

ENSEÑAR ESPAÑOL A NIÑOS Y ADOLESCENTES

Enfoques y tendencias

MIQUEL LLOBERA
Universitat de Barcelona

FRANCISCO HERRERA
Clic International House Cádiz

SONIA EUSEBIO
International House Madrid

FRANCISCO LARA
Internationale
Friedenschule Köln

MANUELA MENA
The Language House

MARÍA MARTÍN
The British House

LAURA ZUHEROS
Instituto Cervantes de Pekín

MATILDE MARTÍNEZ
GREIP, Universitat Autònoma
de Barcelona

FRANCISCO XABIER SAN ISIDRO
Universidad del País Vasco

DIEGO OJEDA
Universidad de Granada

BELÉN ROJAS
Universidad de Granada

FERNANDO TRUJILLO
Universidad de Granada

MARÍA PILAR CARILLA
Athénée Royal de Beaumont

VICENTA GONZÁLEZ
Universitat de Barcelona

JOAN-TOMÀS PUJOLÀ
Universitat de Barcelona

LUCI NUSSBAUM
Universitat Autònoma
de Barcelona

ANTONIO ORTA
CLIC International House Sevilla

CARMEN RAMOS
Universidad de Lenguas
Aplicadas SDI Múnich

ENCINA ALONSO
Universidad de Múnich

ÍNDICE

- 7** PRÓLOGO
Miquel Llobera
- 11** NOTA DEL EDITOR
Francisco Herrera
- ENSEÑAR ESPAÑOL A NIÑOS**
- 17** 1 / PLANIFICAR UNA CLASE DE ESPAÑOL PARA NIÑOS
Sonia Eusebio
- 27** 2 / LA GESTIÓN POSITIVA DEL AULA DE ESPAÑOL PARA NIÑOS
Francisco Lara
- 35** 3 / MALETÍN DE PRIMEROS RECURSOS PARA EL AULA DE IDIOMAS CON NIÑOS
Manuela Mena
- 45** 4 / ENSEÑANDO ELE A NIÑOS EN UN ENTORNO AFECTIVO
María Martín y Laura Zuheros

ENSEÑAR ESPAÑOL A ADOLESCENTES

- 57** 5 / TAREAS CON ADOLESCENTES, SÍ O SÍ
Matilde Martínez
- 67** 6 / AICLE: UN VIAJE A HOTS
Francisco Xabier San Isidro
- 79** 7 / HACER ES EL NUEVO APRENDER: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
Diego Ojeda, Belén Rojas y Fernando Trujillo
- 91** 8 / APRENDIENDO CON EMOCIONES EN LA CLASE DE ESPAÑOL PARA ADOLESCENTES
María Pilar Carilla
- CUESTIONES GENERALES PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES**
- 107** 9 / EL ENFOQUE LÚDICO EN LAS AULAS DE ESPAÑOL PARA NIÑOS Y JÓVENES
Francisco Herrera y Vicenta González
- 119** 10 / NIÑOS Y ADOLESCENTES MOVILIZADOS Y ENREDADOS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
Joan-Tomàs Pujolà
- 131** 11 / PRÁCTICAS PLURILINGÜES Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA ADOLESCENCIA
Luci Nussbaum
- 139** 12 / VAMOS A CONTAR HISTORIAS: *STORYTELLING* EN LA CLASE DE ELE
Antonio Orta
- 149** 13 / LA METACOGNICIÓN NO ES SOLO COSA DE ADULTOS
Carmen Ramos
- 157** 14 / ¡ATENDED, POR FAVOR!
Encina Alonso

PRÓLOGO

Miquel Llobera

Universitat de Barcelona

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

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

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

PRÓLOGO

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

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

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

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

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

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

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

MIQUEL LLOBERA
Universitat de Barcelona

Barcelona, 05 de septiembre de 2016

NOTA DEL EDITOR

Francisco Herrera

Clic International House Cádiz

Si atendemos a las cifras publicadas en los últimos años por las instituciones implicadas en la promoción del español, se puede ver que la enseñanza de nuestro idioma mantiene desde hace varias décadas una evidente línea de crecimiento. Aunque este incremento se ha sostenido en el tiempo, su extensión geográfica es más irregular: mientras, en Estados Unidos los números dan vértigo, en otras áreas, como el centro o el norte de Europa, parecen ligeramente estancados. Es evidente que mientras algunos mercados maduran, otros empiezan a abrirse con fuerza a la oferta formativa del español como segunda lengua.

