educativo podría ser más feliz y con más motivación intrínseca. Por eso se sugiere introducir elementos emocionales en los procesos educativos como estrategia para motivar hacia el aprendizaje Bisquerra (2010, p.10). En esta línea, también Dörnyei pone especial énfasis en la búsqueda de materiales que incluyan aspectos relacionados con los intereses de los alumnos, con la finalidad de que estos aprendan al mismo tiempo que se divierten (Dörnyei, 2001, p.72).

Nuestra tarea como docentes debe ir encaminada a este planteamiento. En el marco de la enseñanza- aprendizaje de ELE, sobre todo a edades tan tempranas como las que comprende la Educación Primaria, la afectividad desarrolla un papel fundamental, puesto que normalmente los niños no suelen contar con el factor motivacional con el que puede contar un adulto interesado en el aprendizaje de una L2. Por eso, considerando estas sugerencias para incrementar la motivación en el aula, se deben proponer situaciones reales de aprendizaje cercanas a su entorno, que estimulen la emoción y los haga partícipes del proceso para desplegar una serie de habilidades que aún no son conscientes que poseen.

En cuanto a las herramientas disponibles para facilitar esta tarea, Bisquerra (2010, p.11) nos indica que actualmente existen diversos recursos que operan de

manera innovadora en este campo. Entre ellos podemos encontrar la música, los elementos literarios, los estímulos audiovisuales, el viaje virtual, los conocimientos previos del alumnado, el teatro, los juegos... Pero de entre todos nos gustaría destacar la presencia del cuento por su fácil adaptabilidad al aula y a la edad, características, nivel de conocimientos de la lengua extranjera e intereses de los aprendices a los que nos enfrentaremos.

2.5. El cuento como técnica lúdico- expresiva de acceso a la competencia comunicativa

Teniendo en cuenta todos estos factores, y en especial las características descritas en el segundo apartado, se realizará a continuación una revisión teórica que justifique el uso de los cuentos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Primaria.

Los cuentos son un género que aporta muchas ventajas a la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. Como señalan Crespo y González (2007, p.174), la utilización de la literatura en LE resulta muy importante para promover el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, estimular su pensamiento divergente y su creatividad, facilitar el aprendizaje correcto de la lectura y escritura, y mejorar el hábito lector.

Como sugiere Níkleva (2012, p. 120) es de aprovechar el hecho de que a los niños les encanta escuchar historias en su lengua materna. Naturalmente, no cualquier historia. Hablamos de esas que les permiten negar su propia existencia y sumergirse en otras distintas, esas que están llenas de magia, sensibilidad, colores y sonidos contruidos a su parecer, que les deparan todas las aventuras que no pueden vivir en la vida real y les regalan momentos indescriptibles de felicidad. Esas que solo se viven a través del cuento.

Recordemos que en términos de Stephen Krashen (citado por Barreras, 2007, p.318), el filtro afectivo es la disposición emocional del individuo que actúa sobre su aprendizaje. Según esta autora el uso de cuentos favorece un filtro afectivo bajo en los niños, por lo que estos se sienten cómodos en la clase y dispuestos a escuchar y aprender de sus compañeros. En la misma línea, Hearn (2003, p.130) expone que los cuentos hacen que los niños disfruten, se sientan seguros y compartan las mismas emociones, incrementando su autoestima.

Así, escuchar historias en clase se convierte en una experiencia común que provoca una respuesta compartida de risa, tristeza, excitación o miedo. Esto contribuye a la creación de un ambiente relajado en el aula, lo que propicia, en palabras de Níkleva (2012, p.119), “el esfuerzo de captar no tanto el código lingüístico,

sino el sentido del cuento, por lo que el alumno es menos consciente del esfuerzo que está realizando y esto quita ansiedad y aumenta la motivación". De esta manera, se favorece el desarrollo social y emocional del niño.

El siguiente resumen, elaborado a partir del trabajo expuesto por Barreras (2010, p.32-38), muestra cómo los cuentos benefician el desarrollo del niño desde una perspectiva multifacética, colaborando en la formación de distintas capacidades:

- De aprendizaje. Desarrollan estrategias como la escucha general, predecir, adivinar y formular hipótesis mentales. Además, ofrecen la posibilidad de realizar actividades tras su lectura en forma de juegos, competiciones, concursos, teatro, canciones o proyectos.
- Lingüísticas. El niño descubre la lengua, adquiriendo vocabulario, pronunciación y nuevos contenidos gracias a su ritmo pausado, a su entonación, a sus onomatopeyas y al uso de repeticiones y clarificaciones, que facilitan el aprendizaje.
- Cognitivas. Ayudan al niño a entender el mundo que le rodea.
- Emocionales. Consiguen que el niño se involucre en la historia al identificarse y compartir experiencias con sus personajes, lo que potencia su imaginación y creatividad, provocando que se motive y como consecuencia que participe.
- Lúdicas, apreciando el aspecto de juego que se solapa en la literatura.
- Sociales, ya que al ser la escucha de cuentos una experiencia colectiva, se genera una respuesta compartida de risa, alegría, tristeza, preocupación o entusiasmo.

Se puede considerar, de esta forma, que trabajar con cuentos en la escuela es una perfecta forma de acercamiento a la lengua extranjera, ya que los cuentos se sitúan en el contexto familiar del niño, favoreciendo el desarrollo de emociones que actúan como promotoras de la motivación intrínseca de la cual hablaba Bisquerra (2010). La escuela debe ser el espacio que favorezca el desarrollo de estas cualidades, aprovechando ese punto de partida para fomentar el interés hacia la nueva lengua.

El cuento puede ser enfocado para trabajar múltiples contenidos entre los que podemos encontrar la comprensión de textos, la lectoescritura o el aprendizaje del léxico, entre otros. Además, los cuentos permiten una variedad de actividades muy amenas para los alumnos, tales como la dramatización de historias, la narración, el juego, la transformación del relato...

De entre las muchas posibilidades que ofrece el cuento como recurso educativo, este trabajo tiene por objeto centrarse en una propuesta de escenificación colectiva, a nuestro parecer, bastante congruente, efectiva e interesante, que todavía no ha sido suficientemente explotada dentro del marco de la enseñanza de ELE. Hablamos del método desarrollado por el profesor Josep María Artigal, en el que se narran historias donde los niños se convierten en sus protagonistas principales.

2.6. El método Artigal

Josep Maria Artigal es un maestro e investigador que en 1978 percibió la necesidad de buscar un cambio significativo en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras a jóvenes aprendices. Detectó que uno de los principales problemas de sus alumnos era que “la comprensión alcanzada no garantizaba la producción esperada” (Artigal, 2013, p.1). Así desarrolló, a lo largo de los años, un recurso innovador para la enseñanza- aprendizaje de segundos idiomas que partía de la siguiente hipótesis: “Las lenguas no se aprenden primero y se utilizan después. Las lenguas se adquieren cuando se usan en interacción con otros” (Artigal, 2005, p.12).

Bajo esta premisa, Artigal propone una manera de construir el aprendizaje de la lengua extranjera entre los 3 y los 6 años, apoyándose en las teorías de aprendizaje anteriormente descritas y en dos metodologías de enseñanza principales:

- Por un lado, la técnica “storytelling” o narración, que utiliza cuentos sencillos y significativos para los alumnos, que participan de manera activa sintiéndose protagonistas de la historia que se presenta.
- Por el otro, el método TPR, que se basa en la coordinación del habla con la acción para comprender el significado de lo que se está escenificando y recordarlo posteriormente con facilidad. Esto permite a los alumnos acceder a la lengua extranjera sin ni siquiera tener nociones básicas de esta.

2.6.1. Metodología

La metodología que plantea se basa en la escenificación colectiva⁵. El profesor se convierte en un modelo a imitar y debe valerse, como únicos medios de expresión, de la lengua meta y de un lenguaje gestual claro que apoye las palabras y permita un fácil acceso a su significado. Mediante su uso se abarcan historias a través de expresiones cotidianas y personajes que se mueven en entornos con los que los alumnos están familiarizados. De esta forma, los cuentos que plantea el “método Artigal” tratan temas cercanos a la edad a la que van dirigidos, como una pareja de niños que juegan con un globo o una niña a la que no le gusta la sopa, de manera que los alumnos puedan sentirse identificados con ellos y esto les motive a querer seguir escuchando.

A través de la repetición, el profesor invita a los alumnos a unirse a la reproducción del cuento, de manera que toda la clase participa activamente interpretando los roles de los personajes que aparecen. Así, desde el primer momento los alumnos escenifican cuentos dialogados valiéndose de recursos tan primarios como

⁵ Para la correcta comprensión de la metodología se proponen a continuación dos enlaces que ayudan a ejemplificar lo descrito a lo largo del apartado:

“The balloon”: <https://www.youtube.com/watch?v=xelNjNFzdFs>

“The little witch”: <https://www.youtube.com/watch?v=BRaOfT3c6oo>

sus propios gestos. Por supuesto, Artigal (2005, p.3) expone la necesidad de hablar de manera rítmica y de repetir cada segmento de diálogo varias veces como requisito indispensable para que todos los alumnos se terminen involucrando en el diálogo. Puede ser que los niños, al principio, no conozcan las palabras, pero son capaces de identificar emociones y contextos, por lo que para ellos será fácil inferir su significado, para, poco a poco, adquirir patrones lingüísticos.

Artigal (2005, p.6) plantea que, en un primer momento, el profesor debe valerse solo de la ayuda de las manos como elementos representativos de los propios personajes del texto. Explica que el uso de un soporte visual (en las primeras fases) distancia al niño de la narración en lugar de involucrarlo en la misma, de manera que podría caer en la tentación de leerlas imágenes únicamente en su lengua nativa, olvidándose de escuchar el input ofrecido. El objetivo es que ellos, de manera autónoma, accedan al lenguaje sin disponer de ningún tipo de referente visual, valiéndose de lo que se hace y de cómo se hace en la escenificación.

Sin embargo, sí considera que la utilización de materiales complementarios (flashcards, murales, canciones, dibujos...) puede ser positiva en estadios más avanzados del aprendizaje, ya que ayudarán a la mejor comprensión y recuerdo del cuento una vez hayan accedido por ellos mismos a su contenido.

La finalidad del método es que los niños sean capaces de contar las historias a otros iguales, familiares o maestros. Según explica el propio autor en el video disponible en Educaciontv (2011)⁶, es justo en ese momento, el momento en el que el niño es capaz de contar la historia a otra persona (a su madre, su padre, su amigo, su vecino, su abuelo...) cuando se produce el verdadero aprendizaje. Así, su proyecto consiste en aprender a construir cuentos en clase y luego contarlos fuera del aula, ya que como él mismo afirma, las cosas no se aprenden cuando alguien nos las explica, sino cuando las hacemos y somos nosotros quienes luego las explicamos a alguien.

En este sentido, las ventajas más destacables del método Artigal son diversas. Por un lado, en cuanto a los gruesos de contenido lingüístico que se trabajan, se desarrolla el aprendizaje de vocabulario, gramática y habilidades comunicativas en la lengua objeto de aprendizaje. Por el otro, se favorece la adquisición de valores sociales y culturales, exploración del entorno escolar, familiar y social, desarrollo de capacidades afectivas y autonomía. Además se estimula la imitación, la percepción global, la intuición, el juego simbólico y la fantasía, aspectos que ayudan al alumnado a interpretar su realidad, reforzar su propia identidad y mejorar las relaciones con los demás en su entorno más inmediato. Sin embargo, en lo que a la enseñanza Primaria se refiere, el método plantea algunos inconvenientes que cabría señalar:

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=ijt5HjVg1ic>

- Puesto que ha sido ideado para la enseñanza en Educación Infantil, la comprensión y producción escrita apenas se encuentran presentes en el desarrollo de las actividades. En la enseñanza Primaria, aunque en los primeros niveles los niños aún están aprendiendo a escribir en su lengua materna, sí que se plantea necesaria, al menos, la introducción de estos contenidos.
- Por otro lado, el diseño de los materiales aunque es sencillo, bajo nuestro punto de vista, resulta poco atractivo para niños de educación primaria, que precisan de imágenes llamativas y vistosas, a todo color, en consonancia con el mundo tecnológico en el que están sumidos.
- Por último, si bien los presupuestos metodológicos coinciden con las actividades presentadas, y estas son descritas con minucioso detalle durante la presentación del material, en ningún momento aparecen señalizados los objetivos específicos ni las características del input lingüístico a lograr en cada actividad.

Es por estos motivos que se plantea necesario iniciar un proceso de profundización sobre estas cuestiones, con la intención de cubrir las carencias expuestas a la hora de aplicar el método en Educación Primaria. Así, de la conexión entre los temas mencionados y la escasa explotación que se ha hecho hasta ahora del método Artigal aplicado a la enseñanza de ELE⁷, surge la pregunta de investigación de este TFG, que plantea la adaptación del método y el diseño de materiales que pudieran derivarse de la misma.

⁷ Actualmente, el método solo se aplica a la enseñanza de ELE en tres colegios del sur de Francia. La experiencia es narrada por el propio autor en la entrevista disponible en el anexo I.

3. MARCO EMPÍRICO: PROPUESTA DIDÁCTICA

Considerando los principios expuestos a lo largo del marco teórico, la entrevista realizada al autor del método (anexo I) y las carencias que se pretenden completar a partir del análisis de la metodología expuesta por el profesor Artigal, se detalla a continuación una propuesta didáctica que trata de tener en cuenta estas premisas para la creación y adaptación de un material que responda ante las necesidades detalladas para la enseñanza de ELE en la escuela Primaria.

