



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2022 / 2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

La enseñanza del español en escuelas finlandesas: breve
recopilatorio de algunas dificultades en Educación Primaria

Teaching Spanish in Finnish schools: a brief compilation of
some difficulties in Primary Education

Autora: Vlada Talmaci Talmaci

Director: Héctor García Rodicio

Fecha: Julio 2023

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA.....	4
3. FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	6
4. ¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS?	7
4.1. Breve historia de la enseñanza de la LE.....	7
4.2. Principales métodos de enseñanza de LE.....	9
4.2.1. Método Tradicional o Grammar-Translation Method (GTM).....	9
4.2.2. Método Directo o Direct Method	10
4.2.3. Método Audio-Oral o Audiolingual Method.....	10
4.2.4. Método Situacional	10
4.2.5. Método Respuesta Física Total o Total Physical Response.....	11
4.2.6. Método de la Sugestopedia o Suggestopedia.....	11
4.2.7. Método Silencioso o Silent Way.....	12
4.2.8. Método Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o CLIL	12
5. ¿QUÉ DESAFÍOS ENFRENTA EL ALUMNADO FINLANDÉS AL APRENDER ESPAÑOL?.....	13
5.1. Diferencias entre la gramática del español vs el finés.....	13
5.2. Efectos sobre el aprendizaje: errores típicos	19
5.3. Aportes de la neurociencia	22
6. PAUTAS PARA ENSEÑAR GRAMÁTICA ESPAÑOLA AL ALUMNADO FINLANDÉS	26
6.1. Principios generales	26
6.2. Actividades ejemplo y recursos.....	28
7. CONCLUSIONES.....	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
ANEXOS.....	43
ANEXO 1. TABLA RESUMEN DE LOS MÉTODOS.....	43
ANEXO 2. SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS.....	44
ANEXO 3. OBJETIVOS DE 3º A 6º DE PRIMARIA PARA APRENDER UNA LE ...	45
ANEXO 4. TEATRO PARA TRABAJAR LA PRAGMÁTICA.....	46

RESUMEN: El presente trabajo busca dar explicación a qué es la enseñanza de una lengua extranjera, con qué metodologías se puede enseñar y qué procesos psicológicos intervienen en el aprendizaje. Para ello, se realiza una búsqueda de los cambios histórico-pedagógicos a lo largo de los tiempos y cuáles fueron los métodos tradicionales para enseñar un idioma. El objetivo del trabajo es elaborar una pequeña guía de pautas destinadas al uso de los docentes que enseñan español a alumnado finlandés, para que tomen en cuenta en sus prácticas educativas. Se toman en cuenta diferencias lingüísticas entre ambos idiomas, los errores más comunes que se pueden presentar, los procesos cognitivos que se dan y aquellos aspectos que la neurociencia explicita que se deben de tomar en cuenta a la hora de planificar las sesiones. Por último, se muestran una serie de ejemplos de actividades para trabajar todos los componentes del lenguaje y recursos educativos que se pueden emplear.

Palabras clave: español, L2, métodos, neurociencia, componentes del lenguaje y juego.

ABSTRACT: This article attempts to explain what the teaching of a foreign language is, what methodologies can be used to teach it and what psychological processes are involved in learning. In order to do that, a research is carried out on the historical and pedagogical changes throughout the times and which were the traditional methods to teach a language. The aim of the work is to elaborate a small guide of recommendations for the use of teachers who teach Spanish to Finnish students, to be taken into account in their educational practices. It takes in consideration the linguistic differences between the two languages, the most common errors that may occur, the cognitive processes that are involved and those aspects that neuroeducation makes explicit that should be considered when planning the sessions. Finally, a series of examples of activities to work on all the components of language and educational resources that can be used are given.

Key words: Spanish, L2, methods, neuroscience, language components and game.

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI no dejamos de escuchar que el mundo está cada vez más conectado o globalizado, es decir, que cada vez hay relaciones y redes humanas más extensas que ejercen un mayor impacto en nuestras vidas sociales puesto que son las que definen la jerarquía por la que se rige la sociedad (Held, 2002). En los últimos años el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha visto en auge, en vista de que las personas están en constante movimiento y porque toda la información está al alcance de un solo *click* de cualquier dispositivo electrónico.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se han vuelto un aliado para facilitar esas interconexiones, pero también han causado algunas trabas en cuanto a la educación. Si bien es cierto, son un gran recurso educativo para enseñar una segunda lengua (L2), pero no dejan de ser un mero instrumento adicional que estamos incorporando en las aulas. Para enseñar una L2 es importante tener en cuenta diversos factores como el uso de la lengua materna, el rol del docente, el rol del estudiante, las metodologías y los recursos que se van a emplear.

Para ello, vamos a realizar una breve revisión teórica sobre el aprendizaje del español como segunda lengua en un país nórdico, cuáles son los procesos mentales que intervienen en su adquisición y un breve recopilatorio sobre cuáles son los errores más comunes que se dan entre estas dos lenguas.

2. RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA

A lo largo de la historia, la visión sobre el aprendizaje de una L2 se ha ido modificando dado que antes de los años setenta se enseñaba para que el alumnado aprendiese una serie de normas sintácticas que no iban más allá de lo teórico. Sin embargo, hoy en día el enfoque del aprendizaje se centra en aprender a comunicarse en diversas situaciones en el idioma que se aprende. Por ejemplo, dentro de las aulas se han ido introduciendo más formas de interacción, como el diálogo, el juego, el trabajo en pequeños grupos o incluso juego de roles para simular situaciones reales en contextos educativos para

perder el miedo a la hora de relacionarse con personas desconocidas porque ha habido un cambio en la concepción de la construcción del conocimiento (Corrales Wade, 2009). De ahí surgen las diversas corrientes del constructivismo para dar respuesta a “¿quién conoce?, ¿cómo conoce? y ¿qué conoce?” (Rosas y Sebastián, 2001)

Por otro lado, Muñoz Restrepo (2010) expone que durante los últimos años se han ido creando diversos métodos para abordar la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) desde distintas perspectivas, de acuerdo con las diversas corrientes pedagógicas de las que hay constancia. Hoy en día ninguna metodología ha sido aceptada como la más ideal para enseñar un idioma, sino que, cada técnica que ha ido apareciendo, ha intentado dar respuesta a determinados aspectos del lenguaje. En las prácticas pedagógicas y en los currículos de enseñanza de LE, es donde se han visto los avances de las metodologías, por lo que es de vital relevancia que los docentes, alumnado y las personas responsables que diseñan los currículos, conozcamos cuáles son los principios que están implícitos dentro de estos procesos, los cuales no suelen ser abordados con profundidad.

Diversos pedagogos, humanistas, lingüistas y personas interesadas en estudiar, que han intentado enseñar los idiomas que ellos mismos dominan, a aquellas personas cuya lengua materna es diferente, son los que han dejado constancia de cuáles eran sus métodos y sobre qué bases estaban sustentados (Martín Sánchez, 2009). Sin embargo, ninguna de las metodologías o maneras de enseñar que conocemos es infalible, puesto que no tienen unas características determinadas que logren dar una respuesta generalizada totalmente efectiva a todos los aspectos del lenguaje para poder enseñar una L2. Por esta razón, consideramos necesario hacer una breve revisión teórica de cuáles fueron los métodos que existieron, para entender cómo han ido evolucionando, y, de esta manera, darnos cuenta de que algunas de las prácticas pedagógicas que empleamos hoy en día en las aulas de Primaria, siguen teniendo resquicios de las antiguas pero, si se ven modificadas, se pueden encontrar maneras efectivas de enseñar una L2.

3. FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

Para explicar a qué retos se enfrentan los estudiantes extranjeros que están aprendiendo español como lengua extranjera (ELE), vamos a utilizar a modo de ejemplo real y actualizado, nuestras experiencias vividas en un programa de movilidad de prácticas internacionales (Erasmus+) en la escuela de *Rahola School*, que se encuentra en Tampere, una ciudad finlandesa.

Tras la breve revisión histórico – teórica, ya mencionada, que se realizará sobre los avances de los métodos de enseñanza a lo largo de los años, posteriormente describiremos cuáles son los principales obstáculos que presenta el alumnado finlandés para adquirir el español con el fin de elaborar un pequeño recopilatorio de las dificultades más reiteradas que se han observado, además de fundamentarlas con autores que explican qué procesos psicológicos intervienen y qué bases lingüísticas son las más complicadas a enseñar. Así mismo, se contextualizará de manera breve el origen del finés como idioma y desde qué perspectiva aborda la escuela, la enseñanza de una lengua extranjera dentro del *National Core Curriculum for Basic Education* (Finnish National Board of Education, 2016), en los cursos comprendidos de tercero a sexto de Educación Primaria.

Con todo ello, los principales objetivos que nos proponemos a desarrollar en este trabajo son los siguientes:

- a) Esquematizar cuáles han sido los métodos de enseñanza de la LE a lo largo de los últimos años.
- b) Elaborar una lista con pautas para enseñar español al alumnado finlandés.
- c) Diseñar actividades ejemplo para enseñar español en las aulas de finés.

4. ¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS?

4.1. Breve historia de la enseñanza de la LE

La manera en que se enseña un idioma, está estrechamente relacionada a cómo se hacía en los años pasados, por lo que vamos a echar la vista atrás y observar qué fenómenos histórico - pedagógicos acontecieron, cuál era su visión sobre la Educación y cuál fue su influencia en las metodologías. Gracias a un artículo de Martín Sánchez (2009), vamos a estructurar el discurso de este apartado siguiendo una línea temporal de los diversos movimientos que acontecieron, además de recopilar información de otros autores que también han investigado y documentado estas cuestiones.

Durante los siglos XV y XVI surgió el *Humanismo*, entendido como aquel movimiento renacentista en el que se manifestó el interés por la literatura griega y romana, lo cual necesitó de un cambio en el pensamiento filosófico, social, político, literario, científico y religioso de las personas, en particular, y la sociedad, en general. También fue un movimiento que hacía alusión a aquellas personas que enseñaban gramática, retórica, poesía, historia y filosofía moral, para educar al hombre (Oseguera Rodríguez, 2006).

