

Interdisciplinarni diplomski rad: Etnografija poučavanja španjolskog kao stranog jezika djeci mlađe školske dobi u Hrvatskoj

Grgurić, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:178144>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-20**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju

Interdisciplinarni diplomski rad:
**Etnografija poučavanja španjolskog kao stranog jezika djeci
mlađe školske dobi u Hrvatskoj**

Studentica:

Petra Grgurić

Mentorica:

dr. sc. Andrea Beata Jelić

Komentorica:

dr. sc. Jelena Marković

Zagreb, rujan 2024.

Zahvale

Hvala dr. sc. Andrei Beati Jelić – Draga profesorice, hvala Vam što ste mi tijekom cijelog diplomskog studija bili guća. Hvala na svakom razgovoru, savjetu, usmjerenju te riječima potpore i pohvale. Hvala Vam što ste mi pokazali da je biti profesorica primarno poziv, a tek onda posao.

Hvala dr. sc. Jeleni Marković – Draga profesorice, hvala Vam što ste mi na svom kolegiju pokazali neku drugu stranu etnologije i kulturne antropologije. Hvala Vam što ste ih prikazali u širokoj, životnoj i svakodnevnoj slici. Hvala Vam na velikom povjerenju, slobodi i potpori koju ste mi pružili tijekom stvaranja ovog diplomskog rada.

Hvala Survivor ekipi – Drage nenas, hvala vam što ste tijekom cijelog diplomskog studija bile uvijek tu za mene. Hvala na svakoj popijenoj zajedničkoj kavi u Coyoteu, hvala na svakoj radnoj (i malo manje radnoj) sesiji u Auli, hvala na svakom zajedničkom učenju, bilješkama i druženju. Hvala što smo pazile, a i nastavljamo paziti, jedne na druge.

Hvala Ber i Petri – Drage moje, hvala vam na prekrasnom prijateljstvu. Hvala vam što se toliko veselite svim mojim uspjesima, kao i ja vašima. Hvala vam za svu potporu, razgovore i sve ostale dijelove našeg četverokuta.

Hvala Marti – Draga Martić, hvala ti za 10 godina divnog prijateljstva. Hvala ti što smo skupa odrasle, prošle zajedno sve od gimnazije do kraja tvoga, a sada i moga, faksa. Hvala ti unaprijed za idućih 10, a onda i sve ostale godine prijateljstva koje nam dolaze.

Hvala Miji – Draga Mijić, hvala ti što zajedno rastemo, napredujemo i mijenjamo se. Hvala ti što si uvijek tu za mene. Hvala ti na ogromnoj potpori i podršci te divnom prijateljstvu tijekom svih ovih mladih godina života. Hvala ti za svaki „Bravo Petrić, ponosna sam na tebe!“ i za svaki: „Možeš ti to!“. Hvala ti na svemu što smo prošle i veselim se svemu divnom što na čeka.

Hvala Romanu – Dragi šogi, hvala ti na svakoj tehničkoj i ostaloj pomoći tijekom studija, a pogotovo tijekom on line Korone. Hvala ti na svim tehnološkim novitetima i alatima s kojima si me upoznao. Hvala ti što ćeš diplomirati nakon mene.

I za kraj, najveće hvala mojoj obitelji – Dragi roditelji, hvala vam na potpori koju ste mi pružili tijekom školovanja i studija. Hvala vam što me niste požurivali, hvala na svom strpljenju i razumijevanju od promjene smjera pa do svega što je slijedilo nakon toga. Hvala na pruženom vremenu i prostoru da se pronađem i snađem. Hvala vam što ste tu za mene.

- Draga bakica, hvala ti na svakom skuhanom ručku, na svakoj složenoj Cedeviti sa sokom, hvala ti na svakom: „Sretno Petrek, imaš kišobran, trebaš novaca?“, hvala ti za svaki put kada si držala fige da položim ispit. Hvala ti na svemu.

- Draga sekić, hvala ti što mi uvijek u potpunosti i bezuvjetno čuvaš leđa. Hvala ti na svakom ručku u menzi, kavi te druženju i učenju u knjižnici. Hvala ti što uvijek izvučemo i guramo jedna drugu. Hvala ti što si mi najbolja prijateljica, stijena, oslonac, sigurna luka i najveći fan. Hvala ti do neba i nazad.

SAŽETAK

Diplomski rad obrađuje temu nastave španjolskog jezika kao drugog stranog jezika kod učenika četvrtog razreda osnovne škole u Hrvatskoj. Istraživanje se fokusira na studiju slučaja jedne osnovne škole, te ne pruža generalizirane zaključke o nastavi španjolskog jezika u svim školama. Cilj rada je etnografijom iz tri perspektive - nastavnice, učenika i vanjske promatračice - analizirati metodičke standarde i iskustva nastavnog procesa. Rad objedinjuje učenička i nastavnička iskustva te uvid u obrazovanje iz etnološke i metodičke perspektive. Provedeno istraživanje pokazuje da nastava španjolskog kao stranog jezika u četvrtom razredu osnovne škole obiluje aktivnostima koje se nazivaju igrom. Iako teorija igre naglašava slobodu i maštu, u strukturiranom obrazovnom kontekstu ove aktivnosti ne odgovaraju potpuno tom shvaćanju. Učenici igre u učionici vide kao zanimljivije aktivnosti, ali ih ne prepoznaju kao pravu slobodnu igru. To se vidi iz dječjih crteža i njihovih reakcija na aktivnosti koje nisu predstavljene kao igre. Razlike u percepciji igre između učenika i nastavnika, ističu potrebu za balansiranjem slobode i strukture u obrazovnom procesu.

Ključne riječi: djeca mlađe školske dobi, španjolski jezik, etnografija, strani jezik, igra, dječji crtež

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Rano učenje stranih jezika.....	3
2.1. Opće postavke ranog učenja stranog jezika.....	3
2.2. Suvremene politike stranih jezika u obrazovanju.....	6
2.3. Kratki pregled europskih istraživanja o ranom učenju stranih jezika	9
2.4. Kratki pregled poučavanja stranih jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu.....	10
3. Proces poučavanja stranog jezika djeci mlađe školske dobi	13
3.1. Djeca mlađe školske dobi	13
3.2. Prvi i drugi strani jezik u nižim razredima osnovne škole	14
3.3. Komunikacija na stranom jeziku u poučavanju stranih jezika	16
3.4. Utjecaj afektivnih čimbenika na učenje stranih jezika	17
3.5. Poučavanje (španjolskog kao) stranog jezika djeci mlađe školske dobi	19
4. O igri	24
4.1. Teorija igre	24
4.2. Igra u nastavi stranih jezika	33
4.3. Neverbalna komunikacija u nastavi stranih jezika	35
5. Metodološki okvir	36
5.1. Metode etnoloških istraživanja s djecom.....	37
5.2. Etnografija u učionici	41
5.2.1. O etnografiji	41
5.2.2. O autoetnografiji	43
5.2.3. Etnografija u odgojno-obrazovnom kontekstu.....	44
5.3. Dječji crtež kao istraživačka metoda	46
5.3.1. O dječjem crtežu	46
5.3.2. Dječji crtež u nastavi.....	46
6. Tijek istraživanja	49
6.1. Problemi i ciljevi istraživanja	49
6.2. Sudionici istraživanja	49
6.3. Provedba istraživanja, korišteni postupci i instrumenti.....	49
6.4. Obrada dobivenih podataka	51
7. Rezultati istraživanja	52

7.1. Prvi tjedan istraživanja	52
7.2. Drugi tjedan istraživanja.....	56
7.3. Treći tjedan istraživanja.....	58
7.4. Četvrti tjedan istraživanja.....	61
7.5. Analiza dječjih crteža	64
7.6. Analiza podataka dobivenih polustrukturiranim intervjuima	65
7.7. Rasprava	69
8. Zaključak.....	77
9. Priloženi dječji crteži.....	79
10. Literatura	83

1. Uvod

Ove školske godine 2023./2024. slavi se dvadeset godina od uvođenja obaveznog učenja stranog jezika od prvog razreda osnovne škole. Bez obzira na dominaciju engleskog kao najpopularnijeg i najpoučavanijeg stranog jezika u hrvatskom osnovnoškolskom sustavu, obavezno učenje stranog jezika otvorilo je mogućnost da drugi jezici postanu dio standardiziranog državnog obrazovnog sustava. Među tim jezicima nalazi se i španjolski jezik.

S obzirom na to da su istraživanja o španjolskom kao stranom jeziku relativno malobrojna u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, ovim se interdisciplinarnim diplomskim radom želi predočiti kako izgleda nastava španjolskog kao drugog stranog jezika kod učenika četvrtog razreda osnovne škole kojima je hrvatski materinski jezik, te su učenici početnici u učenju navedenog stranog jezika. Bitno je naglasiti kako istraživanje povedeno za svrhu pisanja rada samo jedna studija slučaja jedne osnovne škole u Republici Hrvatskoj, te se iz dobivenih rezultata ne mogu izvoditi generalni zaključci o sveukupnoj slici nastave španjolskog kao stranog jezika u četvrtom razredu osnovne škole.

Cilj diplomskog rada je u prikazu etnografije iz tri različite perspektive, one nastavnice, učenika te vanjske promatračice u suradnji s kolegicama studenticama, nastojati omjeriti metodičke standarde s „glasovima“ nastavnice i djece kao aktivnih sudionika obrazovnog procesa s naglaskom na njihova nastavna iskustva. Rad je rezultat dosadašnjih učeničkih i nastavničkih iskustava, te istovremeno donosi prizmu stečenog obrazovanja, kako iz etnološke tako i iz jezične španjolske perspektive. Interdisciplinarnost rada je ono što mu daje širinu i bogatstvo.

Rad je podijeljen u dva velika dijela. Prva polovica rada prikazuje općenite teorijske postavke o ranom učenju stranih jezika nudeći svjetsku i hrvatsku perspektivu, sumirajući provedena istraživanja o navedenoj tematici, te nudeći suvremene postavke poučavanja španjolskog kao stranog jezika učenicima mlađe školske dobi. Zatim slijedi dio rada koji prikazuje metode i pristupe etnoloških istraživanja s djecom, te donosi teorijske prikaze etnografije, autoetnografije, igre i dječjeg crteža. Druga velika cjelina rada je provedeno istraživanje koje je prikazano kao cjelokupan proces, počevši od metodologije preko problematike i ciljeva, do rezultata i rasprave samog provedenog istraživanja.

2. Rano učenje stranih jezika

2.1. Opće postavke ranog učenja stranog jezika

Rano učenje stranih jezika ima nekoliko ključnih značajki koje su podržane brojnim istraživanjima i teorijama u području lingvistike, psihologije i obrazovanja. Pretpostavka o kritičnom razdoblju za učenje jezika (Lenneberg, 1967) sugerira da postoji određeno razdoblje u kojem je mozak posebno spreman za učenje jezika, a nakon kojeg ta sposobnost opada. Ova pretpostavka ima snažnu podršku u neurološkim i biološkim istraživanjima, ali također postoji debata i varijabilnost u individualnim sposobnostima učenja jezika nakon kritičnog razdoblja. Kritično razdoblje obično se proteže od ranog djetinjstva do puberteta, približno do 12. godine života. Nakon ovog razdoblja, sposobnost za učenje jezika značajno opada, a usvajanje jezika postaje teže i manje prirodno. Tijekom kritičnog razdoblja, mozak je visoko plastičan, što znači da se može lakše prilagoditi i reorganizirati učenja jezika. Nakon puberteta, plastičnost mozga se smanjuje, što otežava savladavanje novih jezičnih struktura i fonoloških elemenata. Pretpostavka o kritičnom razdoblju povezana je s biološkim promjenama u mozgu, poput sazrijevanja moždanih struktura i mijenjanja neuronskih puteva. Lenneberg (1967), autor koji je formulirao ovu teoriju, smatrao je da je jezična sposobnost biološki determinirana i povezana s određenim razvojnim fazama.

Pretpostavka o osjetljivom razdoblju za usvajanje jezika (Singleton i Ryan, 2004) temelji se na ideji da postoje određeno razdoblje u životu osobe kada je usvajanje stranog jezika lakše i učinkovitije nego u ostalim životnim periodima. Životno razdoblje od ranog djetinjstva do puberteta je ono tijekom kojega su uvjeti za učenje jezika optimalni. U tom razdoblju djeca su posebno osjetljiva na jezične podražaje te mogu brže i lakše usvajati jezične strukture. Navedeno znači da djeca imaju veće šanse za postizanje visoke razine kompetencije u stranom jeziku, no odrasli također mogu uspješno naučiti strani jezik, iako najčešće s većim naporom i potencijalno slabijim rezultatima. Pretpostavka o osjetljivom razdoblju povezana je s kognitivnim, biološkim i socijalnim čimbenicima. Primjerice, neuroplastičnost mozga je veća u mlađoj dobi, što omogućuje lakše usvajanje novih stranih jezika. Također, djeca su često izložena bogatijem jezičnom okruženju kroz igru i interakciju s vršnjacima.

Kada govorimo o kognitivnom razvoju djece, treba spomenuti švicarskog dječjeg psihologa Piageta koji je u 50-im godinama 20. stoljeća postavio teoriju intelektualnog razvoja koja sugerira da svaka osoba prolazi kroz četiri glavne razvojne faze, a to su: senzomotorička faza,

predoperacijska faza, faza konkretnih operacija i faza formalnih operacija. Te faze su opisane kao stalni i nepromjenjivi slijed u razvoju osobe (Colić, 2019). Teorija stadija kognitivnog razvoja vrlo je bitna za razumijevanje djece i onoga što u procesu učenja mogu ili ne mogu s obzirom na dob. Djeca mlađe školske dobi prolaze kroz fazu konkretnih operacija. U fazi konkretnih operacija, koja se javlja oko sedme ili osme godine života, te traje do jedanaeste ili dvanaeste godine života, djeca razvijaju sposobnost mentalnog manipuliranja vlastitim unutarnjim predodžbama i sjećanjima o konkretnim objektima te nadograđuju ono što su razvili tijekom prethodne faze razvoja. Ova faza omogućuje im da izvode mentalne operacije, ali samo u vezi s konkretnim objektima, poput igračaka ili drugih opipljivih stvari. Piagetov eksperiment konzervacije, koji je najpoznatije provedeno istraživanje, ilustrira ovaj razvojni proces. Tijekom eksperimenta, djeca su pokazala sposobnost shvaćanja konzervacije jednake količine tekućine, prepoznavajući da se količina ne mijenja unatoč promjenama u obliku spremnika. U ovoj fazi, djeca također razvijaju logičko razmišljanje, sposobnost konzervacije i serijaciju predmeta. Ova faza omogućuje im da zaključe o odnosu između različitih objekata i razviju sposobnost rješavanja problema (*ibid.*).

Krashen, lingvist i istraživač, poznat je po svojoj teoriji usvajanja stranog jezika, koja se sastoji od nekoliko hipoteza. Jedna od ključnih hipoteza je hipoteza prirodnog reda (Krashen, 1982). Ona tvrdi da se jezične strukture usvajaju redosljedom koji je predvidljiv i univerzalan, što znači da svi učenici prolaze kroz iste faze u istom redosljedu pri usvajanju drugog jezika bez obzira na njihov materinski jezik. Krashen (1982) i drugi istraživači proveli su različite studije koje su pokazale dosljednost u redosljedu usvajanja gramatičkih struktura među različitim skupinama učenika. Na primjer, određene morfološke oznake i gramatička pravila pojavljuju se ranije u procesu usvajanja jezika, dok druge dolaze kasnije. Osim hipoteze prirodnog reda usvajanja stranog jezika, ostale Krashenove hipoteze također su važne za razumijevanje usvajanja stranih jezika. Hipoteza o usvajanju i učenju stranog jezika tvrdi da je usvajanje stranog jezika neformalni, podsvjesni proces sličan načinu na koji djeca usvajaju svoj prvi materinski jezik. Usvajanje se događa kroz prirodnu komunikaciju i interakciju. Učenje jezika je s druge strane formalni, svjesni proces koji uključuje eksplicitno učenje jezičnih pravila i gramatike, obično kroz formalno obrazovanje. Krashen (1982) objašnjava kako do učenja stranog jezika dolazi kada učenici dobiju jezični *input* koji je malo iznad njihove trenutne razine kompetencije ($i+1$). Ovo znači da je *input* razumljiv, ali malo izazovan. Autor također objašnjava kako emocionalni čimbenici kao što su motivacija,

samopouzdanje i anksioznost utječu na sposobnost učenika da usvoje jezik. Niži afektivni filtri omogućuju bolju apsorpciju jezičnog *inputa*.

S Krashenovom posljednjom opisanom hipotezom složio se i Gardner (1985). Njegova teorija motivacije i stavova naglašava kako su ovi čimbenici ključni za uspješno učenje drugog jezika. Integrativna i instrumentalna motivacija, zajedno s pozitivnim stavovima prema govornicima i procesu učenja, djeluju sinergijski kako bi poboljšali jezične vještine učenika. Empirijska podrška Gardnerovom modelu pokazuje važnost ovih čimbenika u različitim kulturnim i obrazovnim kontekstima, potvrđujući njegovu univerzalnost i praktičnu primjenjivost u nastavi jezika. Autor smatra da je integrativna motivacija ključna za dugoročno i dubinsko usvajanje jezika. Učenici koji su motivirani integrativno često pokazuju veću upornost i interes za kulturu i običaje govornika ciljanog jezika. Ova motivacija može uključivati želju za komunikacijom s prijateljima koji govore ciljani jezik ili interes za studij u zemlji gdje se taj jezik govori. Instrumentalna motivacija je također važna, posebno u kontekstu obrazovanja i profesionalnog razvoja. Na primjer, učenici koji uče jezik radi boljih poslovnih prilika ili akademskog uspjeha mogu pokazivati visoku razinu motivacije. Međutim, Gardner naglašava da je ova vrsta motivacije često povezana s kratkoročnim ciljevima. Pozitivan stav prema samom procesu učenja jezika također je ključan. Učenici koji uživaju u učenju jezika i vide ga kao ugodno iskustvo obično postižu bolje rezultate. Ovo uključuje pozitivan stav prema nastavnicima, metodama poučavanja i nastavnim materijalima (*ibid.*).

Vygotskyjeva teorija (1978), s posebnim naglaskom na zonu proksimalnog razvoja, naglašava ključnu ulogu socijalne interakcije i kulturnog konteksta u kognitivnom i jezičnom razvoju. Njegovi postulati o važnosti socijalne interakcije, kulturalnih alata i jezika oblikovali su moderne pristupe obrazovanju i pružili vrijedne smjernice za nastavnike u prilagođavanju svojih metoda kako bi podržali optimalan razvoj učenika. Vygotsky je vjerovao da je socijalna interakcija ključna za kognitivni razvoj. Tvrdio je da djeca uče kroz interakcije s odraslima i vršnjacima, te da je ova interakcija nužna za usvajanje novih znanja i vještina. Prema Vygotskyju (1978), kognitivni razvoj djeteta ne može se odvojiti od kulturnog konteksta. Kulturni alati i simboli, kao što su jezik i brojevi, igraju ključnu ulogu u oblikovanju misli i razumijevanja. Jezik je, prema Vygotskom, osnovni alat za kognitivni razvoj. Kroz jezik, djeca internaliziraju društvene interakcije i razvijaju sposobnost za apstraktno mišljenje. Zona proksimalnog razvoja je pojam koji opisuje razliku između onoga

što dijete može postići samostalno i onoga što može postići uz pomoć kompetentnijeg pojedinca, poput učitelja, roditelja ili vršnjaka. Autorova teorija implicira da nastavnici trebaju pružiti podršku koja je prilagođena trenutnom nivou djetetovog razvoja. Ovo uključuje korištenje strategija poput vođenja, modeliranja i postupnog smanjenja pomoći kako bi dijete moglo preuzeti više odgovornosti za vlastito učenje (Vygotsky, 1978).

Učenje jezika u ranom djetinjstvu olakšano je zbog neuroplastičnosti mozga te niže razine straha od pogrešaka nego u kasnijim godinama obrazovanja, dok istovremeno potiče razvoj kognitivnih sposobnosti i interesa za različite kulture. Nadalje, istraživanja sugeriraju da učenje stranih jezika u ranom djetinjstvu pozitivno utječe na cjelokupan akademski razvoj, uključujući bolje rezultate u čitanju, matematici i logičkom razmišljanju. Iako adolescencija označava smanjenje sposobnosti spontanog usvajanja jezika, također predstavlja razdoblje veće intelektualne zrelosti i sposobnosti apstraktnog razmišljanja, što olakšava svjesno učenje jezika. Učenici u ovom dobu mogu imati koristi od metodologija kao što su igre, digitalni projekti i timski rad koji potiču socijalne interakcije i autonomiju (Jovanović *et al.*, 2022, prema Bialystok, 2001, Cenoz, 2003, Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2006, Pižorn, 2009, Taylor & Lafayette, 2010, Šuvaković, 2017).

2.2. Suvremene politike stranih jezika u obrazovanju

U hrvatskom obrazovnom sustavu učenici uče jedan obavezan strani jezik od prvog do osmog razreda, a od četvrtog razreda na dalje mogu početi učiti i drugi strani jezik. Engleski jezik je najpopularniji strani jezik u našem obrazovnom sustavu te najčešće onaj koji djeca uče tijekom cijelog svog osnovnoškolskog obrazovanja (Jelić i Blažević, 2023). Na uvodnom okruglom stolu konferencije¹ koja se u veljači 2024. godine održavala na Filozofskom fakultetu u Zagrebu navedene su neke osnovne škole u Republici Hrvatskoj u kojima je neki drugi strani jezik (kao na primjer njemački ili francuski) onaj koji se uči od prvog razreda osnovne škole, a engleski jezik taj s kojim učenici počinju u četvrtom razredu. No, te su škole, i takva je praksa, više iznimka nego pravilo. S obzirom na političke struje i činjenicu da je engleski jezik najpopularniji strani globalno korišteni jezik, 20 godina nakon uvođenja učenja obaveznog stranog jezika u hrvatskim osnovnim školama, engleski je jezik bez konkurencije

¹ „International Conference: UZRT 2024“: https://uzrt.ffzg.unizg.hr/?page_id=437

najpopularniji i najučeniji, a s manje poučavanim jezicima (njemački, francuski, talijanski, španjolski...) se počinje kasnije. Navedeno potvrđuju Medved Krajnović i Letica (2009) koje se slažu kako je trenutni stav Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske prema učenju stranih jezika je pozitivan, što se vidi u gore navedenoj politici obrazovanja, koja od školske godine 2003./2004. određuje učenje jednog stranog jezika od prvog razreda osnovne škole. Medved Krajnović i Letica (2009) također prenose preporuku Ministarstva da se s učenjem drugog stranog jezika započne u četvrtom razredu, ali to nije obvezno osim ako prvi strani jezik koji dijete uči nije engleski. Iako se zagovara razvoj višejezičnosti od ranih faza obrazovanja, nedostatak stručnog osoblja i financijskih resursa otežava provedbu ove preporuke diljem Hrvatske.

Uključenost državnih institucija (poput ministarstava obrazovanja, nacionalnih, regionalnih i lokalnih obrazovnih ustanova), kao i različitih aktera i profesionalnih zajednica pridonosi oblikovanju politika jezika u obrazovanju. Političke odluke o jeziku u obrazovanju uključuju izradu konkretnih kurikuluma unutar definiranih obrazovnih okvira, kao i odabir didaktičkih sadržaja temeljenih na uzrastu učenika, njihovim komunikacijskim potrebama i razinama jezičnih kompetencija u stranim jezicima koji čine nacionalni kurikulum. Međutim, proces planiranja ne može se odvojiti ili izolirati od socio-kulturnog, povijesnog i političkog konteksta entiteta u kojima se provode odabrane politike jezika u obrazovanju, objašnjava Filipović (2022) u svom znanstvenom članku.

Za materinski jezik kao i za strane jezike, važno je imati na umu realnost svijeta u 21. stoljeću, koje nam je nametnulo niz promjena u percepciji svijeta i izgradnji znanja. Pristup digitalnim alatima i fokusiranje na učenike i njihove potrebe potiču raspravu o razvoju inovativnih nastavnih pristupa koji uključuju razvijanje kritičkog mišljenja učenika i nastavnika tvrdi Filipović (2022). Ovo postaje još važnije u nastavi stranih jezika usmjerenoj na rani uzrast, s obzirom na to da su danas i mlađe i starije generacije povezane s virtualnim svijetom u kojem imaju pristup različitim digitalnim alatima, barem kada govorimo o Zapadu i učenicima kao budućim građanima multikulturalnih društava.

S obzirom na navedeno, nove jezične politike u obrazovanju trebaju uzeti u obzir niz socio-kulturnih aspekata novih generacija, uključujući socio-političke i ekonomske kontekste školskog života, interese učenika, individualizaciju obrazovnog procesa, formiranje obrazovnog okruženja koje uključuje različite svjetonazore učenika, nastavnika, roditelja i

lokalnih zajednica (*ibid.*). Suvremene bi politike stranih jezika u obrazovanju trebale biti usmjerene prema otvorenom, kreativnom i konstruktivnom sustavu obrazovanja te istovremeno pružiti uvjete za kontinuirano obrazovanje nastavnika, osnaživanje učenika i uključivanje lokalnih zajednica u proces učenja.

Novi pristupi obrazovanju trebali bi se temeljiti na tome da nastavnici vode i usmjeravaju učenike u procesu nastave i učenja. Također, nastavnici bi trebali biti osposobljeni primjenjivati metode i tehnike poučavanja u svojim učionicama prilagođene dobi i kognitivnom razvoju učenika, te kritički procjenjivati relevantnost sadržaja kurikuluma propisanih nacionalnim programima. Uz to, nastavnici bi trebali imati pravo i obvezu kontinuirano pratiti i procjenjivati napredak učinka. Konačno, trebali bi biti osposobljeni za samoprocjenu vlastitih metoda i tehnika poučavanja te akademskog uspjeha svog učenika u kontekstu okolnosti u kojima se odvija obrazovni proces, objašnjava Filipović (2022).

Multimedijsko opismenjivanje i korištenje računala u učionici stranih jezika također su bitni dijelovi suvremene nastave i pedagoških pretpostavki. Otvorena suvremena pedagogija predstavlja spojeni virtualni i stvarni prostor u kojem se znanje ujedinjuje s procesom poučavanja i učenja, tehnologijom i društvenim praksama, kako bi definiralo moderne obrazovne politike i njihovu realizaciju putem praksi obrazovanja zasnovanih na jednakosti, kreativnosti, slobodi mišljenja i konstrukciji kontekstualiziranog znanja. Također naglašava učenikovu samostalnost u učenju. Suvremena je pedagogija u svojoj biti vrlo sveobuhvatna jer se fokusira na ideju da se znanje gradi kroz interakciju među učiteljima i učenicima, koji zajedno sudjeluju u procesu poučavanja i učenja (*ibid.*).

Suvremena pedagogija u kombinaciji s multimedijskom pismenošću predstavlja obećavajući okvir za oblikovanje obrazovnih politika 21. stoljeća. To je preduvjet za suradnički odnos između nastavnika i učenika. Aktivno uključivanje učenika u odabir tema i planiranje raznih zadataka o temama koje ih zanimaju (na primjer: književnost, glazba, film, moda, kultura, politika, geografija, povijest, biologija...) značajno poboljšava učestalost i kvalitetu interakcija na stranom jeziku, smanjuje emocionalnu barijeru između nastavnika i učenika, povećava razinu intrinzične i instrumentalne motivacije, poboljšava sposobnost kritičkog razmišljanja kao i kreativno rješavanje problema, naglašava autorica (Filipović, 2022).

Suradujući s nastavnicima i učenicima, državne institucije stvaraju prostore gdje se mogu stvarati bolji nacionalni kurikulumi prilagođeni suvremenim nastavnim potrebama i stvarnim

situacijama u učionicama. Kurikulumi definirani kroz konstruktivan dijalog sa svim dionicima procesa učenja i poučavanja, prepoznaju važnost informacija koje učenici donose iz vlastitog životnog iskustva, tvrdi Filipović (2022). Znanje koje stječemo u školi važno je za oblikovanje naših identiteta, osobnih i kolektivnih, našeg tumačenja svijeta u kojem živimo, iznošenja vlastitih stavova i uvjerenja, što pak utječe na kvalitetu i vrste međuljudskih odnosa koje gradimo, te adekvatnu komunikaciju, kako na materinskom, tako i na stranom jeziku. Znanje stvoreno u međusobnoj suradnji nastavnika i učenika, temeljni je koncept suvremenog pristupa poučavanja stranih jezika, čime autorica sugerira da učenici španjolskog, unatoč svojoj ranoj dobi, aktivno sudjeluju u dizajniranju i provedbi aktivnosti i komunikacijskih zadataka, prepoznajući svoje osobne interese i obrazovne potrebe u suradnji ne samo s nastavnicima, već i s drugim sudionicima u obrazovnom procesu (npr. roditeljima, lokalnim zajednicama, lokalnim obrazovnim vlastima...). Otvoreni komunikacijski pristup, te uzajamna suradnja i poštovanje u učionicama, od rane dobi pružaju značajnu osnovu za budući razvoj autonomije u učenju, samopouzdanja i prepoznavanja osobnih i kolektivnih različitosti svake mlade osobe u hrvatskom obrazovnom sustavu, zaključuje Filipović (2022).

2.3. Kratki pregled europskih istraživanja o ranom učenju stranih jezika

Glottodidaktika, znanstvena disciplina koja se bavi učenjem i poučavanjem stranih jezika (Mihaljević Djigunović, 2013), dio je primijenjene lingvistike koji brojnim istraživanjima o usvajanju stranih jezika, od druge polovice 20. stoljeća do danas, nudi bogata saznanja o što boljoj nastavi stranih jezika u formalnom obrazovanju.

Prva istraživanja ranog učenja stranog jezika, koja su provedena krajem 80-ih godina 20. stoljeća, temelje se na pretpostavci o, ranije spomenutom, kritičnom periodu, koja sugerira da jezik najbolje učimo tijekom djetinjstva, dok se nakon dvanaeste godine života možemo naići na komplikacije pri učenju novog jezika, što je detaljnije objašnjeno ranije u radu. Različite perspektive, poput neuroloških, kognitivnih, sociopsiholoških i lingvističkih, nude argumente za ili protiv postojanja kritičnog perioda. Iako do danas nema dovoljno istraživanja koja dokazuju postojanje kritičnog perioda za učenje stranog jezika, neka pak istraživanja sugeriraju da djeca dugoročno postižu bolje rezultate kada rano počnu učiti neki strani jezik (*ibid.*).

Jedno od ključnih istraživanja ranog učenja stranih jezika bila je longitudinalna studija Burstall (Mihaljević Djigunović, 2013, prema Burstall, 1975) iz šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća. Studija je uspoređivala proces učenja francuskog jezika kao stranog jezika kod učenika koji su ga počeli učiti s osam godina (eksperimentalna grupa) i onih koji su ga počeli učiti s jedanaest godina (kontrolna grupa) u Velikoj Britaniji. Iako je studija pokazala da su djeca eksperimentalne skupine bila bolji u nekim testovima na početku, kontrolna skupina učenika ih je kasnije sustigla i nadmašila. Kasnija istraživanja su pokazala pozitivne rezultate ranog učenja. Na primjer, studija Lova i suradnika pokazala je da su učenici uključeni u ranije učenje stranog jezika bili spretniji u njegovoj uporabi i postigli su bolje rezultate od onih koji su počeli kasnije. Slično, istraživanje Harris i O'Leary (Mihaljević Djigunović, 2013, prema Harris i O'Leary, 2009) o ranom učenju stranih jezika u irskim osnovnim školama pokazalo je da je većina učenika ostvarila zadovoljavajući uspjeh te razvila pozitivne stavove prema jeziku i kulturi. Ova istraživanja naglašavaju važnost ranog učenja stranih jezika te njegove pozitivne utjecaje na jezičnu kompetenciju i stavove prema drugim kulturama.

U Španjolskoj su provedeni zanimljivi projekti o učenju stranih jezika, poput BAF projekta (eng. *The Barcelona Age Factor*) i ELLiE projekta (eng. *Early Language Learning in Europe*). BAF (Mihaljević Djigunović, 2013, prema Muñoz, 2006) je istraživao učenje engleskog jezika u osnovnoj školi u Kataloniji među dvojezičnom djecom, pokazujući da su najmlađi početnici ostvarili najveći napredak nakon dužeg vremena učenja, dok su stariji početnici najviše napredovali na početku učenja. ELLiE projekt, koji je trajao četiri godine i obuhvatio sedam europskih zemalja, istraživao je rano učenje stranih jezika u školskom okruženju. Rezultati su pokazali da većina učenika uspijeva savladati predviđeni vokabular i postupno razvijati složenije jezične izraze, unatoč različitoj izloženosti stranom jeziku koji uče. Ova istraživanja sugeriraju da rano učenje stranih jezika donosi brojnu korist, unatoč varijacijama u tome koliko su učenici izloženi stranom jeziku (Mihaljević Djigunović, 2013, prema Enever, 2011).

2.4. Kratki pregled poučavanja stranih jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu

Rano učenje stranih jezika u obrazovnim sustavima ima bogatu prošlost na cijelom području današnje Republike Hrvatske (Vilke, 2015). Počeci institucionaliziranog učenja stranih jezika

možu se pratiti unatrag sve do prve polovice 20. stoljeća. Od tada pa sve do suvremenog poučavanja stranih jezika, dob kada djeca počinju učiti strani jezik u školskim programima sve je niža. Ranije je početna dob bila 11 godina, zatim 10, a od školske godine 2003./2004., i uvođenja stranog jezika kao obaveznog predmeta od prvog razreda osnovne škole, dobna se granica spustila na onu od 6/7 godina.

U sedamdesetima godinama 20. stoljeća, provedeni su neki manji eksperimenti uvođenja stranih jezika u škole, ali pravi obrat događa se početkom devedesetih godina 20. stoljeća (Vilke, 2015). Tada je pokrenut desetogodišnji pilot projekt koji je imao za cilj naći optimalnu dob za početak učenja stranih jezika u hrvatskim osnovnim školama, s fokusom na engleski, njemački, francuski i talijanski jezik (Vilke, 2015). Zaključak projekta bio je da je s učenjem stranih jezika, s obzirom na kognitivan razvoj djece, najbolje započeti u prvom razredu osnovne škole, uz nekoliko bitnih uvjeta koji bi trebali biti zadovoljeni za postizanje cilja da su učenici na kraju četvrtog razreda osnovne škole na razini znanja A1. Naime, djeca mlađe školske dobi trebala bi intenzivno učiti strani jezik, što znači da bi trebala imati satnicu od pet školskih sati tjedno nastave stranog jezika. Strani jezik bi se trebao predavati u manjim grupama od maksimalno 15 učenika kako bi se nastavnik mogao ponaosob posvetiti svakom učeniku. Nastavnici koji predaju strani jezik djeci mlađe školske dobi, trebali bi biti posebno obučeni za rad s djecom te dobi (Mihaljević Djigunović, 2012).

Kao što je kratko spomenuto, školske godine 2003./2004. učenje stranog jezika postaje obavezno od prvog razreda osnovne škole. Interes za engleski jezik najviši je, s preko 85% učenika koji ga odabiru kao obavezni prvi strani jezik, dok je njemački zauzeo drugo mjesto s manje od 10% odabira (*ibid.*). U suvremenom poučavanju stranih jezika, škole se pridržavaju nacionalnog kurikuluma te nacionalnih obrazovnih standarda, dvije regulative koje reguliraju nastavu stranih jezika u osnovnom i srednjem obrazovanju u državi. Prema njihovim odredbama, rano poučavanje stranog jezika trebalo bi biti orijentirano na komunikaciju, holističko i multisenzorno. Posebno se naglašava da gramatička objašnjenja i metajezik trebaju biti potpuno isključeni iz nastave stranih jezika (Mihaljević Djigunović, 2012).

