El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE: Tipología de actividades dirigidas a niños y niñas

MARÍA JOSÉ EGUSKIZA GARAI
CP García Rivero, Bilbao

ISIDORO PISONERO DEL AMO
Subdirección General de Cooperación Internacional
Ministerio de Educación y Ciencia

1. Introducción

En las últimas décadas, el aprendizaje de lenguas ha pasado de ser hobby individual a convertirse en necesidad colectiva. La capacidad de comunicarnos en lenguas distintas de la propia constituye uno de los rasgos caracterizadores de la sociedad actual, en la que la creación de espacios político-económicos plurilingües y multiculturales requiere aprender otras lenguas, cuyo uso resulta conveniente —a veces imprescindible— por razones políticas, económicas o culturales. Por este motivo, no es de extrañar que, con el objetivo de consolidar un aprendizaje rápido y eficaz, la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras se inicie, en el marco del sistema educativo o al margen de la escuela, a una edad cada vez más temprana.

A fin de facilitar la tarea del profesor o profesora en el aula, se incluyen a continuación unas breves reflexiones sobre algunos aspectos específicos que es conveniente tener en cuenta al programar el aprendizaje de una lengua extranjera a una edad temprana y se propone una tipología de actividades orientadas a desarrollar la capacidad de expresión oral con un enfoque

en el que tienen prioridad los siguientes componentes: planteamiento comunicativo, marco lúdico y vinculación a la esfera personal.

2. La peculiaridad del aprendizaje en la infancia

Al plantearse el proceso de enseñanza-aprendizaje en edades tempranas, es fundamental tomar en consideración una serie de características de índole física y cognitiva del alumnado para que la práctica educativa sea lo más satisfactoria y eficaz posible:

- La gran vitalidad del alumnado ha de ser canalizada a través de múltiples y variadas tareas en el aula que exijan movilidad física y de actividades motivadoras que actúen como estímulo intelectual.
- A medida que el alumnado va adquiriendo la noción de reversibilidad, es necesario proponer actividades que permitan ponerse en el lugar de otras personas, así como cooperar en tareas que requieran trabajar en equipo.
- La adquisición de nuevos códigos ha de contribuir al desarrollo de la capacidad de representación mental de la realidad, permitiendo asimismo un cierto distanciamiento que valore las semejanzas y las diferencias con respecto a la lengua primera.
- A esta edad se aprende y se olvida con facilidad, por lo que la importancia de la recurrencia en el proceso de aprendizaje será mayor, si cabe, que en otras edades.
- Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje exige un gran número de actividades de todo tipo, en los niveles más bajos es imprescindible seguir utilizando el juego simbólico como instrumento facilitador de los aprendizajes; además, el componente lúdico de las actividades y tareas propuestas tendrá una gran importancia como factor de motivación y estímulo de la creatividad a lo largo de todo este proceso.

Teniendo en cuenta estas peculiaridades, la tarea educativa requiere un ambiente relajado en clase, una exposición rica y significativa a la lengua objeto del aprendizaje, y una gran cantidad y variedad de actividades y tareas —que exijan movilidad y utilización del cuerpo, lúdicas, significativas...— adecuadas a los diferentes estilos de aprendizaje e intereses, capaces de estimular el interés y la curiosidad del alumnado y de generar nuevas «necesidades» de aprendizaje, que consoliden recurrentemente los conocimientos y engarcen los nuevos con los conocimientos y experiencias previos, que permitan la asunción por parte del alumnado del protagonismo

en el proceso de aprendizaje mediante la toma de decisiones, y finalmente que, mediante el trabajo en equipo, desarrollen los valores de compartir, colaborar y aprender de los propios compañeros y compañeras.

Al reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua y de una lengua extranjera, conviene considerar también los siguientes lugares comunes:

— Cuanto más jóvenes sean los aprendices de una lengua, tanto mejor la aprenderán.
— Los niños y niñas aprenden con mayor facilidad y rapidez que los adultos.
— Cuanto más tiempo estén expuestos a la lengua, más aprenderán.
— Lo que es valido en unos casos es válido en todos.
— Se ha aprendido la lengua cuando se es capaz de hablarla.

La mayor parte de estas ideas preconcebidas o «mitos», como los denomina McLaughlin (1992), no son ciertas y otras no son sino verdades a medias.

Si bien es verdad que la edad temprana (lo que Lenneberg denominaba «periodo de resonancia») es un factor clave para que los aprendices sean capaces de conseguir una pronunciación de nativo —reproducción de los sonidos idéntica al modelo—, hay varios estudios que demuestran que no son los niños y niñas quienes aprenden mejor, y que los aprendices más eficaces son los adolescentes y jóvenes (Collier, 1995) porque han completado su proceso de maduración en la lengua materna y son capaces de transferir al aprendizaje de la segunda lengua / lengua extranjera las habilidades y estrategias adquiridas a lo largo de dicho proceso.

Tampoco es cierto que niños y niñas aprendan la lengua con más facilidad y rapidez. El espejismo se debe a que el tipo de lengua que aprenden es más sencilla, menos elaborada cognitivamente y mucho menor en cantidad que la que se espera que aprenda una persona adulta inmersa en el mismo proceso.

La exposición a la lengua no garantiza por sí sola el aprendizaje de la misma. Aunque un requisito importante es estar expuesto a un *input* lingüístico rico y variado, R. Ellis (1985) y S. Krashen (1988), entre otros, han puesto de manifiesto que deben ser tenidos en cuenta otros factores para lograr la adquisición: un ambiente escolar sin tensiones, donde se espera la colaboración de todas las personas involucradas en el mismo; una gran cantidad de tareas variadas y diversas que permitan recoger los diferentes estilos de aprendizajes, intereses y experiencias del alumnado para enriquecer y dotar de significado al proceso educativo; espacios para que el alumnado pueda tomar decisiones que le involucren efectivamente en la tarea de adquirir-aprender la lengua, y otros más.

También es necesario matizar la afirmación de que lo que vale para una persona es válido para todo el mundo. Aunque es cierto que hay instrumentos que son eficaces *per se*, sabemos que cada persona puede aprender de diferente manera, que lo que es significativo para unos no lo es para otros, y que existen casi tantos estilos de aprendizaje como aprendices.

Por último, aunque hoy en día concedemos una gran importancia a la expresión oral, por rechazo a planteamientos didácticos vinculados al pasado, hablar una lengua extranjera no es garantía de que también ha sido adquirida la competencia en las demás destrezas; es, en cambio, verdad que la adquisición de la primera es un paso fundamental para lograr la competencia comunicativa en la lengua extranjera y, en ocasiones, el más difícil, debido a razones de diversa índole, como, por ejemplo, el tipo de comportamiento oral que se espera del alumnado en los distintos sistemas educativos, el interés que se manifiesta tanto socialmente como entre los aprendices, la dificultad fonética de la lengua objeto de estudio, el tiempo y el tipo de exposición a la lengua extranjera en una situación de aprendizaje formal, y las necesidades de uso de la lengua que se está aprendiendo, entre otras.