El *Humanismo* y la educación estaban estrechamente relacionados porque para poder acceder a los textos y manuscritos de la biblioteca de la Antigüedad, fue necesario aprender latín y griego, además del hebreo para entender la religión. De esta manera, apareció la necesidad de aprender esas lenguas muertas, aunque, si bien es cierto, este siglo también estuvo caracterizado por el desarrollo de las bases de las lenguas maternas, siendo un gran ejemplo de ello, Antonio de Nebrija. Nebrija (1441-1522), de ahora en adelante, fue un humanista, filólogo, retórico y pedagogo, de gran influencia en el *Renacimiento Español* debido a que dedicó su vida a estudiar y analizar los clásicos antiguos manteniendo el español como su lengua materna (Martín Sánchez, 2009). Además, este autor destaca por su publicación de 1492, *Gramática de la lengua castellana*, en la cual asienta las bases para formalizar la lengua española (Sánchez Pérez, 1992).

En el siglo XVII se creó un movimiento en contraposición al Humanismo, denominado, *Realismo Pedagógico* en el que la verdad debía girar alrededor de lo racional, lo práctico. Thomas Hobbes (1588-1679) y John Milton (1608-1674), dos figuras influyentes de esa época, desecharon cualquier forma de enseñanza de idiomas que los escolásticos llevaban a cabo, ya que sus métodos estaban basados en aprender lenguas muertas, las cuales tardaban al menos ocho años en ser aprendidas, debido a que sus bases estaban asentadas en la mera memorización de estructuras gramaticales. Por el contrario, estos autores aconsejaban extraer los conocimientos de la propia Naturaleza que les rodeaba, de aprender de las actividades diarias puesto que es el vocabulario que necesitaban emplear para poder comunicarse. Wolfgang Ratke (1571-1635), otro defensor de este movimiento, fue un educador alemán que definió el término *Didáctica* como aquella ciencia o arte de enseñar haciendo uso de la lengua materna, además, gracias a sus ideas, se lograron ordenar las bases del sistema escolar en la república de Weimar y en otras escuelas de diferentes ciudades de Alemania (Gómez R. de Castro, 2004).

En los siguientes siglos emergió la *Ilustración*, la cual tiene muchas definiciones según el país en el que se originó, y los autores que lo han tratado, no obstante, se resume en aquel movimiento de cambio abierto dentro de un momento histórico en el cuál sus representantes se preocupaban por su futuro y cuáles serían las diferencias respecto a su presente (Pagden, 2015). En cuanto a la educación en España, surgió una preocupación sobre el *cómo*, *quién* y *dónde* se enseñaba, por encima de qué es lo que se debe aprender. Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764) fue un ensayista que escribió una obra en la cual dejaba reflejadas cuáles eran los obstáculos que no permitían un avance en asuntos públicos. Con los problemas que Feijoo describió, podemos analizar que no había una pedagogía propiamente asentada sobre la enseñanza, pero sí hablaba de un desarrollo y prosperidad pública. Durante el primer siglo, no hubo apenas avances en cuanto a las enseñanzas de LE, pero durante la segunda mitad se adquirió el uso de métodos de varios autores los cuales consistían en imitar, en prestar atención al contexto y adoptar un método directo sobre la traducción (López Alós, 2013).

Tras las preocupaciones del *Humanismo*, se abrió paso a la preocupación por el origen, fundamento y gramática sobre las que se fundamentó el latín y se procedió a emplear los términos racional y lógica para reseñar las investigaciones sobre la gramática de una manera teórica. En cuanto a lo práctico, la enseñanza se empezó a basar en la experiencia y el sentido común. Por último, hemos de mencionar que durante esta época, la Real Academia Española (RAE) intentó buscar los principios comunes de las distintas lenguas y romper con las tradiciones (López Alós, 2013).

4.2. Principales métodos de enseñanza de LE

Como bien se ha reiterado, enseñar una LE requiere de un método, pero, para ello, es necesario comprender cuál es el significado de su acepción. El método es una forma de trabajo para llevar a cabo diferentes actividades educativas, es decir, lograr alcanzar un objetivo de enseñanza siguiendo diversas técnicas que debe emplear un docente para que se adecúen al alumnado. En él se toman las decisiones sobre qué contenidos se van a exponer, qué destrezas o habilidades se quieren alcanzar, en qué orden y de qué manera para que estos supongan un aprendizaje efectivo. A lo largo de estas páginas vamos a exponer de manera breve cuál fue la evolución desde los diferentes métodos desde el siglo XIX hasta el XX (Martín Sánchez, 2009). En el **Anexo 1** se puede ver una tabla resumen de los aspectos más importantes de cada uno.

4.2.1. Método Tradicional o Grammar-Translation Method (GTM)

Este es el método más tradicional, desarrollado por Sears en 1845 (Martín Sánchez, 2009), debido a que se utilizaba para enseñar la lengua y literatura del latín y griego. Se caracteriza en que el alumnado debía aprender las destrezas de la lectura y escritura mediante la memorización de las reglas gramaticales, además de aprender vocabulario mediante la traducción entre ambas lenguas, es decir, no se trabaja la oralidad ni la comprensión (Benati, 2018). Esto implica que se aprende todo sobre la lengua meta, pero no el verdadero significado de la misma (Fazal et al., 2016).

4.2.2. Método Directo o Direct Method

También denominado Método Natural, está enfocado en aprender una L2 de la manera natural en el que lo puede hacer un niño¹ en contacto con su primer idioma, es decir, crear estímulos mediante diferentes actividades. Fue creado por Maximilian Berlitz (1878) el cual predispuso que, para llevarlo a cabo, se debía enseñar exclusivamente en el idioma que se estuviese aprendiendo para eliminar los procesos de traducción mental (Gooding de Palacios, 2020).

El aprendizaje se basaba en repeticiones orales, por lo que las demás destrezas, aunque no se trabajasen directamente, estaban implícitas dentro de las actividades que se llevaban a cabo. Por tanto, se aprendía mediante la repetición y gesticulación de instrucciones dentro del aula, frases de la vida cotidiana, prestando especial atención a la pronunciación. El vocabulario se enseñaba mediante imágenes u objetos, evitando así, utilizar la lengua materna (Gooding de Palacios, 2020).

4.2.3. Método Audio-Oral o Audiolingual Method

Este método se centra en hablar y escuchar para poner en práctica la expresión oral mediante una serie de patrones oracionales. Para ello, el alumnado debe de repetir tantas veces como sean necesarios esos patrones o incluso llegar a memorizarlos. Una de las ventajas es que se hace un uso de la L2, aunque, si fuese necesario, muy poco en la lengua materna. Con la repetición de los patrones, se logra que el estudiante aprenda a pensar en la L2 y adquiera una fluidez oral en la comunicación, reglas gramaticales y oralidad. De esta manera, la corrección de los errores se da de una manera casi inmediata por parte del docente (Mei, 2018).

4.2.4. Método Situacional

Este sistema está basado en crear contextos con diversas situaciones para conocer nuevas palabras y estructuras. Para ello es necesario conocer la estructura de la L2 para poder emplearlo de manera oral, por lo que la escritura

¹Se empleará el género masculino para hacer referencia tanto al masculino como al femenino.

pasa a un nivel secundario. A través del aprendizaje de dichas estructuras, se pueden adquirir las destrezas de la escucha, el habla, la lectura y la escritura. Además, se otorga mucho énfasis a la pronunciación y la gramática, haciendo correcciones instantáneas para evitar que este se reproduzca y que las estructuras estén aprendidas erróneamente. El desarrollo de las sesiones se hace en la L2, primero se practica y después se fortalece lo aprendido, por tanto, el rol del docente es de un guía (Agudelo, 2011).

4.2.5. Método Respuesta Física Total o Total Physical Response

La Respuesta Física Total o TPR (siglas en inglés) forma parte de la corriente pedagógica del conductismo, por lo que está basada en comprender antes que aprender a hablar mediante una respuesta física cuando a los niños se les da órdenes. Gracias a las acciones que se realizan, se logra estimular ambos hemisferios del cerebro por lo que se desarrollan los procesos cognitivos. Se comienza con el aprendizaje de sencillas acciones mediante la reproducción de verbos y se van introduciendo estructuras lingüísticas cada vez más complejas para formar una frase completa. Por tanto, el niño aprende el lenguaje a base de reproducirlo mediante movimientos, por lo que se emplea de manera mayoritaria la L2 (Alcedo y Chacón, 2011).

4.2.6. Método de la Sugestopedia o Suggestopedia

La sugestopedia es un sistema creado por Georgi Lozanov a finales de los años sesenta y principios de los setenta en el cual la educación está basada sobre los principios de la sugestión. Lozanov (1978) citado en Ceballos Galarza y Orbea Jácome (2020), expuso que la sugestión es capaz de crear las condiciones necesarias para que se active la actividad mental. Por ello, el rol del docente es clave para crear un ambiente donde no se necesite de concentración para que, de esta manera, mejore la memoria y el aprendizaje del estudiante. De este modo, se convierte en una figura de autoridad porque es quien cuenta con el dominio de los contenidos y el que es el encargado de bajar los niveles de estrés, de activar la recepción mental y de promover la confianza en uno mismo.

Esto se consigue creando un clima de aula en el que se escucha música, preferiblemente barroca y se emplea un tono de voz adecuado debido a que la frecuencia armónica de este tipo de música logra armonizar las funciones del cerebro dando la sensación de calma.

4.2.7. Método Silencioso o Silent Way

El método silencioso está basado sobre la idea en que el estudiante debe ser el centro de su propio aprendizaje y que el docente es el que debe de permanecer en silencio para dar sutilmente retroalimentación sobre sus intervenciones mediante el ensayo-error. La forma de aprender es similar a cuando se adquiere la lengua materna puesto que se hace mediante la introspección. Para romper con la enseñanza tradicional, Caleb Gattegno inventó este método en el que se asociaban colores específicos a diferentes sonidos haciendo uso de las regletas *Cuisenaire* o las *Palabras en color* (Nurnalisa, 2020). El estudiante puede realizar preguntas al docente, pero este solo puede dar indicaciones o ayudas visuales para que estos lleguen a comprender. Las principales áreas de estudio son el vocabulario, la pronunciación y actividades de lectura y escritura para crear una asociación entre el sonido y el significado de la L2 (Lestari y Martina, 2022).

