

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA CIESE COMILLAS - UC CURSO 2022:**

**Aplicación del programa didáctico
eTwinning para la enseñanza de ELE en
alumnos en etapa escolar**

TRABAJO REALIZADO POR: CLARA MATEU GUARQUE

DNI: 53790510L

DIRIGIDO POR: MARCELA FRITZLER

ÁREA DE CONOCIMIENTO: ELE EN ETAPA ESCOLAR

FECHA: 10/06/2022

www.fundacioncomillas.es
Avda. Universidad Pontificia s/n
39520 Comillas, Cantabria, Spain
(T) +34 942 71 55 00
info@fundacioncomillas.es



RESUMEN

En el presente Trabajo Final de Máster (TFM) llamado Aplicación del programa *eTwinning* para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en alumnos en etapa escolar, está centrado en demostrar cómo se puede llevar a cabo un programa destinado a ELE en dicha franja etaria basado en el enfoque por tareas. En este escrito se expone la importancia de enseñar y aprender una lengua desde los primeros años de la educación primaria como vehículo para el desarrollo íntegro de los niños a nivel cognitivo, psicológico, social y, por ende, lingüístico.

A tal fin, se ponen en práctica los lineamientos de un programa propuesto por la UE llamado *eTwinning*, que favorece trabajar en aulas de diferentes contextos geográficos los contenidos lingüísticos exigidos -en especial para este proyecto, la escritura creativa de la rima- mediante el juego, la motivación y la interacción como pilares fundamentales para una metodología centrada en la acción, en la producción real y en la comunicación, imprescindibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera para niños.

PALABRAS CLAVE

ELE en etapa escolar, Enfoque por tareas, *Etwinning*, Adquisición de lenguas extranjeras, Expresión escrita creativa.

ABSTRACT:

This dissertation, entitled Application of the eTwinning programme for teaching Spanish as a foreign language (ELE) to school pupils, focuses on demonstrating how a task-based approach can be used to implement an ELE programme for this age group. In this paper, the importance of teaching and learning a language from the early years of primary school as a vehicle for children's full cognitive, psychological, social and, therefore, linguistic development is presented.

To this end, the guidelines of a programme proposed by the EU called eTwinning are put into practice, which favours working in classrooms in different geographical contexts on the required linguistic contents - especially for this project, the creative writing of rhyme - through play, motivation and interaction as fundamental pillars for a methodology centred on action, real production and communication, which are essential in the process of teaching and learning a foreign language for children.

KEY WORDS:

ELE at school, Task-based approach, Etwinning, Foreign language acquisition, Creative writing.

ÍNDICE

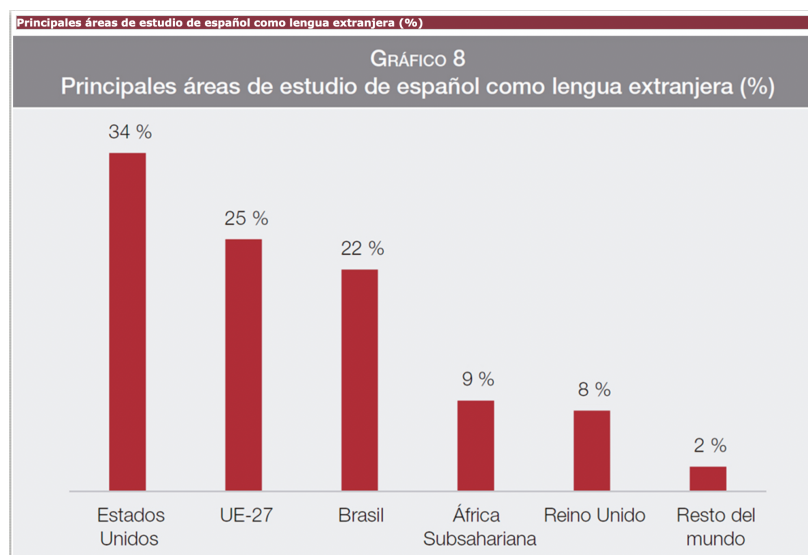
RESUMEN	1
PALABRAS CLAVE	1
ÍNDICE	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	7
2.1 Objetivo general	7
2.2 Objetivos específicos	7
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1 Concepto psicología del desarrollo	8
3.2 Teoría de la Psicología del Desarrollo Cognitivo de Piaget	11
3.3 Otras teorías sobre la Psicología del Desarrollo	14
3.3.1 Vygotsky	14
3.3.2 Bruner	16
3.3.3 Teoría del juego	18
3.4 Teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen	21
3.5 Concepto de lengua	25
3.6 Enfoque por tareas	26
3.6.1 Conceptualización	26
3.6.2 Creación de un programa	32
3.7 eTwinning	34
4. METODOLOGÍA	38
4.1 Justificación	38
4.2 Exposición de la metodología	39
4.3 Destinatarios	40
5. PROPUESTA DIDÁCTICA: Rimas luchadoras por una sociedad mejor.	42
5.1 Fases	42
5.2 Propuesta didáctica	43
5.2.1 Contenido	43
5.2.2 Temporalización	44
5.2.3 Unidad didáctica	45
5.3 Evaluación	51
5.4 Resultados obtenidos	52
6. CONCLUSIONES	53
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANNEXOS	66

1. INTRODUCCIÓN

El español se encuentra entre las cinco primeras lenguas del mundo en número de hablantes, en número de países donde es oficial y en extensión geográfica, convirtiéndola así en la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, (tras el chino mandarín) y contando con casi 493 millones de hablantes nativos. (Cervantes, s.f, Anuario IC 2021).

Debido a su gran afluencia de hablantes y con el devenir de los medios de comunicación, el español es además “la segunda lengua más utilizada en plataformas digitales y redes sociales como YouTube, Facebook, Netflix, LinkedIn, Instagram, etc., solo por detrás del inglés, y con un 7.9% de usuarios” (Cervantes, s.f., Anuario IC 2021). Sin embargo, no solo hay que tener en cuenta el gran número de hablantes nativos, sino también se debe exponer los “más de 24 millones de alumnos que deciden estudiar español como lengua extranjera” (Cervantes, s.f., Anuario IC 2021), procedentes de todas las partes del globo y que se interesan por conocer, entender y aprender sobre nuestra lengua (Gráfico 1).

Gráfico 1: Principales áreas de estudio de español como lengua extranjera



Fuente gráfico 1: CVC. Anuario 2021. Informe 2021. El español como lengua extranjera

A fin de poder dar una respuesta al creciente interés de un público ambicioso por adquirir el español como lengua extranjera, ya sea movidos por intereses académicos, económicos o turísticos, o deseosos por conocer nuestra cultura, tradiciones y lengua, surgen

centros de idiomas como el Instituto Cervantes. Esta renombrada academia, consagrada a enseñar español por casi todos los países del mundo de habla no hispana, ha conseguido desde su puesta en marcha hace ya 30 años ayudar a crecer la comunidad hispanohablante casi un 70% (Cervantes, s.f., Anuario IC 2021), atendiendo en todo momento a las necesidades de los aprendices y demostrando el por qué es interesante aprender sobre nuestra lengua; incentivando además la expansión de la ELE no sólo en ámbitos tan lingüísticos, sino también en otras áreas como la salud o los negocios y, desarrollando el aprendizaje de esta lengua como vehículo para conocer o integrar la cultura y tradiciones. Pero ¿por qué es útil aprender una lengua extranjera como el español?

Antes de entrar en los beneficios y utilidades de aprender una LE, cabe mencionar que tanto el aprendizaje como la educación en sí, debe comprenderse en una totalidad, es decir, no aprendemos conceptos y los encerramos en “cajas” dentro de nuestra mente, sino que los conceptos se interrelacionan independientemente de la materia a la que se corresponda. Por ende, se debe considerar el aprendizaje de un idioma como un medio para entrelazar el conocimiento y la construcción de saberes mediante contenidos transversales¹ que “conectan y articulan conocimientos y formaciones, estableciendo conexiones entre saber, hacer, ser y convivir” (Mallart Navarra, J. 2020, p.25) en las diferentes asignaturas. Al considerar el mundo del ELE como vía para una educación intercultural transversal dotamos a nuestros estudiantes del conocimiento de todos los países de habla hispánica, mostrando tanto las similitudes como las diferencias de cada una de las culturas y las distintas formas del habla, pero validando a todas por igual para que conciban el español como una experiencia enriquecedora.

Los beneficios mencionados pueden resultar provechosos sin distinción de edad, ámbito educativo o contexto social. Si de niños se trata, educar en LE implica además dotar al alumno de herramientas para mejorar su autonomía y autoconcepto, mejorando su creatividad e imaginación y fomentando la construcción de hipótesis, entre otras competencias. Por ende, llevar al aula de primaria clases de ELE solamente puede suponer una mejora en el desarrollo integral del alumnado.

¹ Los contenidos transversales, como su nombre indica, son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad. (Fernández Batanero, 2004)

Debemos señalar que los inicios de la educación en ELE se centraron mayoritariamente en generar cursos para trabajar con alumnos adultos. Sin embargo, en el último tiempo la franja de enseñanza de ELE para niños ha empezado a cobrar importancia, generando nuevos formatos o manuales para llevar a las aulas de primaria. Este hecho, sumado a mis estudios universitarios en Magisterio Primaria, me llevaron a reflexionar y profundizar sobre qué factores intervienen o los beneficios que les aportarían a los niños al aprender ELE, cuál sería la metodología adecuada o qué recursos se deberían implementar.

Todas estas preguntas derivan en la búsqueda de información sobre el temario para realizar el presente escrito, llegando a la conclusión de que existen tanto pocos investigadores sobre este ámbito, como escasa bibliografía específica para formarse, circunstancias que complican la exploración del área temática de ELE en educación primaria. De allí que, la propuesta didáctica centrada en el proyecto *eTwinning* para estudiantes comprendidos entre los 10-12 años diseñada para el trabajo de final de máster, intente abrir caminos hacia la inclusión de ELE desde los grados de primaria y asimismo crear espacios para el aprendizaje del español de forma holística, intercultural y dinámica mediante la puesta en marcha de una unidad piloto basada en las rimas de rap.

Para cumplir dichos objetivos presentamos en primera instancia el marco teórico que respalda el proyecto. La orientación pedagógica ofrece una breve descripción de los principios de la psicología cognitiva y las distintas teorías que nos ayudan a comprender cómo los niños adquieren un conocimiento, al igual que los factores, tanto internos como externos, que hay que tener en cuenta al enseñar. De esta forma hablaremos de teorías tan reconocidas como las de Piaget, Vygotsky y Bruner. A partir de ahí el marco teórico nos adentra en la teoría del juego y su influencia en la teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen para entender los procesos mentales y conceptuales que realiza nuestro cerebro al adquirir un nuevo idioma y su relación con la lengua materna.

Además, a fin de aclarar y justificar mejor la metodología empleada, se describe el concepto de lengua, al igual que conceptos secundarios como lengua materna, lengua primera, lengua secundaria o lengua extranjera como recurso para comprender mejor los términos que apoyan este TFM.

A continuación, y como parte del marco teórico, se explican los fundamentos del enfoque por tareas, como respaldo de la metodología que ampara este trabajo y a partir de los trabajos de sus mayores exponentes Estaire, Nunan o Purén. Consiguiente a este momento se introduce el concepto de *eTwinning*, como un programa creado por la Unión Europea (UE) para conectar aulas de contextos geográficos distintos, planteamiento que se pone en práctica en la propuesta didáctica consecuente al marco de referencia.

Como ejemplo de la teoría expuesta y puesta en práctica de los conceptos vistos, se presenta una unidad didáctica llamada *Rimas luchadoras por una sociedad mejor*, mediante la programación de un proyecto *eTwinning* para un aula de 6º de primaria, que estudia el concepto lingüístico de rima en la clase de español como lengua extranjera a través del enfoque por tareas.

Para concluir el presente trabajo se ofrecen los primeros resultados obtenidos de esta investigación, como también una argumentación final en la que se reflexiona y se justifican las conclusiones a las que se ha llegado después del breve análisis comparativo entre la información teórica y las actividades propuestas.

El propósito de esta investigación es invitar a reflexionar sobre la necesidad de incorporar la lengua extranjera como asignatura desde los grados de primaria y ofrecer ideas para el diseño de programas educativos que incluyan la enseñanza de ELE como herramienta fundamental para el desarrollo íntegro de los niños.

En otras palabras, educar a las futuras generaciones como miembros de la sociedad de la información y del conocimiento² teniendo en cuenta que el “desarrollo de la sociedad de la información debe centrarse en los seres humanos, en función de sus necesidades y dentro de un marco de derechos humanos y justicia social”(CMSI 2003-c), y trabajar conjuntamente por un mundo más tolerante hacia la interculturalidad y la otredad.

² Término acuñado en 1973 por el sociólogo estadounidense Daniel Bell, que se introdujo en los foros de la comunidad europea en 1998 y fue escogido, primero en la Unión Internacional de Telecomunicaciones y luego en la ONU, para el nombre de la Cumbre Mundial a realizarse en 2003 y 2005. Sociedad de la Información y del conocimiento se refiere, según Manuel Castells (1999), al surgimiento de una nueva estructura social, una era que facilita el comercio y la organización de la producción a escala global. Lo que propicia de forma acelerada nuevas formas de interacción, interconexión y comunicación.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

El objetivo que se ha planteado principalmente en este TFM ha sido:

- Profundizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (LE) mediante la puesta en marcha de una unidad piloto basada en el enfoque por tareas.

2.2 Objetivos específicos

Y como objetivos específicos marcamos:

- Trabajar en el marco de enseñanza primaria en ELE a través de un programa de intervención mediante el método *eTwinning*.
- Presentar la interculturalidad como beneficio del método de adquisición de segundas lenguas.
- Fundamentar y aprender a aplicar la metodología de enfoque por tareas mediante las rimas de rap.
- Implementar la propuesta *eTwinning* para un aula de primaria y ser crítica sobre sus resultados.
- Exponer a los alumnos formas para expresar críticamente su opinión sobre la sociedad mediante canciones de rap.
- Aprender a aplicar todos los recursos y metodologías adquiridas en la parte teórica del máster y ser crítica sobre su evaluación.
- Analizar, sintetizar y reflexionar sobre distintos textos que traten sobre ELE en la práctica docente en un aula de primaria.

3.MARCO TEÓRICO

3.1 Concepto psicología del desarrollo

“Toda praxis pedagógica involucra una teoría del aprendizaje, o sea, un modo más o menos sistematizado de ideas o conceptos que tienen que ver con el modo o manera cómo los individuos aprenden” (Dongo M, 2014). Es decir, toda conceptualización y aplicación pedagógica está refutada por una teoría del aprendizaje que sustenta los cambios y comportamientos que se aplican a los aprendices mientras adquieren un conocimiento concreto.

La enseñanza contiene distintas teorías que la ampara y que demuestran su utilidad en nuestra sociedad, evidenciando la influencia y evolución del paso del tiempo en la concepción del aprendizaje. Partiendo en sus inicios de teorías más clásicas centradas en la figura del profesor, en las que se concebía el aprendizaje como una repetición de estímulos como son las teorías de la Escuela Tradicional (s.XVII) que “concibe al estudiante como un ser pasivo, es decir, un receptor pasivo del conocimiento y objeto de la acción del maestro” (Vives M.P, 2016, p.43). Poco a poco dándose paso a nuevas metodologías como la teoría conductistas de Pavlov (1849-1936) y Skinner (1904-1990), que se basan en cómo se puede controlar la conducta del ser humano, y por tanto su aprendizaje, a través de un estímulo-respuesta-reforzamiento, “es una teoría psicológica que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una suma de hábito” (Cervantes C.C.V. S.f. Conductismo). Hasta llegar a teorías más actuales y que analizan tanto el comportamiento de los discernientes, como su implicación en el aprendizaje, como el contexto. Teorías mucho más desarrolladas y que presentan atención a todos los aspectos que conforman la conducta de una persona, como las teorías cognitivas o el enfoque por tareas.