Retengamos, en conclusión, estas dos ideas básicas:

— Un aprendizaje temprano de lenguas es importante para la adquisición de un buen acento, el «acento de nativo».
— La adquisición de destrezas orales es un paso fundamental para lograr la competencia comunicativa y es especialmente difícil de conseguir en una situación formal de aprendizaje como la propia de las aulas de lengua extranjera.

3. Tipología de actividades para desarrollar la expresión oral dirigidas a niños y niñas

El desarrollo de la destreza de la expresión oral exige, por un lado, la adquisición de la capacidad de reproducir sonidos (no aislados, sino integrados en unidades de rango superior: palabras, frases y enunciados), palabras, frases y enunciados con la pronunciación, el acento y la entonación adecuados que no impidan o dificulten gravemente la comunicación, cuando se inicia el aprendizaje, y que a medida que avanza éste se aproximen a los propios de un nativo; y por otro, la adquisición de competencias comunicativas que permitan una interacción cada vez más espontánea y dinámica en todas las situaciones comunicativas propias del campo de experiencia de los niños y niñas.

Entre las actividades que, por lo general, suelen proponerse en los diversos materiales didácticos están las siguientes:

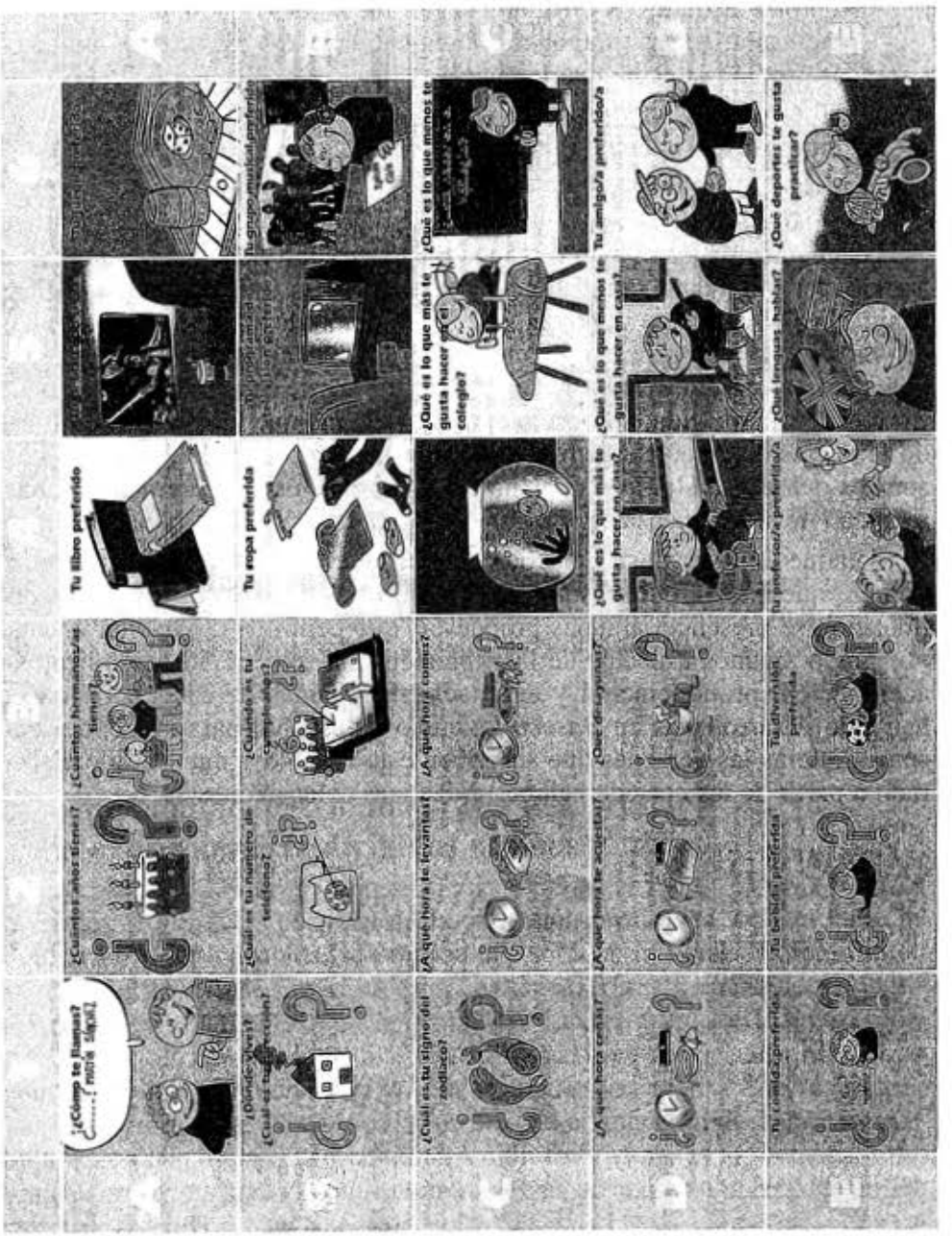
- Repetir palabras descontextualizadas.
- Responder a preguntas sistematizadas.
- Describir oralmente personas, animales, objetos o situaciones.
- Reproducir diálogos dirigidos según un modelo dado, en los que se practican diversas funciones comunicativas y las estructuras lingüísticas propias de cada una de ellas.
- Participar en diálogos abiertos.
- Participar en situaciones comunicativas asumiendo diversos roles.
- Simular situaciones comunicativas.

Una característica común de todos los materiales didácticos es proponer actividades que tienen como finalidad presentar las estructuras lingüísticas básicas utilizadas para diversas funciones comunicativas, a partir de las cuales se genera un proceso de interacción lingüística por parejas o en grupos. A pesar de que resulta necesario acudir a este tipo de actividades de expresión oral dirigida, no obstante es conveniente que los usos funcionales de la lengua se vinculen siempre en el mayor grado posible a ámbitos personales del alumnado, lo que estimula la motivación al incrementar la comunicatividad del mensaje.

Aunque en la práctica didáctica resultan más adecuadas las actividades y tareas que integren del modo más armónico las distintas destrezas, a continuación se presentan algunas propuestas que permiten desarrollar en mayor grado algunos aspectos de la expresión oral (capacidad comunicativa, acentuación, pronunciación y entonación). Algunas de estas actividades han sido desarrolladas en *Pasacalle,* curso de español para niños, del que son coautoras las personas que suscriben este artículo y que ha sido elaborado a partir de las consideraciones didácticas antes expuestas.