Nažalost, danas niti jedan od tri uvjeta nije zadovoljen u poučavanju stranih jezika djeci mlađe školske dobi, što nije bio slučaj za vrijeme trajanja projekta. Strani jezik ima satnicu od dva školska sata tjedno, predaje se cijelom razredu, što znači da nastavnik istovremeno

poučava od 20 do 30 učenika². Što se tiče nastavničkih kompetencija prilagođenih djeci mlađe školske dobi, na Učiteljskom fakultetu postoje programi s pojačanim engleskim ili njemačkim jezikom³, što znači da po završetku fakulteta učitelj/učiteljica ujedno može biti i nastavnik/nastavnica stranog jezika. Na nastavničkim smjerovima Filozofskog fakulteta, budući nastavnici slušaju i polažu kolegije u Centru za obrazovanje nastavnika kako bi bili osposobljeni raditi s učenicima različitih dobnih skupina⁴.

Govoreći o hrvatskom kontekstu, treba spomenuti projekte provedene nakon uvođenja obaveznog učenja stranog jezika od prvog razreda osnovne škole. Hrvatski primijenjeni lingvisti kontinuirano su zainteresirani za rano učenje stranih jezika, što se očituje kroz nekoliko istraživačkih projekata. Jedan od tih projekata je međunarodni, već spomenuti, ELLiE projekt. Rezultati projekta za hrvatski dio pokazali su relativno povoljne uvjete za rano učenje engleskog jezika hrvatskom obrazovnom sustavu, uz visoku izloženost stranom jeziku izvan škole (Mihaljević Djigunović, 2013).

Drugi istraživački projekt, pod nazivom „Usvajanje engleskog jezika od rane dobi: analiza učenikova međujezika“, provodio je Ministarstvo znanosti i obrazovanja od 2007. do 2013. godine. Cilj je bio razumjeti proces usvajanja engleskog jezika na svim jezičnim razinama, kao i na afektivnoj razini, uzimajući u obzir kontekst u kojem se taj proces poučavanja odvija. Rezultati su pokazali da je proces usvajanja engleskog kao stranog jezika izuzetno kompleksan i dinamičan. Ovaj projekt je dao temelj za niz vrijednih studija koje su proizašle iz istraživanja (*ibid.*).

² Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. (2016). *Kurikulum za osnovne škole*.

³ https://www.ufzg.unizg.hr/programi/uciteljski_eng_de/

⁴ <http://czon.ffzg.hr/dppi>

3. Proces poučavanja stranog jezika djeci mlađe školske dobi

3.1. Djeca mlađe školske dobi

Srednje djetinjstvo obično označava razvojno razdoblje od šeste do jedanaeste godine života. U hrvatskom obrazovnom sustavu to da znači mlađa školska dob kod djece počinje s kretanjem u osnovnu školu, a završava s prelaskom iz razredne nastave u predmetnu nastavu. Sam početak osnovnoškolskog obrazovanja predstavlja velik izazov za djecu, pri čemu je njihova spremnost ključna za uspjeh. Spremnost za školu obuhvaća različite vještine poput socijalne zrelosti i emocionalne zrelosti te razvijenih jezičnih vještina. Djeca koja su samostalna, motivirana za učenje i sposobna za suradnju imaju veće šanse za uspjeh u školi, kako navodi Patekar (2014).

Autor (Patekar, 2014) naglašava kako je važno uzeti u obzir razvojne osobine djece u srednjem djetinjstvu prilikom planiranja i provođenja obrazovnih aktivnosti, uključujući i poučavanje stranog jezika u ranoj školskoj dobi. U metodičkim priručnicima za poučavanje stranog jezika često se ističu razvojne posebnosti djece u srednjem djetinjstvu kao važan preduvjet za adekvatno razumijevanje poučavanja u ranoj školskoj dobi, objašnjava Patekar (2014, prema Brumfit, Moon, i Tongue, 1991; Cameron, 2001; Lightbown i Spada, 2006; Pinter, 2006), a za djecu te dobi se zna da djeca mlađe školske dobi posjeduju brojne karakteristike koje oblikuju njihov proces učenja, uključujući usvajanje stranih jezika. Prvo, ona su prirodno zaigrana, što znači da kroz igru i zabavne aktivnosti najbolje uče nove stvari. Ove aktivnosti također pomažu u razvoju fine motorike, što je ključna vještina u ranoj dobi. U ovoj fazi, djeca još uvijek usvajaju materinski jezik, što znači da učenje stranog jezika mora biti prilagođeno njihovom postojećem jezičnom razvoju (*ibid.*). Njihova sposobnost razumijevanja je često ograničena na konkretne stvari, zbog čega apstraktne koncepte treba izbjegavati ili pojednostavniti. Razvijanje svijesti o jeziku je još jedna značajna karakteristika, jer djeca počinju prepoznavati razlike između jezika i razumjeti osnovne jezične strukture. Osim toga, u ovoj dobi djeca razvijaju selektivnu pažnju, što im omogućuje da se usredotoče na važne informacije dok ignoriraju ometajuće čimbenike (*ibid.*).

Strategije pamćenja također se razvijaju, što im pomaže u učenju i zadržavanju novih informacija. Istovremeno, djeca se uče samostalnosti, postajući sve neovisnija u izvršavanju zadataka i donošenju odluka. Radoznalost je prirodna karakteristika djece ove dobi, potičući ih da istražuju i uče o svijetu oko sebe. Prilagođavanje zahtjevima škole uključuje razvoj disciplina i vještina potrebnih za uspješno školovanje. Suradnja s vršnjacima je ključna vještina koju djeca usvajaju, učeći kako raditi u timovima i dijeliti odgovornosti. Konačno, izgrađivanje samopoštovanja je važan aspekt njihovog razvoja, jer pozitivno samopoimanje doprinosi njihovom ukupnom uspjehu i dobrobiti (*ibid.*).

Djeca mlađe školske dobi nastavljaju emocionalno sazrijevati, ali su i dalje osjetljiva, pa bi im učitelji trebali pružiti podršku i zaštitu. Razvoju primjereno poučavanje uključuje zadovoljavanje djetetovih potreba za sigurnošću, igrom, maštanjem, uspjehom, pohvalama i druženjem s vršnjacima. Učitelji trebaju stvoriti poticajno okruženje u učionici gdje svako dijete ima priliku uspjeti, gdje povratna informacija štiti osjećaje djeteta i potiče njegov napredak, gdje se samopouzdanje izgrađuje na vlastitim snagama, a gdje kroz igru i različite aktivnosti djeca uče slijediti pravila i strukturu, surađivati s drugima te razvijati komunikacijske vještine. Važno je omogućiti učenicima da u ovom razvojnom dijelu života, kada formiraju širi pogled na svijet koji ih okružuje, sve bolje razumiju svoje i tuđe osjećaje te započnu s formalnim obrazovanjem, stvore kvalitetne osnove samostalnosti i samopouzdanja kako bi se lakše nosili s turbulentnim razdobljima adolescencije i odrasle dobi (Patekar, 2014).

3.2. Prvi i drugi strani jezik u nižim razredima osnovne škole

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske⁵ je u dokumentu iz 2020. godine iznijelo uputu o tome da se prvi obavezni strani jezik koji učenik (ili njegovi roditelj/skrbnik) odabere u prvom razredu osnovne škole treba učiti do kraja osmog razreda osnovne škole. Drugi strani jezik se, kao izborni predmet, može odabrati i početi učiti u četvrtom razredu osnovne škole. S obzirom na to da se radi o izbornom predmetu, učenik može do kraja svog osnovnoškolskog obrazovanja, ako želi, odustati od učenja drugog (izbornog) stranog jezika,

5

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole/Uputa%20ravnateljicama%20i%20ravnateljima%20OS%20-%20obavijest%20o%20ucenju%20stranog%20jezika%20i%20izbornim%20programima%20u%20osnovnim%20skolama.pdf>

točnije govoreći isti ispisati prije početka nove školske godine. Kao što je u radu već spomenuto, engleski je jezik kao strani jezik najpopularniji među učenicima u osnovnim školama Republike Hrvatske. Većina ga učenika upisuje kao prvi strani jezik na početku svog osnovnoškolskog obrazovanja, te ga nastavljaju učiti tijekom cijelog svih osam godina.

Engleski jezik također ima poseban status u nastavnom planu i programu, naime učenicima koji ga ne počnu učiti u prvom razredu osnovne škole mora se ponuditi mogućnost da ga kao drugi strani jezik počnu učiti u četvrtom razredu osnovne škole, tako da nijedan učenik ne završi osnovno obrazovanje bez pohađanja nastave engleskog jezika. Drugi se strani jezik osim u četvrtom razredu osnovne škole, nudi u različitim točkama tijekom cijelog formalnog obrazovanja. Zato što hrvatska obrazovna politika slijedi preporuke Vijeća Europe s ciljem učenja minimalno dva strana jezika tijekom formalnog obrazovanja (Mihaljević Djigunović, 2012:4).

Španjolski jezik se kao izborni drugi strani jezik u četvrtom razredu osnovne škole može upisati u vrlo malo osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, a broj učenika koji ga uče od četvrtog do osmog razreda osnovne škole je svake godine sve niži, što je u razgovoru potvrdila nastavnica u osnovnoj školi u kojoj je promatrana nastava i provedeno istraživanje. Nastavničin primjer nije iznimka. Jelić i Blažević (2023) potvrđuju da je početkom školske godine 2022./2023., 395 učenika u dobi od 9 do 14 godina bilo je upisano u nastavu španjolskog kao stranog jezika u svojim osnovnim školama. Većina tih učenika pohađala je četvrti razred (28%), a taj se postotak smanjio u višim razredima (25% u petom razredu, 21% u šestom razredu, 14% u sedmom razredu i 12% u osmom razredu).

Iznoseći ove podatke treba uzeti u obzir činjenicu da je Španjolski jezik u hrvatskom obrazovnom sustavu novija pojava, da ima status petog stranog jezika po broju učenika koji ga upisuju, te uzlaznu putanju popularnosti i povećanja broja učenika koji ga uče, baš zato što se radi o relativno novouvedenom jeziku, kako naglašava Kapović (2022). Govoreći o Španjolskom jeziku, kao najčešće izbornom ili fakultativnom predmetu u osnovnim i srednjim školama, treba napomenuti da postoji zakonska regulativa kojim isti predmet može imati i status prvog stranog jezika, no to nažalost najčešće nije slučaj⁶. Jelić i Blažević (2023) objašnjavaju kako je ukupna satnica za učenje drugog stranog jezika u osnovnoj školi 350 sati, uz očekivanje da učenici na kraju ciklusa dostignu razinu A1+. Kurikulum za španjolski

⁶ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_27_638.html

kao strani jezik, usvojen 2020. godine, dio je reforme obrazovnog sustava u Hrvatskoj. Reforma je omogućila postavljanje jasnijih ciljeva učenja te veću autonomiju nastavnika u odabiru nastavnih metoda poučavanja, objašnjava Jelić (2024). Kurikulum se temelji na komunikacijskom pristupu, u kojem je učenik u središtu procesa poučavanja. U skladu s europskim standardima, cilj je razviti komunikacijske vještine učenika, promicati međukulturno razumijevanje i pripremiti učenike za cjeloživotno učenje. Učenje španjolskog jezika prilagođeno je kognitivnom razvoju učenika, s naglaskom na receptivne i produktivne vještine. Nastavni su materijali bogati kulturnim sadržajem te uključuju razne aktivnosti koje potiču kreativnost i samostalno učenje učenika (Jelić, 2024).

3.3. Komunikacija na stranom jeziku u poučavanju stranih jezika

Krajem 70-ih i početkom 80-ih godina prošlog stoljeća, komunikacijski pristup u nastavi stranih jezika postaje novi primarni okvir poučavanja. Ovaj pristup ističe funkcionalnost jezika te sposobnost njegove upotrebe kao osnovne svrhe učenja određenog stranog jezika, te je do danas ostao prioritetan način poučavanja stranih jezika. Osnovni cilj je osposobiti učenike za učinkovitu komunikaciju na stranom jeziku, uz poštovanje sociolingvističkih načela istog jezika, te se sam pristup, između ostalog, usredotočuje na individualne potrebe učenika. U odnosu na tradicionalne metode poučavanja stranih jezika, ovaj pristup omogućuje učenicima da koriste svoje jezične vještine u realnim komunikacijskim situacijama. Umjesto podjele na aktivne i pasivne jezične vještine, naglasak je na, ranije spomenutim, produktivnim (govor i pisanje) i receptivnim (čitanje i slušanje) jezičnim vještinama (Knežević, 2016).

Interakcija se smatra ključnim alatom u primjeni komunikacijskog pristupa, s nastavnikom koji teži postizanju potencijala svakog učenika i poticanju interakcije među njima. Cilj je stvaranje poticajne atmosfere za učenje kroz usmenu i pisanu komunikaciju, razvijajući i koristeći sve četiri jezične vještine. Međutim, važno je imati na umu da uvjeti učenja nisu uvijek dovoljni da potaknu razvoj samopouzdanja u komunikaciji na stranom jeziku i aktivnost učenika. Stoga je nužno da nastavnik, kao voditelj i usmjerivač nastavnog procesa, radi na eksplicitnom razvoju produktivnih i receptivnih jezičnih vještina kako bi osigurao pozitivan napredak u učenju stranog jezika (Román Pérez, 2010, prema Mitjans, 2009).

3.4. Utjecaj afektivnih čimbenika na učenje stranih jezika

Osobnost pojedinca je tema koja se istražuje već više od stoljeća, a u kontekstu glotodidaktike, ima važnu ulogu u razumijevanju procesa učenja stranog jezika. Karakteristike osobnosti mogu imati značajan utjecaj na način kako pojedinci uče i usvajaju jezik. U istraživanju jezika i komunikacije, jezik se ne može odvojiti od ljudske interakcije i društvenog konteksta. Svaka osoba je jedinstvena, s individualnim karakteristikama koje utječu na način njezina učenja stranog jezika. Afektivni čimbenici uključuju emocionalne karakteristike učenika poput stavova, motivacije i straha od jezika. Oni igraju ključnu ulogu u tome kako učenici reagiraju na učenje jezika (Mihaljević Djigunović, 2013).

Stavovi i motivacija u učenju stranih jezika ključni su čimbenici koji su istraživani dugi niz godina u glotodidaktici. Početkom 20. stoljeća, kanadski socijalni psiholozi Lambert i Gardner (Mihaljević Djigunović, 2013 prema, Gardner i Lambert, 1972) istraživali su motivaciju za učenje stranih jezika, posebno engleskog i francuskog, te su istaknuli važnost integrativne motivacije za uspjeh u učenju. Međutim, kasnija istraživanja nisu uvijek potvrđivala ove nalaze, pri čemu su se pokazale razlike ovisno o kontekstu u kojem se uči jezik.

Dörnyei (Mihaljević Djigunović, 2013, prema Dörnyei, 2005) je naglasio ulogu različitih dijelova nastave u motivaciji za učenje stranih jezika, posebno u kontekstu stranog jezika. On je razvio konceptualizaciju motivacije za učenje stranog jezika nazvanu „Inojezični motivacijski sustav pojmova o sebi“. Sustav čine tri najvažnija dijela: učenikova vizija sebe kao tečnog govornika, društveni pritisak i pozitivna iskustava u učenju. U Hrvatskoj su provedena istraživanja motivacije za učenje engleskog kao stranog jezika uočila tri tipa motivacije: uporabno-komunikacijski, afektivni i integrativni. Osim toga, istraživanja su istaknula i čimbenike koji demotiviraju učenje, poput negativne procjene nastavne situacije i teškoća u učenju jezika (Mihaljević Djigunović, 2013).

Nastavnici stranih jezika su prepoznali važnost straha od stranoga jezika u procesu učenja i poučavanja, što je potaknulo istraživanja o ovom afektivnom čimbeniku. Horwitz (Mihaljević Djigunović, 2013, prema Horwitz i sur., 1991) je razvila poznatu skalu FLCAS za mjerenje ovog straha, definirajući ga kao kompleks samopercepcija, vjerovanja, osjećaja i ponašanja povezanih s učenjem stranog jezika. Istraživanja su pokazala da postoji povezanost između

straha od stranog jezika i postignuća u učenju određenog jezika, kao i s drugim individualnim čimbenicima učenika, kao na primjer motivacijom. Strah od stranog jezika i pojam o sebi također su usko povezani prema provedenim istraživanjima (*ibid.*).

Ekstroverzija i introverzija kao afektivni čimbenici utječu na učenje stranih jezika. Ekstroverti su skloni učiti pod utjecajem vanjskih stimulansa, preferirajući timski rad i socijalnu interakciju, dok introverti radije rade samostalno, s naglaskom na introspekciju. Istraživanja sugeriraju da ekstrovertnost može olakšati učenje stranog jezika, ali nije uvijek presudna, a čak je i Eysenckova hipoteza sugerirala negativnu korelaciju između ekstrovertnosti i učenja zbog neurokemijskih čimbenika u mozgu. Da bi učenici bili spremni preuzeti rizik u učionici sudjelujući u nastavi te komunicirajući na stranom jeziku, nastavnici trebaju stvoriti sigurno i podražavajuće okruženje. Strah od preuzimanja rizika može proizaći iz različitih izvora, kao što su strah od pogreške, loše ocjene ili strah od osude od strane kolega. Strah je povezan s osobnošću i vlastitim ili tuđim očekivanjima, te može utjecati na osjećaj samopoštovanja, samopouzdanja, inhibicije i spremnosti na komunikaciju na određenom stranom jeziku (Zafar i Meeknashi, 2012).

Samopoštovanje je važan čimbenik u procjeni vlastite vrijednosti i djelovanja, te utječe i na učenje stranog jezika. Model spremnosti na komunikaciju temelji se na učenikovoj aktivnoj želji za komunikacijom, potaknutoj atmosferom grupe, vlastitom motivacijom, osobnošću te dvije razine samopouzdanja: općenito samopoštovanje i samopouzdanje u korištenju stranog jezika. Oba su čimbenika ključna za spremnost učenika za komunikaciju na stranom jeziku, ali njihovo prisustvo ne jamči nužno uspjeh u učenju (*ibid.*). Inhibicija, povezana s samopoštovanjem i samopouzdanjem, služi kao obrambeni mehanizam pojedinca protiv vanjskih utjecaja. Pozitivno okruženje u učionici stranih jezika potiče verbalni izraz bez straha od pogrešaka. Jezični ego može postati prepreka u usvajanju stranog jezika, jer rigidni stav sprječava učenje iz pogrešaka. Inhibicija može se manifestirati kao verbalna šutnja, koja ne nužno ukazuje na nedostatak znanja ili volje za komunikacijom, već može proizaći iz straha ili nespremnosti za komunikaciju na stranom jeziku. Tihi period u učenju koristan je za procesiranje i pohranu novih informacija, dok se jezična produkcija mijenja od imitativne do kreativne kako se razvija samopoštovanje i samopouzdanje. Ovaj tihi period podsjeća na proces usvajanja prvog jezika, gdje dijete prvo sluša i procesira informacije prije nego što počne samostalno izražavati jezični sadržaj (Granger, 2004).

3.5. Poučavanje (španjolskog kao) stranog jezika djeci mlađe školske dobi

Govoreći o učenju i usvajanju stranih jezika, u svakoj životnoj dobi, kod učenika se trebaju razvijati četiri jezične vještine (španj. *las cuatro destrezas* – CO, CE, EO, EE). Razvijanje jezičnih vještina vrlo je bitan dio suvremenog poučavanja stranih jezika s obzirom na to da živimo u modernom globalnom svijetu u kojem većina poslova u odrasloj dobi zahtijeva komunikaciju na nekom stranom jeziku. Jezične vještine se odnose na to da učenik na stranom jeziku može slušati, govoriti, čitati i pisati. Vještine u kojima učenik prima znanje na stranom jeziku, što se odnosi na slušanje i pisanje, razvijaju se brže i lakše od vještina u kojima učenik treba producirati znanje. Znanje na stranom jeziku se producira govorenjem i pisanjem na određenom stranom jeziku. To su vještine koje učenici svih dobnih skupina teže usvajaju.

S obzirom na to da su mlađa djeca još uvijek u psihičkom i fizičkom rastu i razvoju, lakše usvajaju strane jezike. Djeca općenito „upijaju“ puno novih znanja i informacija na dnevnoj razini, a isto se može primijeniti i na usvajanje stranih jezika koje se često događa izvan institucionaliziranih okvira obrazovanja, putem medijskih sadržaja koji su suvremenim vremenima sve dostupniji i korišteniji. No bez obzira na indirektno usvajanje stranih jezika, rano institucionalizirano učenje stranih jezika donosi mladim učenicima brojne, već spomenute, prednosti.

Metoda poučavanja temeljena na zadacima (eng. *task-based learning*; španj. *enfoque por tareas/proyectos*) ističe se kao učinkovit pristup u nastavi stranih jezika jer kombinira psihološke i sociokulturne aspekte učenja. Zadatak obično ima tri faze - pripremu, izvođenje i refleksiju - što omogućuje aktivno uključivanje učenika u obrazovni proces te razvoj različitih jezičnih i komunikacijskih vještina. Ovakva vrsta učenja vrlo je sveobuhvatna. Uz dobru pripremu projektnog zadatka i davanje kvalitetnih uputa učenicima, nakon početne faze nastavnik je tu da učenike usmjerava i vodi kroz projektni zadatak (španj. *el guía*), a učenici su ti koji sami raspoređuju vrijeme i zadatke među sobom za sve dijelove projekta. Time razvijaju sve četiri jezične vještine razvijaju individualni i grupni rad, te ojačavaju različite inteligencije - jezična, logička, interpersonalna i intrapersonalna, vizualna - čija je bogata i raznolika aktivacija ključna za holistički razvoj djeteta u multidimenzionalnom obrazovanju. Svaki projektni zadatak je izazov za sebe, no važno je napomenuti da su oni obavezan dio nastave stranih jezika te su propisani u dokumentima Ministarstva znanosti i obrazovanja

(Okvirni godišnji izvedbeni kurikulum⁷) kako za osnovnu, tako i za srednju školu. Obrazovne mogućnosti projektne nastave su široke i raznolike te se mogu prilagoditi ranim dobnim skupinama učenika, pa tako i učenicima mlađe školske dobi.

U posljednjih nekoliko desetljeća raste interes za učenje španjolskog kao stranog jezika, posebno među srednjoškolcima i studentima, što dovodi do sve veće potražnje za nastavom ELE (španjolski kao strani jezik) u sve ranijoj dobi. Ovo je podržano suvremenim znanstvenim istraživanjima koja ističu niz prednosti učenja stranih jezika u ranoj dobi, kao što su lakša usvajanja znanja, manja inhibicija u učenju, poboljšanje mentalnog zdravlja te stvaranje osnove za višejezičnost i veću zapošljivost u suvremenom globaliziranom svijetu, objašnjavaju autorice (Jovanović *et al.*, 2022).

Jovanović *et al.* (2022, prema Pižorn, 2009) naglašavaju važnost nastave stranih jezika integrirane s ostalim školskim predmetima u suvremenom obrazovnom sustavu. Prilikom pripreme nastavnih aktivnosti, važno je uzeti u obzir dob i kognitivan razvoj učenika. Španjolski sat nije samo izolirana školski premet, stoga je potrebno u premetni sadržaj uključiti elemente drugih predmeta: teme, sadržaje i metode drugih jezičnih, društvenih ili prirodnih znanosti, umjetnosti, tjelesnog odgoja... Na taj način naglašavamo međupredmetne odnose i potičemo holistički razvoj naših učenica i učenika. Učeći strane jezike važno je kod učenika razvijati interkulturalizam i multikulturalizam. Kao prvo zato što živimo u povezanom i umreženom globalnom svijetu 21. stoljeća, a kao drugo jer je usvajanje stranog jezika i upoznavanje kulturnih obilježja govornog područja određenog stranog jezika. Zbog navedenog je razvijanje interkulturalne kompetencije u modernom poučavanju stranih jezika vrlo važno.

Govoreći o pismenosti djece mlađe školske dobi treba uzeti u obzir da oni još uvijek uče pravopisni sustav svog materinskog jezika te razvijaju osnovne sposobnosti čitanja i pisanja na materinskom jeziku (Jovanović *et al.*, 2022, prema Bialystok, 2001, Cenoz, 2003, Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2006, Pižorn, 2009, Taylor & Lafayette, 2010, Šuvaković, 2017). Stoga se pri poučavanju stranog jezika ne preporučuje provođenje aktivnosti čitanja i pisanja na nekom stranom jeziku djeci mlađoj od 8/9 godina. Međutim, ako mlađa djeca već žele voditi bilješke na nastavi, te inzistiraju na tome da se određene riječi i fraze napišu, tada

⁷ <https://mzo.gov.hr/vijesti/okvirni-godisnji-izvedbeni-kurikulumi-za-nastavnu-godinu-2021-2022/4522>

nastavnik treba ispuniti njihove zahtjeve, stvarajući aktivnosti u kojima identificiraju ili crtaju slova (npr. traženje riječi u križaljci, crtanje riječi ili slova riječi, igra vješala...).

Čitanje i pisanje, međutim, ne bi trebalo biti dio sustava ocjenjivanja dok djeca ne ovladaju španjolskom abecedom (9/10 godina). To je posebno važno ako jezik ima drugačiji abecedni sustav, što se odnosi na učenike kojima je hrvatski materinski jezik, a uče španjolski kao strani jezik. Iz promatranja nastave djeci mlađe školske dobi, može se zaključiti da od španjolske abecede najteže usvajaju ona slova koja u hrvatskom jeziku ne postoje. Ona su im apstraktna te ih ne mogu spojiti s primjerima iz vlastitog materinskog jezika. Zato im je teže pročitati na primjer slovo „ñ” ili pak neku riječ koja sadrži grafički naglašeno slovo, kao na primjer „ó; í...” jer im nije poznata takva grafika iz materinskog jezika. Više o samoj nastavi, te primjeri iz iste, bit će u dijelu rada u kojemu će biti predstavljeno provedeno istraživanje.

Raspravljajući o aktivnom sudjelovanju učenika u nastavi, važno je naglasiti da sve nastavne aktivnosti trebaju omogućiti aktiviranje kognitivnih sposobnosti naših učenica i učenika. Stoga svaka aktivnost treba biti usmjerena na učenike: oni su protagonisti didaktičkog procesa. Sat treba biti osmišljen na način da učenici sudjeluju u različitim nastavnim aktivnosti: krećući se po razredu, imitirajući zvukove ili riječi, govoreći, pjevajući, crtajući, glumeći, bilježeći... Iako nastavnik vodi nastavni proces objašnjavajući što treba raditi, učenici su ti koji izvršavaju te upute. Čak i u slučaju početnog neznanja, kada je razina kompetencije na stranom jeziku niska i koči usmeno izražavanje, djeca mogu sudjelovati u aktivnostima slušanja reagirajući i slijedeći različite upute. „Totalni fizički odgovor“ kao didaktička metoda koju je razvio James Asher nudi raznolikost ideja za poučavanje stranih jezika djeci mlađe školske dobi u ovim početnim fazama (Vrhovac *et al.*, 2019).

Jovanović *et al.* (2022) tvrde kako je učenje motivirajuće ako je relevantno i zanimljivo. Kako bismo to postigli, trebamo uvesti element igre u poučavanje španjolskog kao stranog jezika. Važno je napomenuti da, osim obrazovnih igara, igre uključuju sve što potiče interes, znatiželju i osjećaj sudjelovanja učenika u nastavi. Upoznavanje hispanске kulture svakako je jedna od aktivnosti s velikim potencijalom za uvođenje elementa igre u nastavni proces, no igrom se gradivo može ponavljati, ali i uvoditi novi nastavni sadržaj. No više o ovoj tematici nalaziti će se u dijelu rada o provedenom istraživanju. Neke od tema koje bi mogle zanimati učenike mlađe školske dobi su: crtani filmovi, glazba, dječje priče, dječje predstave, sportovi, videoigre... Uspoređujući ove teme unutar hispanске kulture sa sociokulturnim kontekstom u

kojem odrastaju hrvatski učenici, može ih se potaknuti na otvoreniji pristup prema drugim kulturama, te razumijevanje kulturnih razlika.

Učenici mlađe školske dobi u Hrvatskoj koji uče španjolski kao drugi strani jezik uglavnom su motivirani za učenje zbog zanimljive i zabavne nastave, te zbog toga što im se jezik osobno sviđa (Jelić, 2024). Učenici su također naveli da ga uče zbog praktičnih razloga, poput koristi u budućnosti, putovanja, komunikacije s govornicima španjolskog jezika, te potencijalnih karijernih prilika, posebno u nogometu. Vanjski faktori, poput roditeljskog pritiska, imaju manji utjecaj na učenike. Općenito učenici pokazuju pozitivan stav prema učenju španjolskog, s naglaskom na zabavne aktivnosti, osobito one u digitalnom radnom okruženju, te na zadatke koji uključuju komunikaciju i interakciju (*ibid.*).

Dob djece uvjetuje sposobnost zadržavanja pažnje tijekom dužeg vremenskog razdoblja, objašnjavaju Jovanović *et al.* (2022, prema Pižorn, 2009) stoga je ključno da nastavni sat bude dinamičan s promjenama aktivnosti, te da iste ne traju duže od 10 minuta. Složenije aktivnosti mogu se razlomiti u nekoliko koraka različite dinamike i tako osigurati veću pažnju učenika. Zaključno, aktivnosti bi trebale imati logičan i koherentan slijed, vodeći se prema postizanju unaprijed određenih nastavnih ciljeva.

Jovanović *et al.* (2022, prema, Bongaerts *et al.*, 1997) kazuju kako svi učimo svim preko svojih osjetila. Djeca mlađe školske dobi se u tome ne razlikuju, unatoč tome što tradicionalno obrazovanje preferira vizualne i auditivne podražaje. Izazov je suvremene nastave stranih jezika obogatiti nastavno okruženje raznolikim podražajima koji će aktivirati osjetila učenika na različite načine. Trebalo bi se u nastavu uključuju raznolike materijale: pjesme, videozapise, stvarne objekte i predmete iz svakodnevnog života, crteže, medijske resurse... Još je važnije osmišljavati nastavne zadatke koji zahtijevaju da učenici obavljaju više aktivnosti i time razvijaju, već ranije spomenute, različite jezične vještine: slušanje, govor, crtanje, kretanje po učionici, računanje, pjevanje... i to pojedinačno, u parovima ili grupama. Na taj način ne samo da se nastavni sat prilagođava različitim stilovima učenja, već se potiče razvoj različitih inteligencija kod učenika.

Jovanović *et al.* (2022) govore da je prilikom rada s djecom i mladima, koji prirodno nemaju razvijene suradničke vještine, preporučljivo ih organizirati u parove ili male grupe od tri ili četiri osobe, kako bi ih se potaknulo na razvijanje međusobne suradnje i podjele poslova. Istovremeno, odgovornost je nastavnika naučiti učenike kako raditi u grupama, što uključuje

identifikaciju ciljeva određenog nastavnog zadatka, podjelu uloga, obavljanje manjih zadataka od strane članova koji ih zatim dijele s ostatkom grupe, evaluaciju i razvoj zajedničkog rezultata. Kako bi se olakšao ovaj složeni proces, nastavnik može podijeliti poslove za različite uloge unutar grupe kako bi svi sudjelovali u razmjeni ideja i znanja. Na primjer, jedna osoba može uzimati bilješke, druga stvarati ilustracije, a treća može tražiti materijale ili upravljati vremenom. Ideja je da svatko ima svoju ulogu, ali da svi zajedno postignu bolji rezultat nego onaj koji bi postigli samostalnim radom.

Jedna od temeljnih potreba svakog ljudskog bića je osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti. Učenje se ne događa kada pojedinac nema emocionalnu podršku, stoga je ključno uspostaviti odnos poštovanja i prihvaćenosti kako između nastavnika i učenika, tako i među samim učenicima. Učionica u kojoj se učenici i nastavnik osjećaju poštivano, podržano i motivirano mjesto je u kojem svi zajedno uče. Nažalost, teško je dati popis preporuka za stvaranje podražavajućeg, poštivajućeg i međusobno uvažavajućeg nastavnog okruženja s obzirom na svakodnevne brojne nastavne izazove i različitosti svakog nastavnog sata te razrednih odjeljenja. Odnos s učenicima, i među učenicima, gradi se od prvog nastavnog sata nadalje (Costa i Garmston, 1987).

4. O igri

Igra je izabrana kao važan dio ovog diplomskog rada zato što je ona s jedne strane prirodan i svakodnevni dio slobodnog vremena djece, a s druge je pak strane koncept igre institucionaliziran te kao takav postao dio svakodnevnice djece u njihovom formalnom školskom obrazovanju. Želi se predočiti i istražiti kako s jedne strane različite struke teoretiziraju koncept igre te kako mu pristupaju. S druge se pak strane žele dobiti informacije o tome kako igru doživljavaju dionici obrazovnog procesa, točnije govoreći nastavnica i učenici. Najveća polemika koja se postavlja jest ta doživljavaju li učenici igru na nastavi kao igru, ili ju pak razlikuju od vlastitog poimanja igre u slobodno vrijeme. Iako obrazovni sustav igru na nastavi naziva igrom, te će ju, pretpostavka je, odrasli također nazvati igrom, no pitanje je hoće li učenici učiniti isto. S jedne strane postoji opcija da učenici igru na nastavi doživljavaju kao igru, a s druge strane postoji mogućnost da ju doživljavaju kao *neigru*, kao zanimljiviji i nešto drugačiji način provođenja nastave. O tome što je igra u formalnom obrazovnom okruženju hijerarhijski odlučuju državne institucije sačinjene od odraslih stručnjaka o odgoju i obrazovanju, a djeca i odrasli, najvjerojatnije, drugačije percipiraju igru. Igra kao slobodna dječja aktivnost sa svojim internim pravilima uvedena je formalan institucionaliziran kontekst. Ostaje otvoreno pitanje o tome može li se igra dovoljno prilagoditi i institucionalizirati, a s druge strane ostati vjerodostojna sebi, kako bi ju djeca mlađe školske dobi i dalje doživljavala jednako.

4.1. Teorija igre

Mrežno izdanje Hrvatske enciklopedije igru definira kao „pojam koji se danas vrlo široko primjenjuje u društvenim i humanističkim znanostima“⁸. Filozofska analiza igre ističe njezinu važnost u antropologiji i estetici, te pokazuje njezinu duboku povezanost s ljudskim životom i sazrijevanjem. Od antičkih filozofa poput Heraklita i Platona, igra se promatra kao osnovni način razvijanja uma i mudrosti. Kant objašnjava da je igra radnja koja sama po sebi pruža zadovoljstvo i uzvišenost, dok je kod Schillera ona povezana s ljepotom. Nietzsche je vidi kao način stvaranja svijeta koji je igra, simbol svega što postoji. Heidegger tvrdi da igra nema racionalni uzrok, već je temeljna „zgodna bitka“. Dewey vidi u igri slobodu od svrhe, dok

⁸ igra. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Pristupljeno 9.5.2024. <<https://www.enciklopedija.hr/clanak/26978>>.

Groos ističe njezin prividni značaj. U epistemološkom smislu, teorija igara pokazuje da racionalno odlučivanje ovisi o interakciji i utjecaju svih sudionika. Hrvatska enciklopedija osim filozofskog, nudi i objašnjenje o tome kako psihologija i pedagogija tumače igru.

Psihologija igru tumači kao spontano ponašanje djece ili mladunčadi životinja. Ona ima različite uloge, uključujući nenamjerno učenje i uvježbavanje različitih oblika ponašanja za budućnost. Bez obzira na kontekst, igra je obično povezana s osjećajem ugone. Kod odraslih i kod djece, igra obično označava aktivnosti koje donose radost, opuštaju ili izazivaju posebno uzbuđenje. U pedagogiji, igra se smatra oblikom rekreacije i sredstvom odgoja, karakterizirana slobodnom, samomotiviranom i nesvrhovitom djelatnošću u kojoj su sredstva važnija od cilja. Većina pedagoških autora naglašava povezanost igre s djetinjstvom, pri čemu se smatra da što je djetinjstvo duže, to je igra razvijenija, i obrnuto. Uobičajeno se igre u djetinjstvu dijele na funkcionalnu, simboličku i igru s pravilima. Funkcionalna igra obuhvaća aktivnosti koje potiču razvoj motoričkih, osjetilnih i perceptivnih sposobnosti. Simbolička igra uključuje korištenje simbola, poput igračkica, umjesto stvarnih objekata i ljudi, što se obično počinje javljati oko djetetova 18. mjeseca. Igra s pravilima uključuje aktivnosti poput sportskih igara i društvenih igara, gdje se sudionici natječu po određenim pravilima.