4.2.8. Método Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o CLIL

El AICLE hace referencia a cualquier forma de enseñar en la cual se emplea una segunda lengua y la materna en una asignatura no reglada lingüísticamente para que ambos idiomas desempeñen un papel conjunto. Este método es diferente a los demás debido a que integra contenido y lenguaje, y ambos tienen la misma importancia. Es el modelo más extendido por Europa a lo largo de los últimos años porque integra contenidos transversales. Se integra el contenido, la comunicación, la cultura y la cognición. El rol del docente es de ofrecer retroalimentación para mejorar los resultados (Harrop, 2012).

5. ¿QUÉ DESAFÍOS ENFRENTA EL ALUMNADO FINLANDÉS AL APRENDER ESPAÑOL?

5.1. Diferencias entre la gramática del español vs el finés

Según la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2023), Finlandia cuenta con un total de 5.565.695 de habitantes, siendo un país bastante homogéneo en cuanto a su sociedad. La lengua vehicular del país es el finés, de origen fino-ugria no indoeuropeo, que guarda relación con el estonio y el húngaro. A mitades del siglo XIX hubo una coexistencia entre el sueco y el finés, debido a que Finlandia estuvo bajo el mandato de Suecia durante casi trescientos años. Hoy en día, debido a la reducción de la población sueca, el número de suecoparlantes se ha visto reducido, aunque sigue siendo un idioma cooficial dentro del país, debido a que todavía vive un 5 por ciento de la población en tierras finlandesas. Esto hace que se deba de aprender sueco en los cursos más altos de la escolarización obligatoria (Enkvist, 2010).

La educación obligatoria comienza a los siete años, edad en la que comienzan a leer y escribir de manera reglada, y termina a los dieciséis años, aunque, a los seis años, hay alumnado que acude al aula de preescolar, no obligatoria, para adaptarse mejor a la escuela (Roos et al., 2018) (ver la organización del sistema educativo finlandés en el **Anexo 2**). Durante nuestras experiencias en la escuela de Rahola, hemos podido percibir que el aprendizaje del finés para el propio alumnado sigue siendo un reto debido a su gran complejidad gramatical. A lo largo de los años de escolaridad, están aprendiendo finés, incluso con dificultades, por lo que, a la hora de aprender español, pueden presentar una serie de obstáculos añadidos, que les entorpece avanzar a un gran ritmo debido a que todavía no han adquirido las bases del finés, por lo que es complicado crear relaciones con el español, si no están asentadas. Por el contrario, el alumnado que escoge aprender inglés como primera lengua extranjera tiene mejor nivel que los que están aprendiendo español, debido a que ciertas estructuras son más sencillas o están más automatizadas que el español.

El aprendizaje de una LE en Finlandia, está basado en alcanzar unos objetivos, con el fin de poder comunicarse con otras personas, teniendo conocimiento sobre uno mismo, sobre aficiones, familia y amistades, es decir, se adquieren habilidades básicas para comunicarse de una manera eficaz, por lo que se prioriza la comunicación frente al aprendizaje memorístico (Finnish National Board of Education, 2016) (los objetivos están en el **Anexo 3**).

Para poder comprender cuáles son las dificultades o diferencias que hay entre la gramática y la fonética del finés y del español, vamos a elaborar un breve recopilatorio para entender la casuística. Kempas (2018a) expone cuáles son las ideas generales que recoge Eero Neuvonen en el primer libro que se escribió sobre la gramática del español para finlandeses no hispanohablantes (1949). Dicho artículo consta de 119 páginas en las cuales se recogen todas las áreas para el aprendizaje del ELE, la pronunciación, los artículos, los adjetivos, los números, los pronombres, los verbos, los adverbios, las preposiciones, las conjunciones, los interrogativos, los exclamativos, la formación de palabras, el uso de los artículos, la comparación y el orden de las palabras.

Por otro lado, Kempas (2018b) también hace alusión a otro autor, Erkki Vierikko, que también escribió una obra en el año 1956 sobre la gramática del español, pero de una manera más divulgativa. A día de hoy, su artículo sigue siendo de las más utilizados, a pesar de que haya habido otros autores que han escrito otras gramáticas. En aquella época el español era una lengua de difícil acceso para los finlandeses, y la única manera de aprender sobre ella era acudir a las bibliotecas de la Universidad de Helsinki o de Turku.

En base a las gramáticas de los dos autores mencionados por Kempas (2018a y 2018b), la primera distinción que expondremos de ambos idiomas es la **pronunciación**. Se recoge que algunas de las vocales del finés son más largas en cuanto a duración respecto del español, debido a la acentuación que les sea impuesta. El español proviene del latín, por lo que se sabe que no hay diferencias en la duración de las vocales, lo cual para un español que aprende finés, le es difícil llegar a pronunciar esas vocales largas o, para un finlandés, interiorizar que las vocales del español son siempre cortas.

Suomi et al. (2008) expone que utilizando el Alfabeto Fonético Internacional (IPA en inglés), ha podido elaborar la **Figura 1** para expresar cuáles son las ocho vocales del finés y en qué posición de la boca son producidas. Las vocales /i/, /e/, /A/, /o/, /u/ se producen igual que en español, a excepción de /y/, /ø/, /Q/. Dependiendo de a qué consonante acompañen o de qué manera forman el diptongo, algunas de ellas se acentúan con la diéresis simulando un alargamiento de la duración de la misma.

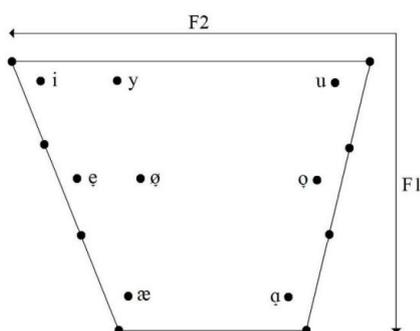


Fig. 1. The approximate locations of the Finnish vowel phonemes in a two-dimensional F1 – F2 vowel space.

Figura 1. Vocales del finés y su disposición en la pronunciación (Suomi et al., 2008, p.21)

De igual manera, los fonemas consonánticos se dividen en cinco grupos dependiendo de cómo estén presentados en los paradigmas que sugirió Karlsson (1983) citado en Suomi et al. (2008). En el grupo 1, los fonemas son comunes a todas las variantes sincrónicas. El grupo 5 es el más minoritario puesto que solo pertenece a algunos hablantes. El grupo 4 es el más común hablado por todas las personas, aunque el grupo 3 es más frecuente que el 4. Mientras que el grupo 2 depende de solo la variable nasal dependiendo de la zona del hablante. Si se desea consultar más información, en el libro diseñado por estas autoras se explica con más detenimiento todas las variables de los sonidos, los puntos de articulación y los alófonos de los sonidos. Para este caso, no haremos una descripción de las diferencias del español al finés, pero se abordará en el siguiente apartado para explicitar a qué errores se traslada en la lectoescritura. En la **Figura 2** se puede ver una tabla resumen con todos los fonemas.

		Bilabial		Labiodental		Laminal dental/alveolar		Apical alveolar		Laminal alveolar		Palatoalveolar		Palatal		Velar		Glottal
Plosive		p (b)		t̪										k (g)				
Semiplosive						d												
Fricative				f				s (ʃ)										
Glottal continuant																		h
Nasal		m				n										ŋ		
Trill						r												
Lateral approximant						l												
Central approximant														j				

Fig. 3. Classification of the Finnish consonant phonemes according to the place and manner of articulation of the respective main allophones.

Figura 2. Consonantes del finés y su disposición en la manera de articulación (Suomi et al., 2008, p.38)

En lo relativo a la **gramática**, vamos a describir aquellos aspectos que hemos observado del libro de texto de *Cometa 2* (Kaasinen et al., 2015), que utiliza el alumnado de quinto y sexto en la escuela de Rahola para aprender español, para poder explicar cuáles son las principales diferencias que se observan entre ambos idiomas. A continuación, se enumeran en función de las categorías gramaticales cuáles son las diferencias:

- 1) El singular y el plural.** Para formar el plural en español, se añaden los sufijos -s, -es; aquellos que terminan en -z, el plural se modifica por -ces. En finés los sufijos del plural dependen de la palabra puesto que se suele añadir el sufijo -ja [ia], [iä], pero si las terminaciones son vocales, el sufijo se ve adaptado a esa palabra. Véase:

Chico = poika

Chicos = poikia

Chica = tyttö

Chicas = tyttöjä

Profesor = opettaja

Profesores = opettajia

Pez = kala

Peces = kaloja

- 2) El género y los artículos.** Todos los sustantivos en español tienen género y suelen ir acompañados de un artículo, sin embargo, en finés no tienen ni artículos y carecen de género, es neutro y se emplea en ambos sentidos.

Un hombre = mies

Una mujer = nainen

Un zumo = mehu

Una casa = talo

Un ordenador = tietokone

Una flor = kukka

- 3) Los adjetivos.** Son palabras que acompañan al sustantivo para describir cómo es una cosa o una persona. Por lo general, los adjetivos en español también tienen género, por lo que es necesario explicar que aquellos que terminan en -o son masculinos y en -a, femeninos. Sin embargo, en una oración el adjetivo se coloca detrás del verbo, pero en finés ocurre al revés. Además, si se desea conjugar el plural, el sufijo se aplica al propio sustantivo o a veces sobre el adjetivo.

*Un chico **bueno** = **kiltti** poika*

*Una chica **buena** = **kiltti** tyttö*

*Chicos **buenos** = **isoja** poikia*

*Chicas **buenas** = **isoja** tyttöjä*

*Libros **azules** = **sinisiä** kirkoja*

*Mochilas **azules** = **sinisiä** reppuja*

- 4) El comparativo.** Consiste en comparar a dos sustantivos mediante un adjetivo. Puede haber de inferioridad, superioridad o igualdad, sin embargo, en la teoría del finés, se enseña en esta etapa el de superioridad y superioridad.

*Más + caro/a + que = **kalliimpi** kuin*

*Más + caros/as + que = **kalliimpia** kuin*

*La pizza **es** más cara que la hamburguesa = pizza **on** **kalliimpi** kuin hampurilainen.*

*Mejor / mejores = **parempi** / **parempia***

*Peor / peores = **huonompi** / **huonompia***

*El ordenador más caro = **kallein** tietokone*

- 5) Los pronombres personales.** Son palabras que reemplazan al sujeto o sustantivo para no volver a mencionarlos en una oración. En español, como hay género se distingue, sin embargo, en finés no se distingue.