3.1. Actividades comunicativas vinculadas al ámbito personal

■ *Conoce a tus compañeros:*



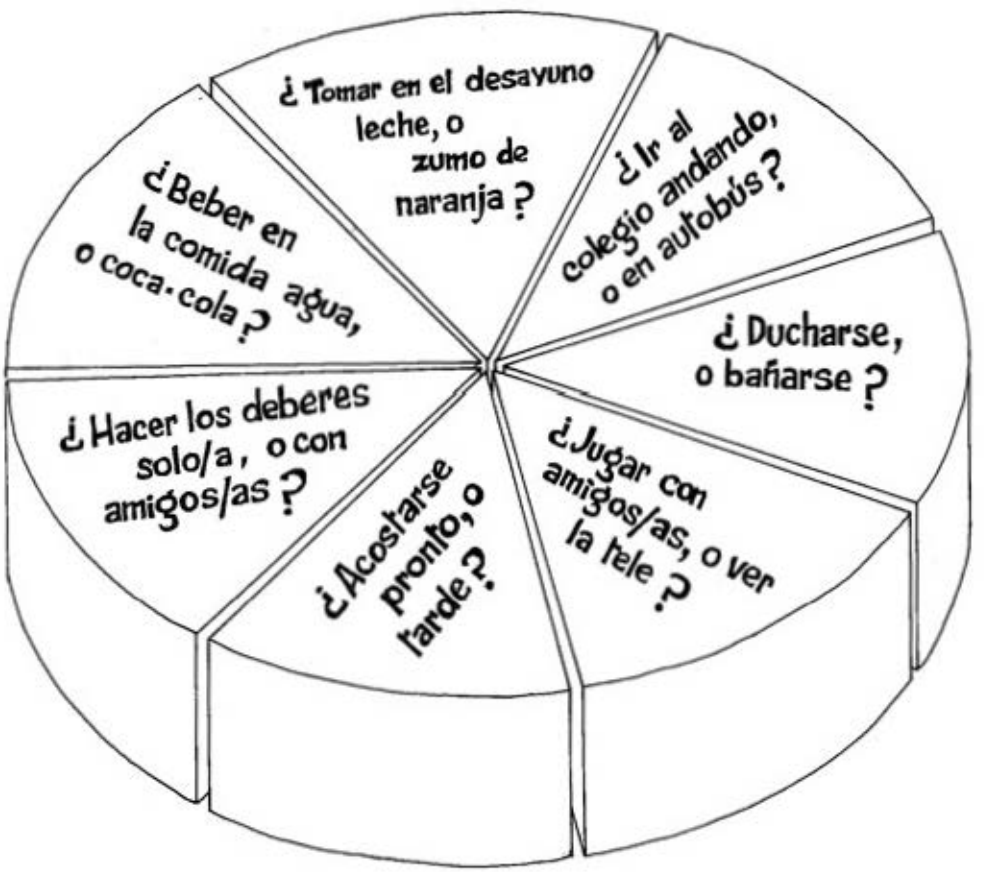
■ *Pregunta a tu compañero/a:*

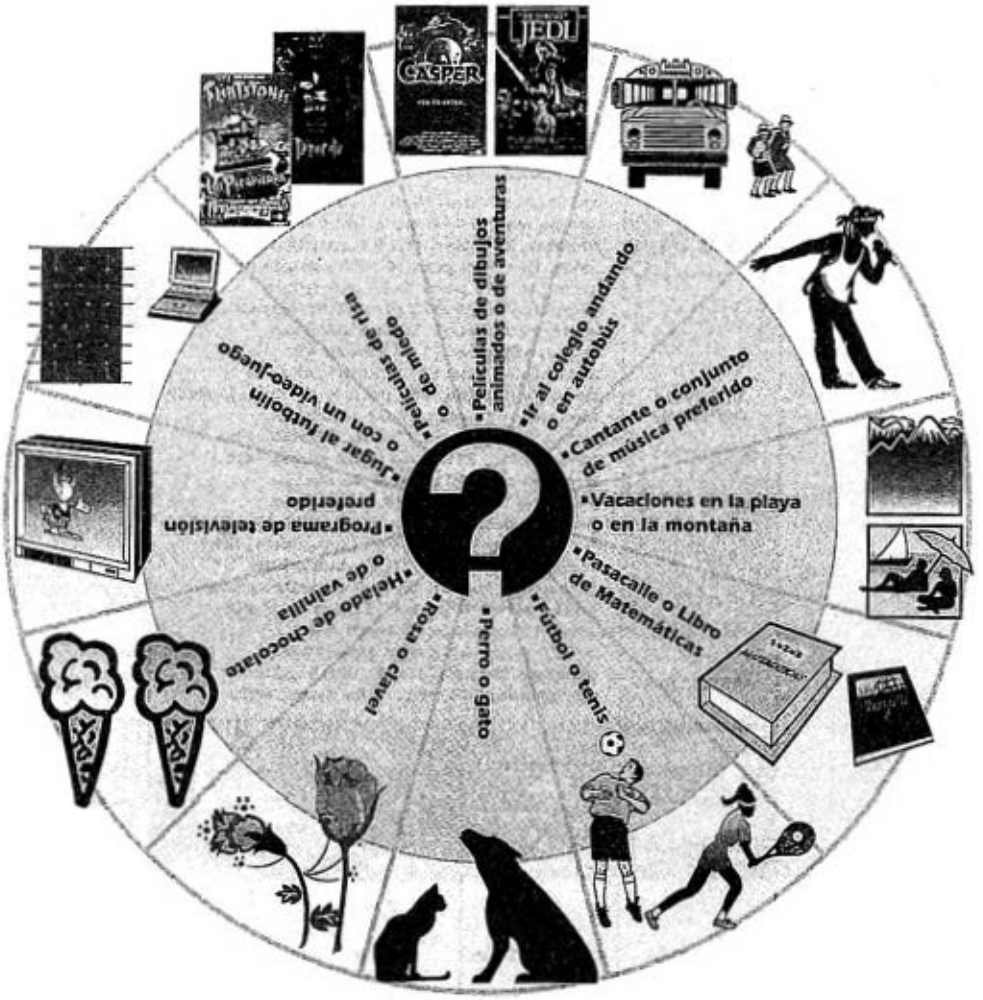
— *Qué actividades le gusta y cuáles no le gusta realizar en casa y en el colegio.*

— *Cinco cosas que sabe hacer y otras cinco que no sabe hacer.*

■ *Encuesta a tus compañeros/as:*

A. Preferencias:





B. Gustos y hábitos de la clase:

— *Nombres más usuales de chicos y chicas.*
— *Edad media de los chicos y chicas de la clase.*
— *Hora media a la que los chicos y chicas se levantan, comen y cenan.*
— *Desayuno, comida y cena preferidos.*
— *Lo que más les gusta hacer en casa, en el colegio, en el tiempo libre.*
— *Lo que menos les gusta hacer en casa, en el colegio, en el tiempo libre.*
— *Medios de transporte (los preferidos y los que menos gustan).*
— *Deportes (idem).*