Huizinga (1992) se bavi problematikom igre. Njegovo djelo istražuje ulogu igre u ljudskoj kulturi i društvu. Huizinga postavlja tezu da je igra temeljni element kulture i društva. Igra, prema autoru, nije samo slobodna i neobavezna aktivnost već ima ključnu ulogu u oblikovanju društva te stvaranju kulturnih izraza. Autor istražuje različite manifestacije igre, uključujući sportske igre, društvene igre, umjetničke izraze, te čak i rat kao oblik igre. Huizinga (1992) prepoznaje igru kao sveprisutnu u ljudskom iskustvu, kako u formalnim tako i u neformalnim kontekstima. Igra je u knjizi objašnjena kao slobodno djelovanje koje je ograničeno određenim pravilima.

Igra ima svoje unutarnje pravilnosti, rituale i strukturu koja ju čini različitom od drugih aktivnosti. Djelo istražuje magične i svete aspekte igre, naglašavajući kako igra ima sposobnost stvaranja posebnog prostora gdje vrijede drugačija pravila i gdje se događaju posebni događaji. Autor tvrdi da je igra ključna za razvoj kulture. Kroz igru, ljudi razvijaju društvene strukture, jezik, umjetnost i druge kulturne elemente. Igra također ima ulogu u stvaranju zajedništva i identiteta unutar društava. Knjiga ističe da je igra odvojena od stvarnosti, ali istovremeno ima snažan utjecaj na stvarnost. Igra predstavlja svoj svijet s

vlastitim pravilima. Taj svijet često utječu na stvarni svijet i društvene norme. Igra kao koncept ima svoj početak i kraj, te je bitan i neizostavan element u razumijevanju življenog ljudskog iskustva (Huizinga, 1992).

Autor (Huizinga, 1992) tvrdi da igra nije samo sredstvo zabave, već ima dublje društvene implikacije. Pravila igre, kako ih ljudi dogovaraju i prihvaćaju, odražavaju i oblikuju društvene norme. Kroz igru, ljudi formiraju i održavaju zajedničke norme i vrijednosti. Kroz različite oblike igre, ljudi prenose svoje identitete, povijest, jezik i vrijednosti. Kulturni elementi su utkani u igru i tako postaju sastavni dijelovi njezine strukture. Igra ima sposobnost stvaranja zajedništva i povezivanja ljudi. Kroz sudjelovanje u igri, pojedinci izgrađuju zajedničke veze, a igra može djelovati kao snažan čimbenik integracije unutar društva. Kroz igru, ljudi izražavaju svoju kreativnost. Igra potiče stvaranje novih ideja, oblika izražavanja i inovacija koje mogu imati duboke kulturne posljedice. Huizinga (1992) opisuje igru kao izvor čarolije. Unutar magičnog kruga igre, događaju se čarolije i čudesne transformacije koje mogu uključivati promjene identiteta, vremena ili prostora. Igrači doživljavaju ovo čaroliju kroz slobodu i kreativnost unutar igre. Oba aspekta igre, prema autoru (Huizinga, 1992), magični i sveti ukazuju na transcendenciju stvarnosti. Kroz igru, ljudi se mogu izdvojiti iz svakodnevnog života i doživjeti nešto više, nešto što ima čarobni ili sveti karakter.

Caillois (1965) u svom djelu iz problematizira koncept igre. U ovoj knjizi, autor istražuje fenomen igre iz sociološke i antropološke perspektive, analizirajući različite oblike igre, njihove karakteristike te njihovu ulogu u društvu. Caillois (1965) naglašava da je igra univerzalna ljudska pojava i da se može pronaći u svim društvima, bez obzira na kulturne, geografske ili povijesne razlike. Bez obzira na raznolikost društava, igra je prisutna kao konstantan element ljudskog iskustva. Autor raspravlja o društvenoj funkciji igre, istražujući kako igra doprinosi socijalnom integriranju, oblikovanju identiteta te olakšava izražavanje kreativnosti i slobode (Caillois, 1965). Knjiga ističe da igra ima ključnu ulogu u društvenom integritetu. Kroz sudjelovanje u igri, ljudi razvijaju zajedničke aktivnosti, stvarajući veze i međusobno povezivanje. Igra može djelovati kao snažno sredstvo koje povezuje ljude i gradi društvene zajednice. Igra omogućava izražavanje kreativnosti i slobode pojedinaca unutar društvenog konteksta. Kroz igru, ljudi imaju priliku eksperimentirati, istraživati i izražavati

svoje ideje i identitete na način koji je često ograničen u drugim društvenim kontekstima (*ibid.*).

Caillois (1965) predlaže četiri kategorije igara koje naziva Osnovnim igrama. Kategorije su sljedeće: *agon*, *alea*, *mimicry* (ili *mimesis*), i *ilinx*. *Agon* se odnosi na natjecateljske igre, gdje je naglasak na borbama, utrkama, ili bilo kojoj drugoj vrsti natjecanja. Ova vrsta igre karakterizira jasno definirana pravila natjecanja i želju za postizanjem pobjede ili dominacije nad drugim igračima. Primjeri *agon* igara uključuju sportske igre poput nogometa, tenisa ili šaha. *Alea* se odnosi na igre s elementom slučaja ili sreće. U ovim igrama ishod je djelomično ili potpuno određen slučajnim čimbenicima, poput bacanja kocke ili izvlačenja karata (*ibid.*). Igrači u igrama *alea* često se oslanjaju na sreću ili strategiju za postizanje uspjeha. Primjeri *alea* igara uključuju kockanje, lutriju ili bilo koju drugu vrstu društvenih igara.

Mimicry se odnosi na igre simulacije ili imitacije, gdje igrači oponašaju stvarne ili fiktivne situacije, likove ili aktivnosti. Ova vrsta igre često uključuje uloge, maštu i kreativnost igrača. Primjeri *mimicry* igara uključuju lutkarske predstave, glumljene uloge u određenom kontekstu, ili vojničke igre gdje se simuliraju borbe. *Ilinx* se odnosi na igre koje su usmjerene na osjećaj vrtoglavice, dezorijentacije ili ekstaze. Ova vrsta igre potiče osjećaj fizičke ili emocionalne promjene, često kroz brze ili neočekivane pokrete. Primjeri *ilinx* igara uključuju vožnju na ljuljački, sprave u lunaparku ili zabavnim parkovima, ili pak ekstatične plesne rituale (*ibid.*).

Cailloisov (1965) pristup igri nije samo teorijski, već se koristi i kao alat za analizu društva. Autor istražuje kako određene vrste igara odražavaju društvene nejednakosti, konflikte i ideologije te kako igra može biti korištena kao sredstvo za razumijevanje dubljih društvenih pitanja. Knjiga proučava kako su različite vrste igara povezane s društvenim kontekstom u kojem se odvijaju. Na primjer, natjecateljske igre poput sportskih događaja mogu odražavati društvene vrijednosti kao što su individualizam, natjecanje ili čak nacionalni ponos. Isto tako, igre koje se oslanjaju na element slučaja ili sreće mogu odražavati društvene norme o neizvjesnosti ili mogućnosti. Caillois (1965) istražuje kako se igre mogu koristiti kao način rješavanja ili izražavanja društvenih konflikata. Na primjer, igre koje imaju elemente natjecanja mogu simbolizirati ili kanalizirati konkurenciju između različitih društvenih skupina ili klasa. Isto tako, igre koje potiču suradnju ili timski rad mogu promicati ideju solidarnosti ili zajedničkog cilja.

Autor (1965) ispituje kako su određene vrste igara povezane s dominantnim ideologijama ili vrijednostima u društvu. Na primjer, igre koje naglašavaju individualni uspjeh ili pobjedu mogu odražavati kapitalističke ideale natjecanja i uspjeha, dok igre koje promiču suradnju ili jednakost mogu odražavati ideale socijalizma ili solidarnosti. Kroz proučavanje igre, knjiga sugerira da se može dobiti dublje razumijevanje društvenih pitanja poput moći, identiteta ili socijalne stratifikacije. Analiza igre omogućuje uvid u dinamiku društvenih odnosa i obrazaca ponašanja te može pružiti uvid u načine na koje se društveni sustavi manifestiraju i reproduciraju kroz igru.

Woods Winnicott (2004) objavio je knjigu u kojoj problematizira igru. Djelo istražuje ključne koncepte u razumijevanju djetinjstva, emocionalnog razvoja i psihoanalize. Glavna tema knjige je ideja o transitionalnom prostoru. Ova ideja ukazuje na prostor koji se nalazi između unutarnjeg svijeta pojedinca i vanjske stvarnosti. Transitionalni prostor je srednje područje koje omogućuje prijelaz između unutarnjeg subjektivnog iskustva i objektivnog stvarnog svijeta. Winnicott je ovaj koncept posebno istraživao u kontekstu djetinjstva i razvoja ličnosti. Ključni elementi povezani s idejom transitionalnog prostora su: da je igra most što znači da ona stvara prijelaz između unutarnjeg svijeta djeteta (mašte, fantazije) i stvarnog svijeta. To je prostor gdje se dijete može slobodno izražavati, eksperimentirati i istraživati bez straha od posljedica (Winnicott, 2004).

Transitionalni prostor uključuje i korištenje transitionalnog objekta, koji može biti bilo što od plišane igračke do omiljene deke. Dijete koristi ovaj objekt kao sredstvo pomoću kojeg premošćuje jaz između sebe i stvarnosti. Taj objekt pruža sigurnost i podršku u procesu razvijanja vlastitog identiteta. Kroz igru u transitionalnom prostoru, dijete razvija svoju kreativnost. Winnicott vjeruje da su kreativnost i maštovitost ključni za razvoj ličnosti. Kroz igru, djeca uče kako preoblikovati svoje unutarnje svjetove u stvarne izraze. Winnicott (2004) ističe da je prisutnost brižnih roditelja važna za podršku transitionalnom prostoru. Roditelji koji su osjetljivi na djetetove potrebe omogućuju stvaranje sigurnog okruženja za igru i izražavanje.

Winnicott (2004) naglašava važnost igre u djetinjstvu kao sredstva kroz koje djeca izražavaju svoje osjećaje, razvijaju kreativnost i grade emocionalnu sigurnost. Autor (2004) analizira kako igra ima ključnu ulogu u razvoju pojedinca, omogućujući mu da izgradi identitet,

razumije stvarnost i uspostavi emocionalnu povezanost s okolinom. Djelo donosi duboko psihološko razumijevanje djetinjstva, igre i emocionalnog razvoja, pružajući čitateljima uvid u kompleksnost ljudske psihologije, posebno u ranim fazama života (Winnicott, 2004).

Sutton-Smith (2001) u svojoj se knjizi bavi poimanjem igre. Djelo istražuje kompleksnu prirodu igre i njezinu ulogu u ljudskom životu. Ključna ideja knjige je da je igra višeznačna i da je teško definirati u potpunosti zbog svoje duboke povezanosti s ljudskom kreativnošću, socijalizacijom i identitetom. Sutton-Smithova (2001) ideja o višeznačnosti igre naglašava složenost i raznolikost igre kao fenomena. Umjesto da je definira kao jednostavan ili jednoznačan koncept, on sugerira da je igra puno kompleksnija i da njeno značenje može varirati ovisno o mnogim čimbenicima, poput konteksta u kojem se igra, društvenih normi, individualnih interpretacija i iskustava sudionika. U mnogim slučajevima, igra se doživljava kao izvor zabave, sreće i kreativnosti (Sutton-Smith, 2001).

Djeca se često igraju radi zadovoljstva, istražujući svoju maštu, razvijajući socijalne vještine i uživajući u procesu učenja kroz igru. Međutim, Sutton-Smith ističe da igra nije uvijek idilična. Ona može biti i mjesto sukoba, natjecanja i čak nasilja. Primjerice, igračke vojne igre ili sportski sukobi mogu simulirati ili čak poticati agresivno ponašanje. Čak i u igrama koje se čine bezopasnima, poput društvenih igara, može doći do sukoba među igračima zbog različitih interpretacija pravila ili ciljeva (*ibid.*).

Funkcionalna ambiguitet je koncept koji autor koristi kako bi naglasio da igra može imati različite funkcije i svrhe u ljudskom društvu, ovisno o kontekstu i perspektivi. Igra je često prirodan način učenja, pogotovo u djece. Kroz igru, djeca istražuju svoje okruženje, razvijaju motoričke i kognitivne vještine te usvajaju društvene norme i vrijednosti. Igra pruža priliku za razvoj socijalnih vještina i interakciju s drugima. Kroz igru, djeca uče dijeliti, surađivati, pregovarati i rješavati konflikte, što su ključne vještine za uspješno funkcioniranje u društvu. Također, igra može pomoći u izgradnji i održavanju socijalnih veza među odraslima, potičući osjećaj pripadnosti i zajedništva (*ibid.*).

Igra omogućuje pojedincima da istraže i izraze svoj identitet na različite načine. Kroz igru, ljudi mogu eksperimentirati s različitim ulogama, osobnostima i interesima, što im pomaže u razvoju samopouzdanja i samoprocjene. Na primjer, kroz uloge u igri ili kroz kreativne aktivnosti poput crtanja ili izrade, ljudi mogu izražavati svoje osjećaje, misli i fantazije. Igra

može služiti kao platforma za izražavanje i rješavanje konflikata na konstruktivan način. Kroz igru, ljudi mogu simulirati sukobe ili izazove s kojima se suočavaju u stvarnom životu te eksperimentirati s različitim strategijama i rješenjima. Ovo može doprinijeti razvoju emocionalne inteligencije i sposobnosti suradnje. Igra često pruža osjećaj zadovoljstva i ispunjenosti pojedinca. Ovaj osjećaj zadovoljstva može proizaći iz uspješnog rješavanja izazova u igri, postizanja ciljeva ili jednostavno uživanja u procesu igre. Ovaj osjećaj zadovoljstva može imati pozitivan utjecaj na emocionalno stanje pojedinaca i doprinijeti njihovom općem osjećaju blagostanja (*ibid.*).

Sutton-Smith (2001) objašnjava kako igra nije univerzalna i ista u svim kulturama. Naprotiv, svaka kultura ima svoje specifične oblike, rituale i tradicije igre. Na primjer, dok se neke kulture više fokusiraju na kolektivne i društvene igre koje potiču suradnju i zajedništvo, druge se mogu više fokusirati na individualne i natjecateljske igre. Društveni i kulturni čimbenici, poput povijesti, religije, ekonomije i obiteljskih vrijednosti, oblikuju igru te određuju njezin značaj u određenoj kulturi. Na primjer, u kulturama gdje je obitelj važna, igra može imati ulogu u jačanju obiteljskih veza i prenošenju obiteljskih vrijednosti. Također, religijske i duhovne prakse mogu imati svoje specifične igre koje se koriste u obredima ili ritualima. Kako bi se potpuno razumjela uloga i značaj igre u određenoj kulturi, važno je uzeti u obzir društvene i kulturne kontekste. To uključuje razumijevanje povijesnih i kulturnih čimbenika koji oblikuju igru, kao i prepoznavanje društvenih normi i vrijednosti koje igra odražava ili potiče (*ibid.*).

Sutton-Smith (2001) govori kako igra može služiti kao moćan alat za prenošenje i očuvanje društvenih normi i vrijednosti. Kroz igru, djeca i odrasli mogu internalizirati društvene uloge, stereotipe i hijerarhije te ih prihvatiti kao prirodne. Na primjer, igračke vojne igre mogu promicati patrijarhalne ili militarističke vrijednosti, dok tradicionalne društvene igre mogu reflektirati društvene norme i uloge. S druge strane, igra može biti i sredstvo za subverziju postojećih društvenih normi i vrijednosti. Kroz igru, pojedinci mogu istraživati alternative ili suprotstavljati se dominantnim paradigama i autoritetima. Na primjer, umjetničke igre ili igre koje potiču kritičko razmišljanje mogu izazvati propitkivanje *statusa quo* i poticati društvene promjene (*ibid.*).

Sutton-Smith (2001) detaljno opisuje sedam retorika igre, odnosno ideologija koje su korištene kako bi se objasnile, opravdale i privilegirale određene oblike igre. Progres

(napredak): ova retorika igre naglašava ulogu igre u poticanju razvoja i napretka pojedinaca i društva. Prema ovoj postavci, igra se smatra sredstvom za obrazovanje, inovaciju i tehnološki napredak. Ovdje se igra promatra kao sredstvo za postizanje ciljeva i poboljšanje ljudskog stanja. Sudbina: ova retorika stavlja naglasak na ideju da je igra neizbježna i neodvojiva od ljudskog iskustva. Prema ovoj postavci, igra je duboko ukorijenjena u ljudskoj prirodi i sudbini, te se smatra inherentnim dijelom života. Moć: ova retorika ističe kako igra može biti sredstvo moći i kontrole. Ona se koristi za demonstraciju dominacije, manipulaciju drugima i održavanje postojećih društvenih struktura (*ibid.*). Ovdje igra može biti alat za uspostavljanje i održavanje autoriteta. (Zajednički) identitet: ova retorika naglašava kako igra može služiti kao sredstvo za izgradnju i očuvanje društvenih i kulturnih identiteta.

Kroz igru, ljudi mogu povezati svoje individualne identitete s identitetima svojih zajednica, etničkih grupa ili nacionalnih entiteta. Mašta: ova retorika ističe kreativni i imaginativni aspekt igre. Prema ovoj postavci, igra potiče maštu i kreativnost pojedinaca te im omogućuje da istraže alternativne svjetove i stvore nove ideje i koncepte. Samo (ja): šesta retorika fokusira se na individualni aspekt igre. Ona naglašava kako igra može služiti kao sredstvo za samopouzdanje, samorazumijevanje i samoprocjenu. Kroz igru, pojedinci mogu razvijati svoje vještine, interese i identitet. Površnost: sedma retorika igre tretira igru kao beznačajnu i neozbiljnu aktivnost. Prema ovoj postavci, igra se smatra kao nevažna i nekorisna za razvoj ili društveni napredak te se često marginalizira ili stigmatizira (*ibid.*).

Duran (1995) istražuje važnost igre u djetinjstvu te njezinu ulogu u razvoju djeteta. Knjiga detaljno opisuje različite aspekte igre i njezin utjecaj na dječji razvoj, kako fizički, tako i emocionalni, kognitivni i socijalni. Duran (1995) započinje istraživanje prirode igre naglašavajući da je igra inherentna djetetu, što znači da je ona prirodni i neizbježni dio djetetova iskustva i razvoja. Ova tvrdnja sugerira da je igra ne samo aktivnost koju djeca izabiru, već i osnovni način na koji dječji um uči i raste. Kroz igru, djeca istražuju svijet oko sebe na interaktivan način. Ona im omogućuje da manipuliraju predmetima, testiraju različite scenarije i istražuju uzročno-posljedične veze. Ovo istraživanje okoline kroz igru omogućuje im da stječu praktična znanja o svijetu te razvijaju osjećaj za prostor, vrijeme i odnose između objekata i ljudi (Duran, 1995).

Osim navedenog, igra pruža platformu za razvoj motoričkih vještina. Kroz fizičke igre poput trčanja, skakanja, penjanja ili bacanja, djeca vježbaju svoje motoričke sposobnosti, koordinaciju pokreta i ravnotežu. Ovi fizički izazovi pomažu u razvoju snage i izdržljivosti te doprinose djetetovom fizičkom zdravlju. Igra također potiče razvoj kognitivnih vještina, poput rješavanja problema, planiranja, donošenja odluka i kreativnog razmišljanja. Kroz igru, djeca se suočavaju s raznim izazovima i problemima koje trebaju riješiti, bilo da se radi o rješavanju prepreka na igralištu ili stvaranju imaginarnih svjetova. Ova iskustva potiču njihovu kognitivnu aktivnost te potiču razvoj logičkog razmišljanja, apstraktnog razmišljanja i mašte. Duran (1995) objašnjava kako je igra ključna za razvoj socijalnih vještina. Kroz interakciju s drugom djecom tijekom igre, djeca uče dijeliti, surađivati, komunicirati, pregovarati i rješavati konflikte. Ova iskustva pomažu u razvoju empatije, razumijevanja društvenih normi i stvaranju prijateljskih odnosa s drugima.

Duran (1995) detaljno analizira različite vrste igre kako bi istaknula specifične koristi koje svaka od njih ima za dječji razvoj. Slobodna igra omogućuje djetetu potpunu kontrolu nad aktivnostima i odlukama tijekom igre. Dijete ima slobodu istraživati, stvarati i izražavati svoje interese bez vanjskih ograničenja. Ova vrsta igre potiče djetetovu maštu, kreativnost, samostalnost i autonomiju. Strukturirana igra ima jasno definirana pravila, ciljeve i upute koje djetetu daju okvir za aktivnosti. Ova vrsta igre može biti korisna učenju discipliniranosti, poštivanju pravila i razvijanju organizacijskih vještina. Također, strukturirana igra može pružiti djetetu osjećaj sigurnosti i predvidljivosti.

Igra uloga omogućuje djetetu da preuzme različite uloge i identitete tijekom igre. Kroz igru uloga, dijete može iskusiti svijet iz različitih perspektiva, razvijajući empatiju i razumijevanje različitih stavova i osjećaja. Ova vrsta igre potiče socijalne vještine, emocionalnu inteligenciju i razumijevanje kompleksnosti ljudskih interakcija. Igra simboličkog predstavljanja uključuje korištenje mašte i simbola kako bi se stvorile situacije, likovi ili scenariji koji nisu stvarni. Dijete može koristiti predmete ili igračke kao simbole za nešto drugo te ih koristiti u imaginarnim situacijama. Ova vrsta igre potiče kreativnost, apstraktno razmišljanje i razvoj jezičnih vještina. Igra s drugima uključuje suradnju, interakciju i dijeljenje igračkama ili idejama s drugom djecom (Duran, 1995).

Kroz igru s drugima, dijete uči komunicirati, pregovarati, rješavati konflikte te razvija socijalne vještine poput empatije, poštovanja i suradnje. Ova vrsta igre također pruža priliku

za izgradnju prijateljskih odnosa i osjećaja pripadnosti. Samostalna igra omogućuje djetetu da se igra samostalno bez potrebe za sudjelovanjem drugih. Ova vrsta igre potiče samostalnost, samopouzdanje i neovisnost kod djeteta. Također, samostalna igra pruža djetetu priliku za istraživanje vlastitih interesa, razmišljanje izvan okvira i samostalno rješavanje problema (*ibid.*).

Duran (1995) ističe ključnu ulogu odraslih u podržavanju dječje igre i istražuje kako odrasli mogu stvoriti okruženje koje potiče dječju radoznalost, maštu i inicijativu. Odrasli imaju važnu ulogu u stvaranju okruženja koje potiče igru. To uključuje osiguravanje sigurnog prostora za igru, dostupnost raznolikih igračaka i materijala te podršku djetetu u istraživanju i izražavanju svojih interesa. Odrasli mogu poticati dječju radoznalost postavljanjem otvorenih pitanja, poticanjem istraživačkog pristupa i pružanjem prilika za istraživanje novih ideja i koncepta. Podržavajući djetetovu radoznalost, odrasli potiču njegovu želju za učenjem i istraživanjem (*ibid.*).

Odrasli mogu poticati djetetovu maštu pružanjem prostora za kreativnu igru, poticanjem korištenja simboličkih igračaka i materijala te poticanjem izmišljanja priča i likova. Maštovita igra pomaže djetetu da razvije svoju kreativnost, inovativnost i sposobnost apstraktnog razmišljanja. Odrasli mogu podržati djetetovu inicijativu dajući mu slobodu da samostalno odabire aktivnosti i postavlja ciljeve tijekom igre. Pružanje prilika za donošenje odluka i preuzimanje odgovornosti potiče djetetovu samostalnost i samopouzdanje. Umjesto da budu samo promatrači, odrasli mogu postati aktivni sudionici u dječjoj igri. Kroz sudjelovanje u igri, odrasli mogu postati partneri djetetu te podržavati i usmjeravati njegovu igru na način koji potiče razvoj. Ovo partnerstvo u igri jača vezu između odraslih i djeteta te pruža djetetu osjećaj podrške i povezanosti (*ibid.*).

4.2. Igra u nastavi stranih jezika

Mardešić (2019, u Vrhovac *et al.*, 2019) istražuje ulogu igre kao pedagoškog alata za poticanje učenja stranih jezika kod osnovnoškolaca. Igra se definira kao aktivnost koja je zabavna, motivirajuća i angažirajuća te koja omogućuje učenicima da aktivno sudjeluju u procesu učenja. Mardešić naglašava da je igra prirodni način učenja kod djece, te da integracija igre u nastavu stranih jezika može poboljšati motivaciju učenika, potaknuti njihovu radoznalost i olakšati usvajanje jezičnih vještina. Igrajući se učenici su više fokusirani na

samu igru nego na činjenicu da su u školi i da usvajaju strani jezik, zato se učenje kroz igru najčešće odvija indirektno.

Autorica (Mardešić, 2019, u Vrhovac *et al.*, 2019) istražuje različite vrste igara koje se mogu koristiti u nastavi stranih jezika. Istaknuta je važnost igara uloga u kojima učenici mogu simulirati stvarne situacije i koristiti jezik u autentičnim komunikacijskim kontekstima. Simboličke igre, kao što su pantomima ili crtanje, pružaju učenicima slobodne kreativne načine izražavanja i prakticiranja jezičnih vještina. Funkcionalnim igrama pripadaju sve one kojima se uvježbava vokabular i različite jezične strukture, a ludičkog su karaktera. Radi se o na primjer brojalicama, pjevanju, pantomimi, igrama pamćenja, abecede...

Igre pravila su one koje svojom izvedbom imitiraju realnu upotrebu stranog jezika oponašajući stvarne komunikacijske situacije. Radi se najčešće o igrama uloga, shematskim igrama sa zadanim pravilima... Mardešić (2019, u Vrhovac *et al.*, 2019) ističe da igra potiče učenje kroz iskustvo, što znači da omogućuje učenicima da koriste jezik na stvaran i praktičan način. Igra također potiče emocionalnu povezanost s jezikom, što može povećati motivaciju učenika i poboljšati njihovu sposobnost usvajanja novih jezičnih sadržaja. Pri uvođenju igara u nastavu važno je na početku odrediti cilj nastavne jedinice, opisati što nastavnik želi postići s određenom igrom. Zatim je važno učenicima dati jasne i precizne upute te objašnjenja o tome kako će se određena igra igrati.

Nastavnik je tijekom provedbe aktivnosti igre u ulozi „organizatora i moderatora, a u manjoj mjeri vrednovatelja“ (Mardešić, 2019:399). Bitno je pratiti kako se igra odvija, mogu li učenici slijediti pravila i tijekom igre te rade li to ispravno. Pogreške u stranom jeziku se ne ispravljaju odmah ako ne utječu na prijenos poruke i komunikaciju među učenicima. U slučaju da određene pogreška ometa danji tijek igre, ispravlja se odmah. U bilo kojem drugom slučaju, pogreške se bilježe te s učenicima komentiraju po završetku igre.

Mardešić (2019, u Vrhovac *et al.*, 2019) također istražuje kako se igra može integrirati u nastavu stranih jezika kroz konkretne primjere i strategije. To uključuje organizaciju grupnih aktivnosti poput igara u timu, gdje učenici surađuju kako bi riješili zadatke ili postigli ciljeve. Predlaže se i upotreba digitalnih igara te alata koji omogućuju interaktivno učenje jezika putem računala, tableta ili pametnih telefona. Poglavlje (Mardešić, 2019, u Vrhovac *et al.*, 2019) ilustrira kako se igra može koristiti za različite jezične svrhe, uključujući usvajanje vokabulara, vježbanje gramatike, poboljšanje slušanja i govorenja te razvoj komunikacijskih

vještina. Naglašena je važnost prilagodbe igara različitim dobima učenika, razinama jezičnih sposobnosti i individualnim potrebama djece.

4.3. Neverbalna komunikacija u nastavi stranih jezika

Žiborski Kovačić (2019, u Vrhovac *et al.*, 2019) istražuje ulogu neverbalne komunikacije u procesu poučavanja i učenja stranog jezika. Autorica objašnjava kako neverbalni elementi, poput gestikulacije, mimike, tijela i intonacije, mogu obogatiti nastavu stranog jezika te olakšati razumijevanje i usvajanje jezičnih vještina kod učenika.

Žiborski Kovačić (2019, u Vrhovac *et al.*, 2019) ističe kako neverbalni elementi često nadopunjuju verbalnu komunikaciju i doprinose stvaranju konteksta i emocionalne povezanosti u komunikaciji. Autorica (Žiborski Kovačić, 2019, u Vrhovac *et al.*, 2019) naglašava kako je poznavanje i svjesno korištenje neverbalnih signala važno za učitelje kako bi poboljšali svoju komunikaciju s učenicima i olakšali im razumijevanje jezičnih sadržaja. Autorica (*ibid.*) opisuje kako učitelji mogu koristiti geste, mimiku i intonaciju kako bi naglasili ključne riječi ili koncepte, potaknuli učenike na aktivno sudjelovanje u nastavi te prenijeli emocionalni ton ili stav prema jezičnom materijalu. Primjerice, učitelj može koristiti geste poput pokazivanja ili pomicanja ruku kako bi ilustrirao značenje riječi ili fraza, što može pomoći učenicima da bolje razumiju jezični kontekst i asocijacije.

Žiborski Kovačić (2019, u Vrhovac *et al.*, 2019) istražuje kako se neverbalna komunikacija može koristiti za poticanje interaktivne i autentične komunikacije u nastavi stranog jezika. Ona opisuje kako učitelji mogu koristiti tijelo i pokrete kako bi simulirali stvarne situacije ili uloge te potaknuli učenike na spontano reagiranje i izražavanje na stranom jeziku. Na primjer, učitelj može koristiti pantomimu ili improvizaciju kako bi simulirao situaciju u restoranu ili trgovini, potičući učenike da koriste jezik u autentičnom kontekstu. Autorica (Žiborski Kovačić, 2019, u Vrhovac *et al.*, 2019) ističe kako neverbalni elementi, poput vizualnih pomagala, gestikulacije ili demonstracija, mogu pružiti dodatnu podršku i pomoći učenicima da bolje razumiju jezične koncepte i izraze. Primjerice, učitelj može koristiti ilustracije ili pokazivanje kako bi objasnio apstraktne pojmove ili složene gramatičke konstrukcije, pružajući vizualnu podršku učenicima koji se bore s verbalnim razumijevanjem.

5. Metodološki okvir

Istraživanje je zamišljeno kao etnografija kojoj je pristupljeno iz tri različite perspektive. Iz perspektive nastavnice kao provoditeljice nastave španjolskog jezika u četvrtim razredima osnovne škole. Druga je perspektiva učenika kao primatelja informacija i glavnih dionika obrazovnog procesa. Treća perspektiva je ona autorice ovog diplomskog rada koja je kao vanjska promatračica pratila nastavni proces španjolskog kao stranog jezika u četvrtim razredima jedne osnovne škole u Republici Hrvatskoj.

Osim etnografije, kao istraživačka metoda korištena je i autoetnografija. U literaturnom pregledu rada iznesene su brojne prednosti etnografije i autoetnografije kao istraživačkim metoda. S obzirom na to da se radi o istraživanju provedenom u formalnoj državnoj obrazovnoj instituciji te da su u istom sudjelovala djeca mlađe školske dobi, te uzevši u obzir različite odnose moći i nadziranje akademske zajednice, u dogovoru s mentoricama rada zaključeno je da su navedene dvije istraživačke metode najprimjerenije. Etnografija je odabrana kao istraživačka metoda za potrebe diplomskog rada zbog širokog i objektivnog pristupa istraživanju koje metoda pruža. S druge pak strane, odabrana je i autoetnografija koja nudi subjektivniji i osobniji pristup istraživanju. Korištenjem jedne i druge istraživačke metode želi se dobiti ravnoteža između objektivnijeg i subjektivnijeg pristupa istraživanju.

Osim navedenih istraživačkih metoda, vođen je vrlo detaljan terenski dnevnik pri promatranju sa sudjelovanjem nastave, koji je doprinio vrlo otvorenoj komunikaciji između istraživačice i svih dionika istraživanja. Vođenjem detaljnog terenskog dnevnika smanjila se barijera između istraživačice i ispitanika te su tako dobiveni vjerodostojniji rezultati. Korištenje snimača opterećuje govornika te stvara neugodnu i vrlo formalnu atmosferu, te je samim time dobiven materijal skromniji i nekvalitetniji. Ovakav pristup istraživanju odabran je u dogovoru s mentoricama s obzirom na njihova i istraživačičina dosadašnja terenska iskustva. Naime ovakvo bilježenje donosi iskrenije i realnije podatke tijekom istraživanja, za razliku od uvođenja snimača u prikupljanje podataka. Snimač najčešće rezultira kratkim i formalnim odgovorima, za razliku od detaljnog promatranja i bilježenja interakcija za vrijeme terenskog rada te također neformalnog razgovora s dionicima istraživanja za vrijeme njegove provedbe.

Korištena je i metoda polustrukturiranog intervjua. Polustrukturirani intervjui s poluotvorenim pitanjima omogućili su vođenje opuštenijeg i prirodnijeg razgovora s ispitanicima. Ovakav pristup pružio je osjećaj spontanosti tijekom razgovora te omogućio ispitanicima da detaljnije

objasne i obrazlože svoje odgovore, te odvedu danji tijekom razgovora u smjeru u kojemu njima više odgovara i kako se osjećaju za vrijeme razgovora. Iz navedenih je razloga odabrana metoda polustrukturiranog intervjua za potrebe provođenja istraživanja.

Još jedna korištena istraživačka metoda bio je dječji crtež. U literaturnom pregledu rada iznesene su brojne prednosti likovnog izričaja djece kao istraživačke metode. S obzirom na to da su u istraživanju sudjelovala djeca mlađe školske dobi, u dogovoru s mentoricama rada zaključeno je da je dječji crtež najprimjerenija metoda kojom se, osim neformalnog razgovora s učenicima i vođenja terenskih bilježaka, može dobiti konkretan dojam o nastavi iz perspektive učenika. Za tumačenje crteža pomogao je neformalan razgovor s učenicima koji je po završetku detaljno opisan u terenskim bilješkama. Likovnog izričaj je primjeren način izražavanja djece navedenog uzrasta te je zato, kako bi se dobili što iskreniji i vjerodostojniji rezultati, izabran kao istraživačka metoda ovog rada.

Neformalan razgovor s učenicima se kao istraživačka metoda pokazao vrlo koristan. S obzirom na dob djece koja su sudjelovala u istraživanju i na činjenicu da je isto provedeno u formalnom obrazovnom okruženju, navedena je istraživačka metoda omogućila opušteniji te manje služben odnos između istraživačice i ispitanika, što je omogućilo vjerodostojnije i detaljnije rezultate. Zbog želje za što opuštenijim istraživačkim okruženjem, te što iskrenijim odgovorima mladih ispitanika, odabrana je navedena istraživačka metoda za potrebe diplomskog rada.

5.1. Metode etnoloških istraživanja s djecom

Etnološke metode istraživanja s djecom uključuju različite pristupe i tehnike prilagođene razumijevanju dječje perspektive, iskustava i kulturnih praksi. U istraživanju s djecom važno je prilagoditi metode njihovim sposobnostima, interesima i potrebama, te osigurati etičnost i sigurnost u svakom koraku istraživačkog procesa.

Vizualne metode

Vizualne metode u etnološkom istraživanju s djecom obuhvaćaju tehnike koje koriste vizualne alate kao što su fotografija, video, crteži i slike kako bi se istražila dječja perspektiva i iskustva. Ove metode su posebno korisne jer djeci omogućuju da izraze svoje misli i osjećaje

na načine koji nisu nužno vezani uz verbalnu komunikaciju, što je često ograničeno njihovom razinom jezične razvijenosti.