Yo	Minä
Tú	Sinä
Él / Ella	Hän
Nosotros / nosotras	Me
Vosotros / vosotras	Te
Ellos / ellas	He

6) Los pronombres dativos. Son aquellas palabras que se emplean como objeto o complemento indirecto en una oración. En finés se le añade el sufijo -lle a todas las personas: *minulle, sinulle, hänelle, meille, teille* y *heille*. En los **pronombres posesivos** también se añade un sufijo en este caso -un para las personas del singular y -idän para el plural: *minun, sinun, hänen, meidän, teidän* y *heidän*.

7) Las preposiciones. Son palabras invariables que acompañan al nombre para establecer una relación de dependencia. En finés es más complicado de resumir debido a que dependiendo de la traducción de la preposición que se esté realizando y qué uso desempeñe dentro de la oración, se añaden sufijos a los sustantivos para establecer una relación.

A España = Espanjaan

al colegio = kouluun

Soy de Finlandia = olen Suomesta

del colegio = koulusta

Por la escalera = portaita pitkin

Muchas gracias por el regalo = paljon kiitoksia lahjasta

8) Los verbos. Son palabras que expresan acciones o movimientos. En español, dependiendo de si los verbos regulares, son de la primera, segunda o tercera conjugación, se añade el mismo sufijo dentro de la misma. En finés, no hay conjugación por lo que las terminaciones son las mismas.

Hablar	Puhua	Comer	Syödä
Hablo	Puhun	Como	Syön
Hablas	Puhut	Comes	Syöt
Habla	Hän puhuu	Come	Hän/se syö
Hablamos	Puhumme	Comemos	Syömme
Habláis	Puhutte	Coméis	Syötte
Hablan	He puhuvat	Comen	He/ne syövät

5.2. Efectos sobre el aprendizaje: errores típicos

El aprendizaje de una lengua extranjera va más allá de aprender una serie de normas regladas, vocabulario, estructuras o fonología, porque también es necesario aprender parte de su cultura. La lengua en sí es una forma de expresar los rasgos de una cultura, teniendo en cuenta que las personas que las comparten son todas diferentes dentro de ellas, es decir, que dentro de una misma cultura también hay diversidad (Byram et al., 2001). A su vez, Sercu (2005) también afirma que la formación de las LE es una cuestión intercultural, que para enseñar, el alumnado debe también de adquirir una competencia comunicativa intercultural más allá del aprendizaje reglado. Esto implica que los estudiantes finlandeses, además de aprender español, deben aprender algunas normas sociales, tradiciones, valores, etc., para poder entender también el idioma y la forma en que los contenidos, por ejemplo, se muestran en el libro de texto.

Además del factor cultural, el alumnado finlandés se enfrenta a diversos errores los cuales están derivados de la diferencia entre los orígenes de las lenguas, siendo algunos ejemplos los recogidos y descritos en el apartado superior. Sin embargo, para poder entender cuáles son esos errores, debemos de atender a los cuatro componentes del lenguaje: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmático (Díez et al., 2009).

Carcedo González (1998) realizó una breve recapitulación sobre cuáles son los errores léxicos más comunes que se dan en la interlengua, entendida esta como aquella que se encuentra entre la L1 y la L2. Lo primero que relata es

la importancia que se le debe dar a la realización de errores puesto que esto es un signo de que el aprendizaje se está produciendo. No importa que los errores se den en la L2 en vista de que se dan procesos muy parecidos en la adquisición de la lengua materna. Este autor realizó una investigación en alumnado de bachillerato para realizar un compendio de los errores vistos en ese alumnado, pero estos son aplicables al alumnado de Primaria según lo observado durante el período de prácticas. Por tanto, hace una distinción entre cuatro niveles, los cuales se van a contrastar con nuestras experiencias.

a) Gráficos o errores de reglas ortográficas. Son errores en la correspondencia grafema-fonema porque todavía no se ha adquirido correctamente, por lo que se dan errores del tipo: *aluvia*, *conjelador* o *biblioteka*. También puede darse en *traktor*, *cimenea*, o las dobles consonantes como *tennis* o *professora*. Esto se da a consecuencia de la influencia de lengua materna, lo cual es muy típico en el alumnado. Algunos de estos errores no interfieren notoriamente en la pronunciación de las palabras.

b) Fonético-fonológico. El autor hace alusión a que estos errores podrían formar parte del nivel anterior, sin embargo, el tipo de error que se comete se da por una causa diferente a la anterior, si bien, no lo especifica en sus explicaciones. Esto se da a consecuencia de que, en el sistema fonológico y consonántico, como también se expuesto en el apartado anterior, es diferente al español, por lo que algunos de los sonidos no se corresponden con su grafema dentro del español. En los fonemas bilabiales surgen sustituciones como *lapios* (labios) o *parrío* (barrio), o en las oclusivas, en el sistema finlandés se pronuncian como fricativas laríngeas como, *hamón* (jamón) o *granha* (granja). También se dan errores del tipo *greer* (creer), *azugar* (azúcar), *galle* (calle) o *rasgacielos* (rascacielos).

c) Morfológicos. Los errores más comunes que se dan son los que van acompañados al género, debido a que algunas normas son arbitrarias y no se puede dar una norma fundamentada. Este tipo de error ya ha sido comentado en el apartado anterior, por lo que se da de manera frecuente a todos los niveles en que se aprende el ELE.

d) Transferencia léxica. Estos hacen alusión a la asimilación de la palabra del finés al español, es decir, “españolizan” la palabra. Por ejemplo, *pulpeto* (pulpetti) en vez de *pupitre*, *gummo* (gummi) en vez de *chicle* o *goma*, *olja* (öljy) en vez de *gasolina*. También es muy común encontrarse en los cursos más altos o en aquellos estudiantes que saben algo inglés, sustituyen la palabra que no saben del español, por el propio inglés, tal y como pasa en el *fof* (foot) en vez de *pie*, el *pencil* (pencil), en lugar de *lapicero*, *el esport* (sport) en vez de *deporte* o una *jaketa* (jacket) en vez de *chaqueta*.

Este tipo de errores son también los que hemos podido observar en el alumnado finlandés de la escuela de Rahola, puesto que lo más importante no es el nivel en el que se enseña ya que cualquier finlandés que estudia el español puede realizar este tipo de errores. Martínez Carrillo (2007) también ha señalado algunos de los errores, sin embargo, su clasificación es más amplia en comparación al autor anterior. El esquema que la autora sigue es el siguiente:

1) Errores léxicos.

- a. *Léxicos formales*: formaciones no atestiguadas en español, género, uso de un significante español próximo, número y barbarismo.
- b. *Léxicos semánticos*: lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto, verbos ser y estar y perífrasis.

2) Errores gramaticales: paradigmas, concordancias y valores.

- 3) **Errores gramaticales:** paradigmas verbales, concordancias sujeto-verbo, confusión entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto y usos del tiempo pasado (no aplicable a Primaria los tres últimos).
- 4) **Errores gramaticales:** coordinación, subordinación sustantiva, adjetiva y circunstancial (no aplicable a Primaria).
- 5) **Errores gramaticales:** preposiciones.

No importa la manera en que se clasifiquen estos errores debido a que cada autor o autora puede haber realizado su estudio a muestras distintas y, a su vez, haber categorizado los errores en base a diferentes corrientes pedagógicas, psicológicas o lingüísticas. Cabe mencionar que a pesar de los errores que pueda haber, tanto el finés como el español son lenguas transparentes, lo que vulgarmente significa que se pronuncia tal y como se lee, teniendo en cuenta, la producción fonológica de cada grafema (Calero y Calero-Pérez, 2020).

5.3. Aportes de la neurociencia

Hasta este momento del trabajo, hemos realizado una revisión lingüística e histórica sobre la manera en que se enseñan los idiomas extranjeros, no obstante, todo ello tiene una base psicológica, la cual es necesaria de explicar para comprender que la adquisición del idioma y los errores que se cometen está tratado por la neurociencia.

El desarrollo del cerebro y las capacidades cognitivas se desarrollan a lo largo de la infancia, etapa clave en la que se puede dar el aprendizaje de idiomas. Como bien se relata al comienzo de este trabajo, existen diversos métodos para enseñar una L2, todas ellas basadas en corrientes psicologías, sin embargo, desde la neurociencia se están dando diversos avances que explican cuáles son los mecanismos necesarios para la adquisición de esas segundas lenguas. La neurociencia por sí misma no expone soluciones que se puedan llevar a cabo en el ámbito educativo, sino que ofrece a los docentes una ayuda para estos puedan

tener en cuenta las necesidades biológicas, cognitivas y socioemocionales que el alumnado pueda presentar (Irisarri Vega y Villegas-Paredes, 2021).

La neurociencia como concepto se encarga de estudiar el sistema nervioso, aquel que permite al ser humano recibir información y estímulos, procesarlos y emitir una respuesta a ello. Hoy en día, esta ciencia se concibe como multidisciplinar debido a que abarca el ámbito del lenguaje, el aprendizaje, la percepción, la memoria y la emoción, entre otros (Maureria, 2010), como los procesos cognitivos que se producen dentro del cerebro. También está demostrado que el ambiente tiene una gran influencia sobre cómo se desarrollan los procesos madurativos (Irisarri Vega y Villegas-Paredes, 2021).

La **experimentación** y la **motivación** son dos factores relevantes que intervienen en los procesos de aprendizaje, debido a que cada alumno necesita de tiempos distintos para que sus conexiones neurobiológicas se desarrollen, por lo que desde edades tempranas es necesario fomentar emociones positivas y planificar una intervención basado en estos dos aspectos (Mora, 2013) para fomentar retos cognitivos de manera constante (Irisarri Vega y Villegas-Paredes, 2021). El cerebro de los seres humanos es el órgano en el que se alberga el sistema nervioso. Este funciona a través de una serie de redes neuronales que reciben estímulos, tanto internos como externos, para dar una respuesta a ellos. Los mensajes se transmiten a través de las neuronas para que estas pongan en funcionamiento el resto de los sistemas para que actúen ante un estímulo (Redolar, 2012).

