

MEMORIA DE LA MAESTRÍA

“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”

UNIVERSIDAD DE LEÓN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

**LOS USOS DEL CUENTO Y DE LAS TAREAS COMUNICATIVAS
EN LA
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A NIÑOS**

Autor: Paula Vilas Eiroa

Director: Leticia Rojas Castro

Fecha: 15/11/2009

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. ESTUDIOS SOBRE EL TEMA.....	8
2.1 LA ENSEÑANZA DE E/LE A NIÑOS.....	9
2.1.1 TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	9
2.1.2 EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE NIÑOS.....	10
2.1.3 NIÑOS QUE APRENDEN DOS O MÁS LENGUAS.....	14
2.2 EL CUENTO.....	15
2.2.1 DEFINICIÓN.....	15
2.2.2 RAZONES PARA USAR EL CUENTO EN EL AULA.....	16
2.2.2.1 LA MOTIVACIÓN.....	16
2.2.2.2 INTRODUCCIÓN DE INPUT.....	17
2.2.2.3 ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO.....	18
2.2.2.4 FACILITAR EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD METALINGÜÍSTICA.....	19
2.2.2.5 FAMILIARIZARSE CON EL RITMO Y LA RIMA DE LA LENGUA META.....	19
2.2.2.6 INTRODUCIR LA CULTURA DE LA LENGUA META.....	20
2.2.2.7 CONTINUACIÓN DEL TRABAJO FUERA DEL AULA.....	20
2.2.2.8 FACILITADOR DEL TRABAJO COOPERATIVO Y AUTÓNOMO.....	21
2.2.2.9 CONTEXTO PARA CREAR TAREAS COMUNICATIVAS.....	22
2.3 LAS TAREAS COMUNICATIVAS.....	24
2.3.1 DEFINICIONES DE TAREA.....	25
2.3.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS TAREAS.....	25
2.3.3 LAS TAREAS COMUNICATIVAS EN EL CONTEXTO DE EDADES TEMPRANAS..	26
2.3.4 EL DISEÑO DE LA TAREA COMUNICATIVA.....	29
3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	31
3.1 PROPÓSITOS GENERALES.....	31
3.1.1 OBJETIVOS ENFOCADOS EN LOS ALUMNOS.....	31
3.1.2 OBJETIVOS ENFOCADOS EN LOS DOCENTES.....	32
3.2 HIPÓTESIS Y VARIANTES.....	32
4. METODOLOGÍA.....	34

4.1 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y EL PARADIGMA NATURALISTA.....	34
4.1.1 FIABILIDAD EXTERNA E INTERNA.....	37
4.1.2 VALIDEZ INTERNA.....	38
4.1.3 ASPECTOS CUALITATIVOS.....	39
4.2 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	39
4.2.1 DIARIOS.....	39
4.2.2 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.....	39
4.2.3 CUESTIONARIOS.....	40
4.2.4 GRABACIONES EN VÍDEO.....	40
4.2.5 COMENTARIOS EN VIVO/ ASAMBLEA.....	40
4.3 TIPO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	41
4.3.1 ANÁLISIS CUALITATIVO.....	41
4.3.2 FASES DEL ANÁLISIS.....	42
5. ESTUDIO.....	43
5.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CENTRO.....	45
5.2 DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DEL GRUPO.....	47
5.3 DESCRIPCIÓN DE LOS COLABORADORES.....	49
5.4 DESCRIPCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DISEÑADA PARA REALIZAR LAS ACTIVIDADES Y TAREAS.....	50
5.5 DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y TAREAS REALIZADAS.....	53
5.5.1 LA RATITA PRESUMIDA.....	53
5.5.2 EL GALLO QUIRICO.....	58
5.6 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA RECOGER DATOS.....	62
5.6.1 CUESTIONARIOS PARA LA PRIMERA OBSERVACIÓN.....	63
5.6.2 CUESTIONARIOS PARA LA SEGUNDA OBSERVACIÓN.....	66
5.6.3 EL DIARIO.....	67
5.6.4 ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS.....	68
5.6.5 GRABACIONES EN VÍDEO.....	68
5.6.6 LA ASAMBLEA.....	68
5.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	69
5.7.1 PRIMERA OBSERVACIÓN.....	71

5.7.1.1 USO DE LA LENGUA ORAL.....	71
5.7.1.2 DESARROLLO DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS.....	73
5.7.1.3 EL USO DEL CUENTO.....	75
5.7.1.4 ACTUACIÓN DEL PROFESOR INVESTIGADOR.....	77
5.7.1.5 INTERACCIÓN Y TRABAJO AUTÓNOMO.....	78
5.7.1.6 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	80
5.7.2 REFORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS.....	81
5.7.3 SEGUNDA OBSERVACIÓN.....	82
5.7.3.1 USO DE LA LENGUA ORAL.....	82
5.7.3.2 DESARROLLO DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS.....	85
5.7.3.3 EL USO DEL CUENTO.....	87
5.7.3.4 ACTUACIÓN DEL PROFESOR INVESTIGADOR.....	88
5.7.3.5 INTERACCIÓN Y TRABAJO AUTÓNOMO.....	88
5.7.3.6 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	89
5.7.4 COMPARACIÓN DE DATOS.....	90
6. RESULTADOS.....	94
7. CONCLUSIONES.....	100
8. PLAN DE ACCIÓN.....	103
9. BIBLIOGRAFÍA.....	104
10. ANEXOS.....	106

I observe that every child demonstrates a comprehensive curiosity. Children are interested in everything and are forever embarrassing their specialized parents by the wholeness of their interests. Children demonstrate right from the beginning that their genes are organized to help them to apprehend, comprehend, coordinate, and employ- in all directions.

Buckminster Fuller, Approaching the Benign Environment

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios más recientes sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto formal, vienen demostrando lo beneficioso del enfoque comunicativo y del uso de tareas en el aula que inciten la ejercitación de las cuatro destrezas del lenguaje: la expresión y comprensión oral y la comprensión y expresión escritas. Éste, además, supone un cambio en el rol del profesor- alumno, en cuanto que se persigue la autonomía de este último mediante la ayuda del docente. Así, fomentando la toma de decisiones, los alumnos ejercitan una serie de estrategias que facilitarán el proceso de aprendizaje significativo de la lengua meta. Este enfoque llevado a la práctica con niños resulta, sin embargo, poco trabajado o estudiado. Son varios los estudios que se centran en la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera, resaltando, también, los problemas que pueden surgir de esta metodología con niños o lo poco investigada hasta el momento si lo comparamos con la enseñanza a adultos. En el caso del español (E/LE) se presenta una situación menos explorada, todavía, debido entre otros factores a lo relativamente novedoso de la enseñanza de español a niños cuya lengua materna es otra, o a la falta de materiales que respondan a una metodología comunicativa. Cada vez más, el español es estudiado por todo el mundo y son muchas las escuelas que ofrecen esta lengua como L2 o LE ya desde los primeros años de escolarización. Si se tiene en cuenta esta oportunidad y la formación de tantos profesores de español como LE, se brinda una oportunidad para ahondar e incrementar los estudios en este campo de acción. Por y para ello resulta de gran importancia entender lo que sucede en el aula. La formación del docente debe pasar por observar lo que sucede en su propia realidad de ejercitación, esto es, cuando se quieren llevar a la práctica las bases metodológicas estudiadas. En este sentido, se suele dar la situación de adaptar el enfoque comunicativo de adultos a niños que no responde a criterios didácticos adecuados o que no alcanzan los objetivos a priori deseados.

Teniendo en cuenta esta primera reflexión, esta memoria se encuadra dentro del paradigma de investigación- acción. Así, se observa la aplicación de una serie de tareas comunicativas basadas en el uso del cuento como contexto en la enseñanza de E/LE, en concreto en la enseñanza de español para niños.

Los cuentos son una base enriquecedora para usar en las aulas, ya que crean un contexto motivador y fuertemente afectivo en el mundo de los niños. Comparten elementos de las dos culturas- la propia y la cultura meta- en cuanto al tipo de texto del que estamos hablando. Es una fuente ideal para crear tareas comunicativas, y para fomentar la creación de material por parte del docente dependiendo del contexto específico y de las necesidades de los alumnos, así como una ayuda a la creación de un currículo específico del curso, basado en las técnicas del enfoque comunicativo, que muchas veces parece moverse en arenas movedizas a la hora de llevarlo a la práctica con niños. Por otro lado, fomenta la interacción entre los alumnos y los adultos que trabajan en el aula, e incentivan la autonomía y la cooperación entre todos los miembros del contexto educativo.

Los objetivos en líneas generales son investigar dentro de lo posible, de qué manera pueden ser útiles el uso de los cuentos y tareas comunicativas basadas en los mismos, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de español en la educación primaria en las siguientes vertientes

- Fomentar el uso de la lengua oral significativa en clase.
- Fomentar el desarrollo integrado de las cuatro destrezas comunicativas
- Favorecer el contexto emotivo y la interacción entre los componentes del proceso de aprendizaje, así como estrategias de aprendizaje efectivas.
- Ayudar al docente a la creación de materiales donde se presenten modelos de lengua reales, variados y adecuados al nivel de los estudiantes.
- Favorecer el uso de trabajo cooperativo y autónomo.

Por otro lado, resulta ser necesario incitar a los editores a usar los cuentos para crear actividades como alternativa a libros de texto basados en unidades temáticas. Muchas veces se encuentran manuales que son una copia de libros usados en la enseñanza de E/LE para adultos, pero creados para el mundo de los niños. Todavía existen vacíos a la hora de encontrar buen material en la enseñanza a niños y, por ello existe una gran área de investigación por realizar en este sentido. Para los docentes que se enfrentan por primera vez a la enseñanza de niños se plantean muchas dudas en este tipo de situaciones. Es esta, una buena oportunidad para manifestar la extraordinaria posibilidad para que los profesores de ELE se sumerjan en esta interesante y compleja

área de la enseñanza, y consideren la necesidad de crear material, tal y como ocurre en la enseñanza de otras lenguas extranjeras.

La presente memoria de investigación se desarrolla en dos grandes bloques.

1) Revisar la parte teórica, donde se incluye la literatura especializada en la que se apoya este estudio – una aproximación al enfoque comunicativo, la enseñanza a través de cuentos y el uso de tareas en la enseñanza de lenguas en edades tempranas.

2) Abordar la observación en el aula. Para ello, se exponen los objetivos de manera detallada y las hipótesis que han surgido para realizar la investigación. Se define la metodología para llevar a cabo el estudio, se aborda el análisis del contexto de investigación en el cual se lleva a cabo la observación, así como las características de los aprendientes y la situación previa de aprendizaje antes de iniciarse el proyecto de investigación. Se explica la propuesta didáctica basada en la observación en el aula, la práctica a partir del uso de dos cuentos y sus correspondientes tareas, así como la recogida y análisis de datos. Por último, se incluye una sección de evaluación de los resultados obtenidos, así como las conclusiones y un plan de acción sobre la propia práctica de investigación como cierre de la memoria¹. En esta sección se pretende, por un lado, describir el diseño del estudio, observar lo que ocurre en la práctica, describir los instrumentos de recogida de datos, analizarlos, exponer los resultados conseguidos de manera objetiva y, por último valorar si se cumplen los objetivos que se acaban de exponer. Por otro lado, mostrar los problemas que se han encontrado en la fase de elaboración de este trabajo, así como las futuras investigaciones que se plantean una vez concluida la recopilación de datos.

Sabemos que las posibilidades de la presente memoria son muy limitadas y que se hallarán muchos obstáculos que impedirán alcanzar los objetivos que se han propuesto. No obstante, creemos que es este el principio de un próspero camino que deberá continuarse con la aparición de artículos, estudios, memorias de investigación

¹ Se debe tener en cuenta que este tipo de investigación es cíclica, por lo tanto el trabajo se cierra con las conclusiones pertinentes, pero siempre teniendo en cuenta el punto de partida. De la misma manera, el propio proyecto, da pie a que aparezcan nuevas hipótesis y variantes de las mismas, a partir de las cuales, se elabora un plan de acción para futuras investigaciones.

o con la propia experiencia docente en el aula. Esperemos que la investigación de la enseñanza de español a niños alcance una expansión como la que se da en otras edades y contextos, ya que se trata de un campo inmenso e interesantísimo aún por explorar en muchas de sus áreas de ejercitación.

2. ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Se muestra en esta parte dedicada a la teoría en la que se basa el proyecto para llevar a cabo la investigación-acción, una serie de trabajos y artículos significativos que se refieren a la enseñanza de una lengua extranjera para niños. Se ha querido usar una justificación teórica para esta investigación que se base en los objetivos que se quieren desarrollar en el trabajo.

Es común, el caso de profesores de español como LE que acceden a la enseñanza en escuelas de primaria sin tener nociones de maestría o estudios referentes a la enseñanza concreta de los niños². Tal es el caso, que surgen situaciones en las que se trata de llevar a la práctica unas determinadas nociones de enseñanza de ELE en un contexto particular, como puede ser el de los adultos, con las mismas creencias y posibles aplicaciones en el nuevo contexto infantil. Esta situación puede presentar problemas a la hora de ejercer la docencia en el aula, sin saber muchas veces cómo actuar cada día o si el trabajo está siendo útil en cuanto a ofrecer una enseñanza cualitativa hacia los niños. La investigación en el aula aparece como un recurso fundamental para aprender y mejorar la actuación docente en este sentido. Para sustentar el objeto de estudio se analiza a continuación la literatura más relevante que se refiere

- a) al enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de una L2 o LE en niños.
- b) al cuento como contexto para usar en el aula.
- c) las tareas comunicativas en el aula.

Una metodología de enseñanza de E/LE eficaz debe tener como referente las innovaciones de la lingüística teórica y tiene que actualizarse de forma constante. El interés de observar el uso del cuento y de las tareas comunicativas en el aula, se

² Tras la lectura de diferentes manuales y artículos, hemos encontrado sobre todo estudios sobre el inglés como lengua extranjera. Como base teórica los fundamentos de estos trabajos se podrían aplicar a cualquier lengua, sin embargo nos gustaría manifestar la necesidad de enriquecer los estudios en este sentido del español como LE en el contexto infantil.

justifica por lo tanto con la teoría que se expone a continuación. En este sentido, y para facilitar la lectura, se muestra abajo una conexión circular entre la literatura encontrada sobre el tema en cuestión y el plan de acción que se quiere desarrollar. Por lo tanto, desde el enfoque comunicativo, se busca un contexto particular: el cuento. A partir del mismo, aparecen las tareas comunicativas que se relacionan de nuevo con el enfoque comunicativo. Así,



Por lo tanto, desde un enfoque comunicativo se usa el cuento como contexto para introducir un método por tareas, que responden a una forma de trabajar en clase que se integra en el paradigma comunicativo.

2.1. LA ENSEÑANZA DE E/LE A NIÑOS

"Language development is helped by unconscious invitation, it is stimulated by the response of others and speech becomes clearer in the necessity for communication"
(WILKINSON: 1965)

2.1.1 TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAJE

Son varias las teorías que hablan sobre la adquisición de lenguaje en los niños a lo largo de los últimos años.³ A continuación, se describe un breve resumen de algunas de las más importantes en relación a la adquisición del lenguaje con niños.

³ Aunque nos basamos en el enfoque comunicativo para desarrollar nuestra investigación, creemos que se deben exponer las más relevantes teorías de adquisición del lenguaje ya que "para el profesor de lenguas extranjeras, es interesante familiarizarse con las teorías conductistas, innatistas e interaccionistas puesto

-Por un lado, los conductistas como B.S SKINNER (1957) desarrollan la Teoría de la Imitación, según la cual los niños llegan al mundo como una tabula rasa y aprenden copiando- lo que escuchan a su alrededor. La adquisición, se basa pues, en la formación de una serie de hábitos que los niños van adquiriendo a través de la imitación.

-CHOMSKY (1959) por su parte sugiere que el ser humano nace con un sistema lingüístico programado, ya que los niños son capaces de crear palabras y oraciones que nunca antes habían escuchado. Sin embargo, para que esto se produzca es necesario que el niño se encuentre en un ambiente con otras personas que le hablen.

-La Teoría Interaccionista señala que es la relación entre el adulto y el niño y la naturaleza de los intercambios lingüísticos que entre ellos se llevan a cabo, lo que crea la base del aprendizaje de los niños. En el material de estudio FUNIBER (2009) se explica como

“J. PIAGET describió el desarrollo del lenguaje principalmente como el resultado de la interacción de los niños con el ambiente que los rodea, junto a una interacción complementaria entre sus capacidades de percepción y sus experiencias lingüísticas” (FUNIBER, 2009)

-El enfoque comunicativo da énfasis a la negociación de significado, y a la importancia del contexto que se crea en la interacción entre el adulto y el niño.

“The interplay between the child, the environment and the adult helps the child move on their implicit knowledge about language” (Godwin and Perkins, 2002:7)

Se le da gran importancia al niño como parte activa del proceso, así como el lugar que ocupa en el mismo. En este modelo de aprendizaje, es esencial el intercambio comunicativo a través de la interacción con otros compañeros, amigos o adultos.

2.1.2 EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA A NIÑOS

En los últimos tiempos, se estudia el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas cómo una metodología apropiada para desarrollar en las aulas un aprendizaje- enseñanza que es propicio para desenvolver una serie de capacidades y destrezas que ayudan a los alumnos a acercarse a muestras de un uso real de la

que cada una le puede ayudar a explicar un aspecto diferente del proceso de adquisición del lenguaje: los aspectos rutinarios y habituales, la complejidad de la gramática abstracta, y la relación forma y significado, respectivamente” (M. Baralo, 1999:21)

lengua. Si tenemos en cuenta la enseñanza de ELE en un contexto formal para niños, se debe atender a sus capacidades de aprendizaje y adecuar los beneficios del enfoque comunicativo a la edad de los mismos. En este sentido, Javier ZANÓN (1992) señala los problemas que aparecen al haber entendido este enfoque de la misma manera entre adultos y niños, cuando se deberían tener en cuenta las diferencias de aprendizaje de unos y otros

“Encontramos que el patrón enfoque comunicativo (Zanón1988/89) se ha adaptado para cubrir las necesidades y características del público infantil. Desgraciadamente, los criterios utilizados para realizar estas adaptaciones no parecen basarse en consideraciones didácticas, y mucho menos parecen tener en cuenta las necesidades de los niños de ocho años, arrojando resultados muy desiguales” (ZANÓN,1992:93)⁴

Por lo tanto, los principios básicos de esta metodología deben acompañarse de actividades que acompañen al mundo del niño, así como a sus necesidades de aprendizaje. Para ello, se deberían crear situaciones en las que se ofrezca input y output significativo, así como propiciar un contexto de inmersión al proceso comunicativo significativo.

Así mismo, cobra importancia en este enfoque, la necesidad de trabajar las cuatro destrezas comunicativas de manera completa para lograr un nivel de competencia lingüístico cercana a la de un nativo en su contexto real comunicativo.

WILKINSON en 1965, introducía para el contexto educacional del aprendizaje de lenguas dos dimensiones del lenguaje: la producción y la recepción a partir de la oralidad y el uso de textos literarios.⁵

⁴ En su trabajo *Como no impedir que los niños aprendan inglés*, Javier ZANÓN CL&E, 1992, 16, pp. 93-110

⁵ El autor se basa en el currículo nacional Inglés para definir los aspectos de la lengua que deben ser tratados en la enseñanza formal. Nosotros tratamos las cuatro destrezas comunicativas como una correlación a esta categorización que exponemos como base teórica para nuestro estudio.

	PRODUCTION	RECEPTION
ORACY	SPEAKING	LISTENING
LITERACY	WRITING	READING

Figura 1. Las cuatro destrezas comunicativas para desarrollar en el aula

Teniendo en cuenta las cuatro dimensiones del lenguaje, se establecen las destrezas que es aconsejable trabajar en el aula, siempre teniendo en cuenta la edad de los alumnos.

Sin embargo, se ha optado por introducir aquí la quinta dimensión que parece ser fundamental, y más en el trabajo con niños: la motivación, la cual nos permitirá acercarnos a ellos y dejar que el resto de las actividades funcionen con mayor efectividad, creando un ambiente propicio y también si cabe permitiendo controlar el comportamiento global⁶. El enfoque comunicativo ofrece gran importancia a esta dimensión, a partir de la cual se crean una serie de factores que posibilitan el aprendizaje. Las autoras Diane GODWIN y Margaret PERKINS⁷ (2002:3, 4) establecen una serie de parámetros respecto a los efectos de un buen contexto afectivo:

- Interactuar con otros, negociar planes y actividades y tomar turnos de palabra en una conversación.
- Usar el lenguaje para imaginar y recrear papeles y experiencias diferentes.
- Crear estrategias mediante las cuales usamos la lengua para organizar, secuenciar o aclarar pensamientos, ideas, sentimientos y acontecimientos.
- Extender el vocabulario, explorar significados y sonidos de la nueva lengua.

⁶ Pensamos que la motivación en el aula a través de actividades estimulantes, puede favorecer la práctica docente que a veces se encuentra perturbada por el comportamiento de los niños a estas edades. Sugerimos al mismo tiempo, un futuro estudio en este sentido. Es decir, cómo la motivación, puede favorecer un ambiente propicio en el aula en el contexto infantil.

⁷ Nos basamos en gran medida en el manual *Teaching language and Literacy in the Early Years* (2002) de las autoras para contextualizar el enfoque comunicativo y el uso del cuento en la enseñanza de lenguas a niños. A partir de ahora lo denominaremos Manual de Referencia cada vez que aludamos a él para consideraciones bibliográficas. La traducción es nuestra.

En cuanto al papel del docente, éste deja de ser el centro de atención, ya que se busca crear autonomía y centrar el protagonismo en el alumno. El profesor, es por tanto el ayudante y facilitador para acercar a los alumnos a una nueva concepción del aprendizaje y para ofrecerle material que les ayude a alcanzar sus necesidades y objetivos. Por ello,

“Part of this responsibility is to convey to the children that talking and listening are the most important ways of communication and that they are powerful instruments for learning” (GODWING AND PERKINS, 2002:4)

Por otro lado, el rol del profesor debe potenciar el uso de la lengua meta en el aula y crear una comunidad en la que niños y adultos sean parte activa en el proceso de aprendizaje. Por ello, es necesario ser capaz de alejarse del tradicional papel del profesor protagonista y dejar que los niños tomen las riendas de un aprendizaje basado en la actividad constante de la clase, a través de un docente que permita a los aprendientes acceder a los mejores métodos para conseguirlo.

“If speech in childhood lays the foundation for a lifetime of thinking, how can we continue to prize a silent classroom? And if shared social behavior is seen as the source of learning, we must revise the traditional view of the teacher’s role. The teacher can no longer act as a ‘middle-man’ in all learning – as it becomes clear that education is an effect of community” (BRINDLEY, 1994:262)

En este sentido, se destaca el hecho de que el uso de la oralidad en clase y de la conversación dentro de un contexto adecuado, apoyan el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, que se debe incentivar desde el primer momento. Para ello, autores como VYGOTSKY (1962), señalan que existe un espacio entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede realizar con ayuda de un adulto. Los adultos deben ofrecer al niño diferentes oportunidades de aprendizaje, para así poder evaluar su nivel de desarrollo. Esta evaluación, según el autor, se hace observando al niño en sus interacciones sociales, en sus momentos de juego y en sus conversaciones con otros. La ayuda del adulto irá gradualmente reduciéndose hasta que el niño consigue una autonomía total en su aprendizaje⁸.

Así, es fundamental tener en cuenta, que el docente-adulto debe tener como propósito diario en el aprendizaje del niño, darle la oportunidad de ser aprendientes

⁸ Esta teoría procede de lo que Vygotsky (1978) denominó *The Zone of Proximal Development* y que hemos extraído del mismo manual de referencia citado anteriormente.

independientes. De esta manera, se ayuda a que puedan articular sus planes y a que sean capaces de desarrollar estrategias de aprendizaje en actividades posteriores.

“VYGOTSKY (1962) suggested that ‘speech in infancy is the direct antecedent of thinking at a later stage’. When children engage in conversation they are developing their knowledge of grammar and extending their vocabulary” (GODWIN AND PERKINS, 2002: 6)

2.1.3 NIÑOS QUE APRENDEN DOS O MAS LENGUAS EXTRANJERAS

“in learning to use a second language children generally move through development phases that mirror those they moved through in learning a first language” (BARRS et al. 1988:20)

Dentro de este primer apartado sobre el enfoque comunicativo, es importante destacar el hecho de que normalmente, o cada vez más los niños en edad escolar estudian dos o más lenguas extranjeras al mismo tiempo. Es esta, una oportunidad muy ventajosa para desarrollar sus capacidades lingüísticas y tomando como referencia a las autoras GODWIN AND PERKINS (2002: 4- 5), como docentes se muestra necesario⁹

- Animar a los niños a hablar en su lengua preferida cuando encuentran afecto a la hora de crear una efectiva comunicación y aprendizaje. Los niños cuya lengua materna no es el español, ya poseen un considerable conocimiento del sistema en su lengua materna, el cual pueden trasladar a la hora de aprender español como lengua extranjera.
- Si aprenden además una tercera lengua, desarrollan una serie de estrategias, que les pueden servir de apoyo para cierto tipo de situaciones. Debemos ser conscientes por otro lado que los niños multilingües no son niños con dificultades. “Multilingual children are not children with learning difficulties” (GODWING AND PERKINS, 2002:5)
- Invitar a su contexto cercano y natural, tal como familiares, a que continúen desarrollando su aprendizaje fuera del aula.

⁹ Incluimos este apartado, ya que como se verá más adelante nuestro contexto de acción contiene estas características particulares. La lengua materna de los niños es el portugués y aprenden con una misma carga lectiva el español y el inglés. Hemos tomado las indicaciones de las autoras del manual de referencia, para llevarlas a nuestro campo de investigación.

- Evaluar sus habilidades lingüísticas así como su cultura apreendida a través de actividades o tareas que reflejen sus propias experiencias e historias, acercándonos al mundo del niño para lograr nuestros objetivos observadores.

Teniendo en cuenta las bases del enfoque comunicativo, tal como la ejercitación de las cuatro destrezas comunicativas, crear contextos motivadores, el rol del docente como ayudante o lo beneficioso de la oralidad en el aula, y teniendo en cuenta el contexto al que nos enfrentamos- niños de 7 y 8 años- ¿es posible llevarlo a la práctica?¹⁰ Se ha escogido el cuento como texto base, que sirve de contexto para trabajar tareas comunicativas que respaldan el enfoque comunicativo, para poder analizar esta hipótesis.

A continuación, se presenta la literatura que habla sobre el cuento y su uso en el contexto infantil.