3.1. Presentación

La propuesta, denominada bajo el título *“El marciano gris, un cuento de otro planeta”* es un material didáctico ideado con la intención de resultar de utilidad práctica al profesorado de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria. Se trata de una situación de aprendizaje diseñada para alcanzar objetivos didácticos relacionados, sobre todo, con el uso de las destrezas orales en la etapa de Educación Primaria, aunque también está programada para introducir el uso de las destrezas escritas, permitiendo de esta manera un desarrollo comunicativo de la lengua.

¿En qué se centra la propuesta?

Aprender una lengua extranjera es un proceso complejo que supone, entre otros muchos factores, el dominio de distintas destrezas comunicativas. Para procesar, asimilar y adquirir estas destrezas debemos tener en cuenta multitud de variables que, como hemos visto anteriormente, pueden resultar una ventaja o un inconveniente según el contexto en el que se consideren. En cualquier caso, desde las horas que se plantean en el contexto escolar, resulta muy difícil cubrir todas las variables de este multiproceso. Por eso, la propuesta que se desarrolla a continuación, atendiendo a una de estas variables, opta por la constitución de un recurso capaz de lograr que los alumnos hablen, pierdan el miedo a fallar o a expresarse en un idioma que aún no dominan y se sientan competentes desde sus primeros contactos con el idioma, con la finalidad de que algún día lleguen a convertirse en usuarios eficaces de la lengua española.

¿Cómo se desarrolla la propuesta?

Para lograr estos objetivos se ha diseñado un cuento elaborado a partir de las premisas expuestas por el método Artigal. Este cuento, titulado *“El marciano gris”*, se plantea como el recurso principal de la propuesta. A través de su puesta en marcha se abordará el aprendizaje del español en la etapa de Educación Primaria desde un enfoque en el que se concede prioridad a la competencia comunicativa del alumnado.

“*El marciano gris*” ha sido creado específicamente para desarrollar esta tarea, su historia y sus personajes constituyen el punto de partida desde el que se plantea la unidad y servirán para introducir los contenidos a trabajar. La secuencia de actividades que se plantea para ello se divide en dos grandes bloques:

- La narración colectiva. Se propone iniciar la propuesta por medio de un cuento escenificado en el que, sin ningún soporte visual, los alumnos representen activamente todos los papeles argumentales pertinentes, hagan todos los personajes y digan todos los diálogos. Para lograr estos objetivos se plantean un conjunto de actividades que, posteriormente, sí añaden soporte visual: murales, tarjetas de imágenes, juegos... Cada una de estas actividades se convertirá en una nueva oportunidad de hacer y decir el relato. Finalmente, cuando haya sido suficientemente trabajado, el cuento llega a casa para ser explicado a otros.

- Unidad complementaria. Esta situación de aprendizaje parte de la temática propuesta en la narración del cuento “*el marciano gris*” y se llevará a cabo de forma paralela al desarrollo de la narración colectiva con el objeto de complementarla. La secuencia está orientada con la intención de que los niños no solo sean capaces de memorizar y transmitir el cuento, sino de comprenderlo, de usar la lengua y de aplicar el vocabulario y los contenidos adquiridos a una situación real de aprendizaje, es decir, a que sean capaces de poner en práctica aquellos contenidos trabajados durante la escenificación colectiva. Para ello la propuesta se vale de un total de seis actividades interconectadas entre sí, que tendrán por objeto final la creación y presentación oral y escrita de un extraño personaje.

En cuanto a la disposición de las actividades, cabe decir que aunque estas están presentadas de manera secuencial para dotar a la propuesta de cierta congruencia didáctica, su formato es flexible a la hora de ponerlas en práctica, por lo que pueden ser utilizadas de forma individual, dependiendo del propósito educativo que se quiera alcanzar. Dicha flexibilidad permite también que la secuencia temporal de las sesiones se organice en función de las características específicas del aula de aplicación, aunque por supuesto será necesario planificarlas con la precisión suficiente para aprovechar el tiempo adecuadamente. Es por eso que se estima el tiempo de duración de cada una de ellas pero no se realiza una propuesta bajo sesiones, ya que el tiempo de la sesión puede variar en función del centro, región o país.

3.2. Destinatarios

¿A quién va dirigida la propuesta?

La propuesta está pensada para ser introducida como una primera toma de contacto con el español, que invite a los alumnos a desarrollar un interés creciente en una lengua hasta ahora desconocida para ellos y que, por tanto, todavía están comenzando a aprender.

Si tenemos en consideración la edad, por el diseño de su contenido, está ideada para alumnos situados en el primer ciclo de Educación Primaria. Sin embargo, la edad cronológica no es en este caso un factor determinante, puesto que el nivel de competencia lingüística en un idioma extranjero no tiene por qué corresponderse con ella. Sí que será importante el dominio del idioma del alumno, ya que, si se tienen en cuenta los objetivos y contenidos lingüísticos, está dirigida a alumnos situados en un nivel de competencia A1, según el *Marco Común de Referencia Europeo*. Es por esto que podría ser perfectamente extrapolable a alumnos de segundo ciclo, siempre y cuando estuvieran experimentando sus primeras tomas de contacto con el idioma español.

Por último, es importante mencionar que el contexto y las características específicas del grupo de destino, así como su lengua materna, serán factores claves a la hora de implantar esta propuesta, por lo que quizás deba sufrir algunas modificaciones en función de sus destinatarios.

3.3. Objetivos generales y específicos

Aunque el MCER establece unos objetivos a alcanzar para dominar la competencia A1/A2 en el idioma extranjero, hay que tener en cuenta que estos han sido diseñados para la enseñanza de adultos, y que, como explica Rosario Carrillo (2012) en el archivo de video disponible en “CanalTodoELE”⁸, los niños experimentan un nivel distinto de aprendizaje, debido principalmente a sus características cognitivas, por lo que se precisa necesaria una adaptación de los mismos.

De este modo se han intentado establecer unos objetivos generales acordes a las características ya descritas:

- Estimular el deseo de aprender y jugar utilizando el español como vehículo de comunicación.
- Reconocer, comprender y responder de forma global mensajes orales sencillos en español dentro de un entorno próximo a ellos.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=AB6yyRt-Lg0>. Información disponible a partir del minuto 23:00.

- Promover la participación activa de los niños y las niñas en el proceso de aprendizaje, utilizando el español con objetivos concretos y con el fin de que el aprendizaje sea significativo para los alumnos y las alumnas.
- Desarrollar actitudes de autonomía y confianza ante sus propias posibilidades.

Por otro lado, la propuesta pretende contribuir al desarrollo de una serie de objetivos didácticos que se trabajarán de manera transversal a lo largo de las distintas actividades:

- Aprender el vocabulario básico seleccionado:
 - Los números del 1 al 10
 - Los colores
 - Las partes del cuerpo y de la cara
 - Acciones relacionadas con las partes del cuerpo
- Distinguir entre:
 - El singular y el plural de los sustantivos.
 - Artículos definidos e indefinidos.
- Asociar imágenes con palabras, relacionando su significado a su expresión gráfica.
- Leer y escribir correctamente el vocabulario adquirido.
- Estructurar de forma adecuada, tanto oral como gráficamente, frases sencillas con la estructura sujeto+ verbo+ complemento.
- Mantener pequeñas conversaciones en situaciones simuladas a través de los diálogos.
- Ser capaz de reproducir oralmente el cuento aprendido, con la ayuda del soporte visual.
- Mostrar interés y colaborar en los intercambios comunicativos realizados.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo mediante la formación de grupos o parejas.
- Ser capaz de realizar una descripción física de un personaje.

3.4. Metodología

Como se detalló en el marco teórico, al tratarse de niños con edades comprendidas entre los 6-8 años que desconocen el idioma, se ha de utilizar una metodología activa, participativa y lúdica. Por ello, esta propuesta didáctica trata de desarrollar la enseñanza basándose en el enfoque comunicativo de lenguas el cual convierte al profesor en orientador del aprendizaje y al alumno, en el protagonista absoluto del proceso enseñanza-aprendizaje.

La función del maestro irá en todo momento orientada a conocer cuáles son las motivaciones e inquietudes del alumnado, para así poder crear un ambiente en el que se sientan cómodos de acuerdo con sus expectativas. Su objetivo debe ser llamar la atención de los estudiantes y crear un clima relajado que les haga estar más predispuestos a participar y aprender.

Por otro lado, y como se ha comentado anteriormente, para llevar a cabo la escenificación colectiva se seguirán algunas directrices propuestas por el método Artigal (2008), cuyos principios de enseñanza están fundamentados en las teorías de aprendizaje de segundas lenguas expuestas previamente en el marco teórico. Estas orientaciones metodológicas determinarán el éxito de la propuesta en el aula.

¿Qué instrumentos se utilizarán para llevar a cabo la propuesta?

“Cuando escuchamos, cuando leemos o cuando miramos aquello que hacen otros, ciertamente aprendemos. Pero aprendemos mucho más cuando somos nosotros quienes hacemos cosas y, sobre todo, cuando contamos a otros aquello que hemos hecho” (Artigal, *Ready for a story!*).

De acuerdo con esta afirmación, el principio metodológico más importante sobre el que se sustenta la propuesta es lograr que los alumnos abandonen la posición de meros espectadores y vivan emocionalmente el relato. Para ello deben tener voz, contar el cuento, identificarse con sus personajes, usar la lengua... En definitiva, adoptar la posición de protagonistas, o lo que es lo mismo, convertirse en sujetos activos en el proceso de aprendizaje. Es así como comenzarán a llenar de significado la nueva lengua. La posición de espectador y la posición de protagonista son, por tanto, dos maneras diferentes de comprender el relato. Para que los alumnos dejen de ser espectadores y se impliquen en la narración es necesario tener en cuenta estos elementos metodológicos:

- La narración colectiva comienza sin soporte visual.

El soporte visual da a los niños posición de espectador, actuando como una pantalla de cine que los convierte en meros observadores pasivos, alejándolos del relato. El que no haya soporte visual en las primeras sesiones los lleva desde la platea al escenario, convirtiéndolos en los propios protagonistas del cuento, involucrándolos en la historia.

Por eso, en un primer momento, se presentará la narración colectiva adornada solo mediante gestos y, cuando se haya conseguido que los niños se involucren formando parte del relato, se introducirán imágenes a través de tarjetas individuales, posters, y otros recursos que ayudarán a asimilar los contenidos trabajados y que se detallan posteriormente en la propuesta de actividades.

- Las diferencias entre la voz de personaje y la voz de narrador.

Todos los cuentos tienen marcadores temporales que ayudan a organizar su estructura y a hacer sus partes reconocibles. Entre estos marcadores se encuentran la voz del narrador y la voz de los personajes. La primera suele acontecer en estilo indirecto y mediante oraciones largas y sintácticamente complejas. Sin embargo, la voz de los personajes sucede mediante diálogos en estilo directo, con oraciones cortas y simples.

Como explica el propio Artigal (2008, p.17) “el narrador es frío y está situado fuera del conflicto, mientras que los diálogos son cálidos, explicitan de manera muy reconocible las emociones, hacen muy visibles quienes hablan y por qué”. La propuesta metodológica es, por tanto, dar prioridad a las voces de los personajes, puesto que estas permiten a los niños ser protagonistas y ser procesadas lingüísticamente con mayor facilidad.

Es por eso que la voz del narrador, al menos en los niveles iniciales, tendrá un papel secundario en el cuento, actuando como un organizador temporal que construye los límites del texto, pero que no lo relata: señala su inicio, su final y las distintas incorporaciones de los personajes.

Por otro lado, además de controlar cuando aparecen las distintas voces, el profesor debe desarrollar estrategias para medir cómo aparecen, ya que su estilo debe ser diferente. Según Artigal (2008, p.16):

- Los personajes repiten cada diálogo, dos, tres, o más veces, de manera que todos los alumnos se acaben involucrando en la conversación. Además, hablan lentamente, con voz fuerte, emocionalmente marcada, y sobre todo con un tempo casi musical, es decir con una entonación similar a la que usamos cuando Caperucita dice «¿A – bue – li – ta – por – qué – tie – nes – los – o – jos – tan – gran – des?», que se acompaña con gestos explícitos y muy rítmicos.
- El narrador sin embargo dice las cosas una sola vez y habla rápido, flojo, sin ritmo y con una voz monótona, que no se acompaña con ningún tipo de gesticulación.

Narrador	Dice las cosas una sola vez	Habla rápido, flojo y sin ritmo	No escenifica con gestos
Personajes	Repiten cada diálogo dos o tres veces	Hablan lento, con voz fuerte y emocionalmente marcada	Escenifica el diálogo con gestos rítmicos

Fuente: elaboración propia a partir de las directrices expuestas por Artigal (2008, p.16)

- El grueso del relato será construido a través de las voces de los personajes.

Es por estas características que, de forma espontánea, lo único que los niños repetirán es aquello que dicen los personajes. Al principio el narrador para ellos no existe, lo único que entienden cuando este interviene es que no tienen que comprender nada. Más adelante puede ser que se interesen en comprender aquello que dice, pero, al menos en las primeras tomas de contacto, el grueso del relato será construido a través de las voces de los personajes y sus diálogos en estilo directo, con los que instintivamente los niños se involucran y se sienten identificados.

- Funciones del profesor

Por otro lado, respecto al papel que debe desempeñar el profesor, es importante recalcar que se comunicará siempre en español, en tono pausado, alto y claro. Además, a la hora de escenificar el cuento debe tener presente que desarrollará un papel muy activo. Tiene que contar la historia prestando mucha atención a la entonación y al lenguaje corporal (gestos, contacto visual, posición...), repitiendo cada segmento de diálogo al menos dos o tres veces para crear la máxima expectación en los alumnos. Respecto a la posición, se debe precisar que cada personaje tiene un sitio establecido en el escenario. De esta forma, el protagonista se sitúa a la derecha, el antagonista a la izquierda y, el narrador, en el centro. Esto podemos verlo en el esquema del espacio escénico que propone el autor del método (anexo II). Cuando un personaje interviene, tiene que hacerlo desde el sitio que se le ha asignado.