Rivas (2008) explica que hay procesos cognitivos básicos y complejos, los cuales se desarrollan en distintos prismas cognitivos, aunque todos ellos se interrelacionan. En el aprendizaje de una L2, intervienen procesos básicos como la **percepción**, porque permite que haya una correlación entre lo físico y lo mental, siendo captado mediante los propios sentidos, es decir, es por donde se reciben los estímulos a los que hay que dar respuesta. La **atención** también es necesaria porque es la encargada de seleccionar cuáles son los estímulos que se quieren captar, aquellos que resultan importantes. Por último, la **memoria** posibilita que esa información sea almacenada y posteriormente utilizada dependiendo de las necesidades (Rivas Navarro, 2008).

Todos estos aspectos, deben ser tomados en cuenta por los docentes para que puedan tomar decisiones sobre sus prácticas pedagógicas y el tipo de actividades que van a desarrollar dentro del aula. Cada niño y niña tiene un desarrollo diferente, intereses y necesidades, por lo que la planificación del aula debe atender a una flexibilidad para dar respuesta a todas las necesidades del grupo- aula. Con todo ello Irisarri Vega y Villegas-Paredes (2021), enumeran qué tres aspectos son necesarios a tener en cuenta:

- 1) El desarrollo de la L1 y L2 se da de una manera diferente en cada niño puesto que este es el que adopta una serie de estrategias para integrar las reglas gramaticales, fonéticas y léxicas que ha aprendido de ambas lenguas.
- 2) El juego es una manera atractiva de captar la atención y motivar al alumnado.
- 3) Los estímulos visuales, auditivos, táctiles, etc., son necesarios para crear un aprendizaje significativo para que se aumente el nivel de comprensión de los significados.

También se considera que, a cuantos menos años tenga un niño desde que empieza a tener contacto o estimulación de la L2, será capaz de adquirir un nivel de competencia casi de nativo hablante. De esta manera, los docentes que imparten clases de L2 desde edades tempranas, deben de tener en cuenta la plasticidad que tiene el cerebro para aprender, para diseñar metodologías en combinación con las aportaciones que da la neurociencia al ámbito lingüístico (Irisarri Vega y Villegas-Paredes, 2021).

Las *neuronas espejo*, la *comunicación* y la *cognición social* juegan un papel significativo dentro de la adquisición de una L2, sin embargo, desde edades muy tempranas, las neuronas espejo en los bebés se activa de tal manera que estos aprenden su lengua materna a través de la imitación de los movimientos vocales de sus progenitores. Estas neuronas también se activan

cuando el niño está aprendiendo la L2 puesto que permite que se desarrolle la interacción social mediante la comunicación (Morosin, 2007). Así mismo, la comunicación va más allá de su propio significado, haciendo hincapié en que un porcentaje de la información que se comparte se da de manera oral, pero otra gran parte se da a través del lenguaje no verbal, por lo que también es necesario otorgar estrategias para comunicarse de esa manera (Villegas-Paredes, 2016). Esto permite que el alumnado pueda socializar con su grupo de iguales y que haya una interacción significativa que favorezca al desarrollo de la empatía y la creación de relaciones interpersonales (Irisarri Vega y Villegas-Paredes, 2021).

Por otra parte, la cognición social es relevante en la adquisición de la L2 debido a que permite al aprendiz a conocer el mundo en el que se desenvuelve y darse a conocer como persona diferente a las demás (Condor y Antaki, 2000; citados en Irisarri Vega y Villegas-Paredes, 2021) . De esta manera, estos tres factores se ven interrelacionados debido a que deben de desempeñar sus funciones concretas para que se desarrolle la afectividades y dimensión social para crear una mayor motivación e interés para que el alumnado se comunique y pueda seguir aprendiendo (Pérez Ruiz, 2011).

Lo último que consideramos que es necesario reseñar, para atender a la diversidad que un docente se puede encontrar dentro de su aula mientras está enseñando español, en este caso, es que además de las dificultades que se pueden presentar en un aula ordinaria, hay alumnado que puede presentar necesidades. Esas necesidades pueden ser específicas del aprendizaje, como por ejemplo en los procesos de lectoescritura, que se manifiestan en dislexia o disgrafía (Puñales Ávila et al., 2017), en trastornos de la conducta como el TDAH, trastornos cognitivos como el TEA o del lenguaje TEL. Esto implica que dentro del aula, el docente no debe solo de atender a las necesidades lingüísticas al aprender la L2, sino que sus prácticas pedagógicas deben de estar también atender a las necesidades individuales e intereses del alumnado, lo cual hace ver la enorme tarea que desempeña un docente.

6. PAUTAS PARA ENSEÑAR GRAMÁTICA ESPAÑOLA AL ALUMNADO FINLANDÉS

6.1. Principios generales

Tras la recopilación de información sobre cuáles son las diferencias que hay entre el finés y el español, y recoger cuáles son los errores más comunes a los que se deben de prestar atención, a continuación, elaboramos una breve guía con el compendio de todos aquellos aspectos a tomar en cuenta en base a los autores citados. Además de ello, se reflejarán algunas pautas que deberá de seguir el docente a nivel organizacional de las propias sesiones para poder ejercer su función docente de una manera efectiva teniendo en cuenta algunas experiencias vividas durante el programa de movilidad de prácticas internacionales.

Estas pautas están recogidas para que los docentes que enseñan español, en este caso a alumnado finlandés, tengan una breve guía sobre cuáles son los puntos principales que hay que tomar en cuenta dentro del aula. Aunque esta guía esté diseñada específicamente para el finés, algunas de las indicaciones son generales, por lo que también pueden ser tomadas de referencia para docentes que enseñan cualquier otra L2.

1. Atender a los intereses y necesidades del alumnado.
2. Crear un clima de aula de confianza para que el alumnado se pueda comunicar con fluidez.
3. Emplear prácticas pedagógicas cambiantes para encontrar una metodología que se responda a la mayor parte de las necesidades del aula.
4. Tener en cuenta que el alumnado debe alcanzar los objetivos propuestos por el currículo, por lo que deben adquirir las nociones básicas de la lengua para poder comunicarse en diversos contextos.

5. Evitar el uso excesivo del libro de texto y promover el aprendizaje en base a juegos adaptados a cada edad. Las TIC son un buen recurso para trabajar de manera individual o por parejas.
6. Tener en cuenta que las traducciones de los textos o las oraciones no pueden ser de manera literal porque no hay una correspondencia directa. Valorar la traducción del sentido esencial.
7. Evitar enseñar únicamente de manera memorística las reglas ortográficas o normas gramaticales.
8. Prestar atención a la fonología y asentar bien las bases de la asociación grafema-fonema para evitar posibles errores.
9. Trabajar bastante en el reconocimiento del género de las palabras del español, debido a que en finés no existe.
10. Trabajar la concordancia género y número de las palabras.
11. Prestar atención al orden de la formación de las oraciones, es decir, en la sintaxis. Realizar diversas actividades para que interioricen cuál es el orden en que se colocan las palabras.
12. Enseñar las preposiciones con reglas mnemotécnicas, a través de canciones o realizando diversas actividades para asociar su significado.
13. Dotar al alumnado de vocabulario suficiente y útil para poder comunicarse.
14. Crear juegos léxicos para manipular las sílabas y formar nuevas palabras para comprender cómo estas se forman y que varían de significado.

15. Practicar la lectura a través de juegos de rol o interactivos, o dotar de recursos a los que se pueden acceder a nueva información.
16. Practicar la escritura, con las bases ya asentadas de la correspondencia grafema-fonema, mediante aquellos aspectos útiles que puedan emplear en situaciones reales.
17. Una buena manera de practicar la oralidad y la interacción con el alumnado es a través de juegos de rol o de interpretaciones teatrales tanto de manera guiada como libre.
18. La conjugación de verbos en presente puede resultar complicada y tediosa, pero se necesitan mostrar algunos de los patrones de repetición en las conjugaciones de las mismas para que el aprendizaje resulte más sencillo. También se pueden emplear canciones ya creadas por otras personas que ayudan a su memorización.

6.2. Actividades ejemplo y recursos

Para poder desarrollar algunas de las pautas anteriormente descritas, vamos a mostrar algunos ejemplos de juegos que se podrían llevar a cabo en el aula, partiendo desde la base de los conceptos más básicos, hasta alguna actividad más compleja que requiere de haber adquirido esas bases. Pero, antes de comenzar, creemos necesario exponer cuál es la relevancia que tiene el juego como metodología para aprender en cualquiera de las maneras posibles. Como bien explicita Mora (2013) el juego incita a la curiosidad, a que la atención se dirija hacia un determinado aspecto, además, fortalece la memoria, como también recoge la neurociencia. A través del juego, se fomenta la asimilación de conocimientos, de que se activen los procesamientos para adquirir el léxico y también para aprender la sintaxis y morfología (Chaves Yuste, 2019).

De igual manera, Foncubierta y Rodríguez (2014) defienden que el juego crea diversión, que mejora la atención, que promueven emociones positivas luchan contra el aburrimiento y el desinterés dentro de las aulas. Estos autores

también mencionan el término *gamificación*, bastante extendido, que implica trasladar los elementos del juego al aprendizaje, aunque su fin va más allá de la mera motivación, es decir, se desea enriquecer el aprendizaje de otra manera a la tradicional. A su vez, Lee y Hammer (2011) también exponen que la gamificación tiene beneficios en cuanto al ámbito cognitivo, emocional y social, que, al aplicarlo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se logra crear experiencias motivadoras al alumnado.

En el artículo de Chaves Yuste (2019) se realiza una búsqueda de diferentes estudios sobre la influencia que ejerce la gamificación en el aprendizaje de LE en diferentes países, en el que elabora una tabla con cuáles son, cuáles eran sus objetivos, el tipo de muestra y las conclusiones. Todas las conclusiones que recoge exponen los beneficios positivos que provoca en el alumnado. A modo de ejemplo, algunas de las conclusiones de las otras investigaciones, son las siguientes (p.425 y 426):

- *“Actitud positiva y colaborativa de los estudiantes. Conveniencia de incorporar información audiovisual de manera lúdica en plataformas virtuales universitarias para enseñanza de lenguas extranjeras.”*
- *“Los juegos trabajados con elementos gamificados fueron efectivos y tuvieron una influencia positiva en el desempeño de la producción oral de los estudiantes. Mejoría entre los resultados del examen inicial y final. Reducción de niveles de ansiedad y presión.”*
- *“El uso de la gamificación contribuye a una mejora metodológica. Los estudiantes experimentan un aprendizaje significativo e interactúan, innovan y trabajan colaborativamente en ambientes motivados.”*

Con todo ello, podemos apreciar los beneficios emocionales, cognitivos, motivacionales y sociales que tiene la gamificación y el juego dentro de las aulas, en este caso de Primaria. En base a esta argumentación, a continuación, se recogen una serie de actividades a realizar dentro de un aula.