2.2 EL CUENTO

“We want to make it absolutely clear that the early years practitioner’s primary aim will be to provide contexts in which children can develop their ability to use language” (GODWIN Y PERKINS, 2002: 33)

2.2.1 DEFINICIÓN

Cuento: Narración breve de hechos imaginarios o reales, protagonizada por un grupo de personajes y con un argumento sencillo. (WIKIPEDIA)

Cuento: (3) Narración breve de ficción (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA)

¹⁰ Aunque no es objeto de nuestro estudio queremos volver a resaltar en este punto el hecho de que el contexto de enseñanza de lenguas en niños, pasa por asumir que la disciplina interviene en el tipo de actividades que desarrollemos. Por otro lado, y como veremos más adelante la práctica de actividades en parejas o en grupos no se puede asumir de la misma manera que en la enseñanza a adultos, que aunque estén acostumbrados a otro tipo de metodologías más tradicionales, pueden acostumbrarse a una nueva forma de trabajar sin pedirles silencio o un comportamiento adecuado. En el caso de los niños se nos presenta la necesidad de establecer los parámetros del enfoque comunicativo desde la necesidad de mantener una disciplina que nos permita trabajar con ellos. Por ello, queremos hacer referencia aquí a manuales que pueden ayudar al docente en este sentido. Para ello véase el documento anexo que nos ha facilitado la profesora de inglés del centro en el que desarrollamos nuestra investigación- acción Jane Harding da Rosa (Director of Teacher Training) y que se puede encontrar en [www. Classroom-management.org](http://www.Classroom-management.org)

Asunción Barreras ¹¹ indica que

“El cuento es una forma de comunicación y una introducción ideal a la lengua extranjera puesto que las historias contienen contextos familiares para el niño”
(BARRERAS: 2006:315)

A través de este tipo de textos, se abre una puerta a la competencia literaria en edades tempranas que supone una “combinación de un conocimiento lingüístico sociocultural, histórico y semiótico” (BRUMFIT y CARTER, 1986: 18)

En el manual de referencia del que se ha hecho referencia más arriba, las autoras GODWIN y PERKINS (2002:26-44) dedican un capítulo a lo beneficioso de utilizar “Stories” como práctica docente en las aulas:

“Children should hear stories read aloud and told, and should be encouraged to tell their own stories [...] the language of story helps children to separate language out for closer attention and consideration, thereby enhancing their knowledge and understanding of and about language” (GODWIN Y PERKINS, 2002:25)

Asimismo -y teniendo en cuenta la lectura de diferentes estudios que, desarrollan esquemas de objetivos y razones por las cuales seleccionar textos para niños-, se intenta, a continuación, resumir y concretar las ideas más relevantes en este sentido.

2.2.2 RAZONES PARA USAR EL CUENTO EN EL AULA

Una de las razones básicas para usar el cuento en el aula como contexto inicial y punto de partida, es el hecho de que ayuda a desarrollar diferentes capacidades tales como las afectivas, las lingüísticas y las conceptuales. Los beneficios en este sentido son varios y conectan con el paradigma comunicativo que se quiere desarrollar en esta investigación:

2.2.2.1 LA MOTIVACIÓN

Al contar una historia, los niños se sienten identificados con los personajes y el mundo que se crea en las mismas. Esto ayuda a conectar con un contexto adecuado para crear un ambiente motivador y provocar que los factores afectivos se enlacen con el mundo conceptual de los niños de estas edades.

¹¹ En su trabajo *Los cuentos orales en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Universidad de la Rioja (2006)

“Los niños entenderán mejor aquellas historias cercanas a ellos (por su contenido o expresión), por lo que facilitaremos el llamado aprendizaje significativo, ya que utilizaremos conocimientos previos del alumno para presentarle otros nuevos y ampliarlos” (BARRERAS, 2006:315)

De esta manera, se puede ayudar a los alumnos a que aprendan a comprender diferentes puntos de vista- que surgen de la historia- y en consecuencia a expresar y organizar sus propios pensamientos y a comunicarse con sus interlocutores.

“Stories enable children to make sense of their thoughts in order to communicate them coherently to other people” (GODWIN Y PERKINS, 2002: 25)

2.2.2.2 INTRODUCCIÓN DE INPUT

Una vez que el campo afectivo está preparado y se es capaz de llegar a los niños a través de historias motivadoras, los estudios muestran cómo contar cuentos supone un ejemplo de input, a través de la lectura, para que el niño active y desarrolle sus propios mecanismos de aprendizaje. Asunción Barreras indica que “al hacer el input comprensible es un proceso de construcción de significado activo” (BARRERAS, 2006:316)

KRASHEN (1985) afirma que una condición importante para que la adquisición del lenguaje tenga lugar es que el alumno comprenda un input que contenga un nivel de lengua ligeramente por encima de la competencia del alumno. Por tanto, al contar una historia a niños que comienzan a aprender español como segunda lengua¹², “los alumnos podrán comprender casi todo pero se verán estimulados para seguir progresando” (Brown, 1987: 188). A través de los cuentos, se introduce nuevo vocabulario y nuevas expresiones. Lo beneficioso del este texto - u otro- es que, se contextualizan los significados de las nuevas palabras y a través de la ayuda como docentes, haciendo mímica, dibujos, repitiendo la historia varias veces y por los dibujos del propio cuento, se consigue acercar la nueva realidad lingüística a los niños.

¹² Los niños con los cuales llevamos a cabo la investigación, son portugueses nativos. Ya saben algo de español, y como se verá los cuentos que usamos están acompañados de imágenes y corresponden a un mundo lingüístico que les es familiar. Así, aparecen animales y objetos familiares. El hecho de contar una historia nueva, se corresponde, a nuestro modo de ver, con la hipótesis del input de Krashen (1985) que responde a la fórmula (i+1) “nos movemos desde i, nuestro nivel actual, hacia i+1, el siguiente nivel en el orden natural, comprendiendo un input que contenga i+1” (KRASHEN, 1985:2). Debemos tener en cuenta, sin embargo, que cada docente debe escoger los cuentos más adecuados para utilizar en sus aulas.

2.2.2.3 ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO

“Stories introduce children to new vocabulary and new ways of using language” (GODWIN Y PERKINS, 2002: 26)

Siguiendo a las autoras, cómo se indicaba más arriba, las historias introducen a los niños en el poder del lenguaje, desde el momento en el que escuchan una historia, que al ser de su agrado, y con la cual se identifican de una u otra manera, el interés por el locutor comienza a desarrollar una motivación que abrirá las puertas a la adquisición de nuevo vocabulario.

“Children accommodate new language to heir existing repertoire by engaging with it in story” (GODWIN Y PERKINS, 2002:26)

Al igual que en la enseñanza de una lengua extranjera en adultos se deben elaborar unidades temáticas que recojan un conjunto de nuevas palabras para el aprendiz.¹³ En el caso de los niños y del cuento, se crea un mundo de palabras que comparten características al estar introducidas en una historia, en la cual los personajes son protagonistas y aparecen de manera constante una y otra vez, así como las descripciones de sus vestidos o la acción que se desarrolla.

Por último, el uso del cuento, propicia oportunidades para introducir frases que de otra manera sería más difícil y da pie a mantener una interacción comunicativa mediante el diálogo con los niños sobre la historia del cuento para negociar su significado. DOMBAY (en Ligtfoot and Martin 1988) reflexiona sobre un caso en el que una madre comparte la historia Rosie’s Walk de Pat Hutchins con su hija y comenta

“Even in this brief simple text there are words, phrase structures and clause patterns that Young children are unlikely to hear in conversation” (GODWIN Y PERKINS, 2002:.30)

Así, se fomenta un uso comunicativo del lenguaje, a través del diálogo en el aula.

¹³ En el Marco de Común europeo de Referencia para las lenguas, se dice que el texto es “cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de la tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso” (2002:10) Nosotros, por lo tanto, tomamos el cuento como texto en este sentido para tomarlo como apoyo y como producto.

2.2.2.4 FACILITAR EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD METALINGÜÍSTICA

El cuento abre las puertas a la posibilidad de hablar sobre el lenguaje con los niños. En un primer momento esto podría parecer imposible. ¿Cómo ejercitar esta dimensión con niños de 7 u 8 años?

“Stories can be excellent vehicles for talking about language, for helping children find language interesting. When you sharing stories with children, seek out stories which will invite you and children to talk about language” (GODWIN Y PERKINS, 2002:32)

Así, se pueden tratar asuntos como:¹⁴

- La diferente manera en la que los personajes hablan: femeninos, masculinos, según su estado de ánimo...comparando diferentes versiones del mismo cuento.
- Dependiendo del público que haya tanto en la lectura de los cuentos como en una posible representación oral del mismo en clase, se puede conversar con los niños sobre cómo y por qué hablamos en cada situación. “Audience and purpose are a concept that is basic to effective communication in either talk or print” (GODWING Y PERKINS, 2002:32)
- Al analizar la historia, el tema central o porqué los personajes se comportan de una manera o de otra, se pueden realizar preguntas directas tales como ¿Por qué crees que él/ella dice eso? Tal y como señalan las autoras, se pueden crear categorizaciones de las diferentes formas de hablar de los personajes:

“Perhaps make a poster showing speech bubbles entitled, ‘The things monsters say’, or ‘The things mothers say when they are across’” (GODWIN Y PERKINS, 2002:33)

- Hablar sobre las diferencias entre una historia contada oralmente o leída. Se puede jugar con diferentes formas de acercar los cuentos a los niños e investigar a partir de las posibilidades que se ofrecen a través de este contexto. Así, por ejemplo analizando con los alumnos si prefieren la historia leída o contada, sin el texto delante, y el porqué de la elección.

2.2.2.5 FAMILIARIZARSE CON EL RITMO Y RIMA DE LA LENGUA META

Otra razón por la cual el uso del cuento es beneficioso, es la oportunidad de usar un ritmo y entonación propios de la lengua meta. Los niños así, se empiezan a familiarizar con las diferentes cadencias o ascendencias del español en este caso, lo cual invita a un uso de muestras reales de conversación.

¹⁴ Nos basamos de nuevo en el manual de referencia, y aunque no es literal, la traducción en nuestra.

“They are playing with rhythm and rhyme and developing an ear for language [...] This is the same kind of ear that enables to recognise spoken French or German even though we may not know the actual words”(GODWIN Y PERKINS, 2002: 26)

Los niños serán capaces de recordar y aprender frases o palabras a través del ritmo y la rima, favoreciendo el aprendizaje y la autoconfianza “hasta el punto de que los niños son capaces de retener de memoria retahílas o estribillos carentes de significado, pero dotados de sonoridad y de ritmo” (CERVERA, 1993: 172)

2.2.2.6 INTRODUCIR LA CULTURA DE LA LENGUA META

Los cuentos son una fantástica excusa para introducir elementos de la cultura meta desde edades tempranas. A un niño de 8 años le resultará más motivador introducirse en la cultura de otros países a través de personajes como animales, princesas o superhéroes. Así, por ejemplo GODWIN y PERKINS exponen un ejemplo del cuento inglés el Príncipe y la Princesa en el cual se dice “*and they all went home to tea*” (2002:26)

De esta manera, los niños comprenden cómo el té es una fuerte marca cultural en el Reino Unido y a partir de la cual se establecen horarios o formas de comportarse en sociedad¹⁵. Depende del docente, eso sí, escoger los temas adecuados para introducir en sus aulas. La excusa del cuento que se escoja, abrirá las puertas para hablar con los niños de diferentes aspectos de la cultura que se crea adecuado a las necesidades del aula y así, “aprender a respetar esas otras culturas y a involucrase en ellas” (BARREAS, 2006:315)

Además, desde los primeros años de docencia a niños, es positivo introducirlos en la literatura. En español se cuenta con muchos ejemplos de cuentos populares que forman parte del legado cultural popular, que se puede usar o adaptar a las necesidades docentes.

2.2.2.7 CONTINUACIÓN DEL TRABAJO FUERA DEL AULA

A través del uso de los cuentos, se familiariza a los alumnos con textos a los que pueden acceder una y otra vez. Los niños adoran las historias y las reconocen aún con

¹⁵ En español independientemente de los temas culturales que podamos introducir, tenemos unas formas más o menos fijas de cómo comenzar y acabar un cuento. Es usual decir al comienzo “*Érase una vez...*” y al final “*Y fueron felices y comieron perdices*” aunque hay variantes según el país o la región. Podemos cambiar estas formulas según nuestras necesidades e introducir valores o ideas que queramos transmitir a nuestros alumnos, lo cual puede verse conectado con la cultura de la lengua meta.

el paso del tiempo. Trabajar con cuentos es una estupenda vía para que vuelvan a la materia prima una y otra vez, de manera que el aprendizaje no se limite a las sesiones dentro del contexto formal, sino que puedan en casa o en momentos individuales volver a encontrarse con la lengua meta.

2.2.2.8 FACILITADOR DEL TRABAJO COOPERATIVO Y AUTÓNOMO

El hecho de “compartir una historia” motiva tanto la imaginación y el desarrollo individual como el trabajo en conjunto. “Collaborative storytelling helps children to learn “to work as part of a group” (GODWIN Y PERKINS, 2002:29)

El hecho de poder negociar significados mediante el análisis de la historia o de los caracteres de los personajes, invita no sólo a crear input y output en el aula, sino a que los niños se ayuden unos a otros al compartir o discrepar en asuntos que conciernen a la historia y a dialogar con los docentes.

“el narrador puede pedir la colaboración de sus oyentes para decir lo que va a pasar a continuación o para ayudarlo a contar algo en ese momento” (BARRERAS, 2006: 316)

Es por todos sabido, que cada alumno es diferente y que puede poseer una serie de estrategias determinadas. Otras podrán ser ejercitadas con el tiempo. En una primera instancia en una misma aula se pueden encontrar niños tímidos, habladores, imaginativos, exagerados, con mal comportamiento, etc. El cuento parte como base a que se produzca un entendimiento de la historia que no tiene porqué coincidir de manera conjunta a priori. El docente puede ayudar a que los alumnos lo comprendan a través del análisis del texto y mediante preguntas¹⁶. Es fundamental, también, comenzar a crear grupos de trabajo en los cuales unos niños se ayuden a otros, fomentando el trabajo cooperativo. De nuevo, VIGOTSKY (1988) en su teoría, habla sobre la zona de Desarrollo próximo en el aprendizaje de lenguas señalando que

“la distancia en el nivel real de desarrollo, esta determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

¹⁶ Así, por ejemplo podemos como docentes preguntar a los niños qué es lo que más les ha gustado de cuento, lo que menos, pedirles más información sobre un personaje, si conocen la historia en su lengua materna, qué diferencias hay, si les ha pasado alguna vez algo parecido, etc. Esto supone una excusa para que hablen o para que conversen con sus compañeros sobre su mundo de acción y lo que han comprendido. En nuestra observación veremos cómo los niños actúan en este respecto y de qué estrategias se valen. Por otro lado, el cuento es una tarea en sí misma por todo lo que estamos comentando, pero también es motivadora de tareas comunicativas como veremos más adelante.

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1988:133)

Por todo lo expresado, el cuento es un contexto base que puede permitir, crear una serie de actividades tanto durante su lectura como a posteriori, que faciliten tanto la negociación de significado como la posibilidad para que los niños puedan trabajar en grupos o parejas. Asimismo, permite observar el desarrollo autónomo individual ya que es un trabajo abierto y permitiría, según las necesidades de los alumnos trabajar con este de diferentes maneras.

2.2.2.9 CONTEXTO PARA CREAR TAREAS COMUNICATIVAS

Las autoras GODWIN y PERKINS (2002:28) introducen un esquema a partir del cual tomando como partida el cuento, el docente puede crear actividades para ser usadas en el contexto de enseñanza con niños. Estas tareas, permiten desarrollar e integrar las cuatro destrezas comunicativas¹⁷, que ya desde los primeros años se pueden practicar en la E/LE con niños. Para describir este proceso, se ha creado un mapa conceptual, teniendo en cuenta las tareas que se utilizan en la presente investigación¹⁸, las cuales derivan del trabajo realizado con los cuentos que han sido escogidos. Se trata de tareas que permiten trabajar a partir de la historia, y según las cuales se puede establecer un método de trabajo basado en el enfoque comunicativo.

Se han dividido las tareas, según las cuatro destrezas comunicativas y se ha añadido la parte de Análisis y Quinésica y modelación. La primera de ellas, podría introducirse en la parte de expresión y comprensión oral, ya que es esta destreza la que más se trabajaría, aunque se ha tenido en cuenta que el análisis puede ser una fuente de trabajo muy compleja, ya que está abierta a la posibilidad de crear una gran gama de actividades a partir de la misma. De esta manera, el análisis del cuento puede servir para profundizar en la comprensión de la historia y elaborar una serie de actividades en grupo o individuales que a su vez pueden motivar la aparición de la destreza escrita o la de la lectura. Es por ello, un campo muy amplio se ha decidido separar por estos

¹⁷ No nos olvidamos de que la motivación está conectada con las cuatro destrezas comunicativas como medio para que se lleven a cabo de manera satisfactoria. Creemos que es muy necesario tener en cuenta de que aunque este factor es fundamental para cualquier tipo de contexto en el aprendizaje de lenguas, en el contexto infantil es muy óptimo y debemos tenerlo en cuenta siempre.

¹⁸ Aunque tomamos como punto de partida el mapa conceptual que desarrollan las autoras, lo adaptamos a las tareas que derivan de los cuentos que utilizamos en nuestra propia práctica docente para realizar la investigación- acción. Más adelante explicamos en detalle cómo son.

motivos. La categoría de kinésica y modelación, es tratada, ya que muchas actividades se realizan a través de movimientos corporales o gesticulación.

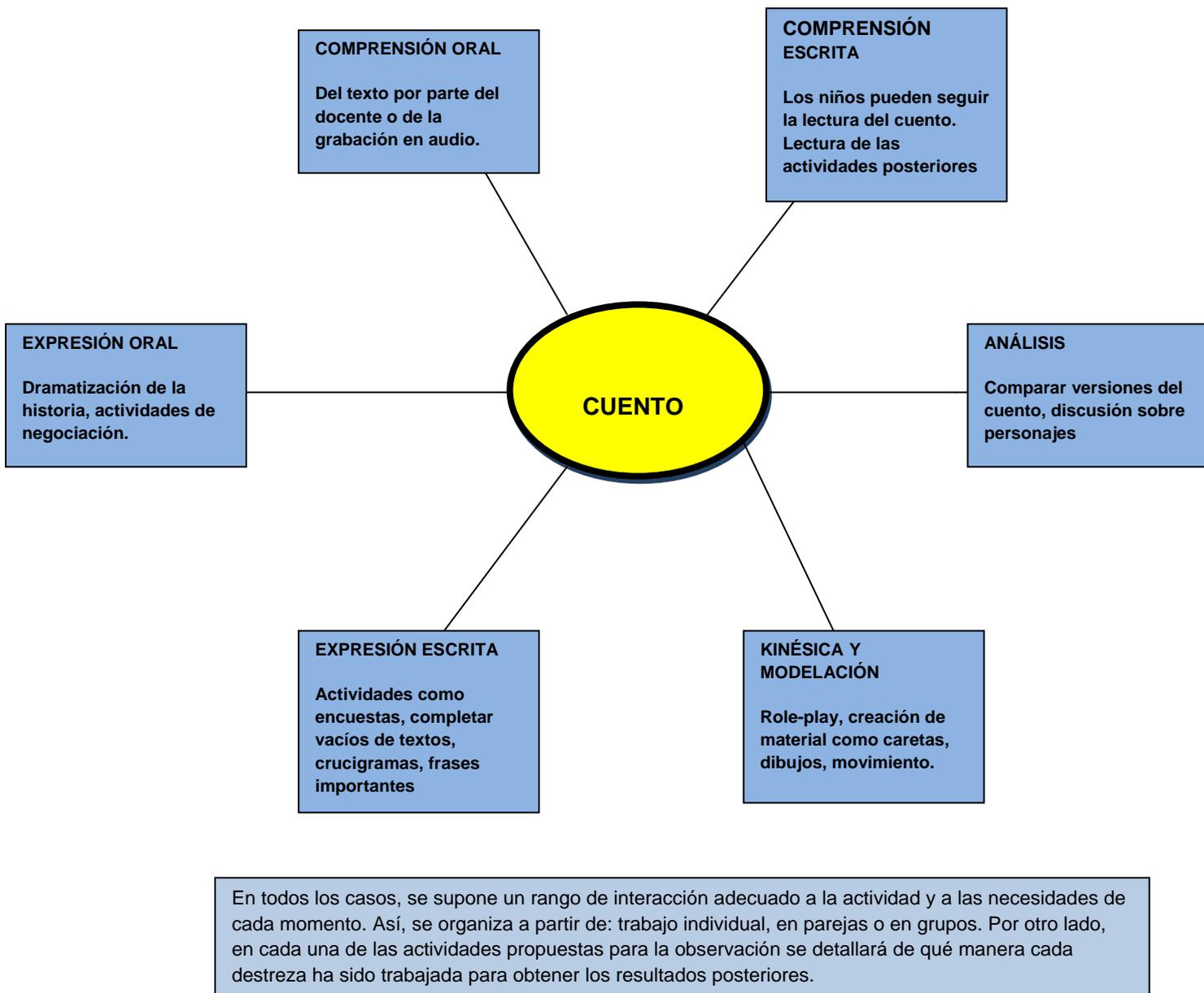


Figura 2. Respuesta al uso del cuento. Representación de las actividades que surgen del texto, para desarrollar un enfoque comunicativo. (Véase fig. 1)

Teniendo en cuenta el cuento como contexto para introducir un método de trabajo por tareas, a continuación, se exponen algunas de las características que definen este tipo de actividades, las cuales pueden ser realizadas teniendo en cuenta la interacción y el objetivo que se persigue. La observación en el aula, conlleva por lo tanto a analizar el trabajo individual, por parejas o por grupos. ¿Es posible ejercitar este tipo de

metodología con niños de 8 años? Se resume en el siguiente punto la literatura que trata sobre este tema.

2.3 LAS TAREAS COMUNICATIVAS

Al igual que en los apartados anteriores, los trabajos que se refieren al uso de tareas comunicativas con niños, hablan en su mayoría de la enseñanza del inglés como LE. Los trabajos resaltan los problemas que pueden surgir a la hora de llevar a la práctica este enfoque, así como claves para que su funcionamiento sea el adecuado.

Las tareas comunicativas surgen a finales de los años 80, como una propuesta innovadora para el diseño del trabajo del profesor de lenguas extranjeras.

Según Serrano Sampedro¹⁹ el enfoque por tareas

“se presenta como una propuesta innovadora, alternativa a modelos de enseñanza anteriores y partió del intento de dar al “enfoque comunicativo” una organización cualitativamente diferente al contenido estructural/nocional: la tarea comunicativa” (GIL PEÑA, 1999-2000:128)

En relación al uso de las tareas en el contexto infantil, Gil PEÑA apuntaba ya, lo siguiente:

“cada profesor debe hacer el currículum con unidades didácticas a base de tareas acordes a las características y necesidades del aula y a partir de su propia experiencia. Estas tareas tendrán en cuenta los objetivos que se ha fijado el profesor y éstos atenderán a las cuatro subcompetencias: la lingüística, la pragmático- discursiva, la socio- cultural y la estratégica” (GIL PEÑA, 1999- 2000: 129)

Según Cerezal (1997)²⁰ -y en relación a lo que apuntaba Peña-, con la subcompetencia lingüística, los niños adquieren los conocimientos teóricos sobre la lengua, a partir de su propia reflexión como hablantes. Con la subcompetencia

¹⁹ En GIL PEÑA, NOELIA: *Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura* en Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11. (1999- 2000: 128)

²⁰ Cerezal, F., “*El aprendizaje de lenguas a través de tareas*”, 1997: *Encuentro. Revista de indagación e innovación en la clase de idiomas*, nº9. Universidad de Alcalá

pragmático- discursiva, el alumno comprende las funciones comunicativas de la lengua y aprende a usarlas según el contexto. A través de la subcompetencia socio- cultural, el alumno comprende el significado social de las formas lingüísticas y con la subcompetencia estratégica, el alumno adquiere destrezas para ser autónomo como hablante, y para resolver problemas que puedan surgir en su etapa de aprendizaje. Si tenemos en cuenta el contexto de edades tempranas, surge la duda de si el uso y la práctica de estas tareas conlleva a los mismos resultados estudiados para los adultos, y si es posible utilizar un enfoque por tareas con este tipo de estudiantes.

2.3.1 DEFINICIONES DE TAREA

Se presentan a continuación, algunas de las definiciones que ofrecen algunos autores y manuales

“Se trata de (...) una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen con la lengua meta centrando más su atención en el significado que en la forma”²¹ (NUMAN:1996)

“Es representativa de procesos de comunicación de la vida real, también es identificable como unidad de actividad en el aula, está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo”²² ZANÓN (1990)

“Cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, jugar una partida de cartas, etc.” Marco Común de Europeo de Referencia para la lenguas (2002)

2.3.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS TAREAS

Tomando a ZANÓN (1990) como referencia se establecen algunas de las características de la tarea comunicativa:

1. *Es representativa de procesos de comunicación de la vida real (y por tanto parecida a acciones de la vida cotidiana)*

²¹ NUNAN, D.”*El diseño de tareas para la clase comunicativa*”. 1989: Designing Tasks for the Communicative Classroom (CUP:10)

²² ZANÓN, “*Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras*”,1999: Cable, 5, 19-27. ASELE. Actas x

2. *Implica a todos los aprendices en la comprensión, producción o interacción en L2.*
3. *Identificable como unidad de trabajo en el aula.*
4. *Dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.*
5. *Diseñada con una estructura, un objetivo, contenidos y un producto o texto final (cuyo resultado además debe ser evaluado por profesores y alumnos como producto lingüístico y como proceso de trabajo)*
6. *Durante la tarea, la atención de los aprendientes se centra más en la manipulación de información (significado) que en la forma (contenidos lingüísticos)*
7. *Su resolución implica el desarrollo de valores educativos (autonomía, creatividad, responsabilidad, reflexión sobre el proceso de aprendizaje, etc.)*

2.3.3 LAS TAREAS COMUNICATIVAS EN EL CONTEXTO DE EDADES TEMPRANAS

Javier ZANÓN (1992) en su estudio *Cómo no impedir que los niños aprendan inglés*, hacía referencia a la problemática que surgía con la adaptación del enfoque por tareas usado en la enseñanza de adultos y la enseñanza a niños. Así, comienza su estudio de la siguiente manera:

“Se revisan en este artículo los problemas que un enfoque comunicativo basado en el adulto presentan para el diseño curricular del inglés para niños y se propone pasar a un diseño basado en actividades (más que en contenidos lingüísticos) alertando a la vez de las condiciones (que hoy no se cumplen) necesarias para aplicarlo con eficacia, como la formación de los docentes o los recursos en el centro”

Zanón explica algunos de los problemas que derivan de esta situación. Se ha decidido presentarlos, ya que coinciden en gran medida con la situación previa en la cual se encontraba el grupo con el que se lleva a cabo la presente investigación- acción²³,

²³ Más adelante explicaremos esta situación con más detalle, explicando las características del contexto y la situación previa. Nos parece relevante incluir este listado, ya que coincide como decimos en nuestro análisis docente del grupo observado. Queremos añadir, que desde nuestro punto de vista estos problemas surgen de alguna manera por el hecho de que los docentes que nos enfrentamos por primera vez a la enseñanza de E/LE para niños, no somos “maestros” en muchos casos, y por consiguiente actuamos de manera similar en la docencia con adultos. Por otro lado, la falta de material o la adecuación de materiales al contexto que nos interesa, a veces nos hacen dudar de nuestra efectividad en el aula. Creemos que la investigación del docente en sus aulas es de gran ayuda para solventar estos problemas y para aprender y cambiar aquellos factores que deben ser modificados para que se dé un aprendizaje significativo.

razón por la cual, se decide trabajar con el uso del cuento y de las tareas comunicativas, intentado así cambiar un estado de enseñanza- aprendizaje poco satisfactorio.