Finalmente, en cuanto a la distribución espacial del aula, el maestro debe situar a los alumnos en forma de semicírculo, para permitir a todos ellos una buena visualización de la narración.

3.5. Secuenciación de actividades

3.5.1. La narración colectiva: “El marciano gris”

Actividad 1- Una imagen oculta

Actividad de activación (motivación)			
Objetivos específicos	·Captar la atención del alumnado ·Introducir la nueva temática a trabajar		
Tiempo de realización	10- 15 minutos	Recursos y materiales	Imagen misteriosa (anexo III)

Descripción de la actividad:

1. Previamente se seleccionará una imagen significativa respecto al contenido a trabajar, disponible en el anexo III, y se cubrirá completamente con pegatinas o “post-its” que deberán ser señalizados de alguna forma: con números, letras, imágenes o figuras (dependiendo de los conocimientos previos del alumnado). Para una primera toma de contacto lo ideal sería escribir letras y cifras, de manera que se pueda hacer un diagnóstico inicial del abecedario y los números.
2. Se explica a los alumnos que el objetivo del juego es descubrir la imagen escondida, y que para ello deberán decir que post-it quieren levantar.
3. Una vez que la imagen sea identificada se debe aprovechar para explotar su contenido a través de preguntas cortas y sencillas que sirvan para contextualizar la unidad: ¿Quién está en la imagen?, ¿dónde?, ¿qué hace?...
4. Después de escuchar sus opiniones explicamos que se trata de un marciano en el parque. Si procede se explicarán las palabras “*marciano*” y “*parque*”.

Actividad 2- Un ruido misterioso

Actividad facilitadora de introducción a la narración colectiva			
Objetivos específicos	·Suscitar el interés y la atención del alumnado ·Envolver el aula en un ambiente misterioso ·De lengua: ruido, sonido, extraño, piedra.		
Tiempo de realización	5- 10 minutos	Recursos y materiales	Reproductor, altavoces, sonido del animal y caja

Descripción de la actividad:

1. Previamente se preparará un audio con el sonido extraño de algún animal, teniendo en cuenta que debe simular el sonido de un extraterrestre.

2. Sin previo aviso, el sonido comenzará a perpetrar en el aula de manera gradual.
3. En el momento en que se perciba que los alumnos se han percatado de su existencia la maestra/o podrá preguntar: ¿qué es ese ruido?, ¿vosotros también lo escucháis?, ¿qué puede ser?... El ruido cesa.
4. Es el momento de escuchar sus opiniones. Tras el debate, si ningún niño se ha acercado a la idea que se pretende introducir, la maestra podrá poner fin a la cuestión sugiriendo que podría ser el sonido de algún animal extraño, que no pertenezca a este planeta, quizás el que apareció en la imagen misteriosa de la actividad anterior.
5. Si procede, pueden explicarse palabras claves para comprender la idea que se quiere transmitir, como extraño y planeta.
6. De repente, el sonido vuelve a perpetrar en el aula, pero esta vez se localiza su procedencia: ¡está dentro de una caja! Entonces la maestra pregunta qué creen que hay dentro. Tras escuchar sus opiniones abre la caja y dentro encuentran algo que se parece a una piedra gris. ¿Por qué estará ahí? ¿Qué será? ¿Quién la habrá puesto dentro de la caja?
7. Finalmente, la maestra explica que esa piedra le recuerda a una historia, introduciendo así la narración del cuento.

Actividad 3- Escenificación colectiva: El marciano gris

Representación inicial sin soporte visual

Actividad facilitadora de desarrollo			
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ·Introducir el relato de la narración colectiva ·De vocabulario: introducción de los números, las partes del cuerpo y los verbos asociados 		
Tiempo de realización	10- 15 minutos	Recursos y materiales	Guión del cuento (anexo IV)

Resumen del cuento

Alegría está en el parque jugando con sus amigos. Cuando va a buscar la pelota, que se había escapado, oye un ruido extraño y pregunta: “¿hay alguien ahí?”. El ruido provenía del suelo, así que Alegría se acerca y recoge algo que aparentemente solo parece una piedra. La piedra es un marciano, de hecho es un Marciano Gris, que está triste porque al llegar a la Tierra ha perdido todas sus partes del cuerpo. Alegría, muy contenta le ayuda a recuperarlas hasta que consigue eliminar el color gris de su cara.

Descripción de la actividad:

1. Los alumnos se sientan en el suelo en semicírculo. En frente se colocan dos sillas con un espacio vacío entre ellas (ver anexo II). Durante la narración, la maestra ocupa la posición “N” cuando hace de narrador, la “silla 1” cuando hace de Alegría, y la “silla 2” cuando hace de Marciano. Tal como se ha indicado en la descripción metodológica, las voces de “narrador” y “personaje” desempeñan roles distintos en el aula, por lo que deben ser verbalizadas de manera diferente.
2. Comienza la puesta en marcha de la escenificación colectiva. Valiéndose del guión adjunto en el anexo IV la maestra procede a introducir el relato mediante las orientaciones metodológicas descritas anteriormente.

Esta actividad se llevará a cabo a lo largo de varias sesiones, complementándose con la introducción del apoyo visual.

Actividad 4- Recursos para apoyar la escenificación colectiva

El objetivo final es que los niños sean capaces de contar el cuento por sí mismos, para ello, además de trabajar la narración colectiva, se llevarán a cabo una serie de actividades que incorporarán el soporte visual y que ayudarán a facilitar la comprensión durante la escenificación. Estas actividades han sido adaptadas y elaboradas a nuestro cuento y a la etapa Primaria, a partir de los recursos propuestos por el método Artigal en “*Ready for a story!*”.

4.1- *El mural*

Actividad facilitadora de desarrollo			
Objetivos específicos	·Introducir el apoyo visual a la escenificación del cuento ·Asociar imágenes con palabras para inferir su significado ·De vocabulario: números, partes del cuerpo y verbos asociados		
Tiempo de realización	30- 40 minutos	Recursos y materiales	Tizas de colores

Descripción de la actividad:

1. Se inicia la escenificación del cuento como de costumbre, pero esta vez, en el momento en el que el marciano aparece y dice “Soy el Marciano Gris. Snif, snif, snif” la maestra/o dibuja un gran círculo en la pizarra (simulando una piedra). A partir de entonces la maestra/o irá dibujando cada una de las partes del cuerpo que se vayan mencionando durante la escenificación. Así cuando se cuenta hasta tres y se sopla tres veces, la maestra/o insistirá repitiendo: “uno, dos y tres ojos”, mientras los representa gráficamente en el mural. Por último, cuando el marciano dice “ya no soy gris”, al final del

cuento, la maestra puede pedir a algunos niños que se levanten para colorear al marciano con tizas de colores.

- Finalizada la narración, se pedirá a los alumnos que elijan entre una de las ocho partes del cuerpo trabajadas. A continuación tendrán que dibujar, colorear y recortar su elección de forma rápida. Seguidamente se divide a la clase en grupos según la parte del cuerpo que hayan trabajado, de manera que todos aquellos que hayan elegido “el ojo”, por ejemplo, se sentarán juntos en el semicírculo. Finalmente se reinicia una vez más la escenificación, pero esta vez cuando las partes del cuerpo vayan apareciendo serán los alumnos, por grupos, quienes peguen su dibujo en la pizarra. No importa con cuantos ojos, brazos o narices termine el marciano, lo importante es comenzar con la asociación del vocabulario.

4.2- Tarjetas de imágenes colectivas

Esta actividad se divide a su vez en dos fases:

Fase I- Trabajamos el vocabulario

Actividad de evaluación			
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ·Reconocer las palabras del vocabulario del cuento ·Números del 1 al 10 ·Partes del cuerpo: nariz, boca, ojo, oreja, mano, brazo, pie y pierna 		
Tiempo de realización	15- 20 minutos	Recursos y materiales	Tarjetas de imágenes colectivas (anexo V)

Descripción de la actividad:

- Se comienza mostrando a los alumnos las tarjetas de imágenes con las que se trabaja el vocabulario del cuento (anexo V).
- Para familiarizar al alumnado con las tarjetas de imágenes (anexo V) y conocer sus ideas previas se puede comenzar preguntando: “¿qué es esto?, ¿Cómo se dice esto en español?” En caso de que su desconocimiento sea total se introduce directamente la palabra preguntando “¿Son ojos?” A lo que ellos deben responder: “Sí, son ojos”. El nivel de exigencia dependerá de las características del grupo-clase.
Variante: como ampliación se pueden proponer preguntas malintencionadas, de forma que se pregunte “¿Son ojos?”, pero que se muestre una imagen distinta, a lo que ellos deben responder: “No, no son ojos”.
- Se continúa con esta dinámica hasta abordar todas las palabras de las tarjetas.
- Se juega al juego “Simón dice...” para reforzar el vocabulario adquirido.

Fase II- Narración del cuento con tarjetas colectivas

Actividad facilitadora de desarrollo			
Objetivos específicos	·Introducir y asociar las tarjetas de imágenes durante la narración ·De vocabulario: números, partes del cuerpo y verbos asociados		
Tiempo de realización	15 minutos	Recursos y materiales	Tarjetas de imágenes colectivas (anexo V)

Descripción de la actividad:

1. Previo comienzo de la narración se colocan las tarjetas boca abajo en el suelo, formando una secuencia según su orden de aparición. Los alumnos se sientan en semicírculo frente a las tarjetas.
2. Se inicia la narración y cada vez que se alcance un personaje, un elemento, o una situación descrita en una tarjeta, se hace el gesto narrativo correspondiente y se espera a que los alumnos expliciten el nombre del personaje, elemento, o expresión en cuestión. Si la explicitación no llega, la maestra/o será la encargada de proponerla y hacer que los alumnos la repitan.
3. Una vez se haya nombrado se muestra dicha tarjeta, siempre a posteriori, y se coloca en el suelo formando parte del escenario virtual que progresivamente se irá construyendo frente a ellos mismos.

4.3- Tarjetas de imágenes individuales

El objetivo de la actividad es que los niños se familiaricen con las tarjetas individuales y por tanto con el vocabulario de la unidad, siendo capaces de utilizarlas autónomamente como soporte visual en la narración del cuento. Se diferencian tres fases: una primera de manipulación, en la que se tantea el material; otra de narración y una última de introducción a la palabra escrita.

Fase I- Manipulación de las tarjetas

_Actividad de evaluación			
Objetivos específicos	·Reconocer e identificar las palabras del vocabulario del cuento ·Números del 1 al 10 ·Partes del cuerpo: nariz, boca, ojo, oreja, mano, brazo, pie y pierna ·Verbos: oler, reír, comer, ver, escuchar, correr, saltar, jugar, aplaudir		
Tiempo de realización	10- 15 minutos	Recursos y materiales	Tarjetas de imágenes individuales (anexo VI)

Descripción de la actividad:

1. Se les facilita a los niños la plantilla de tarjetas disponible en el anexo VI, para que las recorten, colorean y visualicen.

2. Para familiarizarse con su uso la maestra puede pedir que todos levanten una de ellas en concreto, preguntando: “¿Dónde está la “mano”? Todos los niños deberán seleccionar la tarjeta de la “mano” y alzarla. Se repite varias veces.
3. A continuación se cambia de actividad. Cada alumno, o la propia maestra, elige una parte del cuerpo y la coloca boca abajo sobre la mesa. Seguidamente, se establecen distintos rincones alrededor del aula (presididos con la tarjeta correspondiente). La maestra anuncia en voz alta una palabra del vocabulario y los niños deben agruparse en el rincón que corresponda según su tarjeta (ojos con ojos, manos con manos, etc.).

Fase II- Narración del cuento con tarjetas individuales

Actividad facilitadora de desarrollo			
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ·Introducir de forma autónoma las tarjetas de imágenes durante la narración ·De vocabulario: números, partes del cuerpo y verbos asociados 		
Tiempo de realización	20 minutos	Recursos y materiales	Tarjetas de imágenes individuales (anexo VI)

Descripción de la actividad:

1. La maestra/o utilizará las tarjetas individuales (anexo VI) para narrar resumidamente el cuento, usando las imágenes como soporte visual. A medida que aparezcan en el relato se irán colocando sucesivamente sobre la pizarra.
2. A continuación serán los alumnos quienes realicen la misma operación, pero esta vez de forma autónoma con sus propias tarjetas individuales. La maestra comenzará de nuevo la historia y cada uno de ellos irá colocando sobre la mesa dichas tarjetas según el orden de aparición de los distintos personajes y elementos. La maestra puede facilitar la tarea sirviendo de modelo de ejecución.

Fase III-¿Cómo creéis que se escribe?

Actividad de evaluación			
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ·Afianzar los contenidos trabajados ·Introducir la palabra escrita ·De vocabulario: números, partes del cuerpo y verbos asociados 		
Tiempo de realización	25- 30 minutos	Recursos y materiales	Tarjetas de imágenes individuales (anexo VI)

Descripción de la actividad:

1. Dictado de imágenes. El objetivo final es que los niños sean capaces de escribir las palabras que la maestra muestra mediante las imágenes de las tarjetas. En una primera toma de contacto la tarea puede resultar muy complicada para niños de menor edad que aún están asimilando la escritura en su lengua nativa. Por eso la maestra puede facilitar la tarea pronunciando previamente las palabras o deletreándolas mientras muestra la imagen y ellos escriben. Lo importante es que los niños asocien la palabra escrita a su significado, trabajado previamente. Para niveles completamente iniciales se pueden escribir todas las palabras en la pizarra de manera que al final los niños realicen un ejercicio de relación entre la imagen que muestra la maestra y la palabra escrita que ellos creen que corresponde.