Algunas teorías son adyacentes y enfatizan en la evolución del aprendizaje; otras son contrarias, aunque necesarias para progresar en la investigación del aprendizaje y comprobar que las teorías anteriormente utilizadas están obsoletas conforme a las nuevas investigaciones. Como hemos expresado, algunas teorías están estrechamente unidas y no se puede explicar el origen de una sin enfatizar en la concepción de otra.

De esta forma, la teoría con la que se trabaja en este proyecto se trata de la psicología del desarrollo, surgida en la primera mitad del siglo XIX gracias a la influencia de Charles Darwin y la curiosidad por comprender el desarrollo humano (Lévi-Strauss, 1987; Lewontin, Rose y Kamin, 1996):

El neodarwinismo da un gran impulso a los estudios sobre el ser humano, por eso es frecuente que desde la psicología se adopte una perspectiva biologicista, según la cual todas, o al menos la mayoría de las características psicológicas humanas son heredadas biológicamente.

Además de tener en cuenta la herencia biológica, Darwin, presta especial atención al estudio del niño y los elementos biológicos que determinan ciertos comportamientos (Manrique Tisnés, 2011), de esta forma se empieza a prestar importancia tanto a la biología como a otros factores que afectan a la evolución del desarrollo del niño.

Podemos definir psicología del desarrollo como la mezcla entre la biología y las influencias sociales marcadas por el contexto y el ambiente. Según (Cordoba Inesta y Tomás, 2006):

La psicología del desarrollo estudia, desde una perspectiva multidimensional y multidireccional las constantes y los cambios normativos y no normativos, cualitativos y cuantitativos, evolutivos e involutivos, que va experimentando el comportamiento humano desde la concepción hasta la muerte, como resultado de la interacción de factores biológicos o madurativos y de factores ambientales pasados y presentes. Este estudio incluye el registro y descripción de dichos cambios, el análisis de sus variadas causas, la previsión y pronóstico de la constelación de variables que pueden conducir a algún trastorno o anomalía y los procedimientos más idóneos de intervención, especialmente preventiva, para evitar o aminorar dichos trastornos y así optimizar el desarrollo(p.21)

Como la teoría psicológica destinada a evaluar y estudiar todos los componentes que influyen directa e indirectamente en el comportamiento humano y el impacto que estos tienen en el crecimiento personal y el aprendizaje .

La Psicología del desarrollo pretende pues, comprender y estudiar los cambios que se dan en el sujeto a lo largo de su vida y su paso por los diferentes estadios cognitivos, tanto en las primeras etapas de la vida, como en la etapa adulta y la vejez. Esta teoría se caracteriza por analizar los cambios genéricos que se producen en la humanidad o un grupo representativo causados por un contexto que está en constante evolución, y por relacionar estas transformaciones con un rango de edad concreto; puesto que la mayoría de variaciones que experimentamos están unidos a una etapa cognitiva concreta y la concepción del mundo que nos rodea en dicha etapa. Con ella se analiza pues, tantos los cambios biológicos, como el desarrollo psicológico, como el desarrollo social y emocional (Cordoba Inesta A., Descals Tomás. A, Gil M.D. 2006).

Pero dentro de la psicología del desarrollo y en el presente escrito, se focaliza la atención en el campo de la psicología del desarrollo cognitivo, al igual que su implicación en la concepción del aprendizaje cognitivo en las personas.

Como hemos indicado anteriormente las teorías están relacionadas, de esta forma, la psicología cognitiva se formula pues a partir de la propuesta de Watson y Locke sobre la teoría del enfoque conductista. En este enfoque, sus mayores exponentes Skinner y Freud, marcan el objeto de estudio en las conductas externas y observables, se basan pues en que los niños son una tabula rasa y que mediante los estímulos que reciben de su alrededor se irán formando y desarrollando en un proceso continuo. La idea básica es que la conducta humana depende de consecuencias reforzadoras que tienen el efecto de incrementar o disminuir una conducta determinada (Cordoba Inesta A., Descals Tomás. A, Gil M.D. 2006). Aunque es una técnica muy importante y que se puede emplear en distintos problemas psicológicos, forma parte de la utopía descrita por Skinner (*Walden Two*) de la sociedad, donde se debería construir nuestro mundo recompensando lo bueno y castigando lo malo. Pero nadie actúa sólo por las consecuencias y circunstancias que se han desarrollado en su vida, sino que hay muchos más factores que atañen a nuestra entidad. De esta forma y contrario al enfoque conductista surge la teoría del desarrollo cognitivo.

En el desarrollo cognitivo se incluye el estudio de todos los procesos evolutivos psicológicos humanos, desde los más elementales o básicos (lenguaje, imaginación...) hasta los procesos más complejos (razonamiento) (el vol. 2 del Handbook of Child Psychology,

1998). Pero el investigador con más repercusión en este concepto y que trabaja ampliamente todos sus paradigmas es Jean Piaget (1896-1980).

3.2 Teoría de la Psicología del Desarrollo Cognitivo de Piaget

Jean Piaget fue un psicólogo, epistemólogo y biólogo suizo que concentró sus investigaciones en el estudio del desarrollo de los infantes. Conocido como el padre de la psicología del desarrollo cognitivo, sus teorías aún a día de hoy son la base de la concepción actual de la educación.

El investigador analizó a los niños preverbales y su evolución en la construcción de los esquemas de aprendizaje y percibió que “los niños preverbales evolucionan rumbo a esquemas adquiridos en función de la experiencia (hábitos), los cuales se coordinan entre ellos hasta alcanzar formas intencionales capaces de resolver activamente nuevos problemas prácticos” (Dongo M, 2014), con las que demostró que el aprendizaje es una construcción mental que surge a partir de resolver problemas cotidianos. De esta forma se abandonó las dinámicas empiristas y behavioristas que sustentaban que la educación solo y únicamente surge del contexto y la interacción con este y, se inició el razonamiento como un proceso constructivo dónde en el aprendizaje se tiene en cuenta tanto la experiencia, como la función cognitiva y la organización de los esquemas mentales.

Este, decreta que los distintos objetos y situaciones de nuestro alrededor deben ser asimiladas creando o reorganizando los esquemas y estructuras mentales que posibilitan nuestras acciones y respuestas a un estímulo (Monoud y Sastre (trad.), 2001). Esos cambios mentales se originan a partir de la resolución de situaciones complejas o retos en nuestra vida, pero para ello primero hay que comprender hasta qué punto nuestra mente es capaz de crear esquemas.

La teoría parte de cuatro principios del desarrollo. El primero trata la organización como una función invariable e innata, organizamos mentalmente estructuras y esquemas complejos que irán evolucionando con la maduración de la persona. El segundo habla de la adaptación, también como una función invariable, puesto que el humano nace con la posibilidad de ajustar sus estructuras mentales a las exigencias del contexto. El tercer

principio es la asimilación como un proceso de adaptar, modificar activamente o añadir información nueva a la ya conocida. Finalmente el cuarto principio y correlacionado con la asimilación, es la acomodación, como la creación de nuevos esquemas o la variación de aquellos que ya se encuentran en nuestra mente, para ayudarnos a comprender mejor el mundo que nos rodea (Paidopsiquiatría, 2008).

Para un correcto desarrollo humano Piaget argumenta que es necesario encontrar el equilibrio entre estos cuatro principios cognitivos, puesto que esto nos lleva a un mejor funcionamiento mental. Incluso “Piaget sostuvo que los estados de desequilibrio son tan intrínsecamente insatisfactorios que nos sentimos impulsados a modificar nuestras estructuras cognoscitivas con tal de restaurar el equilibrio” (Paidopsiquiatría, 2008, p.3). Para ello es importante trabajar los esquemas mentales correctamente desde edades tempranas.

Piaget mediante pruebas, tests y análisis corroboró que los seres humanos creamos los esquemas a partir de las experiencias personales, pero que estos esquemas surgen a partir de la evolución de nuestra concepción del entorno y de nuestro propio crecimiento; es decir, el investigador clasificó las edades en distintas etapas, otorgando a cada una elementos característicos cognitivos sobre los procesos mentales que son los humanos capaces de realizar en ese estadio. De esa forma se desarrollaron las siguientes etapas cognitivas de Piaget y que marcan la base actual de la educación (Cordoba Inesta y Tomás, 2006, p.35):

TABLA 1.1

ETAPA	EDAD	CARACTERÍSTICAS	Rasgos
Sensoriomotora	0-2 años	1. Ejercicio de los reflejos 2. RCP (reacciones circulares primarias) 3. RCS (reacciones circulares secundarias) 4. Coordinación de esquemas secundarios 5. RCT (reacciones circulares terciarias) 6. Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales	- Primeros hábitos - Coordinación visión-presión - Aplicación a situaciones nuevas - Descubrimiento de nuevos medios a través de la experiencia activa

Preoperacional	2-7 años	Subperíodo preoperacional	- Interiorización de los esquemas de acción (2 a 4 años) - Pensamiento representativo, sincrético e intuitivo (4 a 6 años)
Operaciones concretas	7-11 años	Subperíodo de las operaciones concretas	- Pensamiento lógico y sistemático pero sólo con relación a objetos concretos
Operaciones formales	11- adultez	- Comienzo de las operaciones formales (11-13 años) - Operaciones formales avanzadas (13-15 años)	- Pensamiento hipotético deductivo - Pensamiento abstracto

Figura 1.4- División del desarrollo cognitivo de Piaget (*Córdoba Inesta y Tomás, 2006, p.35*)

Aunque todas las etapas son igual de importantes para asegurar el correcto desarrollo humano, vamos a prestar más atención a aquellas etapas que podemos encontrar en la etapa de educación primaria con las que se pretende trabajar en este TFM: preoperacional y operaciones concretas.

En la etapa preoperacional encontramos que el niño hace uso de una inteligencia egocéntrica, puesto que el sujeto construye sus esquemas a partir de su propia percepción, resuelve los problemas utilizando objetos que están a su alcance o que ya conoce por la habitualidad. Poco a poco el niño va dejando atrás la concepción egocéntrica y empieza a comprender o reflexionar sobre el origen y formación de los objetos que puede observar, de esta forma el niño entra en la etapa de las operaciones concretas, “hasta que alcanzan la segunda y tercera infancia, los niños no comprenden la mente como un constructor activo del conocimiento o centro procesador” (Flavell, Green, Flavell, 1999). En la etapa de las operaciones concretas es el inicio del pensamiento lógico o operativo pero solo aplicable a objetos físicos; abandonando a su vez el pensamiento intuitivo y egocéntrico de la etapa anterior. Este es el momento en el que los niños empiezan a comprender la mente como el constructo del conocimiento.

Aunque hay que tener en cuenta la creación y percepción de los esquemas mentales del alumno, según Piaget en el aprendizaje hay más factores a tener en cuenta, como es la motivación. Piaget relaciona estrechamente la motivación con la asimilación de un concepto:

El interés es la relación afectiva entre la necesidad y el objeto susceptible de satisfacerla (...) El sujeto se interesa por un resultado o un objeto significa, pues, que él lo asimila o que anticipa una asimilación, y decir que él tiene necesidad significa que está en posesión de esquemas que exigen su utilización. (Dongo M, 2014, p.177).

Pero en su teoría Piaget sólo centra el aprendizaje de los niños en las organizaciones mentales que se formulan analizando el mundo que los rodea y su mundo propio. Considerando que los factores externos no son influyentes en el crecimiento y desarrollo cognitivo. Como evolución a esta teoría surgieron otros célebres psicólogos como Vygotsky o Bruner que basan el aprendizaje, además, en concepciones socioconstructivas, es decir en la influencia del mundo y sociedad de nuestro alrededor. Estas teorías, que están más desarrolladas en el siguiente punto, hablan de nuevas concepciones del aprendizaje importantes a tener en cuenta para comprender cómo adquirimos un conocimiento.

3.3 Otras teorías sobre la Psicología del Desarrollo

3.3.1 Vygotsky

A partir de la teoría constructivista de la psicología del desarrollo de Piaget, surgieron otros autores y psicólogos que se dedicaron a investigar y tratar sobre la cognición y los procesos mentales en el aprendizaje. De esta forma, y siendo a la vez complementaria y contraria a la teoría de Piaget, surgió la teoría de Lev Vygotsky.

Vygotsky (1896-1934) fue un psicólogo lingüista ruso, que centró sus estudios en los procesos mentales y sociales que realizan los humanos en el aprendizaje. Basó su teoría en el concepto de socioconstructivismo. Siendo el socioconstructivismo como “aquel enfoque que destaca los contextos sociales del aprendizaje” (Bodrova y Leong, 2007; Gauvain, 2008), es decir, como el enfoque que centra su estudio en la representación del contexto y la

interacción con este, para demostrar que el conocimiento se crea y se destruye mediante la colaboración con otras personas (Beltrán Llera y Bueno Álvarez, 2005).

Para este afamado psicólogo, “el desarrollo humano no se puede comprender sin considerar la forma en la que los cambios históricos-sociales afectan al comportamiento y al propio desarrollo” (Cordoba Inesta y Tomás, 2006, p.30). Es el contexto el que resulta como un canal de aprendizaje y marca el desarrollo humano a partir de estímulos externos de carácter social, tanto de la actividad, como de la interacción social entre un grupo. No se pueden dar procesos psíquicos superiores sin las relaciones entre seres humanos, el niño necesita relacionarse socialmente con adultos y otros niños para un desarrollo cognitivo, afectivo y social “en el desarrollo cultural del niño, todo función aparece dos veces: primero en el ámbito social y más tarde a escala individual; primero entre personas, y después en el interior del propio niño” (Vygotsky, 1979). Pero hay que comprender también, que en un aprendizaje cimentado solo en la correlación con el contexto, aparecerán irregularidades en la construcción de las distintas funciones mentales, puesto que dicho desarrollo se marca como un proceso dialéctico.

Vygotsky considera crucial en su teoría el papel del lenguaje y el diálogo como la herramienta vital para conseguir una buena interrelación con el contexto del aprendiz. Para ello analizó lo que se denominó “zona de desarrollo próximo” como

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo en potencia, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979).

Con esta definición el psicólogo pretendió demostrar que en la educación de los niños el profesor debe tener un papel de guía o facilitador, otorgando al niño el espacio necesario y todas las herramientas clave para construir su conocimiento, es decir, resolver sus tareas o problemas por él mismo.

Puesto que esta teoría se fundamenta en la comprensión del contexto se infiere que para asegurar un correcto desarrollo sociocognitivo, se deberían crear situaciones de aprendizaje que se aproximen lo máximo posible a las circunstancias del mundo real.

A diferencia de Piaget “el desarrollo es un esfuerzo para lograr el equilibrio entre dos conjuntos de principios que operan en el presente: asimilación del mundo al pensamiento representativo (...) y acomodación al mundo por medio de cambios en el pensamiento” según Bruner (1988), Vigotsky toma su interés en el “futuro y en cómo el niño se apropia del bagaje generativo con el cual construir mundos posibles” (Bruner, 1988). De esta forma se percibió que el estudio del desarrollo de Piaget se fundamenta en comprender el presente, mientras que Vygostky trabaja por estudiar el desarrollo para mejorar el futuro.

Estas teorías y reflexiones sobre la psicología del desarrollo y las concepciones de sus máximos representantes fueron analizadas por Jerome Bruner, quién más tarde decidió tomar los puntos más interesantes de cada teoría para formar la suya propia.