— *Juegos (idem).*
— *Asignaturas (idem).*
— *Cantantes o conjuntos musicales (idem).*
— *Programas de televisión (idem).*
— *Películas (idem).*
— *Vacaciones (idem).*
— *Animales (idem).*
— *Flores (idem).*

C. Medios de transporte que utilizan para ir a distintos sitios:

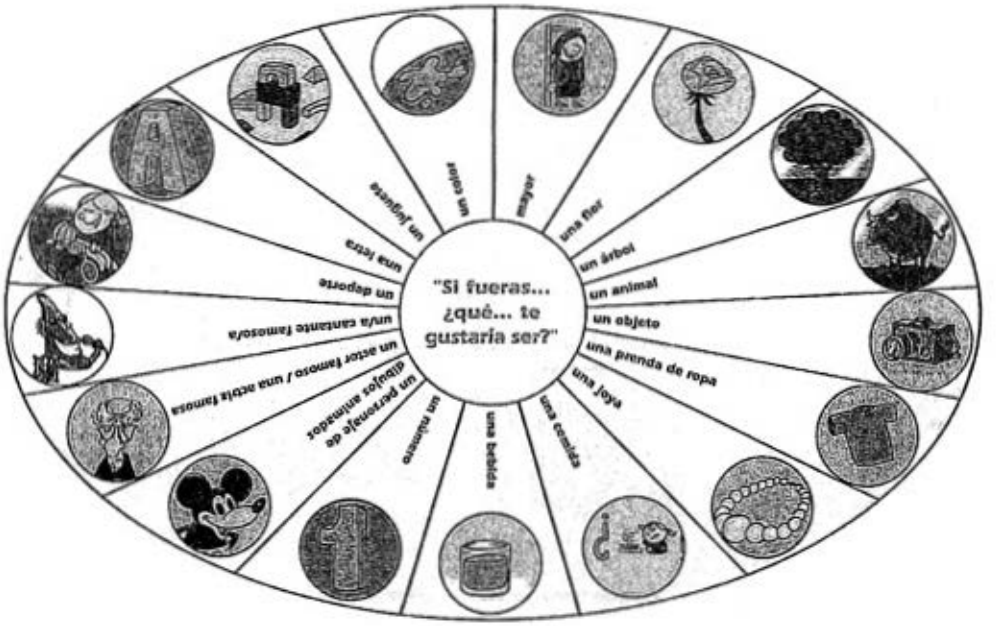
N.º DE ALUMNOS QUE VAN...	andando	en bici	en coche	en tren	en metro	en autobús	en autocar	en avión	en barco
Al colegio									
A casa de sus abuelos									
Al parque									
Al cine									
Al centro de la ciudad									
A casa de sus amigos/as									
A un parque de atracciones									
A ver a su familia (en otra ciudad)									
Etcétera									

■ *Si fueras... ¿qué... te gustaría ser?*

Se inicia la actividad pidiendo a los alumnos que vayan diciendo nombres de animales, objetos, etc., que les gusten mucho, según el esquema siguiente, y se van escribiendo en la pizarra. Si no saben los nombres en español, pueden decirlos en su lengua y el profesor o profesora los escribirá en español.

Lo que más nos gusta

FLORES	ÁRBOLES	ANIMALES	OBJETOS	PRENDAS DE ROPA	JOYAS	COMIDAS	BEBIDAS
NÚMEROS	LETRAS	ACTORES/ ACTRICES	CANTANTES	DEPORTES	PERSONAJES (DIBUJOS ANIMADOS)	JUGUETES	COLORES



A continuación, pregunte a una persona: *Si fueras una flor, ¿qué flor te gustaría ser?* La persona que ha respondido seguirá preguntando, a su vez, a otra, y así continuará el proceso hasta que hayan hecho ocho o diez preguntas. Después, divida la clase en diecisiete grupos o personas, para que cada uno pueda encuestar al resto de la clase sobre lo que les gustaría ser. Finalmente, puede reproducir en la pizarra una tabla similar a la anterior, en la que se reflejen los resultados de la encuesta. Al lado de los nombres y de las profesiones elegidos por los alumnos se anotará, entre paréntesis, el total de alumnos que preferirían ser la persona, animal u objeto referido o tener la profesión en cuestión.

■ *Encuentra en la clase compañeros/as:*

A. a quienes les guste:

— *levantarse temprano*
— *dibujar*
— *jugar al tenis.*

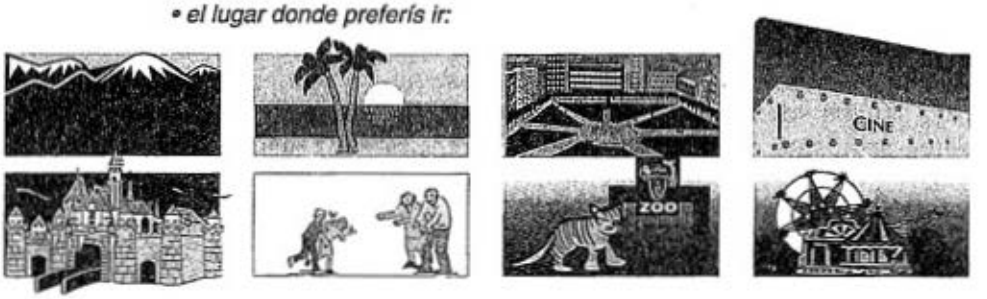
B. que quieran ser de mayores:

— *profesor/a*
— *cartero/a*
— *jardinero/a.*

■ *Haz planes para ir de excursión con tus compañeros.*

A. Elegid...

• *el lugar donde preferís ir:*



• *el medio de transporte que vais a utilizar:*



• *las cosas que necesitáis :*



• *lo que tenéis pensado hacer*

B. Elegid qué comida, bebida, ropa, calzado y otros objetos os llevaríais para ir de excursión...

a. *a la playa, en verano*
b. *a la montaña, en invierno*
c. *al bosque, en otoño*
d. *a un parque zoológico, en primavera.*