La dificultad de los dictados puede aumentar progresivamente a lo largo de las sesiones, hasta lograr que los niños sean capaces de escribir la palabra al contemplar la imagen.

2. Terminado el dictado los niños exponen sus resultados. Pueden comparar sus respuestas en pequeños grupos o parejas y discutir sobre las diferencias. Posteriormente, en gran grupo, se muestra a los alumnos las tarjetas de imágenes junto a sus correspondientes palabras escritas correctamente en la pizarra. Cada niño puede realizar un ejercicio de autocorrección detectando sus propios errores y entablar un pequeño debate en el aula sobre sus impresiones, fallos, aciertos o dudas, o sobre si consideran que se parecen o difieren mucho respecto a su lengua nativa.
3. Finalizado el debate se pide a los alumnos que escriban en sus tarjetas individuales el nombre de cada imagen. Estas tarjetas se utilizarán a lo largo de varias sesiones por lo que deben conservarse adecuadamente en sobres de papel o carpetas individuales.

4.4- Juegos con tarjetas: actividades de consolidación

Combinando el uso de las tarjetas individuales y las tarjetas colectivas se obtienen múltiples posibilidades de explotación que pueden intercalarse a lo largo de las sesiones para practicar y afianzar, tanto oralmente como de forma escrita, los contenidos trabajados. En sesiones sucesivas se pueden utilizar las tarjetas en primer lugar en juegos simples como “parejas” o “¿qué falta?” y, más adelante, juegos algo más complejos como “bingo”, “memory” o “¿sabes qué es?”. También pueden construir con ellas su propio diccionario de imágenes.

4.5- Escenificación de fragmentos breves con roles repartidos

Actividad facilitadora de desarrollo			
Objetivos específicos	·Consolidar el vocabulario y los conocimientos adquiridos ·Potenciar la autonomía personal a la hora de narrar el cuento		
Tiempo de realización	30 minutos	Recursos y materiales	Disfraces u objetos que ayuden a imaginar la situación

Descripción de la actividad:

1. Se divide la clase en grupos y se coloca a algunos de ellos en el espacio del protagonista y a otros en el espacio del marciano. El maestro/a toma la posición de narrador y deja el resto de la clase como espectadores.
2. Los alumnos deberán escenificar un fragmento del dialogo dirigido. En concreto, el narrador comienza a narrar el cuento desde cuando el marciano llora porque carece de cuerpo. Entonces el maestro propone a los alumnos en posición de “marciano” escenificar la escena empezando a llorar:
 - *¡Soy el marciano gris! Snif, snif, snif.*
 - *Aquellos en posición de Alegría deben responder con la frase correspondiente:*
 - *¡Yo soy Alegría! Ría, ría, ría.*
3. El profesor debe advertir a los alumnos que tendrán que mimar sus personajes, así cuando quien hace de Alegría diga:
 - *Entonces te ayudo a la de tres:*
 - *A la de una, a la de dos y a la de tres: ojos, ojos, ojos, apareced de una vez.*Los alumnos deben, por ejemplo, soplar tres veces a la parte del cuerpo correspondiente. Y quienes hacen de marcianos se alegrarán como si recuperaran la parte del cuerpo indicada.
4. Se repite la actividad con otros alumnos.

Variante:

Dependiendo del nivel, edad y capacidad de los alumnos se puede llevar a cabo una representación teatral a gran escala donde todos los alumnos escenifiquen el cuento completo. Los niños pueden incluso participar en la creación, modificación o ampliación de los diálogos, elementos o personajes del cuento, ajustándolos a sus intereses personales. La principal diferencia con una representación teatral común es que en este tipo de escenificación todos los niños dominarían el texto de todos los personajes, en lugar de ceñirse a uno en concreto.

4.6- El minilibro

Actividad de consolidación			
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ·Crear un recurso que les sirva para contar el cuento fuera del aula ·Consolidar el vocabulario y los conocimientos adquiridos ·Potenciar la autonomía personal a la hora de narrar el cuento ·Leer y escribir correctamente el vocabulario adquirido 		
Tiempo de realización	60 minutos	Recursos y materiales	Minilibro, cámara

Descripción de la actividad:

1. Construcción del libro de cada alumno. Serán los alumnos quienes escriban los textos a las escenificaciones propuestas en las tarjetas colectivas, por lo que en primer lugar la maestra negociará con ellos qué diálogos quieren insertar en sus bocadillos.
2. Una vez construidos, los alumnos los escribirán en su correspondiente lugar.
3. Lectura de los libros de los alumnos. Al principio leerán el libro de forma grupal a nivel colectivo, posteriormente podrán hacerlo a nivel individual. El maestro debe procurar que la lectura sea coherente con la estructura narrativa del cuento, y que los niños hayan asimilado previamente todos los organizadores narrativos y diálogos propuestos.
4. Por último podemos grabar la escenificación colectiva del cuento o las participaciones individuales de cada uno con la intención de guardar un registro de la evolución del alumno o alumna.

4.7- ¡Os cuento el cuento!

Actividad de cierre			
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ·Consolidar el vocabulario y los conocimientos adquiridos ·Potenciar la autonomía personal a la hora de narrar el cuento · Ser capaz de reproducir oralmente el cuento, con la ayuda del soporte visual 		
Tiempo de realización	----	Recursos y materiales	Hoja de evaluación (anexo VII)

Descripción de la actividad:

1. Cuando el relato esté suficientemente trabajado, se propone a los alumnos que cuenten el cuento, o alguna actividad relacionada con él, a un interlocutor nuevo y que éste haga una valoración. Dicho interlocutor puede ser cualquier persona: alumnos de otro curso, un grupo de abuelos y abuelas que acudan a la clase, papá y mamá en casa, o cualquier persona del colegio o de fuera de él vinculada emocionalmente con los niños.

2. Las actividades pueden ser: leer el libro, narrar el cuento con el teatrillo, contar una mini-narración con las tarjetas individuales, hacer la representación colectiva a la manera inicial... Cada una de estas actividades incluye un soporte específico (libro, teatrillo, títeres de dedo, tarjetas individuales o escenificación colectiva). Estos soportes funcionan como mediadores que ayudan a los niños y a sus interlocutores a realizar eficazmente la actividad.
3. Finalizada la intervención se pide a los interlocutores que hagan una valoración rellenando la hoja de evaluación disponible en el anexo VII. En los comentarios se propone que escriban si les ha gustado, cómo se han sentido durante la explicación, cómo creen que lo han hecho los alumnos, si han dicho cosas en español u otras observaciones similares.
4. ¡Construcción del álbum! Una vez tengan la evaluación, se juntan las fichas, dibujos, tarjetas y hoja de valoración de cada niño. Se le añade una portada con el título del cuento, el nombre del alumno y su propio dibujo personal y se grapa para mandarlo a casa.

3.5.2. Unidad complementaria: ¡Un nuevo planeta!

Para acompañar al marciano gris se pondrá en marcha la creación de un nuevo planeta habitado por todos los extraterrestres que los niños crearán en el aula. El objetivo final es que los alumnos sean capaces de crear y describir su propio extraterrestre. Para ello tendrán que aprender a inventar su criatura y, más tarde, realizar una presentación en público explicando cómo se llama, cómo es y, opcionalmente, dónde vive y qué come.

Actividad 1- Presentamos el proyecto

Actividad facilitadora de introducción (motivación)			
Objetivos específicos	·Introducir las actividades que se realizarán posteriormente ·Ofrecer modelos orales de descripciones físicas ·De lengua: el marciano se llama..., es..., tiene..., vive en..., come....		
Tiempo de realización	15-20 minutos	Recursos y materiales	Tarjetas (anexo VIII)

Descripción de la actividad:

1. El maestro/a muestra varias tarjetas (disponibles en el anexo VIII) con distintas criaturas extraterrestres y describe cada una de ellas. Si es necesario puede gesticular la descripción señalando en él mismo las partes del cuerpo que correspondan o señalizando los números y colores con sus manos.
2. ¡Identificar al marciano! En la segunda parte de la actividad serán los alumnos quienes identifiquen al extraterrestre. En primer lugar se divide la clase en grupos de 3, y se reparte a cada grupo una muestra de tarjetas con las imágenes de los marcianos que hemos descrito anteriormente (ver anexo VIII). A continuación el maestro/a elige una de las tarjetas y, sin que los niños la vean, la detalla en voz alta. Por equipos los niños deben decidir de qué tarjeta se trata y alzarla una vez elegida. Finalmente la maestra mostrará la tarjeta descrita y el equipo que acierte anotará un punto, convirtiendo el juego en un pequeño concurso.
3. Para vincular el proyecto a la narración del cuento “el marciano gris”, finalizaremos esta primera parte describiendo oralmente a nuestro nuevo amigo. El maestro/a comienza presentando al marciano en público y pide a los alumnos que colaboren en la descripción del marciano al cual ya conocen.

Variante: en lugar de utilizar las tarjetas impresas, si el centro dispone de suficientes recursos tecnológicos, se puede trabajar la actividad a través de las TICs, mediante la aplicación Kahoot.

Actividad 2- ¡Nos coloreamos!

Actividad de evaluación			
Objetivos específicos	·Repasar los conocimientos adquiridos en base al vocabulario ·Favorecer la comprensión oral de los alumnos ·De lengua: partes de la cara, colores y números		
Tiempo de realización	30 minutos	Recursos y materiales	Fotos en B&N de los alumnos o imágenes de marcianos sin colorear

Descripción de la actividad:

1. Se preparan fotos con las caras de los alumnos en blanco y negro, preferiblemente ampliadas en tamaño A4. Como alternativa también se pueden utilizar imágenes de marcianos sin colorear.
2. Las fotos se reparten entre los alumnos y alumnas de manera aleatoria, procurando que no coincidan con ellos mismos.
3. Una vez repartidas, para trabajar las partes de la cara, el maestro/a anuncia una palabra del vocabulario en voz alta y los niños deben colorear o señalar esa parte en la fotografía de su compañero/a como prefieran. De forma que si gritamos ¡ojos! Ellos deberán colorear o señalarlos en la foto.
4. Por último, el maestro/a puede decidir tanto la parte de la cara como el color que utilizarán para decorarla. Por ejemplo: ojos rojos, boca azul, nariz verde... También pueden decorar el resto de la fotografía como prefieran.

Variante:

Se pueden introducir también los números y que sean ellos mismos quienes dibujen a partir del retrato de su compañero/a. Por ejemplo: tres ojos rojos...

Actividad 3- ¡Dibujamos marcianos!

Actividad de evaluación			
Objetivos específicos	·Afianzar las estructuras lingüísticas presentadas en la actividad 1 ·Potenciar la autonomía personal de los alumnos ·Interpretar, comprender y usar modelos de descripciones físicas ·De lengua: el marciano se llama..., es..., tiene..., vive en..., come....		
Tiempo de realización	30 minutos	Recursos y materiales	Tarjetas (anexo VIII)

Descripción de la actividad:

1. Se divide el aula en grupos de 3 o 4, y se proporcionan varios folios y las tarjetas utilizadas en la actividad 1 a cada grupo (anexo VIII).
2. Dependiendo del nivel del grupo se pueden aportar:

- a. Las descripciones sugeridas para que simplemente tengan que leer.
- b. Modelos de frases en los que puedan apoyarse para poder describir al marciano, pero que tendrán que construir ellos activamente.

Ejemplo: El marciano es grande/pequeño, tiene ___ bocas, tres ___ rojas.

3. Se selecciona a un niño en cada grupo, el cual elegirá una tarjeta que, sin mostrar al resto, deberá describir. El resto de alumnos de cada grupo tendrán la función de dibujantes. Ellos deberán esbozar de forma individual el personaje tal y como se lo imaginen o lo vayan entendiendo. Finalmente, el niño/a que ha descrito al marciano decidirá cuál es el boceto más acertado en función de su descripción. Se puede explicar, para facilitar la tarea de los dibujantes, que la tarjeta debe describirse de abajo a arriba para que se pueda dibujar con mayor facilidad.

Actividad 4- ¡Construye tu marciano!

Actividad facilitadora de desarrollo			
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ·Crear al marciano que tendrán que describir posteriormente en público ·Utilizar las estructuras lingüísticas presentadas en la actividad 4.1 ·Potenciar la autonomía personal de los alumnos 		
Tiempo de realización	50-60 minutos	Recursos y materiales	Tabla (anexo IX)

Descripción de la actividad:

1. Se divide la clase en grupos de 3 o 4 alumnos, pueden ser nuevas combinaciones o recurrirse a los grupos anteriores.
2. A continuación se entrega a cada grupo la tabla adjunta (véase anexo IX) con la lista de las partes del cuerpo trabajadas y un dado.
3. Por turnos los niños deberán lanzar el dado y anotar el resultado que corresponda en cada casilla. La configuración final de la lista establecerá el número de cabezas, ojos, narices o bocas que deberá tener el extraterrestre.
4. Ahora solo queda crear al marciano. En principio se propone que cada niño cree su propia versión del personaje según marquen los parámetros de la tabla, aunque en función del tiempo disponible, se puede crear simplemente un marciano por grupo. Para ello se proponen dos opciones:
 - Configurar al extraterrestre mediante un collage. La maestra puede valerse de revistas, fotografías o periódicos de entre los cuales los alumnos y alumnas seleccionarán las distintas partes de su personaje.
 - Dibujar las distintas partes del extraterrestre según su creatividad e imaginación.

