

JUEGOS PARA HACER, SER E IMAGINAR: ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA NIÑOS MEDIADA POR LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES*

Renan Cardozo Gomes da Silva (UFPEL)
Maiane Hatschbach Ourique (UFPEL)

Resumen

El Español Básico para Niños es un proyecto de extensión vinculado a la *Universidade Federal do Pampa*, campus Jaguarão, que se propone a enseñar lengua española para niños de siete a nueve años, por medio de actividades lúdicas, fundamentadas en la oralidad. En este proyecto, los niños son expuestos a un ambiente de inmersión en la lengua española. El presente trabajo, objetiva presentar un taller realizado en el proyecto Español Básico para Niños, relacionando las infancias y el contexto digital. Para eso, realizamos un estudio de caso, analizando las experiencias del niño y la utilización de las tecnologías digitales. El soporte teórico de esta investigación está embazado en Rinaldi y Fernandez (2011) que discurren sobre la enseñanza de español para niños a través de la oralidad, Montessori (1961) que trata de del desenvolvimiento del niño y Moran (2007) que discute sobre el uso de las potencialidades de la enseñanza mediada por las tecnologías digitales.

Palabras clave: Enseñanza de Español; Tecnologías Digitales; Infancia.

1 Introducción

El proyecto Español Básico para Niños actúa desde 2008 en la *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA), campus Jaguarão, con el objetivo general de proporcionar un ambiente placentero de adquisición de lengua española enfocado en la oralidad. El curso se destina a niños de siete a nueve años y se divide en 3 módulos con duración de, aproximadamente, 1 semestre, sumando el total 1 año y 6 meses, 3 semestres. Las clases son divididas por temáticas enfocadas en el uso social de la lengua como, por ejemplo, comidas, vestimentas, colores, características físicas y psicológicas, hábitos de higiene, saludos y etc. Al fin de cada etapa es elaborada una presentación de los alumnos y en el último módulo, los profesores, juntamente con la coordinadora del proyecto, llevan los niños al Uruguay para que ellos puedan vivenciar situaciones reales de habla y se relacionar con uruguayos.

Además del trabajo desarrollado por la coordinadora y los becarios, el proyecto recibe estudiantes del Curso de Licenciatura en Letras Portugués-Español de la UNIPAMPA para impartir clases y talleres con temáticas que se relacionan con la propuesta del proyecto. Para presentar un taller aplicado por nosotros, este trabajo vinculado al Laboratorio de Formación y Estudios de la Infancia (LABFORMA/UFPEL/CNPq) y financiado por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), problematiza la relación de los niños con las tecnologías digitales. Luego, nuestro objetivo es presentar un taller realizado en el Español Básico para Niños, relacionando las infancias y el contexto digital actual. Metodológicamente, realizamos un estudio de caso que, embazado en Yin (2005, p. 33), es una metodología que investiga algún fenómeno actual en su contexto real.

En esta perspectiva, realizamos una revisión de la literatura que versa, sobretudo, sobre las infancias y las tecnologías digitales. Luego, dividimos el texto con las siguientes secciones: primeramente, presentaremos las políticas que embazan la enseñanza de español para niños y nuestra propuesta de taller; en el segundo momento, discutiremos sobre las infancias y las tecnologías digitales, enfocando en el uso de esas herramientas en clase; por fin, en el tercer momento, relataremos el taller y discurremos sobre las percepciones de los niños sobre las actividades. El aporte teórico de esa investigación está embazado, sobretudo, en Rinaldi y

* XVI Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e XIII Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online.

Fernandez (2011) que discurren sobre la enseñanza de español para niños a través de la oralidad, Montessori (1961) que trata de del desenvolvimiento del niño y Moran (2007) que discute sobre el uso de las potencialidades de la enseñanza mediada por las tecnologías digitales.

2 Lengua española para niños

En catorce de diciembre de dos mil diez fue homologada por el *Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação* y la *Câmara de Educação Básica*, la resolución 7/2010 que trata de las directrices curriculares nacionales para la enseñanza fundamental en Brasil. Este documento orienta las políticas públicas educacionales a la elaboración, implementación y evaluación, de las propuestas curriculares de los Estados, del Distrito Federal, de los Municipios y de los Proyectos Políticos Pedagógicos de las escuelas (BRASIL, 2010). Además, en su artículo 17, es abordado que

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar. (...) Parágrafo único. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005. (BRASIL, 2010, p. 5).