■ *Planead una visita en grupo a un parque de atracciones:*

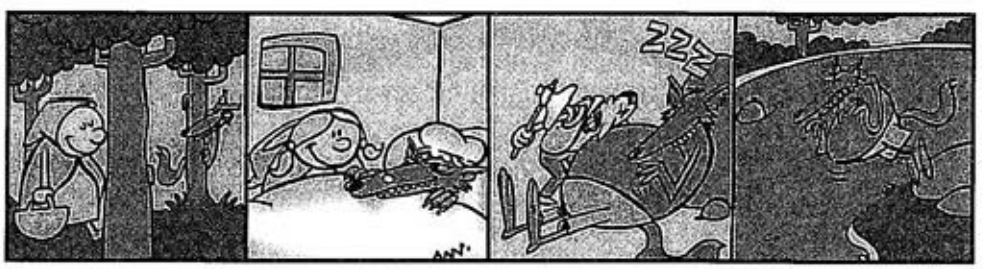
— *Quiénes iríais.*
— *A qué hora iríais y hasta qué hora os quedaríais.*
— *Cómo iríais y cómo regresaríais (en autobús, en tren...).*
— *Cuánto dinero os gastaríais (incluyendo el precio del transporte, de las entradas y de la bebida y comida que deseéis tomar).*
— *Cuáles son vuestras atracciones preferidas, para disfrutar de ellas en primer lugar.*
— *Qué atracciones descartaríais de entrada (por considerarlas para niños pequeños, por miedo, etcétera).*
— *Qué comeríais y qué bebidas tomaríais.*

3.2. Cuentos

Los cuentos son instrumentos muy útiles para potenciar el aprendizaje. Por una parte, el alumnado de esta edad está familiarizado con los cuentos populares en su primera lengua y con las rutinas propias de escuchar y contar cuentos y, por otra, a través de ellos se puede acercar la cultura del país cuya lengua se estudia de una forma sencilla y atractiva. Los cuentos permiten asimismo enlazar con conocimientos previos que el alumnado posee a partir de sus experiencias de aprendizaje de la primera lengua y que puede transferir, sin grandes esfuerzos, a la lengua segunda o extranjera.

A pesar de que las primeras destrezas que nos vienen a la cabeza cuando pensamos en los cuentos son las de comprensión (lectora y auditiva), es indudable que éstas se ven apoyadas y complementadas por actividades de carácter oral. En estas últimas nos vamos a centrar en este apartado, sin perder de vista la importancia de trabajar todas las destrezas, integradas, para dotarnos de los contextos significativos.

A fin de practicar la expresión oral, podemos partir de cuatro ilustraciones que representen los cuatro momentos principales de la historia desarrollada en el cuento elegido: inicio, desarrollo, clímax y desenlace.



Procedimiento general

Según la naturaleza de cada cuento, las actividades que se pueden llevar a cabo son muchas y muy diversas. No obstante, todas ellas admiten un primer acercamiento similar, que podría realizarse con el siguiente procedimiento:

- 1.ª fase: caracterizar a los personajes que aparecen en el cuento:
  - — Cuántos.
  - — Cuáles.
  - — Cómo son (rasgos físicos y carácter).

- 2.ª fase: describir cada una de las ilustraciones:
  - — ¿Qué personaje/s hay en ellas?
  - — ¿Qué está/n haciendo?

- 3.ª fase: contar brevemente cómo transcurre la acción en el cuento:
  - — En un primer acercamiento bastará con contar en una frase lo que cada personaje está haciendo en cada ilustración.
  - — En un segundo acercamiento se puede invitar a que, en gran grupo, todo el mundo vaya participando en el análisis, añadiendo otros matices: cuándo, dónde y con qué finalidad tienen lugar esas acciones de los personajes.

- 4.ª fase: comentar brevemente el final del cuento:
  - — Moraleja que encierra.
  - — Invite a que los alumnos propongan y desarrollen en grupos otros posibles finales del cuento.

- 7.ª fase: representar el cuento:
  - — La representación se podrá preparar previamente en grupos. Habrá un narrador principal y tantos actores como personajes aparezcan en el cuento.

Entre las fases 4.ª y 7.ª se pueden intercalar otras dos, que permitirán desarrollar otras destrezas:

- 5.ª fase: consiga el cuento en español y escúchenlo en clase:
  - — Escúchenlo por partes. Antes y después de cada una de ellas, aclare todas las dificultades que puedan tener con algunas de las actividades que se proponen más adelante.

- 6.ª fase: consiga varios ejemplares del cuento en español y haga que lo lean por grupos.

Actividades previas, simultáneas y posteriores a la audición o lectura de un cuento

Actividades previas

Es interesante realizar siempre una o varias actividades previas, que pueden ser de índole muy diversa, pero cuyo objetivo, sea cual sea el cuento y la actividad propuesta, ha de ser siempre el mismo: acercar el cuento a la experiencia del alumnado y generar interés.

Con esta finalidad, se pueden proponer algunas de las siguientes actividades:

- *Torbellino de ideas*: se puede utilizar para que el alumnado produzca la mayor parte de la lengua que se va a utilizar en la narración del cuento. Por ejemplo: *Nombrad todos los objetos que veáis en las ilustraciones. ¿Cómo se llaman los personajes del cuento?, ¿sabes qué sucede en el cuento?*
- *Preparación de algún objeto o elemento del cuento*: se puede pedir que el alumnado aporte o elabore algún objeto que posteriormente se puede utilizar a lo largo de la audición o lectura del cuento, o para su representación posterior.
- *Ordena las imágenes y di qué va a ocurrir*: se pueden entregar las ilustraciones que representan el cuento, desordenadas, por grupos, y se pide a cada uno de los grupos que cuenten la historia basándose en el orden que han elegido para las imágenes.
- *Dibuja los personajes*: se puede pedir que dibujen individualmente todos los personajes o un personaje diferente cada grupo. Aunque el dibujo lo realice una sola persona, la caracterización del personaje ha de ser discutida previamente en grupo.
- *Di dónde están los personajes y qué están haciendo*: se pueden mostrar las ilustraciones, una por una, y preguntar a la clase dónde se encuentran los personajes y qué actividades están llevando a cabo. Cuando se han nombrado todas las actividades, el profesor o profesora puede pedir personas voluntarias para que representen esas actividades. El resto de la clase deberá adivinar de qué actividad se trata.

Actividades simultáneas

Mientras se escucha o lee el cuento, es oportuno también realizar algunas de las siguientes actividades, que han de ser muy simples, ya que, de otro modo, en lugar de facilitar, entorpecerían la comprensión:

- *Señala y nombra los personajes a medida que van apareciendo*: se puede realizar señalándolos con el dedo cuando hablan o levantando el dibujo correspondiente al personaje, si se dispone de él, y diciendo su nombre.
- *Muestra y nombra los objetos cuando se mencionan en el cuento*: actividad similar a la anterior, que consiste en mostrar dibujos o cartulinas con los nombres de los objetos a la vez que se dicen sus nombres a medida que van apareciendo.