Djeci se mogu dati kamere kako bi fotografirala stvari, ljude i mjesta koja su im važna. Ova metoda, poznata kao „foto glas” (eng. *photovoice*), omogućuje djeci da na vizualan način prezentiraju svoje viđenje svijeta. Primjer navedene tehnike uključuju rad Wendy Ewald i njen projekt „Dječji pogled na svijet“ (eng. „*Children's Eyes on the World*“) gdje je koristila fotografiju kako bi istražila dječje percepcije i iskustva. Projekt je sumiran i izložen u knjizi iz 1985. godine „Portreti i snovi: fotografije i priče djece s Apalača“ (eng. "*Portraits and Dreams: Photographs and Stories by Children of the Appalachians*"). Slično fotografiji, djeca mogu koristiti video kamere za snimanje situacija i događaja koji su im bitni. Video zapisi pružaju dodatnu dimenziju jer uključuju pokret i zvuk, omogućujući dublji uvid u kontekste i interakcije. U istraživanju „Djeca u ulozi fotografa“ (eng. "*Children as Photographers*") (Clark-Ibáñez, 2004), video je korišten kako bi se zabilježile dječje svakodnevne aktivnosti i interakcije, pružajući bogatiji i detaljniji prikaz njihovih života.

Djeca se često potiču da crtaju kako bi izrazila svoja iskustva, emocije i razmišljanja. Crteži mogu otkriti puno o dječjim unutarnjim svjetovima, uključujući njihove strahove, nade i snove (Backett-Milburn & McKie, 1999). Crteži se kombiniraju s pisanjem ili pričanjem priča kako bi se dobio dublji uvid u dječje interpretacije crteža. Djeca mogu koristiti različite materijale za stvaranje slika koje predstavljaju njihova iskustva i misli. Ova metoda omogućuje istraživačima da vide kako djeca percipiraju i interpretiraju svijet oko sebe. U istraživanju „Mozaički pristup“ (eng. "*The Mosaic Approach*") (Clark & Moss, 2011) slikovno izražavanje korišteno je kao dio šire metodologije za uključivanje djece u istraživački proces.

Neke od prednosti korištenja vizualnih metoda u istraživanjima s djecom su da djeca često nisu u mogućnosti artikulirati svoje misli i osjećaje riječima, ali mogu to učiniti kroz slike i fotografije. Korištenje kamera i boja može biti zanimljivije i angažirajuće za djecu, potičući ih da se aktivno uključe u istraživački proces. Vizualni materijali mogu pružiti bogate i detaljne informacije koje je teško dobiti samo putem razgovora. S druge pak strane, neki od izazova korištenja vizualnih metoda u istraživanjima s djecom su da tumačenje dječjih crteža i fotografija može biti složeno i zahtijeva pažljivo razmatranje konteksta i individualnih razlika.

Također je bitno osigurati da se djeca osjećaju sigurno i udobno dok koriste vizualne alate, te da se njihova privatnost poštuje.

Promatranje

Promatranje je jedna od osnovnih etnoloških metoda istraživanja koja se koristi za prikupljanje podataka o ponašanju, interakcijama i svakodnevnim praksama djece. Postoje dvije glavne vrste promatranja: participativno i neparticipativno. Obje metode imaju svoje prednosti i izazove, a izbor između njih ovisi o istraživačkim ciljevima i kontekstu.

Participativno promatranje uključuje aktivno sudjelovanje istraživača u svakodnevnim aktivnostima djece. Istraživač postaje dio dječje zajednice i sudjeluje u njihovim igrama, učenju i drugim aktivnostima, što omogućuje dublje razumijevanje njihovih iskustava i perspektiva (Cosaro, 2015). Istraživač provodi vrijeme s djecom u različitim kontekstima (škola, dom, igralište) kako bi stekao uvid u njihov svakodnevni život. Tijekom aktivnosti istraživač može postavljati pitanja i razgovarati s djecom kako bi dobio dodatne informacije i razumijevanje konteksta. Ova tehnika istraživanja omogućuje istraživaču dublje razumijevanje dječjih perspektiva kroz osobno iskustvo. Sudjelovanje u aktivnostima pomaže u izgradnji povjerenja s djecom, što može rezultirati autentičnijim i bogatijim podacima (*ibid.*). No, pri korištenju navedene tehnike treba paziti da istraživač ne postane previše uključen te izgubi objektivnost. Potrebno je pažljivo balansirati između sudjelovanja i promatranja kako bi se osiguralo da djeca nisu pod pritiskom ili manipulacijom (*ibid.*).

Neparticipativno promatranje podrazumijeva promatranje djece s određene udaljenosti, bez direktnog sudjelovanja u njihovim aktivnostima. Istraživač ostaje nevidljiv sudionik, promatrajući i bilježeći ponašanja i interakcije bez utjecaja na njih (Spradley, 1980). Istraživač promatra djecu iz udaljenosti, često koristeći bilježnice, audio ili video uređaje za dokumentiranje opažanja. Promatranje može biti strukturirano (s unaprijed definiranim kategorijama ponašanja koje se bilježe) ili nestrukturirano (s fleksibilnim pristupom gdje se bilježi sve što se smatra relevantnim). Ovom istraživačkom tehnikom istraživač ostaje neutralan, što smanjuje rizik od subjektivnih interpretacija te se djeca ponašaju prirodno jer ne obraćaju pažnju na istraživača. Bitno je naglasiti da je potrebno osigurati da djeca i roditelji znaju da su promatrani i da su dali svoj pristanak (*ibid.*).

Etnografsko bilježenje

Etnografsko bilježenje ključna je metoda u etnološkim istraživanjima koja se koristi za dokumentiranje opažanja, interakcija, razgovora i drugih relevantnih informacija tijekom terenskog rada. Istraživača metoda uključuje pisanje detaljnih zapisa o svim aspektima terenskog rada. To obuhvaća opažanja o ponašanju, razgovore, okolinu, socijalne interakcije, kao i istraživačevu refleksiju. Ova metoda omogućuje istraživačima da sistematski prikupe podatke i reflektiraju o svojim iskustvima na terenu (Emerson *et al.*, 2011). Kada radimo s djecom, etnografsko bilježenje prilagođava se njihovom specifičnom kontekstu i potrebama. Emerson *et al.* (2011) naglašavaju kako je potrebno zabilježiti specifične primjere i dijaloge koji ilustriraju ponašanja i interakcije, kao i uključiti istraživačeve misli, osjećaje i interpretacije kako bi se obogatile bilješke. Potrebno je i pisati zabilješke odmah nakon terenskog rada kako, ili za vrijeme istog, bi se osigurala točnost i detaljnost.

Igre i simulacije

Igre i simulacije uključuju organiziranje aktivnosti koje reflektiraju stvarne životne situacije ili su specifično dizajnirane kako bi omogućile djeci izražavanje njihovih misli, osjećaja i iskustava kroz igru. Ove aktivnosti mogu biti vođene od strane istraživača ili mogu omogućiti djeci da slobodno igraju i simuliraju različite scenarije. Igre su prirodan i pristupačan način za uključivanje djece, jer su im poznate i zabavne. Djeca mogu kroz igru izraziti misli i osjećaje koje možda ne bi mogla verbalizirati. Igre omogućuju djeci da se ponašaju prirodno, pružajući autentične situacije (Corsaro, 2015). Igre i simulacije su moćne metode u etnološkim istraživanjima s djecom, omogućujući istraživačima da promatraju prirodno ponašanje i interakcije u kontroliranim uvjetima. Korištenje ovih metoda zahtijeva pažljivo planiranje i interpretaciju, uz stalno razmatranje etičkih pitanja kako bi se osigurala dobrobit djece (*ibid.*).

5.2. Etnografija u učionici

5.2.1. O etnografiji

Posljednjih četrdesetak godina primjećujemo obnovljeni interes za kvalitativnim istraživanjima koja su ranije bila marginalizirana u društvenim istraživanjima. Ovaj trend obuhvaća preispitivanje vrijednosti kvalitativne metodologije, epistemoloških stajališta te krize autoriteta i reprezentacije u humanističkim i društvenim znanostima. Etnografska istraživanja, koja su se nekad smatrala manje važnima, postaju sve značajnija u raznim disciplinama, omogućujući dublje razumijevanje kulture i društvenih interakcija. Etnografija se koristi za stvaranje kulturnog znanja i pružanje detaljnih uvida u društvene procese te može pridonijeti razumijevanju ljudskih vrijednosti i predviđanju društvenih promjena. Unatoč povremenim kritikama, kvalitativna istraživanja, uključujući etnografiju, postaju sve prisutnija u društvenim istraživanjima, potičući raznolikost istraživačkih metoda i perspektiva. Suvremena etnografska istraživanja imaju važnu ulogu u razumijevanju kompleksnosti društva (Relja, 2009).

Etnografija, izvedena iz korijena „*ethnos*“ što označava kulturu ili društvenu grupu te riječi „*graphy*“ koja implicira namjeru otvorenosti, predstavlja umjetnost i znanost opisivanja skupina ljudi ili kultura. Njezina uloga je evidentna u bilježenju življenog iskustva unutar društvenog konteksta te istraživanju i prezentiranju različitih kulturalnih pitanja. Ovaj pristup često se povezuje s bogatim terenskim radom, promatranjem sa sudjelovanjem te detaljnom deskripcijom, teži interpretaciji i otkrivanju perspektive „etnografskog drugog“. Etnografija pruža uvid u svijet iskustva te je usko povezana s prezentacijom i analizom kulture. Etnografsko sudjelovanje, koje može biti prikriveno ili neprikriveno, omogućuje prikupljanje svih dostupnih podataka o istraživanoj problematici tijekom određenog vremenskog razdoblja (*ibid.*).

Ono što čini suvremene etnografije izazovnima je njihova sposobnost da pruže različite interpretacije stvarnosti te da istraže različite perspektive unutar istraživane kulture, društva ili određene zajednice. Etnografija nije samo opisivanje vanjskih aspekata, već i razumijevanje unutarnjih perspektiva te pripovijedanje o tim iskustvima. Suvremeni etnografski pristupi

također se bave literarnim i političkim aspektima pisanja te konstrukcijom svijeta koju stvara etnograf. Početak svakog istraživanja označen je odabirom problema ili teorije koju će istraživač slijediti. Na terenu, antropološki koncepti, metode prikupljanja podataka i analize oblikuju osnovne elemente etnografskog istraživanja (*ibid.*).

Suvremena etnografska istraživanja su raznolika, s naglaskom na realističko pisanje i kritički pristup prikupljanju podataka. Rad Clifforda i Marcusa iz 1986. godine označava prijelom u etnografskom pisanju, potičući refleksiju o reprezentaciji i autoritetu etnografa. Eksperimentalna etnografija integrira epistemološko i metodološko razumijevanje interpretacije, nastojeći sintetizirati klasičnu debatu o hermeneutici. Suvremeni trendovi obilježeni su osobnim i eksperimentalnim stilovima pisanja te traženjem novih konvencija. Postoje kontroverzna mišljenja o ovom razdoblju, ali ekspanzija akcijskih, kritičkih i primijenjenih etnografskih istraživanja sugerira širinu polja (*ibid.*).

Suvremena etnografska istraživanja obuhvaćaju različite stilove reprezentacije i interpretacije društva. Iako se javljaju različita tumačenja etnografskog terena, postoje konstante poput raznolikosti korištenih istraživačkih tehnika, što podrazumijeva uključivanje suvremene tehnologije u istraživački rad. Sučeljavanje s kompleksnošću suvremenog društvenog života omogućuje različite interpretacije i pristupe u prezentiranju socio-kulturnog realiteta.

Etske perspektive obuhvaćaju vanjske, društveno-znanstvene poglede na stvarni svijet, dok emske perspektive reflektiraju unutarnje percepcije stvarnosti. Kako bi se dobila cjelovita slika, suvremeni etnografi kombiniraju obje perspektive. Objektivan pristup istraživanju pomaže istraživačima da ostanu neutralni i izbjegnu etnocentrično prosuđivanje. Ključni koncepti poput holističkog, kontekstualnog, emskog, etskog i neprosuđujućeg pružaju temelje za cjelovitu interpretaciju kulture. Analiza kulturne raznolikosti uključuje vanjske i unutarkulturne aspekte, pri čemu su simboli i rituali važni za razumijevanje kulture. Etnografi biraju teme za istraživanje na mikro ili makro razini, ovisno o ciljevima istraživanja. Operacionalizacija ključnih koncepata i primjena odgovarajućih istraživačkih metoda ključni su koraci u terenskom radu etnografa (*ibid.*).

5.2.2. O autoetnografiji

Autoetnografija je metoda istraživanja koja je postala popularna u različitim disciplinama u proteklih nekoliko desetljeća. Istraživačka metoda se može objasniti kao introspektivna autobiografija koja istražuje interakciju pojedinca s određenim kulturnim fenomenima. Autoetnografija omogućuje kritičko razumijevanje vlastitih iskustava u širem društvenom kontekstu. Kroz reflektivni pristup, istraživači propituju tradicionalne modele istraživanja te odnose između istraživača i istraživanih. Autoetnografija potiče transformaciju mišljenja i djelovanja te otvara prostor za marginalizirane glasove i ideje. Kao politička i participativna metoda, koristi se u kontekstu kulturno responsivnog obrazovanja za promicanje društvene pravde i kroskulturnog razumijevanja. Važnost različitih perspektiva i reflektivnosti naglašava se u procesu autoetnografskog istraživanja (Bartulović, 2021).

Autoetnografija se ističe kao metoda istraživanja koja je postala značajna u obrazovanju budućih nastavnika i razvoju njihovog profesionalnog identiteta. Primjenjuje se kao kritička politička metodologija koja potiče buduće nastavnike na aktivno angažiranje u društvenim promjenama. Analizom vlastitih iskustava, uvjerenja i narativa, autoetnografija omogućuje dublje razumijevanje nastavničkog identiteta i odnosa s društvenim očekivanjima. Autoetnografija se prepoznaje kao borba za društvenu pravdu i mehanizam transformacije, pružajući prostor za društvenu kritiku i artikulaciju alternativnih mogućnosti (*ibid.*). Ona nije samo metoda istraživanja, već i način života koji promiče etičko bivanje u svijetu i s drugima.

Fokusirajući se na osobni mikrokontekst, autoetnografija razmatra porobljujuće elemente identiteta i praksi, te istražuje kako autorski rad može poticati društvenu pravdu na osobnoj razini. U kontekstu obrazovanja, autoetnografija ima pedagoški potencijal za osvještavanje utjecaja osobnih iskustava i uvjerenja na profesionalni identitet nastavnika. To je osobito važno jer postajanje nastavnikom predstavlja biografsku krizu u kojoj se prošlost, sadašnjost i budućnost susreću u dinamičkoj napetosti. U tom kontekstu, autoetnografija može pružiti vrijedne uvide u proces profesionalnog razvoja nastavnika i potaknuti transformativne promjene u njihovoj pedagogiji (*ibid.*).

Autobiografski elementi često prožimaju znanstveni tekst, bilo implicitno ili eksplicitno, što može doprinijeti dubljem razumijevanju teme. Istraživačeva osobna povezanost s temom

može imati praktični, emocionalni i epistemološki značaj, oblikujući senzibilitet i perspektivu istraživanja i pisanja. Ova metoda potiče istraživača na svjesno promišljanje vlastitih predrasuda, osjećaja i iskustava kako bi bolje razumio i interpretirao fenomene koje proučava (Škrbić Alempijević *et al.*, 2016). Autoetnografija se ističe kao metoda kvalitativnog istraživanja zbog svoje sustavne autoreferencijalnosti, koja nadilazi samo autorefleksivnost prisutnu u tradicionalnoj etnografiji. Dok svaki znanstveni tekst nosi autobiografske elemente, autoetnografija sustavno otkriva i analizira ulogu istraživača kao subjekta i objekta istraživanja. Ovaj pristup uključuje analizu osobnog iskustva kroz kulturnu perspektivu, istovremeno naglašavajući proces i rezultate istraživanja. Autor je stoga u središtu istraživačkog interesa, doprinoseći razumijevanju teme kroz vlastitu naraciju i življeno iskustvo (*ibid.*).

Autoetnografija donosi posebnu dimenziju analitičkom i spoznajnom procesu kroz integraciju osobnog iskustva te kolektivnih sociokulturnih fenomena. Autor u autoetnografiji nije samo subjekt istraživanja već i objekt, što omogućuje dublje razumijevanje složenih društvenih procesa. Kroz analizu osobnih i kolektivnih iskustava, autoetnografija istražuje kako se individualno i kolektivno prepliću, nadopunjuju i utječu jedno na drugo. Ovaj pristup omogućuje razotkrivanje i problematiziranje sociokulturnih obrazaca te promišljanje o tome kako osobno iskustvo doprinosi širem razumijevanju istraživanog fenomena. Iako se može postaviti pitanje o znanstvenoj utemeljenosti takvog pristupa, autoetnografija pruža vrijedan uvid u kompleksnost ljudskih iskustava. Integracija osobne priče u istraživački tekst postaje konvencionalna praksa u suvremenom etnografskom pismu, ali istraživači su i dalje pozvani da kritički promišljaju epistemološke, etičke i metodološke aspekte svog rada (*ibid.*)

5.2.3. Etnografija u odgojno-obrazovnom kontekstu

Etnografija ima značajnu primjenu u kontekstu obrazovanja, omogućujući detaljno istraživanje školskih zajednica, procesa učenja i interakcija unutar školskog okruženja. Kroz detaljno promatranje, intervju i analizu konteksta, etnografska istraživanja pružaju dublje razumijevanje dinamike učionica, odnosa između učitelja i učenika, te šireg društvenog i kulturnog konteksta u kojem se odvija obrazovanje. Ova metodologija istraživanja omogućuje identifikaciju problema i izazova s kojima se susreću učitelji i učenici, te razvoj ciljanih intervencija i politika u cilju poboljšanja obrazovnog sustava. Korištenjem etnografskih

metoda, istraživači mogu dublje razumjeti specifične potrebe i perspektive različitih dionika u obrazovanju, te pružiti relevantne preporuke za obrazovnu praksu i politiku.

Woods (1986) detaljno istražuje primjenu etnografije u kontekstu obrazovnih institucija i njegov rad nudi duboki uvid u kompleksne dinamike unutar školskog sustava, istražujući kako etnografske metode mogu osvijetliti različite aspekte školskog života i pružiti dublje razumijevanje školskih procesa, praksi i interakcija.

Jedna od ključnih tema knjige je kontekstualizacija obrazovanja unutar šire društvene strukture. Autor (Woods, 1986) istražuje kako socijalni, ekonomski i kulturni čimbenici utječu na školsko okruženje i oblikuju iskustvo učenika, nastavnika i roditelja. Kroz etnografsko istraživanje, Woods (1986) analizira kako školski sustav reflektira i reproducira društvene nejednakosti te kako se oni odražavaju u različitim aspektima školskog života, poput nastavnog plana i programa, organizacije učionica, odnosa između učitelja i učenika te kulturnih normi i vrijednosti koje prevladavaju unutar škole.

Woods (1986) također istražuje ulogu moći i autoriteta unutar školskog sustava. On analizira kako se moć manifestira u obliku politika, praksi i struktura koje definiraju školsko okruženje te kako se odražava u odnosima između različitih dionika, uključujući učenike, nastavnike, ravnatelje i roditelje. Kroz etnografsko istraživanje, autor otkriva kako se moć često koristi kao sredstvo održavanja postojećih društvenih i institucionalnih normi, te kako može rezultirati reprodukcijom socijalnih nejednakosti unutar škole.

Još jedna bitna tema koju Woods (1986) istražuje je socijalna konstrukcija identiteta unutar školskog konteksta. Autor (1986) analizira kako se identiteti učenika oblikuju kroz interakcije s drugima te kako školsko okruženje može utjecati na formiranje njihovog samopoimanja i socijalne uloge. Kroz etnografske studije, knjiga prikazuje kako se različiti čimbenici poput rase, klase, spola i kulture preklapaju i utječu na formiranje identiteta učenika te kako škola može biti mjesto reprodukcije ili otpora prema društvenim normama i vrijednostima. Iako je objavljeno krajem 80-ih godina prošlog stoljeća, djelo je i danas relevantno, te pruža osnovu za istraživanja i razumijevanje školskog sustava iz istraživačke perspektive. Djelo nudi mogućnosti za detaljniju analizu uloge institucionalnog obrazovanja u društvu, kao i za poboljšanje školskih praksi i politika (*ibid.*).

5.3. Dječji crtež kao istraživačka metoda

5.3.1. O dječjem crtežu

Korištenje dječjeg crteža kao metode izražavanja s djecom pruža vrijedan uvid u djetetov unutarnji svijet, emocije, teškoće ili radosti s kojima se suočava. Kroz crtež, djeca mogu prenijeti svoje misli, osjećaje te doživljaje na način koji im je prirodan i intuitivan. Ova metoda omogućuje djetetu da komunicira na način koji je jednostavan i pristupačan, bez potrebe za kompleksnim jezičnim izrazom (Malchiodi, 2012).

Dječji crteži često predstavljaju izravan prikaz djetetovih emocija. Kroz boje, oblike i izraze lica, djeca mogu prenijeti sreću, tugu, ljutnju ili strah. Crtež im omogućuje da izraze ono što ne mogu uvijek verbalizirati, pružajući terapeutu, učitelju ili roditelju uvid u djetetov emocionalni svijet. Kroz crtanje, djeca razvijaju svoju kreativnost i maštovitost. Bez ograničenja ili pravila, dopušteno im je istraživati različite tehnike, boje i motive, potičući njihovu kreativnu ekspresiju i samopouzdanje (*ibid.*). Dječji crteži mogu poslužiti kao sredstvo komunikacije između djeteta i odrasle osobe. Ponekad je lakše započeti razgovor ili razumjeti djetetove potrebe i želje putem crteža nego verbalno.

Odrasla osoba može postavljati pitanja o crtežu, potičući dijalog i otvarajući prostor za dublje razumijevanje djetetovih misli i osjećaja. Crteži često otkrivaju detalje o djetetovim unutarnjim sukobima, strahovima ili problemima s kojima se suočava. Kroz crtež, djeca mogu prikazati svoje teškoće ili izazove, pružajući odrasloj osobi priliku da ih prepozna i pruži odgovarajuću podršku ili intervenciju. Crtanje potiče razvoj djetetovih finih motoričkih vještina, koordinaciju oka i ruku te preciznost pokreta. Kroz crtanje, djeca vježbaju držanje olovke, iscrtavanje linija i oblika te razvijaju svoju sposobnost preciznog rukovanja alatima za crtanje (*ibid.*).

5.3.2. Dječji crtež u nastavi

Korištenje dječjeg crteža u obrazovnom procesu kao metode izričaja djece predstavlja važan alat za poticanje kreativnosti, izražavanja i učenja kod djece u različitim kontekstima učenja. Ova metoda omogućuje djeci da koriste svoju maštu i vizualne sposobnosti kako bi prenijeli

svoje misli, ideje i znanje na papir. Za mnogu djecu, crteži su prirodan način izražavanja i učenja. Kroz crtež, djeca mogu vizualizirati apstraktne pojmove i ideje, što im pomaže u razumijevanju te pamćenju informacija. Crteži omogućuju djeci da stvore vizualne asocijacije s pojmovima i konceptima koji se uče, što dodatno poboljšava proces učenja (Malchiodi, 2012). Crtanje potiče razvoj djetetove kreativnosti i maštovitosti. Kroz crtež, djeca imaju priliku istražiti različite ideje, oblike, boje i teksture te razvijati svoj vlastiti stil izražavanja. Ova kreativna sloboda potiče djetetovu znatiželju i inovativnost, što je ključno za uspješno učenje u svim područjima života.

Crteži omogućuju djeci da izraze svoje emocije na konstruktivan način. Kroz boje, linije i oblike, djeca mogu prenijeti svoje osjećaje i doživljaje te komunicirati s drugima o svojim unutarnjim stanjima. Ova vrsta izražavanja emocionalne inteligencije važna je za socijalni i emocionalni razvoj djeteta (*ibid.*). Crteži mogu biti korisni i u učenju stranih jezika. Kroz crtanje, djeca mogu vizualizirati riječi i fraze na stranom jeziku te ih povezati s odgovarajućim slikama ili situacijama. Ova vrsta vizualnog učenja može poboljšati razumijevanje i pamćenje jezičnih sadržaja, posebno kod učenika koji vizualno najbolje pamte. Grupno crtanje može potaknuti suradnju i komunikaciju među djecom. Kroz zajednički crtež, djeca mogu dijeliti ideje, razgovarati o svojim planovima i surađivati kako bi stvorili zajedničko umjetničko djelo. Ova interakcija potiče razvoj socijalnih vještina i suradničkog rada (*ibid.*).

Renegel (2016) naglašava važnost kvalitativnog pristupa istraživanjima s djecom, gdje se ističe potreba za razumijevanjem njihovih osobnih unutarnjih perspektiva. U ovom pristupu, djeca se smatraju pouzdanim informatorima o vlastitim životima, što pomaže istraživačima da ih shvate kao subjekte, a ne objekte istraživanja. Korištenjem vizualnih postupaka, poput crtanja, slikanja, fotografiranja i stvaranja video uradaka, pokušava se prevladati ograničenja tradicionalne metodologije istraživanja djetinjstva. Pedagoginja (Renegel, 2016) ističe važnost ovih postupaka u osnaživanju dječje agentnosti i promoviranju njihovih autentičnih glasova o vlastitim životima.

Govoreći o dječjem izražavanju u institucionaliziranom okružju, treba spomenuti etnomuzikologinju i glazbenu pedagoginju Elly Bašić s obzirom na njezina brojna istraživanja djece i njihova stvaralaštva. Autorica objašnjava kako sve više shvaćamo da pravo dječje stvaralaštvo cvjeta ondje gdje se dijete osjeća slobodno od kontrole odraslih, dok istovremeno

prepoznamo da sustavno vođenje djeteta kroz odgoj može suziti njegovu spontanost u stvaralaštvu. U doba kada je važnost očuvanja dječje mašte sve jasnija, naša je odgovornost ne samo istraživati dječje stvaralaštvo, već i aktivno promicati i podržavati djetetovu kreativnu moć kroz odgojne procese. Dijete je temeljna konstanta u ljudskom životu, i njegova mašta igra ključnu ulogu u tom kontinuitetu. Društvene strukture imaju važnu ulogu u poticanju ili gušenju dječje kreativnosti, no danas se sve više društava angažira u očuvanju djetetove mašte, prepoznajući njezinu važnost za budući razvoj (Bašić, 1972).

Bašić (1986) također objašnjava kako institucionalne strukture, poput obrazovnog sustava, školskih programa i udžbenika, često predstavljaju prijetnju dječjoj stvaralačkoj mašti i slobodnom izražavanju. Odrasli često zanemaruju dječje potrebe i perspektive, što rezultira nedovoljnom podrškom za razvoj dječje kreativnosti (Bašić, 1986).

6. Tijek istraživanja

6.1. Problemi i ciljevi istraživanja

S obzirom na to da su istraživanja s hrvatskim učenicima španjolskog kao stranog jezika mlađe školske dobi relativno malobrojna, ovim istraživanjem se želi predočiti kako izgleda nastava španjolskog kao drugog stranog jezika kod učenika četvrtog razreda osnovne škole kojima je hrvatski materinski jezik te su učenici početnici u učenju navedenog stranog jezika. Bitno je naglasiti kako je ovo provedeno istraživanje samo jedna studija slučaja jedne osnovne škole u Republici Hrvatskoj, te se iz dobivenih rezultata ne mogu izvoditi generalni zaključci o sveukupnoj slici nastave španjolskog kao stranog jezika u četvrtom razredu osnovne škole.

Cilj diplomskog rada je u prikazu etnografije iz tri različite perspektive, one nastavnice, učenika te vanjske promatračice u suradnji s kolegicama studenticama, nastojati omjeriti metodičke standarde s „glasovima“ nastavnice i djece kao aktivnih sudionika obrazovnog procesa s naglaskom na njihova iskustva. Uz metodičke standarde poučavanja stranog jezika djeci mlađe školske dobi, također će se prikazati i analizirati uloga igre u samom procesu učenja navedenog stranog jezika.

6.2. Sudionici istraživanja

U istraživanju za ovaj diplomski rad je sudjelovalo 25 djece. Oni su učenici četvrtih razreda (4.a, 4.b, 4.c) jedne osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Svi oni uče engleski kao prvi strani jezik od prvog razreda osnovne škole, te su s učenjem španjolskog kao drugog stranog jezika u četvrtom razredu osnovne škole krenuli ove školske godine (2023./2024.). Ispitanici su početnici u učenju španjolskog kao stranog jezika te im je nastava u njihovoj osnovnoj školi ujedno i prvi susret s učenjem navedenog stranog jezika.

6.3. Provedba istraživanja, korišteni postupci i instrumenti

Istraživanje je provedeno tijekom ožujka 2024. godine u nekoliko faza. Prva faza istraživanja

bila je stupiti u kontakt s nastavnicom španjolskog jezika i s ravnateljicom osnovne škole kako bi im se usmeno objasnila ideja istraživanja te postigao dogovor oko provedbe istraživanja. Nakon potpisanih privola za istraživanje od strane ravnateljice osnovne škole i nastavnice španjolskog jezika, počelo je promatranje nastave. S obzirom na činjenicu da su ispitanici učenici koji su još uvijek maloljetni, pri istraživanju se postupalo po načelima Etičkog kodeksa istraživanja s djecom (2020), Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2024) te Etičkih smjernica Instituta za etnologiju i folkloristiku za istraživanja u kojima sudjeluju djeca (2023), što znači da su dobivene roditeljske privole za sudjelovanje njihova djeteta u istraživanju. Nastava je promatrana (sa sudjelovanjem), uz vođenje detaljnog terenskog dnevnika te neformalnog razgovora s nastavnicom i učenicima, tijekom prva tri tjedna ožujka. Tijekom navedenog razdoblja učenici su se navikli na još jednu osobu na satovima španjolskog jezika. Istraživačica je svojim boravkom na nastavi te otvorenim pristupom i komunikacijom s učenicima i nastavnicom stvorila opušten i prislan odnos, što je rezultiralo bogatom prikupljenom građom prije finalne faze istraživanja.

Osim boravka u osnovnoj školi i promatranja sa sudjelovanjem nastave španjolskog jezika, istraživačica je tijekom prve polovice ožujka 2024. godine provela polustrukturirane intervjue s nekoliko kolegica s godine. Naime razgovori su provedeni kako bi se dobila što šira i objektivnija slika nastave španjolskog kao stranog jezika u četvrtim razredima osnovne škole. Kolegice s kojima su provedeni intervjui su tijekom obaveznog praktičnog dijela Diplomskog studija španjolskog jezika i književnosti nastavničkog smjera, u više različitih navrata promatrale nastavu u istim četvrtim razredima osnovne škole koji su ispitanici u ovom istraživanju. Navedenim se istraživačkim postupkom proširila etnografija iz perspektive istraživačice.

Četvrti tjedan ožujka provedena je posljednja faza istraživanja. Svaki je četvrti razred (4.a, 4.b, 4.c) u regularnom terminu nastave španjolskog jezika imao cijeli jedan školski sat da svaki učenik nacrtava kako doživljava sat španjolskog jezika. Svakom su razredu na početku sata date upute. Na početku sata na kojem su crtali, učenici iz sva tri razreda bili su obaviješteni da je istraživanje potpuno anonimno te da u bilo kojem trenutku mogu odustati od sudjelovanja. Objasnjeno im je kako do kraja sata imaju vremena svatko na svom A4 listu papira nacrtati kako doživljavaju sat španjolskog jezika, da nacrtaju što je za njih nastava španjolskog jezika.

Istraživačica je tijekom procesa crtanja učenika obilazila učenike te neformalno razgovarala s njima o tome što crtaju i zašto baš to, odgovarala na njihova pitanja i nedoumice, te po potrebi pomagala pojedincima. Po završetku nastavnog sata i procesa likovnog izričaja, istraživačica se ispitanicima zahvalila na pomoći i sudjelovanju pri stvaranju „njezine knjige“ za završetak fakulteta. Istraživačica je isti četvrti tjedan ožujka provela polustrukturirani intervju s nastavnicom kako bi finalni dojam i sliku o tome kako ona percipira poučavanje španjolskog kao stranog jezika učenicima mlađe školske dobi.

6.4. Obrada dobivenih podataka

Terenske bilješke su po završetku istraživanja finalno nadopunjene neformalnim razgovorima s učenicima tijekom likovnog izričaja. Također su transkribirani svi provedeni polustrukturirani intervjui tijekom istraživanja. Analizirani su dobiveni dječji crteži te su podijeljeni u različite kategorije. Svi su podaci objašnjeni i izneseni u sljedećem raspravnom dijelu rada.

7. Rezultati istraživanja

Prije iznošenja samih rezultata provedenog istraživanja, važno je objasniti na koji način će oni biti prikazani. Naime, istraživanju je pristupljeno te su njime dobiveni rezultati etnografije iz tri različite perspektive dionika nastave. Iz perspektive nastavnice, učenika i vanjske promatračice. Zadnja je perspektiva etnografije, radi dobivanja što objektivnijih rezultata, proširena iskazima drugih kolegica studentica koje su bile na praktičnoj nastavi u istraživanim razredima. S obzirom na prepletenost dionika istraživanja, samo terensko iskustvo i kompleksnost nastavnog procesa, rezultati istraživanja bit će prikazani objedinjeno uz eksplicitno naglašen dio o kojoj se perspektivi dionika istraživanja radi. Rezultati će također biti prikazani kronološki kako je samo istraživanje bilo provedeno, počevši s prvim tjednom ožujka 2024. godine, a završivši s četvrtim tjednom ožujka 2024. godine. Kao vizualna potpora dobivenih rezultata poslužit će različiti prilozima.

7.1. Prvi tjedan istraživanja

“Vamos a jugar ahora.“ („Idemo se igrati.“). Rečenica je koja se u razredu čuje više puta tijekom nastave španjolskog jezika. Rečenica je to koju nastavnica koristi kako bi uvela aktivnost koja slijedi i koja je najčešće, prema iznesenim didaktičkim preporukama u teorijskom dijelu rada (Mardešić, 2019), igra. Nastavni sat se najčešće sastoji od dvije do tri igre. Prije svake igre nastavnice učenicima da detaljne upute o tome kako će aktivnost, točnije govoreći igra, izgledati. Nastavnice im prvo objasni kako se igra zove, koliko koraka ima te koji je njezin krajnji cilj. Upute im najčešće ponovi dva puta kako bi učenicima sve bilo jasno. Nakon provjere o razumijevanju uputa određene igre, aktivnost počne. Cijeli slijed pojedine nastavne aktivnosti nastavnice provodi prateći metodičke preporuke rada s djecom mlađe školske dobi (Jovanović *et al.*, 2022).

Prva igra koja se na nastavi odvijala 1. ožujka 2024. godine bila je igra koja je služila za ponavljanje ranije obrađenog gradiva prehrambenih proizvoda. Nastavnica je djeci objasnila kako će igrati jednu igru da ponove hranu koju su ranije učili, da se malo podsjetite što su naučili. Rekla im je da u ruci ima kartice na kojima su sličice različite hrane koju su učili. Ona će im pokazati sličicu, a oni ju trebaju pogledati, prepoznati što je na njoj prikazano, sjetiti se kako se određena namirnica kaže na španjolskom jeziku i dići ruku kako bi ponudili svoj

odgovor. Učenici su zainteresirano, u tišini, slušali upute za igru. Po završetku iznošenja uputa, nastavnica je učenike pitala je li im sve jasno ili pak nešto treba ponoviti. Učenici su kolektivno kimnuli glavom u znak razumijevanja te je nastavnica pokazala prvu sličicu prema razredu. Na sličici se nalazila jabuka, nastavnica je upitala: “¿Qué es esto?” („Što je to?”). Odmah po postavljanju pitanja, više učeničkih ruku bilo je u zraku. Nestrpljivo su očekivali čekajući hoće li baš njih nastavnica prozvati da ponude odgovor. Natjecateljski duh i želja za sudjelovanjem u igri, rasli su sve više sa svakom novom pokazanom sličicom. Nastavnica je pazila da svaki učenik ima priliku ponuditi svoj odgovor na jednu sličicu. Neki su učenici bili aktivniji i podizali ruku na gotovo svaku sličicu, dok su se ostali javili svega nekoliko puta ili se pak uopće nisu javili. Učenike koji se nisu javili nastavnica je prozvala kako bi i oni sudjelovali u igri. Učenici su najčešće točno odgovorili na sličicu i rekli na španjolskom traženi pojam. Nekima je trebala mala pomoć, koju im je nastavnica pružila navodeći ih na točan odgovor. Igra je ukupno trajala 15-ak minuta te su učenici u njoj uspješno ponovili ranije na nastavi obrađeni vokabular.