En cualquiera de los casos hay que tener en cuenta dos variables:

- El alumnado debe respetar el número de piernas, brazos, ojos, etc., obtenido en cada una de las casillas que establece la lista realizada en la actividad anterior por el grupo.
 - Se debe advertir a los alumnos que deberán dejar un margen amplio para poder escribir la descripción del extraterrestre junto al dibujo.
5. Como resultado final, si cada niño ha realizado su propia versión, nos encontraremos con que cada grupo tendrá un total de 3 o 4 marcianos con características similares pero que en ningún caso serán iguales. Todos los ejemplares tendrán tantos ojos, piernas o brazos como indique la tabla, pero cada niño lo habrá configurado de distinta forma, por lo que puede ser un punto de vista muy interesante para trabajar la diversidad. Se les puede explicar a los niños que han creado su propia familia de marcianos.
6. Por último se elegirá un nombre para la familia, y además, cada niño seleccionará un nombre para su ejemplar. Opcionalmente el maestro/a puede realizar fotos a cada una de las creaciones/ dibujos de los estudiantes para utilizarlos en alguna actividad posterior.

Actividad 5- ¡Nuestros marcianos!

Por último solo queda que cada niño presente oralmente a su nuevo amigo en el aula. Para ello, la siguiente actividad se divide en dos grandes tareas. Por un lado, la preparación previa a la exposición oral y, por el otro, la propia exposición.

Actividades de desarrollo y evaluación final			
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ·Trabajar la expresión escrita de las descripciones físicas ·Describir, tanto oralmente como de forma escrita, a su marciano ·Potenciar la autonomía personal de los alumnos ·De lengua: se llama..., es..., tiene..., vive en..., come... ·Partes del cuerpo, números y colores 		
Tiempo de realización	Fase I - 30 minutos Fase II - 50 minutos	Recursos y materiales	Plantilla (anexo X), mural del planeta

Fase I- Preparación previa a la exposición

1. En primer lugar se muestran y reparten las plantillas disponibles en el anexo X. Se trata de una rueda que posibilita la configuración de múltiples oraciones breves de descripción. Los alumnos deberán girar los distintos círculos para hacer coincidir aquellas palabras que describan su creación. Una vez alineen la frase solo tendrán que transcribirla a su papel. En primer lugar, pueden

realizar un pequeño borrador adaptando las estructuras facilitadas por el patrón a su propia criatura.

2. Una vez finalicen, el maestro o maestra debe asegurarse de que han realizado la actividad anterior correctamente, corrigiendo aquello que fuera necesario. Hecho esto podrán transcribir el borrador al espacio de líneas reservado al lado del dibujo de su marciano, para terminar su descripción.
3. ¡Nuestro marciano está listo! Finalmente los niños pueden presentar oralmente a su propio personaje inventado. El alumnado necesitará tiempo para preparar la actividad, por lo que la presentación debería realizarse en una sesión diferente.

Fase II- Exposición

1. En función del tiempo disponible la presentación podrá hacerse individualmente o en grupo según las familias de marcianos creadas. La exposición no deberá ser superior a, aproximadamente, dos minutos.
2. Previamente se debe ejemplificar cómo presentar al marciano para que los alumnos tengan claro qué es lo que tienen que hacer.
3. Hecho esto, la maestra podrá pedir voluntarios o seleccionar a los niños al azar.
4. Cada alumno realizará su descripción a partir del modelo creado. Dependiendo del nivel podrán leerla o narrarla.
5. Una vez presentado el extraterrestre, los niños irán pegándolos en un mural establecido para representar a su nuevo planeta.

Actividad 6- ¿Quién es quién?

Actividad de cierre y evaluación			
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ·Consolidar los contenidos trabajados durante la propuesta ·Aplicar la lengua a una situación real de aprendizaje ·Introducción de la estructura interrogativa ·De lengua: ¿Tiene dos ojos? ¿Tiene boca roja? ¿Es pequeño?... ·Partes del cuerpo, números y colores 		
Tiempo de realización	30-40 minutos	Recursos y materiales	Juego: ¿quién es quién?

Esta actividad tiene por objeto concluir la unidad didáctica intentando poner en práctica todo lo aprendido a través del famoso juego de mesa “¿Quién es quién?”. Para construir el tablero podremos utilizar las fotos realizadas en la actividad 4.4, o recurrir a la versión oficial del juego (que incluye un tablero de criaturas extrañas).

Lo importante es que los niños descubran que aquello que han aprendido puede ser aplicado a una situación real de aprendizaje, mientras se divierten jugando con la lengua y los nuevos conocimientos adquiridos.

3.6. Criterios e instrumentos de evaluación

La evaluación de la propuesta tendrá un carácter global y será continua y cualitativa, por lo que como instrumentos de evaluación nos valdremos principalmente de la observación directa y, de forma complementaria, podremos llevar a cabo un diario de clase o un registro anecdótico en el que se recojan los principales conocimientos, habilidades, actitudes y valores observados en los alumnos y alumnas. Para obtener resultados fiables la maestra o maestro debe mantener una actitud activa y observadora, teniendo en cuenta en todo momento la participación de los alumnos y los criterios de evaluación descritos a continuación:

- Comprende y realiza órdenes sencillas en español.
- Escenifica correctamente la historia trabajada.
- Se ha implicado en las tareas propuestas: tiene una buena actitud y participa activamente en las sesiones.
- Ha realizado eficazmente las tareas colectivas.
- Ha realizado eficazmente las tareas individuales.
- Ha contado a alguien distinto de la maestra el cuento.
- Durante la realización de las tareas:
 - o ¿Ha usado la lengua española?
 - o ¿Ha comprendido la lengua española?
- Conoce y utiliza el vocabulario trabajado:
 - o Números del 1 al 10
 - o Los colores
 - o Las partes del cuerpo y de la cara
 - o Acciones relacionadas con las partes del cuerpo

Además, la maestra deberá prestar especial atención a aquellas actividades denominadas bajo la titularidad de “actividad de evaluación”, pues estas servirán para analizar y dictaminar el logro de los distintos objetivos y conocimientos alcanzados.

Por otro lado, serán de valorar las evaluaciones realizadas por aquellas personas a las que los alumnos les han contado el cuento. Estas nos servirán para saber y corroborar si, finalmente, el niño ha conseguido contar a alguien ajeno al aula el cuento y cómo lo ha hecho.

4. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

Una vez concluido este Trabajo de Fin de Grado, se pretende a continuación realizar una síntesis de las principales conclusiones obtenidas con la intención de corroborar si se cumplen o no los objetivos planteados.

En primer lugar, el objetivo general propuesto al inicio del TFG, el cual hacía referencia a la elaboración de una propuesta didáctica atractiva para los alumnos en el marco de la enseñanza de ELE en Educación Primaria, se ha alcanzado gracias a la consecución de otros objetivos específicos.

De esta forma, a través de la fundamentación teórica expuesta al inicio del trabajo, se ha llevado a cabo el primer objetivo: el análisis de las distintas teorías y metodologías en el marco de la enseñanza de idiomas, entre las que destaca el método Artigal. Su estudio nos ha servido de orientación para, posteriormente, elaborar la propuesta didáctica finalmente diseñada.

Por otro lado, para lograr el objetivo que hace referencia al fomento de la motivación durante el aprendizaje se ha seleccionado el cuento como herramienta principal de intervención, justificando su excelente adaptación a las características de los alumnos a los que se dirige esta propuesta. Al uso del cuento se suman dosis de intriga y misterio mediante las actividades de iniciación. La combinación de ambos elementos intenta conformar un mecanismo lo suficientemente motivador como para lograr la implicación de los alumnos desde el inicio del aprendizaje.

Por último, en cuanto al propósito de diseñar actividades que permitan iniciarse en el aprendizaje de la lengua española, se han intentado tener en consideración aquellos conceptos, objetivos y contenidos apropiados para este nivel de aprendizaje a lo largo de las distintas actividades propuestas, orientándolos en todo momento hacia la práctica y uso de las destrezas orales. Sin embargo, estos han sido elaborados de forma autóctona, debido a que aquellos propuestos por el MCER están diseñados para adultos, por lo que se ha hecho precisa una adaptación apropiada para la enseñanza en edades tempranas.

En conclusión, con el material didáctico presentado en este Trabajo de Fin de Grado se ha trabajado intentando atender todos los aspectos expuestos a la hora de iniciar la propuesta. A partir de las indagaciones y observaciones realizadas se ha llegado a la conclusión de que la enseñanza del español a niños constituye hoy por hoy un mercado en expansión que ofrece un nuevo campo de investigación y especialización docente inexplorado, en muchos casos, por los maestros de Primaria. La relativa novedad del auge del español supone a su vez que siga siendo necesaria la búsqueda o adaptación de nuevos materiales destinados a la enseñanza de ELE para niños que resulten motivadores y tengan en consideración las características de los alumnos para su correcta implicación en el aula. Con este trabajo se ha querido realizar

una pequeña aportación a expensas de esta finalidad. Por eso, se propone que una manera de que los niños adquieran el idioma es que hagan cosas interesantes con la lengua, para luego tener que explicarlas a otros. Esta forma diferente de narrar cuentos permite a los niños construir emociones y vivir activamente el relato, convirtiéndose en los propios protagonistas de su aprendizaje mientras tienen la oportunidad de poner en práctica sus destrezas orales.

En este sentido, se podrían destacar otras posibles líneas de actuación. Como se mencionó al comienzo del marco teórico la enseñanza de ELE también está presente en los colegios españoles. Esta propuesta, con las adaptaciones que fueran pertinentes, podría constituir también un recurso para aquellos niños, que en proceso de inmersión lingüística se incorporan de manera temprana al sistema educativo español, desconocen completamente el idioma y se ven sumidos en un choque cultural en el que necesitan de vínculos afectivos y actividades motivadoras. Como se plantea en la entrevista realizada al autor del método, no solo podría ser aplicable dentro de las aulas específicas existentes en algunos casos, como las ATAL en Andalucía, sino que podría constituir un recurso integrador en el que participara toda la clase, promoviendo valores de igualdad y colaboración en aprendizaje cooperativo.

Esto no solo sería útil para la adquisición de la competencia lingüística del alumnado inmigrante, sino que además ayudaría al resto de niños a practicar el discurso oral por medio de la narración dialogada. Normalmente, tenemos niños muy acostumbrados a escuchar el cuento y poco acostumbrados a narrar. De esta forma se intercambian los papeles para que los niños no sean quienes escuchen el cuento, sino quienes lo cuentan, y los que normalmente cuentan, sean los que escuchen. Un cuento narrado de esta forma, al menos una vez al año, puede constituir un recurso que ayude a los alumnos a organizar mentalmente una estructura narrativa, la cual es una competencia absolutamente básica para estructurar la oralidad, capacidad que normalmente solo se trabaja de forma pasiva.

Por otro lado, en cuanto a las limitaciones encontradas, cabe destacar que en un principio este trabajo tenía como finalidad la implantación de una intervención didáctica en la que pudiera ponerse en práctica el diseño de materiales expuesto. Sin embargo, a medida que la investigación avanzaba se llegó a la conclusión de que esta no era una opción realista puesto que no se encontró ningún posible grupo de destino. La carencia de un público específico conllevó también la dificultad de diseñar una propuesta lo más universal posible, que pudiera adaptarse a los objetivos y contenidos de otros países, pero que realmente no se rige bajo la normativa educativa de ninguno.

En este sentido, quedaría pendiente el propósito de llevar a la práctica esta propuesta didáctica, con la intención de conocer sus resultados, observar la adaptabilidad del material en distintos grupos y trabajar en posibles mejoras a realizar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M.P. y Barreras Gómez, A. (2007). Children's Characteristics in Vocabulary Acquisition and Use in the Written Production. *RESLA* 20, pp.9-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514258>
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (6), pp. 9-23. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4779301.pdf>
- Arnold, J. y Douglas, H. (2000). «Mapa del terreno». En Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, págs.19-41. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf
- Arnold, J. (en prensa, 2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *En études de Linguistique Appliquée*, n.º 139. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Artigal, J.M. (1998). *Ready for a story! English Foreign Language for Kindergarten Children*, (unpublished document). Barcelona: Josep Maria Artigal editor S.L.
- Artigal, J.M. (2005). El text narratiu dialogat. *Una manera de construir l'aprenentatge de la llengua estrangera a l'educació infantil*. Centre de Recursos de Llengües Estrangeres. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Recuperado de: <http://www.xtec.es/crle/02/infantil/index.htm>.
- Artigal, J.M. (2008). *Los textos dialogados*. Barcelona: Josep Maria Artigal Editor S.L.
- Artigal, J.M. (2013). *Aprendemos (a hablar) cuando alguien nos escucha*. Vitoria/Gasteiz. Recuperado de: http://www.cepgranada.org/~inicio/archivos/ar2999_Aprendemos%20cuando%20alguien%20nos%20escucha.pdf
- Baygorria Maris, S. (Sin fecha). *Sobre la adquisición del lenguaje: J. Bruner discute aspectos de la propuesta de N. Chomsky*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata, Maestría en Lingüística. Recuperado de: http://www.academia.edu/3809637/Sobre_la_adquisici%C3%B3n_del_lenguaje_J._Bruner_discute_aspectos_de_la_propuesta_de_N._Chomsky
- Baralo, M. (2004). La lengua materna y las lenguas no nativas: diferencias en el proceso de adquisición de la LM y la LE. En Baralo, M., *La adquisición del español como lengua extranjera* (pp. 22-32). Madrid: Arco Libros.
- Barreras Gómez, A. (2007). Los cuentos orales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En: *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* : Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, (1), pp. 313-322.
- Barreras Gómez, A. (2010). How to Use Tales for the Teaching of Vocabulary and Grammar in a Primary Education English Class. *RESLA* 23: pp. 31-52.