- *Representa con gestos algunas de las acciones y di qué estás haciendo*: al principio, se trata simplemente de repetir los gestos que hace el profesor o profesora para facilitar la comprensión cuando está contando el cuento. Posteriormente, se pueden decir los nombres de las acciones y llevarlas a cabo. Cuando se escucha o lee el cuento por segunda vez, la clase estará ya en condiciones de hacerlo sin la ayuda del profesor o profesora.

- *Ordena la historia*: se reparten las ilustraciones del cuento a cada grupo; cada persona elige una ilustración y la describe, sin que los otros la vean; al concluir la última descripción, el grupo debe decidir cuál es el orden adecuado de las ilustraciones, para que se corresponda con el relato.

- *Busca/escucha y señala información específica*: este tipo de actividad puede ser tan complicado como se desee, dependiendo del tipo de información que se solicite. La manera más sencilla de llevarla a cabo es pidiendo al alumnado que marque una cruz en el esquema que se le proporciona, porque escribir puede romper la concentración necesaria para escuchar el cuento. Se puede pedir que, en grupos, señalen los nombres de los personajes que aparecen, las acciones que realizan, etc.; es decir, seguir esquemas del tipo: *quién, qué, dónde, cuándo* y *por qué*, para preparar un pequeño resumen del cuento que, a continuación, podrán contar al resto de la clase para que los grupos restantes lo completen añadiendo más detalles.

Actividades posteriores

Después de escuchar o leer el cuento, es conveniente llevar a cabo actividades que aseguren la comprensión y faciliten la memorización, o al menos el recuerdo de lo fundamental de la historia y de alguno de sus aspectos relevantes: vocabulario, estructuras concretas, frases de uso común, moraleja, etcétera.

Cada cuento proporciona una variada gama de posibilidades diferentes, según sus características, la lengua que se trabaja y los intereses de la clase. Las más completas son, por supuesto, la dramatización mímica y oral de la historia. Lo realmente importante, en cualquier caso, es que las actividades que se propongan sean divertidas.

Ejemplos específicos de cómo utilizar cuentos en la clase de español se pueden encontrar en la propuesta de María Luisa Martínez de Rituerto (1996).

3.3. Juegos

Los juegos son, en especial en la infancia, un elemento esencial del proceso de aprendizaje, no sólo dentro del espacio formal que proporciona la escuela, sino en todos los demás ámbitos del medio social, dado que ayudan al desarrollo cognitivo, al facilitar la comprensión y representación de la realidad de modo adecuado a la edad, y a la asunción de roles sociales. Al formar parte de la experiencia cotidiana, aunque los juegos propuestos no sean conocidos, son siempre un instrumento eficaz de apoyo a cualquier tipo de aprendizaje en el ámbito escolar, ya que aportan variedad, potencian la motivación y permiten evaluar de forma no amenazadora los diferentes estadios del aprendizaje.

Para cumplir estos objetivos, los juegos que se utilicen han de ser sencillos y divertidos, deben tener relevancia lingüística y han de contar con un objetivo o finalidad claros. Asimismo, deben permitir la participación de todo el mundo y han de ser fáciles de organizar y practicar. Por supuesto, no merece la pena proponer juegos cuyas reglas sean tan exclusivas que no se puedan rentabilizar en otros juegos y contextos o tan complicadas que extingan la motivación antes de iniciar la actividad.

Cada profesor o profesora es la persona más adecuada para adaptar a la práctica docente del aula los juegos que ve practicar a su alumnado o los que mejor conoce. A continuación se proponen algunos ejemplos de juegos que se pueden practicar por parejas, en pequeño o en gran grupo:

- *Veo, veo...* (para la práctica del vocabulario): se puede practicar en un espacio real, dentro o fuera de la clase, o a partir de carteles con ilustraciones de los objetos cuyos nombres se pretende que aprendan.
- *De La Habana ha venido un barco cargado de...* (para la práctica del vocabulario): se pueden restringir los nombres al campo cuya consolidación se pretende o establecer alguna condición (por ejemplo, que cada nombre propuesto se inicie con la última letra o sílaba del anterior).
- *El juego de las opiniones*: y tú, ¿qué opinas sobre...? (Lo mejor que te ha pasado en la vida, ir al dentista, tu libro preferido, tu héroe preferido...).
- *La pregunta de la semana:* ¿Entre *mates* y lengua te quedas con...? Siempre llegas tarde a... Eres fan de...
- *Descubre en qué... pienso*: quien inicia el juego piensa en una persona, animal, objeto o acción, que ha de ser descubierta por el grupo haciendo diversas preguntas indirectas.

- *Descubre las diferencias*: la persona o grupo A recibe un dibujo y la persona o grupo B, otro dibujo similar con cinco o seis diferencias. Mediante preguntas han de encontrar las diferencias que hay en los dibujos. Gana la persona o grupo que antes las encuentre.

- *Descubre si son iguales:* se trata de descubrir, haciendo preguntas, si son idénticos o diferentes dos personas, animales, objetos o situaciones ilustrados, que se distribuyen por parejas o grupos.

- *Adivina qué hay en el cartel:* se divide un cartel (que represente algo próximo al campo de experiencia de los alumnos) en fragmentos y se distribuye uno de estos a cada participante, que debe describir lo que hay en él. Gana quien descubre primero lo que hay representado en el cartel, tras escuchar las descripciones que han ido haciendo los participantes.

- *El disparate:* se forma un círculo y cada persona elige en secreto un objeto (de la clase, del colegio, de casa, etc.); la profesora o profesor inicia el juego preguntando al oído de la persona que esté más cerca para qué sirve el objeto elegido por ella; esta persona responde y, a su vez, pregunta a su compañero/a de al lado para qué sirve el objeto que ha elegido en secreto; se continúa así hasta que todo el mundo ha preguntado y respondido una vez; entonces, cada persona dice a todo el mundo en voz alta la pregunta que le han hecho y la respuesta que le han dado, con lo cual se obtienen las respuestas disparatadas; finalmente se pueden proponer, de mutuo acuerdo, las respuestas adecuadas; han de hacerse las preguntas y darse las respuestas en voz baja; cada persona ha de recordar la pregunta que le han hecho y la respuesta que ha dado.

- *Juego de las mentiras:* cada participante cuenta algo (por ejemplo, lo que se hizo el fin de semana) introduciendo en su relato algunas mentiras que la clase debe detectar.

- *Juego de las excursiones:*

> ¿Cómo irías? ¿Qué tres cosas te llevarías? ¿Qué harías allí?
< A España iría en avión. Me llevaría un bañador, ropa de verano y una cámara de fotos. Me bañaría en la playa; también iría al parque de atracciones de Isla Mágica.