Prema autoricama Jovanović *et al.* (2022), te njihovim metodičkim preporukama iznesenim o prisutstvu i tumačenju kategorije igre u nastavi španjolskog kao stranog jezika, gore opisana aktivnost sadrži sve potrebne elemente po kojima pripada u kategoriju igre. Navedena kategorija uključuje obrazovne igre, kao sve aktivnosti koje pobuđuju interes, znatiželju i osjećaj uključenosti učenika u nastavni proces. Iz etnološke perspektive, Sutton-Smithova (2001) ideja o višeznačnosti igre ističe njenu složenost i raznolikost. Igru ne promatra kao jednostavan ili jednoznačan pojam, već naglašava njenu kompleksnost i promjenjivost značenja. Značenje igre može varirati ovisno o različitim čimbenicima kao što su kontekst igre, društvene norme te individualne interpretacije i iskustva sudionika. Iz navedenog ranije opisana aktivnost može se interpretirati kao igra. Autorova retorika napretka (Sutton-Smith, 2001) naglašava kako igra potiče razvoj i napredak pojedinaca i društva. Prema ovom pristupu, igra se smatra alatom za obrazovanje, inovaciju i tehnološki napredak. Ovdje se igra vidi kao sredstvo za postizanje ciljeva te unapređenje ljudskog stanja.

Druga nastavna aktivnost prvog promatranog dana također je bila igra ponavljanja te ju je nastavnica kao takvu i najavila. Igra je služila za ponavljanje naučene španjolske abecede te usvojenog vokabulara. Kao i u prethodno opisanoj aktivnosti, nastavnica je prvo učenicima dala detaljne upute i objasnila igru. Podijelila ih je u dvije grupe u kojima su igrali igru.

Svakoj je grupi podijelila kartice sa slovima španjolske abecede. Na svakoj je kartici bilo napisano jedno slovo. Nastavnica je imala popis riječi te im jednu riječ s popisa slovkala, ali ne slova po redu kako tvore pojedinu riječ, već izmiješanim redoslijedom. Učenici trebaju slušati slova koja nastavnica govori te kako čuju određeno slovo, pronaći ga na kartici i staviti sa strane na kup. Kada nastavnica završi sa slovkanjem riječi, kaže im na hrvatskom značenje riječi koju tvore slova koja je izdiktirala, te učenici trebaju složiti tu riječ na španjolskom od odvojenih slova na kupu. Kada slože riječ, dolaze ju napisati na ploču. Pobjednička je ona skupina koja je brža te ima više točno oformljenih riječi. Ova je igra u učenicima pobudila još veću zainteresiranost i motiviranost nego prošla igra ponavljanja. Motivacija te želja za sudjelovanjem i pobjedom bila je vrlo izražena kod obje učeničke skupine. Učenici su u skupinama samostalno među sobom podijeli zadatke. Svatko je imao zadatak u određenom dijelu igre. Vrlo su lijepo i uspješno međusobno surađivali u svim dijelovima igre. Nije postojala nagrada za pobjedničku skupinu, no bez obzira na to učenici su se trudili i natjecali. Igra je ukupno trajala 20-ak minuta te su učenici u njoj uspješno ponovili ranije na nastavi obrađeni vokabular i španjolsku abecedu.

Treća aktivnost na nastavi bila je također igra, te je kao takva predstavljena učenicima. Ovu su igru učenici igrali u četiri skupine. Nastavnica ih je prvo podijelila u grupe i objasnila im detaljne upute igre. Rekla im je kako svaka skupina ima jedan list papira na kojemu se nalazi ilustracija tanjura s različitim namirnicama u različitim poljima tanjura i riječima koje će im pomoći da samostalno tvore rečenice. Svaki učenik unutar jedne grupe treba odabrati „figuricu“ s kojom će igrati, to može biti gumica, šiljilo, ljepilo... Igra se igra tako da, po određenom redu, unutar skupine svaki igrač baca kockicu. Učenik s početnog polja ide naprijed onoliko polja koliki je broj dobio na kockici. Kada dođe na polje, učenik treba usmeno složiti rečenicu od riječi koje pišu na određenom polju i od jedne sličice koja se na njemu nalazi. Pobjednik je onaj učenik koji prvi napravi puni krug, uz točno složene rečenice na svakom polju na koje stane. Nastavnica i istraživačica su tijekom aktivnosti obilazile četiri grupe učenika, te im pomagale sa slaganjem točnih rečenica i s vokabularom kojeg se nisu mogli sjetiti na određenom polju. Po završetku prve faze igre, slijedila je druga faza igre. Nastavnica je maknula s klupa list papira s ilustracijom tanjura i objasnila im kako će funkcionirati druga faza igre. Učenici su i dalje bili podijeljeni u iste četiri skupine. Nastavnica im je pokazala četiri koverta. U svakoj je koverti bila, na više komadića papira, napisana jedna rečenica od brojnih koje su samostalno usmeno sastavljali u prvom dijelu igre.

U drugom dijelu igre svaka je skupina učenika trebala sastaviti ukupno četiri rečenice, po jednu iz svake koverta. Svaka skupina počinje s jednom kovertom na stolu. Kada ju otvore i poslože papiriće u pravilnu rečenicu, dobivenu rečenicu zapiše svaki član skupine u svoju bilježnicu. Nakon što su napisali rečenicu, vrata papiriće s komadićima rečenice u kovertu. Kovertu vrata nastavnici te uzmu drugu. Postupak ponavljaju sve dok svaki učenik u skupina ima u svojoj bilježnici četiri točno napisane rečenice. U ovoj je nastavnoj aktivnosti postojala nagrada. Ona skupina koja prva dođe do nastavnice sa svim točno napisanim rečenicama u bilježnicama svih članova grupe, dobit će pet u dnevnik.

Postojanje nagradne „petice“ proizvelo je euforiju među učenicima. Svaka je skupina željela biti ona pobjednička. Svi su se jako trudili u igri te vrlo brzo sastavljali rečenice i zamjenjivali koverta kako bi pobijedili. Natjecateljski duh i međusobna kompetitivnost grupa bila je na vrhuncu. Brzopletost među učenicima, proizašla iz želje za pobjedom, rezultirala je greškama u rečenicama. Suradnička atmosfera unutar grupa, prisutna u prvom dijelu aktivnosti, sve je više nestajala. Učenici su tjeroali jedni druge da brže sastavljaju i zapisuju rečenice, te pritom nisu obraćali dovoljno pozornosti na točnost istih. Želja za pobjedom, točnije govoreći peticom, bila je jača od svih dobivenih uputa i pokazanog znanja materije u ranijem dijelu aktivnosti.

U razredu je vrlo brzo nastala kaotična atmosfera. Od četiri skupine učenika, prve dvije koje su bile gotove nisu dobile odličnu ocjenu jer su imale previše grešaka u sastavljenim rečenicama. Pobjednička skupina je na kraju bila ona koja je po vremenu predavanja rješenja bila treća. Učenici treće skupine imali vrlo malo pogrešaka u rečenicama naspram učenika prve i druge skupine, te su stoga bili proglašeni pobjednicima i dobili ocjenu pet u dnevnik.

Nagradna „petica“ rezultirala je time da su učenici izgubili fokus i cilj tijekom izvršavanja zadatka. Promatrajući uspješnost prve dvije nastavne aktivnosti, kao i prvog dijela treće aktivnosti, drugi dio treće igre završio je neuspješno. Želja učenika za pobjedom i peticom nadvladala je apsolutno sve dijelove te ciljeve aktivnosti. Igra je ukupno trajala 30-ak minuta.

Prema Mardešić (2019) druga i treća prepričana nastavne aktivnosti kategorijski su igre koje se koriste u nastavi stranih jezika. Radi se o funkcionalnim igrama je se njima uvježbava vokabular te različite jezične strukture, a istovremeno su ludičkog karaktera. Prema Duran (1995) opisane aktivnosti pripadaju vrsti strukturiranih igara koje imaju jasno definirana

pravila, ciljeve i upute koje djetetu daju okvir za aktivnosti. Navedena vrsta igre može biti korisna učenju discipliniranosti, poštivanju pravila i razvijanju organizacijskih vještina, te pružiti djetetu osjećaj sigurnosti i predvidljivosti (Duran, 1995). Prema Cailloisu (1965) posljednje dvije opisane nastavne aktivnosti pripadaju u vrstu igara koju autor naziva *agon*. Radi se o natjecateljskim igrama. Ovu vrstu igre karakteriziraju jasno definirana pravila natjecanja te želja za postizanjem pobjede ili dominacije nad drugim igračima.

Posljednja nastavna aktivnost tog promatranog blok-sata bila je strip. Ova je aktivnost smirila napetost u razredu izazvanu prijašnjom aktivnošću. Posljednja aktivnost nije bila predstavljena kao igra, već kao strip. Nastavnica je svakom učeniku podijelila jedan primjerak stripa. Učenici su trebali samostalno pročitati strip i podcrtati nepoznate riječi u tekstu. Nastavnica im je za taj dio aktivnosti dala 10-ak minuta. Po završetku prvog dijela aktivnosti, nastavnica je učenike pitala koje su nepoznate riječi podcrtali. Učenici su dizali ruke i javljali se da kažu nepoznate riječi. Nastavnica je riječi zapisivala na ploču te ih paralelno prevodila na hrvatski zapisujući prijevod na ploču. Nakon drugog dijela aktivnosti, za kraj sata, nastavnica je učenicima podijelila različite uloge iz stripa te su na glas čitali strip svatko u svojoj ulozi. Drugi i treći dio aktivnosti trajali su ukupno 15-ak minuta.

7.2. Drugi tjedan istraživanja

Uvodna nastavna aktivnost bila je ponavljanje stripa koji je bio posljednja aktivnost tjedna prije. Nastavnica je ponovo učenicima podijelila različite uloge iz stripa, te su ga oni čitali na glas, svatko u svojoj ulozi.

Druga nastavna aktivnost bila je igra, te je učenicima predstavljena kao igra ponavljanja. Nastavnica je u platnenoj torbi donijela male plastične modele voća i povrća. Objasnila je učenicima da trebaju doći naprijed do prve dvije klupe te stati u krug oko klupa. Nastavnica će s torbom ići u krug od jednog do drugog učenika te će svaki učenik, kada dođe do njega, izvući iz torbe jednu figuricu voća ili povrća, zatim reći na španjolskom (ako prepozna je predmet) o čemu se radi, te staviti model u drvenu košaru na klupi. Objasnila im je kako torba također sadrži novo voće i povrće koje će tek naučiti. Učenici su vrlo zainteresirano i pažljivo slušali upute, te se odmah po završetku dobivenih uputa zaputili prema zadanom mjestu na početku razreda. Bili su vrlo motivirani za igru, rado su sudjelovali, željno iščekujući svoj red

izvlačenja figurice, no istovremeno su pažljivo slušali jedni druge. Poznavali su u velikoj mjeri do tada naučen vokabular, te su sa zanimanjem slušali kako im nastavnica objašnjava novo voće i povrće. Prvi dio aktivnosti trajao je 20-ak minuta. Po završetku prvog dijela aktivnosti, nastavnica je učenike uputila nazad na njihova mjesta kako bi u bilježnice zapisali nove nepoznate riječi. U tom su trenutku gotovo svi učenici u razredu počeli negodovati. Nisu željeli zapisati 10-ak novih nepoznatih riječi, već su se željeli nastaviti igrati i „raditi nešto zabavno, a ne pisati“ (komentar učenika). Negodovanje i nezadovoljstvo učenika trajalo je nekoliko minuta, nakon kojih su počeli prepisivati nove nepoznate riječi s ploče. Proces prepisivanja išao je dosta sporo i trajao do kraja prvog blok-sata.

Prema Jovanović *et al.* (2022) i prema Mardešić (2019), te njihovim metodičkim preporukama o prisutstvu i tumačenju kategorije igre u nastavi španjolskog kao stranog jezika, ranije opisana aktivnost sadrži sve potrebne elemente po kojima pripada u kategoriju igre. Sutton-Smith (2001) kod igre naglašava njezinu kompleksnost i promjenjivost značenja. Značenje igre može varirati ovisno o različitim čimbenicima kao što su kontekst igre, društvene norme te individualne interpretacije i iskustva sudionika. Iz navedenog ranije opisana aktivnost može se interpretirati kao igra. Na opisanu aktivnost može se primijeniti njegov koncept funkcionalnog ambiguiteta koji objašnjava kako igra može imati različite funkcije i svrhe u ljudskom društvu, ovisno o kontekstu i perspektivi.

Veći dio drugog blok-sata trajalo je predstavljanje učenicima kako će izgledati test sastavak koji će pisati. Nastavnica im je koristeći primjere detaljno objasnila kako će test sastavak izgledati, od kojih će se dijelova sastojati te koje će sve gradivo ispitivati. Nakon dobivenih uputa, učenici su sami, vođeni pitanjima i ilustracijama, pisali primjer sastavka teksta. Po završetku opisane aktivnosti ostalo je još 10-ak minuta do kraja sata. Nastavnica je učenicima postavila pitanje: “¿Podemos jugar algo?” („Hoćemo li se igrati?“). Postavljeno je pitanje u nekoliko trenutaka promijenilo dinamiku u razredu. Učenici su se razvedrili i razveselili, nakon prijašnje aktivnosti u kojoj su bili vrlo ozbiljni i koncentrirani na zadatak. Vrlo su se brzo opustili i prihvatili nastavničin prijedlog. Ona ih je podijelila u dvije grupe te im rekla kako će do kraja sata igrati igru vješala za ponavljanje naučenog vokabulara. Igrat će ju u podijeljene dvije skupine jedni protiv drugih. Podsjetila ih je kratkim uputama na pravila i tijek igre. Učenici su ju zainteresirano slušali te kimali glavom u znak prepoznavanja i

odobravanja. Bili su visoko motivirani za natjecateljsku igru koja im je, sudeći po njihovim reakcijama, bila vrlo draga i poznata. Nagrada za pobjedničku ekipu nije postojala, no bez obzira na navedeno, obje su se skupine učenika trudile i željele pobijediti. Brzo i spretno su se izmjenjivali u pogađanju slova na španjolskom jeziku te se trudili pogoditi o kojem pojmu se radi. Igra ponavljanja bila je vrlo uspješna.

Prema Duran (1995) opisana nastavna aktivnost kategorizira se kao strukturirana igara koja ima jasno definirana pravila, ciljeve i upute koje djetetu daju okvir za aktivnosti. Navedena vrsta igre može biti korisna učenju discipliniranosti, poštivanju pravila i razvijanju organizacijskih vještina, te pružiti djetetu osjećaj sigurnosti i predvidljivosti. Prema Cailloisu (1965) posljednja opisana nastavne aktivnost pripadaju u vrstu igara koju autor naziva *agon*. Radi se o natjecateljskim igrama. Ovu vrsta igre karakteriziraju jasno definirana pravila natjecanja te želja za postizanjem pobjede ili dominacije nad drugim igračima.

7.3. Treći tjedan istraživanja

Prva aktivnost u trećem tjednu promatranja nastave bila je igra kroz koju se obrađivala nova nastavna cjelina. Nastavnica je prvo, kao i obično, učenicima detaljno objasnila aktivnost. Rekla im je kako je u crnom ruksaku nalazi školski pribor. Ona će hodati po razredu s tim ruksakom, a oni trebaju dići ruku ako žele sudjelovati u igri i izvući jedan primjerak školskog pribora. Kada izvuku jedan predmet trebaju na hrvatskom reći što je to, a nastavnica će zatim zapisati taj pojam na ploču na španjolskom jeziku. Po završetku igre svi će skupa još jednom proći kroz nove nepoznate riječi na ploči te ih prevesti na hrvatski jezik. Zatim će učenici prepisati s ploče nove pojmove u svoje bilježnice. Aktivnost je ukupno trajala 20-ak minuta. Učenici su s visokim zanimanjem i motivacijom sudjelovali u igri od početka do kraja. Većina učenika je željela izvući školski pribor iz ruksaka. Tijekom igre su zapamtili dosta novih pojmova, što se vidjelo u dijelu aktivnosti u kojem su nove riječi napisane na španjolskom na ploči prevodili na hrvatski jezik. Sudeći po reakcijama učenika, aktivnost je bila vrlo uspješna.

Prema metodičkim preporukama o primjeni i tumačenju igre u nastavi španjolskog kao stranog jezika autorica priručnika (Jovanović *et al.*, 2022) i Mardešić (2019), zaključuje se da ranije opisana aktivnost sadrži sve potrebne elemente da bude kategorizirana kao igra. Sutton-

Smith (2001) naglašava kompleksnost i promjenjivost samog značenja igre. Isto može varirati ovisno o različitim čimbenicima poput konteksta igre, društvenih normi te individualnih interpretacija i iskustava sudionika. Stoga se ranije opisana aktivnost može interpretirati kao igra. Ovu aktivnost moguće je razumjeti kroz koncept funkcionalnog ambiguiteta, koji objašnjava kako igra može imati različite funkcije i svrhe u ljudskom društvu, ovisno o kontekstu i perspektivi.

“Ahora vamos a jugar al bingo.” („Sada ćemo igrati bingo“) – bila je nastavničina uvodna rečenica za drugu nastavnu aktivnost te je proizvela oduševljenje kod učenika. Nastavnica im je za ovu igru ukratko ponovila upute i pravila, budući da učenicima sama igra bila vrlo poznata i draga. Što se vidjelo u njihovim reakcijama na spominjanje pojma bingo. Ista je situacija bila uočljiva i tjedan ranije s igrom vješala. Nastavnica im je rekla da će igrati bingo s novim naučenim pojmovima. Objasnila im je kako u bilježnici trebaju oformiti polje od četiri jednaka dijela i da u svaki dio trebaju upisati jedan komad školskog pribora. Nastavnica je učenicima dala nekoliko minuta vremena da odaberu i upišu pojmove. Zatim je iz istog crnog ruksaka počela vaditi primjere školskog pribora, a učenici su pažljivo pratili o kojim se modelima školskog pribora radi, sve dok se iz razreda nije čuo ushit: „Imam bingo!“ ; „I ja, učiteljice, i ja imam.“ (komentari učenika). Igra se igrala u više krugova, a učenici su u svakom krugu sudjelovali željno i visoko motivirano, nadajući se da će imati bingo. Nagrada za pobjednike nije postojala, no bez obzira na navedeno, natjecateljska je atmosfera u razredu bila vrlo visoka. Nakon što su se pojedini učenici javili da imaju bingo, nastavnica ih je prozvala da punim rečenicama, uz njezinu pomoć, kažu koje se to četiri primjera školskog pribora nalaze u ruksaku. Nakon više odigranih krugova binga, slijedio je drugi dio aktivnosti. Svaki je učenik trebao u bilježnicu napisati četiri pune rečenice, po nedavno usmeno složenim primjerima, o tome koji primjeri školskog pribora se nalaze u ruksaku. Za vrijeme drugog dijela aktivnosti nastavnica je, kao i istraživačica, obilazila razred, pratila kako učenici sastavljaju rečenice te po potrebi pomagala pojedincima. Ovaj je dio aktivnosti učenicima bio manje zanimljiv od same igre binga, no bez obzira na navedeno, ispunili su zadatak. Cijela je nastavna aktivnost ukupno trajala oko 25 minuta. Sudeći po reakcijama i rezultatima učenika, aktivnost je bila vrlo uspješna.

Prema Mardešić (2019), gore prepričana nastavna aktivnost jasno se kategorizira kao funkcionalna igra koja se koristi u nastavi stranih jezika. Navedenom vrstom aktivnosti uvježbava se vokabular i različite jezične strukture, istovremeno zadržavajući ludički karakter. Duran (1995) svrstava opisanu aktivnost u strukturirane igre, koje imaju jasno definirana pravila, ciljeve i upute, pružajući djeci okvir za aktivnosti. Caillois (1965) klasificira posljednje opisanu nastavnu aktivnosti kao *agon*, odnosno natjecateljsku igru. Ovu vrstu igre karakteriziraju jasno definirana pravila natjecanja te želja za postizanjem pobjede ili dominacije nad drugim igračima.

Treća nastavna aktivnost promatranog dana, a prva u drugom blok-satu, bila je kreativni radni listić. Ova aktivnost nije bila igra. Nastavnica je svakom učeniku podijelila jedan list A4 papira, u sredini kojega se nalazila povećana ilustracija pernice, a oko ilustracije razbacan vokabular školskog pribora. Nastavnica je učenicima objasnila da prvo trebaju pažljivo izrezati sve dijelove papira, a zatim obojiti i ukasiti svoju ilustraciju pernice, te na nju zalijepiti one riječi školskog pribora koje se zbilja nalaze u njihovim pravim pernicama. Po završetku prvog dijela aktivnosti, pernicu trebaju zalijepiti u svoju bilježnicu te usmeno razredu predstaviti svoj zadatak. Motiviranost i zainteresiranost učenika za ovaj zadatak, naspram prijašnje aktivnosti binga, bila je uočljivo niža. No bez obzira na navedeno, svi su učenici izvršili nastavni zadatak. Cijela je nastavna aktivnost ukupno trajala 20-ak minuta. Sudeći po reakcijama i rezultatima učenika, aktivnost je bila uspješna.

Posljednja nastavna aktivnost promatranog dana bila je igra naziva Pum, pum. Među učenicima je nastalo opće oduševljenje i ushićenje kada je nastavnica spomenula naziv igre koju će igrati. Većina razreda se ubrzo stišala kako bi ih nastavnica podsjetila na upute i pravila igre. Nekoliko je učenika pitalo: „Jel ima nagradne petice u igri?“, na što je nastavnica odgovorila da je nema, a učenici nisu bili pretjerano sretni s dobivenim odgovorom. Po završetku navedenog razgovora, nastavnica je učenike podijelila u četiri grupe unutar kojih će, u parovima, igrati igru jedni protiv drugih. Nastavnica je svakoj grupi podijelila jednu kovertu u kojoj su se, na komadićima papira, nalazili napisani pojmovi vezani uz školski pribor. Cilj igre je: ako učenik izvuče pojam koji je napisan na španjolskom jeziku, treba tu riječ reći na hrvatskom jeziku, i obrnuto. Unutar koverta postoji i jedna pum, pum kartica. U

slučaju da učenik izvuče tu karticu, gubi sve do tada sakupljene bodove. Ako učenik koji je potezu izvuče karticu i ne zna značenje pojma na hrvatskom ili španjolskom jeziku, ne dobiva bodove, ako pak učenik zna odgovoriti na pojam, dobiva bod i sprema sa strane karticu s pojmom. Nakon što je nastavnica završila s podsjećanjem na upute i pravila igre, jedan je učenik rekao: „Neda mi se.“, drugi je učenik odgovorio: „Ni meni, šta baš moramo igrati?“. Nastavnica je na njihovo negodovanje odgovorila: „To je zadana aktivnost i mora se raditi, ne možeš reći da ne želiš sudjelovati.“. Nakon navedenog kratko razgovora svi su počeli igrati igru. Nastavnica i istraživačica su tijekom aktivnosti obilazile razred te promatrale i provjeravale kako učenici igraju igru, te im po potrebi pomagale. Cijela je nastavna aktivnost trajala ukupno 20-ak minuta. Sudeći po reakcijama većine učenika, aktivnost je bila vrlo uspješna. Motiviranost te želja za natjecanjem i pobjedom, bile su tijekom cijele aktivnosti primjetne kod većine učenika. Čak se i učenicima koji su na početku igre negodovali, ista na kraju svidjela, te su je uspješno odigrali.

Prema Mardešić (2019) posljednja opisana nastavna aktivnost pripada u kategoriju funkcionalnih igara koje se koriste u nastavi stranih jezika. Navedenom vrstom aktivnosti uvježbava se vokabular i različite jezične strukture, istovremeno zadržavajući ludički karakter. Duran (1995) svrstava opisanu aktivnost u strukturirane igre, koje imaju jasno definirana pravila, ciljeve i upute, pružajući učenicima okvir za aktivnosti. Caillois (1965) klasificira posljednje opisanu nastavnu aktivnosti kao *agon*, odnosno natjecateljsku igru. Ovu vrstu igre karakteriziraju jasno definirana pravila natjecanja te želja za postizanjem pobjede ili dominacije nad drugim igračima.

7.4. Četvrti tjedan istraživanja

Posljednji tjedan istraživanja nastave španjolskog kao drugog stranog jezika u četvrtom razredu osnovne škole, provedeno je dio likovnog izražavanja učenika kako bi se objektivno uočilo kako oni doživljavaju nastavu. Dječjim crtežom, kao istraživačkom metodom, pokušalo se utvrditi kako percipiraju nastavu kada na njih ne utječu ostale nastavne okolnosti. Neformalni razgovori vođeni s učenicima tijekom njihova procesa likovno izričaja pomogli su u boljem razumijevanju onoga što su nacrtali.

Istraživačica: „Daj mi reci zašto uopće ti učiš španjolski? Kaj je tak dobro s tim jezikom?“

Učenica: „Pa, sviđa mi se talijanski, a njega nema za učiti, pa su mi mama i tata rekli da probam španjolski, da je slično.“

Učenik: „Bolji mi je od njemačkog, ljepši, nisam htjeo njemački.“

Druge dvije učenice: „Meni se činio zanimljiv za probati.“ ; „Da i meni, nešto novo i fora.“

Druga dva učenika: „Meni se sviđa.“ ; „Meni ne, al ja moram.“

Nakon kratkog uvodno razgovora u tematiku španjolskog jezika, istraživačica je uvela učenike u aktivnost kojom će se baviti, u crtanje sata španjolskog jezika. Atmosfera u razredu je bila odlična, učenici su istraživačicu pažljivo slušali, kao novo lice, manje poznato od nastavnice. Zanimalo ih je što će danas raditi, zašto istraživačica stoji ispred njih kad im ona nije učiteljica. Bili su motivirani i zainteresirani, iako još nisu znali čime će se vrlo uskoro baviti.

Istraživačica: „Okej, ekipa, jel' vi znate kaj je faks?“

(Učenici kimaju glavama u znak potvrde, neki odgovaraju riječima da znaju, da im je riječ poznata.)

Istraživačica: „E super onda. Ja sad završavam s tim faksom, i na kraju faksa uvijek pišem neku knjigu, to je moja knjiga u kojoj je pisati puno toga šta sam ja naučila na tom faksu. E sad, meni treba danas vaša pomoć za tu moju knjigu. Meni trebaju vaši crteži, da ta knjiga bude ljepša i šarenija, i da nije samo moj tekst u tome. Hoćete mi pomoći? Hoćete li crtati?“

(Učenici sam smiješkom na licima kimaju glavama u znak potvrde, neki usmeno potvrđuju da žele crtati.)

Učenik: „A kaj trebamo crtati, kaj hoćemo?“

Istraživačica: „Super, super, hvala vam puno na pomoći. Dobro pitanje si postavio, sada ću vam sve objasniti. Trebate mi nacrtati sve ono što vam prvo padne na pamet kad vam kažem

sat španjolskog jezika. Što je to? Kako to izgleda? Kako vam se čini? Bilo što što želite crtajte. Imate vremena do kraja ovog sata, znači još nekih 40-ak minuta.“

(Nakon izrečenih uputa istraživačica je svakom učeniku podijelila jedan prazan list A4 papira, te istovremeno odgovarala na pitanja učenika vezana uz crtanje.)

Učenik: „Znači kao učimo, puna ploča i to?“

Istraživačica: „Da, da, što god ti dođe u glavu.“

Učenica: „Mogu markerima i bojama crtati?“

Drugi učenik: „Mogu zastavu il' pjesmu?“

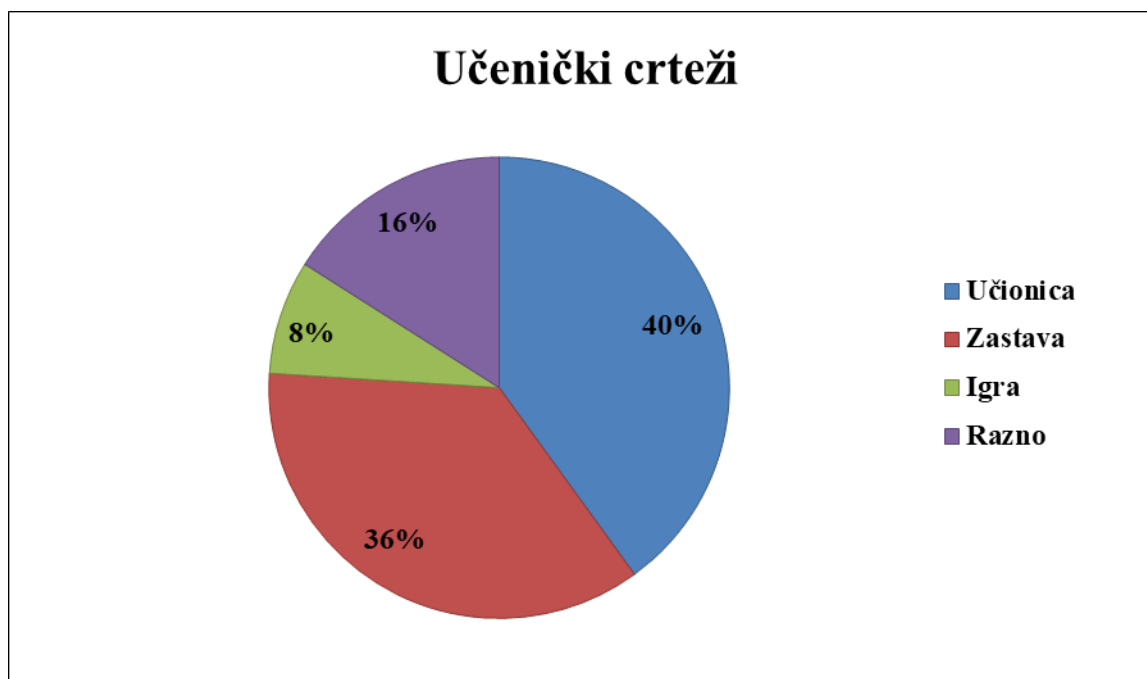
Druga učenica: „Mogu ja školu?“

Istraživačica: „Sve može, što god je vama sat španjolskog jezika.“

Treći učenik: „Ah, a bolje crtati nego učiti.“

Učenicima je trebalo nekoliko minuta da se koncentriraju na zadatak, procesiraju dobivene informacije i krenu crtati. Tijekom procesa crtanja u razredu je bio prisutan žamor. Učenici su međusobno komunicirali te komentirali vlastite, i tuđe, procese crtanja. Istraživačica je cijelo vrijeme aktivno hodala razredom te odgovarala na učenička pitanja i nedoumice vezane uz likovno izražavanje.

7.5. Analiza dječjih crteža



Prilog 1: Grafički prikaz dobivenih učeničkih crteža

Kao što je ranije spomenuto u metodološkom dijelu rada, u likovnom je izričaju sudjelovalo ukupno 25 učenika 4.a, 4.b i 4.c razreda. Učenici su stvarali svoje crteže o predodžbe nastave španjolskog jezika cijeli jedan školski sat. Nakon što su svi crteži prikupljeni, pomno su promotreni te po sličnosti razvrstani u četiri različite kategorije.

Prva je kategorija učionica. Deset dječjih crteža tematski prikazuje određenu nastavnu situaciju u učionici: ispisanu ploču, klupe i stolce, nastavnicu, učenike, bilježnicu te ostali školski pribor. Druga je kategorija zastava. Devet dječjih crteža tematizira neki oblik španjolske zastave i grba. Veličina zastava i tehnike izražavanja variraju od crteža do crteža, no prikaz španjolske zastave vrlo je očito zastupljen na čak devet crteža. Treća je kategorija igra. Od svih 25 dobivenih crteža, samo su dva ona koja pokazuju neki oblik igre na nastavi. Iako se pojam „igra“ i glagol „igrati“ u nekom obliku riječi tijekom nastavnog sata ponove

mного puta, što od nastavnice, a što od učenika, samo su dvije učenice to likovno prikazale. Što dovodi do pitanja: iako je nastava španjolskog kao stranog jezika u četvrtom razredu osnovne škole puna igre, percipiraju li učenici tu igru na nastavi kao pravu slobodnu igru, ili ne smatraju taj nastavni oblik igre igrom već samo *neigrom*?

Posljednja, četvrta, kategorija dječjih crteža nazvana je razno. U navedenoj su kategoriji četiri dječja crteža koja su u potpunosti apstraktna ili sadrže neke elemente apstrakcije. Ova je kategorija crteža vrlo zanimljiva jer su učenici starosno u dobnoj skupini koja još uvijek pripada fazi konkretnih operacija. Apstraktno mišljenje i izričaj se, kao što je objašnjeno u teorijskom dijelu rada, počinje razvijati u nešto kasnijoj životnoj dobi. Ovaj će rezultat također biti detaljnije razjašnjen u raspravnom dijelu rada.

Svi skenirani dječji crteži prikupljeni u svrhu pisanja ovog diplomskog rada, te analizirani i korišteni u radu, nalaze se priloženi na samom kraju rada prije popisa korištene literature.

7.6. Analiza podataka dobivenih polustrukturiranim intervjuima

Provedbom polustrukturiranog intervjua s nastavnicom španjolskog jezika željela se dobiti njezina perspektiva o pristupu i provedbi nastave u četvrtom razredu osnovne škole. Željele su se utvrditi pozitivne i negativne strane metodičke prakse, te realnost poučavanja španjolskog kao stranog jezika učenicima mlađe školske dobi.

Istraživačica: „Možete li mi ispričati neki svoj dojam o nastavi, prednosti, nedostatke, sve što Vam padne na pamet?“

Nastavnica: „Pa dobro je, dobra su djeca. Glavni je problem vrijeme, termin. Uvijek imam nastavu u komadu s četvrtašima, uvijek je blok-sat, nekad na kraju dana. Oni su već umorni, dosta im je, nemaju koncentracije više, to su mala djeca. Uvijek je kraj jutarnjeg turnusa. Puno je to njima. Već razmišljaju o tome da će ić' doma, da su gotovi, a još imaju dva sata španjolskog. Uvijek ih najviše imam u četvrtom razredu, broj učenika otpada kako idu u sve više razrede. Puno im je nastave i obaveza i onda je španjolski najčešće onaj koji prvi otpadne. Šteta, žao mi je, ali tako je. Dobri su četvrtaši, zainteresirani svi uglavnom i motivirani, hoće raditi i učiti pogotovo jer se puno igramo, to vole. To učenje kroz igru vole,

lakše im je tako, i uče i igraju se i više tako nauče, mala su to djeca. Ne znaju ni hrvatski još dobro, gramatiku, pravila, pa im se i taj strani jezik treba prilagodit. Ne može se s njima raditi kao sa starijim učenicima koji više znaju. Pitaju za igre, traže ih i vole, pitaju i petice, ali tog nema uvijek kao nagrada u igri. Zanimljivija je nastava, dinamičnija, bolje je i njima i meni. Podržavam taj pristup nastavi kroz igru. Mislim da je to velika prednost. Vidim kasnije i u višim razredima kako bolje tako nauče i vole to. Od svih problema i mana obrazovnog sustava, mislim da je ta igra odlična. Ne bi to mijenjala, ni radila drugačije. Treba trud od strane profesora za smisliti te igre i nabaviti i napraviti materijale, ali jednom kad to imaš super je, i možeš mijenjati i prilagođavati razredima i učenicima.“

Provedbom polustrukturiranih intervjua sa šest kolegica studentica željela se dobiti njihova perspektiva o pristupu i provedbi nastave u četvrtom razredu osnovne škole. Sve intervjuirane kolegice odrađivale su praktičnu nastavu u sklopu diplomskog studija u istim četvrtim razredima, te kod iste nastavnice, u kojima je provedeno istraživanje. Provođenjem intervjua željela se dobiti šira i objektivnija predodžaba nastave uz onu subjektivnu percepciju istraživačice. Budući da je istraživačica, kao i kolegice studentice, promatrala iste razrede. U daljnjem tekstu prikazani rezultati bit će analizirani i komentirani u raspravnom dijelu rada.