Si hasta finales del siglo pasado el aumento de estudiantes de español se producía sobre todo en los ámbitos de la educación universitaria y de la enseñanza no formal adulta, desde hace varios lustros los números crecen de manera evidente en la enseñanza primaria y, en especial, en la secundaria. Por lo tanto, la demanda de profesorado especializado en la enseñanza del español obliga a los profesionales a adaptarse a estos cambios en la oferta educativa y, a la vez, a formarse en las habilidades y estrategias que necesitarán desarrollar como docentes de segundas lenguas para niños y adolescentes.

Lógicamente, la didáctica general para segundas lenguas aporta la base formativa para el docente de español especializado en estos públicos más jóvenes. Sin embargo, hay que entender que existen aspectos concretos de la enseñanza a niños y jóvenes que deben desarrollarse de una forma propia, haciendo hincapié en cuestiones como la motivación, el ambiente afectivo, el enfoque lúdico o el rol de la tecnología en este tipo de aulas.

Ser profesor de español en estos contextos nos obliga a hacer un esfuerzo reflexivo previo con el fin de encajar de manera adecuada todas las piezas del rompecabezas didáctico. De esta manera, planificar una clase de español para este tipo de alumnado (en realidad, para estos tipos de alumnado) significa tener en cuenta objetivos, contenidos, dinámicas, programación y criterios de evaluación adaptados y, a la vez, gestionarlos de manera eficaz.

NOTA DEL EDITOR

Como se puede ver ya desde el índice, esta entrega de Cuadernos de Didáctica se ha organizado en torno a tres áreas de trabajo. En el primer apartado, el lector encontrará aquellos artículos que se centran en la enseñanza del español para niños, desde aspectos más generales, como la planificación y el manejo de la clase, hasta cuestiones más específicas, como el tratamiento de los materiales didácticos o la dimensión afectiva del aula. En el segundo apartado, se han organizado los textos que se centran en los adolescentes como aprendientes de español. Al igual que en el área anterior, aquí se tratan cuestiones que afectan al plan de la clase, como el enfoque por tareas, pero también tendencias concretas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Para cerrar el volumen, hemos organizado una sección de cuestiones generales que afectan por igual a la enseñanza a niños y jóvenes, en el que se analizan aspectos fundamentales como la atención, el plurilingüismo, la metacognición, la gamificación, el papel de la tecnología y las redes sociales en este tipo de aulas.

De todos los ámbitos en los que el docente de español como segunda lengua puede llevar a cabo su labor profesional, sin duda, el de la enseñanza a niños y adolescentes es uno de los que más retos nos plantea. Los autores de este volumen hemos intentando echar una mano en este desafío con la intención de compartir con la comunidad de profesores de español nuestras reflexiones, lecturas y experiencias. El debate está abierto.

1

**PLANIFICAR UNA CLASE
DE ESPAÑOL PARA NIÑOS**

Sonia Eusebio

International House Madrid

En el año 2000, Martín Peris publicaba su célebre artículo “La enseñanza centrada en el alumno”, en el que se analizaba el cambio de paradigma en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. No queremos caer en la tentación de calificar esta renovación metodológica de revolucionaria; usar este adjetivo para describir los cambios que se producen en las aulas de ELE resulta difícil, ya que las condiciones y los condicionantes han provocado que teoría y práctica estuvieran más separadas de lo que nos hubiera gustado y, con ello, que se haya necesitado más tiempo para cambiar las creencias y, con ellas, los diseños curriculares. Pero la evolución no se puede negar. Es cierto que, en la actualidad, en la mayoría de los centros e instituciones, las planificaciones y, por tanto, los procedimientos adoptan una visión socioconstructivista del aprendizaje en la que el estudiante es el centro del proceso. Fruto de esa visión, entre otros aspectos fundamentales, se adopta la idea de que el profesor es mediador, guía o facilitador del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente es el encargado de planificar clases y actividades atendiendo al grupo y a la variedad e individualidad de sus componentes. Esta es la visión desde la que abordamos las tareas de planificación.