ACTIVIDAD 1. CONCIENCIA FONOLÓGICA

La primera actividad que proponemos está enfocada a practicar o adquirir la *conciencia fonológica* del español para comprender como se asocia cada fonema con su grafema o viceversa. Para ello, es necesario practicar con actividades fonológicas ya que permiten manipular las subunidades de las palabras tanto en lengua oral como escrita. Dependiendo del curso al que vaya dirigido, se puede incrementar la dificultad. De igual manera, la conciencia fonológica requiere que el alumnado sea consciente de que las palabras están compuestas por sonidos y que requieren de la capacidad de manipular esos fonemas en el lenguaje hablado (Gutiérrez Fresnada y Díez Mediavilla, 2018).

Para ello, mostramos en la siguiente imagen una actividad, como puede haber de diversas tipologías, para tratar la conciencia fonológica. Un docente puede ser innovador, pero también puede emplear recursos de la web que otros docentes crean para que los demás lo puedan utilizar siempre y cuando se les otorgue los créditos de autoría. En este caso, mostramos una actividad de una docente especializada en Pedagogía Terapéutica, que diseña actividades lúdicas para emplear dentro del aula y las comparte con el resto de la comunidad educativa o incluso familias. La actividad consiste en rellenar una ficha como la que se muestra en la **Imagen 1**, en la que se trata de escribir un grafema, y escribir diferentes palabras que comiencen con él. De esta manera, se consigue trabajar la asociación grafema-fonema porque el alumnado debe de buscar palabras que comiencen con el fonema y relacionarlo con su grafema.

La imagen muestra una ficha de trabajo con el título "CONCIENCIA FONOLÓGICA" y el subtítulo "para trabajar vocabulario". En el centro, hay un recuadro con el texto "LETRA:" y un espacio para escribir una letra. A la izquierda del recuadro, hay una columna de iconos: una persona, un sol, una bombilla y una rana. A la derecha, hay una columna de iconos: un animal, un objeto, un alimento y un clima. Debajo de estas columnas, hay una lista de categorías: HOMBRE, ANIMAL, COLOR, OBJETO, ALIMENTO y CLIMAS. En la parte inferior de la ficha, hay un espacio para escribir la palabra "Lengua" y un icono de una bombilla encendida.

Imagen 1. Conciencia fonológica (Lam, s.f.a)

ACTIVIDAD 2. APRENDEMOS LÉXICO

Para trabajar el componente léxico-semántico, el cual consiste en aprender vocabulario nuevo, también proponemos realizar actividades manipulativas que impliquen jugar dentro del aula con el fin de motivar al alumnado y atender a sus intereses. En este caso, también se van a mostrar dos actividades muy similares para trabajar la misma cuestión. La primera de ellas, también extraída de la página web de la docente anteriormente mencionada, que consiste en emplear una ruleta de letras e imágenes para asociar la palabra a la imagen. Además de aprender léxico, también se trabaja implícitamente la conciencia fonológica, aunque ese no es el objetivo principal en este caso. En la **Imagen 2** se puede ver un pequeño ejemplo de cómo es una de las ruletas a utilizar y que tipo de imágenes hay que asociar las palabras. Para adaptarlo al español, se puede modificar el vocabulario en función de lo que se desee enseñar e incluso, se podría ampliar la ruleta para formar palabras más largas.



Imagen 2. Didacti Ruleta (Lam, s.f.b)

Otra actividad muy similar, pero algo más sencilla, es la que también comparte otra maestra de educación Infantil para manipular sílabas y formar palabras. Si bien es cierto, a esta actividad también se le podrían añadir *flashcards* con imágenes de las palabras que se puedan formar para que asociar la palabra con la imagen. En la **Imagen 3** se pueden ver una serie de tiras en las que se pueden utilizar de dos a tres sílabas para formar palabras más cortas o largas dependiendo del curso al que se desee enseñar.

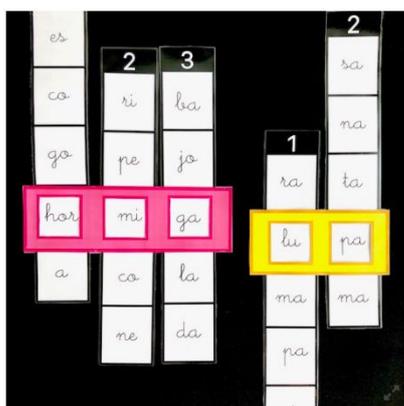


Imagen 3. Jugamos a crear palabras con las sílabas (Mestraambclasse s.f.)

ACTIVIDADES 3. FORMAMOS FRASES

Para trabajar la morfosintaxis, también creemos necesario que se puede trabajar de una manera lúdica en lugar de estar escribiendo frases en un cuaderno o libro de manera constante. En este caso, durante el período de prácticas, hemos realizado una actividad sencilla dedicado al alumnado de tercero de Educación Primaria para trabajar la formación de frases sencillas y la concordancia de género y número, aspecto ya mencionado que puede causar dificultades en el alumnado.

Para ello, se han recortado unos pequeños papeles donde se han escrito palabras de vocabulario del propio tema, adjetivos, determinantes artículos, verbos y sufijos para añadir género y número a las palabras. Se divide a la clase en pequeños grupos y se les dan esos papeles plastificados para que comiencen a practicar. Antes de nada, el o la docente debe de mostrar un ejemplo de cómo se utilizan y qué tipo de frases deben de formar. En este caso, se deben formar frases para describir algunas características de los animales, empleando el vocabulario que se ha tratado en el aula en el libro de texto. Se dejará un tiempo determinado para que el alumnado pueda crear varias frases y, al finalizar, la docente deberá de comprobar que todo esté correcto y resolver aquellas dudas o errores que puedan haber. En la **Imagen 4** se puede ver un ejemplo de cómo se ha llevado a cabo.



Imagen 4. Formación de oraciones.

ACTIVIDAD 4. TRABAJANDO LA PRAGMÁTICA

Para trabajar la pragmática, lo cual implica aprender a pronunciar, entonar y seguir la melodía de la frase, se pueden realizar juegos de rol o pequeñas representaciones teatrales. El objetivo que se pretende conseguir es que el alumnado sea capaz de interactuar con su grupo de iguales y que sepan ponerse en el lugar de otra persona, es decir, empatizar con lo que dice y siente. Para trabajar este componente del lenguaje, durante las prácticas hemos diseñado una pequeña obra de teatro para el alumnado de cuarto de Primaria en la que debían de representar unas pequeñas escenas, divididas en grupos de trabajo. Para ello, se ha permitido que el alumnado experimente y se exprese de la manera que desee en función de cómo deseaban interpretar al personaje teniendo en cuenta lo que se decía en el propio diálogo.

Si bien es cierto para el alumnado que tenga dificultades en la pragmática que derivan en necesidades, es conveniente crear un clima de trabajo donde se sienta a gusto y trabaje en pequeños grupos con aquellos compañeros con los que es afín. Mencionamos esto, debido a que, en nuestra aula, había un alumno con TEA, el cual no pudo realizar adecuadamente la actividad porque trabajó con un grupo algo más numeroso que con los demás, lo que le resultó difícil e incómodo de sobrellevar. Es por ello que, a la hora de planificar este tipo de actividades, es preciso tener en cuenta las mayores

variables posibles. En el **Anexo 4** recogemos dos de las cuatro escenas que se diseñaron y representaron dentro del aula. En dicha obra, se buscaba trabajar aquellos contenidos ya vistos en el aula a lo largo del curso y aprender nuevo vocabulario relacionado con otro tema.

También podemos sugerir que, en el aula de sexto, al tener más nivel que los demás cursos, puede ser el propio alumnado quién trabaje por grupos para escribir su propia representación teatral, por lo que también se estaría trabajando la escritura de una manera más activa. Por último, durante el año se pueden hacer este tipo de actividades de maneras más sencillas o rápidas como, por ejemplo, trabajar los pequeños textos de diálogos que aparecen en el libro de texto, en pequeños grupos, para poder practicar con más frecuencia.

RECURSOS TIC

Por último, para aprender jugando también se puede realizar a través de los recursos TIC y las aplicaciones o páginas web que podemos encontrar en la red. Si bien es cierto, las TIC son un buen aliado para gamificar dentro del aula, siempre y cuando haya unas normas y tiempo de uso para evitar la sobreexposición a las pantallas. Con ello, queremos recoger algunas de las páginas web que hemos empleado durante las clases de español en la escuela de Rahola e incluso canciones con ritmos que hacen que el aprendizaje de algunos contenidos no sea tan tedioso y su memorización resulte atractiva al alumnado.