- *Falta de un análisis de las necesidades y posibilidades de comunicación en lengua extranjera de los niños.*
- *El concepto de contenidos comunicativos reducido a estructuras lingüísticas, nociones y funciones*
- *La concepción adulta de la organización del curso, con un sistema de secuenciación lineal de contenidos en unidades y de progreso en estadios de elaboración de los mismos dentro de cada unidad.*
- *La ausencia de criterios psicolingüísticos acorde a la edad de ocho años para el diseño de actividades*

ZANÓN añade

“la única manera de aprender a hablar y entender inglés es diciendo y escuchando cosas en inglés. La única manera de que esos contenidos sean potencialmente utilizables para comunicar es que se sitúen en el contexto del aula. Para ello, deben ser contenidos que vayan a ser utilizados para hacer cosas con ellos en las actividades de la clase de inglés” (ZANÓN, 1992:98)

Una de las claves que da el autor para que esta situación cambie es la de

“ofrecer a nuestros alumnos actividades en las que el objetivo de las mismas no sea mostrar/ejemplificar el funcionamiento de unidades lingüísticas sino hacer cosas en inglés para comunicarse” (ZANÓN, 1992:98)

Se sugiere, por lo tanto, crear actividades para los niños motivadoras, en las que se use la lengua meta como vehículo para llevarlas a cabo y para el desarrollo en sí mismas.

Se observa, por todo esto, la necesidad de establecer objetivos claros y significativos para los aprendientes. Tratar con niños, supone la necesidad de presentar actividades motivadoras, es decir, aquellas que formen parte de su mundo.

Por otro lado, se considera de gran importancia establecer unas pautas bien articuladas a través de las cuales los objetivos que se desean conseguir queden claros y sean comprendidos por los alumnos en su conjunto.

ZANÓN (1992:99) explica que para que las actividades se lleven a cabo con éxito se debe motivar:

1. *La participación activa de los niños en el uso del lenguaje.*
2. *La sinceridad del uso del lenguaje. El inglés se usa para regular la actividad. Si no se usa bien, la actividad no sale. El inglés cobra todo su valor como instrumento y los niños aprenden a reconocer ese valor al contrastar los efectos de su uso en la actividad.*
3. *La creación de un contexto compartido (reconocido por todos) sobre el que se presentan las unidades de lenguaje desconocido. La actividad es un juego (varios juegos) y los niños son expertos conocedores de sus reglas. Saben cómo actuar en la actividad, sólo les faltan las piezas necesarias (inglés) para poder resolverla.*
4. *La creación de un motor afectivo para aprender lo que no saben. Lo hacemos si las actividades son divertidas y/o interesantes. El planteamiento en forma de juegos incita a los niños a resolverlos. El éxito en el uso del inglés es el éxito en la actividad y por tanto el motor del aprendizaje.*

Además, teniendo en cuenta estas características a la hora de trabajar con las actividades en clase, se puede concretar que una lengua se aprende cuando se usa. Las tareas, suponen la consecución de un objetivo u objetivos específicos como se ha señalado más arriba, y para lograrlo es aconsejable usar el lenguaje²⁴ tanto para su explicación como su desarrollo. En este sentido, otros autores como SWAIN (1985) reivindican la comprensión y la producción en inglés como condición para su aprendizaje permitiendo, "la producción de mensajes en inglés de un nivel superior a la capacidad individual gracias al contexto cooperativo de la actividad que se está desarrollando"²⁵

²⁴ Teniendo en cuenta nuestra exposición global, nos referimos al uso del lenguaje en las cuatro destrezas comunicativas.

²⁵ Esta idea de SWAIN (1985) está relacionada con la Hipótesis del input de KRASHEN (1985) y su fórmula (i+1) que mencionábamos más arriba y a los beneficios del trabajo cooperativo para negociar el significado. En este sentido KRASHEN (1982) afirma que "los aprendices usan el inglés desde el momento en el que son capaces de entender el significado de los mensajes inmersos en actividades de comunicación. El secreto radica en la utilización de claves contextuales como gestos, objetos, dibujos, etc. sobre las que apoyar la aparición de elementos lingüísticos nuevos" en (ZANÓN, 1992: 100)

2.3.4. EL DISEÑO DE LA TAREA COMUNICATIVA

En este último apartado referido a las tareas comunicativas, se presenta un esquema para la elaboración de una unidad didáctica basada en actividades que puede servir para trabajar en un contexto de acción. Este esquema, se basa en uno de los cuentos que usado en esta investigación- acción y en el Marco para el diseño de unidades didácticas mediante tareas, reproducido por ESTAIRE y ZANÓN (1990) que se resume a continuación:

1. *Elección de tema/área de interés.*
2. *Especificación de objetivos comunicativos*
3. *Programación de tareas finales que demostrarán la consecución de objetivos*
4. *Especificación de componentes temáticos y lingüístico necesarios deseables para la realización de tareas finales*
5. *Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizadas por lecciones.*
6. *Evaluación incorporada como parte del proceso de Aprendizaje.*

El esquema que se puede observar en seguida sigue una línea de elaboración basada en actividades didácticas teniendo en cuenta el objetivo final de representar el cuento oralmente. Para conseguirlo, se realizarán las tareas propuestas por las autoras de los cuentos que hemos utilizado en la práctica²⁶ y el trabajo de ZANÓN (1992:105)

Mas adelante, se desarrolla con detalle cada una de las tareas y actividades usadas para realizar el estudio.

²⁶ BENÍTEZ, L. y EGUSKIZA, M. J. "La ratita presumida"2005: Aprendo español con cuentos, SGEL.

BENÍTEZ, L. Y EGUSKIZA, M.J. "El gallo Quirico"2008: Aprendo español con cuentos, SGEL.

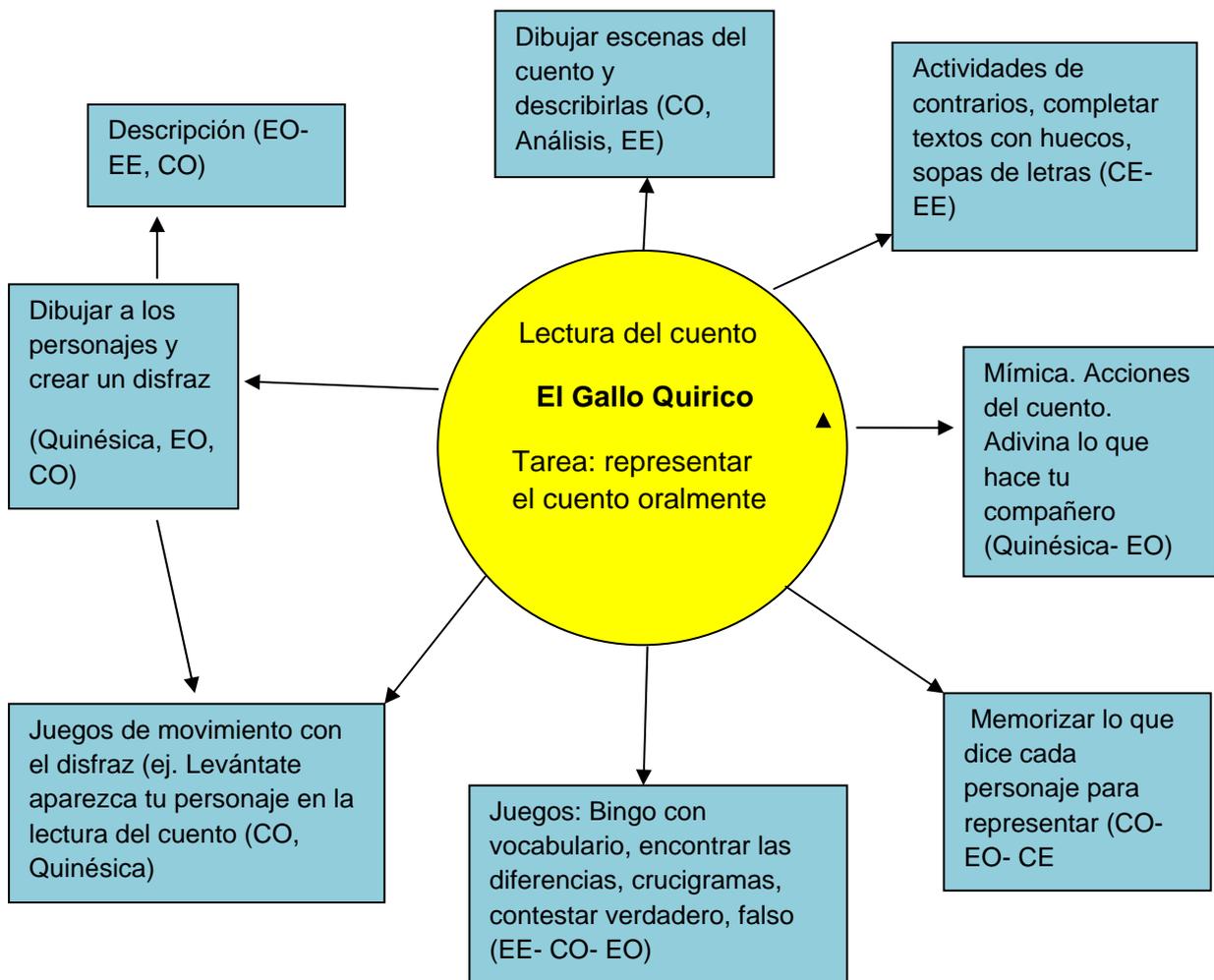


FIG.3. Representación conceptual de las posibles actividades a partir de la lectura de un cuento. El objetivo final es la representación del cuento por parte de los niños. En cada caja se muestra la potencialidad de trabajar con las diferentes destrezas que se mostraban en la FIG. 2. Así, EO: expresión oral, EE: expresión escrita, CO: comprensión oral, CE: comprensión escrita, Quinésica y Análisis.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

3.1 PROPÓSITOS GENERALES

Los objetivos generales de la presente memoria son investigar dentro de las posibilidades, de qué manera pueden ser útiles el uso de los cuentos y las tareas comunicativas basadas en los mismos, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de español en la educación primaria. En la introducción se indicaban ya, los objetivos generales que se persiguen con esta investigación. En este apartado, se detallan los objetivos enfocados en los alumnos y en los docentes ya que ambos forman parte de la observación realizada y como participantes de la investigación, beneficiarios de la misma:

3.1.1 Objetivos enfocados en los alumnos:

- Familiarizar a los niños con el uso de los cuentos, como contexto base con el fin de trabajar las cuatro destrezas comunicativas de manera que el aprendizaje se lleve a cabo de manera integrada y no por secciones divididas a lo largo del curso.
- Introducir el uso del enfoque por tareas en edades tempranas, preparatorio para una adquisición del lenguaje completo y significativo.
- Fomentar, a través de actividades motivadoras, la autonomía del alumno, así como el trabajo cooperativo en parejas y grupos, con ayuda del docente para realizar el trabajo con éxito.
- Ampliar la competencia léxica de los niños a través del trabajo con las cuatro destrezas, y sobre todo crear situaciones en las que se desarrolle una comunicación real, también en su vertiente metalingüística y en el lenguaje no verbal.
- Insistir en la necesidad de aprender la lengua en uso: trabajar el léxico a través de un contexto conocido por los niños, y a través de actividades que pertenecen a su mundo de aplicación, como es dibujar, hacer teatrillos, juegos, etc. Además, incidir en la necesidad de un aprendizaje en el que también entra la cultura de la lengua meta, a través de la comprensión de otras maneras de actuar o relacionarse a partir del cuento.

3.1.2 Objetivos enfocados en el/los docentes:

- Familiarizar a los docentes con el uso de actividades basadas en el enfoque por tareas, a través de material existente en el mercado o con la propia creación de material, basado en textos como cuentos u otros que le puedan servir como base para las aulas.
- Potenciar en los profesores la inquietud por adecuar a sus métodos sea cuales fueren, la observación de las aulas para mejorar la relación enseñanza-aprendizaje y así, la relación con los niños y el contexto motivador.
- Incentivar la observación y el uso de estrategias en el contexto formal de enseñanza de español como lengua extranjera para niños a partir de la propia investigación- acción por parte del docente.

3.2 HIPÓTESIS Y VARIANTES

La investigación partió de la siguiente hipótesis

¿De qué manera pueden ser útiles el uso de los cuentos y tareas comunicativas basadas en los mismos, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de español en niños de 7 y 8 años?

Por ello, el objetivo básico es el de observar:

- El efecto de la práctica del enfoque comunicativo, el uso del cuento y las tareas comunicativas en el aula con niños.

Esta hipótesis surge en el momento en el que teniendo en cuenta un contexto particular, surge un interés centrado en conseguir que los niños usen la lengua oral de manera significativa y comunicativa, y se creen más oportunidades en las que puedan comunicarse en la lengua meta.

En la situación previa al estudio, los niños aprenden vocabulario rápidamente, son capaces de distinguir y usar vocabulario de manera aislada, es decir, conocen unidades temáticas como los colores, los animales, los números, los objetos de clase, la familia, etc. pero, ¿cómo conseguir que usen el español de manera significativa?, ¿cómo conseguir que usen la lengua meta entre ellos y con la profesora en el aula de una manera más comunicativa? Si se les pregunta, ellos responden con la palabra

adecuada en la mayoría de los casos, pero raras veces se produce una conversación en español o se crean oportunidades de usar el español en un contexto determinado. Por ello, surge una necesidad de utilizar una nueva estrategia para intentar observar cómo cambiar esta situación, eligiendo así el cuento y las tareas comunicativas.

En líneas generales, el propósito es el de trabajar con los niños teniendo en cuenta las bases del enfoque comunicativo. Con esto, no se propugna un uso exclusivo de esta metodología, sino que se persigue observar hasta qué punto la hipótesis mencionada puede ser comprobada. Es decir, se quiere observar cómo se manifiestan los puntos más significativos de esta metodología en la práctica del día a día, y si esa manifestación mejora el aprendizaje de la lengua meta.

Para intentar lograr este objetivo, se usa el cuento y una serie de tareas, tratando de propiciar la creación de un uso cualitativo y cuantitativo de la lengua oral, así como de las cuatro destrezas comunicativas del lenguaje. La tarea final consiste en la representación del cuento oralmente, a través de la escenificación de los personajes. Para conseguirlo, se trabajan una serie de tareas y actividades que surgen del contexto y a través de las cuales, se pueda observar si se crean estrategias de aprendizaje, adquisición de vocabulario, trabajo en parejas o grupos, trabajo de escritura, lectura, análisis, etc. Trabajar por lo tanto, a través de un uso real de la lengua, a contraposición de un aprendizaje memorístico de listas de palabras o de unidades didácticas menos motivadoras o fuera de un contexto que linde con el mundo conceptual del niño. Por otro lado, el interés de acción se centra en la observación de factores lingüísticos, afectivos, y de interacción en el aula. Se deja para otra ocasión o futuros trabajos, lo que se refiere a los factores biológicos y psicológicos del aprendizaje de una L2 o LE.

A partir de la hipótesis inicial, surgen una serie de variantes que dependen de la misma, y que forman parte de la observación realizada durante la práctica en el aula. Éstas comienzan como premisa en la fase de recoger datos de interés o surgen poco a poco a lo largo del trabajo y observación en el aula del día a día:

- a) Reconocer los beneficios del cuento como contexto en la enseñanza a niños²⁷
- b) El trabajo con tareas comunicativas con niños de 7- 8 años- el trabajo cooperativo y autónomo.

²⁷ Véase el punto 2.2.2

- c) Los usos significativos de lengua oral a través del cuento y las tareas
- d) La integración de las cuatro destrezas lingüísticas.
- e) La motivación y las estrategias de los alumnos para realizar las tareas.

Además, se muestran en el estudio, las pautas que se han llevado a cabo para trabajar con los niños a través de las tareas. Se trata de mostrar, los aspectos clave en la elección de una u otra tarea, bien en la programación previa al desarrollo de la actividad en clase, bien durante el desarrollo de toda la práctica, desde la lectura inicial del cuento, hasta la representación oral como tarea final.

Habría sido ideal, presentar más variables a observar y tener en cuenta en el aula. Sin embargo, debido a las limitaciones de tiempo y espacio, ha sido necesario centrarse sólo en algunas. Dejamos para futuras investigaciones la elección de otras variantes que pueden surgir del trabajo con cuentos y tareas con niños.

4. METODOLOGÍA

En este apartado, se expone qué paradigma se ha usado para realizar la investigación, se define brevemente, y se analiza lo que implica su elección teniendo en cuenta conceptos como fiabilidad y validez. En segundo lugar, se abordarán detalladamente cuales han sido los instrumentos de investigación para realizar la investigación y por último el tipo de análisis e interpretación de los datos. De esta manera, podemos hablar de tres partes:

- 4.1 Paradigma de investigación. La fiabilidad y validez. Aspectos cualitativos.
- 4.2 Instrumentos de investigación.
- 4.3 Tipo de análisis e interpretación de datos.

4.1 LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN Y EL PARADIGMA NATURALISTA

Teniendo en cuenta el objetivo a la hora de llevar a cabo el plan de acción elegido, dentro de un contexto formal de enseñanza de español como lengua extranjera a niños, se decide, por sus métodos y fines, encuadrar el presente trabajo en la denominada Investigación- acción. Se ha querido, teniendo en cuenta una situación

previa determinada con el grupo de investigación²⁸, observar de qué manera el trabajo con cuentos y tareas comunicativas beneficia el aprendizaje del español como LE. La investigación- acción es

“el tipo de investigación que se pone en práctica en situaciones escolares y se emplea con el fin de ayudar a las personas que allí trabajan a comprender si se está actuando correcta o incorrectamente” (CONEY, 1949, citado en Arnal, J. y otros, 1994:248)

“la investigación- acción es un proceso reflexivo que vincula directamente la investigación, la acción y la formación, realizado por profesionales de las ciencias sociales (en nuestro caso de la educación), por lo que se refiere a su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo (...) (M. BARTOLOMÉ, en J. Mateo y otros, 2001:10)

En este sentido el paradigma investigación- acción está en relación con el paradigma naturalista. En el material de estudio de FUNIBER (2009) se mencionan algunas de las bases teóricas de éste último, y que coinciden con el primero:

- Intenta deliberadamente provocar cambios para mejorar la situación que se está investigando.
- Se centra en la búsqueda de soluciones locales
- Un investigador naturalista defenderá que cualquier conocimiento procedente de la realización de un estudio en profundidad sobre la vida real en el aula, puede arrojar luz sobre temas que preocupan a otras personas.

Es importante mencionar la figura del profesor reflexivo, que dentro de este paradigma escogerá una manera de actuar y observar sistemática y sucesiva que, de manera cíclica, es permanente y abre nuevos interrogantes.

D. SHON apunta sobre el papel del profesor reflexivo

“Un profesional dedicado a la enseñanza es aquel que en su trabajo está adoptando decisiones sobre su currículum, los estudiantes y la enseñanza de

²⁸ Desarrollaremos más adelante la situación previa al inicio de nuestra investigación, aunque en líneas generales se trata de un grupo de alumnos que aprende vocabulario a través de diferentes métodos pero en el que no se crean verdaderas conversaciones comunicativas, ni un uso más allá que el de recordar palabras o alguna pregunta que otra. Queremos por ello, modificar este estadio, a través de un nuevo método de trabajo que se investiga en el paradigma investigación- acción.

clase. El profesional no es el técnico competente que aplica las recetas o fórmulas que le indica un manual. Más bien al contrario, es aquel que está bien informado y cuya acción evidencia juicio reflexivo. Para ello el profesor debe acceder a mayores cotas de autonomía profesional en cuestiones escolares donde pueda demostrar que sabe pensar por sí mismo, y esto sólo se puede conseguir si desde los centros formativos se articulan experiencias de campo provechosas que favorezcan esa formación personalizada” (en L.M. VILLAR, 1988:13)

J. Elliot (1990) dispone algunas características sobre la investigación –acción:

- Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales que experimentan los profesores y los estudiantes.
- Emplea una postura exploratoria.
- Tiene como objetivo explicar lo que sucede en el aula en relación con el contexto específico de enseñanza.
- Interpreta diversos fenómenos de clase desde el punto de vista de quienes han formado parte; es decir, involucra tanto a profesores como a alumnos: sus creencias, valores, intenciones, decisiones...
- En contraste con el lenguaje técnico y especializado que se emplea en la investigación convencional, usa un lenguaje sencillo y directo para explicar las situaciones de clase que se han analizado.

Y como explican S. KEMMIS y R. MCTAGART (1988)

- La realizan los profesores de clase
- Es cooperativa
- Su objetivo es cambiar las cosas

Por todo ello, se concluye que, la investigación acción tiene como objetivos el transformar la práctica educativa u observar por qué ocurren las cosas dentro de este contexto. Además, es participativa de todos los componentes del aula, tanto profesores como alumnos, así como miembros del centro que deseen colaborar en el proyecto de investigación. Tanto unos como otros son conscientes de que se está llevando a cabo un plan de acción y los resultados son comunicados a todos los participantes. Por ello, la investigación- acción es útil tanto para los alumnos, como

para el contexto de aprendizaje, como para el profesor, ya que se reflexiona sobre aspectos reales que conciernen al aula y por ello, beneficia a todas sus partes.

Se relaciona con el concepto de profesor reflexivo y con el paradigma naturalista. El profesor lleva a cabo una investigación- acción porque quiere observar o transformar una situación cualquiera que le preocupa o que puede mejorar, así que tras detectar el fenómeno a estudiar, se hace preguntas en relación con el tema, hipótesis que trata de contestar, teniendo en cuenta los estudios relacionados con el tema y el plan de acción determinado. Para ello, debe usar métodos para recoger datos y para analizarlos en relación con este paradigma en concreto.

Además de tener en cuenta las bases del paradigma que compete, se deberá tener en cuenta si la investigación es FIABLE y VÁLIDA.

4.1.1 FIABILIDAD EXTERNA E INTERNA

La primera se refiere, hasta qué punto investigadores independientes podrían reproducir un estudio y obtener resultados similares a aquellos obtenidos en el estudio original y la segunda, a la consistencia que presenta el sistema de recogida de datos, su análisis y su interpretación.

En cuanto a la fiabilidad externa diremos que,

- Aunque el papel de la investigadora en el plan de acción es participante directo, se ha contado con la observación constante de la profesora titular que ha manifestado en todo momento su punto de vista a lo largo de la puesta en práctica del proyecto, así como realizar entrevistas y cuestionarios sobre el mismo. Por lo tanto, se cuenta con colaboradores externos que supervisan el trabajo día a día. No se trata, por lo tanto de una investigación aislada.
- Se describe y justifica la elección del grupo de trabajo, así como el contexto en el que tiene lugar la investigación.
- Se describen los instrumentos de recogida de datos y el análisis que se lleva a cabo para conseguir los resultados.

En cuanto a la fiabilidad interna diremos que,

- Se utilizan instrumentos de recogida de datos como la grabación en vídeo de la representación oral de los cuentos, así como ejercicios realizados por los niños en los que se muestran datos sobre la ejercitación de las diferentes destrezas

comunicativas. Los cuestionarios y la asamblea son supervisados por otros docentes y se exponen en el cuerpo del trabajo.

- Las actividades realizadas son descritas y se encuentran en la bibliografía del estudio. Son actividades que no han sido creadas por la investigadora y se sustentan con su propia existencia en el mercado editorial.

4.1.2 LA VALIDEZ INTERNA

En cuanto a la validez del estudio, la investigación- acción se centra básicamente en la validez interna es decir si “los resultados se pueden atribuir directamente y sin ambigüedades al tratamiento aplicado al grupo experimental y no a los factores no controlados” (FUNIBER, 2009) Para ello,

- Se han empleado diferentes técnicas y estrategias de recogida de datos: observación no participante de la profesora titular, entrevistas a los alumnos, observación y calificación de las tareas llevadas a cabo con los niños teniendo en cuenta las destrezas comunicativas, diarios de clase con anotaciones diarias del trabajo en clase, aspectos afectivos, reflexiones propias y de los alumnos, etc., grabación de la representación oral.
- Se han llevado a cabo las mismas técnicas y estrategias en el uso de los dos cuentos, es decir en la primera fase (1º cuento) y en la segunda fase (2º cuento) con sus respectivas tareas.
- El estudio se lleva a cabo con el mismo grupo experimental, en el mismo contexto y con la misma carga horaria de trabajo.

Aunque la investigación- acción no tiene en cuenta la validez externa ya que se “*centra en la búsqueda de soluciones locales a problemas locales*” (FUNIBER, 2009) desde nuestro punto de vista, este tipo de investigación puede ayudar a otros docentes en el ejercicio de su profesión, sobre todo en el caso de la enseñanza de español a niños, que comienza a manifestarse como algo novedoso y poco estudiado todavía. Asimismo, para la creación de material que ayude a los profesores a usar actividades significativas para el aprendizaje de la lengua española.

4.1.3 ASPECTOS CUALITATIVOS

Esta investigación se lleva a cabo teniendo en cuenta, sobre todo, el descubrimiento inductivo de datos, desde el momento en el que se lleva a cabo un plan de acción bien diseñado pero cuyos resultados se van descubriendo poco a poco y en relación con el grupo experimental y el trabajo diario. Por otro lado, el hecho de que sea un profesor y no otro el que lleva a cabo la investigación, repercutirá en los resultados, en el sentido de que cada docente usa sus propias fórmulas para trabajar dentro del aula. Sin embargo, lo que se busca con esta investigación es descubrir desde un punto de vista holístico qué beneficios se pueden obtener al trabajar de una manera determinada. No se pretende, por todo esto, encontrar verdades absolutas sino arrojar luz sobre un proyecto que se lleva a cabo con la intención de mejorar una situación concreta, y colaborar en la mejora de la enseñanza de lenguas, en este caso del español en el contexto de niños, así como observar de qué manera un método puede ser beneficioso y en qué medida; como es el caso del método comunicativo y el enfoque por tareas.