Un gran porcentaje de nuestra experiencia en la enseñanza del español procede de las clases a adultos. A muchos de los docentes que empezamos a formarnos y a interesarnos por la enseñanza de ELE a niños (ELEN) nos preocupaba pensar que teníamos que empezar de nuevo y nos planteábamos si todos los conceptos del currículo centrado en el alumno, que tanto tiempo nos había costado contemplar en las programaciones de aula, se podían trasladar a este nuevo perfil de estudiante. La experiencia de muchos profesores y la publicación de nuevos materiales y manuales nos han dado la respuesta. Planificar una clase de ELEN requiere, por un lado, de un conocimiento teórico general sobre el aprendizaje de lenguas y los fundamentos de una buena planificación y, por otro, de una formación específica que nos ayude a entender los procesos implicados en el aprendizaje del niño para elegir las actividades, materiales y recursos más apropiados.

Así, nos gustaría que este artículo contribuyera a enterrar las creencias de que en una clase de niños la planificación consiste en seleccionar una serie de actividades lúdicas,

dinámicas y variadas con las que los alumnos se diviertan, y que esta no precisa de una estructura que muestre una coherencia tanto metodológica como pedagógica.

¿QUÉ DEBEMOS SABER DE METODOLOGÍA PARA PLANIFICAR UNA CLASE DE NIÑOS?

Una clase planificada coherentemente debe mostrar una secuencia de actividades organizadas de acuerdo con unos principios metodológicos, que han de estar definidos en la programación del centro, lo que el *Diccionario de términos clave de ELE* denomina “la planificación del currículo”¹:

La planificación de clases queda incluida en un proceso mayor: la planificación del currículo, en el que se han de tomar decisiones acerca de un conjunto de elementos: la especificación de los fines y los objetivos, la de los contenidos, la determinación de los procedimientos metodológicos de enseñanza y de los de evaluación; todos ellos servirán de base para organizar el plan pedagógico que corresponda a cada grupo concreto de alumnos. Una vez establecidos estos principios generales para el diseño de un curso, el profesor debe proceder a la planificación de clases, esto es, a la elaboración de la planificación parcial de cada una de las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

Es responsabilidad del centro académico facilitar al profesor la programación, y de este, conocerla, saber interpretarla y ser capaz de identificar los conceptos teóricos y didácticos que definen la adscripción metodológica de la institución o que subyacen en los procedimientos descritos. En la mayoría de las ocasiones, los centros son claros y explícitos, pero sabemos que existen situaciones en las que el docente debe planificar clases sin una guía que lo dirija. En estos casos es el profesor el que debe reflexionar sobre sus creencias y es su tarea informarse y formarse si lo considera necesario. Una de las subcompetencias clave² del profesorado descritas por el Instituto Cervantes es la de planificar secuencias didácticas.

A este respecto, conviene tener claras las principales metodologías implicadas en la enseñanza a niños. No es la finalidad de este artículo profundizar en ellas, pero sí consideramos interesante recordarlas y anotar sus características más relevantes, ya que cada una de ellas determina una forma de planificar.

1 *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes. Definición de “planificación de clases”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

2 El documento *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes (2012) describe las ocho competencias clave que tienen o se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional. Una de ellas es la de “organizar situaciones de aprendizaje”, dentro de la cual se encuentra la subcompetencia “planificar secuencias didácticas”.