3.3.2 Bruner

Jerome Bruner (1915-2016) fue un psicólogo estadounidense líder del avance de la psicología cognitiva e impulsor de la psicología cultural y del juego en el aula. Aunque no fue hasta los años 80 cuando aborda su propia concepción del desarrollo cognitivo. Para Bruner la educación

Cumple un papel primordial en el desarrollo de las personas, ya que además de reproducir la cultura en la cual cada individuo se encuentra inmerso, potencia la capacidad de inventar y construir herramientas y tecnologías que permiten maximizar las capacidades, crear habilidades y de esta manera obtener destrezas, contribuyendo al desarrollo de la especie humana en general (Fernández, A.V. 2019, pág. 216).

O como indica Posada (1993) Bruner considera que el hombre no es solo un ser biológico, sino ante todo un ser cultural; pero que la cultura debe ser aprendida mediante la escolarización para una correcta comprensión, puesto que es demasiado densa como para

adquirirla sin un guía adulto. Con esta concepción el psicólogo recurre a ideas vygotskianas sobre la importancia del contexto en la educación, sobre todo centrándose en la adquisición del lenguaje en primeras etapas por la convivencia cercana con el contexto, y hablando del desarrollo de los niños. Recupera constantemente la idea de que hay que comprender nuestro alrededor y su cultura para poder evolucionar.

Basa su representación de los modelos secuenciales en propuestas equiparables a la psicología del desarrollo de Piaget. Para el autor, la educación se debe partir de un modelo Enactivo “permite el aprendizaje por medio de una determinada acción sin necesidad de mediación del lenguaje (...) se representa cosas mediante la reacción inmediata a la persona” (Fernández, A.V. 2019, pág 218); siguiendo de un segundo modelo Icónico que “represente objetos mediante una imagen y esquema espacial diferente de la acción” (Fernández, A.V. 2019, pág 218); y finalmente un tercer modelo Simbólico como “un esquema abstracto estructurado que puede representar una cosa mediante un símbolo arbitrario” (Fernández, A.V. 2019, pág 218). Pero la diferencia que encontramos entre esta teoría y la marcada por Piaget es que Bruner considera que el niño no tiene herramientas para adquirir estos modelos sin la ayuda de los adultos, padres y la escolarización, por lo que el trabajo con el contexto es sumamente imprescindible para asegurar el desarrollo cognitivo (Posada, 1993). Como dice el psicólogo “los procesos conceptuales que dan continuidad al desarrollo, son procesos comunes a la mente en general y al lenguaje en específico, que tienen un carácter social que comparten en la comunicación prelingüística y la comunicación lingüística” (Bruner, 1988).

Poco a poco Bruner va dejando atrás las secuencias vygotskianas y piagetianas para centrarse en la importancia del culturalismo, creando de esta forma su teoría de la psicología culturalista. Para él la mente no podría existir si no fuera por la cultura, puesto que considera que “la mente se desarrolla gracias a la realidad representada por el simbolismo compartido entre los integrantes de una comunidad, en la que la vida social y tecnológica es organizada” y que es

Un sistema mental mediante el cual la gente organiza su experiencia y conocimiento relativos al mundo social y consiste en un conjunto de descripciones, más o menos normativas y más o menos conexas sobre cómo

funcionan los seres humanos, cómo son nuestra propia mente y las mentes de los demás (Bruner, 1990, p.53).

Juntamente relacionado con la psicología cultural, Bruner desarrolló la teoría del juego, puesto que consideraba que mediante el juego los niños tenían la oportunidad de ejercitar la forma de su conducta y los sentimientos en estrecha relación con la cultura de convivencia (Kohnstamm, 1991). Toda actividad se puede convertir en un juego cultural al aplicar la sentencia “haz como si fueras”; además de que se cuentan con un gran número de juegos de fuerza física, azar y estrategia que denotan los valores culturales de una sociedad, al estar estrechamente relacionados con distintos tipos de economía y organización social típicas de la cultura con la que se trata.

La teoría del juego, además de ser trabajada por Bruner, es una reconocida teoría de otros psicólogos como Karl Gross, Guy Jacquin y Jean Chateau, que delimitaron los beneficios de trabajar el juego para el desarrollo cognitivo de los niños y su estrecha relación con la adquisición de lenguas.

3.3.3 Teoría del juego

El juego es una actividad inherente del ser humano, gracias a él aprendemos a comunicarnos y relacionarnos con la familia, la cultura, la sociedad y los materiales. Si prestamos atención a la definición de juego nos daremos cuenta de que proviene del latín “iocum y ludus-ludere” que hace referencia a la actividad lúdica placentera y a la diversión. Aunque la RAE (S. f. RAE Juego) lo define como “acción y efecto de jugar por entretenimiento” o “ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”, en estas definiciones incompletas o ambiguas no se tiene en cuenta otros conceptos de juego más concisos, por lo que recurrimos a las siguientes definiciones. Como indica (Gutton 1982) el juego es “una forma privilegiada de expresión infantil” o como dice (Cagigal, 1996) una “acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente que se efectúa en una limitación temporal y espacial de la vida habitual, conforme a determinadas reglas, establecidas o improvisadas y cuyo elemento informativo es la tensión”, por lo que el juego

se trata de una actividad libre, caracterizada por darse en la etapa infantil, y que cuenta con connotaciones educativas es un espacio-tiempo cultural determinado.

Si nos basamos en las funciones elementales del juego según la teoría de Bruner en su libro *Juego, Pensamiento y Lenguaje* (1986), podemos decir que el juego debe constar de las siguientes características:

- **Carácter lúdico:** se destaca el carácter lúdico y divertido del juego, a través de él, podemos tratar la resolución de problemas pero desde una perspectiva más agradable.
- **Cómo autoexpresión y reconocimiento del mundo:** afirma que el juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo, en contraste al aprendizaje, en el cual interiorizamos el mundo exterior. En el juego el niño expresa su personalidad integral, en el que se posibilita el autodescubrimiento y la exploración.
- **Actividad creadora:** el juego se caracteriza por una conexión bastante débil entre los medios y los fines, no es que el niño no busque una finalidad en él, sino que a menudo cambian de objetivos cuando ya están actuando, para adaptarse a los nuevos medios. Debe ser una actividad creadora y adaptativa, para que sirva como medio de exploración y de invención.
- **Carácter emocional:** se destaca la importancia del papel terapéutico de juego, a través de él, el niño se prepara para afrontar los enfrentamientos sociales de su vida adulta. Es una actividad que les procura placer, entretenimiento y ganas de vivir. Que les permite expresarse libremente, encauzar sus energías positivas y descargar tensiones. Es un refugio frente a las dificultades que el niño encuentra en su vida, porque le ayuda a reelaborar su experiencia acomodada a sus necesidades, constituyendo así un importante factor de equilibrio y dominio sobre uno mismo.

Hay que comprender que el juego sigue siendo una necesidad en la etapa escolar, de hecho se considera tan importante que se le denomina la “edad de oro” del juego, puesto que el juego pasa a centrarse más en la actividad física y mental. En esta etapa se introduce el juego mediante actividades que incrementan su variedad y donde se denota la motivación y

entusiasmo; además en ellos se recurre a actividades motoras, y habilidades o destrezas adquiridas o que se pretenden alcanzar (Cordoba Inesta y Tomás, 2006). Cabe destacar que en la etapa de educación primaria cobra especial importancia los juegos de reglas, tanto los impuestos por factores externos como puede ser jugar a un juego de mesa; como los impuestos por el propio infante, como puede ser jugar a no pisar una raya. De esa forma y progresivamente empiezan a interesarse por aplicar dichas normas en juegos colectivos o sociales “los cuáles cobran especial relevancia y trascendencia en torno a los diez años” (Cordoba Inesta y Tomás, 2006, p. 237), etapa en la que se empieza a generarse una clara distinción de grupos, especialmente de sexos, y donde incluso se manifiesta abiertamente la negación a participar en el juego a alguien del sexo opuesto.

El juego no solo forma parte de la conducta y socialización del niño, sino que además ayuda a crear fibras nerviosas que ayudan al desarrollo del sistema nervioso. Por lo que la estimulación lúdica del juego asistirá al crecimiento del cerebro y como consecuencia al desarrollo del individuo (Unesco, 1968). De esta forma y siguiendo la afirmación de Chateau (1958) “el juego representa un aspecto esencial en el desarrollo del infante, el niño desarrolla todas sus habilidades y se socializa por medio del juego, por lo que se debería tener en gran consideración dentro del aula”, resulta imprescindible ofrecer la posibilidad de juego libre, dentro y fuera del aula, disponiendo del material necesario para fomentar la inclusión del juego y teniendo en cuenta el marco escolar.

Gracias al juego se le ofrece al infante la posibilidad de mejorar y desarrollar la psicomotricidad, a partir del trabajo de los sentidos y el control de la musculatura. De socializar y entrar en contacto con sus iguales, aprendiendo normas de comportamiento y mejorando su comunicación y trabajando la resolución de problemas (Saracho, 1998). Además también incluye un factor emocional y afectivo, puesto que, como destaca Bruner (1986) mediante el juego y la resolución de retos se genera satisfacción emocional, y se proporciona un aislamiento de la realidad, lo que les permite desarrollar su carácter con mayor flexibilidad. Con el juego asimismo se aprende u obtienen nuevas experiencias, dónde se proporciona al niño herramientas para descubrir su propio yo y el mundo que le rodea, con la manipulación de materiales y adaptación al medio se promueve su intelectualidad y el camino hacia la etapa de operaciones formales (Stenberg, 1996).

Finalmente y cómo se ha recalcado en todo el apartado, con el juego se estimula el desarrollo cognitivo. En concreto la imaginación, la creatividad, el pensamiento científico-matemático abstracto y la adquisición del lenguaje (Ríos, M. 2013). Hay que tener en cuenta la importancia del juego en la adquisición de la Lengua Meta (LMe), puesto que el juego es el primer momento de interacción natural donde el niño se expresa y donde mediante las vocalizaciones que el niño produce por placer se puede trabajar para aprender una LE.

3.4 Teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen

“El juego constituye un método, una herramienta didáctica – pedagógica que propicia la asimilación consciente y entretenida de los conocimientos. Se utiliza para el desarrollo y perfeccionamiento de hábitos y habilidades lingüísticas”(Sandoval, 2012). El juego es una actividad multidisciplinar, que otorga a todo el que la práctica la oportunidad de trabajar distintas áreas, conscientemente e involuntariamente sobre distintos conceptos entretenidamente. En otras palabras, aunque se realice un juego sobre matemáticas el jugador deberá expresar oralmente sus avances u opiniones, por lo que inconscientemente estará desarrollando y trabajando sus habilidades lingüísticas.

Hay que comprender primero que si “la lengua primera se adquiere con mayor rapidez en una situación de juego” (Rovati, L. 2021) este fenómeno también se puede dar en la adquisición de una segunda lengua o en el aprendizaje de una lengua extranjera. Pero antes de tratar la influencia del juego en el aprendizaje de una segunda lengua, debemos abordar el concepto interlengua (IL).

Definimos interlengua como el “sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (Cervantes C.C.V. S.f. Interlengua), es decir, como todos los procesos mentales que realiza un estudiante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque este término fue acuñado por el lingüista Selinker (1937) en 1962, se basa en la investigación de Corder (1918-1990) sobre el análisis de errores³ en el aprendizaje de una LE

³ Corriente de investigación que se desarrolló durante los años 70 del siglo XX como una rama de la lingüística aplicada. Se proponía el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas

en contraposición al análisis contrastivo⁴. Por lo que entre estos dos autores y lingüistas llegaron a la conclusión de que la IL se caracteriza primordialmente por ser un sistema individual y singular de cada una de las personas, por lo tanto, aunque hay ciertos aspectos que se comparten en la adquisición de una lengua extranjera, el proceso que se realiza para el aprendizaje varía dependiendo del alumno y de sus conexiones mentales, reglas e hipótesis. Además cabe destacar que aunque se trata de proceso sistematizado también es variable y se encuentra en constante evolución dependiendo del estadio mental en el que se encuentra el estudiante. Finalmente, se comprende que en el proceso de la interlengua hay una estrecha relación entre la lengua primera y la lengua meta a la que se pretende llegar, puesto que el alumno aprende relacionando con la lengua que ya conoce (Cervantes C.C.V. S.f. Interlengua).

Basándonos en la teoría de uno de los mayores investigadores sobre la adquisición de segundas lenguas, Stephen Krashen (1941), un método que deberíamos aplicar en el aula de enseñanza de una lengua extranjera es lo que él denomina como Filtro Afectivo en 1983. Esta hipótesis se basa en qué

Según la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, se influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición. y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos (Cervantes C.C.V. S.f Hipótesis del filtro afectivo).

En esta teoría Krashen argumenta que al *input comprehensible*⁵ que recibe el niño sobre la lengua meta, hay que añadirle tres factores para conseguir el éxito de su *output*:

para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje. (Cervantes C.C.V. S.f Análisis de errores)

⁴ Corriente de la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX. Se basaba en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiente, puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua. (Cervantes C.C.V S.f Análisis Contrastivo)

⁵ Técnicas o estrategias como gestos, ayudas visuales, traducción, etc. Que se aplican en un aula de lengua extranjera para hacer más comprensible lo que se está explicando.

1. Motivación: los niños aprenden mejor si se sienten identificados con la enseñanza, es decir, si encuentran sentido y relación a lo que aprenden. Hay que adaptar el material a las necesidades de los niños para así motivarlos en su aprendizaje.
2. Autoestima: un buen autoconcepto provoca automáticamente confianza en el aprendizaje de LE.
3. Ansiedad: cuanto más bajo se encuentra el nivel de ansiedad mejor es el aprendizaje de un idioma.

“Si un alumno no está motivado, su autoconcepto es bajo y su ansiedad es alta (...) es posible que entienda el *input*, pero este no va a penetrar en sus estructuras mentales. Llamamos a eso el filtro afectivo” (Krashen S., 1984). Estas tres estructuras siempre se deben considerar a la hora de trabajar con niños en el aprendizaje de una LE y en su programación de actividades. Pero para ello también hay que tener cuidado con el concepto ansiedad cero, como dice (Martí O, 2018)

Si trabajamos con un nivel de ansiedad cero en el filtro afectivo esto puede resultar en una falta de atención, y por tanto, desmotivación en el aprendizaje de la LE. Por lo que trabajar con un poco de ansiedad es absolutamente necesario para motivar al alumnado a resolver las actividades superiores a sus capacidades y así ayudarles a construir su lenguaje.

Para trabajar desde una ansiedad controlada hay que motivar a los aprendices con retos cognitivos constantes y sugerentes. Así cuando el niño realice estas actividades aprenderá una nueva habilidad y se reciclarán determinados circuitos cerebrales para adaptarse a los cambios. Gracias a esta capacidad de aprendizaje y flexibilidad del cerebro, el niño es capaz de adaptarse a las reglas específicas de una LE y aprender la escritura de cualquier otra lengua (Irrisarri, N. y Villegas-Paredes. G. 2021). Todo esto es posible si se tiene en cuenta las estrategias sensoriales, las estrategias ambientales y las estrategias cognitivas.

Hablamos de estrategias sensoriales como aquellas que se producen a partir de los estímulos sensoriales que llegan al sistema nervioso, los cuáles influyen en el aprendizaje

individualizado, como por ejemplo colores, formas, texturas, movimiento, etc. (Navarrete, 2018). Las que se relacionan con las condiciones físico-espaciales escolares se tratan de estrategias ambientales, como el uso de tonos neutros en las paredes, un mobiliario móvil, etc. (Nair, 2016). Y finalmente destacamos las estrategias cognitivas, como aquellos recursos cognitivos que propician las operaciones mentales y que resultan ventajosas para el aprendizaje (Hernández e Izquierdo, 2016), como la escucha activa, trabajar las emociones o el juego. Puesto que “el juego sirve de vehículo atencional y motivacional para adquirir nuevos conocimientos en la lengua meta” (Irrisarri, N. y Villegas-Paredes. G. 2021).