Aunque la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera sea a partir del 6º año del fundamental, algunas escuelas, en general las particulares, ofrecen la enseñanza de lengua extranjera desde los años iniciales. Sobre esta especificidad, la Resolución (2010), en su Art. 31, inciso I, trata que “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010, p. 9), o sea, el profesional de Letras debe asumir tal componente y mismo que su formación no sea direccionada a la educación infantil, son ellos, segundo las políticas públicas, los responsables por esa enseñanza.

Conforme Rinaldi y Fernandez (2011), delante de esa situación, los docentes que trabajan con enseñanza de lengua extranjera para niños constantemente buscan apoyo pedagógico y metodológico, para las autoras “muitos professores desconheciam esse campo de atuação e, mesmo entre aqueles que já tinham como alunos crianças não alfabetizadas, faltava uma noção do que é como educar por meio do ensino de língua espanhola” (RINALDI; FERNANDEZ, 2011, p. 58). A partir de esas dificultades las autoras abordan que en esta fase, trabajar con la lectura y la escrita puede comprometer todo el trabajo, una vez que los alumnos están en fase de alfabetización y aun no tienen dominio formal de su lengua materna para aprender a leer y escribir en lengua extranjera. Conforme Rinaldi (2011) la enseñanza de lengua extranjera, sobretudo el español, para niños debe ser embazada en clases con el foco en la competencia oral y materiales audiovisuales.

El Español para Niños anclado en la oralidad, desarrolla las clases de adquisición de lengua española a partir de tres de las cinco hipótesis de Krashen (1982), que conforme Carioni (1998) se definen en: distinción entre adquisición y aprendizaje, en que aprender una lengua implica un conocimiento formal sobre el idioma, o sea, un esfuerzo consciente, diferente de la adquisición que se da de forma natural, inconsciente y a través de la interacción; el input, que se refiere a una información nueva en la lengua meta, siempre visando un grado a más de las prácticas actuales del individuo, pues cuanto mayor y mejor el input recibido por el alumno, mejor será su output; el filtro afectivo, que se refiere a la resistencia de los individuos en relación a la lengua extranjera, o sea, cuanto más positiva la actitud de los alumnos delante de la lengua extranjera, más beneficiada será la recepción del input. A partir de esas tres hipótesis nuestro taller buscó abordar temáticas del cotidiano, traer

informaciones y nuevos léxicos par los alumnos avanzaren en su grado de enseñanza e interactuar para bajar el filtro afectivo de modo que la recepción fuese placentera.

Con base en lo expuesto, el objetivo de nuestro taller fue estimular el imaginario de los niños con base percepción los niños sobre el urbano. Nuestro planeamiento se ancoró en Néreci (1988) que trata las prácticas como una reflexión que explora los conocimientos y las peculiaridades de los alumnos. Para el autor,

(...) o ensino visa cada tipo de aluno. Mais, ainda, refere-se as peculiaridades e possibilidade dos mesmos. Este é um aspecto fundamental do planejamento didático, e todo o trabalho escolar deve girar em torno deste tópico De nada adianta um planejamento minucioso se não tem em mira quem dele se possa aproveitar. Ou melhor, o planejamento tem probabilidade de sucesso quando efetuado sem esquecer a quem se destina. (NÉRECI, 1988, p. 224).

Empezamos el taller realizando las siguientes cuestiones: ¿O qué les gusta en Jaguarão?, ¿O qué no les gusta?, ¿O qué podríamos cambiar? y ¿Cómo sería nuestra ciudad de los sueños?. Con base en las respuestas de los alumnos charlamos sobre sus deseos y sitios que gustarían de conocer. Referente a la adquisición específica de léxico sobre las ciudades, utilizamos canción “Pueblos y Ciudades” que habla de los elementos que componen una ciudad, por ejemplo, establecimientos comerciales, plazas, calles y el pueblo que vive en sociedad. Como conclusión de la actividad proponemos que los alumnos criasen su propia ciudad en el enlace Juegos de Hacer.

3 Imaginación y las tecnologías digitales

A lo largo de la historia diferentes visiones sobre la infancia fueron defendidas y, actualmente, segundo Kramer (2006) la infancia puede ser comprendida como un período de la historia de cada sujeto que empieza en el nacimiento hasta, aproximadamente, los diez años de edad. Durante ese periodo, de acuerdo con Montessori (1961), vemos que los niños también fueron vistos de diversas maneras, lo que muestra como ese período es importante y como esos sujetos son complejos y dueños de una construcción psíquica diferente de la psicología de los adultos. Conforme la autora, el niño, en los primeros años de vida, absorben la cultura de la sociedad en que viven, o sea, por medio de sus propios factores psicológicos, se sitúan en la sociedad adquiriendo conocimientos culturales que no se dirigen solamente a la cultura escrita y la lectura, sino, también, a la cultura de la botánica, zoología, matemática, geográfica y etc. (MONTESSORI (1961, p. 16). De esta forma vemos que para conocer el mundo y, consecuentemente, la cultura, no es necesario que los niños estén en el ambiente escolar, pues cuando llegan en la fase educacional ya absorbieron conocimientos, experiencias y culturas de los contextos que viven.