- Birdsong, D. (1999). Introduction: Whys and why nots of the Critical Period Hypothesis. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 1–22). Mahwah, NJ: Erlbaum. Recuperado de: http://liberalarts.utexas.edu/frenchitalian/files/pdf/davidbpdfs/WhyNotIntro_DBird.pdf
- Bisquerra, R. (2010). Educación emocional y la lengua: las emociones frente al aprendizaje de una lengua extranjera. *II Encuentros ELE Comillas: "El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula"*, 5-12. Recuperado de: https://www.upf.edu/pdi/df/paz.battaner/docums/2009_proyecto_daele.pdf
- CanalTodoELE. (2012). *Propuestas metodológicas para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=AB6yyRt-Lg0>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castilla, J. (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco.
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: http://evalua.educa.aragon.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1995EnsenarYAprender_ComisionEutropea.pdf
- Cook, V. (1988). *Chomsky's Universal Grammar*. London: Basil Blackwell.
- Cordero, E. (2013). *Pragmática infantil y enseñanza de español para niños*. Madrid: Arco/Libros.
- Crespo Sastre, M. T. y González Villán, C. (2007). El cuento en la enseñanza de español como lengua extranjera: una propuesta didáctica. En: *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC, 169-183.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. UK: Cambridge University Press.
- Educaciontv. (2011). *Inglés Alhaurín* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jit5HjVg1ic>

- Fernández, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español como L2. *MarcoELE, revista de didáctica de ELE*, 8, pp. 1-33. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolingustica.pdf
- García Parejo, I. (2015). Aboal, M. (coord.); Pérez, S. y Arana, R. *Didáctica de la Lengua Española en Educación Infantil*. La Rioja: UNIR Manuales.
- Guillén Díaz, C., Alario Trigueros, C. y Vez Jeremías, J.M. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en la educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Hearn, I., y Rodríguez, A. (2003). *Didáctica del Inglés*. Madrid: Pearson educación.
- Hernández Montoya, B. (2005). Descripción y Funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Aldadis.net* (7), pp. 61-63. Recuperado de: <http://www.aldadis.net/revista7/documentos/bernabe.pdf>
- Hilgard, E.R., Atkinson, R.C. & Atkinson, R.L. (1979). *Introduction to psychology* (7ª ed.). New York: Harcourt.
- Instituto Cervantes (2013). *El Instituto Cervantes en cifras*, Memoria del Instituto Cervantes 2012-2013.
- Instituto Cervantes (2015). El español: una lengua viva. *El español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes*, 2014-2015 Recuperado de: http://elnuevosol.net/wp-content/uploads/2016/05/espanol_lengua-viva_20151.pdf
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. Recuperado de: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Lightbown, P. y Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, (5), pp. 54-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>
- Mateos, B. (2014). *Los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio y su aplicación en la enseñanza de E/LE*. (Trabajo fin de máster). Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras, España. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5666>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *El mundo estudia español 2014*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html>.
- Murado Bouso, J. L. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitan: Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología* (2), pp. 115-128. Recuperado de: <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>
- Níkleva, D. G. (2012). Los cuentos y sus posibilidades didácticas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Lengua y Habla*, (16), pp. 119-133. Recuperado de:

<http://biblat.unam.mx/es/revista/lengua-y-habla/articulo/los-cuentos-y-sus-posibilidades-didacticas-en-la-en-senanza-aprendizaje-del-espanol-como-lengua-extranjera>

Ortiz Cobo, M. (2006). Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida. *Educación y Futuro Digital*, 1-22. *Memoria de Investigación*. De la Tesis doctoral: *Alumnado Extranjero en el Sistema Educativo Andaluz. Racialismo en el Discurso y Práctica Escolar* (2005). Granada: Universidad de Granada.

Piaget, J. (1959). *Language and thought of the child*. New York: W.W. Norton and Company.

Pisonero, I. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE: Tipología de actividades dirigidas a niños y niñas. *Carabela*, 47:87-110.

Pisonero, I. (2005). *La enseñanza del español a niños y niñas*, en Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua, SGEL, Madrid. Recuperado de: http://ele.sgel.es/ficheros/material_didactico/downloads/09%20-%20isidoro%20pisoner%20681b0b_20.pdf

Pliego Prenda, N. y Valero Díaz, M. (2011). Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente. *Hekademos, Revista Educativa Digital* (8), pp. 77-90.

Roncel Vega, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *MarcoELE Revista de didáctica*, no 7. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

White, L. (1989). *Universal Grammar and Second language acquisition*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

6. ANEXOS

ANEXO I- Entrevista a Josep Maria Artigal

Transcripción de las preguntas realizadas por Gloria Contreras Salas.

1- La enseñanza de una lengua extranjera puede acarrear ciertos problemas motivacionales en el aula, sobre todo cuando se trata de su aplicación en edades tempranas. En este sentido, ¿qué atractivos posee el método a la hora de trabajar una lengua extranjera con niños?

La motivación en estas edades creo que no se encuentra en la lengua, porque aunque les llegue un mensaje de la sociedad y de papá y mamá, de que la lengua que están aprendiendo es más o menos importante o está más o menos valorada, estamos hablando de niños de corta edad a los que si les dices vamos a dar inglés, son capaces de desconectar en dos minutos porque realmente no les interesa, por muy importante que sea el inglés. En cambio, con un adulto o con un adolescente eso puede ser diferente porque son capaces de determinar que aunque les cueste necesitan hacer ese esfuerzo por mero interés o por motivos laborales, turísticos o académicos.

Por eso parto del supuesto de que lo que motiva a los niños es ser competentes, es decir, tener la sensación de que saben hacer algo, en este caso, la sensación de que entienden y hablan un idioma. Yo diría que la motivación en este caso tiene un aspecto más identitario. Con identitario quiero decir: yo soy yo, yo soy único y distinto a todos los demás, soy digamos irreplicable, pero ¿cómo he construido mi identidad? Pues porque me la otorgas tú cuando me das voz. Es decir, yo soy un niño pero para alguien soy su hijo, para mi padre, por tanto, yo tendré voz de hijo y el resto de niños no. Eso ocurre porque hacemos cosas conjuntamente usando la lengua. En el caso de mi propuesta, cuando los niños van a casa y le dicen a su abuela que quieren contarle un cuento en inglés, más que pensar que los niños quieren contar el cuento para mostrar el inglés que han aprendido yo diría que lo que les motiva más es que simplemente por el hecho de contar el cuento, serán más nietos y más nietas y la abuela será más abuela. Es decir, el uso de la lengua hará que les otorguemos más voz.

Lo que pretende mi propuesta es que un día los niños cuenten un cuento a alguien y cuando lo cuenten el cuento sea comprensible y ese alguien lo entienda, y en ese acto construir esas voces que nos dan identidad y que promueven el aprendizaje de la lengua. Hablo de la construcción de la identidad en el sentido de la concepción de aquello que permite que tú seas mamá y las otras señoras no, que tú seas mi amigo y los otros niños del cole no. Eso es lo que hacemos cuando usamos una lengua. Es cierto que aprender un idioma es muy importante, pero para ellos es más importante que por el hecho de usar el inglés ahora tienen un amigo que no tenían antes.

En definitiva, a los niños no les interesa el hecho de aprender inglés como instrumento, sino como vehículo que permite construir relaciones con el entorno y con los demás. En esas edades el elemento central de la lengua es que permite que aquellos con los que hablamos se conviertan en únicos, a la vez que nos digan a nosotros que somos únicos. En el sentido de motivación creo que ese es el elemento más importante.

2- ¿Qué factores tiene en cuenta a la hora de diseñar los cuentos?

Que funcionen en clase cuando los cuento. Que los niños sean capaces de seguir el diálogo, que les interese, pero en el sentido de que se sientan protagonistas. Me es igual si el cuento habla de zanahorias o de flores, absolutamente igual, lo que voy es probando cuentos y viendo cómo me funcionan como representaciones colectivas, si se despistan, si desconectan...

Quiero que funcione como estructura narrativa en clase y saber que será válida para que la puedan contar ellos después. Me es igual el vocabulario que aparece, el tema que trata, absolutamente igual, todo eso lo trabajo en una programación a posteriori y lo trataré después.

Los cuentos que trabajo en la actualidad fueron ideados hace casi cuarenta años y se han ido modificando a través de la práctica. Esos cuentos los he probado cincuenta mil veces, los ha probado mucha gente, la gente ha vuelto con muchas ideas, y los hemos ido modificando a partir de la práctica. Por ejemplo al principio empecé con soporte visual, lo fui quitando, fui viendo q tenía que poner pocos personajes, que el protagonista tenía que estar a mi derecha, que es la izquierda de los niños, que todos los antagonistas estaban en el otro lado... Pero eso ha sido un proceso de 38 años, a partir de probar, de equivocarse, de meter la pata, de encontrar a gente con ideas...

3-Aunque el método se plantea para alumnos de entre 3-6 años, ¿considera que se podría ampliar su aplicación a edades más avanzadas como la Educación Primaria?

Sí, claro, siempre y cuando la metodología se adapte y habilite para ello. Hay que tener en cuenta una serie de factores: niveles de lengua bajo, la motivación de los alumnos, su intención de implicarse en la actividad, y sobre todo, que se compagine con otros recursos. Por ejemplo, en Italia hay gente que utiliza el método en 4º y 5º de Primaria con el inglés, pero sucede bajo las premisas que explico, siempre aplicado a niveles de lengua muy bajos, es decir, niños que saben muy poco de la lengua que están aprendiendo, y lo utilizan como un recurso más, no hacen solo esto. Lo que hacen es coger el cuento y lo amplifican, le ponen más diálogo, buscan más

personajes, a veces incluso los crean o amplifican ellos mismos. Es más dirigido a vamos a montar una representación.

La diferencia que habría entre estas escenificaciones inspiradas en el método y las que se hacen normalmente, es que aquí no habría un niño para cada personaje, es decir, cuando empezamos el cuento no hay repartición de personajes, todos somos todos los personajes. Si lo hiciéramos de la otra forma, el niño se aprendería su papel y si un día quisiera contar el cuento entero solo le costaría mucho. Lo que intentamos hacer aquí es que todos los niños se sepan todos los personajes, y aunque un día hagamos una representación y se repartan los papeles, si un día lo quieren contar solos a alguien puedan hacerlo.

4- ¿Se ha encontrado con alguna limitación a la hora de desarrollar el método o a la hora de ponerlo en práctica?

La principal limitación sería que esto no es un material, sino una forma de usarlo, una metodología. El material no se puede encontrar en ninguna librería, sino que si a alguien le interesa debe ponerse en contacto conmigo para poder adquirirlo, y entonces yo iré al cole, lo contaré e intentaré formar a los maestros para que entiendan la filosofía que hay detrás y lo que se propone. La limitación es que alguien lo use de una forma absolutamente distinta a lo que yo propongo. Hay gente que empieza enseñando los dibujos y entonces ya no es el mismo cuento.

Otra sería, aunque no sé si limitación es la palabra, que nadie usa solo esto, es decir, limitación en el sentido de que la metodología que propongo no resuelve todo el aprendizaje. Aprender una lengua es una cosa muy compleja, entran muchas variables; con el método lo que intentamos es que abran la boca, que hablen, que usen la lengua. De hecho todo mi planteamiento parte del siguiente problema: tenemos niños que entienden bastante una lengua extranjera pero que sin embargo la hablan poco. Entonces, ¿qué podemos hacer para que además de comprender el inglés o el español hablen esta lengua? En mi opinión debemos promover que la usen, porque así es como verdaderamente la van a aprender. Pero eso no significa que hacer cuentos de esta manera resuelva todas las variables en el aprendizaje de una lengua, simplemente intenta ayudar a que la parte de la producción funcione mejor o que haya más producción en el proceso, que no haya solo recepción.

5- ¿El método se aplica actualmente a la enseñanza de ELE?

Sí, el método se aplica actualmente a la enseñanza del español como lengua extranjera, pero de momento el proyecto es algo muy pequeñito que todavía no se ha extendido.

6- ¿Podría comentar un poco acerca de cómo es la experiencia de su aplicación, es decir, dónde se aplica, cuánto tiempo lleva funcionando, cuál es el perfil del alumnado al que se dirige y cuáles son los resultados obtenidos?

El método se usa actualmente en tres centros situados en Francia, concretamente en la región de Aquitania, cercana a la frontera con España. El proyecto se puso en marcha hace 5 años y se continúa haciendo. Sí que es verdad que empezamos 5 colegios, 2 no siguieron, y ahora en vez de 3, creo que pasamos a 4 el año que viene.

El perfil del alumnado se corresponde con niños que al habitar en el sur de Francia acuden a colegios donde dan francés y euskera, desde muy pequeños. Entonces como lengua extranjera, o mejor dicho como tercera lengua, han decidido que ponen el español antes que el inglés. Al estar cerca de la frontera son colegios en los que, aunque todos los niños hablen francés, encontramos varios cuyo padre o madre, o incluso ambos, son españoles, por lo que en ocasiones te encuentras con clases en las que descubres que alguno sabe español, la mayoría no lo habla, pero encuentras alumnos que sí que saben algo, en mayor o menor medida claro, por papá, por mamá o por la abuela a lo mejor.

En cuanto a los resultados, creo que son razonablemente satisfactorios. Lo importante es que los alumnos comprenden la lengua que están aprendiendo tanto como antes, pero la utilizan más. Es lo que dicen las evaluaciones realizadas, y es lo que detallan las observaciones y reflexiones de las maestras, así como los comentarios de la mayoría de las familias que han participado en el proyecto.