Istraživačica: „Daj mi, molim, te, reci kako si ti doživjela nastavu kod četvrtaša kada si bila na praksi? Kako je izgledao cijeli nastavni proces? Odnos učenika i nastavnice? Dinamika u razredu, aktivnosti, reci mi sve čega se sjećaš.“

Studentica 1: „Učenici stvarno pažljivo slušaju nastavnicu i pokazuju veliki interes za nastavu. Pogotovo se to vidi kada se javljaju za usmeno odgovaranje što se mojim kolegicama i meni najviše dojmilo. Svi kao da jedva čekaju da nešto novo nauče. Nastavnica se svakom razredu prilagođava pa se tako nastava u 4. razredu sastoji najviše od igara. To naravno njima najviše odgovara i vrlo aktivno sudjeluju u njima. Većinom se to radi o natjecateljskim igrama i igrama pogađanja, te rade u paru ili u grupi. Na primjer kada su ponavljali boje nastavnica je po razredu polijepila papire u odgovarajućim bojama te su oni morali dotrčati do boje koju bi ona rekla na španjolskom. Kao igru ponavljanja pred kraj sata igraju bingo koji svi učenici obožavaju. Veliki interes pokazuju i za kvizove koje mogu igrati preko mobitela kao na

primjer Kahoot te sam u toj aktivnosti vidjela da im je znanje stvarno puno bolje nego što sam isprva očekivala.“

Studentica 2: „Nastava mi se činila zanimljivom, vidjela sam kako djeca brzo uče, ali i kako sat od 45 minuta brzo prođe pa se mora dobro planirati sat. Djeca su vrlo aktivna, ima ih aktivnijih, ima i povučenijih. Profesorica zna kako uspostaviti red s učenicima kada se zapričaju i vratiti im pažnju na aktivnost u kojoj sudjeluju. Sviđaju im se igre, uživaju se, ali mislim da nekad neko dijete može biti i nezainteresirano za igru pa ga se treba potaknuti i uključiti u grupni rad.“

Studentica 3: „Nastava je dinamična pogotovo u nižim razredima i tamo gdje učenika ima više. Profesorica pristupa učenicima odlično. Na zabavan način uče gradivo, uvodi ih u nastavnu jedinicu, ispravlja govor koristeći znakove koje je izmislila kako bi lakše zapamtili i raspoznali grešku, na primjer da se 'h' ne čita. Uz novo gradivo ponavlja staro, ubaci povezivanje novog i starog te da sami zaključite neko pravilo. Svaki nastavni sat ima neku igru bila na početku ili kraju sata. Na početku igra na primjer Pictionary za ponavljanje vokabulara. Na kraju sata su aktivnosti kao Quizlet ili izrezivanje i bojanje, igra Pum pum gdje izvlače riječ pa moraju prevesti na hrvatski/španjolski. Mislim da učenici lakše savladavaju gradivo uz igre i te zabavne aktivnosti jer su natjecateljskog duha pa tako imaju želju svi sudjelovati. Ako se dogodi da netko ne želi igrati ili mu se ne sviđa igra, profesorica ga svejedno uključi u grupu ili u parove i objasni da mora igrati kao i svi ostali.“

Studentica 4: „Pa nastava je bila poprilično dobra. U tih 45 minuta bi se odradila možda 3-4 zadatka, ovisno o tome kakva bi djeca bila. Ali, opet, mislim da s obzirom na njihov uzrast da je nemoguće odraditi jako puno toga jer nemaju toliko koncentracije i trebalo im je jako dugo da odrade samo jedan zadatak. Ima dosta igara na nastavi, ima igara za ponavljanje na početku sata i onda opet kasnije. Ima neka Pun pum, te se sjećam, izvače nekakve papiriće i onda tu riječ koja je na papiriću napisana na hrvatskom moraju prevesti na španjolski. Ili obrnuto, sa španjolskog na hrvatski. Isto tako igrali su onaj Kahoot. Meni se to nije sviđalo. Vidjeti djecu od 10 godina kako hipnotizirani trče prema ploči sa svojim mobitelima da skeniraju kod, strašno. Mislim da uče bolje uz te igre. Pogotovo kad se natječu jedni protiv drugih, jer svi oni žele, naravno, pobijediti i surađuju bolje jedni s drugima. I sretniji su jer je dinamično i mogu se u grupama razmjestiti po učionici, a ne sjede samo na svojim mjestima. Čini mi se da im se sviđaju igre.“

Studentica 5: „Djeca vole učiti, žele učiti, što mi je bilo iznenađenje. Stvarno se svako novo gradivo koje su radili usvajalo brzo. Profesorica je strpljiva s njima, može to djelovati usporeno, ali mali su, treba im se polako objasniti i približiti gradivo. Profesorica je s njima radila puno igara. Sjećam se kad su boje učili, imali su ko neko natjecanje, štafetu. Doslovno ti im je, ono, prije nego što je zvonilo na zidove u učionici polijepila kolaže u bojama. I onda kad je sat počeo, ono, svi se ustanu. I ona kaže boju na hrvatskom, oni moraju reći na španjolskom i brzo naći tu boju i doći do nje u učionici na zidu. Ko prvi dođe, dobije bod. Onda su znali igrati i bingo s tim bojama i onaj Pum pum, u grupama s papirićima. Svaki sat je neka igra. Hiperaktivni su, veseli, motivirani za učenje i jako natjecateljski nastrojeni. Sve živo im je natjecanje. Te igre s natjecateljskim duhom su najviše poticale aktivnost na nastavi.“

Studentica 6: „To su mala djeca. Nemaju još toliko znanja ni o materinskom jeziku ili o tome kako se jezik uči u kasnijoj dobi. Međutim, ono što sam i vidjela na praksi je da su se koristile te igre kao pristup učenju. Vidjela sam možda tri, nekakve, vrste igara. Prva je bila ta da je profesorica, kad su učili o školskim predmetima, donijela bi u vrećici, ili torbi, razne školske predmete i onda bi dala, svakom učeniku, da vuče, bez gledanja, predmet iz torbe i kad izvuče da ga imenuje. To ih je zaintrigiralo, u smislu da nikad ne znaju šta će izvući. I mislim da je jako korisno to, da djeca tako puno više uče, nego da imaju liste vokabulara. Dinamično je i svi prate. Druga igra, koju sam vidla, je bila da su imali šalicu, u kojoj su imali napisane različite riječi iz određenog vokabulara. I to su igrali u dvije grupe. Svaki je učenik iz grupe izvlačio riječ i trebao ju prevesti na hrvatski. Međutim, tu se nalazio i papirić na kojem je pisalo Pum pum, što znači da kad izvuku taj papirić poništavaju im se sve riječi koje su do sada znali. Što dodatno daje na dinamici. Nije da samo prevode riječi, nego postoji tu i taj faktor natjecateljskog duha i želja na nauče, ali i pogode što više riječi. I treća je, naravno, Kahoot, gdje treba biti vrlo oprezan. Djecu jako veseli da koriste mobitel u učenju, međutim, to može stvoriti probleme ako neki učenik nema svoj vlastiti mobitel. I to dovodi do velike euforije, galame i manjka discipline u razredu. Mislim da igara u nastavi treba biti još više, međutim, treba ih se pažljivo birati i planirati. Djeci se jako sviđaju te igre. Postoji određena euforija koja se dogodi kad se najavi neka igra. Djeca se jako raduju tome. Očito je da vole te igre i da vole učiti na takav način.“

7.7. Rasprava

Prema istraživanjima o motivaciji u učenju stranih jezika prikazanim u teorijskom dijelu rada (Mihaljević Djigunović, 2013), postavke o kontekstu učenja stranog jezika koje utječe na učeničku motivaciju, te o ulozi različitih dijelova nastave koji utječu na motivaciju učenika, mogu se primijeniti na rezultatima prikazanim u ovom rada. Iz prikazanih dijelova neformalnih razgovora provedenih s učenicima, uočljivo je kako pojedinci iznose različite razloge zbog kojih uče španjolski kao strani jezik. Dobiveni su odgovori koji jasno prikazuju intrinzičnu motivaciju učenika za učenje navedenog stranog jezika, kao na primjer shvaćanje španjolskog kao drugačijeg egzotičnog jezika što ih je privuklo da ga počnu učiti. Također su dobiveni odgovori učenika da su ih roditelji upisali na strani jezik. Kod njih motivacija za učenje stranog jezika proizlazi iz razrednih okolnosti u kojima se jezik uči.

Naime, pri čitanju opisanih i prepričanih primjera promatrane nastave, uočljiv je u više različitih primjera slučaj visoke motiviranosti svih učenika za sudjelovanje u igrama na nastavi. Istina je da su navedeni i primjeri u kojima učenici nisu bili motivirani za sudjelovanje u nastavnim aktivnostima učenja kroz igru ili drugih aktivnosti koje nisu igra. Pri analizi svih različitih dobivenih rezultata treba uzeti u obzir okolnosti nastavnih sati koje iznosi nastavnica u svom iskazu. Radi se o učenicima mlađe školske dobi koji nastavu iz španjolskog jezika uvijek imaju zadnja dva nastavna sata. Kao što je objašnjeno u teorijskom dijelu rada (Colić, 2019, Jovanović *et al.*, 2022, Patekar, 2014) pri radu s učenicima navedene dobne skupine treba uzeti u obzir njihove razvojne osobine te istima prilagoditi nastavni program. Koliko god nastavnica na nastavi slijedi metodičke preporuke rada s učenicima mlađe školske dobi, činjenica je da nastava uvijek na kraju radnog dana učenika te da se jezik uči u većim skupinama djece. Šira slika čimbenika koji utječu na motiviranost učenika te sami nastavni proces, trebaju se uzeti u obzir pri analizi nastave. Slične istraživačke rezultate vezane uz motivaciju djece mlađe školske dobi za učenje španjolskog kao stranog jezika, prikazane u teorijskom pregledu rada, dobila je Jelić (2024) u svom istraživanju. Intrinzična motivacija, zabavne nastavne aktivnosti, te ponekad i pritisak roditelja za učenje još jednog stranog jezika, rezultati su istraživanja koji su isti u ovom diplomskom radu i drugom navedenom recentnom istraživanju (Jelić, 2024).

Osim što samo dva dječja crteža prikazuju igru na nastavi, još je jedan zanimljiv rezultat njihova likovnog izričaja činjenica da četiri crteža prikazuju djelomično ili u potpunosti

apstraktan sadržaj⁹. To je dosta iznenađujući s obzirom na to da se radi o učenicima mlađe školske dobi koji su u fazi konkretnih operacija prema Piagetovoj teoriji intelektualnog razvoja (Colić, 2019). Posljednja četvrta faza formalnih operacija, u kojoj se razvija apstraktno mišljenje, obično počinje oko djetetove dvanaeste godine života. Učenici koji su sudjelovali u istraživanju imaju 10 ili jedanaest godina. S obzirom na navedeno, učenici su u graničnom razdoblju konkretnih i apstraktnih kognitivnih operacija. Iz navedenog se može zaključiti da neki učenici polagano ulaze u fazu razvoja apstraktnih kognitivnih operacija što se vidi u apstraktnim elementima koji su dijelovi njihovih crteža. Navedeni crteži nisu potpuna apstrakcija, sadrže prikaz konkretnih elemenata kao što su na primjer auto, ulica, glava čovjeka..., no navedeni konkretni elementi nalaze se u apstraktnom okruženju ostataka crteža.

S obzirom na rezultate iznesene u prethodnom poglavlju, može se zaključiti da nastava španjolskog kao stranog jezika u četvrtom razredu osnovne škole obiluje aktivnostima koje se mogu okarakterizirati kao igra. Iz dokumenata i radova predstavljenih u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada, može se zaključiti kako metodičke postavke poučavanja stranih jezika učenicima mlađe školske dobi (Duran, 1995, Filipović, 2022, Jovanović *et al.*, 2022, Vrhovac *et al.*, 2019) nešto drugačije tumače sam koncept igre nego što to čine različiti teoretičari koncepta igre (Caillois, 1965, Huizinga, 1992, Sutton-Smitha, 2001, Woods Winnicott, 2004). Radi se o dva različita znanstvena shvaćanja te pristupa konceptu igre. Isto je uočljivo na prikazanim rezultatima istraživanja. Naime, sve prepričane i opisane promatrane nastavne aktivnosti prema metodičkim postavkama, te preporukama poučavanja stranih jezika djeci mlađe školske dobi, mogu se okarakterizirati kao pojedina vrsta igre u nastavnom procesu. Isto se ne može zaključiti promatrajući dobivene rezultate iz perspektive teoretičara igre.

Od četvorice predstavljenih teoretičara, njih dvojica (Caillois, 1965, Sutton-Smitha, 2001) nude takvo tumačenje pojma igre pod koje se mogu smjestiti prepričane i opisane promatrane nastavne aktivnosti. Ostala dvojica predstavljenih teoretičara igre imaju bitno drugačije poimanje navedenog koncepta. Huizinga (1992) tvrdi da je igra slobodno djelovanje ograničeno određenim pravilima. Ona ima svoje unutarnje pravilnosti, rituale i strukturu koja ju čini različitom od drugih aktivnosti. Huizinga (1992) također naglašava magične i svete aspekte igre, tvrdeći kako igra ima sposobnost stvaranja posebnog prostora gdje vrijede drugačija pravila i gdje se događaju posebni događaji. Woods Winnicott (2004) pak

⁹ Fotografirani crteži priloženi su na kraju rada.

objašnjava da je igra most što znači da ona stvara prijelaz između unutarnjeg svijeta djeteta (mašte, fantazije) i stvarnog svijeta. To je prostor gdje se dijete može slobodno izražavati, eksperimentirati i istraživati bez straha od posljedica. Poimanje igre dvojice autora dosta je apstraktno za primjenu u nastavnom kontekstu. Obrazovni je proces, i uz korištenje učenja kroz igru, skup konkretnijih radnji od onih kako igru shvaćaju autori Huizinga (1992) i Woods Winnicott (2004).

Sve opisane nastavne aktivnosti koje se karakteriziraju kao igre su strukturirane igre u obrazovnom kontekstu. U sam pojam i koncept igre unose se vrijednosti koje donosi te promovira hijerarhija obrazovnog sustava od najviših krovnih institucija prema dolje. Pitanje koje se postavlja jest kako djeca, a kako odrasli doživljavaju i definiraju koncept igre? Iz iskaza nastavnice, kolegica studentica te dojmova istraživačice, nastava španjolskog kao stranog jezika u četvrtom razredu osnovne škole na prikazanoj studiji slučaja puna je igre. Svaki nastavni sat sadrži nekoliko aktivnosti koje sve odrasle osobe koje su sudjelovale u ovom istraživanju okarakterizirale igrom. Učenici se na nastavi puno igraju te kroz igru značajno brže, lakše i zanimljivije usvajaju novi strani jezik. To je zaključno mišljenje nastavničke struke koja je sudjelovala u istraživanju, ali metodičko shvaćanje poučavanja stranih jezika učenicima mlađe školske dobi (Duran, 1995, Filipović, 2022, Jovanović *et al.*, 2022, Vrhovac *et al.*, 2019).

Međutim, osim perspektive odraslih o nastavi i igri u učionici, važno je uzeti u obzir i kako učenici percipiraju navedena dva pojma. Učenici u promatranim 4.a, 4.b. i 4.c razredu motivirani su za učenje španjolskog jezika te uglavnom disciplinirani i koncentrirani na nastavi. Treba uzeti u obzir da se radi o djeci mlađe školske dobi koja su još dosta zaigrana te da im je nastava španjolskog kao izbornog stranog jezika uvijek na kraju nastavnog dana. Kada se učenicima određena nastavna aktivnost predstavi kao igra, oni ju kao takvu prihvate. Glagol „igrati“ ili neka druga varijanta riječi „igra“ ponovi se više puta tijekom jednog nastavnog sata. Učenici na igre na nastavi u velikoj većini slučajeva reagiraju vrlo pozitivno i motivirano. Igre na nastavi draže su im od učenja novog gradiva ili pak prepisivanja s ploče u bilježnice, što vrlo vokalno pokazuju. Kada rade neku drugu aktivnost koja nije igra, traže igru te ispituju kada će se igrati.

Sljedeća učestalost promatranja nastave je da učenici na nastavi kao igru tretiraju one aktivnosti koje su im predstavljene kao igra. Postavljajući pitanja o tome kada će se igrati ili

pak koje će igre igrati, koriste iste varijacije riječi „igra“ ili glagola „igrati (se)“ kao nastavnica. No, bez obzira na navedeno, dječji crteži kao i njihov grafički prikaz pokazuju drugačije rezultate o tome kako učenici percipiraju nastavu. Bez obzira na učestalost igara na nastavi kao i korištenje terminologije vezane uz igre, kako od nastavnice tako i od učenika, igra je prikazana samo na dva dječja crteža. Ostatak dječjih crteža prikazuje drugačiju tematiku. Navedeni rezultati dječjih crteža kroz etnološku perspektivu mogu se protumačiti na sljedeći način. Iako su učenici naučili da uče kroz igru te se na nastavi igraju, ta vrsta školske igre kontradiktorna je njihovom dječjem poimanju igre.

Pojmovi institucionalizirane igre korištene u učionici u obrazovne svrhe te slobodne dječje igre, prema rezultatima dobivenim učeničkim crtežima, različiti su. Igra korištena u učionici prema percepciji učenika nije igra, već je samo zanimljivija od *neigre*. Pojam *neigre* odnosi se na sve ostale oblike učenja i poučavanja u učionici koji nisu učenje kroz igru. Uspoređujući *neigru* i igru u učionici, učenici igru u učionici percipiraju kao igru. No, uspoređujući igru u učionici sa slobodnom dječjom igrom, u tom slučaju igra u učionici iz učeničke perspektive nije tumačena kao igra. Radi se o primjeru romantizacija dječje igre u institucionaliziranom obrazovnom kontekstu. U navedenoj romantizaciji dječje igre svi sudionici istraživanja, osim učenika, iz svoje perspektive odrasle osobe pri davanju iskaza vrlo pozitivno govore o igri u učionici kao metodi poučavanja španjolskog kao stranog jezika. Učenici također imaju pozitivan stav prema igri u učionici, no u likovnom izričaju ta ista igra nedostaje. Igru u nastavi nedostaje sloboda te mogućnost sudjelovanja ili nesudjelovanja. Mogućnost odabira te sloboda su prema teoretičarima igre njezine osnovne karakteristike (Huizinga, 1992, Woods Winnicott, 2004).

Sutton-Smithov (2001) koncept moći kao jedne od sedam retorika igre može se primijeniti na provedenom istraživanju. Njegova perspektiva naglašava ulogu igre kao sredstva za stjecanje te održavanje moći i kontrole. Igra se može koristiti za pokazivanje dominacije, manipulaciju drugim ljudima te očuvanje postojećih društvenih struktura. Prema autorovu shvaćanju (Sutton-Smith, 2001), igra djeluje kao alat za uspostavljanje i održavanje autoriteta. Obrazovni sustav je složen sustav hijerarhije i podijeljenih uloga. Nastavnici u tom sustavu imaju svoju ulogu, dok učenici imaju svoju. Navedene su uloge objašnjene i naučene tijekom određenog vremena. U odnosu nastavnika i učenika, nastavnici su ti planiraju, određuju i diktiraju tijekom same nastave. Učenici su oni ispunjavaju zadatke koji im se na nastavnom satu zadaju. Nastavnici imaju moć i autoritet u učionici određujući tijekom nastave te zadatke koje će

učenici odrađivati. Navedeni nastavni zadaci mogu biti, a prema prepričanoj nastavi se može uočiti da jesu, igre. Ako je određena igra obavezna nastavna aktivnost to znači da u njoj trebaju sudjelovati svi učenici.

Tim se principom miče jedna od osnovnih karakteristika igre koja je sloboda te se igra prilagođava korištenju u odgojno-obrazovne svrhe. U tom ju kontekstu oblikuju te njome upravljaju nastavnici vodeći svoje učenike u kroz cijeli proces nastavne aktivnosti. Ovaj je oblik igre kontradiktoran ranije spomenutim osnovnim karakteristikama igre, no prilagođen suvremenim metodičkim postavkama i preporukama poučavanja stranih jezika djeci mlađe školske dobi.

Iako je prema rezultatima dobivenim dječjim crtežima vrlo lako uočljivo da učenici igru na nastavi ne percipiraju kao pravu igru, već bolje i drugačije od *neigre*, te su im aktivnosti draže od dijelova nastave u kojima trebaju, na primjer, prepisivati nove nepoznate riječi u bilježnicu. Navedeno je uočljivo u više različitih primjera opisane promatrane nastave. Negodovanje učenika oko prepisivanja s ploče u bilježnicu ili izrađivanje vlastite pernice, primjeri su u kojima su se učenici željeli igrati, a ne izvršiti zadani zadatak. Likovno izražavanje, za potrebe ovog diplomskog rada, također prema navedenim komentarima nije bila svima omiljena aktivnost, no znatno bolja opcija od klasičnog učenja na nastavi. Hijerarhija bi išla otprilike tako da im je svaki oblik igre na nastavi draži od bilo koje druge aktivnosti koja je bliža tradicionalnom shvaćanju učenja u školi. Učenje kroz igru se učenicima sviđa, iako je njihov likovni izričaj pokazao i dokazao da to ne poimaju kao igru u svom dječjem shvaćanju pojma.

Još jedan aspekt igre koji se provlači kroz više opisanih primjera promatrane nastave je natjecateljski duh igara u nastavi. O natjecateljskom aspektu igre te želji za pobjedom kazuju i kolegice studentice. Natjecateljski duh igara portretiran je pozitivno od strane svih sudionika istraživanja kao čimbenik koji pozitivno utječe na motivaciju učenika, želju za pobjedom i općenitu dinamiku nastavnog sata. Opreznost je svakako potrebna u ovakvom tipu igara bez obzira na navedene pozitivne karakteristike. Navedeno je uočljivo u prepričanom i opisanom primjeru nastavne aktivnosti kroz igru u kojoj su učenici sastavljali rečenice iz njihovih dijelova u koverti. U toj su aktivnosti natjecateljski duh i želja za pobjedom utjecali na veliku brzinu, ali i netočnost rješavanja zadatka. U cijelom natjecateljskom duhu ovakvih vrsta

nastavnih igara treba postići ravnotežu između želje za pobjedom i samog cilja nastavne aktivnosti.

Nastavnica se tijekom nastavnih aktivnosti brine o tome da u njima podjednako sudjeluju svi učenici. Navedeno je uočljivo u nekoliko različitih situacija opisanih i prepričanih o promatranim tjednima nastave. Suradnja među učenicima te jednaka podjela zadataka u određenoj aktivnosti, također je uočljiva u nekoliko različitih situacija prepričanih o promatranim tjednima nastave. U primjeru koji se odnosi na igru u kojoj je nastavnica slokala slova od kojih su učenici sastavljali riječi te ih zapisivali na ploču, bila je uočljiva vrlo visoka razina učeničke suradnje te samostalne podjele različitih zadataka unutar grupe. No, suradnička atmosfera među učenicima koja je vrlo dobro funkcionirala u navedenom primjeru igre, brzo je splasnula kada je nagradna petica ušla kao čimbenik u igru.

U svakoj opisanoj nastavnoj aktivnosti koja se može kategorizirati kao natjecateljska igra, učenici su bili visoko motivirani u želji da pobjede ostale natjecatelje ili suparničku ekipu. Bez nagradne „petice“, za koju su ponekad pitali prije početka igre, a ponekad ne, trudili su se i borili za pobjedu. Prema poimanju istraživačice, učenicima nije trebao dodat motiv kako bi ih se još više motiviralo, prisutna motivacija i želja za igrom bile su dovoljno visoke. Nagradna „petica“ za pobjednike igre je promijenila dinamiku igre, samog razreda i suradničke atmosfere među učenicima. Njima više nije bilo bitno natjecati se, učiti kroz igru i surađivati u grupi, već im je najveći fokus bila nagradna petica. Učenici su u sve četiri skupine željeli doći do „petice“ istovremeno zanemarujući neke korake puta do nagradne ocjene te izgubivši fokus zadatka. U nastavnim aktivnostima koje sadrže aspekt nagradne odlične ocjene treba paziti na to da se učenici ne pogube tijekom same nastavne aktivnosti.

Prema ranije u radu navedenim iskazima nastavnice i kolegica studentica može se donijeti nekoliko zaključaka. Sve kazivačice na vrlo pozitivan način govore o korištenju igre u nastavi te učenju kroz igru. Kolegice studentice pohvaljuju dobru dinamiku na nastavi naglašavajući izmjenjivanje nekoliko različitih nastavnih aktivnosti tijekom jednog školskog sata, te objašnjavajući kako isto dobro utječe na pažnju, koncentraciju te motiviranost učenika. Kazivačice uglavnom prepričavaju primjere više istih igara kojih se sjećaju iz vremena praktične nastave u promatranim četvrtim razredima. Također objašnjavaju natjecateljski aspekt igara koje se koriste na nastavi kao nešto što vrlo pozitivno utječe na motiviranost učenika te rezultate učenja kroz igru.

Korištenje tehnologije za igre u nastavi, još je jedan pozitivan aspekt koji iznose kolegice studentice. Naglašavajući oprez pri korištenju mobilnih uređaja na nastavi zbog manjka discipline i koncentracije koje navedeni uređaji mogu uzrokovati. Također treba uzeti u obzir mogućnost da nemaju svi učenici vlastite mobilne uređaje te samim time aktivnost prilagoditi nastavnim okolnostima. Jedna intervjuirana kolegica izražava neodobranje korištenja mobilnih uređaja na nastavi. Iz iskaza nastavnice i kolegica studentica, zaključivo je kako igru na nastavi te učenje kroz igru doživljavaju drugačije nego učenici. Govore o igri i učenju kroz igru analizirajući i dijeleći nastavni sat u različite kategorije i aktivnosti, imajući na umu metodološke preporuke struke. Navedeni je percepcija logično drugačije od one koju imaju učenici te načina na koji oni doživljavaju nastavu.

Kolegice studentice u svojim iskazima govore i o neverbalnoj komunikaciji u nastavi stranih jezika (Žiborski Kovačić, 2019, u Vrhovac *et al.*, 2019). Pri objašnjavanju i prepričavanju situacije ne koriste termin neverbalne komunikacije, ali je iz primjera kao što je objašnjavanje neizgovaranja slova “h” na početku riječi uočljivo da se radi o neverbalnoj komunikaciji u kontekstu poučavanja stranih jezika. Žiborski Kovačić (2019, u Vrhovac *et al.*, 2019) objašnjava da nastavnici mogu koristiti geste, mimiku i intonaciju kako bi naglasili ključne riječi ili koncepte, potaknuli učenike na aktivno sudjelovanje u nastavi te prenijeli emocionalni ton ili stav prema jezičnom materijalu. U prethodnoj rečenici opisane tehnike nastavnica koristi na nastavi. Učenici vrlo dobro reaguju na elemente neverbalne komunikacije te im ona pomaže u boljem razumijevanju novog stranog jezika koji uče.

Sve istraživačke tehnike korištene za stvaranje ovog diplomskog rada pokazale su se vrlo korisnim. Promatranje same nastave, uz vođenje detaljnih terenskih bilježaka, te povremeno sudjelovanje u nekim nastavnim aktivnostima omogućilo je stvaranje prisnijeg odnosa istraživačice s učenicima. S obzirom na to da je istraživačica provela gotovo mjesec dana boraveći s učenicima na nastavi, dio istraživanja koji je uključivao likovni izričaj učenika te vođenje neformalnog razgovora s njima pri crtanju, prošao je izrazito uspješno. Učenicima je istraživačica u toj fazi istraživanja bila poznata. Provodila je vrijeme s njima na nastavi, a nije tek došla jednom na nastavu tražeći crteže od njih. Zbog navedenog vremena provedenog s učenicima te otvorenog pristupa prema njima koji je istraživačica prakticirala od prvog dana istraživanja, sakupljeni i dobiveni rezultati dosta su opsežni.

Neformalni razgovori vođeni s učenicima tijekom njihova procesa likovnog izričaja, kao i oni za uvod u samu aktivnost, bili su jasni, konkretni i opsežni. Dobiveno je dovoljno materijala za pisanje ovog diplomskog rada. Polustrukturirani intervjui provedeni s nastavnicom i kolegicama studenticama, prošli su vrlo dobro. Istraživačka metoda polustrukturiranog intervjua, te opušteno razgovorno okruženje, rezultirali su kvalitetnim prikupljenim materijalom. Polustrukturirani intervju pružio je dovoljno prostora za prilagođavanje tijekom pitanja i razgovora trenutačnoj razgovornoj situaciji. Kombinacija etnografije i autoetnografije kao istraživačkih metoda pri stvaranju rada, pokazala se vrlo korisna. Etnografska objektivnost donijela je radu širu percepciju za objektivniji prikaz materije i istraživanja. S druge pak strane, autoetnografski pristup istraživanju pomagao je istraživačici da uđe duboko u istraživanje te se poveže sa svojim ispitanicima te tako dobije iskrene i detaljne istraživačke materijale ukomponirane u ovaj diplomski rad.

8. Zaključak

Suvremene jezične politike u Hrvatskoj naglašavaju važnost učenja stranih jezika već od prvog razreda osnovne škole, s engleskim kao dominantnim jezikom. Iako postoji podrška za razvoj višejezičnosti, nedostatak stručnog kadra i financijskih sredstava često ograničava provedbu. Uvođenje digitalnih alata i multimedijske pismenosti u obrazovanje ključno je za prilagodbu potrebama novih generacija, a suradnja između nastavnika, učenika i zajednice podržava inovativne metode poučavanja i razvoj kritičkog mišljenja.

Razvijanje svih četiri jezičnih vještina (slušanje, čitanje, govor i pisanje) ključno je za uspješno učenje stranih jezika, osobito u globaliziranom svijetu gdje je komunikacija na stranom jeziku često neophodna. Mlađa djeca imaju prirodnu prednost u učenju jezika zbog svoje kognitivne plastičnosti, ali je važno prilagoditi metode poučavanja njihovom razvojnom stadiju. Metoda poučavanja temeljena na zadacima te uključivanje igre i raznovrsnih senzorskih podražaja pomaže u aktivnom sudjelovanju učenika i razvijanju različitih vještina i inteligencija. Također, stvaranje podražavajućeg i suradničkog okruženja u razredu ključno je za emocionalnu sigurnost i učinkovit proces učenja. Etnografija omogućuje dublje razumijevanje školskih procesa, praksi i interakcija te društvenih i kulturnih faktora koji utječu na obrazovanje. Korištenje dječjeg crteža u obrazovnom procesu posebno je značajno jer potiče kreativnost, inovativnost i suradnju među djecom, dok omogućava bolju vizualizaciju i razumijevanje apstraktnih pojmova. Prepoznavanje i podrška dječjoj kreativnosti ključni su za njihov razvoj i formiranje autentičnih identiteta što zahtijeva razumijevanje i osnaživanje djece kao subjekata, a ne objekata obrazovnog procesa.

Na temelju dobivenih rezultata, može se zaključiti da nastava španjolskog jezika kao stranog jezika u četvrtom razredu osnovne škole obiluje aktivnostima koje se mogu okarakterizirati kao igra. Prema metodičkim postavkama poučavanja stranih jezika učenicima mlađe školske dobi, ove aktivnosti se doživljavaju kao igra, iako teoretičari igre često imaju drugačije shvaćanje samog koncepta igre naglašavajući aspekte igre koji uključuju slobodu, rituale i prijelaz između mašte i stvarnosti, što se teško uklapa u strukturirani obrazovni kontekst.

Istraživanje je pokazalo da učenici i nastavnici različito percipiraju igru u učionici. Dok odrasli sudionici istraživanja, uključujući nastavnicu i studentice, igre u učionici vide kao efikasan način učenja, učenici igre doživljavaju kao zanimljivije aktivnosti u odnosu na tradicionalne metode poučavanja, ali ih ne prepoznaju kao pravu igru u smislu slobodne dječje igre. To je vidljivo iz dječjih crteža, koji rijetko prikazuju igru na nastavi, te iz reakcija učenika koji traže igru kada aktivnosti nisu predstavljene kao igre. Učenici, iako motivirani za učenje španjolskog jezika kroz igre, prikazuju da institucionalizirane igre, koje su strukturirane i vođene od strane nastavnika, nisu percipirane kao prava slobodna igra, već kao zanimljivija alternativa *neigri*. Ova razlika u percepciji između institucionalizirane i slobodne igre ističe potrebu za balansiranjem slobode i strukture u obrazovnom procesu kako bi se održala motivacija i autentičnost igre.

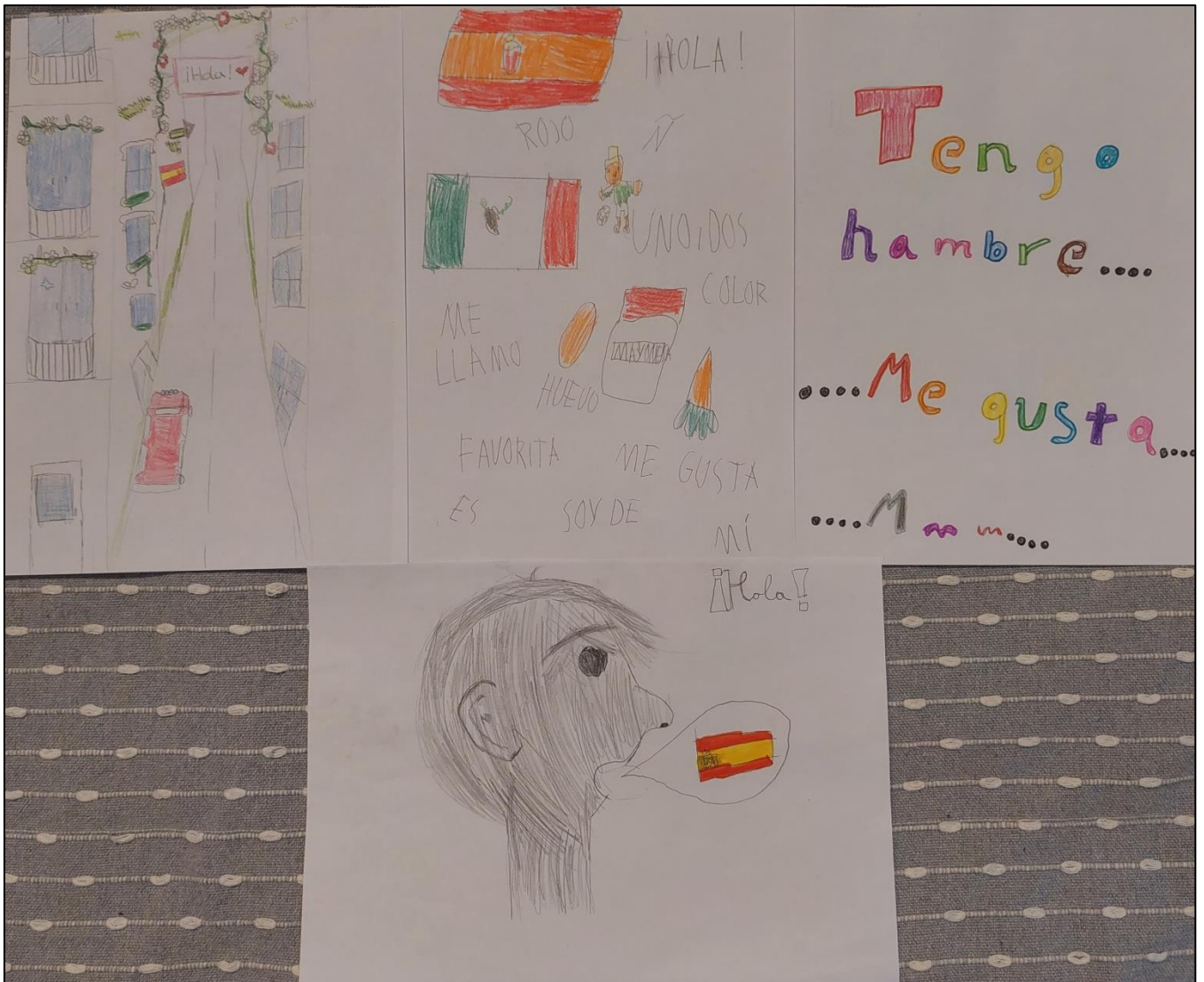
Korištenje različitih istraživačkih tehnika, uključujući promatranje nastave, vođenje terenskih bilješki i neformalne razgovore s učenicima, pokazalo se korisnim za dobivanje sveobuhvatnih rezultata. Otvoren pristup istraživačice prema učenicima omogućio je prikupljanje detaljnih i relevantnih podataka, potvrđujući važnost prilagođavanja istraživačkih metoda kontekstu i potrebama ispitanika.