- Enfoque natural: desarrollado por S. Krashen y T. D. Terrell y basado en el modelo teórico de adquisición de una segunda lengua de Krashen en los años 80. El aprendizaje tiene lugar a partir de la planificación de actividades que simulan situaciones comunicativas y con las que se implica y motiva a los estudiantes a usar el lenguaje centrándose en el significado y sin prestar atención a la gramática. En el aprendizaje de adultos ha sido superado por concepciones que defienden la necesidad de incluir la enseñanza de las reglas lingüísticas, pero en las clases a niños podemos encontrarlo en muchas actividades.
- Modelo de respuesta física total y modelo de respuesta física total - contando cuentos: introducido por el psicólogo James Asher a finales de los años sesenta. Sus premisas más importantes las podemos encontrar en un gran número de actividades de manuales y planificaciones infantiles. Se basa en involucrar a los niños con movimientos y respuestas físicas a instrucciones y preguntas que se dan en el idioma extranjero.
- Enfoque comunicativo: tuvo una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo xx. El objetivo es la adquisición de la competencia comunicativa a través de actividades basadas en la interacción y en los procesos implicados en esta (uso de estrategias para la negociación del significado). Las secuencias didácticas deben contemplar e integrar todas las destrezas (lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva).
- Enfoque por tareas: surge en torno a 1990 como evolución de los enfoques comunicativos. La unidad de organización del currículo es la tarea en lugar de los inventarios lingüísticos. Para D. Nunan (1998), la tarea es una unidad de trabajo para cuya consecución los alumnos se implican comunicativamente.

En la actualidad y en el momento metodológico en el que nos encontramos, tras la crisis del método, observaremos que una planificación está formada por una serie de actividades que tienen en cuenta muchos de los principios reseñados en los diferentes enfoques.

¿QUÉ DEBEMOS SABER SOBRE LA TAREA DE PLANIFICAR?

En el anterior número de esta colección, Antonio Orta (2016: 81) hablaba de la postura de algunos profesores que “consideran que la planificación constriñe su labor profesional al limitar la creatividad y la impredecibilidad propias de toda comunicación genuina”, refiriéndose a ese plan de clase, inamovible y férreo, del que no nos podemos salir. La argumentación de otros docentes con posturas reacias a las planificaciones es la posible contradicción que podría observarse entre el concepto

PLANIFICAR UNA CLASE DE ESPAÑOL PARA NIÑOS

de planificar (anticipar, organizar) y el postulado de una enseñanza centrada en el alumno, que atiende a las necesidades de este y a sus individualidades. En este artículo nos gustaría transmitir la idea, ya defendida por Orta en su publicación, de que, independientemente del tiempo que a cada profesor le ocupe, según su grado de maestría o experiencia, todos los docentes sienten la necesidad de llevar un registro de lo que van a hacer, cómo lo quieren hacer y cuánto tiempo les va a llevar. Sabemos también que una característica de la planificación es la flexibilidad, es decir, es tarea del profesor tomar decisiones sobre algunos de los elementos de su planificación: actividades, procedimientos, contenidos, secuencias...

Queremos defender la idea de que una clase bien planificada ofrece una serie de ventajas: da confianza al profesor, que sabe lo que tiene que hacer, y ofrece seguridad a los estudiantes, que se sienten bien dirigidos, con instrucciones claras de lo que tienen que hacer. De igual modo, una buena planificación ayuda al docente a anticipar posibles problemas, lo que le facilita cambiar y adaptar lo planificado en función de lo que vaya observando. Por último, nos ofrece la satisfacción personal de una clase bien planificada y a los alumnos una lección con la que han aprendido y se han divertido (Eusebio, 2015).

ELEMENTOS DE UN PLAN DE CLASE

Un buen plan de clase tendrá, por un lado, unos objetivos claros, la descripción del procedimiento de las actividades, el tiempo de cada una de las tareas, los materiales necesarios para llevarlas a cabo y, por otro, debe establecer cómo se ha de iniciar, terminar y transitar cada una de las partes, de manera que haya coherencia en toda la unidad. Debe terminar con un apartado destinado a la anticipación de problemas.

Las clases se organizan en secuencias. Llamamos a este proceso estructuración. Examinaremos cuatro dimensiones de la estructuración: **comienzo**: cómo comienza una clase; **secuencia**: cómo se divide la clase en segmentos y cómo estos segmentos se relacionan unos con otros; **ritmo**: cómo se logra el sentido del movimiento en una clase; **cierre**: cómo se finaliza una clase. (Richards y Lockhart, 1998: 107).