Un gran número de ejemplos de cómo utilizar juegos para el aprendizaje de español puede encontrarse en las propuestas de R. Palencia (1990), M. Vila (1992), J. Sánchez Benito (1993), M.ª V. Fernández Martínez (1995), T. González Sainz (1995), C. Moreno (1996), S. Fernández (1997), I. Iglesias (1998), M. García (1999) y F. García Naranjo (1999). Aunque la mayor parte de ellos, tal como están planteados, no resulta adecuada para la enseñanza a niños, muchas de las ideas pueden ser adaptadas con facilidad.

3.4. Canciones de corro

A pesar de que no podemos considerarlas, en sentido estricto, actividades de expresión oral, la contribución de las canciones de corro al desarrollo de la expresión oral es doble: por un lado, permiten perfeccionar la pronunciación y entonación, y por otro, contribuyen a consolidar, mediante sus estructuras repetitivas, los contenidos del aprendizaje. Además, son sorprendentemente motivadoras y muy efectivas.

A continuación se proponen algunas actividades, que han de ser realizadas después de haber escuchado la canción las veces que se estimen necesarias.

1	
Al pasar la barca, *me dijo el barquero:* *«Las niñas bonitas* *no pagan dinero.»* *Al volver la barca,* *me volvió a decir:* *«Las niñas bonitas* *no pagan aquí.»*	Se puede dividir a la clase en dos grupos: uno hace de barquero y otro de niña. El profesor o profesora hace de narrador. Cada grupo se aprende su parte y cantan la canción en grupo.

2	
Que llueva, que llueva, *la Virgen de la Cueva,* *los pajaritos cantan,* *las nubes se levantan.* *¡Que sí, que no,* *que caiga un chaparrón* *con azúcar y turrón!*	Se pide a los niños y niñas que escuchen la canción y respondan a estas preguntas: *¿Qué hacen los pajaritos?, ¿qué hacen las nubes?, ¿de dónde es la Virgen?, ¿qué es un chaparrón?, ¿de qué es este chaparrón?* A continuación se les propone que canten en corro y se detengan por completo cada vez que acaba una frase. Quien no logre hacerlo va al centro del corro hasta que le llegue el relevo.

3	
Al corro de la patata *comeremos ensalada,* *naranjitas y limones,* *como comen los señores,* *¡achupé, achupé, sentadita me quedé!*	Se forma un corro, que irá dando vueltas a medida que se va cantando la canción: hay que agacharse en el penúltimo verso y sentarse en el suelo en el último. Se puede pedir que canten la canción sustituyendo por otro los nombres de alimentos que aparecen en ella.

4	
El patio de mi casa *es particular:* *cuando llueve se moja* *como los demás.* *Agáchate* *y vuélvete a agachar,* *que los agachaditos* *no saben bailar.* *Hache, i, jota, ka,* *ele, elle, eme, o,* *que si tú no me quieres,* *otro amigo tengo yo.* *Chocolate, molinillo,* *corre, corre, que te pillo...*	Se pide al alumnado que escuche la canción y haga los gestos que se sugieren: 1. Se agachan y se vuelven a agachar cuando la canción se lo manda; 2. Continúan agachados hasta *no saben bailar*; 3. A continuación, se levantan hasta el final de la canción.

5	
Cú-cú, cantaba la rana, *cú-cú, debajo del agua,* *cú-cú, pasó un caballero,* *cú-cú, de capa y sombrero;* *cú-cú, pasó una señora,* *cú-cú, con falda de cola;* *cú-cú, le pidió un ramito,* *cú-cú, no le quiso dar;* *cú-cú, se metió en el agua,* *cú-cú, se echó a revolcar.*	Se puede pedir al alumnado que cante la canción y la represente con gestos. Posteriormente, se pide que intenten recrear, en grupos, una canción diferente que siga el mismo esquema.

Otras canciones de corro que pueden tener interés: *Yo soy la cantinerita, Estaba el señor don Gato.*

Otras canciones, en especial las de tipo tradicional, como *Cumpleaños feliz, A mi burro..., Eran tres alpinos..., Pata de palo,* etc., permiten realizar actividades similares a las propuestas para las canciones de corro y contienen asimismo referencias culturales de utilidad.

3.5. Trabalenguas y retahílas

Los trabalenguas existen en todos los idiomas y a esta edad resultan familiares y divertidos. Su interés estriba en el uso de algunos sonidos que pueden resultar especialmente difíciles en español (*r, rr, bli, cla*, etc.). Cuando, a través de la memorización significativa, se consolida la adecuada articulación de estos sonidos, siempre será fácil recurrir a ellos en otros contextos.

Con esta finalidad, y dado que ejercitar la memoria en estas edades no sólo es bueno, sino que además resulta extraordinariamente divertido, parece conveniente que traten de memorizar algunos trabalenguas. Se puede grabar a cada persona de la clase repitiéndolos, controlando el tiempo que tarda en ello; quien lo haga más rápido y mejor puede proponer, como premio, que a continuación se realice la actividad que más le guste de la clase de español.

Un ejemplo de cómo trabajar en clase con un trabalenguas de modo significativo puede ser el siguiente:

1. Se muestra a la clase un dibujo o ilustración que representa un carro, debajo del cual hay un perro, echado, y se pregunta: *¿Qué aparece en el dibujo?, ¿qué hace el perro?, ¿cómo se llaman las distintas partes del cuerpo del perro? (¿Qué es esto?, etc.).* Después se pega el dibujo en la pizarra y se escribe debajo de él —o se coloca la cartulina con el texto— *Debajo del carro, había un perro.*
2. Se muestra un segundo dibujo en el que aparece otro perro andando, con aspecto fiero, y se pregunta: *¿Qué hace este perro?, ¿cómo está (contento/enfadado...)?* Luego se pide que imaginen lo que va a pasar a continuación. Después se pega el dibujo en la pizarra y se escribe debajo de él —o se coloca la cartulina con el texto— *Vino otro perro.*
3. Se muestra un tercer dibujo en el que aparece el segundo perro mordiendo en el rabo al primero, y se pregunta: *¿Qué sucede?* Después se pega el dibujo en la pizarra y se escribe debajo de él —o se coloca la cartulina con el texto— *y le mordió en el rabo.*
4. Se pide que repitan el trabalenguas completo (*Debajo de un carro había un perro. Vino otro perro y le mordió en el rabo*). Tras un par de minutos para que puedan memorizarlo, se organiza un concurso en la clase para ver quién puede decirlo más deprisa sin equivocarse.