- **BaBaDum** es una página web donde se pueden aprender diversos idiomas mediante la intuición. El programa muestra cuatro imágenes, una palabra escrita en el centro y a su vez la dice en voz alta. La persona que esté jugando, deberá de utilizar todos sus recursos lingüísticos para intentar adivinar el significado de la palabra escrita. Se puede utilizar en cualquiera de las edades puesto que el juego es atractivo para todo el alumnado. Enlace a la página web: <https://babadum.com/>

- **RockAlingua** es una página web diseñada por docentes españoles para que el aprendizaje del idioma resulte atractivo. En ella se pueden encontrar vídeos con canciones, actividades interactivas e incluso fichas de actividades. Por lo general se emplea para los cursos más bajos de Primaria, aunque las canciones son beneficiosas y pegadizas para aprender vocabulario. Enlace de la página web: <https://rockalingua.com/>
Por ejemplo, para poder aprender las preposiciones encontramos esta canción que, junto a una representación del lugar espacial con las manos, ayuda a su memorización y comprensión: <https://www.youtube.com/watch?v=ORFYaopM-B4>
- **Kahoot, Blooket** y **Gimkit** son tres aplicaciones que consisten en pequeños juegos para contestar preguntas que la docente diseñe para practicar los contenidos del temario, añadiendo elementos del juego para que la teoría se complemente con juegos. Se adapta a cualquier edad dependiendo del tipo de actividades que la docente diseñe. Enlaces a las páginas web: <https://kahoot.it/> <https://www.blooket.com/>
<https://www.gimkit.com/>
- **YouTube** es una plataforma que recoge a miles de usuarios que crean vídeos, entre ellos, dedicados a la educación y también a enseñar idiomas con nociones básicas. Desde dibujos animados a canciones de usuarios, podemos encontrar un gran repertorio de recursos para trabajar en el aula a todas las edades. Algunos ejemplos de vídeos que se han visualizado en el aula son los siguientes:
<https://www.youtube.com/watch?v=bFIJN5mkRG4&t=42s>
<https://www.youtube.com/watch?v=g8KuwGC0QYQ>
<https://www.youtube.com/watch?v=hEcivwH6wVc>

7. CONCLUSIONES

Tras lo visto a través de la revisión de la literatura, hemos podido llegar a la conclusión de que, aunque el español y el finés son lenguas transparentes, se diferencian en aspectos como la fonología, en las construcciones sintácticas, en la utilización del género, la concordancia género y número, y la gramática en la mayoría de los aspectos. Esto provoca que el alumnado finlandés cometa errores derivados de los mencionados, es decir, cometen errores en la escritura y lectura debido a la diferencia de asociación entre grafema-fonema, errores gramaticales en aquellos aspectos lingüísticos de los que el finés carece, forman erróneamente las construcciones sintácticas, tienen dificultad en reconocer el masculino y femenino de las palabras o incluso para formar los plurales, e incluso, la oralidad del discurso hablado es distinta debido a que la pragmática es abordada de distinta manera.

Para que haya una enseñanza efectiva del español, hemos encontrado y elaborado una serie de principios o pautas a las que un docente que enseña español a alumnado finlandés, debería tomar en consideración en sus prácticas pedagógicas. Estas pautas han sido elaboradas en base a los errores y dificultades que hemos observado durante el período de prácticas en la escuela de Rahola, la literatura encontrada en la web y los aportes que realiza la neurociencia sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Además de estas indicaciones, hemos propuesto una serie de actividades para solventar esos errores desde aquellos aspectos más básicos para adquirir y afianzar las bases del lenguaje español de manera explícita. Si bien es cierto, aunque las pautas y las actividades han sido confeccionadas teniendo en cuenta las diferencias entre el finés y español, también podrían ser empleadas para otros idiomas extranjeros en los que se enseña español como segunda lengua, simplemente habría que adaptarlas a sus diferencias lingüísticas.

Así mismo, no hay patrones de actuación que den una respuesta fija a todo tipo de alumnado, pues el grupo-clase varía cada año en cuanto a maduración y personas que lo componen, no obstante, la manera de trabajar, sí que puede repetirse. Si se trabaja a través de las diversas variantes del juego, y los juegos que se realicen se pueden ir actualizando a lo largo de los años, se

puede dar una respuesta mayoritaria de ayuda al alumnado para cubrir sus necesidades. La profesión docente es un tipo de trabajo que requiere de formación continua, de repensar constantemente las prácticas educativas, es decir, requiere de personas dispuestas a mejorar cada día dentro de las aulas para brindar la mejor educación posible al alumnado, independientemente de qué es lo que se enseña. La enseñanza del español, o de cualquier otro idioma, requiere de un gran conocimiento por parte del docente de conocer el idioma que enseña y de su propia lengua materna, puesto que es el intermediario entre la lengua y el estudiante. No existen fórmulas mágicas que muestren cómo se debería de enseñar un idioma, pero cada docente sí puede buscar y encontrar la manera de enseñar que mejor se adecúe a su forma de trabajo, motivación y necesidades del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcedo, Y. y Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de Educación Primaria. *SABER, Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 69-76.
- Agudelo, S. P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Université de Montréal.
- Benati, A. (2018). Grammar-translation method. *The TESOL encyclopedia of English teaching*, 1-5. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0153>
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice* (1). Multilingual Matters.
- Calero, A. y Calero-Pérez, E. (2020). Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora es español. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(2), 33-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2274
- Carcedo Gonzáles, A. (1998). *Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses*. Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Santiago de Compostela.
- Ceballos Galarza, B. M. y Orbea Jácome, A. G. (2020). La sugestopedia en la enseñanza del idioma inglés. *ROCA, revista científico-educacional de la provincia Granma*, 16(1), 247-257.
- Corrales Wade, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, 10, 156-167.
- Díez, M^a del C., Pacheco Sanz, D. I., de Caso, A. M^a., García, J. N. y García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 129-135.

- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(3), 49-67.
- Fazal, S., Majoka, M. I. y Ahmad, M. (2016). Integration of grammar translation method with communicative approach: *A research synthesis. International Research Journal of Arts and Humanities (IRJAH)*, 44(44), 121-130.
- Finnish National Board of Education, 2016. National Core Curriculum for Basic Education 2014. Finnish National Board of Education, Helsinki.
- Gómez R. de Castro, F. (2004). Realismo Pedagógico. *Revista Complutense de Educación*, 15(4), 365-382.
- Gooding de Palacios, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognita*, 4(1), 20-38. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v4n1a2>
- Gutiérrez Fresnada, R. y Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-416. Doi: 10.5944/educXX1.13256
- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and Possibilities. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 55-70.
- Held, D. (8 de julio de 2002). La globalización tras el 11 de septiembre. *El País*. https://elpais.com/diario/2002/07/08/opinion/1026079208_850215.html
- Irisarri Vega, N. y Villegas-Paredes, G. (2021). Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en etapa escolar. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (32), 1-20.
- Kaasinen, K., Kontturi, K., Martínez Carrillo, M^a del C. y Niemi, A. (2015). *Cometa 2. Libro de Texto*. Opetushallitus.

- Kempas, I. (2018a). Sobre los orígenes de los estudios de español en Finlandia: la gramática de Eero Neuvonen (1949/1956). *Boletín: la revista oficial de Suomen espanjanopettajat ry – Asociación de profesores de español en Finlandia* (1), 6-7.
- Kempas, I. (2018b). Sobre los orígenes de español en Finlandia: la gramática de Erkki Vierikko (1956). *Boletín: la revista oficial de Suomen espanjanopettajat ry – Asociación de profesores de español en Finlandia* (2), 18-19.
- Lam, F. (s.f.a). *Conciencia fonológica, vocabulario*. Didactilam. Recuperado el 5 de julio de 2023: <https://didactilam.com/producto/conciencia-fonologica-vocabulario/>
- Lam, F. (s.f.b). *Didacti Ruleta generadora de palabras*. Didactilam. Recuperado el 5 de julio de 2023: <https://didactilam.com/producto/didacti-ruleta-generadora-de-palabras/>
- Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, how, why Brother? *Academic Exchange Quarterly* 15(2), 1-5.
- Lestari, L. M. y Martina, F. (2022). The effectiveness of using Silent Way Method on student's vocabulary achievement (Quasi-experimental research at the second grade of SMPN 29 Bengkulu Tengah). *JPT: Journal Pendidikan Tematik*, 3(2), 141-159.
- López Alos, J. (2013). Saberes clásicos y conocimientos útiles en el siglo XVIII: pedagogía y enseñanza de lenguas extranjeras en España. *Cuadernos Dieciochistas*, 14, 59-76.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Martínez Carrillo, M. C. (2007). *Análisis descriptivo-explicativo de la interlengua española de una estudiante finlandesa* (Clases del Programa de Doctorado del Departamento de Lenguas Aplicadas). Universidad Antonio de Nebrija.
- Maureira, F. (2010). La neurociencia cognitiva: ¿una ciencia base para la psicología?. *Psiquiatría Universitaria*, 6(4), 449-453.

- Mei, Y. (2018). Comments on the Audiolingual Method. *International Journal of Arts and Commerce*, 7(4), 47-53.
- Mestraambclasse (s.f.). Jugamos a crear palabras con las sílabas. Una maestra con clase. Recuperado el 5 de julio de 2023: <https://mestraambclasse.com/producto/jugamos-con-las-silabas/>
- Mora, F. (2013). Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 18, 155, 158.
- Morosin, M. S. (2007). Mirror neurons and imitation: facts and speculations on language acquisition. *Studi di Glottodidattica*, 4, 90-112.
- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85.
- Nurnalisa, N. (2020). The Effect of using Silent Way Method toward the student's speaking performance. *ELT-Lectura*, 7(2), 137-146. <https://doi.org/10.31849/elt-lectura.v7i2.4568>
- Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (febrero 2023). *Finlandia, República de Finlandia*. Recuperado de: https://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/finlandia_ficha%20pais.pdf
- Oseguera Rodríguez, J. F. (2009). El Humanismo en la educación médica. *Revista Educación*, 30(1), 51-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1794>
- Pagden, A. (2015). ¿Qué es la Ilustración? *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 8, 3-14.
- Pérez Ruiz, J. (2011). Los apoyos conversacionales: una aproximación neurolingüística para la clase de español como lengua extranjera. *Linred*, 9, 1-22.
- Redolar, D. (2012). *El cerebro cambiante*. UOC.

- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Roos, P., Mikkonen, S., Rantavuori, L. y Kinossalo, M. (2018). *The Success Story of Finnish Basic Education* [El éxito de la Educación Básica Finlandesa]. Vertikal.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski, y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sgel.
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an intercultural World en Byram, E. y Phipps, A. (eds.), *Foreign Languages Teachers and Intercultural Competence*. Multilingual Matters Ltd.
- Suomi, K., Toivanen, J. y Ylitalo, R. (2008). *Finnish sound structure. Phonetics, phonology, phonotactics and prosody*. Studia Humaniora Ouluensia.
- Villegas Paredes, G. L. (2016). La pragmática intercultural y la relevancia de la comunicación no verbal en el aprendizaje de ELE. *Lenguaje y Textos*, 44, 73-82. <http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.6949>

ANEXOS

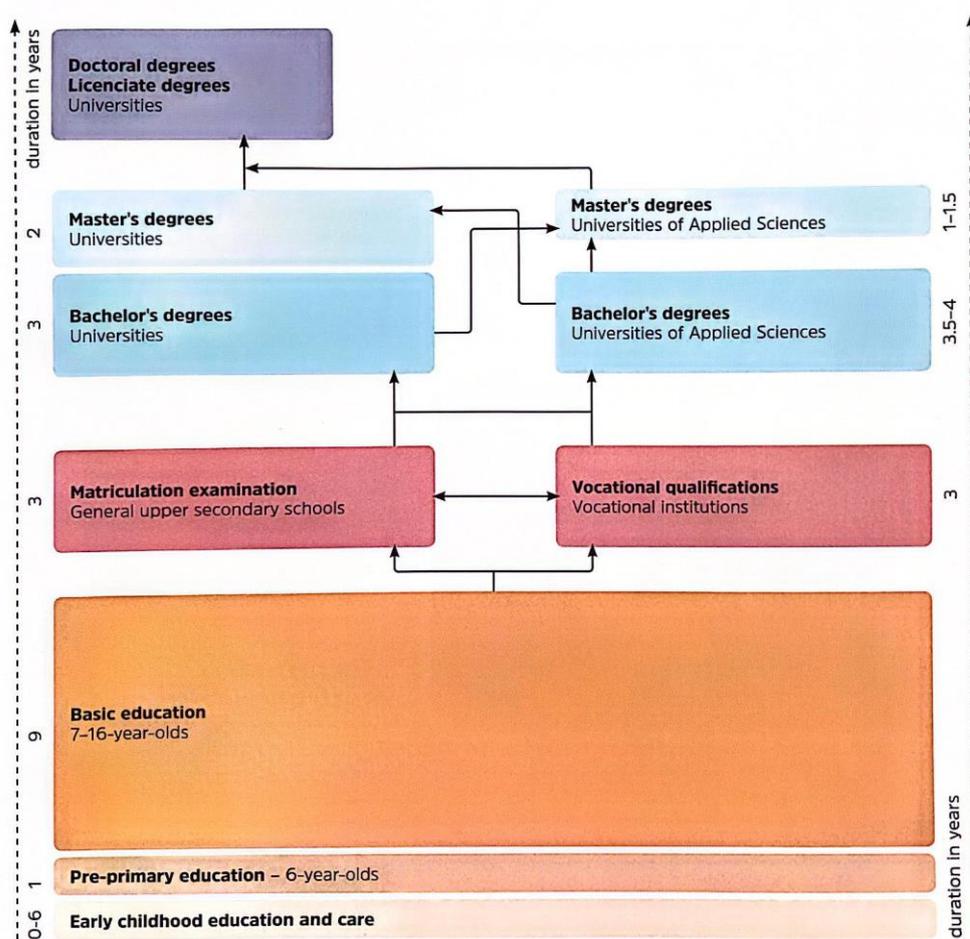
ANEXO 1. TABLA RESUMEN DE LOS MÉTODOS

Método	Resumen	Rol del docente	Interacción docente-alumno	Áreas principales del lenguaje	Rol de la L1
Tradicional	Traducir mediante la memorización.	Autoridad de la clase.	Apenas hay participación del alumnado.	Vocabulario, gramática, lectura y escritura.	Uso mayoritario
Directo	Aprender la lengua meta sin traducción.	Dirige la sesión.	En ambos sentidos.	Comunicación oral es la principal.	Se evita su uso.
Audio-oral	Repetición de patrones	Dirige y controla los patrones a repetir.	Docente como director y alumno como imitador.	Comunicación oral y pronunciación.	Solo si fuese necesario.
Situacional	Creación de contextos para aprender vocabulario y estructuras.	Crea los contextos y guía al alumnado.	Docente como director y alumno como imitador.	Énfasis en la gramática y vocabulario.	Uso mayoritario.
Respuesta Física Total	Aprendizaje mediante repetición de movimientos.	Director de las acciones.	Alumno como imitador no verbal y docente como director de las acciones.	Vocabulario y estructuras gramaticales de manera oral.	Apenas se utiliza.
Sugestopedia	Crear un clima de relajación en el aula a través de la música.	Autoridad de la clase.	Alumno responde de manera no verbal y después más activo.	La oralidad es enfatizada.	Solo si fuese necesario.
Silencioso	Asociar sonidos a colores.	Es silencioso, no puede hablar.	Participación activa del alumno.	Pronunciación.	Puede ser utilizada para dar instrucciones
AICLE	Aprendizaje integrado de contenido y lenguaje.	Guía del aprendizaje y la planificación.	Participación activa del alumno.	Todas las áreas.	Puede ser utilizada junto a la L2.

Nota. Elaboración propia en base a los artículos correspondientes.

ANEXO 2. SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS

Education system in Finland



13

(Roos et al., 2018, p.13)

ANEXO 3. OBJETIVOS DE 3º A 6º DE PRIMARIA PARA APRENDER UNA LE

Objectives of instruction
Growing into cultural diversity and language awareness
<i>O1 to guide the pupil to notice the linguistic and cultural richness of their surroundings and the world and the status of the language he or she studies.</i>
<i>O2 to motivate the pupil to value his or her own linguistic and cultural background and the linguistic and cultural diversity of the world and to encounter people without prejudices.</i>
<i>O3 to guide the pupil to observe phenomena that are common to and different in languages and to support the development of his or her linguistic curiosity and reasoning.</i>
<i>O4 to guide the pupil in finding material in the target language.</i>
Language-learning skills
<i>O5 to explore the objectives of the instruction jointly and to create a permissive classroom atmosphere in which getting the message across and encouraging learning together have the most important role.</i>
<i>O6 to guide the pupil to take responsibility for his or her language learning and to encourage the pupil to practise his or her language proficiency confidently, also using ICT, and to experiment to find the ways of learning languages that are the best suited for him or her.</i>
Evolving language proficiency, interaction skills
<i>O7 to arrange opportunities for the pupil to practise spoken and written communication and interaction using different communication channels.</i>
<i>O8 to support the pupil in using linguistic communication strategies.</i>
<i>O9 to help the pupil expand his or her knowledge of phrases that are part of respectful language use.</i>
Evolving language proficiency, text interpretation skills
<i>O10 to encourage the pupil to interpret spoken and written texts that are age-appropriate and interesting to him or her.</i>
Evolving language proficiency, text production skills
<i>O11 to offer the pupil abundant opportunities for practising age-appropriate small-scale speaking and writing, also paying attention to pronunciation and structures that are essential in terms of the content of the text in question.</i>

(Finnish National Board, 2016, p.253)

ANEXO 4. TEATRO PARA TRABAJAR LA PRAGMÁTICA

TÍTULO: ¡NOS VAMOS DE VACACIONES!

ESCENA 1 (5 personas)

(Sergio y Guadalupe quieren dar una sorpresa a sus hijos, ¡quieren ir de vacaciones a España desde Monterrey! Ángela, Quique y Edu llegan a casa después de estar en colegio pero no saben que tienen una sorpresa)

Sergio: Hola niños, ¿Qué tal el colegio?

Quique: Bien, como siempre, pero estoy un poco cansado.

Edu: ¡Muy bien! Porque puedo ver a mis amigos y jugar al fútbol.

Ángela: Mal, porque me duele la cabeza.

Guadalupe: ¡Ay pobre, hija! Bueno, vuestro padre y yo os tenemos que dar una gran noticia.

Ángela: ¿Qué noticia?

Edu y Quique: Eso, eso ¿Qué noticia?

Sergio: ¡Nos vamos de vacaciones a España!

Quique: ¿En serio? ¿Es de verdad?

Guadalupe: Sí, jajaja es en serio. Pero primero tenemos que ir a la agencia de viajes para comprar los billetes de avión.

Ángela: ¿A qué ciudad nos vamos?

Sergio: Pues nos vamos a Santa Cruz de Tenerife, a las Islas Canarias.

Edu: ¡Anda! Allí vive mi amiga Emma, es finlandesa, pero vive en Tenerife desde hace tres años.

Quique: Es cierto, yo también hablo a veces con su hermano mayor Aleksí, que tiene once años como yo.

Guadalupe: Entonces, no se hable más, nos vamos a Tenerife.

Ángela: Pero mamá, primero tenemos que comprar los billetes de avión.

Guadalupe: Sí, mañana por la tarde papá y yo vamos a comprar los billetes.

Ángela: Vale mamá.

Edu y Quique: ¡Qué guay!

ESCENA 2 (3 personas)

(Guadalupe y Sergio van a la agencia de viajes a comprar los billetes de avión desde Monterrey (México) a las Islas Canarias. El agente de viaje que les ayuda se llama Carlos.)

Carlos: Buenas tardes, ¿en qué puedo ayudarles?

Sergio: Buenas tardes, queremos comprar unos billetes de avión para viajar a España.

Carlos: Claro, pasen a mi mesa de trabajo.

Guadalupe: Muchas gracias.

Carlos: ¿A qué ciudad quieren viajar?

Guadalupe: A Santa Cruz de Tenerife.

Carlos: Oh, qué bien, ahora hace buen tiempo y mucho calor.

Sergio: ¡Sí!

Carlos: ¿Cuántos billetes de avión necesitan?

Sergio: Cinco billetes, por favor. Dos adultos y tres niños.

Carlos: ¡Estupendo! ¿Cuántos días quieren ir?

Guadalupe: Bueno... pues... unos diez días más o menos.

Carlos: Perfecto. Un momento, por favor... ¡Listo! Pueden ir el día 30 (treinta) de junio y regresar el día 9 (nueve) de julio. Esos días son más baratos.

Guadalupe: ¿Cuánto es?

Carlos: Dos billetes de adultos y tres niños cuesta en total 1230 (mil doscientos treinta) euros.

Sergio: ¡Perfecto! Vamos a comprar esos billetes.

Carlos: En el viaje tienen un café o refresco y también la comida, porque es muy largo.

Guadalupe: Muchas gracias, Carlos, ¿puedo pagar con tarjeta?

Carlos: Por supuesto.

Sergio: Aquí tiene, gracias por su ayuda. Que tenga un buen día.

Carlos: Gracias, igualmente. Disfruten de su viaje.