Más adelante veremos cómo podemos desarrollar cada una de estas partes de la clase en una planificación de ELEN.

¿QUÉ DEBEMOS TENER EN CUENTA PARA PLANIFICAR UNA CLASE DE ELEN?

Los niños no tienen la concentración de un adulto. Sabemos que un alumno adulto es capaz de mantener la concentración durante un tiempo limitado, entre 45 y

50 minutos, y, de manera pasiva, solo puede atender una explicación del profesor en torno a los 10 o 15 minutos (Alarcón, 2007). Los niños, muchísimo menos. Esto significa que debemos planificar una clase compuesta de muchas actividades cortas, en las que se mezclen los ritmos y los niveles de energía; es conveniente mezclar actividades que los animen con otras que los tranquilicen. Dependiendo de la edad, resulta difícil, además, mantener sentados y callados todo el tiempo a los estudiantes, por lo que se recomienda variar el enfoque de la clase y programar actividades con las que se utilice todo el espacio disponible en el aula: sentados en las sillas, en el suelo, de pie. Cambiarlos de posición, además, es una manera clara de señalar los tránsitos y los cambios de actividad.

Otro aspecto importante es ser consciente de lo significativo que es para nuestra planificación la diferencia de edad que existe dentro de los grupos³ en los que se suele clasificar a los estudiantes: no es lo mismo un niño de tres años que uno de cuatro, e incluso entre las edades más avanzadas puede haber desigualdades importantes en el proceso cognitivo y madurativo. Es importante conocer las limitaciones motoras de nuestros alumnos y ser pacientes con el desarrollo de estas; conviene saber, por ejemplo, a qué edad un niño puede pintar el centro de una manzana, pero no las hojas de esta; si puede saltar a través de una raya que hemos trazado; si es capaz de mantener el orden en una fila, por ejemplo. Todo este conocimiento resulta imprescindible a la hora de planificar una clase de niños y se recomienda preparar actividades flexibles que permitan adaptarse a las diferentes edades y habilidades que podemos encontrar en el aula.

A diferencia de la enseñanza a adultos, el aprendizaje de la L2/LE está integrado en un aprendizaje global del menor como individuo. Las actividades que planifiquemos deberán estar conectadas con sus intereses, y estas deben tener en cuenta el universo del niño: la familia, el colegio, los juegos y los amigos; muchas de las tareas que planifiquemos, sobre todo con los más pequeños, deberán incluir canciones, cuentos y manualidades sencillas. Estas son actividades que les son familiares y a las que están acostumbrados en casa y en las otras disciplinas.

Las rutinas en la clase son también elementos favorecedores de familiaridad y seguridad que debemos considerar en nuestros planes de clase. Dotan a la planificación de una estructura clara y al niño lo ayudan a tener más conciencia del tiempo. Son actividades que posibilitan repasos y dan la oportunidad de presentar nuevos contenidos más

3 Cuando se habla de enseñanza a niños se diferencian dos grupos de edad, de 3 a 6 y de 6 a 9. Los 7 años se consideran la frontera del cambio.

PLANIFICAR UNA CLASE DE ESPAÑOL PARA NIÑOS

complejos a través de situaciones que les resultan familiares y cercanas. Pueden ser canciones, gestos, frases, movimientos corporales, etc., que ayuden a los alumnos a percibir los diferentes momentos de la clase y a respetar la estructura y los tiempos.

En las últimas décadas, uno de los conceptos que más interés ha suscitado en el ámbito de la enseñanza ha sido la motivación. Sobre ella se han escrito muchos artículos y estudios, y muchos coinciden en señalar la importancia que tienen los acontecimientos que ocurren en la clase para el aumento o disminución de esta. Shumann (2000) explica que la motivación depende de la evaluación que el alumno hace de la experiencia de aprendizaje. Dentro de esta valoración, las actividades y dinámicas que hayamos elegido constituyen un elemento importante. Está demostrado que divertirse mientras se aprende convierte la experiencia en memorable, e implicar activa y personalmente a los alumnos, hace que estos aprendan y recuerden mejor. No es necesario insistir en que un niño motivado tiene más posibilidad de conseguir el éxito en el aprendizaje. Por todo esto, los profesores debemos invertir tiempo en nuestras planificaciones para hacer que el aprendizaje sea agradable y estimulante. Dörnyei (2008) señala tres estrategias fundamentales con las que los docentes podemos motivar a nuestros estudiantes: romper la monotonía del aprendizaje, hacer que las tareas sean más interesantes e incrementar la participación de los alumnos.