Otros trabalenguas conocidos:

- *El cielo está enladrillado. ¿Quién lo desenladrillará? El desenladrillador que lo desenladrille, buen desenladrillador será.*

- *Paco Peco, chico rico, insultaba como un loco a su tío Federico, y éste dijo: «Poco a poco, Paco Peco, poco pico.»*
- *El perro de San Roque no tiene rabo, porque Ramón Ramírez se lo ha robado.*
- *Pablito clavó un clavito. ¡Qué clavito clavó Pablito!*
- *Tres tristes tigres tragan trigo en un trigal.*

Jugar con retahílas también puede resultar útil y divertido. Se divide la clase en tantos grupos como partes rítmicas tenga la retahíla y se dice a cada grupo la parte que le corresponde. Se va pidiendo a cada grupo, en el orden adecuado, que repita su parte. Tras repetirlo de este modo unas cuantas veces, se escribe el texto completo de la retahíla en la pizarra y se piden personas voluntarias que puedan decirla entera.

Ejemplos de retahílas:

- *Un gato se cayó al agua. / Las tripas le hicieron «gua». / Arremoto, piti poto, / arremoto, piti pa. / Salvado estás.*
- *Pito, pito, colorito, / ¿dónde vas tú, tan bonito? / a la acera verdadera. / Pin, pan, fuera.*
- *Al café de la Unión, / a tomar melocotón; / tengo un hambre que no veo: / me comería un vagón, / al maquinista, al fogonero y al jefe de la estación, fiii.*

4. Bibliografía

ALBURQUERQUE, R. (1990), *España canta. Canciones tradicionales*, Madrid, Ministerio de Cultura y Radio Nacional de España, Subdirección General de Cooperación Cultural, Servicio de Difusión del Español.

APIGA y CORNWALLL COUNTY COUNCIL (1998), *Hablamos* [vídeo], Madrid, SGEL.

BORDÓN, T. (1992), *ELE. Al habla. Tácticas de conversación*, Madrid, SM.

CANO, A. (1996), «La autoestima: su importancia en la enseñanza de segundas lenguas», *Frecuencia L*, 2, pp. 3-7.

— (1997), «Los niños y el español como lengua extranjera: todo por descubrir», *Frecuencia L*, 5, pp. 38-41.

CASSANY, D. y otros (1994), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graò.

CELCE-MURCIA, M. (1987), «Teaching pronuntiation as comunication», en J. MORLEY (Ed.), *Current Perspectives on Comunication*, Washington, TESOL.

CLEMENS, H. y BEAN, R. (1999), *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*, Madrid, Debate-Círculo.

COLLIER, V. (1995), *Promoting Academic Success for ESL Students. Understanding Second Language Acquisition for School*, New York, New Jersey Teachers of English to Speakers of Other Languages-Bilingual Educators.

COSTA, A. L. y ALVES MARRA, P. (1997), *¡Vamos a jugar!*, Barcelona, Difusión.

DOMÍNGUEZ, P. y otros (1991), *Actividades comunicativas. Entre bromas y veras*, Madrid, Edelsa.

DORREGO FUNES, L. (1997), «Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua», *Carabela*, 41, pp. 91-110.

ELLIS, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

FERNÁNDEZ, S. (1987), «El desarrollo de la función lúdica en el aula», *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, Dirección General de Cooperación Cultural, Servicio de Difusión del Español, pp. 19-40.

— (1992), «Para la clase. Estrategias lúdicas para la corrección fonética», *Cable*, 10, pp. 35-37.

— (1997), «Aprender como juego. Juegos para aprender español», *Carabela*, 41, pp. 7-22.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.ª C. (1996), «Materiales lúdicos en el aula de E/LE», *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 7, pp. 28-32.

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M.ª V. [adapt.] (1995), *Juegos para la clase de español*, Londres, Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia.

GARCÍA, M. y otros (1999), *Dele al juego*, Madrid, Edelsa.

GARCÍA GONZÁLEZ, J. y CORONADO, M.ª L. (1990), «De cómo usar canciones en el aula», en R. FENTE, A. MARTÍNEZ GONZÁLEZ y J. A. DE MOLINA REDONDO (Eds.), *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, pp. 119-128.

GARCÍA NARANJO, F., GARCÍA PIMENTEL, R. y HIERRO, A. (1999), *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SGEL.

GIBERT, T. (1990), «La edad como factor en el aprendizaje de la L2», *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Vigo, pp. 303-313.

GONZÁLEZ SAINZ, T. (1995), *ELE. Para jugar*, Madrid, SM.

IGLESIAS, I. y otros (1998), *Hagan juego. Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid, Edinumen.

JIMÉNEZ RAYA, M. (1994), «Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras», en L. MIQUEL y N. SANS. (Eds.), *Didáctica del Español como lengua extranjera II*, Madrid, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, Actilibre, pp. 41-62.

KRASHEN S. D. (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice Hall Regents/ESL.

MARÍN ARRESE, F. y MORALES GÁLVEZ, R. (1998), *Los Trotamundos. Curso de español para niños y niñas*, Madrid, Edelsa.

MARTÍN PERIS, E. (1988), «Contar una historia», *Cable*, 2, pp. 6-7.

MARTÍNEZ DE RITUERTO MARTÍNEZ, M.ª L. (1996), *Cuentos infantiles para la clase de español*, Londres, Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia.

MASIP, V. (1998), *Gente que pronuncia bien*, Barcelona, Difusión.

MATA BARREIRO, C. (1990), «Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas», VV.AA., *Didáctica de las lenguas segundas. Estrategias y recursos prácticos*, Madrid, Santillana, pp. 158-171.

MCLAUGHLIN, B. (1992), *Myths and Misconceptions About Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn*, Santa Cruz, National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, University of California.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1992), *De dos en dos. Ejercicios interactivos para la producción oral. Niveles básico e intermedio*, Madrid, Difusión.

MIQUEL LÓPEZ, L. (1998), *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, Girona, Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Migraciones.

MORENO, C. (1996), «Actividades lúdicas en la enseñanza del español», *Frecuencia L*, 3, pp. 28-35.

PALENCIA, R. (1990), *Te toca a ti. 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura españolas,* Madrid, Ministerio de Cultura, Dirección General de Cooperación Cultural, Servicio de Difusión del Español.
PALOMINO, M.ª A. (1998), *Dual. Pretextos para hablar,* Madrid, Edelsa.
PORTER, L. (1987), *Roleplay,* Oxford, Oxford University Press.
RODARI, G. (1989), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias,* Barcelona, Aliarna.
SÁNCHEZ BENITO, J. y SANZ OBERBERGER, C. (1993), *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español,* Berlín, Langenscheidt.
SANZ SÁNCHEZ, B. (1997), «De la comprensión auditiva a la expresión oral», *Cuadernos Cervantes de la lengua española,* 15, pp. 38-42.
STURTRIDGE, G. (1981), «Role play and simulations», en K. JOHNSON y K. MOROW (Eds.), *Communication in the classroom,* Harlow, Longman.
VILA, M. y BADÍA, D. (1992), *Juegos de expresión oral y escrita,* Barcelona, Graò.
VV.AA. (1997), *Pasacalle. Curso de español para niños,* Madrid, SGEL.