Implementar el juego en el aula significa para los estudiantes la participación activa, espontánea y creativa dentro de la clase, el desarrollo de los hábitos lingüísticos y el dominio del contenido estudiado, despertando el interés por el estudio de una LE como fuente de recreación y esparcimiento (Sandoval, 2012).

Además de que implementar el juego en el aula “incrementa el rendimiento intelectual porque se procesa la información más rápido y aumenta la atención, lo cual permite la resolución de retos y tareas de forma más eficaz” (Gómez-Pinilla & Hillman, 2013; Portolés & Hernández, 2015; Sibley & Etnier, 2003), pero no solo eso, también tiene y resulta en una implicación social, “al emplear los juegos se desarrollan rasgos de la personalidad como la valentía, la confianza, la cooperación, la honestidad, la seguridad en sí mismos, la solidaridad y el compañerismo” (Sandoval 2012). Por lo que introducir el componente lúdico en clase presenta muchas ventajas a nivel educativo ya que se aumenta la motivación, aspecto clave y crucial para conseguir que el aprendizaje de una LE sea duradero y eficaz (Fernández, A., Ramírez E., Blández J. 2020).

Pero antes de hablar sobre el enfoque por tareas como una de las metodologías que mayormente tiene en cuenta estas directrices y la importancia del juego, tenemos que exponer el concepto de lengua.

3.5 Concepto de lengua

Definimos pues lengua como “el sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura” (S. f. RAE Lengua), como la combinación de enunciados, discursos o textos con la finalidad de expresar en una situación comunicativa y en la que se produce el lenguaje mediante una combinación de códigos marcados por una comunidad de hablantes.

De esta forma, en una comunidad humana la primera lengua que se adquiere se le llama L1 (lengua primera) y “se entiende como la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación” (Cervantes C.C.V. S.f. Lengua materna). En este trabajo solamente nos referiremos a este concepto como L1 en vez de lengua materna (LM), puesto que la adquisición de una lengua se consigue mediante la interacción en contexto, y no es únicamente proveniente de la figura materna.

Decimos que la L1 se adquiere puesto que este proceso de desarrollo se produce inconscientemente por las interacciones con el contexto. En contraposición, el resto de lenguas después de la L1 se aprenden, ya que este proceso está definido por una instrucción reglada y no reglada proveniente de contextos formales y no formales y generalmente dadas por un profesor.

Secundario al concepto L1, encontramos el término segunda lengua (L2) como cuando “la L1 se aprende en un país donde coexiste como lengua oficial” (Cervantes C.C.V. S.f. Lengua meta), o lo que es lo mismo, cuando hay una combinación entre adquisición y aprendizaje para alcanzar conocimientos sobre una segunda lengua porque el aprendizaje de la lengua meta (LMe) se lleva a cabo en un país nativo; un ejemplo sería ser un español que vive en Alemania y que acude a clases de alemán para perfeccionar sus conocimientos.

Para hablar de lenguas no relacionadas con la L1 o la L2 y que se aprenden en contextos formales e informales/ reglados y no reglados, utilizamos el término Lengua Extranjera (LE) o Lengua Meta (LMe) “para referirse a la lengua que constituye el objeto de

aprendizaje en un contexto formal de aprendizaje” (Cervantes C.C.V. S.f. Lengua meta). Es decir, como la lengua que se aprende para alcanzar un objetivo concreto y que no tiene muestras de lengua más allá de las dadas en las horas de estudio, por ejemplo, aprender español viviendo en Holanda para poder viajar a Colombia.

Finalmente hablamos de Lengua Vehicular o Lingua Franca (LF) como “la empleada como lengua común en el medio de una comunicación de interlocutores que hablan diferentes lenguas primeras” (Cervantes C.C.V. S.f. Lengua vehicular) aquella utilizada en contextos dónde los interlocutores son procedentes y usuarios de distintas L1, con escasos conocimientos sobre la lengua del otro hablante y que recurren a la intercomunicación mediante los conocimientos de una lengua común, por ejemplo unos empresarios japoneses y unos españoles que hacen una conferencia en inglés.

En el presente trabajo se desempeña una programación didáctica para grupos de primaria, de edad comprendida entre los 7-11 años, que aprenden el español como LE, puesto que está ideada para impartirse en un país de habla no hispánica. Todos los términos presentados anteriormente aparecen a lo largo del TFM, pero siempre se referirá a ellos teniendo en cuenta la definición aportada.

A continuación presentamos ya el enfoque por tareas como la metodología escogida para esta investigación y en donde se utilizarán los conceptos explicados con anterioridad.

3.6 Enfoque por tareas

3.6.1 Conceptualización

Podemos definir el enfoque por tareas como la propuesta de un programa de aprendizaje cuyas unidades consisten en actividades de uso real de la lengua mediante los procesos de comunicación (Cervantes C.C.V. S.f Enfoque por tareas). Este enfoque, que surge en 1990 como evolución del enfoque comunicativo, cambia la idea que hay que practicar o simular con el alumno situaciones orales o escritas para capacitar al estudiante de destrezas productivas lingüísticas; a, enfocar la atención en actividades cuyo objetivo no sea

desarrollar la lengua sino solucionar un problema, también llamado tarea, mediante la comunicación y utilizando la lingüística aprendida, “es actuar sobre alguien por medio de la lengua, (...) es un actuar con otros, y no solo con la lengua” (Puren C. 2006 pág.48) o como dice Estaire S. (2011) “el aprendizaje mediante tareas se basa en el principio de aprender para el uso a través del uso, y entiende el aprendizaje como una actividad creativa de construcción, no como un proceso de formación de hábito”.

Pero a ¿qué llamamos tarea?, Platt y Weber (2016) explican que es “una actividad o acción la cual es llevada a cabo como el resultado de la transformación y la comprensión del lenguaje” o según Ellis 2003 podríamos definir una tarea como “una herramienta que permite a los alumnos implicarse en la creación de significados, y que, por lo tanto, crea las condiciones para la adquisición” es decir, que las tareas son actividades en las que se observa los aprendizajes adquiridos con la LE.

Pero una tarea va mucho más allá que ser un mero ejercicio, si nos basamos en la explicación de M. Long 1985 podemos decir que

(Una tarea es) cualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás (...) como rellenar un impreso, comprar unos zapatos, reservar un billete de avión. En otras palabras, entendemos por "tarea" todo aquello que solemos hacer en nuestra vida diaria, en el trabajo, en el tiempo libre, o en cualquier otro momento (p.35)

En esta explicación, centrada en la idea de que una tarea son pequeños retos de nuestra vida cotidiana, se fundamentó el Marco Común Europeo de Referencia⁶ para las Lenguas del Consejo de Europa (MCER, 2002) para definir y asentar el concepto de tarea, otorgándole el significado a esta palabra de “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.” (p.9); acercando más el concepto de tarea a aquellas que “forman parte de la vida diaria en los

⁶ Real Decreto 930/2020, de 27 de octubre, por el que se modifican determinados reales decretos de cualificaciones profesionales para la adaptación de las unidades de competencia de idiomas al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

ámbitos personal, público, educativo o profesional” (p. 155). De esta forma se llegó a la conclusión de que en una tarea

Existe una semiosis entre el significado, entendimiento, expresión, motivación, herramientas, entre otros, en función de una meta en particular, es decir, utilizar y conectar a los estudiantes con el lenguaje real en el que la utilización de la LE tenga un objetivo y contexto apropiado. (Nunan, 1986) citado en Gil Olivera (2019).

Haciendo así que la tarea pase a ser el centro de este enfoque, utilizándose como un instrumento que fortalece las habilidades y destrezas comunicativas, mediante la motivación que se sugiere en el filtro afectivo, y la realización de ejercicios con *input* comprensible mediante el uso del enfoque léxico⁷ (como ya se divisa en la adquisición de segundas lenguas de Krashen); y que en vez de sustentarse en un objetivo lingüístico concreto, se organizan en torno a un tema (García, Prieto, Santos 1994). El enfoque por tareas es un recurso extremadamente flexible que permite al profesor diseñar sus clases para incluir aspectos tradicionalmente olvidados del aprendizaje de una LE como son niveles textuales, el nocio-funcional, morfosintáctico, léxico, fonético y grafémico. Todo esto por medio de la realización de tareas, siendo la tarea su mínima unidad básica del proceso de enseñanza-aprendizaje y no el lenguaje como tal (Herrera Torres, Pérez Guerrero, 2021).

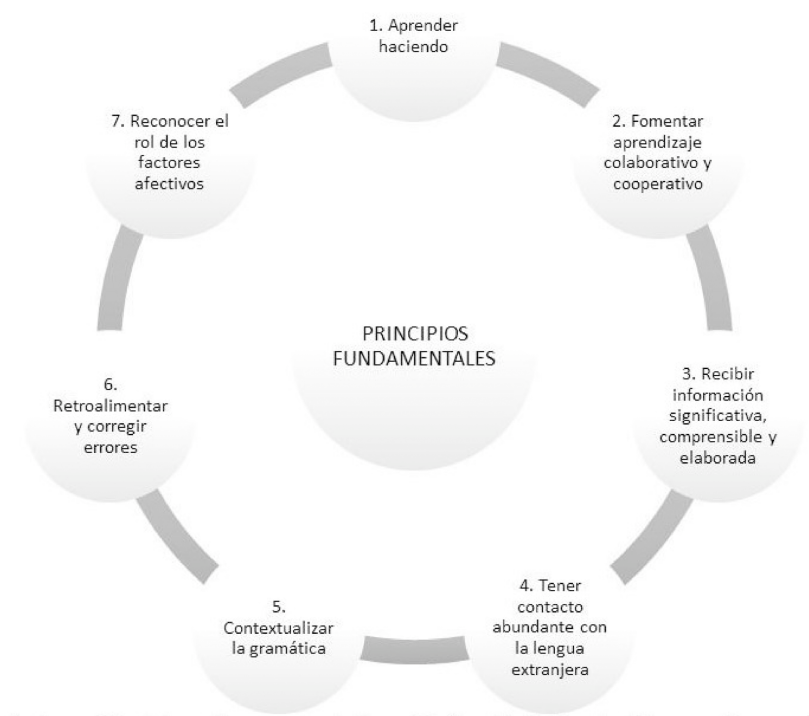
Pero para que este enfoque se ejecute correctamente se deben cumplimentar tres características principales

El instructor debe asumir el rol de guía, mientras que el aprendiz debe asumir un rol activo; tener en cuenta que las competencias pragmáticas y sociolingüísticas son tan importantes como la lingüística; y que las tareas deben reflejar contextos reales de comunicación (Nunan, 2004; Willis, 1996).

⁷ El método léxico, semántico y conceptual es un método que sitúa el foco en la importancia de investigar y cuestionar las palabras, los significados y los conceptos relacionados con un tema. (MarcoELE, 2012)

Todo esto mientras se tienen en cuenta los fundamentos y cualidades que permiten al enfoque situarse como uno de los más efectivos de la enseñanza de una LE (Brandl, 2007). Dichos principios se encuentran enunciados en la siguiente figura:

Figura 1: Principios fundamentales del enfoque comunicativo



Fuente: Brandl (2007)

Con estos principios se pretende trabajar desde contextos de la vida cotidiana y contextos didácticos, mediante actividades lúdicas y divertidas que recuerdan a la teoría del juego. Pero las diferencias entre los contextos mencionados anteriormente han llevado a muchos autores a dividir las tareas de aprendizaje en dos opciones (Estaire 2011):

- Tareas de comunicación (en adelante TC): constituyen la unidad organizativa y eje del aprendizaje, por lo que ocupan la mayor parte del programa. Son tareas en las que se utiliza la LE en situaciones de intención comunicativa como expresión, comprensión, interacción, mediación, forma oral o escrita. Tratando la lengua como una herramienta de comunicación y “favoreciendo así el desarrollo del conocimiento implícito y la construcción de la

competencia comunicativa en todas sus dimensiones -lingüística, estratégica, pragmática/discursiva, sociolingüística” (Estaire 2009).

- Tareas de apoyo lingüístico (en adelante TAL): son tareas en las que se centra la atención en la forma, corrección y adecuación de distintos aspectos concretos del sistema lingüístico como funciones, nociones, gramática, léxico, etc. Siempre trabajando desde una contextualización que aporta cierto grado de “comunicatividad” a la actividad. (Estaire 2009)

Pero es en la combinación y unión de estos dos tipos de tareas, donde reside la efectividad de este enfoque. Es necesario saber en qué momento se está empleando cada uno de estos tipos de tareas y qué objetivos se cumplen con su realización para la completación de la tarea final. Destacar que en las tareas de comunicación se tiene muy presente el contexto y la cultura de la LE que se pretende aprender, por lo que se debe recurrir a la teoría de la psicología cultural de Bruner, para ofrecer al alumno la mayor experiencia y conocimiento posible. Además demostrar que en esta combinación de tareas se promueve la interacción social con el entorno y el aprendizaje cooperativo como ya propuso Vygotsky en su teoría socioconstructivista.

De esta forma, se recurre a pensamientos postmodernistas en las que se toma un poco de cada enfoque, metodología y tipos de tarea, para adaptarse a las necesidades del aula y aplicar tanto en apartados formales como instrumentales los conceptos adecuados para el mayor desarrollo y aprendizaje del grupo clase. Para ello es necesario ser conscientes de que cada alumno tiene un proceso de aprendizaje distinto, y que no todos los alumnos adquieren un conocimiento de la misma manera, por lo que se tiene que tener presente, en el enfoque por tareas, las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Gardner (1943) aboga por la idea de que el conocimiento se construye y que no es algo innato del ser humano, recordando a la idea de Piaget de la construcción del saber y del desarrollo cognitivo; pero que los seres humanos frente a esta capacidad del saber desarrollamos en diferente medida ocho inteligencias (Gardner 1983) (Fernández, 2021) :

- Lingüístico-verbal: Se relaciona con la capacidad de la persona para desempeñarse usando el lenguaje en cualquiera de las formas en que se puede expresar. Las personas con este tipo de inteligencia suelen tener grandes dotes para la escritura.
- Lógico-matemática: Esta inteligencia se relaciona con la capacidad para razonar de manera lógica y de realizar o resolver cálculos matemáticos
- Musical: La inteligencia musical hace referencia a la capacidad para expresarse a través de la música y para interpretarla. Quienes cuentan con un alto grado de esta inteligencia tienen facilidad para ser grandes músicos.
- Espacial: Las personas con altos niveles de inteligencia espacial tienen una gran capacidad para transformar el espacio en sus mentes y para percibir el entorno visual. Quienes cuentan con altos niveles de este tipo de inteligencia pueden ser excelentes fotógrafos y dibujantes.
- Cinestésico-corporal: Se relaciona con la expresión de sentimientos o ideas a través del cuerpo. Personas con altos niveles de inteligencia corporal pueden ser excelentes deportistas o bailarines.
- Interpersonal: Hace referencia a la habilidad para relacionarse con otras personas con una adecuada interacción social y empatía. Quienes cuentan con altos niveles de este tipo de inteligencia suelen ser extrovertidos y contar con grandes dotes de carisma.
- Intrapersonal: Las personas con altos niveles de inteligencia intrapersonal tienen facilidad para conocerse a sí mismos en profundidad.
- Naturalista: Es la última de las inteligencias predominantes del concepto original. Se relaciona con la capacidad para estudiar y observar elementos propios de la naturaleza como la flora y la fauna.