4.2 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para lograr alcanzar los objetivos planteados, se realiza la investigación mediante unas técnicas particulares.

4.2.1 DIARIOS

En cada sesión de trabajo se ha utilizado un diario, en el cual se recogen observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis de cada clase y explicaciones sobre algún fenómeno particular. Al mismo tiempo se anotan aspectos referentes a la motivación por parte de los alumnos y el grado de implicación en las tareas. La profesora titular también ha usado este instrumento para la observación externa, y a través de su diario se ha podido comparar o discutir aspectos importantes del día a día.

4.2.2 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

A través de las actividades que forman parte de las tareas para conseguir que los niños representen el cuento oralmente. Se han corregido los trabajos y adaptado las actividades de manera que fuesen lo más provechosas para los niños.

4.2.3 CUESTIONARIOS

Al previo inicio y al final de la investigación. Los cuestionarios están dirigidos a los alumnos, a la propia profesora- investigadora, a la profesora titular y a la profesora de inglés, para averiguar datos sobre la creencia del uso de un método comunicativo, del uso del cuento y del uso de tareas comunicativas. Estos cuestionarios contienen preguntas de tipo lingüístico, metalingüístico, sobre motivación y gustos, y formas de trabajo. Los cuestionarios hacia los niños están adaptados a su edad.

4.2.4 GRABACIONES EN VÍDEO

Las grabaciones en vídeo se han llevado a cabo en la representación oral de los cuentos y para observar aspectos como el movimiento corporal a la hora de realizar alguna tarea, o para la atención de los niños a la hora de dar instrucciones o ante la lectura de los cuentos. Las grabaciones en audio, para recoger aspectos lingüísticos relevantes y para observar si a la hora de realizar tareas en grupo o parejas os niños utilizan las lengua meta. También, para recoger el ritmo y la rima a la hora de representar sus papeles en la representación.

4.2.5 GRABACIONES EN VIVO/ASAMBLEA

Al final del proyecto se ha realizado una asamblea en la que han participado los alumnos, la profesora investigadora, la profesora titular y la profesora de inglés (la cual no participó como observadora) que deseaba observar la asamblea y tomar notas, ya que se encuentra realizando su investigación- acción sobre los beneficios del uso de canciones. Su participación ha sido la de una opinión independiente, muy valiosa ya que es la profesora de la otra lengua extranjera (inglés) de los niños y su feedback ha sido muy valioso. La asamblea se ha llevado a cabo para poner en común los aspectos más positivos y los negativos. Los problemas que han surgido, así como para tomar nota de sugerencias para un próximo plan de acción en el aula.

Para terminar este apartado, nos gustaría indicar que todos los instrumentos utilizados han sido de gran valía, si bien el trabajo ha sido duro y trabajar con niños y que éstos sean partícipes de una “transformación metodológica con un objetivo determinado” resulta difícil a veces. Sin embargo, incluso en la asamblea han participado de manera asombrosa y todos los instrumentos han sido válidos ya que se han tratado también desde una perspectiva lúdica, es decir siempre como si fuera un juego, ya que así los niños se involucran más en la actividad.

4.3 TIPO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

4.3.1 ANÁLISIS CUALITATIVO

El análisis de los datos recogidos se ha llevado a cabo, desde un punto de vista, en el cual se ha recogido y analizado lo más importante y teniendo en cuenta la hipótesis planteada, los objetivos generales y específicos y las variables que surgieron de la pregunta principal. Para ello, se han comparado los diarios, los cuestionarios y analizado exhaustivamente las grabaciones. La asamblea, también, ha servido para discutir los datos más relevantes. Sin embargo, aunque los resultados, surgen básicamente de los datos recogidos, se ha tenido en cuenta, no tanto una taxonomía, sino un esquema que sirviese para encauzar la recogida de datos. Así, en el diario se anotaron las siguientes consideraciones para tener en cuenta, de manera provisional, al inicio de la investigación:

NIÑOS		PROFESORA	
El cuento	Tareas comunicativas	El cuento	Tareas comunicativas
¿Les gusta a los niños? ¿Qué comprenden en las primeras lecturas? ¿Qué elementos reconocen como primera impresión?	¿Son capaces de trabajar solos o en grupos? ¿Comprenden las instrucciones? ¿Son motivadoras? ¿Usan la lengua meta para realizarlas? ¿Conseguimos una mayor producción y recepción de la lengua meta? ¿Observamos reacciones comunicativas en su uso?	¿Lo leo de manera motivadora? ¿Uso estrategias para su comprensión? ¿Les gusta a los niños? ¿Me siento cómoda usando este tipo de textos? ¿Reconozco beneficios tras la lectura?	¿Mis instrucciones son útiles para que realicen las actividades? ¿Observo progresos a medida que se van realizando? ¿Qué aspectos más relevantes en relación con mis objetivos puedo observar?

FIG. 4. EJEMPLO DE PREGUNTAS ANOTADAS EN EL DIARIO PARA ALUMNOS E INVESTIGADORA.

Aunque el análisis de datos es básicamente inductivo, a través de las grabaciones de vídeo, de las asambleas o de la corrección de las actividades, también se ha utilizado un análisis deductivo, ya que los diarios han sido categorizados, una vez acabada la parte práctica de la investigación. Con el trabajo del día a día, han surgido reflexiones y observaciones que han sido categorizadas y comparadas a posteriori. Por otro lado,

los cuestionarios se caracterizan por estar constituidos por preguntas abiertas y cerradas.

Si tenemos en cuenta lo que comenta R. TESCH (1987), en el análisis cualitativo:

1. El análisis de los datos cualitativos es sistemático, pero no rígido.
2. El procedimiento principal que se utiliza es la comparación, la búsqueda de las similitudes y las diferencias.
3. Ha de resumirse y condensarse el corpus de datos para que se pueda comparar y contrastar.
4. Como resultado de resumir y organizar la información, emergen unas clasificaciones de categorías preliminares y provisionales.
5. El análisis no es la fase final del proyecto de investigación. Los resultados de cada sesión analítica, plantean otras cuestiones que requieren de la obtención de datos nuevos.
6. El análisis cualitativo es un proceso que requiere una gran implicación por parte del investigador
7. Por último, no existe una única forma buena de analizar los datos cualitativos. Es posible analizar la información de diferentes maneras.

Por último, aunque no se usan porcentajes como instrumentos de investigación, en algún momento, cómo por ejemplo en la lectura de los cuestionarios con preguntas cerradas y en la corrección de las actividades, se hace alguna alusión a una mayoría, o a un grupo determinado, en el cual se usa de alguna manera un análisis cuantitativo de los datos. Se trata en este caso, de revelar una serie de resultados que han facilitado el trabajo y el análisis final de los datos.

4.3.2 FASES DEL ANÁLISIS

Las fases del análisis se llevaron a cabo en el siguiente orden:

La Ratita presumida (1º cuento)

1. Resumen de los datos: recopilación de los datos y su distribución según los objetivos, hipótesis y las variables. Teniendo en cuenta los instrumentos de investigación se elaboran categorías con los datos obtenidos.

2. Reformulación de la hipótesis y práctica del segundo cuento teniendo en cuenta los datos anteriores.

El Gallo Quirico (2º cuento)

3. Resumen de los datos: recopilación de los datos y su distribución según los objetivos, hipótesis y las variables. Teniendo en cuenta los instrumentos de investigación se elaboran categorías con los datos obtenidos.
4. Contraste y comparación entre los datos recogidos en el primer cuento, los datos recogidos en el segundo cuento y la comparación de ambos. Es decir, se contrasta la información obtenida de cada uno de los cuentos y sus tareas y después se comparan los datos entre los dos cuentos. A continuación, se reorganizan las categorías, teniendo en cuenta también la reformulación de la hipótesis entre un cuento y el otro.
5. Respuesta a las preguntas centrales de la investigación. Con todos los datos resumidos, contrastados y comparados, se intenta dar respuesta a las hipótesis planteadas, siempre teniendo en cuenta las posibles limitaciones.
6. Reformulación final de la hipótesis. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se revisa la hipótesis principal, así como la literatura utilizada para contextualizar el estudio. De esta manera, se intentan eliminar zonas oscuras que podrían dificultar la lectura de la investigación.

5. ESTUDIO

El siguiente gran apartado se refiere en gran parte a la observación llevada a cabo en el aula. Esto supone describir el contexto que se ha usado para llevar a cabo la investigación, el perfil del grupo con el que se realiza la investigación, así como la situación previa al mismo, y las características de los colaboradores que forman parte del proyecto. Además, se describe en detalle la programación o syllabus diseñado para llevar a cabo el proyecto teniendo en cuenta los factores de tiempo y rigurosidad, y las tareas que se han realizado y observado. Por último, se describe el corpus de los datos recogidos y se procede a su análisis. Con la información obtenida, se muestran finalmente los resultados conseguidos desde un punto de vista objetivo, teniendo en cuenta la hipótesis inicial de la investigación. De esta manera, se tratan los siguientes apartados:

5.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CENTRO

5.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DEL GRUPO

5.3. DESCRIPCIÓN DE LOS COLABORADORES

5.4. DESCRIPCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DISEÑADA PARA REALIZAR LAS ACTIVIDADES Y TAREAS.

5.5. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y TAREAS REALIZADAS

5.6. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA RECOGER DATOS

5.7. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Antes de comenzar con la descripción del contexto, nos gustaría hacer referencia al contexto particular que se da en la enseñanza de español en Portugal, lugar en el que se lleva a cabo la investigación y más en concreto en la ciudad de Oporto.

Al inicio de este trabajo se comentaba la importancia creciente de la enseñanza de español a nivel global, debido entre otros factores, al hecho de que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo actualmente. Si nos centramos en Portugal, observaremos que en cada curso escolar se produce un crecimiento significativo del español como lengua extranjera²⁹ Según el Ministerio de Educación Portugués

“En el ámbito nacional, se ha producido una gran crecida de la opción por el aprendizaje de la lengua española, no sólo por ser una de las lenguas más habladas del mundo, sino también por la proximidad geográfica de España, que proporciona la oportunidad para que los alumnos tengan contactos directos y frecuentes con esta lengua” (MINISTERIO DE EDUCAÇÃO)³⁰

La Consejería de Educación De España en Portugal realiza estudios cada poco tiempo sobre el crecimiento del estudio del español, y así se reproducen, a continuación, los últimos datos que corresponden al curso escolar 2007/08, respecto al curso 2006/07, en el cual se observa una crecida significativa de un 31,4% en las escuelas de

²⁹ Nos referimos al caso de escuelas primarias y secundarias, ya que nuestra investigación se lleva a cabo en el contexto de las primeras. Sin embargo, este crecimiento del español se refleja en la enseñanza Universitaria, en la formación profesional, en escuelas de idiomas, etc. Para más información véase: <http://www.educacion.es/exterior/pt/es/estudialespanol/datos.shtml>

³⁰ En www.min-edu.pt (Ministerio de educación. Portaria nº 303/2009. 24 de Marzo) La traducción es nuestra.

enseñanza básica, y que probablemente en el siguiente estudio en relación a este curso habrá aumentado.

CRECIMIENTO RESPECTO AL CURSO 2006/07

	CURSO 2006/07	CURSO 2007/08	AUMENTO	PORCENTAJE
ESCUELAS DE ENSEÑANZA BÁSICA	121	159	38	31,4%
ESCUELAS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	94	150	56	9,5%
ESCUELAS	218	309	91	41%
ALUMNOS DE ENSEÑANZA BÁSICA	13.223	23.625	10.402	78,6%
ALUMNOS DE ENSEÑANZA DE SECUNDARIA	4.137	9.163	5.026	121%
ALUMNOS	17.426	32.788	15.362	88%
PROFESORES	262	395	133	50,7%

FIG.5 DATOS SOBRE EL CRECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN PORTUGAL (Fuente: Consejería de Educación. Embajada de España en Portugal)

En este estudio se hace referencia también a la zona geográfica del país y a todas las escuelas en las que se oferta el español en el momento de su realización. Si se observan los datos, veremos que en la zona del norte se estudia más español que en el sur con 9.583 alumnos en la enseñanza básica y secundaria frente a 3.299 alumnos en la zona sur del Algarve. También se observa que son más los alumnos de primaria que de secundaria con 23.625 alumnos en la enseñanza básica en todo el país, frente a 9.163 de secundaria. Se trata por tanto, de cifras muy altas y que crecen cada año, lo cual supone una gran oportunidad para los profesionales de la enseñanza de español tanto laboral, como en el ámbito de la investigación del sistema de enseñanza- aprendizaje de la comunidad escolar en este contexto.

5.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CENTRO

El centro en el que se desarrolla la investigación, se llama colegio EFANOR³¹ y se encuentra en Oporto (Portugal). Es un colegio de reciente fundación, en 2008, y

³¹ Véase: <http://www.colegioefanor.pt/home.html> y para el moodle del colegio: <http://colegioefanor-m.ccems.pt/> Aquí los profesores titulares y los de cada disciplina tienen su espacio para colocar actividades o novedades de sus materias. Los niños y los padres pueden acceder y trabajar en casa.

pertenece a la Fundación Belmiro de Azevedo. Se trata de una institución que promueve la educación integral y busca prestar un servicio de excelencia en el ámbito educacional de preescolar y del Primer Ciclo de enseñanza básica. El colegio nació con seis clases para preescolar, dos para cada año. Así:

3 años (2 clases)

4 años (2 clases)

5 años (2 clases)

En cuanto a Primaria, en el curso 2008/09, había tres clases:

1º A/ 1º B

2º A

En el curso 2009/10 el centro ha crecido con los siguientes cursos en primaria:

1ºA/ 1ºB

2ºA/ 2ºB

3ºA/ 3ºB

La carga horaria para todos los grupos es de 9:00 a 17:30 horas y se integran en el mismo todos los contenidos del currículum nacional de Portugal, añadiendo como propias actividades complementarias: natación, lenguas extranjeras (inglés y español) ajedrez, expresión plástica, dramática y musical, así como la de orquesta en la cual los niños aprenden a tocar un instrumento musical a su elección. Los profesores de todas las disciplinas trabajan de manera cooperativa. Se realizan reuniones semanales para analizar el recurrir de las clases, así como colaborar en proyectos que puedan integrarse entre las diferentes materias. Los profesores disponen de libertad para decidir lo que se va a hacer en sus clases, siempre con la supervisión de la Dirección pedagógica que regula la Doctora Helena Roque, la cual ha concedido el permiso para realizar la investigación, pudiendo así grabar las representaciones orales de los cuentos y para colaborar con los profesores titulares en el trabajo diario de observación. Asimismo, la profesora de inglés ha brindado su ayuda a esta investigación, la cual se encuentra realizando una investigación- acción paralela en el ámbito de la lengua inglesa con otro grupo de niños del colegio.

La carga horaria de español es de dos horas a la semana para todos los cursos, dividida en 30 minutos, cuatro veces a la semana. Existen dos profesoras de español, la de preescolar y la de Primaria. En este caso, la docente- investigadora de esta memoria es la profesora de Primaria, que comenzó desde el inicio de la apertura del colegio hasta el día de hoy. De esta manera, el grupo de acción con el que se trabaja, es conocido desde que comenzaron a estudiar español, hasta el momento de realizar la investigación. Se presenta a continuación el perfil del grupo, así como la situación previa al estudio.

5.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DEL GRUPO

Desde el inicio de las clases en el colegio, la profesora investigadora de esta memoria ha sido la profesora de español de los cursos de Primaria. El grupo con el cual se realiza la investigación- acción es el que este año ocupa la clase 3^a y por lo tanto el año pasado tuvieron español durante todo un año lectivo. Las particularidades del curso de español pasado son que en el centro dispusieron no utilizar ningún tipo de manual, por lo cual la profesora ha tenido que buscar recursos y en la mayoría de los casos inventarlos para poder llevar a cabo las clases. De esta manera, se dividió el curso en unidades temáticas como por ejemplo: los colores, los números, las descripciones, los animales, la familia, el colegio, los meses del año, las estaciones, los días de la semana, las fiestas típicas como la Navidad, Carnavales, etc. Para poder llevarlo a cabo, la metodología se basó sobre todo en el uso de imágenes, como flash cards, pósters, muñecos, fichas para dibujar, etc. así como algún recurso interactivo que se pudo llevar a cabo ya que las aulas disponen de pantalla interactiva y ordenador conectado a Internet. Alguno de los recursos fue el de “Mi mundo en palabras” del Instituto Cervantes³²

El uso de historias y canciones también se llevó a cabo aunque no se explotó la posibilidad de realizar tareas escritas, sino que se centró la atención en la comunicación oral. También se le dio importancia a la pronunciación y a aspectos relativos a la cultura española y sudamericana con vídeos conseguidos de Internet.

Si bien, desde el punto de vista de la profesora investigadora y el de la profesora titular, los niños consiguieron aprender mucho vocabulario- teniendo en cuenta que el

³² www.cervantes.es en Material didáctico.

portugués y el español son lenguas próximas,³³ este aprendizaje se produjo de manera poco comunicativa, en el sentido de que eran capaces de reproducir el nombre del objeto, animal, etc. pero no mantener o tratar de “hablar” en español. Por esta razón, se decide poner en marcha un proyecto para conseguir que esta situación cambiase y en concreto con un grupo que en general trabaja muy bien, y cuya motivación hacia el español es muy elevada.

Se trata de un grupo de 20 niños de 8- 9 años en el momento de realizar el proyecto. En concreto se lleva a cabo en los meses de Septiembre y Octubre del presente curso 2009/10. Es decir, al comenzar el nuevo curso lectivo, se da comienzo la investigación- acción, todo ello, con previo consentimiento por parte del colegio, desde el año anterior. Este grupo se divide en:

- 8 niñas, de las cuales una de ellas tiene familia española, en concreto su madre, que sin embargo habla en portugués en casa, aunque practica el español con la niña de vez en cuando.
- 11 niños, de los cuales uno de ellos tiene problemas de aprendizaje y mantiene un seguimiento semanal con una profesora particular y una psicóloga.

Cómo se indicaba más arriba, aprenden español e inglés con una carga horaria similar y ambas lenguas tienen la categoría de lengua extranjera, sin darle prioridad a ninguna de las dos. Por otro lado, el aprendizaje del español está dentro de un contexto formal, sin embargo, al ser Oporto una ciudad muy próxima a España, los niños viajan de vez en cuando a España, en concreto a Galicia o País Vasco, dónde y según sus padres, tienen la posibilidad de practicar español. Además, los padres incentivan el seguimiento de su aprendizaje a través de cuentos en español o dibujos animados en esta lengua.

³³ En este punto debemos señalar que aunque la comprensión por parte de los alumnos es más fácil por causa de la proximidad, se producen también una serie de dificultades para que los niños se expresen en español, ya que saben que de alguna manera la profesora les va a entender de la misma manera que ellos entienden lo que ella dice. Por ello, surgen problemas que debemos solucionar en este sentido, y que independientemente de la proximidad son lenguas diferentes con sus propias particularidades. De hecho y adelantando información que aparecerá en el apartado de resultados, en los estudiantes portugueses de español adultos, se suelen dar una serie de características en la etapa de la interlengua, y de errores por interferencia que suelen ser difíciles de quitar. Al llevar a cabo la investigación- acción con los niños reconocimos estos rasgos, que antes no habíamos detectado, al producirse una mayor comunicación oral en español, a partir de las tareas propuestas para llevarla a cabo.

Se trata de un grupo que trabaja de manera muy activa, los cuales participan activamente en cualquier actividad que se les proponga, sobre todo si tiene algún aspecto lúdico que lo enmarque. Son, también críticos a la hora de aportar ideas a la clase y de autoevaluar su propio trabajo y el de los profesores.

Para llevar a cabo el proyecto, el grupo fue informado de lo que se iba a realizar, es decir, trabajar con dos cuentos, uno el mes de Septiembre y el segundo en el mes de Octubre. Para ello, se realizarían una serie de actividades que se les explicarían cada día. Además, se les explica que el trabajo sería de manera individual, en parejas o en grupos. Como objetivo final del trabajo se representaría oralmente cada uno de los cuentos y se les grabaría en vídeo. La profesora titular estaría en clase durante todo el trabajo, para supervisarlos y observar el trabajo de los niños y de la profesora del español y se encargaría al final de poner los vídeos en el moodle de la escuela. Los niños acceden y aceptan el trabajo planteado. Sus padres también son informados del proyecto y dan su consentimiento en un 100%.

Para la representación final, se decide dividir la clase en grupos de manera que todos puedan representar el cuento y que esa elección de grupos será igual para el primer cuento como para el segundo. La división de los grupos corre a cargo de la profesora de español y la profesora titular.

5.3. DESCRIPCIÓN DE LOS COLABORADORES

- La profesora colaboradora observante

En primer lugar, la profesora titular que les enseña todas las materias, excepto las complementarias como son las lenguas extranjeras, música, plástica, orquesta, ajedrez y natación. En el caso del proyecto, presta su ayuda para explicar a los niños lo que se va a hacer durante los dos meses de trabajo, aporta el material necesario para realizarlo como: cartulinas, folios, pinturas, etc. Por otro lado, es una observadora no participante, ya que apunta en su propio diario los aspectos que le parecen más relevantes de cada sesión, con los que comparamos los nuestros para poder realizar el análisis de datos. Colabora en los cuestionarios que se realizan a los niños antes y después de cada cuento y colabora con el cuestionario que le pasamos a ella, también previo y posterior al trabajo en clase. Supervisa las actividades que se hacen en papel y observa las correcciones realizadas. Por último, colabora en la realización de la asamblea final, explicando a los niños que se va a analizar de manera crítica lo que

más nos ha gustado, lo que menos de trabajar con los cuentos y nuevas ideas para la clase de español.

- La profesora colaboradora no observante

En segundo lugar, la profesora de inglés. Se trata de una profesora nativa que comienza a dar inglés en la escuela en el curso 2009/10 y que se encuentra realizando su propia investigación- acción con el curso 3ºB. Le pedimos su colaboración para rellenar un cuestionario de alguien ajeno a la observación en el aula, pero con conocimiento de este tipo de investigaciones, para saber sus creencias sobre el uso de los cuentos y de las tareas en el aula con niños. Además, nos pide poder estar presente en la asamblea para tomar notas sobre este tipo de procedimiento a la hora de recoger datos, y al mismo tiempo colaboramos en su proyecto de investigación acción particular.

5.4 DESCRIPCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DISEÑADA PARA REALIZAR LAS ACTIVIDADES Y TAREAS.

La parte inicial de la puesta en práctica del proyecto a través del uso de cuentos y tareas con niños, se caracteriza por la elección de dos cuentos que encontramos en el mundo editorial: La ratita presumida y el Gallo Quirico, ambos cuentos tradicionales que han sido adaptados por las autoras Lucila Benítez y María José Eguskiza³⁴. La elección parte de la intención de introducir en el aula el cuento y para ello, elegimos un material adecuado para niños que aprenden español como LE. Estos cuentos se completan con una serie de seis cuentos, dirigidos a la enseñanza de primaria. Se caracterizan por abordar las cuatro destrezas comunicativas, por imágenes muy motivadoras y por una serie de actividades que responden perfectamente a nuestras necesidades a la hora de llevar a la práctica la investigación. Las propias autoras explican que los relatos tradicionales

“nos parecen interesantes por la cantidad de personajes que intervienen, por ofrecer grandes posibilidades para su representación en clase y por presentar las características de la reiteración de frases que resulta muy atractiva para los niños y niñas y especialmente eficaz para conseguir una memorización significativa y permanente” (BENÍTEZ Y EGUSKIZA, 2008:31)

³⁴ Véase bibliografía.

En este sentido, los profesores pueden acceder a muchos cuentos que pueden ser adaptados según el nivel y las necesidades de nuestros grupos, y a partir de los mismos crear actividades motivadoras, eligiendo las que mejor funcionen en el aula. Las actividades son ante todo motivadoras y forman parte de la manera de trabajar de niños de esta edad. El hecho de conseguir el interés y la atención de la clase es uno de los pasos más importantes para que el trabajo funcione y a partir de esto el aprendizaje sea significativo y relevante. Aún así, las autoras observan que

“la profesora deberá pensar en su clase y modificar, suprimir o añadir según las necesidades de su grupo. La nuestra es una propuesta abierta que sin duda se verá enriquecida con las aportaciones y puestas en práctica de cada profesor y profesora en su aula” (BENÍTEZ Y EGUSKIZA, 2008: 31) ³⁵

Por último, las autoras conciben el aprendizaje integrado de destrezas, y uno de los objetivos de esta investigación, se basa en la observación de cómo un enfoque comunicativo y por tareas puede ayudar a conseguir que se produzca un aprendizaje de la lengua comunicativo, que se hable más en clase y dentro de un contexto que facilite esta mejora. Por ello, el resultado final se lleva a cabo con una representación oral del cuento, para lo cual se habrán trabajado durante 17 sesiones aproximadamente, las diferentes actividades que lo permitan y que están

“dirigidas al desarrollo de las destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita, buscando un desarrollo compensado de las mismas, sin olvidar que, sobre todo en los primeros niveles, son las de índole oral las que más tiempo nos deben ocupar” (BENÍTEZ Y EGUSKIZA, 2008:31) ³⁶

Para llevar a cabo la fase de la acción en el aula, se diseña al inicio un syllabus, es decir, una programación de lo que serían las sesiones de trabajo, teniendo en cuenta

³⁵ Debemos tener en cuenta que no es lo mismo usar un mismo material con niños cuya lengua materna es el portugués que con otros cuya lengua materna es el inglés, el chino o el francés. Debemos tener en cuenta este punto de partida y adaptar las actividades según el nivel de conocimiento de la lengua meta.

³⁶ Como explicábamos al principio hablamos de la motivación como una destreza más, siendo muy importante en nuestro aula en particular que se mantenga siempre en los niveles más altos, para así controlar también la disciplina en la clase. Por otro lado, hemos escogido el grupo en cuestión porque ya saben leer y escribir en portugués. Los grupos de primero por ejemplo, todavía se inician en su propia lengua en estas destrezas y nos gustaría plantear la posibilidad de realizar otra investigación- acción en el futuro a partir del uso de cuentos sólo a través de la destreza oral en su vertiente de comprensión y expresión.

que se realizarían en dos grandes bloques. Primero el trabajo con “La ratita presumida” y después con “El Gallo Quirico”

A modo de resumen, el trabajo comienza con un cuestionario para recoger datos y que se expondrá en el último apartado de dicado al corpus de datos y su análisis. A continuación, se llevan a cabo las actividades que se analizan en el siguiente apartado, y la representación oral del primer cuento. Este primer estadio, ocupa en total 18 sesiones de media hora cada una. La representación oral final ocupa tres, para poder grabar a los tres grupos que formamos. Una vez que el trabajo finaliza, se lleva a cabo una asamblea que permite recoger datos sobre lo positivo y negativo de este trabajo, y ofrece la posibilidad de repetir la prueba con más datos, mejorando así, el trabajo con “El Gallo Quirico”. Las características de la asamblea también se recogen en el apartado dedicado al análisis del corpus de datos.