Na kraju istraživanja, svjesni smo da predstavljeni rezultati čine samo mali dio šire slike nastave stranih jezika. Zbog toga ne možemo izvoditi generalne zaključke o praksi u nastavi stranih jezika na temelju ovih podataka. Međutim, nadamo se da će ovo istraživanje poslužiti kao temelj za buduća istraživanja u srodnim područjima. Nadamo se da će rezultati ovog istraživanja doprinijeti razumijevanju šire slike poučavanja stranih jezika i da će glas učenika, koji je ključan, postati kreator dobre nastavne prakse u poučavanju stranih jezika.

9. Priloženi dječji crteži



Prilog 2: učenički crteži – učionica



Prilog 3: učenički crteži – razno



Prilog 4: učenički crteži - igra



Prilog 5: učenički crteži - zastava

10. Literatura

Backett-Milburn, K., i McKie, L. (1999), „A critical appraisal of the draw and write technique“, *Health Education Research*, 14(3): 387-398.

Bartulović, M. (2021), „TRANSFORMATIVNI POTENCIJAL AUTOETNOGRAFIJE U POUČAVANJU KVALITATIVNIH METODA ISTRAŽIVANJA U STUDIJU PEDAGOGIJE“, *Metodički obzori*, 16: 5-22.

Bašić, E. (1972), „Zadaci i perspektive u istraživanju dječjeg stvaralaštva“. U Žganec, V. (ur.): *Rad XVII kongresa Saveza udruženja folklorista Jugoslavije i Društvo folklorista Hrvatske*. Zagreb.

Bašić, E. (1986), „Razlike u 'autentičnosti' dječjeg stvaralačkog izraza i promatračkog kuta odraslih“. U Organdžieva, C. (ur.): *Rad XXXI kongres na Cogyzot na zadruženijata na folkloriste na Jugoslavija (Skopje – udruženje folklorista Makedonije)*. Makedonija.

Cafuk, M. (2021), „Strah od negativne društvene evaluacije tijekom komunikacije na stranom jeziku: Studija slučaja učenika španjolskoga jezika u srednjoj školi u Hrvatskoj. *Repozitorij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*. [digitalno izdanje]. [datum pristupa: 30. listopada 2023.]. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:754135>.

Caillois, R. (1965), *Igre i ljudi – maska i zanos*. Beograd: Nolit.

Clark-Ibáñez, M. (2004), „Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews“, *American Behavioral Scientist*, 47(12): 1507-1527.

Clark, A., i Moss, P. (2011), *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. National Children's Bureau.

Colić, I. (2019), „Teorija intelektualnog razvoja Jeana Piageta: Suvremene pedagoškijske implikacije. *Repozitorij Sveučilišta u Zadru* [digitalno izdanje]. [datum pristupa: 30. listopada 2023.]. Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd:5175/datastream/PDF/view>.

Corsaro, W. A. (2015), *The Sociology of Childhood*. Sage Publications.

Costa, A. L. i Garmston, R. J. (1987), „Student teaching: Developing images of a profession“, *Action in Teacher Education*, 9(3): 5–12.

Duran, M. (1995), *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Emerson, R. M., Fretz, R. I. i Shaw, L. L. (2011), *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago Press.

Etički kodeks istraživanja s djecom (2020), [digitalno izdanje]. [datum pristupa: 25. svibnja 2024.]. Dostupno na: https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/NEPID/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C5%BEivanja%20s%20djecom_%20revidirana%20verzija%202020.pdf

Etičke smjernice Instituta za etnologiju i folkloristiku za istraživanja u kojima sudjeluju djeca (2023), [digitalno izdanje]. [datum pristupa: 25. svibnja 2024.]. Dostupno na: https://www.ief.hr/wp-content/uploads/2023/08/Eticke-smjernice-za-istrazivanja-u-kojima-sudjeluju-djeca_IEF.pdf

Filipović, J. (2022), „El papel del profesorado en la política y planificación de lenguas en educación“. U Draškić Vićanović, I. (ur.) (2022): *Profedepeques - La guía para la enseñanza temprana del español como lengua extranjera*. Beograd: APES.

Gardner, R. C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.

Granger, C. (2004), *Silence in Second Language Learning. A Psychoanalytic Reading*. [digitalno izdanje]. [datum pristupa: 25. travnja 2024.]. Dostupno na: [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=0WwkVUVI1wcC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Granger,+C.+\(2004\).+Silence+in+Second+Language+Learning.+A+Psychoanalytic+Reading.&oeq=1](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=0WwkVUVI1wcC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Granger,+C.+(2004).+Silence+in+Second+Language+Learning.+A+Psychoanalytic+Reading.&oeq=1)

[ts=9KnoIROCzG&sig=nqvtjBIKSTaczreY75ux6nUzJvk&redir_esc=y#v=onepage&q=Granger%2C%20C.%20\(2004\).%20Silence%20in%20Second%20Language%20Learning.%20A%20Psychoanalytic%20Reading.&f=false.](https://www.researchgate.net/publication/383219921_Early_learning_of_Spanish_as_a_foreign_language_in_Croatia_The_learner_perspective)

Huizinga, J. (1992), *Homo ludens : o podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Naprijed.

Jelić, A. i Blažević, A. G. (2023), „Panorama actual de la enseñanza de español en las escuelas primarias y secundarias en Croacia“. *Espiral - REVISTA DE EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL* [digitalno izdanje]. [datum pristupa: 25. svibnja 2024.]. Dostupno na: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/espinal-no-31-revista-de-educacion-y-didactica-del-espanol-31-2023_183957/ .

Jelić, A. (2024), „Early learning of Spanish as a foreign language in Croatia: The learner perspective“. *Methodical Perspectives 15/1* [digitalno izdanje]. [datum pristupa: 25. kolovoza 2024.]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/383219921_Early_learning_of_Spanish_as_a_foreign_language_in_Croatia_The_learner_perspective

Jovanović, A. et al. (2022), *Profedepeques - La guía para la enseñanza temprana del español como lengua extranjera*. Beograd: APES.

Kapović, M. (2022), „Strani jezici u formalnom obrazovanju u Hrvatskoj“, *STRANI JEZICI*, 51: 283-309.

Knežević, Č. (2016), „Komunikativni pristup nastavi stranog jezika nasuprot gramatičko prevodnom metodu“. *SVAROG No.12:30-312*. [digitalno izdanje]. [datum pristupa: 25. travnja 2024.]. Dostupno na: <http://svarog.nubl.org/wpcontent/uploads/2014/12/Mr-%C4%8Cedomir-P.-Kne%C5%BEevi%C4%87-KOMUNIKATIVNI-PRISTUP-NASTAVI-STRANOG-JEZIKA-NASUPROTGRAMATI%C4%8CKO-PREVODNOM-METODU.pdf>.

Lenneberg, E. H. (1967), *Biological Foundations of Language*. Wiley.

Letica, S. i Medved Krajnović, M. (2009), „Učenje stranih jezika u Hrvatskoj: politika, znanost i javnost“. U Granić, J. (ur.) (2009): *Jezična politika i jezična stvarnost*. Zagreb: HDPL.

Krashen, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

Malchiodi, C. A. (1998), *Understanding Children's Drawings*. Guilford Press.

Malchiodi, C. A. (2012), *Understanding Children's Drawings*. Guilford Press.

Mardešić, S. (2019), „Igra u nastavi stranih jezika“. U Vrhovac, Y. *et al.* (ur.): *Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: LJEVAK.

Mihaljević Djigunović, J. (2012), „Early EFL learning in context – Evidence from a country case study“, *British Council 2012*, 12-05.

Mihaljević Djigunović, J. (2013), „Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike“, *Sociologija i prostor*, 51 197 (3): 471-491.

Patekar, J. (2014), „IMPLIKACIJE RAZVOJNIH OBILJEŽJA DJECE RANE ŠKOLSKE DOBI ZA NASTAVU STRANOGA JEZIKA“, *METODIČKI OGLEDI*, 21: 67-81.

Relja, R. (2009), „SUVREMENA ETNOGRAFIJA KAO INTEGRATIVNI METODOLOŠKI PRISTUP: TEORIJSKO-METODOLOŠKI DOPRINOSI SOCIO-KULTUROLOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA“, *Titius*, 2: 119-134.

Rengel, K. (2016), „Vizualni postupci u istraživanju s djecom“. U Jerković, B. i Škojo, T. (ur.): *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Umjetnička akademija.

Román Pérez, K. J. (2010), „Aprendizaje virtual de español para extranjeros anglo parlantes con énfasis en la cultura colombiana“. Bogotá: Facultad de ciencias de la educación.

Spradley, J. P. (1980), *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston.

Sutton-Smith, B. (2001), *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.

Škrbić Alempijević, N., Potkonjak, S. i Rubić, T. (2016), *Misliti etnografski - Kvalitativni pristupi i metode u etnologiji i kulturnoj antropologiji*. Zagreb: FF press i HED biblioteka.

Vilke, M. (2015), „EARLY FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN CROATIAN PRIMARY SCHOOLS“. U Mihaljević Djigunović, J. (ur.) (2015): *CHILDREN AND ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE*. Zagreb: FF press.

Vrhovac, Y. et al. (2019), *Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: LJEVAK.

Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2024), [digitalno izdanje]. [datum pristupa: 25. svibnja 2024.]. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>

Zafar, S., Meenakshi, K. (2012), „Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review“, *Journal of Language Teaching and Research*, 3:639-646, [digitalno izdanje]. [datum pristupa: 25. travnja 2024.]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/272797669_Individual_Learner_Differences_and_Second_Language_Acquisition_A_Review.

Žiborski Kovačić, V. (2019), „Neverbalna komunikacija u nastavi stranog jezika“. U Vrhovac, Y. et al. (ur.): *Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: LJEVAK.

Woods, P. (1986), *Inside Schools - Ethnography in educational research*. New York: Routledge.

Woods Winnicott, D. (2004), *Igra i stvarnost*. Zagreb: Prosvjeta.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Departamento de Etnología y Antropología cultural

Tesis de posgrado interdisciplinaria:

Etnografía de la enseñanza de ELE a niños en Croacia

Estudiante:

Petra Grgurić

Mentora:

dr. sc. Andrea Beata Jelić

Comentora:

dr. sc. Jelena Marković

Zagreb, septiembre de 2024

CONTENIDO

1. Introducción	1
2. Aprendizaje temprano de lenguas extranjeras.....	4
2.1. Contextos generales del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras	4
2.2. Políticas contemporáneas de lenguas extranjeras en la educación	8
2.3. Una breve reseña de las investigaciones europea sobre la adquisición temprana de lenguas extranjeras	11
2.4. Una breve descripción de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo croata	13
3. El proceso de enseñanza de lengua extranjera a estudiantes en niñez media de edad escolar	16
3.1. Estudiantes en niñez media de edad escolar	16
3.2. Primera y segunda lengua extranjera en los grados medios de la educación primaria..	18
3.3. Comunicación en lengua extranjera en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	20
3.4. La influencia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	20
3.5. Enseñanza de(l español como) lengua extranjera a estudiantes en niñez media de edad escolar.....	23
4. Sobre el juego.....	29
4.1. Teoría del juego	29
4.2. Juego en clases de lengua extranjera	39
4.3. La comunicación no verbal en la enseñanza de lenguas extranjeras	41
5. Marco metodológico	43
5.1. Métodos de investigación etnológica con niños	45
5.2. Etnografía en el aula	48
5.2.1. Sobre etnografía	48
5.2.2. Sobre la autoetnografía	50
5.2.3. Etnografía en el contexto educativo.....	52
5.3. El dibujo infantil como método de investigación.....	54
5.3.1. Sobre el dibujo infantil.....	54
5.3.2. Dibujo infantil en clase	55
6. Proceso de investigación	57

6.1. Problemas y objetivos de la investigación.....	57
6.2. Participantes de la investigación.....	57
6.3. Implementación de la investigación, procedimientos e instrumentos utilizados.....	58
6.4. Procesamiento de datos recibidos.....	59
7. Resultados de la investigación	60
7.1. Primera semana de investigación	60
7.2. Segunda semana de investigación	65
7.3. Tercera semana de investigación	67
7.4. Cuarta semana de investigación	70
7.5. Análisis de dibujos de estudiantes	73
7.6. Análisis de datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas.....	74
7.7. Discusión	78
8. Conclusión.....	87
9. Dibujos infantiles adjuntos.....	89
10. Literatura	93

RESUMEN

La tesis de diploma aborda el tema de la enseñanza del español como segunda lengua extranjera a estudiantes de cuarto grado de primaria en Croacia. La investigación se centra en el estudio de caso de una escuela primaria y no proporciona conclusiones generalizadas sobre la enseñanza del español en todas las escuelas. El objetivo del trabajo es analizar estándares metodológicos y experiencias del proceso de enseñanza a través de la etnografía desde tres perspectivas: la del docente, la del alumno y la del observador externo. El trabajo combina experiencias de estudiantes y docentes como también una visión de la educación desde una perspectiva etnológica y metodológica. La investigación realizada muestra que la enseñanza del español como lengua extranjera en cuarto grado de primaria está repleta de actividades denominadas como juegos. Aunque la teoría del juego enfatiza la libertad y la imaginación, en un contexto educativo estructurado estas actividades no corresponden completamente a esta comprensión. Los estudiantes ven los juegos en el aula como actividades más interesantes, pero no los reconocen como un verdadero juego libre. Esto se puede ver en los dibujos de los niños y sus reacciones ante actividades que no se presentan como juegos. Las diferencias en la percepción del juego entre estudiantes y profesores resaltan la necesidad de equilibrar libertad y estructura en el proceso educativo.

Palabras clave: niños de edad escolar temprana, lengua española, etnografía, lengua extranjera, juego, dibujo infantil

1. Introducción

Este año escolar 2023/2024 se celebra veinte años desde la introducción del aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera desde el primer grado de la escuela primaria. Independientemente del predominio del inglés como lengua extranjera más popular y enseñada en el sistema escolar primario croata, el aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras abrió la posibilidad para que otras lenguas pasaran a formar parte del sistema educativo estatal estandarizado. Entre estos idiomas se encuentra el español como lengua extranjera.

Dado que se presta poca atención a la investigación sobre el español como lengua extranjera en el sistema educativo croata, esta tesis interdisciplinaria tiene como objetivo presentar cómo funciona la enseñanza del español como segunda lengua extranjera para los estudiantes de cuarto grado de primaria cuya lengua materna es el croata y también son estudiantes principiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera especificada. Es importante destacar que la investigación realizada con el propósito de escribir ese trabajo es sólo un estudio de caso de una escuela primaria en Croacia. De los resultados obtenidos no se pueden extraer conclusiones generales sobre el panorama general de la enseñanza del español como lengua extranjera en el cuarto grado de la escuela primaria.

El objetivo de la tesis es presentar la etnografía desde tres perspectivas diferentes, la de la profesora, la de los alumnos y la de la observadora externa en cooperación con sus compañeras, para intentar equilibrar los estándares metodológicos con las "voces" de la profesora y de los niños como participantes activos en el proceso educativo. El trabajo es resultado de experiencias vividas como estudiantes y profesores, y al mismo tiempo trae el prisma de la educación adquirida desde una perspectiva etnológica y lingüística española. El carácter interdisciplinario del trabajo es lo que le da amplitud y riqueza.

La tesis se divide en dos grandes partes. La primera mitad del trabajo presenta supuestos teóricos generales sobre el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, ofreciendo una perspectiva mundial y croata, resumiendo las investigaciones realizadas sobre el tema mencionado y ofreciendo supuestos contemporáneos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes de escuelas primarias. A esto le sigue una parte del trabajo que presenta los métodos y enfoques de la investigación etnológica con niños, y ofrece datos teóricos de etnografía, autoetnografía, juego y dibujo infantil. La segunda gran parte del

trabajo es la parte de la investigación realizada, la cual se presenta como un proceso completo, desde la metodología, pasando por los temas y objetivos, hasta los resultados y la discusión de la investigación realizada en sí.

2. Aprendizaje temprano de lenguas extranjeras

2.1. Contextos generales del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras

El aprendizaje temprano de lenguas extranjeras tiene varias características clave que están respaldadas por numerosas investigaciones y teorías en el campo de la lingüística, la psicología y la educación. La suposición de un período crítico para el aprendizaje de idiomas sugiere que hay un cierto período en el que el cerebro está especialmente preparado para aprender un idioma, después del cual esta capacidad decae. Esta suposición tiene un fuerte apoyo en la investigación neurológica y biológica, pero también existe debate y variabilidad en las habilidades individuales de aprendizaje del lenguaje después del período crítico. El período crítico suele extenderse desde la infancia temprana hasta la pubertad, aproximadamente hasta los 12 años. Después de este período, la capacidad para aprender una lengua disminuye significativamente y la adquisición de la lengua se vuelve más difícil y menos natural (Lenneberg, 1967). Durante el período crítico, el cerebro es muy plástico, lo que significa que puede adaptarse y reorganizar más fácilmente el aprendizaje de idiomas extranjeros. Después de la pubertad, la plasticidad cerebral disminuye, lo que dificulta el dominio de nuevas estructuras del lenguaje y elementos fonológicos. La hipótesis del período crítico está relacionada con cambios biológicos en el cerebro, como la maduración de las estructuras cerebrales y el cambio de las vías neuronales. Lenneberg (1967), quien formuló esta teoría, creía que la capacidad de aprender la lengua extranjera está biológicamente determinada y vinculada a ciertas etapas del desarrollo.

El supuesto de un período sensible para la adquisición de lenguas (Singleton y Ryan, 2004) se basa en la idea de que hay ciertos períodos en la vida de una persona en los que la adquisición de una lengua extranjera es más fácil y efectiva que en otros períodos de la vida. El período de la vida desde la infancia temprana hasta la pubertad es aquel durante el cual las condiciones para el aprendizaje de idiomas extranjeros son óptimas. Durante este período, los niños son especialmente sensibles a los estímulos del lenguaje y pueden adquirir estructuras del lenguaje extranjero con mayor rapidez y facilidad. Lo anterior significa que los niños tienen mayores posibilidades de alcanzar un alto nivel de competencia en una lengua extranjera, pero los adultos también pueden aprender una lengua extranjera con éxito, aunque normalmente con mayor esfuerzo y resultados potencialmente más débiles. La asunción de un período sensible está relacionada con factores cognitivos, biológicos y sociales. Por ejemplo, la

neuroplasticidad del cerebro es mayor a una edad más temprana, lo que permite una adquisición más fácil de nuevos idiomas extranjeros. Además, los niños suelen estar expuestos a un entorno lingüístico más rico a través del juego y la interacción con sus compañeros.

Cuando hablamos del desarrollo cognitivo de los niños, debemos mencionar al psicólogo infantil suizo Piaget, quien en los años 50 del siglo XX propuso una teoría del desarrollo intelectual que sugiere que cada persona pasa por cuatro etapas del desarrollo principales: la etapa sensoriomotora, la etapa preoperacional, la etapa de operación concreta y la etapa de operaciones formales. Estas etapas se describen como una secuencia constante e inmutable en el desarrollo de la persona (Colić, 2019). La teoría de las etapas del desarrollo cognitivo es muy importante para comprender a los niños y lo que pueden o no hacer en el proceso de aprendizaje con respecto a su edad. Los niños de edad escolar primaria pasan por una fase de operaciones concretas. En la fase de operaciones concretas, que ocurre alrededor de los siete u ocho años y dura hasta los once o doce años, los niños desarrollan la capacidad de manipular mentalmente con sus propias ideas y recuerdos internos sobre objetos concretos, también pueden mejorar lo que han desarrollado durante la fase anterior del desarrollo. Esta etapa les permite realizar operaciones mentales, pero sólo en relación con objetos concretos, como juguetes u otras cosas tangibles. El experimento de conservación de Piaget, que es la investigación más famosa realizada, ilustra este proceso de desarrollo. Durante el experimento, los niños demostraron la capacidad de comprender la conservación de una cantidad igual de líquido, reconociendo que la cantidad no cambia a pesar de los cambios en la forma del recipiente. En esta etapa, los niños también desarrollan el pensamiento lógico, la capacidad de conservar y serializar objetos. Esta etapa les permite sacar conclusiones sobre la relación entre diferentes objetos y desarrollar la capacidad de resolver problemas (*ibid.*).

Krashen, lingüista e investigador, es conocido por su teoría de la adquisición de lenguas extranjeras, que consta de varias hipótesis. Una de las hipótesis clave es la del orden natural (Krashen, 1982). Afirma que las estructuras del lenguaje se adquieren en una secuencia predecible y universal, lo que significa que todos los estudiantes pasan por las mismas etapas en el mismo orden al adquirir una lengua extranjera, independientemente de su lengua materna. Krashen (1982) y otros investigadores han realizado varios estudios que han demostrado coherencia en el orden de adquisición de estructuras gramaticales entre diferentes grupos de estudiantes. Por ejemplo, ciertos marcadores morfológicos y reglas gramaticales aparecen antes en el proceso de adquisición, mientras que otros aparecen más tarde. Además

de la hipótesis del orden natural de la adquisición de una lengua extranjera, las otras hipótesis de Krashen también son importantes para comprender la adquisición de una lengua extranjera. La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras postula que la adquisición de una lengua extranjera es un proceso informal y subconsciente similar a la forma en que los niños adquieren su lengua materna. La adquisición se produce a través de la comunicación e interacción naturales. El aprendizaje de una lengua, por otra parte, es un proceso formal y consciente que implica el aprendizaje explícito de las reglas y de la gramática de la lengua extranjera, generalmente a través de la educación formal. Krashen (1982) explica el aprendizaje de una lengua extranjera se produce cuando los estudiantes reciben *un input* lingüístico ligeramente superior a su nivel actual de competencia ($i+1$). Esto significa que *el input* es comprensible, pero un poco desafiante. Krashen (1982) también explica que factores emocionales como la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad afectan la capacidad de los estudiantes para adquirir una lengua. Los filtros afectivos más bajos permiten una absorción mejor del *input* lingüístico.

Gardner también estuvo de acuerdo con la última hipótesis descrita por Krashen. La teoría de la motivación y las actitudes de Gardner (1985) enfatiza que estos factores son cruciales para el aprendizaje exitoso de una lengua extranjera. La motivación integradora e instrumental, junto con actitudes positivas hacia los hablantes y el proceso de aprendizaje, trabajan sinérgicamente para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. El apoyo empírico al modelo de Gardner muestra la importancia de estos factores en diferentes contextos culturales y educativos, confirmando su universalidad y aplicabilidad práctica en la enseñanza de idiomas extranjeras. Gardner (1985) cree que la motivación integradora es esencial para la adquisición profunda de la lengua extranjera. Los estudiantes que están motivados de manera integradora a menudo muestran mayor persistencia e interés en la cultura y costumbres de los hablantes de la lengua extranjera. Esta motivación puede incluir el deseo de comunicarse con amigos que hablan el idioma extranjero o el interés de estudiar en un país donde se habla el idioma. La motivación instrumental también es importante, especialmente en el contexto de la educación y el desarrollo profesional. Por ejemplo, los estudiantes que aprenden un idioma para obtener mejores oportunidades de trabajo o éxito académico pueden mostrar altos niveles de motivación. Sin embargo, Gardner destaca que este tipo de motivación suele asociarse a objetivos a corto plazo. También es crucial una actitud positiva hacia el propio proceso de aprendizaje de idiomas. Los estudiantes que disfrutan aprendiendo un idioma y lo ven como

una experiencia agradable tienden a lograr mejores resultados. Esto incluye una actitud positiva hacia los profesores, los métodos de enseñanza y los materiales didácticos (*ibid.*).

La teoría de Vygotsky (1978), con énfasis especial en la zona de desarrollo próximo, enfatiza el papel clave de la interacción social y el contexto cultural en el desarrollo cognitivo y del lenguaje. Sus postulados sobre la importancia de la interacción social, las herramientas culturales y el lenguaje, han dado forma a los enfoques modernos de la educación y han proporcionado una valiosa guía a los profesores para adaptar sus métodos para apoyar el desarrollo óptimo de los estudiantes. Vygotsky creía que la interacción social era esencial para el desarrollo cognitivo. Afirmó que los niños aprenden a través de interacciones con adultos y compañeros, y que esta interacción es necesaria para adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Según Vygotsky (1978), el desarrollo cognitivo de un niño no puede separarse del contexto cultural. Las herramientas y símbolos culturales, como el lenguaje y los números, desempeñan un papel clave en la configuración del pensamiento y la comprensión. Según Vygotsky, el lenguaje es la herramienta básica para el desarrollo cognitivo. A través del lenguaje, los niños interiorizan las interacciones sociales y desarrollan la capacidad de pensamiento abstracto. La zona de desarrollo próximo es un término que describe la diferencia entre lo que un niño puede lograr de forma independiente y lo que puede lograr con la ayuda de una persona más competente, como un profesor, un padre o un compañero. La teoría del autor implica que los profesores deben proporcionar un apoyo adaptado al nivel actual de desarrollo del niño. Esto implica el uso de estrategias como la orientación, el modelado y la reducción gradual de la asistencia para que el niño pueda asumir una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje (Vygotsky, 1978).

El aprendizaje de un idioma en la infancia temprana se ve facilitado por la neuroplasticidad del cerebro y un menor nivel de miedo a cometer errores que en años posteriores de la escolarización, al tiempo que fomenta el desarrollo de capacidades cognitivas y el interés por diferentes culturas. Además, las investigaciones sugieren que aprender lenguas extranjeras en la infancia temprana tiene un efecto positivo en el desarrollo académico general, incluidos mejores resultados en lectura, matemáticas y pensamiento lógico. Si bien la adolescencia marca una disminución en la capacidad de adquirir el lenguaje de forma espontánea, también representa un período de mayor madurez intelectual y capacidad de pensar de manera abstracta, lo que facilita el aprendizaje consciente del lenguaje. Los estudiantes de esta edad pueden beneficiarse de metodologías como juegos, proyectos digitales y trabajo en equipo que fomenten las interacciones sociales y la autonomía (Jovanović *et al.*, 2022, según Bialystok,

2001, Cenoz, 2003, Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2006, Pižorn, 2009 , Taylor y Lafayette, 2010, Šuvaković, 2017).

2.2. Políticas contemporáneas de lenguas extranjeras en la educación

En el sistema educativo croata, los estudiantes aprenden una lengua extranjera obligatoria desde el primero al octavo grado, y a partir del cuarto grado pueden comenzar a aprender otra lengua extranjera. El inglés es el idioma extranjero más popular en nuestro sistema educativo y, con mayor frecuencia, el que los niños aprenden durante toda su educación primaria (Jelić y Blažević, 2023). En la mesa redonda inaugural de la conferencia¹ celebrada en febrero de 2024 en la Facultad de Filosofía de Zagreb, se enumeraron algunas escuelas primarias de la República de Croacia en las que otra lengua extranjera menos popular (como el alemán o el francés) es la que se imparte desde el primer grado de primaria, y el inglés es el idioma con el que comienzan los estudiantes en cuarto grado. Sin embargo, estas escuelas, y tal es la práctica, son más la excepción que la regla. Teniendo en cuenta las corrientes políticas y el hecho de que el inglés es el idioma extranjero más popular en todo el mundo, 20 años después de la introducción del aprendizaje obligatorio de idiomas extranjeros en las escuelas primarias croatas, el inglés es sin competencia el idioma más popular y más aprendido, y con los menos populares idiomas extranjeros (alemán, francés, italiano, español...) se inicia más tarde. Lo anterior es confirmado por Medved Krajnović y Letica (2009), quienes coinciden en que la actitud actual del Ministerio de Ciencia y Educación de la República de Croacia hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras es positiva, lo que se puede observar en la política ya mencionada que desde el año escolar 2003/2004 determina el aprendizaje de una lengua extranjera desde el primer grado de la escuela primaria. Medved Krajnović i Letica (2009) también transmiten la recomendación del Ministerio de comenzar a aprender una segunda lengua extranjera en cuarto grado, pero esto no es obligatorio a menos que la primera lengua extranjera del niño no sea el inglés. Aunque se aboga por el desarrollo del multilingüismo desde las primeras etapas de la educación, la falta de personal profesional y de recursos financieros dificulta la implementación de esta recomendación en toda Croacia.

La participación de instituciones estatales (como ministerio de educación, instituciones educativas nacionales, regionales y locales), así como de diversas personas y comunidades

¹ „International Conference: UZRT 2024“: https://uzrt.ffzg.unizg.hr/?page_id=437

profesionales, contribuye a la formación de políticas lingüísticas en la educación. Las decisiones políticas sobre las lenguas extranjeras en la educación incluyen la creación de currículos específicos dentro de marcos educativos definidos, así como la selección de contenidos didácticos en función de la edad de los estudiantes, sus necesidades comunicativas y sus niveles de competencia lingüística en las lenguas extranjeras que conforma el plan nacional de estudios. Sin embargo, el proceso de planificación no puede separarse ni aislarse del contexto sociocultural, histórico y político de las entidades en las que se implementan las políticas lingüísticas seleccionadas en educación, explica Filipović (2022) en su artículo científico.

Tanto para la lengua materna como para las lenguas extranjeras, es importante tener en cuenta la realidad del mundo del siglo XXI, que impuso una serie de cambios en la percepción del mundo y en la construcción de la sabiduría. El acceso a herramientas digitales y el enfoque en los estudiantes y sus necesidades alientan la discusión sobre el desarrollo de estrategias de enseñanza innovadoras que incluyan el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes y docentes, señala Filipović (2022). Esto cobra aún más importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras dirigida a niños, dado que hoy tanto las generaciones más jóvenes como las mayores están conectadas al mundo virtual donde tienen acceso a diferentes herramientas digitales, al menos cuando hablamos de Occidente y los estudiantes como futuros ciudadanos de sociedades multiculturales.

Teniendo en cuenta lo anterior, las nuevas políticas lingüísticas en educación deben tener en cuenta una serie de aspectos socioculturales de las nuevas generaciones, incluidos los contextos sociopolíticos y económicos de la vida escolar, los intereses de los estudiantes, la individualización del proceso educativo, la formación de un entorno educativo que incluye diferentes visiones del mundo de estudiantes, profesores, sus padres y comunidades locales (*ibid.*). Las políticas educativas modernas en materia de lenguas extranjeras deberían orientarse hacia un sistema educativo abierto, creativo y constructivo y, al mismo tiempo, proporcionar condiciones para la formación continua de los docentes, el empoderamiento de los estudiantes y la participación de las comunidades locales en el proceso de aprendizaje.

Los nuevos enfoques de la educación deberían basarse en que los docentes dirijan y guíen a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, los docentes deben estar capacitados para aplicar métodos y técnicas de enseñanza en sus aulas adaptados a la edad y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, y para evaluar críticamente la relevancia del

contenido curricular prescrito por los programas nacionales. Además, los docentes deben tener el derecho, y la obligación, de monitorear y evaluar continuamente el progreso del desempeño. Finalmente, se les debe formar para autoevaluar sus propios métodos y técnicas de enseñanza y el éxito académico de sus alumnos en el contexto de las circunstancias en las que se desarrolla el proceso educativo, explica Filipović (2022).

La alfabetización multimedia y el uso de computadoras en el aula de lenguas extranjeras también son partes esenciales de la enseñanza y los supuestos pedagógicos contemporáneos. La pedagogía abierta contemporánea representa un espacio combinado virtual y real en el que se unen la sabiduría con el proceso de enseñanza y aprendizaje, la tecnología y las prácticas sociales, para definir políticas educativas modernas y su realización a través de prácticas educativas basadas en la igualdad, la creatividad, la libertad de pensamiento y la construcción de conocimiento contextualizado. También enfatiza la autonomía del estudiante en el aprendizaje. La pedagogía contemporánea es, en esencia, muy integral porque se centra en la idea de que el conocimiento se construye a través de la interacción entre profesores y estudiantes, quienes participan juntos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (*ibid.*).

La pedagogía contemporánea combinada con la alfabetización multimedia representa un marco prometedor para dar forma a las políticas educativas del siglo XXI. Este es un requisito previo para una relación de colaboración entre profesor y alumno. La implicación activa de los estudiantes en la selección de temas y la planificación de diversas tareas sobre temas de su interés (por ejemplo: literatura, música, cine, moda, cultura, política, geografía, historia, biología...) mejora significativamente la frecuencia y la calidad de las interacciones en una lengua extranjera, reduce la barrera emocional entre profesor y alumno, aumenta el nivel de motivación intrínseca e instrumental, mejora la capacidad de pensar críticamente y la resolución creativa de problemas, destaca la autora (Filipović, 2022).

Al cooperar con profesores y estudiantes, las instituciones estatales crean espacios donde se pueden crear mejores planes de estudios nacionales adaptados a las necesidades de enseñanza contemporánea y a situaciones reales en las aulas. Los planes de estudio definidos a través de un diálogo constructivo con todas las partes interesadas en el proceso de aprendizaje y enseñanza reconocen la importancia de la información que los estudiantes aportan de su propia experiencia de vida, afirma Filipović (2022). Los conocimientos que adquirimos en la escuela son importantes para moldear nuestra identidad, personal y colectiva, nuestra interpretación del mundo en que vivimos, la expresión de nuestras propias actitudes y

creencias, lo que a su vez afecta la calidad y los tipos de relaciones interpersonales que construimos, así como comunicación adecuada, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. El conocimiento creado en la cooperación mutua de profesores y estudiantes es el concepto fundamental del enfoque moderno de la enseñanza de lenguas extranjeras, con lo que la autora sugiere que los estudiantes de español como lengua extranjera, a pesar de su edad muy joven, participen activamente en el diseño e implementación de actividades y tareas comunicativas reconociendo sus intereses personales y necesidades educativas en cooperación no sólo con los profesores, sino también con otros participantes en el proceso educativo (por ejemplo: sus padres, comunidades locales, autoridades educativas locales...). Un enfoque de comunicación abierta, así como la cooperación mutua y el respeto en las aulas, desde una edad temprana proporcionan una base importante para el futuro desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, la confianza en uno mismo y el reconocimiento de las diferencias personales y colectivas de cada joven en el sistema educativo croata, concluye Filipović (2022).

2.3. Una breve reseña de las investigaciones europea sobre la adquisición temprana de lenguas extranjeras

La glotodidáctica, disciplina científica que se ocupa del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras (Mihaljević Djigunović, 2013), es una parte de la lingüística aplicada que ofrece un rico conocimiento sobre la mejor enseñanza posible de lenguas extranjeras en la educación formal.

Los primeros estudios sobre el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, realizados a finales de los años 80 del siglo XX, se basan en el supuesto del período crítico antes mencionado, que sugiere que aprendemos mejor una lengua durante la infancia, mientras que después de la edad de doce podemos encontrarnos con complicaciones al aprender un nuevo idioma extranjero, lo cual se ya explicó con más detalle anteriormente en este trabajo. Diversas perspectivas, como la neurológica, cognitiva, sociopsicológica y lingüística, ofrecen argumentos a favor o en contra de la existencia de un período crítico. Aunque hasta hoy en día no hay suficientes investigaciones que demuestren la existencia de un período crítico para el aprendizaje de una lengua extranjera, algunas investigaciones sugieren que los niños logran mejores resultados a largo plazo cuando comienzan a aprender una lengua extranjera temprano (*ibid.*).