Todas ellas igual de importantes y presentes en nuestra personalidad, forma de comunicarnos y manera de aprender una LE.

3.6.2 Creación de un programa

Para crear un programa a partir del enfoque por tareas primero se debe partir de la determinación de las tareas a realizar durante el proceso. Para ello se decide mediante el análisis de los intereses de los alumnos qué cosas les gustaría saber o trabajar. Una vez estos ya están decretados podemos pasar a los posibles usos o aplicaciones de la LE apropiados al nivel y edad de los estudiantes, teniendo en cuenta temas como el entorno de los aprendientes, familia, centro de estudios, trabajo, entorno y cultura, y finalmente fantasía e imaginación. Cuando se tiene claro el entorno de trabajo se plantean las tareas y se concluye con la concreción de los contenidos.

Figura 2: el generador de temas

PROCEDIMIENTO 1

Una herramienta para determinar las tareas que constituirán el eje del programa en cursos generales

Paso 1. Análisis de intereses de los alumnos

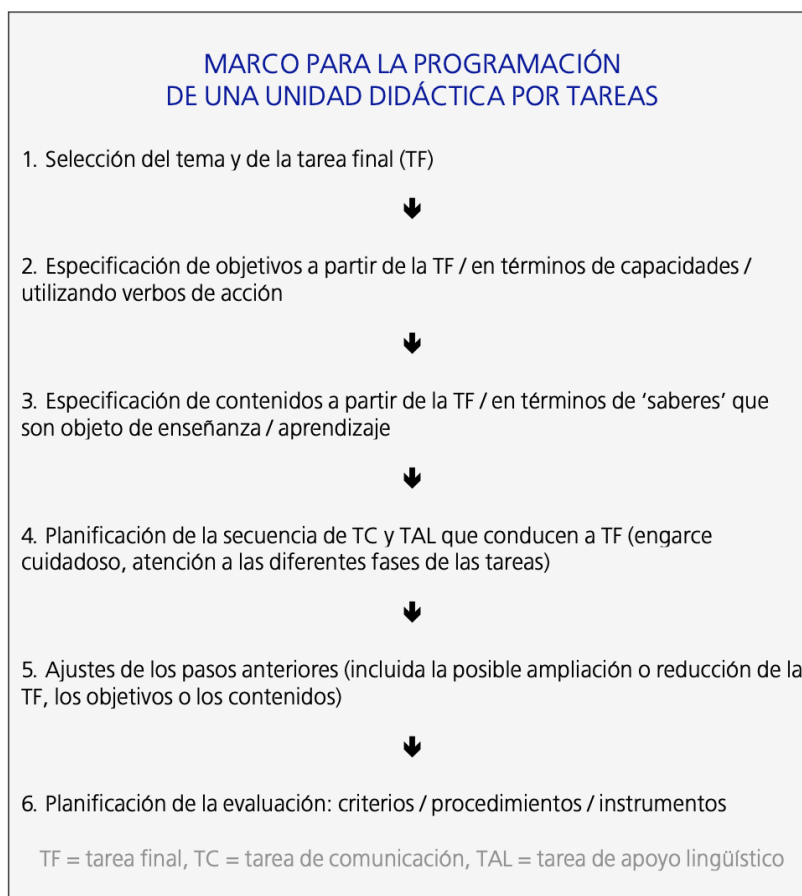
Paso 2. Posibles usos / aplicaciones de la lengua extranjera apropiados para el nivel y la edad de los alumnos en temas relacionados con:



Fuente: Estaire y Zanón 1994, Estaire 2009

Una vez ya se tienen claras las tareas que se van a realizar respecto a las necesidades de los alumnos y los contenidos que se pretende trabajar con ellas, pasamos a la organización del proceso de enseñanza.

Figura 3: Programación de una unidad didáctica por tareas



Fuente: Estaire 1990, 2009, Estaire y Zanón 1990 y 1994

Para ello primero debemos seleccionar el tema y la tarea final con la que se va a trabajar, marcando los objetivos con los que se pretenden alcanzar dividiéndolos en saberes y capacidades. Cuando ya se han definido todos estos apartados se determinan las tareas tanto de comunicación como de apoyo lingüístico que ayudan a realizar o lograr la tarea final. Finalmente y después de una revisión de la unidad seleccionada se planifican los criterios de evaluación y los instrumentos a seguir para comprobar la efectividad de las tareas seleccionadas. (Estaire S. 2010).

Siguiendo este formato planteado de enfoque por tareas, en este TFM se pretende programar una unidad didáctica destinada a grupos escolares de alumnos en educación primaria para el aprendizaje del español como una LE mediante la aplicación de un

programa *eTwinning*. Dada la globalización y el acceso continuo a la tecnología se intenta con este formato de trabajo propuesto por la Unión Europea, dotar a los aprendientes las oportunidades de crecer y aprender desde la interculturalidad y la diversión.

3.7 *eTwinning*

Con el avance tecnológico y la internacionalización la Comisión Europea (2000) planteó un cambio en las propuestas educativas pensando que se debía dar cabida a las TIC en el aula por la creencia de que son un elemento clave para la nueva educación de calidad. Es por esta razón que en la Decisión número 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, se aceptó una propuesta de programa plurianual (2004-2006) con el que integrar efectivamente las TIC en la educación y en la formación europea llamado *eLearning* y que actualmente es conocido como ERASMUS +, para proponer proyectos que se adecuarán al objetivo marcado por la Unión Europea de digitalizar la educación. En el programa *eLearning* se materializaron cuatro líneas de actuación: (a) fomento de la alfabetización digital, (b) campus europeos virtuales, (c) hermanamiento electrónico de centros europeos y fomento de la formación del profesorado, y (d) acciones transversales y de seguimiento del aprendizaje electrónico (Bang, Cano, Casado, Crespo, Medina, 2021).

El programa *eTwinning*⁸ surge como una propuesta de la línea C, hermanamiento electrónico de centros europeos y fomento de la formación del profesorado. La idea era crear una plataforma donde se ofreciera a los equipos directivos de los centros la oportunidad de colaborar estrechamente con otros de contextos geográficos distintos pero con características similares, fomentando así tanto la interculturalidad como la formación continua. Al estar basado en la búsqueda y contacto de centros similares al programa se le nombró a partir del concepto inglés *twin* que en español significa gemelo/a, refiriéndose entonces a la búsqueda de centros gemelos por internet con los que colaborar estrechamente mediante propuestas didácticas (Akar y Peker, 2021).

⁸ DOUE-L-2021-80685: Reglamento (UE) 2021/817 del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de mayo de 2021 por el que se establece Erasmus+, el Programa de la Unión para la educación y la formación, la juventud y el deporte, y se deroga el Reglamento (UE) n° 1288/201

Aunque tuvo unos inicios con poca afluencia de docentes actualmente en él participan más de 43 países de la Unión Europea e invitados, con un total de 1.048.879 docentes, 232.558 centros educativos y más de 138.227 proyectos presentados (*eTwinning* Net).

Para formar parte de esta red los docente se deben registrar individualmente en la plataforma online de *eTwinning* Live, donde podrá “interactuar, intercambiar experiencias y recursos, encontrar socios de proyecto, iniciar proyectos de colaboración y tomar parte en eventos de formación” (Bang, Cano, Casado, Crespo, Medina, 2021). A partir de la interacción de docentes que comparten intereses y aulas similares (preferiblemente de países distintos) se crea un proyecto conjunto. Entre los docentes se construye la estructura principal, se incluyen las actividades, los objetivos, los cronogramas y los resultados obtenidos, todo a partir de una temática que responda a los intereses de los estudiantes. Por supuesto, a esta propuesta se pueden adherir otros docentes en calidad de socios que comparten ideas o resultados de realizar este proyecto (Fernández Rodríguez, 2021).

Mencionar que dentro de las propuestas *eTwinning*, se trabaja siempre desde el enfoque por tareas puesto que se práctica desde el interés de los alumnos, sobre todo con propuestas lingüísticas. Aunque este no es el único punto a destacar sobre los proyectos *eTwinning*, sino también cabe mencionar todos los beneficios que se han comprobado en las aulas donde se trabaja desde esta concepción. Paz-albo y Hervás (2017) llevaron a cabo una investigación donde decretaron mediante el análisis de más de 1.800 proyectos las ventajas y resultados que se aportan de trabajar desde esta propuesta europea, citado en (Nieto Martín, Gertrúdx Barrio, 2021)

1. Los estudiantes se dan cuenta de su pertenencia a una sociedad multicultural, mejorando sus conocimientos lingüísticos y culturales y, a su vez, identificando las señas de identidad cultural (Camilleri, 2016), así como muestran una apertura hacia la pluralidad de diferentes contextos sociales y culturales (Carvalho da Silva, 2012).
2. Respecto al contenido, estos presentan una serie de categorías que son recurrentes: cultura del día a día, tradiciones e historia, temas

medioambientales, asignaturas específicas, cooperación multilingüe y multicultural, temas que no se incluyen en el currículum.

3. En referencia a los modelos de trabajo, estos suelen ser cooperativos y colaborativos. El proceso de enseñanza-aprendizaje sufre una remodelación y se dirige el foco hacia un currículum orientado hacia el estudiante (Carvalho da Silva, 2012).
4. En cuanto a la mediación, ésta se produce a nivel lingüístico y cultural en textos tanto orales como escritos. Los alumnos traducen textos de su lengua a una lengua extranjera. Los profesores y estudiantes practican su competencia mediadora y competencia pragmática y los estudiantes incrementan su nivel de confianza en relación a su uso de una lengua extranjera (Carvalho da Silva, 2012; Velicanu et al., 2013).
5. En relación al rol docente, este sufre una transformación al producirse una apertura del aula a los ojos de otros docentes. El profesor incrementa sus niveles de satisfacción, experiencia y autoconfianza mediante el intercambio de buenas prácticas educativas y se vuelve un facilitador que guía a los estudiantes en su adquisición del conocimiento (Camilleri Rose-Anne, 2016). *eTwinning*, como red colaborativa, cumple tres premisas claves para el impulso del Capital Social dentro de una red de aprendizaje: se establecen relaciones entre los docentes, sentido de pertenencia –las personas sienten que forman parte de una red y apoyo mutuo–, las personas emplean las relaciones que se han establecido (Fetter et al., 2012).
6. Un gran número de estudios demuestran que los programas *eTwinning* tienen gran efectividad entre los alumnos y profesores como una oportunidad de implementar prácticas pedagógicas efectivas y proyectos que promuevan la adquisición de competencias del siglo XXI (Papadakis, 2016).

7. El rol del alumno sufre un cambio mediante la implementación de los proyectos *eTwinning*. Los estudiantes tienen que enfrentarse a la toma de decisiones en relación a tareas, al contenido, así como desarrollar competencias de colaboración y comunicación. Se promueve la ciudadanía y se lucha contra la discriminación y la generación de estereotipos (Camilleri, 2016; Paz-Albo y Hervás, 2017). (p.135)

Por todos estos beneficios sobre trabajar con el formato *eTwinning*, a través de todo el marco teórico que fundamenta el presente trabajo, se muestra a continuación una propuesta didáctica para implementar en un aula *eTwinning* de primaria donde se enseñe ELE a través del enfoque por tareas.

4. METODOLOGÍA

4.1 Justificación

Esta propuesta didáctica surge después de una conversación con dos profesoras de español como lengua extranjera. Estas dos maestras trabajan en dos colegios de primaria en distintos países de Europa, uno en Cork, Irlanda, llamada North Presentation Primary School; y el otro en Hilversum, Países Bajos, llamado Kinder Campus.

En una reunión *eTwinning* ambas docentes comentaron la falta de interés de su alumnado por la escritura creativa y la expresión escrita. Denotaron que ambos grupos mostraban desmotivación⁹ a la hora de hacer ejercicios de expresión escrita, sobre todo porque no les gustaban los temas que se les proponía, cuestión que repercutió en su aprendizaje lingüístico y en su creatividad. Por esta razón se reflexionó que debía haber alguna forma de acercar más al alumnado a la expresión escrita creativa, por ejemplo trabajando a partir de algunas técnicas propuestas por Méndez Santos M^oC (2020):

La dinámica del grupo es un gran condicionante de los buenos resultados del aprendizaje. En este caso se constatan los siguientes aspectos negativos: estudiantes que no participan, que no están interesados en aprender, diferencias de nivel y que alguien acapare los turnos de palabra. (...) Es fundamental planificar una buena dinámica de trabajo que incluya muchas actividades por pares en diferentes modalidades en torno a temas de interés y compartidos para evitar los silencios, la poca participación o que alguien acapare turnos.

De esta forma surge la propuesta presentada en este TFM: *Rimas luchadoras por una sociedad mejor*. En la que se intenta trabajar a partir de un tema tan estimulante como es la música, y más en concreto el rap para motivar a los estudiantes a expresar su opinión y valoración sobre problemas sociales actuales cantando, ayudándoles a crecer como personas

⁹ Situación que puede aparecer como consecuencia de la interacción de los múltiples factores implicados en cualquier momento en la enseñanza reglada y cómo esta puede ser algo momentáneo, esporádico o muy frecuente y experimentarse en distintos grados de intensidad. En función de en qué momento, cómo y respecto a qué elementos se produzca esta desmotivación se podrá tomar un tipo de medidas u otras en el aula. (Méndez Santos, 2019)

críticas e integradas en los problemas mundiales. Gracias a las rimas se acerca además al alumno a la expresión escrita creativa; no solo se trabaja léxico, sino que mientras se mantiene su atención en otras asignaturas como la música o la ética haciendo de esta actividad una propuesta interdisciplinar, con la que colaborar con otros maestros de la escuela y fomentar la idea del alumno como ciudadano del mundo.

Al tratarse de una propuesta de rap, está ideado para grupos de niños en etapas del desarrollo cognitivo más avanzadas (operaciones concretas, operaciones formales), por lo que la edad ideal para llevarla a cabo es de 10-11 años, aunque también se podría aplicar adaptaciones para poder realizarla en cursos superiores de la ESO.

4.2 Exposición de la metodología

Por todas las razones expuestas con anterioridad se considera oportuno aplicar llevar a cabo una investigación para demostrar la eficacia de trabajar los contenidos mediante el enfoque por tareas en el programa *eTwinning* en la etapa de educación primaria, frente al aprendizaje de estos contenidos mediante metodologías más convencionales.

Para llevar a cabo la investigación primero se realiza una entrevista a las profesoras de estas aulas para conocer las necesidades que se deben trabajar sobre la expresión escrita creativa. A partir de estos conocimientos se dividen estas cuatro aulas: una aula holandesa y una irlandesa pasan a ser las llamadas aula control, estas dos clases aprenden dichos contenidos trabajando con un manual de ELE reconocido en su área. Las otras dos aulas, a las que llamamos aulas experimentales, aprenden estos mismos conocimientos colaborativamente mediante el enfoque por tareas propuesto en la actividad *eTwinning*.

En la unidad didáctica del *eTwinning* es muy importante centrar el proceso de aprendizaje en el enfoque por tareas, es por esta razón que durante toda la unidad se deben resolver tareas TC y TAL que ayuden en la resolución de la tarea final: la batalla de gallos.

Una vez se ha realizado la propuesta didáctica se pasa a los alumnos el formulario *google* que se encuentra en el anexo N°3 a las cuatro clases con la idea de examinar los

conocimientos adquiridos por el alumnado, a posteriori se analizan para comparar los resultados obtenidos, teniendo en cuenta las diferentes metodologías se emplean en clase.