Descobrimos, assim, que a educação não é aquilo que o professor transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que ela não é adquirida escutando-se palavras, mas em virtude de experiências realizadas no ambiente. A tarefa do professor não é falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente preparado exatamente com este objetivo. (MONTESSORI, 1961, p. 16).

El niño a partir de esa concepción deja de ser un sujeto pasivo, vacío de conocimientos y sabiduría y pasa a ser activo, contribuyendo con sus experiencias en el escenario de la escuela, “[...] a vejamos como o construtor de nossa inteligência, como ser que, orientado por um professor interior, trabalha infatigavelmente com alegria e felicidade, segundo um

programa preciso, para a construção daquela maravilha da natureza que é o Homem” (MONTESSORI, 1961, p. 17).

El movimiento de adquisición de experiencias es accionado desde la primera infancia y, en la escuela, esos conocimientos deberían ser el punto clave para que otras experiencias y saberes fuesen adquiridos, sin embargo esos saberes son negados y el foco si vuelve para el aprendizaje intelectual. Montessori (1961) destaca que la intelectualidad es el punto central de la enseñanza escolar y las otras competencias son trabajadas separadamente como, por ejemplo, el sistema muscular y el sistema mental, cuanto, en realidad, las deberían ser unificadas para haber un desenvolvimiento integral del sujeto. Montessori (1961, p. 161), aborda que “o desenvolvimento mental e espiritual podem e devem ser auxiliados pelo movimento, sem o que não há progresso, nem saúde, falando-se sob o ponto de vista mental”.

En el proyecto Español para Niños, anclado en la enseñanza a través de la oradidad con el uso de canciones, las clases siempre siguen los postulados de Montessori (1961), o sea, explorar las experiencias y trabajar con el desenvolvimiento integral de los alumnos, utilizando canciones para danzar y estimular la coordinación, adquirir léxico y reflexionar sobre nuestro contexto social. Aunque la autora priorice las experiencias y el contacto con el ambiente externo, a partir de materiales naturales y vivos, creemos que además de esas prácticas, otras también pueden ser exploradas como, por ejemplo, las vinculadas al contexto digital, ya que las redes y las conexiones son los principales medios de comunicación e interacción social actual y, por eso, traer esta realidad para las clases pueden facultar otras experiencias y fomentar la imaginación.

En ambientes externos, en contacto con la naturaleza, es común que la imaginación de los niños sea accionada, todavía, con el acceso a la internet es posible que las cosas imaginadas tomen forma. Para Sático (2007, p. 03) “[...] imaginar es percibir mentalmente, tener una idea sobre algo que no está presente realmente. [...] La imaginación permite a la mente un estado de apertura que genera fluidez, flexibilidad y ampliación de la capacidad creativa”.

Como las tecnologías son herramientas que proporcionan integración, movilidad y multifuncionalidad, es posible que los profesores promuevan actividad que despierten el imaginario a partir de otras culturas, saberes y experiencias. Segundo Moran (2007, p. 93),

As redes, principalmente a internet, estão começando a provocar mudanças profundas a educação presencial e a distância. Na presencial, desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporal. Podemos aprender de vários lugares, ao mesmo tempo, *on* e *off-line*, juntos e separados.

Igualmente, también podremos aprender sobre varios sitios y culturas en un mismo espacio, o sea, la red digital proporciona la adquisición y vivencias que, por veces, presencialmente el acceso puede ser inviable. En el mundo virtual, los saberes salen del despacio escolar (MORAN, 2007) y los límites son la imaginación y los intereses de los estudiantes. Salir de los muros de la escuela y adentrar otros espacios transforma la escuela en un espacio *desterritorializado*, o sea, la pasaje del real para el virtual proporciona otras formas de conocer e imaginar diferentes sitios y culturas, mediados por el ordenador y saberes virtuales (LEVY, 2010).