El segundo bloque, se caracteriza por el trabajo con este último cuento que se lleva a cabo en 18 sesiones de media hora cada una, con las mismas características que el cuento anterior. Se pretende así, tratar de recoger datos a partir de una metodología lo más similar posible en el uso de los dos cuentos. El período de tiempo para trabajar comprende para el uso del primer cuento el mes de Septiembre y el segundo el mes de Octubre de 2009.

Se presentan, a continuación, las dos programaciones en los siguientes iconos:

Programación de actividades y objetivos de los dos cuentos

 Ratita presumida.xls	 El Gallo Quirico.xls
---	---

5.5 DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y TAREAS REALIZADAS

El presente apartado está dedicado a la descripción detallada de las actividades que han sido realizadas con el grupo. Se trata de las actividades presentadas por las autoras, aunque hemos modificado algunas y las hemos llevado a cabo según las necesidades del grupo. Además, al trabajar con los cuentos de manera sucesiva, y al reformular nuestra hipótesis con los datos obtenidos del primer cuento, realizamos las actividades del segundo con una mayor experiencia, aprendiendo de los errores y tratando de mejorar en la nueva situación. En el anexo se transcriben las historia tal y como aparecen en el libro.

5.5.1. La ratita presumida

1. Lectura del cuento

Objetivo principal: Introducir a los niños en la historia del cuento. Se trata del cuento popular de la ratita presumida, pero en este caso se ha cambiado el final. La ratita no es comida por el gato, ni se casa con ningún animal. Se trata de dar una imagen menos pasiva de la figura femenina. Presentar a los personajes: la ratita presumida, el gallo, el cerdo, el burro, el perro, el pato, el gato. En este cuento se trata vocabulario nuevo para los niños, descripciones físicas, diálogos que responden a la estructura querer+ infinitivo para pedir algo a alguien, y onomatopeyas típicas de los animales³⁷.

Organización: lectura en voz alta del cuento, acompañada de las imágenes. Se le da énfasis a los diálogos que se repiten y en las acciones más importantes del cuento:

-Buenos días ratita, ¡qué elegante estás!

Sí..., hago lo que puedo.

-¡Ay, ratita!, ¿te quieres casar conmigo?

-¿y qué harás por las noches?

³⁷ Tanto en este cuento como en el segundo presentamos algunos aspectos gramaticales y de vocabulario que se tratan. Con los niños nunca hablamos en estos términos, pero creemos que es necesario explicar a qué estructuras y tipo de palabras, los niños acceden a través del cuento, ya que de otra manera sería más difícil trabajar. Es decir, un enfoque por tareas a partir del cuento, nos permitiría usar y presentar, así como hacer que los niños las usen e interioricen, formas lingüísticas que de otra manera comprenderían pero nos resultaría más difícil que usasen en el trabajo en el aula.

Gallo: kikirikiii, Cerdo: oink, Burro: Ío, Ío, Perro: guau, guau, Pato: cua, cua, Gato: Dormir y callar, dormir y callar.

Presentar el vocabulario nuevo: presumida, suelo, anillo, collar, pulsera, moneda, pantalón, camiseta, gafas de sol, lazo rojo, érase una vez, colorín colorado este cuento se ha acabado.

Actividades paralelas:

Preguntas pre-lectura: ¿Conocéis el cuento de la ratita presumida?, ¿Qué ocurre en el cuento?, ¿Cómo empiezan los cuentos en Portugués?, ¿Cómo acaban?

Preguntas post-lectura: ¿Qué está haciendo la ratita en su casa?, ¿Cómo es la ratita?, ¿Qué encuentra en el suelo?, ¿De cuánto dinero es la moneda?, ¿Qué decide comprarse?, ¿Qué animales aparecen en el cuento?, ¿Qué sonidos hacen?, ¿Cómo son los sonidos en Portugués?, ¿Qué pasa al final?

Con estas actividades, consolidamos la comprensión del cuento.

Segunda lectura del cuento.

2. Descripción de los animales

Objetivo principal: Familiarizar a los niños con todos los personajes. Usar la lengua oral para describirlos.

Organización: A través de una lámina en la que aparecen todos los animales y sus sonidos, describirlos físicamente, usando los colores, las formas, los tamaños, y sus características como el número de patas, pelo, manchas, etc.

Actividades paralelas: hacer mímica según el animal que diga la profesora. Así, perro: todos los niños se ponen a cuatro patas e imitan al animal.

3. Diseñar una careta

Objetivo principal: a través de instrucciones en español, crear una careta con el animal para representar el cuento en una última fase. Aquí establecemos los grupos, con los que trabajaremos la representación oral. Son tres en total y serán los mismos para el segundo cuento.

Organización: necesitamos cartulinas, goma para ajustar la careta, colores, tijeras.

4. Seguir las instrucciones

Objetivo principal: realizar una tercera lectura del cuento, con la participación de los niños y el reconocimiento de su intervención en el cuento.

Organización: volver a leer el cuento. En este caso no tenemos en cuenta los tres grupos, sino que en conjunto cada vez que aparezca el animal, aquellos que tengan su careta se levantan.

Actividades paralelas: dejar que aquellos que puedan, digan alguna frase de su diálogo.

5. Memorización de los diálogos

Objetivo principal: memorizar el papel. Reconocer a través de la lectura las frases de cada uno de ellos.

Organización: A partir de las imágenes en las que aparecen los animales, los niños tienen que unirlos con su texto correspondiente

Actividad paralela: representar el diálogo individualmente y en grupos.

6. Comprar y vender

Objetivo principal: realizar una tarea en parejas en la que los niños tienen que representar una situación de comprar y vender objetos.

Organización: necesitamos monedas de 2 euros y objetos reales: un lazo, golosinas, lápices de colores, bolsas de patatas fritas...

Actividad paralela: hablar de los establecimientos donde podemos comprar estas cosas.

7. Mímica de acciones

Objetivo principal: Reconocer las principales acciones que aparecen en el cuento, mediante mímica: planchar, hacer la cama, poner la mesa, barrer, hacer los recados, preparar la comida.

Organización: necesitamos láminas con dibujos que representen estas acciones. La profesora escoge a un niño al azar y se la enseña. Éste tiene que hacer la mímica para que el resto lo adivinen. Se puede repetir las veces que sean necesarias.

Actividades paralelas: preguntar a los niños cuáles son las tareas que les gustan más o menos. Análisis de las respuestas en conjunto.

8. Encuesta

Objetivo principal: Realizar una tarea en parejas, en la cual el alumno A responde individualmente a una serie de preguntas sobre las tareas y luego, pregunta al alumno B las mismas cuestiones. Tiene que comparar sus propias respuestas con las de su compañero/a. Ejemplo de preguntas: ¿Haces la cama?, ¿Preparas la comida?, ¿Pones la mesa?, ¿Barres?, ¿Planchas?, ¿Haces los deberes?

Organización: en parejas. Primero realizamos la actividad ante toda la clase, para que comprendan el mecanismo.

Actividades paralelas: comparar todas las respuestas en una puesta común, y observar quién hace más tareas en casa.

9. Completar el texto

Objetivo principal: recordar el vocabulario aprendido con el cuento, escribiendo en un sencillo texto las palabras que faltan.

Organización: realizamos un torbellino de ideas sobre las palabras que van a ser necesarias en la actividad. Las escribimos en la pizarra, y a continuación, los niños completan los huecos.

Actividades paralelas: realizar el trabajo de manera individual, pero dejar un tiempo para que comparen sus respuestas antes de realizar la puesta en común y su corrección. Realizar ejercicios de pronunciación.

10. Escribir el texto bajo los dibujos

Objetivo principal: Escribir el texto que pertenece a cada viñeta.

Organización: les ofrecemos cuatro viñetas que tienen relación con escenas del cuento. Antes de que escriban el texto, hacemos una descripción oral de las mismas, para facilitar el trabajo.

Actividades paralelas: trabajar de manera individual, y luego comparar el resultado en parejas, antes de hacer una puesta en común. Dejar que los niños escriban en la pizarra los resultados.

11. Crucigrama y problemas

Objetivo principal: realizar un crucigrama sobre los animales del cuento y resolver una serie de problemas en relación a la situación de compra- venta. Ejemplo: Tienes diez euros. ¿Cuántos lazos puedes comprar si cada lazo vale un euro?

Organización: realizamos la actividad de resolución de problemas inmediatamente después a la número 6. Con los objetos reales se facilita la comprensión de la actividad.

12. Dibujar escenas

Objetivo principal: Asegurar la comprensión de lectura. A partir de frases conocidas, los niños hacen el dibujo correspondiente. Por ejemplo: “El gato visita a la ratita”, “El pato visita a la ratita”

Organización: ofrecemos a los niños los cuadrados en los que tienen que hacer el dibujo para que no lo hagan ni muy grande muy pequeño y no se demoren en la actividad.

13. Unir frases e imágenes, verdadero- falso, sopa de letras, separa las frases.

Objetivo principal: trabajo individual y lúdico para repasar y consolidar vocabulario.

Organización: estas actividades se realizan de manera aleatoria, entre las más complejas para no cargar a los niños y que disfruten con este tipo de actividades que les encantan.

Actividades paralelas: visionado de una versión de la ratita presumida, que se puede encontrar en <http://www.youtube.com/watch?v=7tJ6uywPnQE>, realizada por el colegio público de Avilés Poeta Juan Ochoa en el año 2007, cuyo final es diferente y a partir de estas diferencias se realiza un análisis comparativo. En este caso, aparece otro animal: el ratón, con el que la ratita se casa finalmente.

14. Representación del cuento

Objetivo principal: representar el cuento oralmente en grupos de tres.

Organización: crear un escenario y los personajes que a través de palitos, los niños harán aparecer. Usamos en cada grupo: un narrador, y los diferentes animales. La grabación de cada grupo se realiza tras un ensayo general. Queremos indicar que para la división de los personajes, decidimos crear tres grupos de representación que serían los mismos en el siguiente cuento. Si bien, nos encontramos con 20 niños, para

este primer cuento tuvimos que eliminar a un personaje que fue el pato. Además, tuvimos que usar a uno de los narradores dos veces, por ser número impar, tanto en este cuento como en el siguiente. Así, quedaron los siguientes grupos:

Grupo 1: Narrador: José Pedro, Ratita: Marta, Gallo: Mariana, Cerdo: Rodrigo Duarte, Burro: Rita, Perro: Daniel, Gato: Matilde.

Grupo 2: Narrador: Ainara, Ratita: Rafaela, Gallo: Felipe, Cerdo: Gaspar, Burro: Diogo, Perro: David, Gato: Rodrigo Queiroga.

Grupo 3: Narrador: José Pedro, Ratita: Teresa, Gallo: Francisca, Cerdo: Alexandre, Burro: Rute, Perro: Philippe, Gato: Tiago.

5.5.2 El Gallo Quirico

1. Lectura del cuento

Objetivo principal: introducir a los niños en la historia del Gallo Quirico. Se trata de una adaptación del popular cuento, en el que aparecen personajes en forma de animales como el Gallo y la oveja, así como el Tío Perico y la gallina con la que se casa. Introducimos nuevos elementos como la flor, el palo, el fuego y el agua. El nivel de dificultad es un poco mayor que en el cuento anterior con vocabulario referente a la descripción de estados de ánimo. Se trabajan las formas del imperativo, a través de las órdenes que el Gallo Quirico les da a los personajes que se va encontrando. Por otro lado, las formas de cortesía, al pedir las cosas por favor, completan el cuento, y los niños reconocen la necesidad de comportarse con civismo y de que no se puede conseguir todo lo que queramos, y menos dando órdenes. También se introduce el uso abundante de la preposición *a* como introductorio de complementos directos e indirectos o como indicativos de dirección que en portugués no se usan de la misma manera y que suelen ser difíciles de usar para los niños.

Organización: lectura en voz alta del cuento, acompañada de las imágenes. Dar énfasis en los diálogos que se repiten y en las acciones más importantes del cuento:

- *Flor, límpiame el pico para ir a la boda de mi tío Perico*
- *Oveja, come la flor, que no quiere limpiarme el pico para ir a la boda de mi tío Perico.*

- *Palo, pega a la oveja, que no quiere comer a la flor, que no quiere limpiarme el pico para ir a la boda de mi tío Perico*
- *Fuego, quema al palo, que no quiere pegar a la oveja, que no quiere quemar a la flor, que no quiere limpiarme el pico para ir a la boda de mi tío Perico.*
- *Agua, apaga el fuego, que no quiere quemar al palo, que no quiere pegar a la oveja, que no quiere comer a la flor, que no quiere limpiarme el pico para ir a la boda de mi tío Perico.*
- *¡Ni hablar! ¿No sabes pedirlo por favor?*

Actividades paralelas: antes de comenzar con la lectura, llevamos una caja con dibujos o con los objetos reales que aparecen en el cuento, para que los niños traten de adivinar qué hay dentro. Actividades pre y post- lectura.

2. Describir a los animales

Objetivo principal: Familiarizar a los niños con todos los personajes. Usar la lengua oral para describirlos.

Organización: a través de los dibujos de los personajes, describir sus características principales. Uso de la mímica para representar a cada uno de ellos.

Actividades paralelas: Ejercitar la pronunciación del vocabulario.

3. Diseñar los personajes

Objetivo principal: ser capaz de realizar un dibujo con las características de cada uno de los personajes, y a partir de las instrucciones de la profesora.

Organización: usar materiales como algodón, papel charol, cartulinas, para dibujar a los personajes. La profesora indica el material necesario y las fases para su elaboración.

Actividades paralelas: pedir a los niños que expliquen cuál es el personaje que más les gusta y porqué.

4. Adivina qué hace tu compañero.

Objetivo principal: Reconocer las principales acciones que aparecen en el cuento, mediante mímica: limpiar, comer, pegar, quemar, apagar, ir, comer, mancharse, reírse.

Organización: necesitamos láminas con dibujos que representen estas acciones. La profesora escoge a un niño al azar y se la enseña. Éste tiene que hacer la mímica para que el resto lo adivinen. Se puede repetir las veces que sean necesarias.

Actividades paralelas: explicar los diferentes significados de la acción pegar, ya que es un falso amigo entre el portugués y el español. ³⁸

5. Memorización de los diálogos.

Objetivo principal: memorizar el papel. Reconocer a través de la lectura las frases de cada uno de ellos.

Organización: A partir de las imágenes en las que aparecen los personajes, los niños tienen que unirlos con su texto correspondiente.

Actividad paralela: representar el diálogo individualmente y en grupos.

6. Escribir el texto bajo los dibujos.

Objetivo principal: Escribir el texto que pertenece a cada viñeta.

Organización: les ofrecemos cuatro viñetas que tienen relación con escenas del cuento. Antes de que escriban el texto, hacemos una descripción oral de las mismas, para facilitar el trabajo.

Actividades paralelas: trabajar de manera individual, y luego comparar el resultado en parejas, antes de hacer una puesta en común. Dejar que los niños escriban en la pizarra los resultados.

7. Rellenar un cuadro en parejas.

Objetivo principal: trabajar con el nuevo vocabulario que hace referencia a las cualidades de los personajes. Trabajar en parejas, usando la lengua meta.

Organización: hacer un torbellino de ideas para repasar el nuevo vocabulario antes de realizar la actividad. El alumno A y el alumno B deben preguntar por turnos cómo es un personaje de los que aparecen en el cuento, hasta completarlos todos. En un cuadro que la profesora les ofrece, tendrán que escribir lo que su compañero les diga. La respuesta correcta serán los adjetivos.

³⁸ En Portugués pegar tiene el sentido de coger algo. Por ejemplo: *pega o lápis*. Mientras que en español significa colar, o adherir, o bien, golpear.

Actividades paralelas: hablar de otros objetos o seres que reúnen las mismas características.

8. Relacionar los contrarios.

Objetivo principal: intentar unir palabras con su contrario. Comprobar que conocen su significado a través de la explicación o del mimo.

Organización: mediante dos columnas con palabras deben unir con flechas los contrarios. Aquellos que no conozcan, son explicados, aunque de forma inductiva se les pide que reflexionen antes.

9. Bingo

Objetivo principal: Consolidar las palabras y sus contrarios del ejercicio anterior.

Organización: se le pide a los alumnos que en un cartón del bingo introduzcan algunas de las palabras del ejercicio anterior. La profesora irá diciendo palabras y ellos marcarán sólo su contrario. Así, si se dice “largo”, los alumnos tacharán “corto”, es decir su contrario.

Actividad paralela: torbellino de ideas con objetos o seres que reúnan esas características. Los adjetivos son: guapo, feo; limpio, sucio; largo, corto; duro, blando; bonita, fea; furioso, contento; cansado, descansado; pequeña, grande.

10. Dibujar las escenas principales.

Objetivo principal: asegurar la comprensión de lectura. Dibujar las imágenes correspondientes a cada viñeta.

Organización: se le ofrece a los niños frases que se dicen en el cuento. Ellos deben dibujar la escena en una viñeta.

Actividades paralelas: Recortar las viñetas y formar un cómic. Una vez que acabemos con la representación oral, crear una versión diferente del cuento. Desarrollar la imaginación a partir de un contexto conocido. Usamos material conocido, en sesiones posteriores al trabajo actual.

11. Crucigrama

Objetivo principal: realizar actividades individuales lúdicas para reforzar el vocabulario aprendido.

12. Encuentra las diferencias

Objetivo principal: realizar actividades individuales lúdicas para reforzar el vocabulario aprendido. Escribir frases sencillas a partir de las diferencias.

13. Verdadero- falso, separa las frases y visionado de una representación del cuento.

Objetivo principal: realizar actividades lúdicas individuales y visionar un vídeo de la representación del Gallo Quirico por un grupo de alumnos de un colegio en España.: <http://www.youtube.com/watch?v=INAt7EBIOhw> . La finalidad es que los niños de nuevo vean un ejemplo de lo que pueden llegar a hacer.

14. Representación del cuento.

Objetivo principal: representar el cuento oralmente en grupos de tres.

Organización: crear un escenario y los personajes que a través de palitos, los niños harán aparecer. Usamos en cada grupo: un narrador, y los diferentes personajes. La grabación de cada grupo se realiza tras un ensayo general. De nuevo que para la división de los personajes, decidimos crear tres grupos de representación que son los mismos que en el cuento anterior. También en esta ocasión usamos a uno de los narradores dos veces, por ser número impar. Así,

Grupo 1: Narrador: José Pedro, Gallo Quirico: Marta, Flor: Mariana, Oveja: Rodrigo Duarte, Palo: Rita, Fuego: Daniel, Agua: Matilde.

Grupo 2: Narrador: Ainara, Gallo Quirico: Rafaela, Flor: Felipe, Oveja: Gaspar, Palo: Diogo, Fuego: David, Agua: Rodrigo Queiroga.

Grupo 3: Narrador: José Pedro, Gallo Quirico: Teresa, Flor: Francisca, Oveja: Alexandre, Palo: Rute, Fuego: Philippe, Agua: Tiago.

5.6 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA RECOGER DATOS

En el presente apartado, se describen en profundidad los instrumentos utilizados para recoger los datos, a través de los cuales, se recoge información relevante para poder ser analizada, y así contestar la hipótesis planteada, y las diferentes variantes que surgen de la misma. Una vez, que recogemos toda la información, ésta es estudiada y categorizada, para poder obtener resultados objetivos y fiables. Esta fase se expone a continuación, en el punto dedicado al análisis.

Teniendo en cuenta la fase de análisis que se presentaba en el punto 4.3.2., se comienza la observación con el trabajo de la ratita presumida, y a continuación con el Gallo Quirico. Durante el trabajo, se usan los cuestionarios, los diarios, las grabaciones en vídeo y la asamblea para conocer en profundidad lo que piensan los alumnos y los profesores colaboradores. Así, mostramos un resumen del trabajo realizado, incluyendo los instrumentos de recogida de datos.

- Primera observación. “la Ratita presumida”
 - Cuestionarios: hacia los alumnos y profesora titular, profesora de inglés.
 - El diario, que se usa a lo largo de toda la observación.
 - Las actividades descritas en el apartado anterior.
 - Uso de la cámara de vídeo. Transcripciones de la representación oral.
 - Asamblea.
- Segunda observación. “El gallo Quirico” (Tras la reformulación de la hipótesis)
 - Cuestionarios: hacia los alumnos y profesora titular, profesora de inglés.
 - El diario, que se usa a lo largo de toda la observación.
 - Las actividades descritas en el apartado anterior.
 - Uso de la cámara de vídeo. Transcripciones de la representación oral.
 - Asamblea.

Se presenta a continuación, el tipo de cuestionarios, el uso del análisis de documentos, del diario, y la categorización de la asamblea.

5.6.1 Cuestionarios para la primera observación- La Ratita presumida

Teniendo en cuenta de que trabajamos con niños, las características del cuestionario para los alumnos son:

- Se pide permiso a dirección pedagógica para realizar los cuestionarios. Una vez aprobado, se entregan a los alumnos de manera anónima.

- Se trata de un cuestionario con preguntas cerradas. Los niños marcan con una x, lo que les parece más apropiado.
- Se trata de preguntas sencillas, a través de las cuales queremos obtener información sobre lo que piensan los niños.
- El cuestionario se realiza al mismo tiempo para todos los niños.
- Los niños son informados previamente de lo que van a realizar, lo que deben hacer y cómo. Si tienen dudas la profesora les explica lo que no entienden.

Pregunta	Si	No	No sé
¿Ya sabes muchas palabras en español?			
¿Es fácil aprender español?			
¿Te gusta aprender español?			
¿Hablas español con tus amigos/profesora? ¿Te gustan los cuentos?			
¿Conoces algún cuento en español?			
¿Te gustaría conocer algún cuento en español?			
¿Te gustaría representar un cuento con tus compañeros?			
¿Te gusta trabajar en grupo con tus compañeros?			
¿Te gusta trabajar con tu compañero sentado a tu lado?			
¡Gracias por participar!			

Fig. 6. Cuestionario previo al primer cuento- Alumnos.

Teniendo en cuenta la participación de la profesora titular, colaboradora y observante y la profesora de inglés no observante se realizó un cuestionario con las siguientes características:

- preguntas abiertas. Las profesoras escriben lo que les parece más adecuado.
- Se trata de preguntas referentes a su práctica docente, para averiguar si han trabajado con cuentos y qué les parece esta práctica con los niños.
- El cuestionario se realiza en el mismo momento a las dos.
- las profesoras son informadas previamente de lo que van a realizar, y para qué, es decir, para poder obtener información que nos proporcione resultados en la investigación.

Pregunta	Respuesta
¿Has trabajado alguna vez con cuentos en clase? ¿Cómo?	
¿Crees que es un buen método de trabajo? ¿Por qué?	
¿Qué tipo de destrezas se desarrollan con el uso de los cuentos?	
¿Es un buen método para motivar a los niños?	
¿Crees que es posible realizar tareas en parejas/grupos con todos los alumnos?	
¿Crees que este tipo de método de trabajo, puede mejorar el aprendizaje del español u otra lengua extranjera?	
¿Cómo cuentas los cuentos a los niños?	
¿Crees que la investigación en el aula es productiva? ¿Por qué?	

Gracias por tu colaboración.

Fig. 7. Cuestionario para los profesores colaboradores observantes y no observantes. Primer cuento.

5.6.2. Cuestionarios para la segunda observación- El Gallo Quirico

Tras realizar el trabajo con el primer cuento, realizamos un nuevo cuestionario, con el objetivo de recopilar datos teniendo en cuenta el trabajo previo. En este caso, el cuestionario es realizado a los alumnos y a la profesora titular, que es colaboradora-observante. Los cuestionarios cumplen las mismas características que en el caso anterior.

Pregunta	Sí	No	No sé
¿Te ha gustado el cuento de la ratita presumida?			
¿Has aprendido palabras nuevas?			
¿Has hablado en español con tu profesora y tus compañeros?			
¿Te gusta representar el cuento con tus compañeros?			
¿Es fácil aprender español?			
¿Quieres trabajar con otro cuento en clase?			
¡Gracias por participar!			

Fig. 8. Cuestionario previo al segundo cuento. Alumnos

Pregunta	Respuesta
¿Cuáles son los puntos positivos más destacables del trabajo con el primer cuento?	
¿Cuáles son los problemas observados del trabajo con el primer cuento?	
¿Crees que el trabajo en parejas y grupos produce más usos de lengua en clase?	
¿Crees que los niños hablan más español, a través del uso de los cuentos y las tareas que emanan de él?	
¿Qué apuntarías para la segunda fase del estudio?	
Gracias por tu colaboración.	

Fig. 9. Cuestionario previo al segundo cuento. Profesora titular, colaboradora-observante.

5.6.3. EL DIARIO

El diario es de gran utilidad a lo largo de todo el proceso. Como se indicaba más arriba, es usado por la profesora-investigadora y por la profesora titular, para recoger reflexiones sobre el trabajo realizado a diario. Se trata de apuntes realizados durante las sesiones y tras acabar cada una de ellas. Normalmente se refieren a los hechos más destacables y a problemas o dificultades observados durante el trabajo. También se refieren a cuestiones de fonética, lingüísticas, sobre la motivación expresada, o los problemas encontrados a la hora de trabajar en grupos o parejas.

En la fase de análisis resumimos los datos más importantes que ayudan a conseguir resultados para responder a las hipótesis planteadas. La información, se muestra en cada una de las categorías que creamos para analizar toda la información obtenida.

Para ver el tipo de cuestiones planteadas a priori en el diario de la investigadora véase la Figura 4. En cuanto al diario de la profesora colaboradora observante, su diseño es libre y no responde a ninguna categorización en particular. Los datos que se extraen de su diario son leídos por la investigadora y comentados al final de cada fase de trabajo, con lo cual se completa un único diario con las reflexiones de las dos profesoras.

5.6.4. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

En el apartado C, se ha descrito en detalle el tipo de actividades y tareas realizadas en cada uno de los cuentos. Así por ejemplo, obtenemos resultados de las tareas individuales como los crucigramas, las sopas de letras, de los dibujos realizados, etc. Además, del trabajo realizado en parejas o grupos y que queda reflejado en ejercicios de trabajo cooperativo. La corrección y observación de las mismas, nos ofrecen datos para conseguir respuestas a las hipótesis planteadas. Se realiza su análisis y se comenta en el siguiente apartado.