7- Relacionado con los resultados obtenidos, ¿hay diferencias entre la aplicación del método a la enseñanza del español al compararla por ejemplo con su aplicación a la enseñanza del inglés? ¿Funciona mejor la propuesta en alguno de los dos?

No hay ninguna diferencia, creo que es una propuesta que no depende de la lengua. Llevo el seguimiento de gente que trabaja con esto en ruso, en sueco, en alemán, en italiano, en friulano, en ladino, en galo y en catalán, entre otros, y puedo decir que no hay grandes diferencias. Es así porque el método no está planteado sobre la fonética, sobre el vocabulario o sobre las estructuras, sino sobre el sentido de que los niños se impliquen en el cuento, sean protagonistas, lo sepan contar. El método está enfocado a que ellos sean capaces de empezar el relato, terminarlo y darle un cierto sentido mientras tanto, más allá de si lo dicen mejor o peor, por eso funcionamos de manera muy parecida en todas esas lenguas, aunque cada uno lo adapte particularmente a la suya.

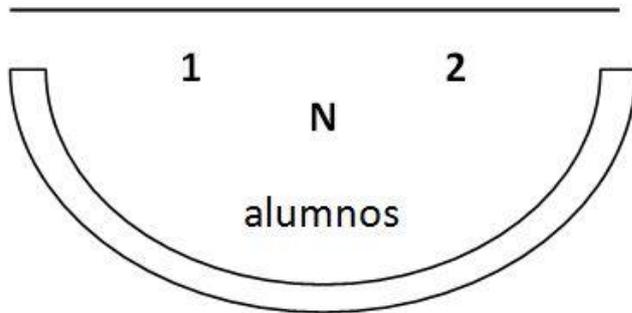
8- En cuanto a otras posibles vías de aplicación, ¿cree que el método podría tener éxito para la enseñanza de ELE a estudiantes inmigrantes que comienzan a aprender la lengua en España?

Sí, por supuesto. De hecho hay colegios que usan estos cuentos para integrar a los inmigrantes, aunque nunca lo he visto en español, solo en catalán. La propuesta es muy interesante porque se trabajan contenidos que no solo están relacionados con el aprendizaje lingüístico, sino con valores de integración, sociabilidad y empatía. Se trata de un cuento que integra a toda la clase, tanto a los que son de aquí como a aquellos que han llegado y no dominan el idioma. Trabajar el cuento de esta manera permite que todos participen y que todos lo lleven a casa, naturalmente, unos llevarán más lengua que otros, pero todos serán capaces, a su nivel, de narrar el cuento en el que habremos participados todos juntos. Sí es posible que en algún caso los niños inmigrantes trabajen esto un poco más cuando vayan a las clases de refuerzo, pero el punto de partida y el objetivo final es el mismo para toda la clase: todos aprenderemos a contar un cuento en catalán. Es una propuesta que de verdad da unos resultados muy satisfactorios.

Josep Maria Artigal

6 de julio de 2016

ANEXO II- Propuesta de distribución espacial



ANEXO III- La imagen misteriosa



ANEXO IV- Guión esquematizado para la propuesta de escenificación

Personaje	Guión
Tras la escucha del ruido misterioso y la aparición de la piedra...	
Narrador	Érase una vez una niña que se llamaba Alegría. Alegría estaba en el parque, jugando con sus amigos, cuando la pelota se escapó.
Alegría	- ¡Voy a por la pelota! [Mientras fingimos correr] - ¡Ya tengo la pelota! [Con gesto de satisfacción]
Narrador	Pero de repente escuchó un sonido extraño. ¿Sabéis qué era?
Marciano	•Cri- cri- cri. [Intentar imitar el sonido escuchado en la actividad anterior]
Alegría	- ¿Hay alguien ahí?
Marciano	•Cri- cri- cri.
Alegría	- ¿Hay alguien ahí?
Marciano	•Cri- cri- cri. Snif, snif, snif. [Fingimos llorar] •Sí, soy yo.
Narrador	Y Alegría se acerca al suelo... [Clip- clap- clip- clap]
Alegría	- ¿Quién eres tú?
Marciano	•Soy el Marciano Gris. •Snif, snif, snif.
Narrador	Alegría estaba muy contenta por tener un nuevo amigo, así que contestó...
Alegría	- Yo soy Alegría. - Ría, ría, ría.
Narrador	Pero entonces el marciano comenzó a llorar:
Marciano	•Snif, snif, snif.
Narrador	Pero entonces Alegría dijo:
Alegría	- Marciano, marciano ¿Por qué eres gris?

Narrador	Y el marciano dijo:
Marciano	●Porque estoy triste.
Alegría	- ¿Por qué estás triste? [Con gesto de preocupación]
Narrador	Y el marciano dijo:
Marciano	●No tengo nariz, no puedo oler. [Mientras señalamos la nuestra]
Narrador	Alegría muy feliz dijo:
Alegría	- A ver, a ver, ¿cuántas narices quieres tener?
Narrador	Y el marciano contestó:
Marciano	●Una para oler.
Alegría	- Entonces te ayudo a la de tres: - A la de una, a la de dos y a la de tres: nariz, nariz, nariz, aparece de una vez. - ¡Uno! [Después, todos soplamos una vez]
Marciano	●¡Bien, bien, bien! Ahora puedo oler.
Narrador	De repente, el marciano comenzó a llorar otra vez:
Marciano	●Pero... snif, snif, snif.
Alegría	- ¿Por qué estás triste todavía? [Con gesto de sorpresa]
Marciano	●No tengo boca, no puedo reír ni comer. [Mientras señalamos la nuestra]
Narrador	Alegría muy feliz dijo:
Alegría	- A ver, a ver, ¿cuántas bocas quieres tener?
Narrador	Y el marciano contestó:
Marciano	●Dos, una para reír y otra para comer.
Alegría	- Entonces te ayudo a la de tres: - A la de una, a la de dos y a la de tres: bocas, bocas, bocas apareced de una vez. - ¡Uno! ¡Dos! [Después, todos soplamos dos veces]
Marciano	●¡Bien, bien, bien! Ahora puedo reír y comer.
Narrador	De repente, el marciano comenzó a llorar otra vez:
Marciano	●Pero... snif, snif, snif.

Alegría	- ¿Por qué estás triste todavía? [Con gesto de sorpresa]
Narrador	Y el marciano dijo:
Marciano	•No tengo ojos, no puedo ver. [Mientras señalamos los nuestros]
Narrador	Alegría muy feliz dijo:
Alegría	- A ver, a ver, ¿cuántos ojos quieres tener?
Narrador	Y el marciano contestó:
Marciano	•Tres para ver muy bien.
Alegría	- Entonces te ayudo a la de tres: - A la de una, a la de dos y a la de tres: ojos, ojos, ojos apareced de una vez. - ¡Uno! ¡Dos! ¡Tres! [Después, todos soplamos tres veces]
Marciano	•¡Bien, bien, bien! Ahora puedo ver.
Narrador	De repente, el marciano comenzó a llorar otra vez:
Marciano	•Pero... snif, snif, snif.
Alegría	- ¿Por qué estás triste todavía? [Con gesto de sorpresa]
Narrador	Y el marciano dijo:
Marciano	•No tengo orejas, no puedo escuchar. [Mientras señalamos las nuestras]
Narrador	Alegría muy feliz dijo:
Alegría	- A ver, a ver, ¿cuántas orejas quieres tener?
Narrador	Y el marciano contestó:
Marciano	•Cuatro para escuchar muy bien.
Alegría	- Entonces te ayudo a la de tres: - A la de una, a la de dos y a la de tres: orejas, orejas, orejas apareced de una vez. - ¡Uno! ¡Dos! ¡Tres! ¡Cuatro! - [Después, todos soplamos cuatro veces]
Marciano	•¡Bien, bien, bien! Ahora puedo escuchar muy bien.

Se repite esta parte del guión con: cinco piernas para correr, seis pies para saltar, siete brazos para jugar y por último:
[Se podrían añadir tantas partes como se deseen]

Narrador	De repente, el marciano comenzó a llorar otra vez:
Marciano	●Pero... snif, snif, snif.
Alegría	- ¿Por qué estás triste todavía? [Con gesto de sorpresa]
Narrador	Y el marciano dijo:
Marciano	●No tengo manos, no puedo aplaudir. [Mientras señalamos las nuestras]
Narrador	Alegría muy feliz todavía dijo:
Alegría	- A ver, a ver, ¿cuántas manos quieres tener?
Narrador	Y el marciano contestó:
Marciano	●Ocho para aplaudir muy bien.
Alegría	- Entonces te ayudo a la de tres: - A la de una, a la de dos y a la de tres: manos, manos, manos apareced de una vez. - ¡Uno! ¡Dos! ¡Tres! ¡Cuatro! ¡Cinco! ¡Seis! ¡Siete! ¡Ocho! [Después, todos soplamos ocho veces. Se puede facilitar el gesto contabilizando con los dedos al mismo tiempo que se sopla].
Marciano	●¡Bien, bien, bien! Ahora puedo aplaudir. ●Ahora estoy feliz, ahora estoy feliz, ya no soy gris. [Todos aplaudimos]

Y colorín, colorado este cuento se ha acabado.

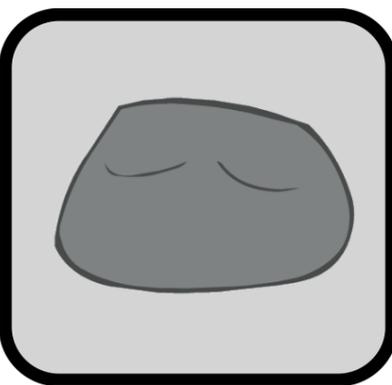
ANEXO V- Tarjetas de imágenes colectivas y propuesta de nombramiento



#1 El parque

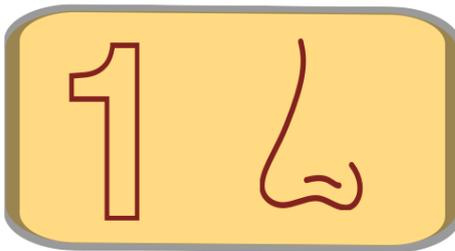
#2 La pelota

#3 Un sonido



#4 El marciano gris

#5 Alegría



#6 Estoy triste

#7 Una nariz



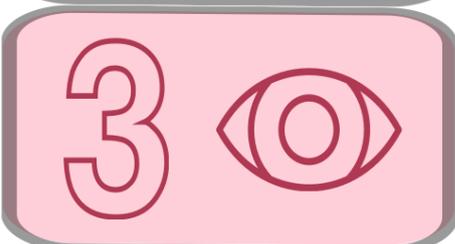
#8 Dos bocas

#9 Tres ojos



#10 Cuatro orejas

#11 Cinco piernas



#12 Seis pies

#13 Siete brazos



#14 Ocho manos

#15 Estoy feliz



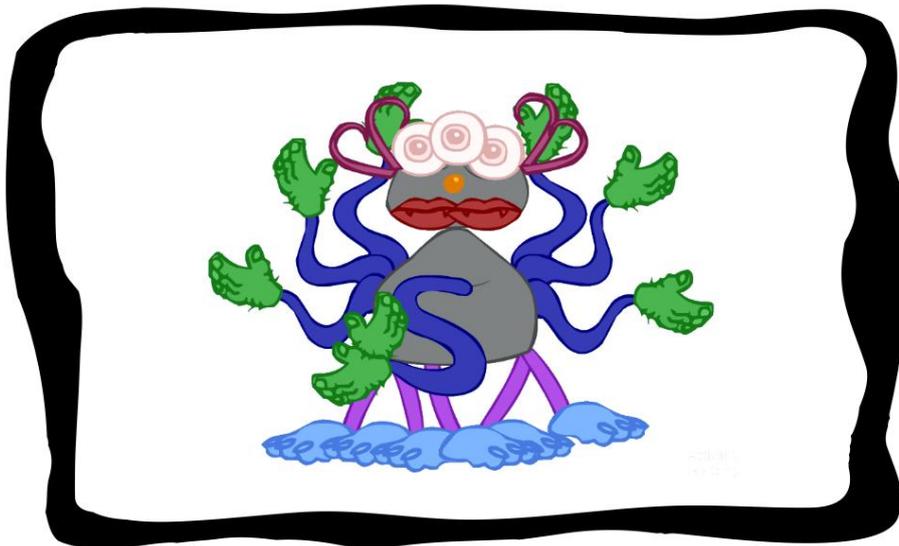
#16 ¡Ya no soy gris!