De manera ninguna estamos desconsiderando el aprendizaje que los niños adquieren en los espacios exteriores, físicamente, sin embargo al tratar de la enseñanza de español, creemos que las tecnologías digitales pueden auxiliar en determinadas actividades, sobretudo, cuando el enfoque es crear un ambiente de inmersión en la cultura hispanohablante.

4 Juegos de hacer, ser e imaginar

Para desenvolver el taller buscamos actividades y experiencias que los alumnos aun no tenían trabajado, así elegimos trabajar con ciudades, visando los elementos que nos proporcionasen mayores posibilidades de hablar, interactuar y envolver los estudiantes en un ambiente placentero. Como Jaguarão es una ciudad de frontera y los alumnos saben que al cruzar el puente estamos en otro país, con ciudades y culturas distintas, trabajar con ciudades fue una manera que encontramos para realizar algunas relaciones entre Brasil y Uruguay, embazados en el cotidiano fronterizo vivido en Jaguarão.

En el primero rato de la clase, preguntamos para los alumnos si ellos sabían que existía otra ciudad al cruzar el puente, cual la lengua que se hablaba allá, se conocían el Uruguay y se sabían que de un lado del puente está el Brasil y del otro el Uruguay. Esas fueron algunas cuestiones hechas para interactuar y crear una relación de proximidad con los niños y conforme contestaban preguntábamos los nombres, edad y se les gustaba aprender español. Todos los niños hablaban mucho y sabían que vivían en un territorio fronterizo, algunos conocían el Uruguay y otros no, como parte de las vagas del proyecto eran ofrecidas a la Secretaria de Educación de Jaguarão, algunos alumnos eran carentes y, además de su barrio, solo conocían algunas partes del centro de la ciudad.

Con la finalización de la charla invitamos a todos para escuchar una canción y, de pronto, los alumnos salieron de sus cillas para danzar, práctica común en todas las clases. La canción que pusimos se llamaba “Pueblos y Ciudades”, a lo largo de la canción todos danzaron y con el término informamos que pondríamos, nuevamente, para que todos prestasen atención en la letra para que lográsemos saber sobre lo que se trataba. Luego, todos sentaron y cuando terminó algunos hablaron que habían escuchado la palabra ciudad, casas, plazas y museos. Como algunos no tenían entendido muy bien, pusimos más una vez.

En la tercera vez los niños entendieron casi todas las palabras de la canción, mientras otros aún se quedaban quietos. Para que todos comprendiesen la temática del taller hicimos una conversación sobre ¿Lo qué les gustaba en Jaguarão?, ¿Lo qué no les gustaba?, ¿Lo qué podríamos cambiar?, ¿Cómo sería nuestra ciudad de los sueños?. Todos charlaron mucho y querían contar muchas cosas sobre los sitios que les gustaban en Jaguarão y las cosas que faltan en la ciudad.

Durante las charlas invitamos los niños para hacer un corte para la merienda y, durante ese tiempo preguntamos si tenían la costumbre de acezar la internet en sus casas o en la escuela y la mayoría hablo que sí, algunos utilizaban el *Facebook* de sus padres, o los suyos y, en general, jugaban en la escuela, además preguntamos se sabían que era posible aprender con la internet y todos dijeron que no. A partir de sus contestaciones y con el fin de la merienda, invitamos a todos para ir al laboratorio de informática porque íbamos hacer una actividad de enseñanza utilizando juegos de la internet.

En el laboratorio de informática, producimos nuestra propia ciudad, a partir de los deseos e imaginación de los estudiantes, el sitio web utilizado fue el “Juegos de Hacer”, que es destinado a niños hasta doce años con diversos juegos y actividades. El juego para construir las ciudades ofrecida, además del escenario, diversos elementos como: casas, edificios, hospitales, tiendas, plazas, museos, calles, coches, personas y etc., algunos objetos también eran animados, como coches y personas, lo que despertaba más el interés de los niños porque su ciudad ganaría vida. Un diferencial de este enlace es que no requiere lectura de sus usuarios, o sea, un juego propicio para ser aplicado en este proyecto, ya que el enfoque son las competencias comunicativas.

Cuando invitamos los niños para ir al laboratorio de informática todos reaccionaron con espanto, pues, conforme sus palabras, las ordenadoras no podrían ser utilizadas para aprender, solo para jugar. Cuando llegamos, pedimos que cada un sentase en un ordenador y explicamos la actividad, pues todos estaban con el juego cargado y solamente dimos las orientaciones para que supiesen lo que tenían que hacer. No tuvimos problemas con el manejo

de del ratón, ni dificultades a lo largo de la actividad, creemos que como los estudiantes pertenecen a una cultura en que las cuestiones digitales están siempre presentes, el dominio y entendimiento de la actividad fue natural. Moran (2007, p. 91) aborda que “em relação aos alunos, hoje, é importante que eles tenham ambientalização tecnológica e pedagógica nos ambientes virtuais”.