Con este análisis se pretende demostrar que trabajando con actividades lúdicas, motivadoras y mediante el juego, se propicia mejores resultados y un aprendizaje a más largo plazo que siguiendo las directrices de un manual con actividades muy direccionadas y centrados en el enfoque gramatical, en especial en aulas de etapa primaria de edades comprendidas entre los 10-11 años.

4.3 Destinatarios

La propuesta *Rimas luchadoras por una sociedad mejor*, se trabaja con cuatro aulas de 6º de primaria. Dos en el País Bajos y dos en Irlanda. Ambas escuelas forman parte del programa *eTwinning*, por lo que tienen especial interés en formar a sus participantes como ciudadanos del mundo, y ayudarles a comprender los contenidos de las materias mediante actividades interdisciplinares, divertidas y colaborativas con escuelas de otras partes de Europa.

Las aulas del colegio Kinder Campus, cuentan con una media de 24 alumnos por aula, ambas clases cuentan con rincones dentro del aula donde realizar distintas actividades como lectura, operaciones matemáticas, o el rincón de la ciencia. Además el aula tiene un proyector y una pizarra digital con la que hacer videollamadas.

En las clases del colegio North Presentation Primary School se tiene una media de 25 estudiantes por aula. Es una escuela con un alto interés en trabajar con actividades al exterior, por lo que tienen la propuesta *Outdoor Classroom*, con la que hacen actividades físicas y de conocimiento mediante situaciones del mundo real. Aunque se trata de aulas un poco menos espaciales, sí que se cuenta con herramientas tecnológicas como un ordenador, o una pizarra digital.

Ambas escuelas resultan una buena opción para trabajar con esta propuesta, puesto que están abiertas a nuevas metodologías de aprendizaje y ya han trabajado en más ocasiones

con actividades relacionadas con el enfoque por tareas, por lo que ya comprenden la dinámica con la que se va a realizar la secuencia de actividades seleccionada.

Además las dos escuelas de primaria tienen la asignatura español como una lengua extranjera, como una asignatura bastante reciente (3-4 años) pero en la que los alumnos están empezando a mostrar gran interés, con lo que esta propuesta solo puede asentar aún más sus conocimientos en esta lengua extranjera y sus ganas de continuar aprendiendo.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA: Rimas luchadoras por una sociedad mejor.

Para llevar a cabo un enfoque por tareas siguiendo el programa *etwinning* se plantea a continuación una propuesta didáctica con la que se pretende trabajar con dos grupos de 6º de primaria, de edades comprendidas entre los 10-11 años, sobre una propuesta de canciones de rap. Al trabajar con el proyecto explicado de la Unión Europea se propone la colaboración entre estas dos aulas de características similares, con la que realizar conjuntamente alguna de las tareas TC, TAL y la tarea final. Esta colaboración es importante para disponer al alumnado de oportunidades para comunicarse en situaciones reales mediante el español como LE con otros hablantes no nativos.

A partir de esta unidad didáctica se aspira a completar los objetivos marcados y trabajar mediante el juego y la diversión una propuesta de rap.

5.1 Fases

Antes de empezar la propuesta se realiza un análisis de necesidades a los alumnos, para ello se plantea una entrevista a las docentes de español de ambos colegios. A partir de dicha interacción y de varias preguntas sobre la evolución del aprendizaje de estos y de sus dificultades dentro del aula, las maestras expresan la necesidad de ahondar con sus estudiantes en la expresión escrita creativa, como una forma de aprender nuevos conceptos y practicarlos distendidamente. De esta forma se quiso averiguar la diferencia que se consigue de centrar el aprendizaje en los intereses de los alumnos frente a continuar la enseñanza con metodologías más tradicionales.

Para llevar a cabo la investigación, en esta primera fase y después del análisis de necesidades se dividieron las cuatro aulas en dos aulas de control y dos aulas experimentales. En todo este TFM solo se presta atención al enfoque y propuesta planteado con los grupos experimentales. Aunque los grupos controles funcionan ajenos a esta propuesta trabajan el concepto rima con las actividades del manual, por lo que al final todos los grupos avanzan en la misma materia y contenidos.

Una vez divididas las clases se continúa con la aplicación didáctica. Como se ha mencionado anteriormente los grupo control aprenden este conocimiento siguiendo la información y actividades que se ofrecen en el manual.

Los grupos experimentales pasan a aprender la rima a partir de la combinación de las asignaturas de español como lengua extranjera, música y ética. Para conseguir una buena aplicación de la propuesta didáctica se plantea como una secuencia de tareas a desarrollar en siete sesiones de cuarenta y cinco minutos, es decir, tres semanas y media. Esto se debe a que algunas sesiones llevan a término más de una actividad en ellas y otras realizan simplemente una, ofreciendo así al alumnado toda la posibilidad de participar y expresarse. Hay que tener en cuenta de que este tiempo es variable dependiendo del grupo y de sus necesidades propias.

Una vez finalizada la propuesta se pasa a los cuatro grupos un formulario de *google form*¹⁰ con el que comprobar los conocimientos aprendidos durante la unidad didáctica y para observar los beneficios de trabajar con el enfoque por tareas en el formato *eTwinning*. Sobre todo con este formulario se pretende averiguar si los alumnos han mejorado su expresión escrita creativa y si se han sentido más motivados al trabajar con este formato en contraposición al trabajo con manual, para ello además se realiza un índice de evaluación. Dichas reflexiones obtenidas con los resultados se encuentran en el apartado cinco de conclusiones extraídas de la investigación.

5.2 Propuesta didáctica

5.2.1 Contenido

El contenido que se trabaja en esta unidad didáctica es el contenido funcional de expresar opinión, junto con la expresión escrita creativa y el concepto lingüístico de la rima.

¹⁰ Incluido en el Anexo N°3

5.2.2 Temporalización

Esta programación didáctica se lleva a cabo durante 7 sesiones de 45 minutos cada una. Se plantea realizarla más enfocada hacia el final del curso académico, para tener al alumnado ya más avanzado en su aprendizaje del nivel A2 y como un poco de introducción para el nivel B2, por lo que se recomienda trabajarla en el mes de mayo. Al estar centrada su aplicación en una escuela, se realiza durante las sesiones de español que ocurren dos veces por semana.

A continuación se muestra la propuesta de temporalización de las actividades:

Mayo

2020

Abril							Junio						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
	6	7	8	9	10	11	1	2	3	4	5	6	7
13	14	15	16	17	18	19	8	9	10	11	12	13	14
20	21	22	23	24	25	26	15	16	17	18	19	20	21
27	28	29	30				22	23	24	25	26	27	28
							29	30					

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
27	28	29	30	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
Actividad 1 y Actividad 2			Actividad 3			
11	12	13	14	15	16	17
Actividad 4			Actividad 5			
18	19	20	21	22	23	24
Actividad 6			Actividad 6			
25	26	27	28	29	30	31
Actividad 7			Grabación video			
1	2	3	4	5	6	7

5.2.3 Unidad didáctica

Fuente: Se sigue el formato propuesto de unidades didácticas/actividades del proyecto *eTwinning*.

Título				Rimas luchadoras por una sociedad mejor			
Tema		La letra de la música de RAP como recurso lingüístico, en concreto la escritura creativa de rimas, para transmitir y expresar opiniones sobre el entorno social.		Asignaturas		Lengua moderna extranjera (moderne vreemde talen)	
Edad		11/12 años				Ciencias sociales, (que incluye temas éticos).	
Nivel de lengua		A2-B1				Formación artística y cultural	
Duración		5 horas y media (7 sesiones de 45 minutos)				Lengua y literatura española	
Competencias básicas							
	Lengua primera			x	Aprender a aprender		
x	Idiomas			x	Sociales y cívicas		
	Matemáticas, científicas, tecnológicas				Iniciativa y emprendimiento		
	Digitales			x	Expresión cultural		
Objetivos							
<u>Objetivos:</u>							
De lengua extranjera:							
• Comunicarse en la lengua meta de forma adecuada de forma oral y escrita. • Desarrollar la competencia comunicativa con sus pares. • Buscar, investigar y narrar situaciones de la sociedad actual, comprendiendo así los problemas de la sociedad y proponer una solución a dichos problemas. • Fomentar la escritura creativa mediante el uso de la rima. • Expresarse oralmente para defender sus opiniones y crear una conciencia crítica sobre la sociedad.							

De valores éticos:

- Formarse como ciudadano del mundo.
- Conocer y valorar aspectos y recursos culturales mediante la letra de las canciones de rap.
- Comprender las quejas sociales implícitas en las canciones de rap.
- Escribir rimas sobre aspectos sociales con los que denunciar situaciones actuales del mundo.

De música:

- Conocer la historia del rap dentro de la música.
- Conocer a los cantantes de rap más importantes de la cultura hispana y los argumentos de sus letras.
- Componer versos de rap para cantar en clase.
- Comunicarse con el aula colaborativa interactuando mediante el rap

Metodologías y procesos de trabajo

Se trabaja en equipos de cuatro y en parejas.

Actividades principales y tipos de herramientas previstas

Actividad 1: Identificar el ritmo musical. En clase se les pondrá varios ritmos típicos de la música del rap sin letra. A partir de su escucha podemos preguntarles: ¿qué sienten al escuchar este ritmo? ¿Qué tipo de música es? ¿Cómo se llama? ¿Conocéis a cantantes? ¿Qué dicen en sus letras? etc.

Actividad 2: Introducción al rap. Se les pregunta en clase si saben lo que es el rap y que en parejas piensen cómo se puede definir. Generamos entre todos una primera definición. Se les pide que se pongan en grupos de 4, cada alumno del grupo pasará a ser un experto y leerá un texto corto¹¹ diferente sobre qué es el rap, qué representa, cantantes, luchas sociales... Se reunirán con el resto de compañeros que tiene el mismo texto y comentarán sobre lo leído, extrayendo una idea general; cada experto volverá a su grupo inicial y explicará la conclusión a la que han llegado, se les pedirá que vuelvan a escribir en grupo la definición de rap siguiendo los nuevos aprendizajes. Todas estas definiciones se escribirán en un muro y se comentarán en el aula, se pintarán las palabras que se repitan en el mismo color, para que visualmente se

¹¹ Textos incluidos en el apartado de anexos.

reconozcan los puntos comunes que se han encontrado entre todos los grupos. Finalmente utilizando estas palabras repetidas se llega a una definición grupal de lo que es el rap.

Actividad 3: Por parejas deben seleccionar un rapero de habla hispana famoso y presentarlo al resto del aula contestando a estas preguntas: ¿Dónde nació? ¿Cómo se hizo famoso? ¿Cuál es su canción más famosa? ¿Tiene algún premio? ¿Qué suele cantar en sus letras?, etc. Una vez presentados se le propondrá al aula que se relacionen con otra pareja cuyos raperos tengan intereses parecidos, por ejemplo, que hablen de los mismos problemas, o sean del mismo país.

Actividad 4: Con los grupos de cuatro formados anteriormente se investiga sobre las canciones, para ello deben seleccionar una canción que les guste de rap. En clase se leen estas letras y se hace un debate sobre qué quieren expresar con estas letras y sobre lo que entienden que quiere comunicar el rapero, ¿qué pasa en la sociedad para escribir eso?. Se les pide que por grupos busquen imágenes o que dibujen imágenes que representen el tema principal de la canción escogida. Se pregunta: ¿Por qué habéis escogido esta imagen? ¿Qué problema es? ¿Cómo podemos resolver este problema?

Se crea un mural con las letras de las canciones y las imágenes seleccionadas que se cuelga en el aula para volver a utilizarlo más adelante.

Actividad 5- Analizar una letra para trabajar el concepto de rima. Observad la letra de la siguiente canción de rap de un instituto en España: <https://www.youtube.com/watch?v=zTe0VpjUFml> Procedemos a explicar el concepto de verso y estrofa. Les pedimos entonces que se fijen visualmente en el texto y que miren las partes que reconocen, ¿por qué creen que tiene esa forma? ¿qué pasa al cambiar de trozo? De esta forma llegamos a los conceptos expresados anteriormente y la necesidad de fijarnos en lo que expresan para poder hacer las separaciones, es entonces cuando nos adentramos más en el texto.

Se pide una lectura en parejas y se pregunta: ¿Conocéis todas las palabras? Vamos a analizar el léxico, se pide que subrayen los sustantivos de una estrofa de la canción (cada grupo una), rodeen los verbos y encuadren los adjetivos. A partir de ahí vamos a dividir en un cuadro en el aula las palabras que hemos encontrado para crear un mapa conceptual o red léxica, escribiremos más grande aquellas que se repitan. ¿Qué significan algunas de ellas como brecha salarial, igualdad o paridad? Buscar en el diccionario su significado y sinónimos y apuntarlos también en la red de palabras anterior.

Ahora es momento de trabajar el concepto de rima, para ello vamos a proponerles que reciten una estrofa, se les pregunta ¿cómo lo has leído? ¿Es lo mismo que leer un cuento? ¿Qué diferencia hay? Ahora lo recita el profesor para observar la diferencia, se pide a otro alumno que lo vuelva a recitar, ¿qué pasa? La idea es llegar con la pregunta a decir que existe un ritmo creado por las palabras. Es momento pues de analizar como es el uso de las palabras lo que nos lleva a crear este ritmo, para ello les explicamos que nos tenemos que fijar en los signos de puntuación y en la última palabra del verso. Para reconocer la rima tenemos que centrar la atención en la última sílaba, de esta forma tienen que pintar de rojo las sílabas que repiten todas las letras y en verde las que repiten solo las vocales. De esta forma procedemos a explicar la rima consonante y asonante. Actividad: primero se organizan palabras del rap según si tienen rima asonante y consonante, después se crean rimas en clase en voz alta, el profesor dice una de las palabras del texto y los alumnos deben contestar otra que concuerde con su rima.

Ahora vamos a analizar el léxico y el uso de recursos como la metáfora. Vamos a observar las siguientes oraciones, ¿Qué crees que quiere decir en verdad las palabras subrayadas?:

- Las perlas de su boca brillaban en la noche.
- Ese examen fue un regalo.
- Las nieves del tiempo aparecieron en su cabeza.

¿Qué crees que son las perlas? ¿Qué quiere decir regalo en esa oración? ¿Qué son las nieves del tiempo? A esto se le llama metáfora y se utiliza para referirse a algo pero sin nombrarlo exactamente. ¿Puedes detectar en la letra de la canción alguna metáfora? ¿Qué quieren decir en realidad? Es momento de crear tus propias metáforas. Completa estos versos con metáforas sobre el cuerpo humano:

En su rostro se veía _____

Sus brazos eran _____

Con sus piernas parecía que _____

Su corazón _____

Finalmente se apela a la parte social. ¿Por qué han escrito estos versos? ¿Qué dicen? ¿Por qué están enfadados? ¿De qué se quejan? ¿Pasa lo mismo en tú país? ¿Qué solución hay? Se les pide que entre los miembros del grupo escriban otra estrofa a la canción en la que den una solución a este problema cultural, utilizando los conocimientos explicados anteriormente.

Actividad 6.- Elaboración de una canción. Primero recordaremos los conceptos trabajados en la actividad anterior. Miraremos el mapa conceptual y veremos si se puede rellenar con nuevas palabras o con conceptos vistos con anterioridad. Ahora es el momento de poner en práctica todo lo aprendido. Se les explica cómo va a funcionar la actividad siguiente: toda la clase compone dos canciones sobre dos temas elegidos con la otra aula colaborativa, cada grupo va a escribir una estrofa de dichas canciones. Dos grupos escribirán quejas de uno de los conflictos escogidos, los otros dos grupos propondrán una solución al otro tema propuesto. Para poder razonar sobre qué escribir se realiza un debate en clase, y se apunta en una tabla parecida al ejemplo siguiente ideas para luego trabajar en los grupos:

	Tema: Violencia Machista	Tema: Homofobia
Quejas	- Salario de la mujer - Violencia - Rol en la casa - Rol en la educación - Deportes	- Religión - Violencia - Cultura - Invisibilización - Estereotipación - Leyes
Soluciones	- Mismo salario - Mayor repercusión social a la violencia - Trabajo en casa partido - Igual interés en la educación de los hijos - Exposición de las mujeres en los deportes	- Amor libre - Castigos mayores a la violencia - Normalización en la cultura - Visibilización en series, libros, películas y trato normalizado - Comprensión de que no hay un estereotipo marcado - Cambio en las leyes

Es muy importante la comunicación con la profesora de la otra clase para poder guiar correctamente los problemas y soluciones y ofrecer así una mejor actividad final.