En el primer caso, el ingrediente que rompe con la monotonía del aprendizaje es la variación: de enfoques, de tipos de actividades, de destrezas implicadas, de dinámicas y agrupamientos. Se trata, por ejemplo, de intercalar actividades lingüísticas con otras en las que tienen que recortar o pintar, seguidas de una canción con la que tienen que responder físicamente a un requerimiento, entre otras.

El éxito de nuestra clase dependerá de la atención que seamos capaces de conseguir y esta viene en gran parte determinada por el interés hacia la tarea. Según el modelo motivacional de Keller (Chica, 2009), las actividades deben tener: interés, relevancia, expectativas y satisfacción. Para Ellis (2003), una tarea significativa deberá cumplir los siguientes criterios: conformar un plan de trabajo, estar centrada en el significado, hacer un uso real de la lengua, integrar destrezas, activar procesos cognitivos y ofrecer un producto final comunicativo. Dörnyei (2008) señala, entre otros elementos: la existencia de un desafío, contenidos conectados con los intereses de los alumnos, la aparición de elementos novedosos y elementos familiares, así como la oportunidad de competir para conseguir recompensas.

Los niños son estudiantes que, adecuadamente estimulados, participan y se involucran en los juegos y actividades, por lo que debemos aprovecharnos de esta característica para crear actividades en las que se les permita desempeñar un papel

concreto y personalizado, que los diferencie del resto y los haga sentir especiales. Diseñar una tarea que cada día nos permita ofrecer a un estudiante una cierta responsabilidad o liderazgo ayudará a su motivación y a canalizar su participación.

UNA PLANTILLA PARA PLANIFICAR

- Primera parte: ficha de información.

GRUPO META	Se señalan algunas características relevantes del grupo al que va destinada la clase.
Edad y nivel	Se apuntan las posibles diferencias tanto de niveles como de edades.
N.º alumnos/as	
Duración de la secuencia	Se especifica el tiempo total de la secuencia.
Objetivos	Se pueden expresar en forma de objetivos/contenidos lingüísticos, comunicativos, funcionales...
Contenidos	Pueden describirse las habilidades que los alumnos van a desarrollar; las tareas que se espera que sean capaces de hacer; los contenidos culturales, transversales, que se van a trabajar; las actitudes y valores que se quieren incluir.
Materiales	Se detallan los recursos, fichas, actividades de manuales, etc., que se van a necesitar a lo largo de la secuencia.
Anticipación de problemas	Se trata de anotar las alternativas de itinerarios, señalar la flexibilidad de algunas actividades, prever posibles cambios y modificaciones...

- Segunda parte: descripción didáctica.

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD a. Segmento. b. Material. c. Tiempo. d. Destreza. e. Agrupamiento. f. Disposición del alumno/a	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea para el profesor: • Tarea para el alumno:
--	--

En la columna de la izquierda, señalaremos el segmento al que pertenece la actividad: si es el comienzo, si forma parte de la secuencia central de la unidad o si se trata de una tarea de contextualización, de presentación de contenidos, de práctica, de distensión, de motivación del tema o sirve para introducir la siguiente actividad; o si se trata de la actividad con la que cerraremos la clase. De esta manera, dispondremos, gráficamente y de una forma clara de toda la información que necesitamos para evaluar el proceso de planificación, esto es, si estamos contemplando todos los aspectos que hemos de considerar para estructurar una buena clase.

PLANIFICAR UNA CLASE DE ESPAÑOL PARA NIÑOS

En la columna de la derecha, describiremos el procedimiento, es decir, cómo vamos a llevar a cabo la actividad en el aula, detallando todos los pasos. Esta labor, que puede resultar tediosa al docente, resulta de gran ayuda la primera vez que la implementamos. Es aconsejable, también, separar las tareas del profesor de las tareas del alumno.