5.6.5. GRABACIONES EN VÍDEO

Las grabaciones en vídeo son realizadas durante la representación oral de los diferentes grupos. La cámara es sostenida por la profesora colaboradora. Se adjuntan las transcripciones en el anexo, de las cuales obtenemos información relevante, que es analizada. Debemos apuntar, que en cada una de las representaciones hay una parte leída, que es la del narrador, y una parte oral y memorizada, que es la del resto de los personajes. A través de la observación de las representaciones, se pueden observar datos como la pronunciación, el uso de la lengua oral, la capacidad de lectura, el ritmo usado, o la motivación al representar a un personaje determinado.

5.6.6. LA ASAMBLA

La asamblea, se lleva a cabo en la última sesión de trabajo en cada uno de los cuentos. Este instrumento de recogida de datos se realiza en gran grupo. Participan todos los niños, la profesora- investigadora, la profesora colaboradora y la profesora no observante de inglés, por petición suya. Se trata de un método que los niños utilizan como rutina al final de cada semana, con su profesora titular. El procedimiento es el mismo en este caso.

Cada día, los niños escriben en una cartulina colgada de la pared lo que más les ha gustado, lo que menos y lo que proponen hacer en un futuro cercano.

Así,

Nos ha gustado...	No nos ha gustado...	Proponemos...

Fig. 10. Esquema para el uso del instrumento de recogida de datos: Asamblea

Al final de la semana, se realiza una asamblea, en la cual dos de los niños son los moderadores y portavoces, dan la palabra a aquellos niños que hayan participado en la aportación de ideas y se discuten los puntos. Se trata de un procedimiento muy efectivo y que desarrolla la autonomía y colaboración entre los niños, además de aprender a usar el turno de palabra y colaborar en el desarrollo de una ambiente maduro, creativo y afectivamente positivo. Por esta razón, y por el hecho de que los niños conocen el proceso de trabajo, la profesora colaboradora, aconsejó usar este instrumento de recogida de datos, por ser especialmente beneficiosos en su propia práctica. De esta manera, se recoge información, durante todas las sesiones de trabajo y se comentan tras la representación final. La profesora investigadora apunta lo más relevante, ayudada de la profesora de inglés. La profesora colaboradora, modera y organiza la asamblea. En este caso la lengua que se usa es el portugués, por parte de la profesora, el español por parte de la investigadora. La profesora de inglés no participa activamente, sino que observa y apunta. Los niños hablan en general en portugués, aunque usan el español en algunos momentos. Se analizan y resumen los resultados en el apartado siguiente.

5.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para realizar un análisis de los datos recogidos desde un punto de vista lo más objetivo posible, el estudio se basa en el análisis cualitativo de los datos. Así, desde un

descubrimiento inductivo, pero sistemático, se desarrollan las categorías que permitirán comparar los datos de la primera observación con los obtenidos en la segunda. Se han ido modificando las categorías preliminares establecidas antes de comenzar el plan de acción, a medida que el trabajo se ha ido realizando, y los datos recogidos ofrecían información relevante. Así, se concretiza el análisis en las siguientes categorías:

- El uso de la lengua oral
- Desarrollo de las destrezas comunicativas
- El uso del cuento
- Actuación del profesor investigador.
- Interacción y trabajo autónomo.
- Estrategias de aprendizaje

Este apartado por otro lado, se divide en tres sub-apartados, siguiendo la fase siguiente

5.7.1 Primera observación

5.7.2 Reformulación de la hipótesis

5.7.3 Segunda observación

5.7.4 Comparación de datos

Por razones de tiempo y espacio, se resumen las consideraciones y los datos más relevantes, así como las categorías que permiten observar al lector los resultados obtenidos. A causa de estas limitaciones, no es posible extender el análisis, lo cual, se deja para otra ocasión y para estudios posteriores.

Por otro lado, aunque el análisis es básicamente cualitativo, se habla de datos cuantitativos para analizar los cuestionarios, ya que es posible hablar de cifras en algunos momentos, aunque el análisis de los mismos, se basa en comentarios y descubrimientos inductivos.

Con el fin de facilitar la lectura, aparecen en cursiva las transcripciones de los datos obtenidos durante las dos observaciones. Por otro lado, cuando se transcriben

pequeños diálogos, se utilizan los siguientes códigos: P: profesora, A: alumnos, A1: un alumno que interactúa con A2: otro alumno que forma parte de la conversación.

5.7.1 Primera observación

5.7.1.1 Uso de la lengua oral

Para recoger datos referidos al uso de la lengua oral en el aula, durante el trabajo realizado con los alumnos, se han utilizado los instrumentos: el diario, el análisis de los documentos, en concreto de las actividades realizadas en grupos y en parejas. También las grabaciones en vídeo y la asamblea en vivo.

Teniendo en cuenta las sesiones de trabajo, se analizan los resultados obtenidos, según el uso de actividades que promueven la comunicación oral.

La lectura del cuento, suscita desde un primer momento el reconocimiento de alguna frase reiterativa durante el proceso de trabajo.

Según las anotaciones del diario, se observa como los niños son capaces de repetir fragmentos del cuento, tras la lectura del primer cuento. Así, frases como:

“Hola, estás muy elegante” cuando la profesora entraba en las aulas, se convertía en algo recurrente.

“Marta me ha dicho hoy, mientras repartía las actividades “qué elegante estás profesora. Esto se ha repetido en varias ocasiones con diferentes niños”

Cuando se han realizado actividades paralelas, introductorias al mundo del cuento, como es el caso de la Actividad 1 de la Ratita Presumida, los niños usaban la lengua materna, es decir el portugués para explicar sus conocimientos del cuento, sin embargo ya en ese primer estadio usan los nombres de los animales en español. Además, el hecho de que usen la lengua portuguesa para hacernos saber que han comprendido el cuento es básico y necesario.

Tras la segunda lectura, y a través del uso de preguntas directas al grupo entero ya parecen más conectados al nuevo vocabulario y responden a la descripción de los animales y de lo que ocurre en el cuento usando vocabulario en español.

P: “¿Cómo es la ratita? A: es bonita, es gris, es guapa...”

P: ¿Cómo es el lazo? A: es rojo, es bonito.

P: ¿Cómo es el perro? A: es marrón, es bonito...

P: ¿Qué encuentra la ratita en el suelo? A: una moneda de dos euros

P: ¿qué hace el gato? A: dormir y callar.

Durante las actividades de creación de caretas y dibujos, se usa la lengua meta sobre todo para dar instrucciones y que los niños reconozcan el material y las acciones que deben realizar en español. Así, la profesora colaboradora apunta.

“Los niños reconocen el material que deben usar en español, así como las acciones que deben realizar en la lengua meta. Por ejemplo, dicen: tijeras, cartulina, lápices de colores, pegamento. Se recogen frases como: ¿Puedo colorear?, no tengo tijeras”

Durante la fase de memorización de las frases que cada niño deberá de decir, se realiza de una manera natural, no tanto con la necesidad de leer las partes. Los niños ya han escuchado unas cuantas veces el cuento y ya reconocen frases como:

¿Te quieres casar conmigo?, Buenos días ratita, ¿te quieres casar conmigo?, ¿y qué harás por las noches?

Así como el sonido de cada animal.

Si bien, la pronunciación en esta primera etapa no es perfecta como se recoge en el diario por parte de la profesora investigadora y la colaboradora, ya reconocen las frases, que por el ritmo y la rima son fáciles de recordar.

Las tareas de vació de información, como es el caso de la número 6 “comprar y vender”, resultan de gran interés a la hora de observar el uso de la lengua oral. Si bien, se recoge la siguiente observación:

“Al ser un número de niños tan grande, la interacción por parejas no puede ser observada de manera muy eficiente, ya que mientras observamos o ayudamos a unos, los otros pueden usar el portugués para resolver la tarea. Sin embargo, en general, los niños lo toman como un juego para ser realizado en español y responden bien a la tarea”

En este caso, las parejas preguntan y responden acerca de las tareas de casa como hacer la cama, preparar la comida, poner la mesa, barrer, etc. y en este caso se les ofrecen las preguntas en un cuadro. La respuesta puede ser si/no. Se observa sin embargo que

“los niños usan la lengua meta más correctamente cuando hacen la pregunta al compañero, ya que se ayudan de la lectura de la pregunta. Sin embargo cuando responden con frases más largas que si/no, al especificar algún dato, recurren al portugués para explicarlo, ya que es una respuesta libre”

Resultan de gran interés los datos obtenidos en la actividad 13, en la que se visiona una versión de la ratita diferente. En este caso se recogen muchas muestras del uso oral del español. A través de la ayuda de la profesora, se observan todas las diferencias entre un cuento y otro y se reafirma el vocabulario aprendido.

En cuanto a la representación final del cuento, se observa en las tres transcripciones cómo los niños consiguen aprender el cuento oralmente, aunque el narrador lea el cuento. Los personajes dicen su papel, aunque se observa algún problema gramatical. La pronunciación está en esta fase mucho más mejorada. La profesora colaboradora apunta.

“Los niños han conseguido representar el cuento sin problemas, para recordar sus frases y el guión de acontecimientos. La pronunciación ha mejorado mucho desde el inicio del trabajo, siendo casi perfecta”

Durante la fase de la asamblea, los niños pueden decir que les ha parecido el trabajo con el cuento, y lo que no. En este caso, cuando se refieren algo en concreto del cuento usan la lengua oral en español, e intentan usarlo de manera significativa para comunicarse. Por ejemplo Matilde decía

“Me gusta ser el gato porque es diferente. El gato dice dormir y callar. Es diferente. Me gusta la ratita porque es muy bonita. No me gusta mucho el pato. No es muy guapo”

En general, el grupo entero usa el vocabulario en español, y frases en la lengua meta de manera comunicativa y eficaz.

5.7.1.2 Desarrollo de las destrezas comunicativas

Durante la primera observación, se ha constatado el trabajo de las cuatro destrezas comunicativas. Para ello, se ha usado el instrumento del diario, del análisis de los documentos y de las grabaciones en vídeo.

En las actividades dedicadas a la comprensión oral, se ha anotado la facilidad que han tenido los niños para comprender el mensaje general del cuento, así como detalles que en principio podrían causar algún tipo de problema. Sin embargo, han aparecido palabras que ha sido necesario explicar a través de imágenes, gestos o ejemplos. Así, por ejemplo, en el diario de la profesora investigadora se observa como palabras como casarse, pantalón o camiseta, es decir vocabulario que no reconocían al principio ha sido necesario explicar de manera detallada. En cuanto al seguimiento de las instrucciones por parte de la profesora, se puede destacar un buen reconocimiento

general de lo que se debía hacer, aunque en ocasiones han surgido problemas con alguna tarea que debían realizar en parejas y de la cual no estaban acostumbrados. La profesora colaboradora apunta en este sentido.

“Es necesario al introducir a los niños en un método de trabajo novedoso, mostrar en una primera instancia como se trabaja de manera que el profesor ejemplifique la acción con un niño o varios. Así, los niños observan cómo debe trabajarse”

Es decir, que la rutina de trabajo es más lenta al principio y debe tenerse paciencia para hacer comprender el objetivo y la organización de la actividad. Así en las actividades de vacío de información, o en las actividades en las que unos se preguntan a otros, funciona a medida que se practica la forma de trabajo, de manera progresiva y con un aprendizaje más lento que con niños de mayor edad. Por otro lado, y a través de los dibujos, que realizaron en algunas actividades, los niños muestran su comprensión del mensaje, con detalles que de otra manera no podríamos averiguar. Así se recoge lo siguiente:

“A través de los dibujos de las escenas del cuento, los niños expresan la comprensión de detalles, como por ejemplo que la moneda sea de dos euros, dibujando un dos, o que está en su casa, y está limpia, dibujando flores y una casa muy bonita. O si la ratita acepta o no a los animales pretendientes, a través del dibujo de su boca que indica conformidad o no”

La expresión escrita y la comprensión lectora han ido de la mano en esta primera observación. Los niños leen de manera pausada y a veces cambian palabras del español al portugués, como por ejemplo “anilo” en vez de anillo, “se senta”, en vez de se sienta, etc (lo cual nos indica una interferencia del portugués al español). En la escritura sucede lo mismo. Los niños cambian algunas palabras, que son capaces de pronunciar en español perfecto, pero que debido a su lengua materna, introducen por la proximidad de las lenguas. Así, vemos escrito “anilo”, en vez de anillo, la ratita “limpa su casita”, etc. En este sentido encontramos reflexiones en el diario del tipo:

“En una primera instancia los niños necesitan copiar directamente lo que deben escribir, aunque hay vocabulario como el de los animales, que escriben perfectamente y de manera autónoma. En general las actividades como el crucigrama, la sopa de letras o la separación de frases es perfecta. Algunos niños dudan a la hora de encontrarse con el interrogativo inicial que no existe en portugués o con letras que no tienen en su alfabeto. Los niños se habitúan sin embargo y mejoran en el proceso. La lectura silenciosa es correcta en cuanto a que comprenden sin dificultad el mensaje y la lectura en voz alta, se ve interferida en algunos momentos por el portugués”

La profesora colaboradora apunta al mismo tiempo

“Los niños son capaces de leer en español al mismo ritmo que en portugués y demuestran una gran compenetración con esta lengua. Observo además, una pronunciación casi perfecta, sobre todo en los diálogos de los personajes, lo que muestra una gran asimilación del texto y del mensaje”

5.7.1.3 El uso del cuento

Para esta categoría se ha llevado a cabo el análisis de los cuestionarios a la profesora colaboradora y a la profesora no observadora de inglés, así como los cuestionarios para los niños, los diarios y la asamblea. En cuanto al cuestionario previo a la primera observación y a la pregunta *¿Conoces algún cuento en español?* Sólo 2 de los niños contestaron sí. Al analizar los cuestionarios en grupo, el caso era de Ainara cuya madre habla español, y José Pedro. El resto declararon no haber leído nunca un cuento en español. A la pregunta siguiente *¿Te gustaría conocer algún cuento en español?* La respuesta fue sí en un 100%. Lo mismo que para la pregunta de si les gustaría representar un cuento en español con sus compañeros.

En cuanto al cuestionario para las profesoras los resultados fueron los siguientes.

Diana (profesora colaboradora y observante)

“Trabajo muy a menudo con cuentos en clase. Son una fantástica forma de acercar a los niños a la lectura. Les evoca elementos que pertenecen a la fantasía, y al mismo tiempo reconocen aspectos de la vida real a través de los temas que se tratan. Es un buen método de trabajo, porque a todos los niños les gusta escuchar historias. Lo que viene después es la parte más trabajosa, es decir crear actividades que hagan del cuento un aprovechamiento para la clase en general. En portugués recreamos la historia con sus propias palabras y estamos en la fase de que creen sus propios cuentos, modificando los finales o a través de dibujos que expresen partes diferentes del cuento. Es un gran método para motivar a los niños. La representación de los cuentos les conecta con áreas de aprendizaje que no se relacionan, sólo con el aprendizaje de una lengua sino que es como un juego, a través del cual aprenden vocabulario. El trabajo en grupos y parejas es muy positivo, aunque los niños deben ser “adiestrados” en el método. El hecho de trabajar con un compañero puede convertirse en una excusa para hablar de otras cosas y perder el hilo de lo que se está haciendo. Una vez se consigue una rutina es la mejor forma para trabajar determinados aspectos del aprendizaje. Los niños poco a poco, aprenden a ayudar al compañero, aunque al principio se limiten a corregirlos sin más. Con el tiempo se empiezan a observar estrategias de colaboración, a través de las cuales el que más sabe hace que el que menos o aquel que tiene problemas, piense para llegar a la solución. Cuento los cuentos de manera lenta y pausada, a través de las imágenes, de gestos y entonaciones

diferentes. Pregunto a los niños durante el cuento cuestiones de manera inductiva para predecir lo que puede o no ocurrir. Les hago pensar sobre lo que ocurre, como son los personajes y al final realizamos un pequeño debate sobre los aspectos más importantes tratados en el cuento”.

La profesora de inglés, no observadora apunta en sus respuestas:

“He trabajado con cuentos de manera oral. Leo cuentos en clase, cortos y adaptados para sus edades. Yo misma los adapto cuando no los encuentro en el mercado. Creo que es un gran método de trabajo como pretexto para trabajar una unidad determinada, como complemento a la misma, o como parte del currículo del año. A través de los cuentos los niños pueden desarrollar las destrezas comunicativas que giran alrededor de un mismo eje, es decir se trabaja la escritura o la lectura, usando siempre el mismo vocabulario, aspectos gramaticales, expresiones propias de la lengua, que de otra manera sería difícil de realizar. Las canciones por ejemplo, consiguen el mismo resultado. A partir de un contexto particular, se trabajan una serie de actividades que deben estar bien diseñadas para las necesidades del grupo. Así, los niños se sienten conectados a tema de trabajo, y no los confundimos con tareas dispersas y que no tiene conexión unas con otras. Este tipo de trabajo, mejora el aprendizaje de una lengua extranjera, basándonos en lo expuesto anteriormente. Un libro de texto no tiene porqué ser necesario en la clase. El aprendizaje a través de componentes lúdicos y motivadores es fundamental. Los cuentos, como las canciones son motivadores desde el primer momento, con lo cual el interés de los niños por aprender está intrínseco a esta idea. Cuento los cuentos a través de imágenes, reiterando las partes más importantes, a través de voces diferentes, usando el cuerpo y la cara para mostrar aspectos importantes. También uso muñecos a veces e incluso canciones inventadas durante el proceso de trabajo”

Las anotaciones del diario, muestran en el gran interés de los niños al escuchar la historia. La primera lectura quizás es la que muestra un mayor interés por saber lo que ocurre, obteniendo un silencio total en el aula. Así se reflexiona

“Los niños piden que les enseñe las imágenes una y otra vez”, “hacen preguntas en relación a los personajes y se ríen en determinadas partes del cuerpo” “son capaces de extraer conclusiones y decidir qué les gusta más o menos” “reconocen desde el principio el tema central del cuento, y disfrutan diciendo a coro el final “colorín colorado este cuento se ha acabado”,” les relaja”

La profesora observadora en cuanto a la lectura realizada por la profesora investigadora, apuntaba en su diario.

“La profesora lee el cuento de manera motivadora, es capaz de cautivar la atención de los niños y acerca la historia a la clase a través de modificaciones en el tono de voz y el uso de

gestos que faciliten la comprensión. Hace preguntas a los niños para saber si han comprendido la historia”

En la asamblea se recogían ideas aportadas por los niños como

“Me gustan mucho los cuentos. Me encanta que me los lean y los dibujos son muy bonitos. Lo que más me ha gustado ha sido hacer de la ratita presumida... en otro cuento quiero ser el narrador...” Los comentarios positivos han dominado la asamblea, y las propuestas de trabajo para el futuro se concentran en poder ser uno u otro personaje, narrador, etc. Los niños han mostrado su gran agrado por haber sido grabados en vídeo lo que ha hecho que se esfuercen todavía más por hacerlo bien”

5.7.1.4 Actuación del profesor investigador

Para recoger datos relacionados con la actuación de la profesora investigadora se ha utilizado el diario tanto de la propia investigadora como el de la profesora colaboradora y observadora. En este sentido se trata de reflexiones que surgen de la actuación en clase a la hora de dar instrucciones, de ejemplificar determinados ejercicios y de estructurar el trabajo en parejas y grupos. Algunas anotaciones de la profesora colaboradora indican lo siguiente

“La lectura del cuento es importante, ya que es el primer contacto de los niños con el cuento. Debe ser motivadora y que atrape el interés desde el primer momento, ya que esto conseguirá crear el camino ideal para poder trabajar en las sucesivas sesiones. La profesora de español, ha conseguido este primer objetivo, usando las imágenes en el momento oportuno, dejando que los niños intervengan cuando lo necesitan y usando los gestos y la entonación de la voz para cautivar la atención según la aparición de los personajes”

El trabajo con las instrucciones de las actividades es de relevancia importante ya que los niños necesitan comprender de manera sencilla qué es lo que hay que hacer en cada momento, o la frustración podría aparecer. La profesora investigadora apunta

“Los niños necesitan comprender qué es lo que hay que hacer paso a paso y al mismo tiempo saber desde el principio cuáles son los objetivos a conseguir. Por ejemplo: crear una careta. Para ello, seguimos los siguientes pasos: 1. Necesitamos la cartulina que os da la profesora con la imagen del animal, necesitamos tijeras, necesitamos lápices de colores. Primero pintamos con colores el animal. Segundo recortamos la careta. Tercero colocamos la goma para sujetarla. Durante el proceso nos acercamos a las mesas y observamos y ayudamos a aquellos que lo necesitan, aunque primero les decimos que lo intenten ellos mismos, pues algunos dicen que no son capaces y con un poco de ánimo lo logran sin dificultad. Al mismo

tiempo, hablamos con ellos en la lengua meta. Por ejemplo ¿qué color usas para la nariz? ¿Cuál es este color?"

En cuanto a la organización del trabajo en parejas y grupos, se recoge la reflexión de la profesora colaboradora que observa como trabajan los niños:

"La profesora de español, para realizar tareas en parejas y grupos, explica a los niños lo que van a realizar. Se trata de actividades en las que tienen que usar la lengua meta entre ellos y para ello ejemplifica con uno de los niños para que los demás lo comprendan. Así, en la actividad de comprar y vender, sale una niña al encerado y con papeles que imitan el dinero y objetos reales de realiza la actividad. Los demás observan. Una vez que comprenden el mecanismo, llega el momento de separarlos en parejas. La profesora explica que van a trabajar con su compañero de al lado, con lo cual no deben mover las sillas, ni las mesas (los niños se encuentran en grupos de cuatro, con las mesas juntas, así que trabajan de dos en dos) A la hora de trabajar en grupos para por ejemplo comparar respuestas, por ejemplo en la actividad de rellenar los huecos de un texto, los niños trabajan de manera individual, pero se les explica que al finalizar pueden comparar sus respuestas con los compañeros. En este caso se aprovecha la distribución en grupos de cuatro para conseguir el objetivo. Normalmente, este tipo de actividades en grupo les emociona bastante y puede romperse la dinámica de trabajo comenzando a jugar o hablar muy alto. Sin embargo, la profesora ha mantenido el orden explicando las normas desde el principio, y paseándose por las mesas en todo momento para ayudar y señalar que deben trabajar hablando pero sin gritar. Esta rutina debe ser constante, y tener los ojos bien abiertos para que funcione, por ello se debe ser muy rígido en este sentido. Es decir se puede jugar pero manteniendo el orden. Se ha conseguido satisfactoriamente. Los niños han usado la lengua meta en todo momento, aunque como ha indicado la profesora de español ha observado interferencias del portugués en algunos momentos, lo cual puede tener relación con la llamada Interlengua. Lo importante de esto es observar su aparición, ya que se está llevando a cabo una conversación comunicativa, en la cual los niños se expresan en español. Desde mi punto de vista, se consiguen resultados espectaculares, ya que usan las formas estudiadas Como por ejemplo en el siguiente caso:

A1: Hola, Buenas tardes. Quería comprar lo lazo rojo, ¿Cuánto cuesta? A2: Cinco euros.

A1: Uy, no, no, es mucho caro. A2: 3 euros. A1: Está bien. Toma. Gracias. Adiós. A2: Adiós

5.7.1.5 Interacción y trabajo autónomo

Para el análisis de esta categoría se usan los diarios, los cuestionarios y la asamblea. En el punto anterior, ya se han mencionado algunas de las reflexiones sobre la organización del trabajo en grupo y parejas, de la profesora colaboradora. Se describe,

a continuación, algunas reflexiones de la profesora investigadora que reflejan la colaboración de unos y otros para corregir errores y cómo son capaces de trabajar solos, a través de un aprendizaje inductivo.

“Se observa cómo algunos niños resaltan a la hora de adquirir vocabulario, la pronunciación, o en la resolución de problemas y actividades. Podemos afirmar por lo tanto que algunos niños tienen más facilidades que otros. No entramos a valorar las razones en este sentido por falta de tiempo. Sin embargo, se aprovecha esta situación para trabajar el trabajo cooperativo. Cuando los niños más rápidos terminan su tarea, se les pide que ayuden a los que no han terminado. Los más lentos no lo toman como algo derrotista, sino que se alegran de que su colega se acerque y le explique cómo hacerlo. La profesora les indica que no deben resolver el problema, sino que deben ayudarles a entenderlo. En este caso, el trabajo es muy positivo. En la parte de expresión oral, las correcciones son de otra manera. Cuando un niño dice por ejemplo [rorro], en vez de [rojo], es decir no pronuncia el sonido español, sino el portugués. Algunos niños, corrigen, diciendo [no es rorro, sino rojo]. Este tipo de correcciones son positivas también, porque los niños repiten la palabra, de nuevo y piensan el porqué de ese nuevo sonido. Preguntan a la profesora porque es así, y al escribir la palabra en la pizarra, lo comprenden. Se les explica que la letra [j], tiene un sonido y que se confunde con el sonido de la [r] portuguesa. Esta pronunciación, les cuesta al principio, pero se observa como en las edades tempranas la pronunciación es muy exacta si se practica con regularidad.

En cuanto al trabajo autónomo, a la mayoría de los niños les gusta intentar resolver las sopas de letras solos. Les gustan las actividades como los crucigramas, los bingos, las sopas de letras y se les ofrece la oportunidad de realizar sopas de letras ellos mismos en casa. Esto les entusiasma, y crean varias. Les gusta inventar y reflexionar sobre su propio trabajo. Se ha tratado de trabajar de una manera inductiva en todo momento, buscando la participación libre de los alumnos cuando fuera posible. En la actividad de comparación de los cuentos, tras el visionado de La ratita presumida en Internet, se les pide que levanten la mano y expliquen las diferencias, sin nosotros hablar de nada. Los niños son grandes observadores, y diferencian perfectamente detalles pequeños, de las dos versiones. Todos participan. Sólo al final, la profesora hace algunas preguntas, para conocer ideas que no han surgido”

Las preguntas realizadas en el cuestionario con respecto al trabajo en grupo y parejas reflejan lo siguiente. Para las preguntas de los niños ¿Te gusta trabajar en grupo con tus compañeros?, ¿Te gusta trabajar con tu compañero de al lado? La respuesta para ambas preguntas fue afirmativa en un 100%. En cuanto a la pregunta del cuestionario de la profesora colaboradora- observante y para la profesora colaboradora- no observante, ¿Crees que es posible realizar tareas en parejas/grupos con todos los alumnos? La profesora observante contesta:

“Es posible y necesario, pero para ello debemos ser muy constantes para practicar este tipo de trabajo, y para que la interacción sea positiva y se consigan objetivos positivos. El aprendizaje individual es muy importante, pero también ser capaz de trabajar en equipo. Desde los primeros años es ideal que se trabaje de esta manera. Es sin embargo tarea difícil al principio, ya que los niños tienden a corregir directamente al compañero, y no ayudarlo a comprender. Poco a poco, comienzan a diferenciar una forma de la otra, al mismo tiempo que entienden que no es una competición, sino otra forma de aprender y conseguir la respuesta. Hoy en día los adultos, todavía tenemos problemas para trabajar en equipo. Es muy importante familiarizar a los niños con este tipo de trabajo, en todas las materias.