Actividad 7.- Batalla de gallos Tarea final. Ahora es momento de entrar en contacto con la otra aula. Se generará entonces una “batalla de gallos” con la otra aula, para ello se realiza una videollamada. El grupo de una aula propondrá un problema y la otra clase le contesta con la solución, así con todos los temas y grupos trabajados. Se escribirán las canciones conjuntamente haciendo la correlación y se grabará dos videos musicales para que puedan observar los propios resultados de su esfuerzo. Este video se sube a tik tok o a la red del colegio.

Materiales

- Mural
- Colores

- Internet
- Móvil
- *Powerpoint*
- *Google drive*
- Pizarra inteligente

Evaluación, seguimiento y difusión

Evaluación de las tareas TC, TAL y tarea final:

- Valoración de las definiciones propuestas.
- Valoración del mural de letras e imágenes de la actividad 4.
- Valoración de la estrofa de la actividad 5.
- Elaboración de una rúbrica de evaluación sobre la estrofa compuesta y su relación con el tema. Se pretende observar la consecución de los objetivos: claridad en la canción, texto adecuado, sin faltas de ortografía, expresión escrita, expresión oral, crítica a la sociedad,...

Evaluación de la propuesta:

- Comprobar si se ha mejorado la competencia lingüística de la expresión escrita creativa.
- Comprobar si se ha desarrollado la competencia metafórica y la competencia literaria.
- Índice de evaluación

5.3 Evaluación

Para evaluar esta propuesta y el correcto desarrollo de las actividades se propone una rúbrica de evaluación para la actividad 6, con la que observar y evaluar la consecución de los objetivos marcados durante toda la propuesta didáctica.

Rúbrica de evaluación 1:

Categoría	Insuficiente	Aprobado	Notable	Sobresaliente
El texto, la letra	En la mayor parte del texto no se reflejan los temas y situaciones que hay que denunciar. No emplea nada de lo aprendido sobre la rima	Se reflejan suficientemente los temas o aspectos que se quieren denunciar. Utilizan los formatos de rima.	En la mayor parte del texto se reflejan muy bien los diferentes temas y se aportan opiniones coherentes. Algún problema para añadir metáforas pero se sigue la rima asonante y consonante.	Se reflejan muy bien los temas, se aportan críticas muy bien argumentadas al igual que soluciones reales. Se emplea la rima asonante y consonante al igual que alguna metáfora.
Sentimientos y valores	No se narra sobre ningún sentimiento o criterio de valor. No se aportan soluciones al problema ni críticas lógicas.	Se observa algún valor y se refleja algún sentimiento, expresan correctamente los problemas, aunque deben mejorar sus soluciones	Aunque se reflejan bien los valores hay que mejorar la argumentación tanto de los problemas como de las soluciones.	En el texto se argumentar los valores y opiniones del grupo al igual que se explica perfectamente el problema y se aportan buenas soluciones
Música	No siguen el ritmo de la canción por lo que se pierde la armonía del rap	Pueden seguir el ritmo en algunas ocasiones	Tienen algún problema para seguir el ritmo, pero generalmente está bien	Se amolda perfectamente a la música

Fuente: elaboración propia

Además para investigar y obtener conclusiones sobre la eficacia de trabajar siguiendo esta metodología, los alumnos contestan el test *google forms*¹² donde a partir de preguntas sobre la rima, la expresión escrita y la motivación se conoce la opinión y la solidificación de los conceptos trabajados. Con este *google forms*, también, se intenta conectar con el alumno para saber su parecer sobre trabajar con este formato o trabajar siguiendo las actividades marcadas por los manuales.

¹² Se encuentra en el apartado Anexo nº3

Al ser cuatro aulas divididas en grupos controles y grupos experimentales; los grupo controles solo se les evaluará siguiendo el *google forms*. Mientras que los grupos experimentales se guiarán tanto del *google forms* como de la rúbrica de evaluación propuesta anteriormente.

Después se realizará un análisis de los datos obtenidos para comprobar la eficiencia de seguir el proyecto *eTwinning* frente a seguir un manual tradicional.

5.4 Resultados obtenidos

Este TFM no presenta resultados obtenidos puesto que no se ha podido llevar a cabo la propuesta didáctica completa. Aún así, las docentes mencionadas y algunas otras compañeras sí que pudieron poner en práctica brevemente algunas de las actividades propuestas en pequeños grupos, por lo que se pudo observar una mínima evolución en la expresión escrita gracias a las canciones de rap, sobre todo resaltando la motivación de los alumnos y la participación responsable a la hora de compartir sus razonamientos en el muro.

Cabe mencionar que tanto las docentes invitadas como las compañeras estudiantes consultadas coinciden en que, a pesar de que la muestra de resultados podría ser insuficiente para generar una teoría al llevar a término esta propuesta completa, se conseguirían buenos resultados logrando que los estudiantes se interesen por el desarrollo de su escritura creativa como forma de expresión ciudadana, se involucren en su concepción de la sociedad y actúen con mayor motivación con la propuesta de *Rimas Luchadoras por una sociedad mejor*.

Podríamos decir, a partir de los resultados observados y la reacción expresada por los agentes implicados (docentes y estudiantes), que con esta investigación se podría respaldar el uso de textos como la rima de rap mediante el enfoque por tareas como una metodología innovadora en la enseñanza de español adecuada para la franja etaria propuesta.

6. CONCLUSIONES

En un mundo globalizado donde el conocimiento de diferentes idiomas es esencial para el desarrollo personal y social, resulta una cuestión actual el poder brindar dicho conocimiento a todas las personas, sin importar el rango de edad. El planteamiento de esta investigación surge de intereses personales y profesionales, pretendiendo desde su inicio argumentar los motivos por los que se debería empezar a impartir español como una lengua extranjera en cursos de educación primaria.

Como punto de partida se plantean una serie de objetivos, los cuales se abordan como guía para el desarrollo de la propuesta, a continuación se realiza una evaluación para concretar si han sido cumplidos o no y en qué medida.

Como objetivo general se propone profundizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE mediante la puesta en marcha de una unidad piloto basada en las rimas de rap. Consideramos que los distintos apartados de este escrito como el propio proceso para ejecutar la unidad sobre las *Rimas luchadoras por una sociedad mejor*, han sido cumplimentados en forma concreta, abriendo espacios para desarrollar el proyecto propuesto.

Como objetivos específicos se plantean distintas propuestas, entre ellas trabajar con mayor exactitud el programa *eTwinning*, implementar el enfoque por tareas en un aula de primaria, y aprender a aplicar recursos y metodologías adquiridas en las clases del máster. Si nos centramos en estos objetivos podemos decir que se desempeñan con éxito, puesto que la propuesta didáctica presentada está creada a partir de los conocimientos adquiridos para investigar y trabajar los citados objetivos específicos, sumado a nuevos saberes teóricos y prácticos aprendidos en el diseño de la propia unidad didáctica.

Sin embargo, si se presta atención al objetivo específico de ayudar a los alumnos a expresarse críticamente sobre la sociedad mediante las canciones de rap, se puede expresar la dificultad de llegar a conclusiones definitivas, en especial lo relativo a si se mejora o no la expresión tanto escrita como oral en los estudiantes. Esto, por una parte ha sido debido a que el período de prácticas fue anterior a la escritura del presente TFM y por otra parte, por la complejidad para compaginar horarios con las maestras de primaria de ambas escuelas, puesto que ambas tenían una planificación muy marcada sobre las últimas actividades del

curso académico. Aún así, y como ya se ha nombrado con anterioridad, ambas docentes comentan que la unidad como la puesta en escena de las diferentes actividades podrían brindar resultados positivos y cumplir los objetivos propuestos.

Finalmente y atendiendo al objetivo específico de analizar, sintetizar y reflexionar sobre distintos textos que traten sobre ELE en la práctica docente en un aula de primaria se debe argumentar que ha sido ejecutado en menor medida, debido, en especial, por la falta de variedad o profundidad en documentación específica, tanto en bibliografía para la franja etaria trabajada como para los programas *eTwinning* en particular.

Sin embargo es importante señalar que a lo largo de la investigación teórica para elaborar este TFM se aborda e indaga sobre cómo los niños adquieren conocimientos de una LE, qué tipo de actividades son beneficiosas y cómo se mejora el rendimiento académico si se utiliza la metodología adecuada. De esta forma durante todo el escrito se busca dar respuesta a los interrogantes expuestos, mediante la fundamentación teórica de pedagogos expertos como Piaget, Vygotsky, Bruner o Krashen, quienes justifican los procesos mentales que emplean los niños para adquirir un conocimiento con las teorías cognitivas. A partir de la construcción del marco teórico y más en concreto, hacia el ámbito y tema de este TFM, se ampara con exponentes como Purén, Nunan o Estaire el enfoque por tareas, cuyos lineamientos son aplicables al programa *eTwinning*.

Varios estudios¹³ demuestran que aunque las personas podemos adquirir conocimientos siguiendo formatos más tradicionales, si centramos el aprendizaje en encontrar un propósito a lo contenidos aprendidos, es decir, si nos resultan realistas y provechosos para nuestra vida, mejoramos la adquisición de estos conceptos y ayudamos a nuestras mentes a crear redes con las que nos resulte más fácil recordarlo a largo plazo (Pérez, B. E., 2018). Por lo tanto, debemos evitar una enseñanza basada en la acumulación de datos inconexos, y centrar la atención en otras estrategias didácticas que ayuden a completar el propósito

¹³ UNICEF: estudio sobre la importancia del aprendizaje a través del juego: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Rodríguez, W. P. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo aprendizaje por tareas. *Educat. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (55), a325-a325.

Seder, A., Castell, R., & Moreno, F. (2018). ¿Un cambio de metodología que aumente la satisfacción y motivación del estudiante favorece su aprendizaje? Experiencias en el aula. *Actas de las Jenui*, 3(1), 335-342.

educativo, que impulsen también otras habilidades, que contemplen la totalidad del ser humano, que formen ciudadanos felices, competentes y capaces de transformar el mundo.

Si seguimos estas indicaciones observamos que la motivación es un aspecto fundamental a tener en cuenta en las clases de ELE, y que implementarlo es obligatorio si queremos que nuestro alumnado aprenda sin importar el rango de edad. Al centrar esta investigación en el trabajo con niños se estudia, sobre todo, los ambientes que resultan útiles y beneficiosos en su aprendizaje y se verifica, que lo lúdico, dinámico y multisensorial, son altamente recomendables para mejorar la experiencia educativa, al igual que para hacer partícipe al alumno de su propio aprendizaje.

Programar las clases mediante el juego y el interés de los alumnos es una herramienta muy útil y eficaz, pero con la que es necesario tener presentes algunas directrices y conocer ciertos enfoques. Como ya hemos visto a lo largo de esta investigación, uno de los enfoques más encaminados a trabajar la realidad y las necesidades que se presentan en el mundo es el enfoque por tareas. Y aunque es un enfoque muy interesante, resulta un poco complicado de llevar a cabo en el aula sin una ayuda externa. Es por esta razón que se emplea el formato *eTwinning* de la Unión Europea, puesto que con él se brindan y se facilitan el uso y aplicación de las tareas progresivas y concretas en la clase de lengua extranjera.

El proyecto *eTwinning* es una propuesta tan innovadora como poco conocida, por lo que actualmente no hay muchas investigaciones de donde poder contrarrestar información más allá de su propia página web. Asimismo encontrar profesionales dedicados a ello que publiquen artículos o tesis resulta una tarea muy tediosa y complicada. Aunque su aplicación en algunos aspectos resulta tan sencilla que puede trabajarse intuitivamente, hay otras áreas de este programa que resultan difíciles de aplicar sin ayuda de gente que conoce el proyecto desde dentro. Tuve la suerte de contar con una gran tutora que me puso en contacto con algunas personas galardonadas con premios *eTwinning*, que pudieron dar su opinión sobre la eficacia del proyecto realizado, y que pudieron guiar en momentos de dudas sobre el formato presentado por la Unión Europea.

Implementar este formato en el aula resulta muy beneficioso y entretenido, ya que te brinda la oportunidad de trabajar una visión distinta de la lengua española del que se suele dar

en una clase de ELE. En otras palabras, la idea no está tan focalizada en enseñar ELE con un formato léxico o gramatical, sino enseñar contenidos lingüísticos en forma casi intuitiva y natural, como se consigue normalmente jugando, cantando. Es decir, haciendo.

De hecho, el diseño de la propuesta didáctica propone que los niños mediante tareas sencillas y contando como recursos con las canciones de rap, sean críticos sobre su sociedad y se expresen creativamente usando conceptos como la rima o las metáforas en su lenguaje natural o cotidiano. Aunque no se ha podido llegar a un análisis exhaustivo de los resultados, con la puesta en práctica parcial de algunas actividades por parte de algunos pequeños grupos se ha observado a un alumnado capaz de expresarse y comprender el mundo que le rodea, siendo más realista y justo frente a los problemas e inconvenientes de nuestra sociedad, reflexión que parece más factible de adquirirse con la propuesta *eTwinning* que con un ejercicio aislado de práctica lingüística de un manual. El objetivo no es que aprendan léxico con actividades alejadas de sus intereses, sino que lo aprendan a base de leer letras y de consultar aquello que no conocen y quieren saber. De esta forma también se les ayuda a crecer en autonomía y curiosidad, fomentando así su espíritu emprendedor.

Como ya se ha comentado esta investigación ha tenido sus limitaciones, sobre todo en la puesta en práctica de la propuesta *eTwinning* al no haber podido realizarse. Aún así como futuras áreas de estudio quiero seguir formándome en ELE en etapa escolar, puesto que es un ámbito de estudio que me parece muy interesante y que me motiva a continuar aprendiendo. Para alcanzar esta meta primero desearía profundizar en la funcionalidad de mi propuesta didáctica, al igual que posibles mejoras a implementar en ella. Por otro lado, quisiera continuar investigando sobre otros aspectos como pueden ser la adquisición del léxico en niños o la fonética mediante el juego, como asimismo la aplicación de otros enfoques o nuevas metodologías como el aprendizaje basado en problemas o la gamificación.