Por último, no debemos olvidar la importancia de alternar unas actividades con otras, de manera que mantengamos la coherencia y el ritmo de la clase. En la plantilla de lo que acabamos de detallar, facilitamos dos ejemplos para ilustrar algunos de los aspectos señalados:

<p>Ejemplo: RUTINA 1</p> <ol style="list-style-type: none"> Comienzo La mascota de la clase 5 min Oral Grupo clase De pie en su sitio 	<ul style="list-style-type: none"> Tarea para el profesor: entra a la clase, saluda, pregunta por la fecha y por el tiempo que hace. Pregunta también a los alumnos cómo están y pide al encargado del día que se acerque a recoger la mascota de la clase. Tarea para el alumno: los alumnos están de pie en su sitio; se irán sentando según el profesor les vaya preguntando cómo están y vayan respondiendo. El encargado de la clase se acerca a la mesa del profesor para recoger la mascota como responsable del día.
<p>Ejemplo: ¿CUÁL ES VUESTRA COMIDA FAVORITA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Tarea para el profesor: hacemos la pregunta a la clase. Aprovechamos la respuesta de los alumnos para introducir la siguiente actividad.
<p>Ejemplo: ¿CUÁL FALTA?</p> <ol style="list-style-type: none"> Repaso de léxico de comida Tarjetas con el vocabulario (2 juegos) 10 min Oral Grupo clase Dos grupos; sentados en el suelo 	<ul style="list-style-type: none"> Tarea para el profesor: en grupo clase, hacemos un sondeo rápido del léxico de comida mostrando las tarjetas y repitiendo las palabras. Los dividimos en dos grupos sentados en el suelo. Le damos a cada equipo su juego de tarjetas. Les explicamos lo que tienen que hacer con un ejemplo. Tarea para el alumno: los alumnos, en grupos, con las tarjetas boca abajo, quitan una sin mirarla. Levantan las otras y tienen que recordar cuál es la que falta. Así varias veces.

Para finalizar, me gustaría añadir algunas de las preguntas que en la tarea de posplanificación podrían ayudarnos a evaluar nuestro trabajo:

- ¿Se han repasado contenidos de las últimas clases?
- ¿Han tenido la posibilidad de leer, escuchar, hablar y escribir?
- ¿Han tenido la oportunidad de usar la lengua para hablar de ellos y de sus intereses?
- ¿Se han levantado y han interactuado con diferentes compañeros?
- ¿Qué ambiente había en la clase? ¿Se han divertido los alumnos?

Esperamos que este artículo nos ayude a los profesores a continuar en la creencia de que una clase bien planificada nos da seguridad y tranquilidad, lo que nos facilita

la tarea de guiar y dirigir, permitiéndonos estar más pendientes de lo que sucede en el aula, entre y con nuestros alumnos. Esta, en definitiva, es la tarea del profesor: conseguir las condiciones más favorables para el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, C.** (2007). “¿Cómo puedo mejorar mi labor docente? (III): Secuencia y ritmo de la clase”. En *DidactiRed*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_09/032009_serie.htm.
- Chica, P.** (2009). “Estrategias para favorecer la motivación”. En *Revista digital enfoques educativos*, núm. 37, págs. 29-34. Disponible en: <http://www.enfoqueseducativos.es>.
- Dörnyei, Z.** (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ellis, R.** (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eusebio, S.** (2015). “Metodología de la enseñanza de ELE a niños”. En Fernández, M. C. (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, págs. 201-284. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Martín Peris, E.** (2000). “La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta”. En *Frecuencia L*, núm. 13, págs. 3-30. Madrid: Edinumen. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm.
- Nunan, D.** (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Orta, A.** (2016). “El arte de planificar y planificar con arte”. En Herrera, F. (coord.), *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*, págs. 81-88. Barcelona: Difusión.
- Richards, J. C. y Lockhart, C.** (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J.** (2000). “Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas”. En Arnold, J.(ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*, págs. 49-62. Madrid: Cambridge University Press.
- VV.AA.** (2012). “Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras”. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.