La profesora de inglés no observante apunta.

“Es muy importante trabajar en parejas y en grupos. Si queremos usar un enfoque comunicativo en el aula, el método pasa por realizar actividades en las cuales los niños puedan hablar entre ellos y practicar las nuevas estructuras. La diferencia con los adultos, es que éstos comprenden el mensaje mucho más rápido que los niños. El niño, puede comprender que va a trabajar con su colega, pero no lo que significa realmente. Poco a poco, y practicando mucho este tipo de interacción, se consiguen resultados espectaculares, pero se debe practicar mucho para conseguirlo”

5.1.7.6 Estrategias de aprendizaje

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, resaltamos las más importantes que han sido observadas, a través de los diarios y de la realización de actividades.

“Se observa a lo largo del trabajo una memorización a largo plazo, que facilita el reconocimiento de vocabulario y expresiones, que quedan grabadas en los niños como: Qué elegante estás, ¿te quieres casar conmigo?, ¿la ratita presumida?, colorín colorado este cuento se ha acabado”

“Se observan estrategias comunicativas a la hora de representar el cuento oralmente, cuando no se recuerda una palabra en ese momento, o una forma específica y se cambia por otra cercana a la L1. Por ejemplo: un anilo, se senta, ¿Quién limpa la casita?”

“Se observa un aprovechamiento en el uso de las imágenes visuales y de la kinésica para reconocer palabras. Por ejemplo, cuando algún niño no recuerda alguna palabra, se le enseña el dibujo y lo reconoce. La palabra vuelve al instante. Por ello, el uso de imágenes para cada lengua es importante. Si aprenden dos lenguas al mismo tiempo, no se deben usar unas imágenes para las dos lenguas, ya que puede confundirlos. El uso de la mímica, tiene la misma repercusión, sobre todo para recordar acciones”

“Se observa un aprovechamiento positivo en la representación teatral y en la grabación con vídeo. Los niños se esfuerzan para hacerlo bien, para pronunciar correctamente”

“Se observa un aprovechamiento en el uso de estrategias como el torbellino de ideas, para describir a los animales, para iniciar las actividades, etc. Los niños piensan en todas las palabras que saben, repasan y actualizan el aprendizaje”

“Se observa una aprendizaje de la cultura meta, a través de los finales de los cuentos, de los nombres de los cuentos en la lengua meta, en formas de saludar, de pedir por favor, de comportarse, de expresarse, que son bien diferentes a las de su lengua propia”

5.7.2. Reformulación de la hipótesis

Teniendo en cuenta la hipótesis principal de la investigación, es decir observar de qué manera el uso de los cuentos y de las tareas comunicativas pueden ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de español a los niños, y teniendo en cuenta las variantes analizadas en el uso del primer cuento, se lleva a cabo la segunda observación. Observamos que los resultados del primer cuento son positivos y se consiguen datos que responden a las variantes establecidas desde un primer momento. Para la segunda observación se establecen las mismas categorías, y el mismo sistema de recogida de datos. El segundo cuento, *El gallo Quirico* es algo más complejo en cuanto a estructuras lingüísticas y extensión. Las actividades se basan en la misma metodología que el anterior, con lo cual los niños ya están más familiarizados con el uso de cierto tipo de actividades. Con el uso del segundo cuento se persigue, por un lado obtener más datos y poder comparar los datos del primer cuento y del segundo, y por otro lado, con esas comparaciones, poder establecer los resultados de la investigación. Hubiera sido de gran interés, poder usar un tercer cuento, pero debido al tiempo y el espacio, se limita la investigación al uso de dos. Se deja para futuras investigaciones el uso de otros cuentos, para ahondar en esta propuesta de trabajo. Antes de comenzar describiendo las categorías analizadas de la segunda observación, se procede a describir los cuestionarios realizados a los alumnos y a la profesora colaboradora observante, ya que contienen datos previos al comienzo de la segunda observación, y que de alguna manera forman parte del estadio intermedio entre el trabajo del primer cuento y el segundo.

En el cuestionario realizado a los niños y a las preguntas: *¿Te ha gustado el cuento de la ratita presumida?, ¿has aprendido palabras nuevas?, ¿has hablado en español con tu profesora y tus compañeros?, ¿te gusta representar el cuento con tus compañeros?*

El 100% de los niños responden de manera afirmativa. Para la pregunta *¿es fácil aprender español?* 18 de los niños responden sí, y 2 responden no sé.

En el cuestionario realizado a la profesora colaboradora observante, se obtienen respuestas a todas las preguntas que se resumen a continuación:

“Los aspectos más positivos observados son la gran motivación de los niños por trabajar con el cuento, y sobre todo por realizar la tarea de la representación final. Además destacan los usos constantes de la lengua española, las preguntas que realizan los niños para resolver los problemas, la interacción del grupo, y la facilidad con la que aprenden palabras nuevas. Como problemas se puede apuntar el hecho de que cada vez que uno de los grupos representa el cuento, el resto de los niños, aunque escuchan, comienzan a hablar entre ellos y no se mantiene el silencio total. Además, cada vez que un grupo termina, están tan excitados que no prestan tanta atención a los grupos siguientes. El trabajo en grupos y parejas es muy positivo. En esta primera sesión de trabajo, se ha observado una gran empatía con este sistema de trabajo, que seguro irá in crescendo a medida que se practica. Produce más usos de lengua, que el profesor debe atender constantemente, escuchando las conversaciones entre los grupos o parejas. El uso de los cuentos y de sus actividades resulta una gran fuente de aprendizaje, sobre todo por la motivación que despierta. Para la segunda fase sólo creo que se puede buscar una fórmula para que en la representación final, los niños que no estén representando tengan algún tipo de ocupación que no les permita hacer ruido e interrumpir a los colegas que están representando el cuento”

5.7.3. Segunda Observación

5.7.3.1 Uso de la lengua oral

Los datos recogidos para esta categoría, muestran que al conocer vocabulario del otro cuento que aparece de nuevo en el segundo, como por ejemplo los animales, algunas descripciones, y acciones es reconocido y usado inmediatamente, así se apunta

“El uso recurrente de las palabras facilita el aprendizaje progresivo. Palabras como la flor, el gallo, guapo, roja, bonita, etc.”

Las nuevas palabras son introducidas con las imágenes y con objetos reales como por ejemplo un palo. De esta manera los niños aprenden el nuevo vocabulario de una manera más rápida y eficaz.

“Se lleva a clase una caja con los nuevos personajes, dibujos de los mismos, como la oveja, el agua, el fuego y un palo de verdad. Se les pregunta a los niños si saben lo que hay dentro y como un juego tiene que adivinar. Se les da pistas hasta que lo adivinan. Esta forma de

presentar el nuevo vocabulario, consigue que retengan en su memoria las nuevas palabras y las relacionen con la clase de español”

Tras la primera lectura del cuento se recogen datos como

“Los niños saben los sonidos de los animales y los reproducen sin dificultad. Los sonidos de los animales, depende en qué lengua son diferentes lo cual acerca a los alumnos a la cultura de la lengua meta. Por otro lado, los niños reconocen la rima del cuento con frases como “todo rima”, así como cuestiones que forman parte de los temas que se quieren tratar en el cuento como “¡Nunca dicen por favor! En una segunda lectura se les pide que escenifiquen con sus caras los estados de ánimo por los que va pasando el Gallo Quirico, tales como Furioso, disgustado y enfadado, y los niños responden poniendo caras. En las preguntas realizadas tras la lectura del cuento se hacen preguntas abiertas como ¿Por qué se ríe el gallo al final? Y contestan: Porque sabe que no puede ser tan vanidoso”

Para asegurar la comprensión del cuento y para observar las primeras manifestaciones orales, se les pide a los niños que vayan completando los diálogos poco a poco. Se recoge el siguiente diálogo:

P: ¿A dónde va el Gallo Quirico? A: Al casamento

P: ¿A dónde? A: Silencio

P: ¿A la bo...? A: A la boda

P: ¿Con quién se encuentra en el suelo? A: Trigo no barro y lo come y se queda sucio.

P: ¿Qué le pide a la flor? A: Límpame el pico para ir a la boda de mi tío Perico

P: ¿Qué le responde la flor? A: ¡No! ¡Por favor!

P: ¿Qué le pide a la oveja? A: Come la flor, que no limpa el pico para ir a la boda de mi Tío Perico.

P: ¿Qué le responde la oveja? A: ¡No! ¡Por favor!

P: ¿Qué le pide al palo? A: Pega la oveja, que no come la flor, que no limpa el pico para ir a la boda de mi Tío Perico

P: ¿Qué le responde el palo? A: ¡No! ¡Por favor!

P: ¿Qué le pide al fuego? A: Quema el palo, que no pega la oveja, que no come la flor, que no limpa el pico para ir a la boda de mi Tío Perico.

P: ¿Qué le responde el fuego? A: ¡No! ¡Por favor!

P: ¿Qué le pide al agua? A: Apaga el fuego, que no quema el palo, que no pega la oveja, que no come la flor, que no limpa el pico para ir a la boda de mi Tío Perico.

P: ¿Qué le responde el agua? A: ¡No!, ¡Por favor!

“Para mejorar el uso de las acciones y en relación con el tema de que se deben pedir las cosas por favor, se realiza una actividad en la que los niños tienen que pedir a sus colegas objetos y pedirlo por favor”

Para observar la producción del nuevo vocabulario también se les pregunta:

P: ¿Cómo es el gallo? A: Amarillo, naranja, guapo

P: ¿Cómo es la flor? A: Roja, muy bonita, verde

P: ¿Cómo es la oveja? A: Pequeña, así (con las manos), blanca y blandita.

P: ¿Cómo es el palo? A: Marrón, largo, duro.

P: ¿Cómo es el fuego? A: Brillante, naranja, caliente.

P: ¿Cómo es el agua? A: Azul, transparente, fresca.

La profesora observadora comenta respecto a la adquisición y uso de vocabulario lo siguiente

“Es importante resaltar cómo a través de las imágenes los niños conectan su aprendizaje de vocabulario con un contexto particular, al que recurren constantemente, y siempre que sea necesario. Así, al hablar del palo, en otras sesiones que no tienen que ver con el cuento, siempre responden que el palo es duro y marrón, el agua es fresca y transparente”

En las actividades por parejas en las que tiene que completar vacío de información, por ejemplo en la actividad 7, en la que tiene que rellenar un cuadro en parejas sobre la descripción de los personajes la profesora observadora anota:

“Los niños comprenden el mecanismo de la actividad a la primera. Saben lo que tiene que hacer porque les es familiar. Usan el español en todo momento, ya que conocen bien los colores, las descripciones de los personajes. Preguntan con la entonación adecuada y se hacen preguntas como “profesora, cómo se escribe (¿), ya que en portugués no existe este signo de interrogación al comienzo de la pregunta. La mayoría de los niños escriben las respuestas, que son corregida por la profesora cuando pasa por las mesas, si es necesario. Aquellos, que no escriben, hacen el dibujo”

Para la memorización de los diálogos, del ejercicio 5, se dibujan primero los animales en la pizarra con bocadillos para que sean completados poco a poco, a través de los

niños. Así, se repasa bien lo que dice cada uno de los personajes. Luego, se practica por grupos pequeños lo que dice cada uno para memorizar los diálogos. La profesora investigadora apunta

“En esta fase se ha tratado de resaltar la importancia de completar las frases que en un primer momento se acortaron. Por ejemplo “oveja come a la flor, que no quiere limpiarme el pico para ir a la boda de mi Tío Perico”. Se observan dificultades a la hora de usar la preposición a, que en Portugués no se usa, y los verbos como límpiame. En la representación final, todavía se observa como se mantienen de alguna manera estos errores, aunque la fluidez en la representación y la corrección es casi perfecta”

Aunque existe un narrador que lee en la representación final del cuento, se observa una anotación en el diario por parte de la profesora investigadora, durante el trabajo con El Gallo Quirico.

“En esta sesión de trabajo, al final de la clase, Tiago, un niño con problemas de comportamiento en general, ha contado el cuento con sus palabras del principio a fin. Es un niño que habla mucho en clase, y le cuesta terminar las actividades y las tareas, sin embargo, y de repente, fue capaz de reproducir el cuento, usando el español y el portugués cuando no recordaba las palabras. Por ejemplo fiesta en vez de boda...omite algunas partes del cuento, aunque lo relata sin problemas”

En cuanto a la pronunciación anota

“En esta segunda observación, los niños ya están mucho más familiarizados con los sonidos en español. La vibrante múltiple no ocasiona casi problemas. La reiteración de las palabras y del tipo de rima y ritmo del cuento facilita este camino”

5.7.3.2 Desarrollo de las destrezas comunicativas

En cuanto a las destrezas comunicativas, la expresión y comprensión oral, han sido descritas en el apartado anterior aunque se destaca, el uso de imágenes que de nuevo favorecen el aprendizaje de vocabulario. Cuando los niños hacen los dibujos de los personajes o de las escenas, son muy parecidos a los que han observado desde el principio, con lo cual retienen la imagen al igual que la palabra en la memoria.

“La comprensión de las instrucciones es total. Ya reconocen el método de trabajo, pero ahora con un nuevo vocabulario. La expresión oral, para realizar actividades en parejas, o para dirigirse a la profesora es más compleja en cuanto que intentan usar la lengua meta con mayor asiduidad. Cometan errores al usar palabras que no conocen, pero esto forma parte del

intercambio comunicativo que se pretende. Las palabras que conocen las usan con soltura. Se reconoce un avance en la pronunciación muy significativo como con la palabra rojo”

En cuanto a la expresión escrita se observa lo siguiente

“A la hora de escribir la palabra rojo se observa, sin embargo que algunos siguen identificando la [j] con la [r], por causa de la interferencia del portugués. Esto se trabaja durante una de las sesiones, hasta que lo comprenden y la comienzan a escribir bien. Véanse algunos ejemplos: Ejercicio 6. (Expresión escrita): la flor rorra y bonita/ rorra y verde/ rorra, verde y muy bonita. En un ejercicio posterior se presta particular atención a aquellos alumnos que habían escrito el color de esa manera y se observa la mejoría: Ejercicio 7 (Vacío de información- expresión escrita) ¿Cómo es la flor? Roja y verde/ roja y verde/ rorra y bonita”

Algunas muestras de expresión escrita recogidas en el ejercicio del bingo (ejercicio 9)

“pequeña, grande, duro, bonito, fea, forioso, limpio, guapo, largo, cansado, corto, sucio, descansado...”

Una muestra que responde a la mayoría de las respuestas al ejercicio 13, en el que tienen que separar las frases y así observar si ya han interiorizado el uso del primer interrogante, así como la frase en español:

“¿No sabes pedirlo por favor?/ Ni hablar/Apaga el fuego/ quema el palo/ límpiame el pico”

En cuanto a la comprensión lectora la profesora colaboradora comenta algo parecido a la observación del primer cuento

“Los niños leen en español, al mismo ritmo que en portugués. Se produce alguna interferencia del portugués en algún momento, pero en pocas ocasiones”

En actividades como la 13, en la que tienen que responder verdadero o falso a partir de la lectura de frases que se refieren a situaciones del cuento, el 100% de los niños contestan correctamente.

Finalmente en la asamblea se recogen opiniones de los niños como

“Me gusta más leer que escribir. Es más fácil. Ahora escribo mejor pero a veces me confundo con el portugués”

La profesora colaboradora no observante apunta en la asamblea lo siguiente

“Tras observar los ejercicios de expresión escrita de los niños, se observa una gran mejoría en cuanto a la identificación de los sonidos y las grafías en español. Al igual que en inglés, esta es una de las destrezas más complejas en la enseñanza de los niños, ya que todavía están

perfeccionando su escritura en la lengua nativa. Además, el español y el portugués son lenguas cercanas y se producen interferencias más acusadas que por ejemplo en la parte oral, cuya fonética está más diferenciada. Sin embargo, los logros de escribir palabras cada vez mejor, expresan lo beneficioso de realizar tareas de expresión escrita, que forman parte del contexto que se está trabajando, en este caso el cuento. Los niños relacionarán flor y rojo como un todo, y como ese personaje del cuento que han aprendido. De ahí la importancia de trabajar con un contexto específico como es en este caso el cuento. Si aprenden las palabras sueltas, será más difícil conectar las destrezas, ya que estarán aisladas y la memoria a largo plazo no será tan significativa”

5.7.3.3 El uso del cuento

Para esta categoría y a diferencia de la descrita para la primera observación, se analizan los diarios, ya que los cuestionarios ya explicaban cómo los niños aceptaban el trabajo en clase con cuentos de manera positiva. Para recoger datos en este sentido y referentes al segundo cuento, se apuntan reflexiones del tipo:

Diario de la profesora colaboradora:

“Se observa cómo los niños muestran preferencia por la elección de un personaje u otro. No muestran indiferencia ante este hecho, sino que se involucran en el trabajo y saben cuáles les gustan más o menos”

“Se observa un gran entusiasmo- de nuevo- durante la representación final del cuento. Para reducir los problemas de ruido la profesora investigadora ha usado la estrategia de pedir al público, es decir a los niños que no representan el cuento en ese momento, que puntúen la actuación del grupo que está representando en ese momento. Les entrega una ficha en la que tienen que puntuar de uno a cinco aspectos de la representación, así trabajan como jurado. Ha funcionado. A los niños les gusta jugar, y competir. Es esta una estrategia que se puede usar en ciertas ocasiones para mejorar la disciplina en clase”

La profesora investigadora apunta observaciones:

“Los niños en el pasillo al verme, fuera del aula, me saludan diciendo “Gallo Quirico” con lo cual, denotan su satisfacción de trabajar con el cuento”

“Se observa- si cabe- una mayor efusividad al trabajar con este segundo cuento, quizás por ser algo más difícil y extenso. Los niños han tenido que esforzarse más que en el primero para conseguir representarlo adecuadamente. Tras conversaciones con las profesoras colaboradoras se ha concluido que esta puede ser una de las razones, además de por estar ya familiarizados con el método de trabajo”

5.7.3.4 Actuación del profesor investigador

En cuanto a la actuación de la profesora investigadora en este segundo cuento, y en relación a la lectura de cuento la profesora colaboradora observadora apunta:

“La profesora utiliza los mismos mecanismos de lectura que en el primero, resaltando la rima, las voces de los personajes y la kinésica para que los niños lo comprendan. Funciona de manera positiva”

En cuanto a la explicación de las instrucciones anota

“La profesora se ha servido de la familiarización del tipo de actividades en el uso del cuento anterior para explicar lo que debían hacer los niños. En este caso ha sido quizás más llevadero por esa razón. Si bien, la profesora se ha fijado en aquellas actividades de expresión escrita que podían causar más problemas. Ha observado los grupos de trabajo minuciosamente y ayudado a corregir los problemas que podían surgir”

En cuanto a la organización de parejas y grupos

“Se han cambiado las parejas para realizar ciertas actividades. De esta manera se practica más el trabajo en parejas y grupos. Es importante movilizar a los niños y que tengan ocasiones de trabajar con otros niños y no siempre con la misma pareja. Ha resultado positivo”

5.7.3.5 Interacción y trabajo autónomo

En esta categoría al igual que en el primer cuento, se tiene en cuenta las interacciones que se llevan a cabo al trabajar en parejas o grupos y como responden los niños a la hora de realizar determinado tipo de actividades individuales y en las que tienen que desarrollar un trabajo individual y autónomo. En este caso destacamos las anotaciones de la profesora investigadora

“Durante la realización de actividades en parejas y en grupos, se observa una mayor decisión a la hora de ayudarse unos a otros. De nuevo los alumnos más rápidos ayudan a los más lentos. En este caso son ellos mismos al terminar los que piden poder ayudar a los otros y directamente preguntan ¿Quién necesita ayuda? Aquellos que la necesitan levantan la mano. Así se agiliza el trabajo. Al final se realiza una puesta en común y se les pregunta más a los que tuvieron problemas para que contesten observando así que han conseguido realizar la actividad. Por ejemplo en la actividad de memorización de los papeles, mientras uno de los niños decía su papel, no recordaba las palabras pega y boda y se quedaba en silencio cuando aparecían. Los demás le ayudan facilitándole la palabra. El niño la repite”

“En cuanto a las actividades individuales como los crucigramas o relacionar los contrarios, cuando surgen problemas los niños piden ayuda y a través de las imágenes resuelven los problemas de manera autónoma y eficaz. En este caso les resulta más fácil porque ya han trabajado estas actividades en el cuento anterior y están familiarizados”

En la asamblea al preguntar a los niños qué tipo de actividades les han gustado más, la gran mayoría han respondido

“En las que trabajamos en parejas, porque puedo trabajar con mi compañero, las de dibujar, las difíciles. Me gustan los crucigramas y las sopas de letras. La representación final”

La profesora colaboradora no observante apunta en este sentido lo siguiente:

“Es importante tener en cuenta las conclusiones a las que llegan los niños sobre su propio trabajo. Son conscientes de que han conseguido aprender un mecanismo de trabajo en clase de español específico en el que pueden trabajar con colegas, pueden hablar, pueden jugar aprendiendo y pueden solucionar problemas de manera autónoma a través de estrategias como los dibujos o ayudándose de los compañeros que conocen las respuestas que les faltan. Esta forma de aprender cooperativa sólo tiene resultados positivos. El día de mañana, los niños serán capaces de enfrentarse a problemas que les surjan en el aprendizaje de lenguas extranjeras desde un punto de vista más efectivo, autónomo y en relación con sus posibles limitaciones. Al mismo tiempo es importante introducirse en futuras investigaciones en como resolver problemas individuales, cómo ayudar a los niños a que expresen las estrategias de las que se sirven para solucionar problemas. Esto es algo válido para todas las áreas de aprendizaje y de la vida”

5.7.3.6 Estrategias de aprendizaje

En cuanto a las estrategias de aprendizaje destacan las siguientes que han sido observadas tanto por la profesora investigadora como por la profesora colaboradora observadora:

“Se observa un aprovechamiento de la memorización a corto y a largo plazo. A partir del cuento anterior los niños ya conocen algún vocabulario que aparece en el siguiente. Ya conocen el tipo de imágenes y se sorprenden y quieren participar del cuento desde el primer momento. La motivación y la afectividad por el tipo de personajes resulta ser muy positivo, ya que se identifican con alguna de las características de los personajes. Así la mayoría de las niñas quieren ser la flor, o el agua. Los niños el fuego, el palo, o el gallo Quirico. Los más se hacen notar en clase quieren ser el Gallo Quirico. Los más avanzados quieren ser el narrador...”

“Se observa un aprovechamiento de la imagen como método para captar la atención, para recuperar vocabulario, para trabajar en las actividades. El dibujo y dibujar es algo que fascina a

los niños. Siempre responden positivamente a este tipo de trabajo y sirve como excusa para hablar en la lengua meta de manera individual, mientras todos dibujan”

“Se observa un aprovechamiento de la representación final, por ser grabada y por el entusiasmo que los más teatrales ponen en su personaje. Esto aviva la tarea final y la dota de más sentido para los niños”

“Se observa en este cuento, todavía más la cooperación en el trabajo entre unos y otros. El trabajo cooperativo ha sido fundamental y una estrategia excelente para llevar a cabo la segunda observación”

5.7.4 Comparación de datos

En relación al análisis de los datos obtenidos, se realiza a continuación la comparación de las dos observaciones para descubrir puntos en común, progresos, problemas y cualquier otra cuestión que sea relevante para poder establecer una serie de resultados objetivos tras el trabajo con los dos cuentos y sus respectivas tareas y actividades.

- **El uso de la lengua oral**

- En esta primera categoría se observa como tanto en el primer cuento como en el segundo las frases reiterativas y que responden a un ritmo y a una rima atractivas para los niños son las que primero pasan a formar parte de su nuevo vocabulario y aprendizaje.

- En el primer cuento se observa un mayor uso de la lengua materna en la resolución de actividades por parejas. Progresivamente y a medida que avanza el trabajo, y más específicamente en el segundo cuento, ésta situación se va modificando. Los niños usan más el español para mantener conversaciones comunicativas tanto con la profesora como con los compañeros. Intentan adivinar palabras y preguntan más como se dice una palabra cualquiera en español.

- En los dos cuentos se observa una comprensión del cuento muy buena. Lo que más destaca es la capacidad para recordar los detalles de las descripciones de los personajes. Las imágenes en ambos cuentos son de gran importancia. Son usadas para comprender el cuento, para recordar palabras y para expresar ideas.

- En las dos observaciones de las actividades realizadas, los niños responden bien a las instrucciones en español.

- En las dos observaciones se observa una motivación muy alta, si bien en el segundo debido a la dificultad mayor y a la familiaridad con los métodos de trabajo es aún mayor.

- Muestran interés por los juegos en los que tiene que pensar para dar una respuesta correcta.

- El vocabulario reiterativo entre un cuento y el otro es muy positivo. Los niños recuerdan el vocabulario estudiado en el primer cuento y a partir de este lo amplían y aprenden otras palabras nuevas.

- Se observan interferencias lingüísticas del portugués tanto en el primer cuento como en el segundo.

- **Desarrollo de las destrezas comunicativas**

- Tanto en la primera como en la segunda observación se destaca la buena comprensión de las actividades orales, de las instrucciones, del cuento, de los vídeos etc.

- La expresión oral va en aumento según avanza el trabajo. En la segunda observación se recogen más demostraciones de expresión oral. Tanto en la primera como en la segunda el vocabulario nuevo necesita ser trabajado con más frecuencia. Se observan interferencias de la lengua materna en las dos observaciones. Si bien, en la segunda se producen más correcciones por parte de unos compañeros a otros.

- La comprensión lectora, en cuanto a comprender el mensaje es correcta en las dos observaciones y no se manifiestan problemas. En la lectura en voz alta, se muestran interferencias de la lengua materna, aunque cada vez menos. El ritmo de lectura va a la par con el ritmo de lectura en portugués en los dos cuentos.

- La expresión escrita es la destreza que resulta más dificultosa. En la primera observación los niños, necesitan copiar de la pizarra, mientras que en la segunda ya se aventuran a escribir de manera autónoma aunque cometan fallos. El trabajo en esta área, hace que se mejore poco a poco, y el hecho de trabajar con vocabulario dentro de un contexto específico como es el cuento ayuda a que la escritura mejore.

- En la segunda observación se observa una preocupación por los detalles como los signos de interrogación, que los niños usan con más asiduidad y se hacen preguntas metalingüísticas del porqué de las diferencias entre su lengua y la lengua española.