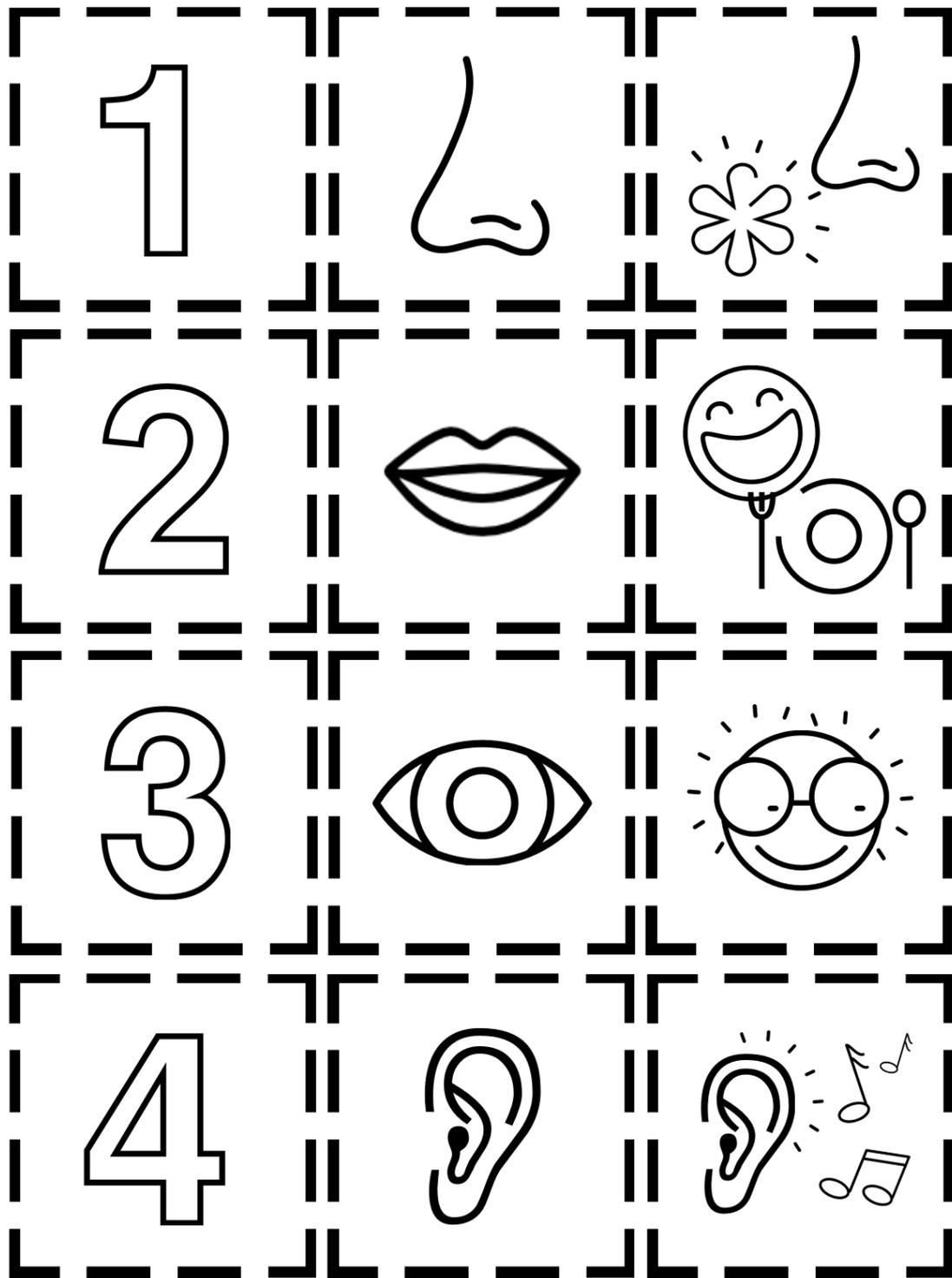
¡Ya no soy gris!

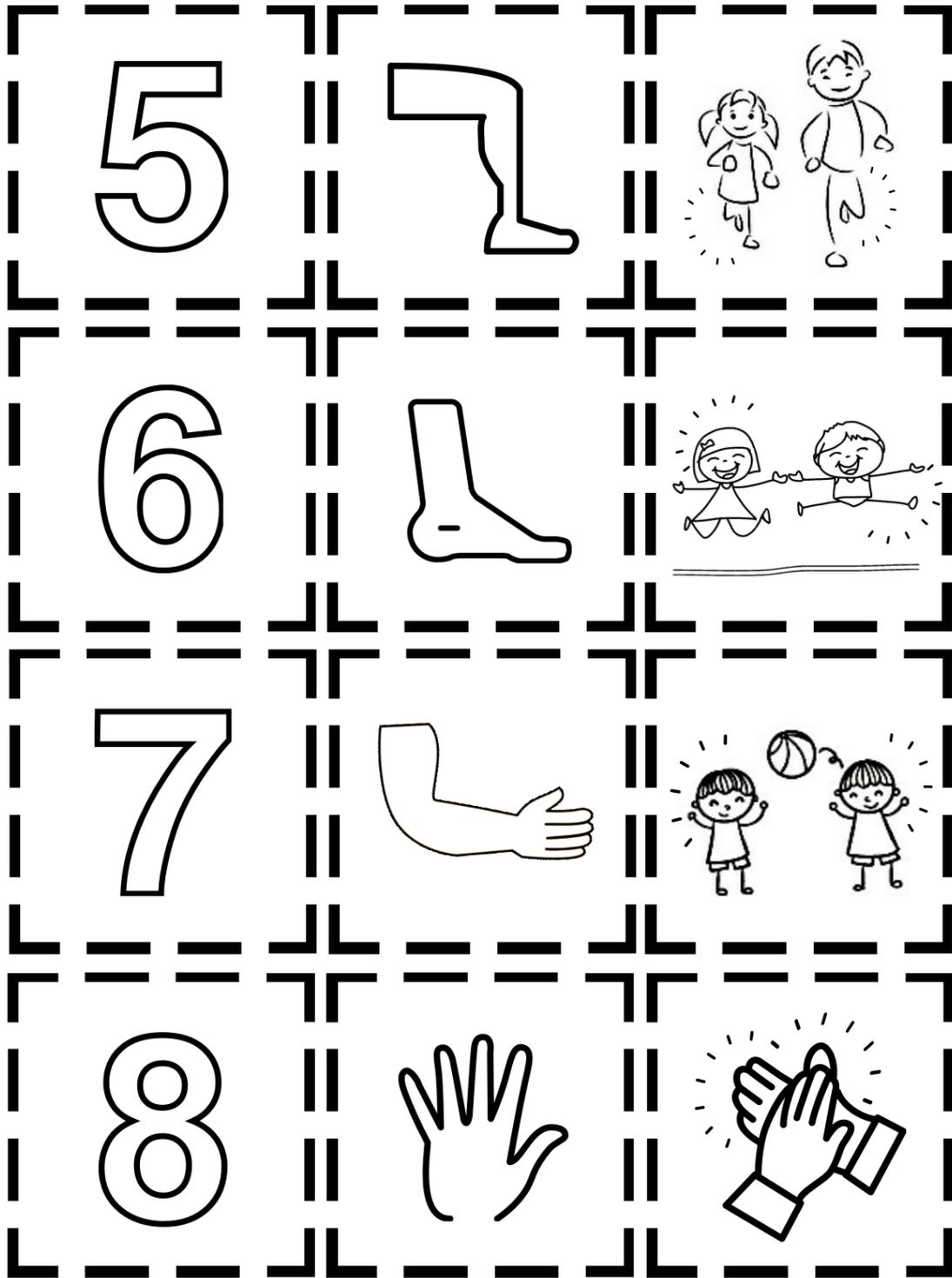


Tarjeta “El marciano gris” (versión disponible para la actividad 1 de la unidad complementaria).



ANEXO VI- Tarjetas de imágenes individuales





ANEXO VII- Hoja de evaluación externa



¿Te ha gustado?



¿Cómo te has sentido?

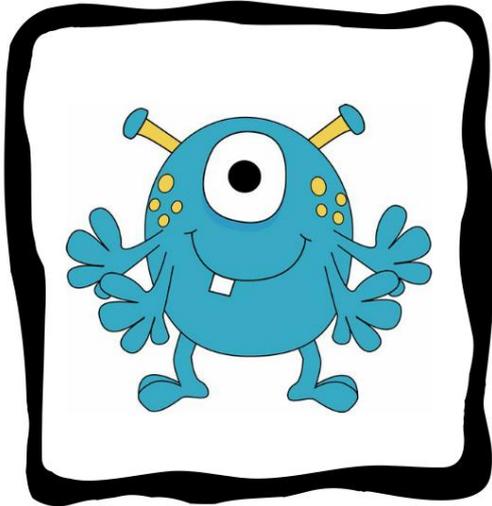


¿Cómo lo ha hecho? ¿Ha dicho cosas en español?

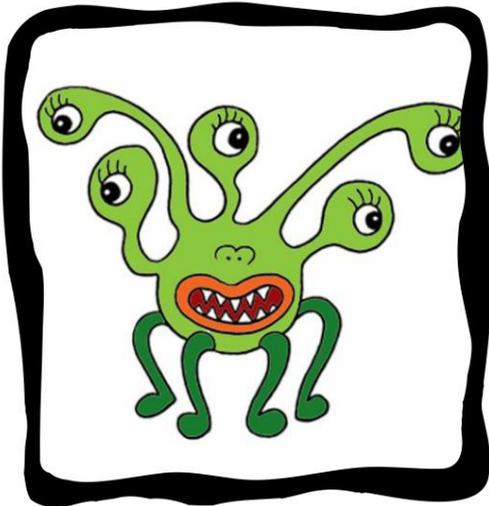
A large grey rectangular area intended for handwritten notes or answers to the questions above.

Fecha: _____

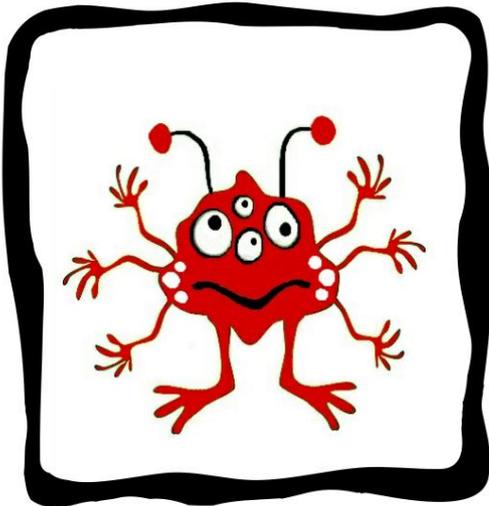
ANEXO VIII- Tarjetas de descripción para marcianos



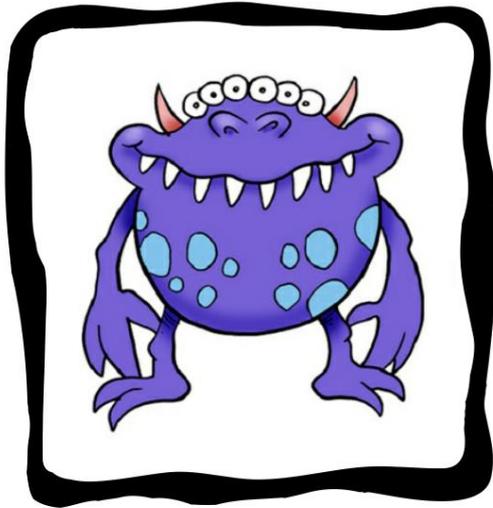
Este marciano se llama Miguel. Es pequeño y azul. Tiene dos piernas, dos pies, cuatro brazos, cuatro manos, una boca y un ojo. No tiene nariz.



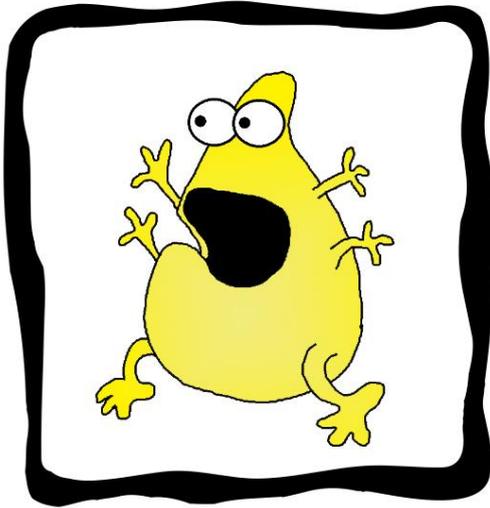
Se llama Saltarina. Es grande y verde. Tiene cuatro piernas y cuatro pies. También tiene una boca roja, una nariz y cinco ojos. No tiene brazos.



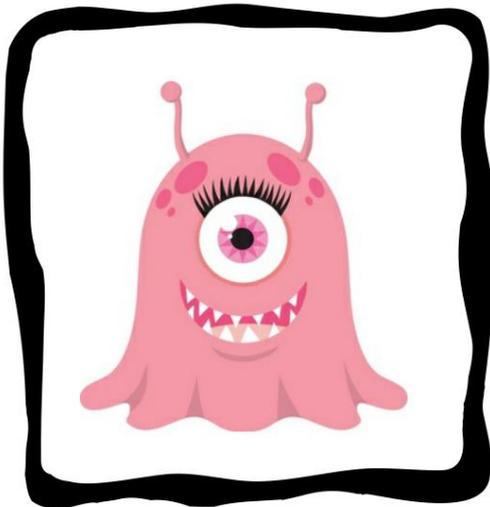
Se llama Pablo. Es pequeño y rojo. Tiene dos piernas, dos pies, seis brazos, seis manos, una boca y cuatro ojos. No tiene orejas.



Este marciano se llama Hugo. Es grande y morado. Tiene dos piernas, dos pies, dos brazos y dos manos moradas. También tiene una boca, una nariz y seis ojos.



Se llama Banana. Es grande y amarilla. Tiene dos piernas, dos pies, cuatro brazos y cuatro manos amarillas. También tiene una boca negra y dos ojos blancos. No tiene nariz.



Se llama Alejandra. Es pequeña y rosa. Tiene cinco piernas rosas pero no tiene pies. También tiene una boca y un ojo rosa. No tiene brazos, nariz ni orejas.

ANEXO IX- Tabla “¡Construye tu marciano!”

	Número de partes del cuerpo
	¡Tira el dado!
Nariz	
Boca	
Ojo	
Oreja	
Pierna	
Pie	
Brazo	
Mano	

ANEXO X- Plantilla de descripción