Durante la actividad acompañamos y charlamos con todos los alumnos, con la intención fornecer input lexical positivo preguntamos para cada uno lo que había en las ciudades y caso ellos contestasen en portugués repitamos la palabra en español para que el léxico fuese adquirido. Como la intención de la actividad era la construcción de la ciudad de los sueños, también preguntamos cómo los alumnos estaban la construyendo y lo que no podría faltar. Conforme Sátiro (2007, p. 05),

La imaginación se apoya en la experiencia, o sea construye siempre con elementos tomados del mundo real. Como ejemplo habla de los mitos, cuentos y leyendas que son combinaciones de elementos reales sometidos a modificaciones y/o reelaboraciones imaginativas. En este mundo imaginario podemos encontrar una fantástica cabaña con patas de gallina, pero a la vez reconocer las partes tomadas de la realidad que configuran esta imagen. La consecuencia de esta idea es que cuanto más rica sea la experiencia humana mejor para la imaginación ya que dispone de mas “materiales” para combinar, elaborar, modificar.

Los estudiantes relataron que harían ciudades de algodón de azúcar, otros eligieron como escenario el espacio sideral y algunos hicieron todo rosado con cinema, plazas y *shopping center*. Las respuestas sobre las cosas que faltaban en Jaguarão fueron todas transpuestas para sus ciudades y también notamos que en algunas producciones hay muchos espacios verdes que, en alguna medida, pueden representar sus contextos sociales, ya que la mayoría vive en barrios con muchos espacios para jugar.

Con el final de la actividad notamos que los niños estaban contentes con la clase y las actividades propuestas y, como consecuencia, pidieron para los becarios responsables por el proyecto que más actividades como la que hicimos fuesen realizadas, pues utilizar la computadora era muy divertido y ellos aprendieron mucho. Abajo algunas ciudades elaboradas por los alumnos.

Imagen: Ejemplo de Ciudades Producidas en el taller



Fuente: archivo personal

5 Conclusión

La intención del presente trabajo fue presentar un taller realizado en el proyecto Español Básico para Niños, relacionando las infancias y el contexto digital. Para eso situamos el lector sobre las políticas que embazan la enseñanza de lengua extranjera para niños, discutimos sobre las infancias y los cambios del papel social de los niños, una vez que a lo largo de la historia él pasa de un sujeto pasivo para un sujeto activo con experiencias y saberes que son adquiridos a través de sus interacciones sociales y no solamente en la escuela, por fin, presentamos el taller desarrollado con algunas discusiones sobre la aplicación.

Aunque nosotros nos embacemos en la perspectiva de Montessori (1961) en que los niños deben tener una infancia que vivencie diferentes saberes y esté en contacto con la naturaleza, también creemos que en contexto digital puede ser explorado. De acuerdo con Moran (2007), manejar el virtual es fundamental para los rumbos que la educación está tomando debido la generación 2.0.

En nuestra actividad intentamos transponer los conocimientos vividos por los alumnos para el virtual, accionando su imaginación y deseos en la elaboración de la ciudad. Los resultados del taller fueron gratificantes y el *feedback* de los niños fue positivo durante toda la clase, logramos instaurar un ambiente placentero en que la enseñanza de la lengua española fuese realizada por medio de charlas, canciones e interacción entre todos los envueltos en el taller. El uso de las tecnologías digitales resultaron en nuevas experiencias y mostramos para los estudiantes que la internet es una red que sirve para aprender y adquirir diversos conocimientos.

6 Referencias

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 7**, 14 dezembro de 2010.

CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, H.; RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. España: Cambridge University Press, 1998.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MONTESORI, M. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Portugália Editora, 1961.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos caminhos de como chegar lá**. São Paulo. Papirus, 2007

NÉRICI, I. G. **Didática: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

RINALDI, S.; FERNANDEZ, I. G. E. Língua Estrangeira a Crianças: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão. In: Tonelli, J. T. A.; CHAGURI, J. P. (orgs) **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba, Appris Editora, 2011.

SÁTIRO, A. Volar con las Alas de la Imaginación Infantil. In. **childhood & philosophy**, set. 2009.

YIN. R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.