- **El uso del cuento**

Durante la primera observación, destaca el hecho de que los niños no hubieran trabajado con anterioridad ningún cuento en español. A priori, mostraron el interés al 100%, lo cual al final de la primera observación y durante la segunda se pudo comprobar. El uso del cuento motiva de manera espectacular a los niños. Las reflexiones de las profesoras colaboradoras muestran que los cuentos

- Conectan con el mundo de los niños.
- Son capaces de jugar con el texto, modificándolo, resumiéndolo a su gusto, etc.
- Se aprende mucho vocabulario.
- Es un buen contexto para trabajar con actividades que parten de él.
- Se deben contar con entusiasmo, claridad y fantasía.
- Es un buen método de trabajo para los profesores, permitiendo escoger y adaptar el texto según las necesidades de los mismos y de los alumnos, de sus edades, de sus intereses, etc.
- Las imágenes en los cuentos son muy importantes

Por otro lado, se observa entre el trabajo del primer cuento y del segundo, una línea de especialización respecto a lo que los niños demandan. Es decir, el trabajo del segundo cuento, demostró, que los niños ya se interesan por un personaje más que por otro, que quieren decidir cuál es su papel, etc. Además, tras las conversaciones de las profesoras colaboradoras y la profesora investigadora, se llegó a una conclusión, y es que la dificultad y la complejidad del texto (dentro de lo que puede ser complejo en estas edades), provocan un interés mayor y una preocupación por hacerlo bien. También, a causa de la familiaridad con el ritmo y la rima del cuento primero, lo cual vuelve a aparecer en el segundo.

- **La actuación del profesor investigador**

En las dos observaciones se concluye que el profesor de la lengua extranjera debe tener en cuenta que

-La lectura del cuento debe despertar interés desde el primer momento en el niño.

-Las instrucciones a la hora de trabajar con actividades deben estar bien ejemplificadas, mostrar cómo se debe trabajar de manera clara, probar las mejores estrategias, repetir lo que no ha quedado claro. El profesor debe ayudar desde el inicio a los niños, hasta que estos sean capaces de trabajar de manera autónoma. Se observa cómo desde el trabajo con el primer cuento hasta el final del segundo, los niños van adquiriendo una serie de competencias que les permiten trabajar cada vez más de manera más individual. El profesor es el ayudante que muestra el camino para que poco a poco, comiencen a ser más autónomos y responsables.

-Una gran cantidad de input, proviene del profesor, por lo cual éste debe ser claro, significativo y aprovechable al 100%.

-Es necesario que la profesora sea capaz de mantener un ambiente de trabajo idóneo. Es decir, enseñar a los niños a hablar cuando es necesario, a escuchar y a intervenir en el momento que sea preciso. El silencio en algunos momentos es fundamental.

-La experiencia, probar con diferentes estrategias, ayuda al profesor a mejorar su forma de trabajo. Es beneficioso mover a los niños, es decir, cambiarlos de parejas, de grupos etc. Cómo conseguir que esto funcione, forma parte de la práctica del día a día. No todas las clases van a funcionar, pero se puede extraer de cada sesión aspectos positivos y reflexionar sobre lo que mejor funciona y porqué.

- **Interacción y trabajo autónomo**

Tanto en la primera como en la segunda observación, el trabajo en parejas y en grupos resulta muy positivo. Los niños expresan su gusto de trabajar con sus compañeros y las profesoras observan lo beneficioso de introducir esta metodología en el aprendizaje de lenguas y de cualquier otra materia. En comparación, destaca el hecho de que si en la primera observación, los alumnos se empiezan a familiarizar con este tipo de trabajo, en la segunda observación resulta más fácil colocarlos en parejas y seguir las instrucciones. Es decir, ya han practicado esta forma de trabajo, y con el uso se vuelve familiar y conocida.

- Se observa la ayuda cooperativa de unos niños a otros. Es positiva la aceptación por parte de todos los alumnos.

- En cuanto al trabajo autónomo, se muestra el interés por adivinar, producir individualmente, tratar en general de conseguir el resultado de una actividad sólo.

- A todos les gusta trabajar en parejas y en grupos.
- La representación final de los cuentos causa un gran interés.

- **Estrategias de aprendizaje**

Tanto en la primera como en la segunda observación se destacan los siguientes aprovechamientos en las estrategias de aprendizaje usadas para la adquisición de lenguaje:

- La memorización a corto y largo plazo, que permite y facilita la adquisición de vocabulario.
- La repetición y repaso de vocabulario visto en sesiones anteriores.
- La ayuda de la L1, para resolver problemas de vacío en medio de un speech.
- Aprovechamiento de la representación final, como tarea a través de la cual los alumnos muestran una gran motivación e interés por hacerlo bien. Se busca una perfección que de otra manera no se conseguiría. Se muestra un esfuerzo mayor.
- Aprendizaje inductivo, a través de los torbellinos de ideas, las preguntas abiertas, las conversaciones libres en clase, etc.
- Gusto por la cultura de la lengua meta, que se muestra a través de la correcta pronunciación que aparece con el tiempo, del interés mostrado a través de preguntas.
- Las imágenes y dibujos como medio importantísimo que se relacionan con la clase de español, con el vocabulario, con acciones, etc.
- Aprovechamiento del trabajo en equipo.

6. RESULTADOS

Una vez recogidos y analizados los datos obtenidos, se consiguen una serie de resultados, que tratan de ser lo más objetivos posibles, los cuales se extraen de la observación, la reflexión y de los datos que han sido grabados y anotados. Los resultados intentan responder tanto a los objetivos generales especificados al comienzo de este informe, como a los específicos. De la misma manera, se trata de llegar a conclusiones que emanan de la hipótesis que surgió en un primer momento para realizar esta investigación, y asimismo de las variantes que dependen de la misma.

Los objetivos generales marcados al comienzo de la memoria y que trataban de enmarcar el propósito de esta investigación- acción, se referían al interés de mejorar y lograr obtener usos de la lengua oral significativos, un desarrollo integrado de las cuatro destrezas comunicativas, un contexto motivador, la interacción positiva entre los integrantes del proceso de aprendizaje, mejorar las prácticas docentes y el trabajo cooperativo y autónomo.

Los objetivos específicos enfocados a los alumnos, se referían a observar cómo sería posible familiarizar a los niños en el uso del cuento, introducir el uso del enfoque por tareas, fomentar la autonomía del alumno y el trabajo cooperativo, ampliar la competencia lingüística en las cuatro destrezas, crear situaciones de comunicación real, metalingüística y no verbal, y trabajar a través del mundo de los niños. Para los docentes, familiarizarse con el enfoque por tareas en la enseñanza a niños, adecuar los métodos que están al alcance de los profesionales, y observar el propio trabajo en el aula, así como las estrategias que surgen en el día a día.

¿De qué manera pueden ser útiles el uso de los cuentos y tareas comunicativas, basadas en los mismos, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria?

Es esta una hipótesis que trata de resumir y describir en pocas palabras los objetivos propuestos más arriba. Se trata, por lo tanto de un complejo trabajo, del que se han extraído una serie de datos, que sin lugar a dudas reflejan una pequeña parte de todo lo que acontece en el aula, y abarca una serie de generalidades, que en futuras investigaciones se podrán estrechar, especializándose en aquello que el docente desee investigar.

Por ello, de esta hipótesis surgen las variantes que determinaron la categorización de datos para lograr una serie de resultados lo más objetivos posibles, y que de nuevo se relacionan estrechamente con los objetivos, de manera cíclica. Un proceso, que por lo tanto queda abierto a nuevas interpretaciones y observaciones para aquellos nuevos estudios que sean de interés.

Los resultados obtenidos, son una fuente para poder ejercer la docencia en el aula desde puntos de vista diferentes y mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como el trabajo de todos los docentes que forman parte del mismo. Por esta razón, se comparte la información con los colaboradores participantes y no participantes y se ponen a disposición de todo aquel que desee consultarlos.

En este sentido, la observación en el aula, resulta ser un gran instrumento para cualquier docente de una lengua extranjera, ya que mejora su actuación, ayuda a obtener ideas recicladas, mejora la autoestima, incita a entender porqué se actúa de una manera u otra, ayuda a los aprendientes a mejorar su aprendizaje, reduce la ansiedad, y en general se consigue siempre obtener algún dato que servirá para mejorar los procedimientos de enseñanza- aprendizaje.

Los resultados, obtenidos tras intentar reconocer los beneficios del cuento, el trabajo con tareas comunicativas, los usos significativos de la lengua oral, la integración de las destrezas y la motivación y las estrategias usadas por los alumnos, se resumen a continuación.

El uso de los cuentos en clase propicia la aparición de nuevo vocabulario, que conecta con el mundo del niño. Al ser aprendido, cobra un relevancia mayor por el hecho de estar relacionado a un todo, que es el cuento. El trabajo con nuevas palabras y frases rítmicas y sonoras, pasan a formar parte de la memorización a corto y largo plazo, siendo evidente lo beneficioso de la reiteración y del repaso de lo que ha sido aprendido a través del uso de diferentes cuentos. Es decir, es positivo, volver a lo ya visto para que no se olvide. Esto se puede realizar de diferentes maneras, por ejemplo a través de actividades o de otros cuentos. En este sentido, los cuentos se crean a partir de un mundo de personajes y formas lingüísticas que suelen repetirse y que consiguen que los niños conecten lo aprendido continuamente.

Resulta beneficioso por lo tanto jugar con la rima y el ritmo. Para ello, se observa cómo la lectura de los cuentos por parte del profesor, es un punto de partida muy importante. La dramatización resulta de gran interés por los niños, y fomentando esta estrategia desde el principio, resulta más fácil crear un ambiente motivador y despertar el interés de los oyentes. El docente es una fuente muy importante de input, por lo cual, la forma de dirigirse a los niños es de gran importancia. Se observa pues, lo beneficioso de la ejemplificación, de mostrar de manera pausada las instrucciones, de repetir, de trabajar la pronunciación, etc. Es recomendable elegir las palabras con cautela, lo cuál puede ser la mejor manera de explicar una actividad. Así, el docente, podrá conseguir un ambiente de trabajo favorable y adecuado. El uso del cuento, ayuda a conseguirlo, por ser motivador, por conectar con el mundo del niño y por contener en sí mismo características que no forman parte estrictamente del aprendizaje de una lengua extranjera, sino que es un texto manejable y tan amplio que puede ser usado en cualquier otra materia, o en casa.

El uso de actividades y tareas comunicativas, resulta beneficioso, a medida que el profesor facilita el camino para poder trabajar de esta manera. Se ha observado que es este un proceso que va en aumento. Los niños se adaptan poco a poco a este nuevo tipo de trabajo. De manera progresiva, y al usar en diferentes momentos actividades parecidas, comienza a aparecer la consciencia de lo que se persigue con este tipo de trabajo, y de cómo se debe trabajar. Los alumnos se van adaptando al trabajo en parejas, a hablar con sus compañeros en la LE, a formar grupos, a escuchar a los demás, o a ayudar a los que lo necesitan. Por ello, la organización de cada clase, debe estar bien estructurada. Saber cuáles son los objetivos a alcanzar, el método de trabajo a seguir, y cómo va a ser explicado a los niños.

Por ello, es recomendable que al principio sea el docente el que cree las parejas y los grupos. Poco a poco, será posible dar autonomía a los niños para crear los grupos siguiendo una pauta organizada. Por ello, sobre todo al inicio, el docente, debería ser una figura que ayuda a que el niño trabaje de manera independiente.

Se observa que el trabajo con tareas comunicativas en estas edades favorece la aparición de la Interlingua. El trabajo comunicativo oral, da pie a observar fenómenos de este tipo, lo cual no deja de ser sino una buena señal, de que los niños comienzan a interiorizar un nuevo sistema lingüístico, que en este caso por su proximidad a la lengua materna, crea un estado de la lengua intermedio, que habrá que perfeccionar con el tiempo. Al mismo tiempo, se trata de una estrategia para suplir vacíos a la hora de expresarse. Es decir, se observa cómo los niños acuden a la L1, cuando no recuerdan una palabra, o cuando quieren expresar algo que no saben decir. Es positivo, el esfuerzo que realizan por mantener la conversación y conseguir así un uso de la lengua oral comunicativo. Al mismo tiempo, se reconoce la aparición de preguntas de tipo léxico, y de cómo se estructura el lenguaje en esta lengua. Por lo tanto, a partir del uso de tareas y actividades comunicativas, se introduce una interacción de tipo metalingüístico, para resolver dudas sobre porqué en una lengua que no es la propia se producen una serie de fenómenos desconocidos para ellos. Asimismo, el cuento propicia un interés por la cultura meta, al comparar las versiones que existen en las diferentes lenguas, o porqué en la LE, tal personaje dice esto o lo otro y en su propia lengua se expresa de otra manera. Se observa la aceptación de la cultura de la lengua meta, por el interés mostrado y por la motivación de trabajar con el cuento, que de otra manera sería rechazado por lo alumnos o no presentaría interés.

Se observa un aumento del uso de la lengua oral de la LE, a medida que se trabaja con cuentos y con tareas comunicativas. Asimismo, la motivación y la confianza de los niños a la hora de expresarse y trabajar en parejas y grupos. Por lo tanto, podemos concluir, que la práctica eficaz de este tipo de actividades en un marco comunicativo, propicia el uso de la lengua oral, se trabaja más en la LE y produce más oportunidades de recoger muestras orales significativas.

Se observa cómo trabajar las destrezas comunicativas, de manera integrada bajo el techo del mismo texto, es decir el cuento, es beneficioso ya que los niños conectan las mismas palabras y frases al pronunciarlas, al leerlas, al escucharlas y al escribirlas. Por lo tanto, será más beneficioso el trabajo que gira alrededor de un mismo tema, que tratar de ayudarles a escribir frases o palabras sueltas, que con el tiempo no recordarán por no estar ligadas a una historia, a una canción, a un poema, etc. Es decir el contexto es fundamental para iniciar el trabajo en el aula. Si bien, para nativos portugueses se observa que la lectura no causa problemas, aunque se produzcan interferencias de la lengua materna, la parte escrita es de las cuatro destrezas, la que avanza de manera más lenta. Los resultados de los análisis muestran un estado pre-comunicativo de la escritura, aunque al mismo tiempo que las muestras de expresión oral, aumentan, lo mismo ocurre con la escritura, aunque no de manera paralela. Se observa una escritura que refleja la pronunciación más cercana al portugués que al español, lo cual teniendo en cuenta sus edades, en las que todavía tienen problemas de escritura en su propia lengua parece normal. La destreza escrita, sin embargo, en estas edades, proporciona ejemplos de frases cortas, palabras o en el mejor de los casos pequeños textos describiendo a algún personaje. Teniendo en cuenta uno de los objetivos de esta memoria, que es familiarizar al docente en la creación y adaptación de material, se observa la posibilidad de jugar con el texto para crear muestras de escritura que ayuden a mejorarla, desde la creación de cuentos por parte de los niños, hasta la creación de actividades por ellos mismos.

Se observa en este sentido, el gusto por el juego, por actividades lúdicas y aquellas que están algo por encima de su nivel de competencia lingüística. Al mostrarles cuestiones más complejas los niños responden en general mejor, tratando de conseguir la solución, a través de un esfuerzo que les cautiva y les hace desarrollar estrategias de aprendizaje.

Los niños son capaces de transformar los textos, de comparar versiones de un mismo texto, de adaptarlo según su propia imaginación y de dar opiniones de cuál es la mejor

forma de trabajar diferentes aspectos. Los torbellinos de ideas, las preguntas abiertas resultan de gran importancia, y sus opiniones son una gran ayuda para el docente, que se guiará según los intereses del grupo. Por lo tanto, resulta beneficioso escuchar lo que los niños tienen que decir sobre su propio proceso de aprendizaje, y tener en cuenta que sus ideas son lo más importante para crear actividades motivadoras y efectivas.

El trabajo cooperativo y la interacción entre los participantes es algo que se puede practicar. Se observa como a medida que pasa el tiempo, los niños son capaces de ayudarse unos a otros, de corregirse y por lo tanto de mejorar aspectos en la adquisición de vocabulario, en la expresión escrita, en la comprensión lectora y en la comprensión oral. A través de estrategias como la corrección de palabras determinadas, la interpretación para explicar aspectos, de la capacidad que algunos niños poseen de trabajar de manera autónoma y deductiva para resolver problemas, pueden ayudar a otros a entender cuestiones, incluso mejor que la propia profesora. Los niños son capaces de corregir al docente, y darle pistas de cómo mostrar actividades de la mejor manera posible. Son estas estrategias a tener en cuenta en la interacción en el aula.

Resulta de gran importancia el uso de imágenes y dibujos. A través del cuento, los niños comprenden mejor lo que ocurre si se les proporciona una imagen. A la hora de recordar vocabulario, la imagen activa la memoria. Por ello, es beneficioso usar imágenes concretas para la enseñanza de cada lengua. Es decir, no es recomendable usar las mismas imágenes para la enseñanza de inglés que de español, ya que si se mezclan los niños no sabrían si responder en una u otra lengua. Estas imágenes deben estar presentes siempre en el material del profesor, a las que acudirá para repasar vocabulario, para trabajar actividades nuevas, etc. La imagen y el dibujo son de gran importancia en la enseñanza de una lengua extranjera para niños. Por ello, deben ser motivadoras y efectivas.

Por último, la representación dramática, el juego a través del cuerpo, la imitación, adivinar, etc., son actividades y tareas finales, altamente motivadoras, lo cual facilita el aprendizaje, la creación de ambientes motivadores, y despiertan el interés de los niños. Aprender jugando es una importante estrategia en la enseñanza de lenguas extranjeras a niños. Al mismo tiempo, el uso de la representación final, y de las actividades que se realizan para poder conseguirlo, dan pistas al docente de las particularidades específicas de cada niño, de quiénes aprenden mejor a través del

dibujo, de la memorización de papeles, de expresar sus ideas, de escribir, de leer, de realizar sopas de letras, de hacer mímica, o simplemente escuchando.

7. CONCLUSIONES

“La reconstrucción del conocimiento en el aula no requiere solamente la aproximación de conceptos, principios y teorías que cuestionen y confieran sentido a la reorganización de la información adquirida, sino la incorporación del alumno a un proceso imprevisible de descubrimiento y experimentación de informaciones, ideas, conductas, y valores. El aprendizaje significativo tiene que hacerse a la vez relevante para el alumno. Es este un proceso necesariamente abierto a la divergencia, a la diversidad de elaboraciones, ritmos, intereses, desarrollos y resultados. Significa involucrar individual y colectivamente al alumno en un proyecto educativo de aprendizaje para la comprensión y para la acción” (ELLIOT, 2005:16)³⁹

Una vez que el análisis de datos muestra una serie de resultados objetivos, y teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo y espacio, se llega al final de este estudio relacionado con el uso de los cuentos y de las tareas en el contexto de la enseñanza de español a niños.

Una vez, que fue planteada la hipótesis inicial, se realizó un trabajo que pretendía, dentro de lo que fuera posible, manifestar una serie de datos que sirviesen a la docente e investigadora, hallar muestras de cómo mejorar su labor de enseñanza hacia un grupo de niños que aprenden español en el contexto formal. Al mismo tiempo, estos datos podrían ayudar a otros profesores a entender su práctica diaria, y a mejorar algún aspecto que fuese de su interés.

Para ello, se acompañó este trabajo de una literatura especializada, que tratase el tema en cuestión. Teniendo en cuenta los resultados conseguidos, y la teoría que inicia el estudio, se pueden establecer una serie de coincidencias y conclusiones que cierren este capítulo, el cual deja varias puertas abiertas para continuar en un futuro próximo.

Las conclusiones más palpables, se refieren por lo tanto a:

³⁹ En ELLIOT, J (2005): *La Investigación- acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Se puede hablar de una relación cíclica en cuanto a que el uso de una metodología comunicativa, da pie a buscar y trabajar aspectos diversos. Partiendo de un contexto como es el cuento, se pueden trabajar tareas comunicativas, las cuales son la base de la exploración y la observación de elementos que dependen de las mismas como por ejemplo la interacción entre los participantes, la aparición de estrategias, el uso de la lengua oral, el uso de las destrezas comunicativas, la interrelación entre las mismas o el buen uso del contexto para que todo esto se lleve a cabo. Es decir, un enfoque comunicativo es mucho más que teoría. En la práctica, hay muchos aspectos que pueden y deben ser analizados por parte de los profesores que forman parte de la enseñanza de lenguas extranjeras. El cuento, en este caso, ha servido como base para trabajar una serie de actividades comunicativas, a partir de las cuales se ha podido observar lo antes indicado.

- La interacción entre los participantes, se debe trabajar de manera precisa y teniendo en cuenta las necesidades del contexto particular. El enfoque comunicativo y el trabajo con tareas, indican y hacen necesario este proceso. La investigación realizada muestra esta premisa como algo fundamental y que ha de ser trabajado.

- El uso de material específico para la enseñanza de español a niños es algo básico y necesario. El cuento, las imágenes, actividades atractivas y motivadoras, facilitarán el trabajo del docente y asegurarán un trabajo más efectivo y significativo. No se debe obviar esta circunstancia. Para lograrlo, existen recursos como la adaptación de material existente o la creación del mismo, tanto por parte de los profesores como de las editoriales.

- El cuento es beneficioso en muchos aspectos: favorece la interacción, la negociación de contenidos, el uso del lenguaje para imaginar, para analizar conceptos, propicia la realización de actividades motivadoras, es base para que se desarrollen estrategias de aprendizaje, permite la extensión del vocabulario. Supone un inicio en la competencia literaria para los niños. Su rima y ritmo son altamente beneficiosos, permitiendo la memorización de frases y palabras a largo plazo, así como mejorando la pronunciación. Permite recoger más usos de lengua oral, y tratar aspectos metalingüísticos de la lengua meta. Permite el trabajo cooperativo e individual.

- El profesor puede y debe investigar en su aula, para así, mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje, investigar sobre su propia actuación, descubrir datos sobre sus estudiantes, etc. Es además, ayudante para que los alumnos descubran nuevos

conceptos y formas de trabajar. Es el encargado de acompañarlos durante los primeros tramos de recorrido en su descubrimiento del aprendizaje autónomo.

- Se observan estrategias de aprendizaje, que los niños pueden y de hecho revelan a través de las tareas comunicativas y el uso del cuento. El uso de la lengua materna, para solventar problemas, por ejemplo, es síntoma de que se está llevando a cabo un intercambio comunicativo, lo cual era una búsqueda propuesta con esta investigación. La aparición de la Interlengua y de usos significativos de la lengua oral, viene a confirmar lo positivo de usar un enfoque comunicativo y de buscar medios para poder llevarlo a cabo, como es el uso del cuento y sus actividades.

- Es positivo, ofrecer un nivel superior de input a los alumnos en todas las destrezas comunicativas. La parte de la expresión escrita, supone un nuevo reto a explorar, que sin lugar a dudas estaba escondido en este contexto específico. Algo que no se había observado antes, y que a través de este tipo de investigación se ha podido detectar.

- El trabajo por parejas y grupo permite observar datos como la ayuda cooperativa, los diferentes niveles que se dan en la misma aula, así como las estrategias que usan los niños para aprender la lengua meta.

- La cultura de la lengua meta comienza, a través del enfoque comunicativo y del uso del cuento a desarrollarse, lo cual antes era difícil conseguir.

Se concluye por el momento, con las múltiples conclusiones logradas, que sin duda, por la extensión de los objetivos planteados al inicio han de ser resumidas en lo más relevante e importante.

Por último, agradecer la colaboración de los profesores colaboradores, del colegio, de los niños, de las autoras de los cuentos, así como a todos aquellos que se dedican a la enseñanza de español como lengua extranjera. Este estudio, se ha realizado con sus problemas intrínsecos, como por mencionar uno, lo amplio de la observación que se ha deseado realizar, y por ello, se han expuesto a lo largo del trabajo las limitaciones a las que la investigadora se ha tenido que ajustar.

No se quiere terminar, sin embargo, sin apuntar, lo beneficioso de la investigación-acción en el aula y del plan de acción a seguir en un futuro próximo.

8. PLAN DE ACCIÓN

Como próximo plan de acción, y teniendo en cuenta la estructura cíclica de la investigación- acción, se plantea la necesidad, que a partir de este estudio ha surgido de ¿cuáles son las mejores estrategias para que los niños escriban en la lengua meta? Para ello, se buscarán actividades y tareas que propicien su uso, así como la observación de la práctica en el aula.

9. BIBLIOGRAFÍA

BARRERAS GÓMEZ, A., (2006): "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 Septiembre de 2006 /coord. Por Enrique Balmaseda Maestu, (Vol.1, 2007), ISBN 978-84-96487-19-9, pags.313-322.*

BENÍTEZ, L. Y EGUSKIZA M.J. (2005): "La ratita presumida" en *Aprendo español con cuentos*. Madrid: SGEL

BENÍTEZ, L. Y EGUSKIZA M. J. (2005): "El gallo Quirico" en *Aprendo español con cuentos*. Madrid: SGEL

BORONAT MUNDINA, J. (1997): "La investigación/acción y el pensamiento del profesor en las aulas de educación infantil" en *Revista [electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0)*. Disponible en internet: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edinfant.htm>

COLE, M. (1984): "La zona de desarrollo próximo: dónde cultura y conocimiento se generan mutuamente" en *Infancia y Aprendizaje (Vol. 25, Pág. 3- 17)*

ELLIOT, J. (2005): *La investigación- acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L., quinta edición.

GARDEL VICENTE, J. (2008): *La mejora de la comunicación oral en inglés: una experiencia en el aula*. Universidad de Alcalá. Servicio de publicaciones.

GODWIN, D. & PERKINS M. (2002): *Teaching language and literacy in the early years*. London: David Fulton Publishers Ltd.

SANDOVAL, C. (2005): "El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral" en *Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]* (Vol. 1, Nº 2). Disponible en Internet: <http://revista.iered.org>. ISSN 1794- 8061W.

SELIGER, H. & SHOHAMY E. (1990): *Second language Research methods*. Oxford: Oxford University Press.

THE MODERN LANGUAGE ASSOCIATION DIVISION ON CHILDREN'S LITERATURE AND THE CHILDREN'S LITERATURE ASSOCIATION (1981): *Children's literature*. New Haven and London: Yale University Press.

VAN LIER, L. (2001): "La investigación-acción", en *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*. (Num.27, Pág. 81-88)

VYGOTSKY, L.S. (1984): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar" en *Infancia y Aprendizaje* (vol. 27/28, Pág. 105 – 116)

ZANÓN J., (1992): "Cómo no impedir que los niños aprendan inglés" en *Comunicación, lenguaje y educación* (vol. 16, Pág. 93-110)