Para concluir este discernimiento mencionar que como dijo John Dewey “si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos ayer, les estaremos robando el futuro”. Es decir, brindar al alumno de ELE todas las posibilidades de aprender y comprender nuestro lenguaje a través de actividades motivadoras, significativa y trascendentales, acomodadas a las situaciones actuales y con las que acercarlo un poco más al estudiante a nuestras culturas y tradiciones. En definitiva, para crear un grupo de estudiantes que sean tolerantes, respetuosos y curiosos hacia la interculturalidad del mundo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acar, S., & Peker, B. (2021). What are the purposes of teachers for using the eTwinning platform and the effects of the platform on teachers? *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 91–103. <https://doi.org/10.24193/adn.14.1.7>
- Alarcón L., Barros E. (2008) *La interculturalidad en la enseñanza de ELE*. Instituto Cervantes de Berlín.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf
- Akdemir, A. S. (2017). eTwinning in Language Learning: The Perspectives of Successful Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 182-190.
- Beltran Llera, J., & Bueno Alvarez, J. A. (2005). *Psicología de La Educación*. Alfaomega Grupo Editor.
- Blas Arroyo, J. L., Duque, E., Fritzler, M., Gancedo Ruiz, M., Martí Contreras, J., Navarro Carrascosa, C., ... & Villaba Ibáñez, C. (2021). Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe.
- Borrueco Rosa, M. A. (2019). APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA COGNITIVA AL APRENDIZAJE DE LA L2 EN EL AULA INFANTIL. ESTUDIO APLICADO AL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA. *AILIJ. Anuario de Investigación En Literatura Infantil y Juvenil*, 17. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i17.1423>
- Bruner J. (1986). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Perspectivas, 16 (1). Pág. 79-85

Catalina, E. (n.d.). *ETWINNING Y LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EDUCATIVA*

eTwinning and the educational digital transformation. Cepcordoba.Es. Retrieved April

3, 2022, from <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2021/04/Bang.pdf>

Cervantes, C. C. V. (s. f.). *CVC. Anuario 2021. Informe 2021. El español como lengua*

extranjera. Recuperado 21 de febrero de 2022, de

https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p02.htm

Cervantes, C. C. V. (n.d.-a). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Análisis*

contrastivo. Retrieved March 15, 2022, from

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm

Cervantes, C. C. V. (n.d.-b). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Análisis de errores*.

Retrieved March 15, 2022, from

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiserrores.htm

Cervantes, C. C. V. (n.d.-a). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque*

comunicativo. Retrieved March 21, 2022, from

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Cervantes, C. C. V. (n.d.-b). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque oral*.

Retrieved March 21, 2022, from

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueoral.htm

Cervantes, C. C. V. (n.d.-c). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque por tareas.*

Retrieved March 21, 2022, from
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.
htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)

Cervantes, C. C. V. (n.d.-c). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Hipótesis del filtro*

afectivo. Retrieved March 15, 2022, from
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.
htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm)

Cervantes, C. C. V. (s.f.-a). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Interlengua.*

Recuperado 15 de marzo de 2022, de
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.ht
m](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)

Cervantes, C. C. V. (s. f.-b). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Lengua materna.*

Recuperado 1 de marzo de 2022, de
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.
htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm)

Cervantes, C. C. V. (s. f.-c). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Lengua meta.*

Recuperado 1 de marzo de 2022, de
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.ht
m](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm)

Cervantes, C. C. V. (s. f.-d). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Lengua vehicular.*

Recuperado 1 de marzo de 2022, de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguavehicula_r.htm

Cervantes, C. C. V. (n.d.-d). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Método directo.*

Retrieved March 21, 2022, from
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metododirecto.htm

Cervantes, C. C. V. (n.d.-e). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Movimiento de reforma.* Retrieved March 21, 2022, from

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/movimientoreforma.htm

Cervantes, I. (s. f.). *Los hispanohablantes han aumentado un 70 en todo el mundo desde la puesta en marcha del Instituto Cervantes hace 30 años.* Cervantes.es. Recuperado 21

de febrero de 2022, de
https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2021/noticias/anuario-IC-2021.htm

Consejo de Europa (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Instituto Cervantes trad.) Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Subdirección General de Información y Publicaciones- Grupo Anaya S.A (recuperado el 20 de abril de 2022 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Cordoba Inesta, A. I., & Tomas, A. D. (2006). *Psicología del Desarrollo En La Edad Escolar.* Piramide Ediciones.

- D., C. P., Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E., & Wertsch, J. V. (1979). L. S. vygotsky: Mind in society. The development of higher psychological processes. *The American journal of psychology*, 92(1), 166.
<https://doi.org/10.2307/1421493>
- Dongo M., A. (2014b). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 167.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3889>
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(7-8), 55-89.
<https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820942>
- Estaire S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. MarcoELE: *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, ISSN-e 1885-2211, N°. 12, 2011 <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- ETwinning (s. f.). Etwinning.Net. Recuperado 21 de febrero de 2022, de <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>
- Fernández, A. V. (2019). Teoría del Desarrollo Humano en Jerome Bruner: De la Psicología Cognitiva a la Psicología Cultural. *Revista de Psicología GEPU*, 10(2), 214-223.
- Fernández Hernández A., Ramírez Rico E., Blández Ángel J. (2020) El juego motor como recurso pedagógico para el aprendizaje de una lengua extranjera. EmásF: *Revista digital de Educación Física*. 28-43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7642876>

- Fernández, M. (2021, September 1). *Teoría de las inteligencias múltiples según Howard Gardner - Psicólogos en el Prat* © Psicología Infantil, adolescentes y pareja. Awen. Psicólogos en el Prat © Psicología Infantil, adolescentes y pareja. Awen. <https://www.awenpsicologia.com/teoria-de-las-inteligencias-multiples/>
- Fernández Rodríguez, C. M. (2021). Enriqueciendo la educación en Escuelas Oficiales de Idiomas con proyectos Etwinning. *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 116–129. <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7502>
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1998). The mind has a mind of its own: Developing knowledge about mental uncontrollability. *Cognitive Development*, 13(1), 127-138. [https://doi.org/10.1016/s0885-2014\(98\)90024-7](https://doi.org/10.1016/s0885-2014(98)90024-7)
- Fritzler, M. (2013). 1-¿ El niño adquiere o aprende una lengua extranjera? Reflexiones y experiencias. In *IV JORNADAS y III CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA* (p. 46). http://cele-unr.irice-conicet.gov.ar/doc/Actas_Congreso.pdf
- Fritzler, M. (2019) Gramática lúdica y comunicativa. La búsqueda del tesoro en la clase de ELE para niños. *Actas de las VI Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2019/04_fritzler.pdf
- Fritzler, M. (2017). «Los niños y el aprendizaje multisensorial en la era de la hiperconexión». *Actas de las V Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, (pp. 80-90).

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2017/07_fritzler.pdf

Hernández Martínez, A. M. (2021). Telecollaboration in CLIL Contexts: eTwinning Projects.

Herrera-Torres, D. M., & Pérez-Guerrero, C. M. (2021). ¿Cómo fomentar la competencia comunicativa intercultural desde el enfoque por tareas? *Pro-Posições*, 32. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0069es>

Gajek, E. (2017). Curriculum integration in distance learning at primary and secondary educational levels on the example of eTwinning projects. *Education Sciences*, 8(1), 1.

Gil Olivera, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Boletâm Redipe*, 8(9), 170–181. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820>

Juego (S. f.). Rae.es. Recuperado 4 de marzo de 2022, de <https://dle.rae.es/juego>

Lengua (S. f.). Rae.es. Recuperado 1 de marzo de 2022, de <https://dle.rae.es/lengua>

Mallart Navarra, J. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de lengua y literatura. *Innovación Educativa*, 30, 21–39. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7111>

Manrique Tisnés, H. (2011). La contribución de Darwin al surgimiento de la psicología evolutiva. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 83-98. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-4892201100020000

- Méndez Santos, M. del C. (2020). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras : estado de la cuestión. *Études romanes de Brno, 1*, 99–122. <https://doi.org/10.5817/erb2019-1-7>
- Moreno Peña, B. (2007). La dimensión europea de la educación: una investigación evaluativa en torno al programa eTwinning.
- Mounoud, P., & Sastre (trad.), S. (2001). El desarrollo cognitivo del niño : Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos Revista de Educación, 0*(4), 53. <https://doi.org/10.18172/con.486>
- Nieto Martín, M., & Gértrudix Barrio, F. (2021). Programas eTwinning para la adquisición de competencias del siglo XXI. Buscando una categoría central. *Revista de Investigación En Educación, 19*(2), 125–143. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3671>
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning, 8*(3-4), 279-296.
- Pérez-Autora, B. E. (2018, October). Desempeño cognitivo de atención y memoria de trabajo, en niños y niñas, en etapa escolar. In *XII CONGRESO DE POSGRADO EN PSICOLOGÍA| UNAM| 2018*.
- Puente, C. P., Tapia Casquero, M., & Loro, E. Á. (s. f.). *Capítulo 1 PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. INTRODUCCIÓN Y APROXIMACIÓN HISTÓRICA*. Cerasa.es. Recuperado 25 de enero de 2022, de <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-3047.pdf>

- Puren, C. (2012). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Enunciación*, 17(2), 155–160. <https://doi.org/10.14483/22486798.4433>
- Rovati, L. (2021, July 17). *La importancia del juego en el desarrollo del lenguaje en los niños*. Bebesymas.com; Bebés y más. <https://www.bebesymas.com/desarrollo/importancia-juego-desarrollo-lenguaje-ninos>
- Sandoval, I. G. D. (2012). El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 7, 97–102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4778757>
- Vega, N., Villegas-Paredes, G. (2021) Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar *marcoELE*. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 32, 2021, Junio <https://www.redalyc.org/journal/921/92165031012/92165031012.pdf>
- Vives Hurtado M.P. (2016) Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. Universidad de Gran Colombia. Bogotá
- Vygotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky L.S (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wikipedia contributors. (s. f.). *Jean Piaget*. Wikipedia, The Free Encyclopedia. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Jean_Piaget&oldid=140949808
- (S. f.). Paidopsiquiatria.cat. Recuperado 31 de enero de 2022, de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf

ANNEXOS

● N° 1. Encuesta a los docentes.

1. ¿Qué destrezas han trabajado este curso? ¿Cuáles les han resultado más sencillas de aprender?
2. ¿Hay algún conocimiento que les haya costado aprender? ¿Cuál y por qué?
3. ¿Cómo llevan la lecto-escritura?
4. ¿Cuáles son sus destrezas escritas?
5. ¿Qué puntos fuertes tienen en la expresión escrita? ¿Qué necesitan mejorar en este apartado?
6. ¿Cuál es su consciencia social?
7. ¿Saben expresar su opinión? ¿Qué necesitan continuar trabajando en este aspecto?
8. ¿Cómo interactúan en el aula los alumnos?
9. ¿Qué resultado suelen tener las actividades dinámicas?
10. ¿Les resulta motivador trabajar con el libro o prefieren otras prácticas?
11. Observaciones a realizar.

● N°2. Textos actividad 2: creación propia.

Origen del rap:

El rap es un estilo musical de los 70 que nace en los barrios latinos y afroamericanos de Nueva York. Utilizaban sus letras y ritmos para quejarse de la situación discriminatoria que vivían en EE. UU, con estas canciones pedían un cambio a la sociedad para ser tratados mejor y justamente.

Ritmo musical:

El primer disco de rap se creó en 1979 por Sugar Hill Gang, aunque no fué hasta el disco Rapper's Delight que el rap pasó a ser de un género musical de barrios discriminados a un género musical mucho más conocido y popular. Fue entonces cuando se empezó a mezclar

estos ritmos con el pop e incluso rock, convirtiendo al rap en el género musical que conocemos hoy.

Definición:

La palabra RAP viene de las siglas de “rhythm and poetry” que en español significa ritmo y poesía. Se le llama rapero o MC (maestro de ceremonias) a la persona que canta las letras de rap, en las canciones es muy importante el ritmo también llamado *beat* que es el que marca y guía cuando hay que cantar.

Características del rap:

Es un género musical donde es muy importante el uso de la palabra en forma de rima mientras se sigue el ritmo de una base llamada *beat*. En las letras se habla de problemas sociales e injusticias. El estilo de rap más conocido en la actualidad es el estilo libre donde varios raperos se enfrentan en “batallas de gallos” para ganar como el mejor rapero. Algunos de los mejores raperos del mundo son: Eminem, Residente o Sara Socas.

DEFINICIONES IMPORTANTES:

- Discriminación: trato diferente que recibe un grupo de personas por su ideas, religión o color de piel.
- Género musical: agrupaciones de música que tiene las mismas características, por ejemplo el pop, rock o música clásica.
- Batalla de gallos: Es cuando un dj pone una base y se genera un enfrentamiento entre dos raperos/as. Se intenta seguir las rimas del otro y mejorarlas para salir ganador.

- N°3. Test alumnos google forms.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc19hfyLWIVSf30ZfGtBjQRbaibQtQ8WvsHZZtKeSPRQUPhZA/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

Evaluación individual: Rimas

Contesta evaluando del 1 al 5 (el 1 no me gusta nada y el 5 me gusta mucho) las siguientes preguntas sobre la unidad didáctica que hemos hecho en clase.

 **cmatguar@gmail.com** (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#)  Borrador restaurado

***Obligatorio**

Nombre *

Tu respuesta

¿Qué sé de la rima? Contesta 1 si sé muy poco y 5 si sé mucho

	1	2	3	4	5
Tengo claro lo que es un poema	☐	☐	☐	☐	☐
Tengo claro la diferencia entre estrofa y verso	☐	☐	☐	☐	☐
Entiendo la rima asonante y la rima consonante	☐	☐	☐	☐	☐
Puedo hacer una estrofa con rimas consonantes	☐	☐	☐	☐	☐
Puedo hacer una estrofa con rimas asonantes	☐	☐	☐	☐	☐

Puedo hacer
una estrofa
juntando rimas
consonantes y
rimas
asonantes

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Esta rima es
una rima
consonante:
Silvina mi
gallina, usa
zapatos de
bailarina

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Esta rima es
una rima
asonante: para
ser un buen
pirata, no hay
que meter la
pata

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Conozco lo que
es una
metáfora y se
utilizarla

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Completa esta metáfora: Ella es la ____ que ilumina cada uno de mis días.

- ☐ luz
- ☐ cucaracha
- ☐ flor
- ☐ nube

Es momento de demostrar lo que has aprendido. Escribe una estrofa en la que hables sobre los problemas de la contaminación.

Tu respuesta

¿Cómo te has sentido al escribir la estrofa anterior? Marca 1 si muy mal o 5 si muy bien

	1	2	3	4	5
Me ha costado escribir la estrofa	☐	☐	☐	☐	☐
He conseguido utilizar fácilmente todos los recursos trabajados en el aula	☐	☐	☐	☐	☐
Como hemos trabajado temas sociales en el aula no me ha costado nada escribir la estrofa	☐	☐	☐	☐	☐
Me gusta expresar mi opinión sobre la sociedad	☐	☐	☐	☐	☐

¿Cómo te has sentido....

	1	2	3	4	5
Al trabajar en equipo	☐	☐	☐	☐	☐
Al trabajar en parejas	☐	☐	☐	☐	☐
Al trabajar con niños de otra escuela	☐	☐	☐	☐	☐
Al trabajar dejando de lado el libro	☐	☐	☐	☐	☐
Al trabajar haciendo pequeños ejercicios donde ponías en práctica lo aprendido en el momento	☐	☐	☐	☐	☐
Al trabajar a partir de tus gustos	☐	☐	☐	☐	☐
Al trabajar individualmente	☐	☐	☐	☐	☐
Al trabajar con la música y la sociedad	☐	☐	☐	☐	☐

Después de trabajar así me cuesta menos.... (1 es me cuesta mucho, 5 no me cuesta nada)

	1	2	3	4	5
Escribir mi opinión	☐	☐	☐	☐	☐
Expresarme por escrito	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizar la rima asonante y consonante	☐	☐	☐	☐	☐
Escribir una estrofa	☐	☐	☐	☐	☐
Escribir una metáfora	☐	☐	☐	☐	☐
Reconocer las partes de un poema	☐	☐	☐	☐	☐
Reconocer los problemas de la sociedad	☐	☐	☐	☐	☐
Entender el rap	☐	☐	☐	☐	☐

¿Qué más has aprendido en esta unidad? ¿Me siento motivado a continuar aprendiendo?

Tu respuesta

¿Me ha gustado esta unidad?

Tu respuesta