Uno de los estudios clave sobre el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras fue el estudio longitudinal de Claire Burstall de las décadas de 1960 y 1970. El estudio comparó el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera en estudiantes que comenzaron a aprenderlo a los ocho años (grupo experimental) y aquellos que comenzaron a aprenderlo a los once años (grupo de control) en Gran Bretaña (Mihaljević Djigunović, 2013, según Burstall, 1975). Aunque el estudio mostró que los niños del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en algunas pruebas al principio, el grupo de control de estudiantes más tarde los alcanzó y superó. Estudios posteriores han mostrado resultados positivos del aprendizaje temprano. Por ejemplo, un estudio de Low e otros científicos mostró que los estudiantes que comenzaron antes con el aprendizaje de una lengua extranjera eran más competentes en su uso y obtuvieron mejores resultados que aquellos que comenzaron más tarde. De manera similar, la investigación de Harris y O'Leary (Mihaljević Djigunović, 2013, según Harris y O'Leary, 2009) sobre el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras en las escuelas primarias irlandesas encontró que la mayoría de los estudiantes lograron avances satisfactorios y desarrollaron actitudes positivas hacia la lengua y la cultura. Estos estudios enfatizan la importancia del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras y su impacto positivo en la competencia lingüística y las actitudes hacia otras culturas.

En España se han puesto en marcha interesantes proyectos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el proyecto BAF (*The Barcelona Age Factor*) y el proyecto ELLiE (*Early Language Learning in Europe*). BAF investigó el aprendizaje del inglés en una escuela primaria de Cataluña entre niños bilingües, demostrando que los principiantes más jóvenes progresaban más después de un largo tiempo de aprendizaje, mientras que los principiantes mayores progresaban más al principio del aprendizaje (Mihaljević Djigunović, 2013, según Muñoz, 2006). El proyecto ELLiE, que duró cuatro años y abarcó siete países europeos, investigó el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras en el entorno escolar. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes logran dominar el vocabulario previsto y desarrollar gradualmente expresiones lingüísticas más complejas, a pesar de una exposición diferente a la lengua extranjera que están aprendiendo. Estos estudios sugieren que el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras aporta numerosos beneficios, a pesar de las variaciones en el grado de exposición de los estudiantes a una lengua extranjera (Mihaljević Djigunović, 2013, según Enever, 2011).

2.4. Una breve descripción de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo croata

El aprendizaje temprano de lenguas extranjeras en los sistemas educativos tiene un rico pasado en todo el territorio de la actual República de Croacia (Vilke, 2015). Los inicios del aprendizaje institucionalizado de lenguas extranjeras se remontan a la primera mitad del siglo XX. Desde entonces hasta la enseñanza moderna de lenguas extranjeras, la edad en la que los niños empiezan a aprender una lengua extranjera en los programas escolares es cada vez más baja. Anteriormente, la edad inicial era los 11 años, luego los 10 años y, desde el año escolar 2003/2004 y la introducción de una lengua extranjera como materia obligatoria desde el primer grado de la escuela primaria, el límite de edad se redujo a 6/7 años.

En los años setenta del siglo XX se llevaron a cabo algunos pequeños experimentos para introducir lenguas extranjeras en las escuelas, pero el verdadero punto de inflexión se produjo a principios de los años noventa del siglo XX (Vilke, 2015). Luego se puso en marcha un proyecto piloto de diez años con el objetivo de encontrar la edad óptima para empezar a aprender lenguas extranjeras en las escuelas primarias croatas, centrándose en inglés, alemán, francés e italiano (Vilke, 2015). La conclusión del proyecto fue que, para respetar al desarrollo cognitivo de los niños, lo mejor es comenzar a aprender lenguas extranjeras en el primer grado de la escuela primaria, teniendo en cuenta el cumplimiento de varias condiciones esenciales para lograr el objetivo de que los estudiantes estén en el nivel de conocimientos A1 al final del cuarto grado de la escuela primaria. Es decir, los niños pequeños de edad escolar deberían estudiar una lengua extranjera de forma intensiva, lo que significa que deberían tener un horario escolar de cinco horas semanales de clases de lengua extranjera. Una lengua extranjera debe enseñarse en grupos más pequeños de un máximo de 15 alumnos para que el profesor pueda dedicarse a cada alumno individualmente. Los profesores que enseñan una lengua extranjera a niños pequeños de edad escolar deberían estar especialmente capacitados para trabajar con niños de esa edad (Mihaljević Djigunović, 2012).

Como se mencionó brevemente, en el año escolar 2003/2004 el aprendizaje de una lengua extranjera se puso obligatorio desde el primer grado de la escuela primaria. El interés por el inglés es el más alto: más del 85% de los estudiantes lo eligen como primera lengua extranjera obligatoria, mientras que el alemán ocupa el segundo lugar con menos del 10% de los

estudiantes eligiéndolo (*ibid.*). En la enseñanza moderna de lenguas extranjeras, las escuelas se adhieren al plan de estudios nacional y a los estándares educativos nacionales, dos normas que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria y secundaria del país. Según sus disposiciones, la enseñanza temprana de lenguas extranjeras debe estar orientada a la comunicación, ser holística y multisensorial. Se destaca especialmente que las explicaciones gramaticales y el metalenguaje deberían excluirse por completo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Mihaljević Djigunović, 2012).

Lamentablemente, hoy en día no se cumple ninguna de las tres condiciones en la enseñanza de lenguas extranjeras a niños pequeños de edad escolar, lo que no ocurría durante la duración del proyecto. La lengua extranjera tiene un horario de clases de dos horas lectivas semanales, se imparte a toda la clase, lo que significa que el profesor enseña de 20 a 30 alumnos al mismo tiempo². En cuanto a las competencias docentes adaptadas a los niños pequeños de edad escolar, la Facultad de Profesores cuenta con programas con perfeccionamiento del idioma inglés o alemán³, lo que significa que después de graduarse de la facultad, un docente también puede ser docente de una lengua extranjera. En los cursos de docencia de la Facultad de Filosofía, los futuros docentes tienen asignaturas en el Centro de Formación Docente con el fin de capacitarse para trabajar con estudiantes de diferentes grupos de edad⁴.

Hablando del contexto croata, cabe mencionar los proyectos implementados tras la introducción del aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera desde el primer grado de la escuela primaria. Los lingüistas aplicados croatas están continuamente interesados en el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, lo que se manifiesta a través de varios proyectos de investigación. Uno de estos proyectos es el ya mencionado proyecto internacional ELLiE. Los resultados del proyecto para la parte croata mostraron condiciones relativamente favorables para el aprendizaje temprano del inglés en el sistema educativo croata, con una alta exposición a una lengua extranjera fuera de la escuela (Mihaljević Djigunović, 2013).

El segundo proyecto de investigación, titulado "Adquisición del inglés desde temprana edad: análisis de la interlengua de los estudiantes", fue llevado a cabo por el Ministerio de Ciencia y Educación entre 2007 y 2013. El objetivo fue comprender el proceso de adquisición del inglés en todos los niveles lingüísticos, así como a nivel afectivo, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla este proceso de enseñanza. Los resultados mostraron que el proceso de

² Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. (2016). *Kurikulum za osnovne škole*.

³ https://www.ufzg.unizg.hr/programi/uciteljski_eng_de/

⁴ <http://czon.ffzg.hr/dppi>

adquisición del inglés como lengua extranjera es sumamente complejo y dinámico. Este proyecto proporcionó la base para una serie de estudios valiosos que resultaron de la investigación (*ibid.*).

3. El proceso de enseñanza de lengua extranjera a estudiantes en niñez media de edad escolar

3.1. Estudiantes en niñez media de edad escolar

La niñez media generalmente se refiere al período de desarrollo entre los seis y los once años de edad. En el sistema educativo croata, esto significa que la edad escolar más temprana de los niños comienza con el paso a la escuela primaria y termina con la transición de la enseñanza en el aula principal a la enseñanza de asignaturas individuales. El comienzo mismo de la educación primaria representa un gran desafío para los niños y su preparación es clave para el éxito. La preparación escolar abarca diversas habilidades, como la madurez social y la madurez emocional, así como habilidades lingüísticas desarrolladas. Los niños que son independientes, motivados para aprender y capaces de cooperar tienen mayores posibilidades de éxito en la escuela, afirma Patekar (2014).

El autor (Patekar, 2014) enfatiza que es importante tener en cuenta las características de desarrollo de los niños en la niñez media al planificar e implementar actividades educativas, incluida la enseñanza de una lengua extranjera en la edad escolar temprana. Los manuales metódicos para la enseñanza de una lengua extranjera a menudo enfatizan las peculiaridades del desarrollo de los niños en la niñez media como un prerrequisito importante para una comprensión adecuada de la enseñanza en la edad escolar temprana, explica Patekar (2014, según Brumfit, Moon, and Tongue, 1991; Cameron, 2001; Lightbown y Spada, 2006; Pinter, 2006), y se sabe que los niños de esa edad tienen numerosas características que moldean su proceso de aprendizaje, incluida la adquisición de lenguas extranjeras. En primer lugar, son juguetones por naturaleza, lo que significa que aprenden mejor cosas nuevas a través del juego y actividades divertidas. Estas actividades también ayudan a desarrollar la motricidad fina, que es una habilidad clave a niñez media. En esta etapa, los niños todavía están adquiriendo su lengua materna, lo que significa que el aprendizaje de una lengua extranjera debe adaptarse al desarrollo lingüístico existente (*ibid.*). Su capacidad de comprensión muchas veces se limita a cosas concretas, por lo que conviene evitar o simplificar los conceptos abstractos. Desarrollar la conciencia del lenguaje es otra característica importante, ya que los niños comienzan a reconocer las diferencias entre idiomas y a comprender las estructuras básicas del lenguaje. Además, a esta edad, los niños desarrollan una atención

selectiva, que les permite centrarse en información importante ignorando los factores que les distraen (*ibid.*).

También se desarrollan estrategias de memoria, lo que les ayuda a aprender y retener nueva información. Al mismo tiempo, los niños aprenden a ser independientes, volviéndose cada vez más independientes a la hora de realizar tareas y tomar decisiones. La curiosidad es una característica natural de los niños de esta edad, animándolos a explorar y aprender sobre el mundo que los rodea. La adaptación a los requisitos escolares incluye el desarrollo de disciplinas y habilidades necesarias para una escolarización exitosa. La cooperación con sus compañeros es una habilidad clave que los niños adquieren, aprendiendo a trabajar en equipo y compartir responsabilidades. Por último, desarrollar la autoestima es un aspecto importante de su desarrollo, ya que un autoconcepto positivo contribuye a su éxito y bienestar general (*ibid.*).

Los estudiantes en niñez media de edad escolar continúan madurando emocionalmente, pero aún son sensibles, por lo que los docentes deben brindarles apoyo y protección. La enseñanza apropiada para el desarrollo incluye satisfacer las necesidades del niño en cuanto a seguridad, juego, imaginación, éxito, elogios y socialización con sus compañeros. Los docentes deben crear un ambiente estimulante en el aula donde cada niño tenga la oportunidad de triunfar, donde la retroalimentación proteja los sentimientos del niño y fomente su progreso, donde la confianza en sí mismo se base en sus propias fortalezas y donde a través del juego y diversas actividades los niños aprendan a seguir reglas y estructuras, cooperar con otros y desarrollar habilidades de comunicación. Es importante permitir que los estudiantes en esta parte del desarrollo de la vida, cuando formen una visión más amplia del mundo que los rodea, comprendan mejor sus propios sentimientos y los de otras personas y comiencen la educación formal, creen bases de calidad de independencia y confianza en sí mismos para poder para afrontar más fácilmente los períodos turbulentos de la adolescencia y la edad adulta (Patekar, 2014).

3.2. Primera y segunda lengua extranjera en los grados medios de la educación primaria

En un documento de 2020, el Ministerio de Ciencia y Educación de la República de Croacia⁵ emitió una instrucción según la cual la primera lengua extranjera obligatoria elegida por un estudiante (o su padre/guardián) en el primer grado de la escuela primaria debe estudiarse hasta el final del octavo grado de la escuela primaria. Se puede elegir segunda lengua extranjera como asignatura optativa y comenzar a estudiarse en cuarto grado de la escuela primaria. Considerando que se trata de una asignatura optativa, el alumno puede, si lo desea, dejar de aprender segunda lengua extranjera (optativa) hasta el final de su educación primaria, o más precisamente, tacharla antes del inicio del nuevo año escolar. Como ya se menciona en la tesina, el inglés es el idioma extranjero más popular entre los estudiantes de las escuelas primarias de la República de Croacia. La mayoría de los estudiantes lo matriculan como primera lengua extranjera al comienzo de su educación primaria y continúan aprendiéndolo durante los ocho años completos.

El inglés como lengua extranjera también tiene un estatus especial en el plan de estudios, es decir, a los estudiantes que no comienzan a aprenderlo en el primer grado de la escuela primaria se les debe ofrecer la oportunidad de comenzar a aprenderlo como segunda lengua extranjera en el cuarto grado de la escuela primaria, de modo que ningún estudiante complete la educación primaria sin tomar clases de inglés. Además del cuarto grado de la escuela primaria, se puede empezar a aprender una segunda lengua extranjera en varios puntos de la educación formal. La política educativa croata sigue las recomendaciones del Consejo de Europa con el objetivo de aprender al menos dos lenguas extranjeras durante la educación formal (Mihaljević Djigunović, 2012:4).

El español puede matricularse como segunda lengua extranjera opcional en el cuarto grado de la escuela primaria en muy pocas escuelas primarias de la República de Croacia, y el número de estudiantes que lo aprenden del cuarto al octavo grado de la escuela primaria disminuye

5

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole/Uputa%20ravnateljicama%20i%20ravnateljima%20OS%20-%20obavijest%20o%20ucenju%20stranog%20jezika%20i%20izbornim%20programima%20u%20osnovnim%20skolama.pdf>

cada año, lo cual fue confirmado por la docente en la entrevista de la escuela primaria donde se observó la enseñanza y se realizó la investigación. El ejemplo de la profesora no es una excepción. Jelić y Blažević (2023) confirman que a principios del año escolar 2022/2023, 395 alumnos de entre 9 y 14 años estaban matriculados para aprender español como lengua extranjera en sus escuelas primarias. La mayoría de estos estudiantes estuvieron en cuarto grado (28%), y este porcentaje disminuyó en los grados superiores (25% en quinto grado, 21% en sexto grado, 14% en séptimo grado y 12% en octavo grado).

Al presentar estos datos, hay que tener en cuenta que el español como lengua extranjera es una novedad en el sistema educativo croata, que tiene el estatus de quinta lengua extranjera en cuanto al número de estudiantes que se matriculan en ella y que está en una trayectoria ascendente de popularidad y está aumentando el número de estudiantes que lo aprenden, precisamente porque es una lengua introducida relativamente recientemente, como enfatiza Kapović (2022). Hablando de español como lengua extranjera, que suele ser una asignatura optativa en las escuelas de primarias y secundarias, cabe señalar que existe una regulación legal por la que una misma asignatura también puede tener estatus de primera lengua extranjera, pero lamentablemente esto no es el caso la mayor parte del tiempo⁶. Jelić y Blažević (2023) explican que el horario para aprender una segunda lengua extranjera en la escuela primaria es 350 horas, con la expectativa de que los estudiantes alcancen el nivel A1+ al final del ciclo educativo. El plan de estudios de español como lengua extranjera, adoptado en 2020, forma parte de la reforma del sistema educativo en Croacia. La reforma permitió establecer objetivos de aprendizaje más claros y una mayor autonomía para los profesores a la hora de elegir métodos de enseñanza, explica Jelić (2024). El plan de estudios se basa en el enfoque comunicativo, en el que el estudiante está en el centro del proceso de enseñanza. Siguiendo los estándares europeos, el objetivo es desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes, promover el entendimiento intercultural y preparar a los estudiantes para el aprendizaje continuo. El aprendizaje del español como lengua extranjera se adapta al desarrollo cognitivo de los estudiantes, con énfasis en las destrezas receptivas y productivas. Los materiales didácticos son ricos en contenidos culturales e incluyen diversas actividades que fomentan la creatividad y el aprendizaje autónomo de los estudiantes (Jelić, 2024).

⁶ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_27_638.html

3.3. Comunicación en lengua extranjera en la enseñanza de lenguas extranjeras

A finales de los años 70 y principios de los 80 del siglo pasado, el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras se convirtió en el nuevo marco principal de enseñanza. Este enfoque enfatiza la funcionalidad del idioma y la capacidad de usarlo como el propósito principal del aprendizaje de un determinado idioma extranjero, y sigue siendo la forma prioritaria de enseñar idiomas extranjeros hasta el día de hoy. El objetivo principal es formar a los estudiantes para una comunicación eficaz en una lengua extranjera, respetando los principios sociolingüísticos de la misma lengua, y el enfoque en sí, entre otras cosas, se centra en las necesidades individuales de los estudiantes. En comparación con los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras, este enfoque permite a los estudiantes utilizar sus habilidades lingüísticas en situaciones de comunicación reales. En lugar de dividirse en habilidades lingüísticas activas y pasivas, se hace hincapié en las habilidades lingüísticas productivas (hablar y escribir) y receptivas (lectura y comprensión auditiva) mencionadas anteriormente (Knežević, 2016).

La interacción se considera una herramienta clave en la aplicación del enfoque comunicativo, esforzándose en docente por alcanzar el potencial de cada alumno y fomentando la interacción entre ellos. El objetivo es crear una atmósfera estimulante para el aprendizaje a través de la comunicación oral y escrita, desarrollando y utilizando las cuatro destrezas lingüísticas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las condiciones de aprendizaje no siempre son suficientes para fomentar el desarrollo de la confianza en uno mismo en la comunicación en una lengua extranjera y la actividad de los estudiantes. Por tanto, es necesario que el docente, como guía y líder del proceso de enseñanza, trabaje en el desarrollo explícito de destrezas lingüísticas productivas y receptivas con el fin de asegurar un progreso positivo en el aprendizaje de una lengua extranjera (Román Pérez, 2010, según Mitjans, 2009).

3.4. La influencia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La personalidad individual es un tema que se ha investigado durante más de un siglo y, en el contexto de la glotodidáctica, juega un papel importante en la comprensión del proceso de

aprendizaje de una lengua extranjera. Las características de la personalidad pueden tener un impacto significativo en la forma en que los individuos aprenden y adquieren el idioma extranjero. En la investigación del lenguaje y la comunicación, el lenguaje no puede separarse de la interacción humana y el contexto social. Cada persona es única, con características individuales que influyen en la forma en que aprende una lengua extranjera. Los factores afectivos incluyen características emocionales de los estudiantes como actitudes, motivación y miedo al lengua extranjera y ellos desempeñan un papel clave en la reacción de los estudiantes ante el aprendizaje de idiomas extranjeros (Mihaljević Djigunović, 2013).

Las actitudes y la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras son factores clave que se investigan desde hace muchos años en la glotodidáctica. A principios del siglo XX, los psicólogos sociales canadienses Lambert y Gardner (Mihaljević Djigunović, 2013 según Gardner y Lambert, 1972) investigaron la motivación para aprender idiomas extranjeros, especialmente inglés y francés, y enfatizaron la importancia de la motivación integradora para el éxito en el aprendizaje. Sin embargo, investigaciones posteriores no siempre confirmaron estos hallazgos, mostrando diferencias según el contexto en el que se aprende la lengua.

Dörnyei (Mihaljević Djigunović, 2013, según Dörnyei, 2005) destacó el papel de diferentes aspectos de la enseñanza en la motivación para aprender lenguas extranjeras, especialmente en el contexto de una lengua extranjera. Desarrolló una conceptualización de la motivación para aprender una lengua extranjera llamada "Sistema motivacional de conceptos de uno mismo en lenguas extranjeras". El sistema consta de tres partes más importantes: la visión que el estudiante tiene de sí mismo como un hablante fluido, la presión social y las experiencias de aprendizaje positivas. En Croacia, la investigación sobre la motivación para aprender inglés como lengua extranjera encontró tres tipos de motivación: utilitarista-comunicativa, afectiva e integradora. Además, las investigaciones han puesto de relieve factores que desmotivan el aprendizaje, como una valoración negativa de la situación docente y las dificultades en el aprendizaje de idiomas extranjeros (Mihaljević Djigunović, 2013).

Los profesores de lenguas extranjeras han reconocido la importancia del miedo a una lengua extranjera en el proceso de aprendizaje y enseñanza, lo que ha estimulado la investigación sobre este factor afectivo. Horwitz (Mihaljević Djigunović, 2013, según Horwitz et al., 1991) desarrolló la famosa escala FLCAS para medir este miedo, definiéndolo como un complejo de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera. Las investigaciones han demostrado que existe una conexión entre

el miedo hacia una lengua extranjera y el rendimiento en el aprendizaje de una determinada lengua extranjera, así como con otros factores individuales del estudiante, como la motivación. Según las investigaciones realizadas, el miedo a una lengua extranjera y el concepto de uno mismo también están estrechamente relacionados (*ibid.*).

La extroversión y la introversión como factores afectivos influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los extrovertidos tienden a aprender bajo la influencia de estímulos externos, prefiriendo el trabajo en equipo y la interacción social, mientras que los introvertidos prefieren trabajar de forma independiente, con énfasis en la introspección. Las investigaciones sugieren que la extroversión puede facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera, pero no siempre es crucial, e incluso la hipótesis de Eysenck sugirió una correlación negativa entre la extroversión y el aprendizaje debido a factores neuroquímicos en el cerebro. Para que los estudiantes estén preparados para asumir riesgos en el aula participando en lecciones y comunicándose en un idioma extranjero, los profesores deben crear un entorno seguro y estimulante. El miedo a correr riesgos puede provenir de diversas fuentes, como el miedo a cometer errores, las malas notas o el miedo a ser juzgado por sus compañeros. El miedo está relacionado con la personalidad y las expectativas propias o ajenas, y puede afectar al sentimiento de autoestima, confianza en uno mismo, inhibición y disposición para comunicarse en una determinada lengua extranjera (Zafar y Meeknashi, 2012).

La autoestima es un factor importante a la hora de evaluar el propio valor y propias acciones, y también afecta el aprendizaje de una lengua extranjera. El modelo de disposición para comunicar se basa en el deseo activo del estudiante de comunicarse, estimulado por el ambiente de grupo, la propia motivación, la personalidad y dos niveles de confianza en sí mismo: autoestima general y confianza en sí mismo en el uso de una lengua extranjera. Ambos factores son cruciales para la preparación de los estudiantes para comunicarse en una lengua extranjera, pero su presencia no garantiza necesariamente el éxito en el aprendizaje (*ibid.*). La inhibición, asociada con la autoestima y la confianza, sirve como mecanismo de defensa del individuo contra las influencias externas. Un ambiente positivo en el aula de lengua extranjera fomenta la expresión verbal sin miedo a cometer errores. El ego lingüístico puede convertirse en un obstáculo para la adquisición de una lengua extranjera, porque una actitud rígida impide aprender de los errores. La inhibición puede manifestarse como silencio verbal, que no necesariamente indica falta de conocimiento o voluntad de comunicarse, sino que puede surgir del miedo o la falta de voluntad para comunicarse en una lengua extranjera.

El período de tranquilidad en el aprendizaje es útil para procesar y almacenar nueva información, mientras que la producción del lenguaje cambia de imitativa a creativa a medida que se desarrolla la autoestima y la confianza. Este período de silencio recuerda el proceso de adquisición de la primera lengua, donde el niño primero escucha y procesa información antes de comenzar a expresar el contenido del lenguaje de forma independiente (Granger, 2004).

3.5. Enseñanza de(l español como) lengua extranjera a estudiantes en niñez media de edad escolar

Hablando de aprender y adquirir lenguas extranjeras, en cada edad, los estudiantes deben desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas. Desarrollar habilidades lingüísticas es una parte muy importante de la enseñanza moderna de lenguas extranjeras, considerando que vivimos en un mundo global moderno donde la mayoría de los trabajos para adultos requieren la comunicación en una lengua extranjera. Las habilidades lingüísticas se refieren a la capacidad de un estudiante para escuchar, hablar, leer y escribir en un idioma extranjero. Las destrezas en las que el estudiante recibe conocimientos de una lengua extranjera, los que se refieren a escuchar y escribir, se desarrollan más rápido y más fácilmente que las destrezas en las que el estudiante necesita producir conocimientos. El conocimiento de una lengua extranjera se produce hablando y escribiendo en una determinada lengua extranjera. Estas son habilidades que los estudiantes de todas las edades tratan adquirir.

Dado que los estudiantes pequeños todavía están creciendo y desarrollándose mental y físicamente, adquieren lenguas extranjeras con mayor facilidad. Los niños generalmente "absorben" una gran cantidad de nuevos conocimientos e información a diario, y lo mismo puede aplicarse a la adquisición de lenguas extranjeras, lo que a menudo ocurre fuera del marco institucional de la educación, a través de contenidos digitales cada vez más disponibles y utilizados en tiempos modernos. Pero independientemente de la adquisición indirecta de lenguas extranjeras, el aprendizaje temprano institucionalizado de lenguas extranjeras aporta numerosas ventajas, ya mencionadas, a los jóvenes estudiantes.

El enfoque por tareas/proyectos se destaca como un enfoque eficaz en la enseñanza de lenguas extranjeras porque combina aspectos psicológicos y socioculturales del aprendizaje. La tarea suele tener tres fases -preparación, realización y reflexión- que posibilitan la implicación activa de los estudiantes en el proceso educativo y el desarrollo de diversas

habilidades lingüísticas y comunicativas. Este tipo de aprendizaje es completo. Además de una buena preparación del proyecto (tarea) y de dar instrucciones de alta calidad a los estudiantes, después de la fase inicial el docente está allí para dirigir y guiar a los estudiantes durante la realización del proyecto (tarea), y los estudiantes son quienes asignar tiempo y tareas pequeñas entre ellos para todas las partes del proyecto. De esta manera, los estudiantes desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas, desarrollan el trabajo individual y grupal, y fortalecen diferentes inteligencias -lingüística, lógica, interpersonal e intrapersonal, visual-cuya activación rica y diversa es clave para el desarrollo holístico de un estudiante en la educación multidimensional. Cada tarea pequeña del proyecto es un desafío en sí misma, pero es importante señalar que son una parte obligatoria de la enseñanza de lenguas extranjeras y están prescritas en los documentos del Ministerio de Ciencia y Educación (Marco curricular anual⁷) tanto para las escuelas primarias, como para las secundarias. Las posibilidades educativas del enfoque por proyectos son amplias y variadas y pueden adaptarse a los grupos de estudiantes de edades tempranas, incluidos los estudiantes en niñez media de edad escolar.

En las últimas décadas se ha producido un creciente interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera, especialmente entre estudiantes de secundaria y universitarios, lo que conlleva una creciente demanda de clases de ELE (Español como lengua extranjera) a estudiantes de edades cada vez más tempranas. Esto está respaldado por investigaciones científicas modernas que destacan una serie de ventajas de aprender lenguas extranjeras a la edad temprana, como la adquisición más fácil de conocimientos, menos inhibición en el aprendizaje, mejora de la salud mental y creación de una base para el multilingüismo y una mayor empleabilidad en el mundo globalizado moderno, explican las autoras (Jovanović *et al.*, 2022).

Jovanović *et al.* (2022, según Pižorn, 2009) enfatizan la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras integrada con otras asignaturas escolares en el sistema educativo moderno. A la hora de preparar las actividades de clase, es importante tener en cuenta la edad y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Las clases de ELE no son una asignatura escolar aislada, por lo que es necesario incluir en los contenidos de la asignatura elementos de otras materias: temas, contenidos y métodos de otras ciencias lingüísticas, sociales o naturales, arte, educación física... De esta manera, enfatizamos las conexiones entre asignaturas y fomentamos el desarrollo integral de nuestros estudiantes. Al aprender lenguas extranjeras, es

⁷ <https://mzo.gov.hr/vijesti/okvirni-godisnji-izvedbeni-kurikulumi-za-nastavnu-godinu-2021-2022/4522>

importante desarrollar el interculturalismo y el multiculturalismo en los estudiantes. En primer lugar, porque vivimos en el mundo global conectado del siglo XXI, y en segundo lugar, para aprender una lengua extranjera significa conocer las características culturales de la zona hablante de esa lengua extranjera. Por lo dicho, es muy importante desarrollar la competencia intercultural en la enseñanza moderna de lenguas extranjeras.

Hablando de la alfabetización de los estudiantes en niñez media de edad escolar, se debe tener en cuenta que todavía están aprendiendo el sistema ortográfico de su lengua materna y desarrollando habilidades básicas de lectura y escritura en su lengua materna (Jovanović *et al.*, 2022, según Bialystok, 2001, Cenoz, 2003, Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2006, Pižorn, 2009, Taylor & Lafayette, 2010, Šuvaković, 2017). Por tanto, a la hora de enseñar una lengua extranjera, no se recomienda realizar actividades de lectura o escritura en lengua extranjera a niños menores de 8/9 años. Sin embargo, si los niños ya quieren tomar notas en clase e insisten en que se escriban ciertas palabras y frases, entonces el docente debería satisfacer sus demandas creando actividades en las que identifiquen o dibujen letras (por ejemplo: buscar palabras en un crucigrama, dibujo de palabras o letras de palabras, juego de la horca...).

Sin embargo, la lectura y la escritura no deben formar parte del sistema de evaluación hasta que los niños dominen el alfabeto español (9/10 años). Esto es especialmente importante si el idioma extranjero tiene un sistema alfabético diferente, lo que se aplica a los estudiantes cuya lengua materna es el croata y que están aprendiendo español como lengua extranjera. De la observación de la enseñanza a los estudiantes en niñez media de edad escolar, se puede concluir que lo más difíciles de aprender del alfabeto español son aquellas letras que no existen en el croata. Para los estudiantes son abstractos y no pueden relacionarlos con ejemplos de su propia lengua materna. Por eso les resulta más difícil leer, por ejemplo, la letra "ñ" o una palabra que contenga una letra gráficamente acentuada, como la "ó"; í..." porque no están familiarizados con este tipo de gráficos en su lengua materna. Se encontrará más información sobre la lección en sí y ejemplos de ella en la parte del trabajo en la que se presentará la investigación realizada.

Cuando se habla de participación activa de los estudiantes en las clases, es importante enfatizar que todas las actividades docentes deben permitir la activación de las capacidades cognitivas de nuestros estudiantes. Por tanto, toda actividad debe estar dirigida a los estudiantes: ellos son los protagonistas del proceso didáctico. La clase debe diseñarse de tal

manera que los alumnos participen en diferentes actividades: moverse por la clase, imitar sonidos o palabras, hablar, cantar, dibujar, actuar, tomar notas... Aunque el profesor guía el proceso de enseñanza explicando qué hay que hacer, son los alumnos quienes llevan a cabo estas instrucciones. Incluso en el caso de desconocimiento inicial, cuando el nivel de competencia en la lengua extranjera es bajo e inhibe la expresión oral, los niños pueden participar en actividades de escucha respondiendo y siguiendo diferentes instrucciones. La “respuesta física total” como método didáctico desarrollado por James Asher ofrece una variedad de ideas para la enseñanza de lenguas extranjeras a los estudiantes en niñez media de edad escolar en estas etapas iniciales (Vrhovac *et al.*, 2019).

Jovanović *et al.* (2022) afirman que el proceso del aprendizaje es motivador si es relevante e interesante. Para lograrlo es necesario introducir un elemento de juego en la enseñanza del español como lengua extranjera. Es importante señalar que, además de los juegos educativos, los juegos incluyen todo aquello que estimule el interés, la curiosidad y el sentido de participación de los estudiantes en clase. Conocer la cultura hispana es sin duda una de las actividades con gran potencial para introducir el elemento lúdico en el proceso de enseñanza, pero a través del juego se también puede repetir el material ya hecho, e también introducir nuevos contenidos didácticos. Se encontrará más información sobre este tema en la parte de la tesina sobre la investigación realizada. Algunos de los temas que podrían interesar a los estudiantes de primaria son: dibujos animados, música, cuentos infantiles, obras de teatro infantiles, deportes, videojuegos... Al comparar estos temas dentro de la cultura hispana con el contexto sociocultural en el que crecen los estudiantes croatas, se puede alentar a los niños a adoptar un pensamiento más abierto hacia otras culturas y a comprender las diferencias culturales.

Los estudiantes los estudiantes en niñez media de edad escolar en Croacia que aprenden español como segunda lengua extranjera están motivados principalmente por tener las clases interesantes y divertidas, y porque personalmente les gusta el idioma (Jelić, 2024). Los estudiantes también indicaron que lo aprenden por razones prácticas, como beneficios futuros, viajes, comunicación con hispanohablantes y posibles oportunidades profesionales, especialmente en el fútbol. Los factores externos, como la presión de los padres, tienen menos influencia sobre los estudiantes. En general, los estudiantes muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje del español, con énfasis en actividades divertidas, especialmente aquellas en un entorno digital, y en tareas que involucran comunicación e interacción (*ibid.*).

La edad de los niños determina la capacidad de mantener la atención durante un largo período de tiempo, explica Jovanović *et al.* (2022, según Pižorn, 2009) por lo que es fundamental que la lección sea dinámica con cambios de actividades y que no duren más de 10 minutos. Las actividades más complejas se pueden dividir en varios pasos con diferentes dinámicas y así asegurar una mayor atención de los estudiantes. En conclusión, las actividades deben tener una secuencia lógica y coherente, que conduzca al logro de objetivos docentes predeterminados.

Jovanović *et al.* (2022, según Bongaerts *et al.*, 1997) dicen que todos aprendemos todo a través de nuestros sentidos. Los estudiantes en niñez media de edad escolar no son diferentes a este respecto, a pesar de que la educación tradicional prefiere los estímulos visuales y auditivos. El desafío de la enseñanza contemporánea de lenguas extranjeras es enriquecer el entorno de enseñanza con diversos estímulos que activen los sentidos de los estudiantes de diferentes maneras. En las clases se deben incluir materiales variados: canciones, vídeos, objetos reales y de la vida cotidiana, dibujos, recursos mediáticos... Es aún más importante diseñar tareas didácticas que requieran que los estudiantes realicen más actividades y con ello se desarrollen, ya mencionado anteriormente, diferentes destrezas lingüísticas: escuchar, hablar, dibujar, moverse por el aula, contar, cantar... de forma individual, en parejas o en grupos. De esta forma, no sólo se adapta la lección a diferentes estilos de aprendizaje, sino que se fomenta el desarrollo de diferentes inteligencias entre los estudiantes.

Jovanović *et al.* (2022) dicen que cuando se trabaja con niños y jóvenes, que naturalmente no tienen habilidades colaborativas desarrolladas, es recomendable organizarlos en parejas o pequeños grupos de tres o cuatro personas, con el fin de incentivarlos a desarrollar la cooperación y la división mutua de tareas. Al mismo tiempo, es responsabilidad del docente enseñar a los estudiantes cómo trabajar en grupos, lo que incluye identificar los objetivos de una tarea docente específica, dividir roles, realizar tareas más pequeñas por parte de los miembros que luego las comparten con el resto del grupo, evaluar y desarrollar un resultado común. Para facilitar este complejo proceso, el docente puede dividir las tareas entre diferentes estudiantes dentro del grupo para que todos participen en el intercambio de ideas y conocimientos. Por ejemplo, una persona puede tomar notas, otra puede crear ilustraciones y una tercera puede buscar materiales o gestionar el tiempo. La idea es que cada uno tenga su papel, pero que todos juntos consigan un mejor resultado que el que habrían conseguido trabajando de forma independiente.

Una de las necesidades básicas de todo ser humano es una sensación de seguridad y aceptación. El aprendizaje no se produce cuando un individuo no cuenta con apoyo emocional, por lo que es crucial establecer una relación de respeto y aceptación tanto entre profesores y alumnos, como entre los propios alumnos. El aula donde estudiantes y profesores se sienten respetados, apoyados y motivados es el lugar donde todos aprenden juntos. Desafortunadamente, es difícil dar una lista de recomendaciones para crear un ambiente de enseñanza estimulante y mutuamente respetuoso, dados los muchos desafíos diarios de la enseñanza y la diversidad de cada lección y clase. La relación con los estudiantes, y entre ellos, se construye desde la primera clase siguiendo adelante (Costa y Garmston, 1987).

4. Sobre el juego

El juego fue elegido como parte importante de esta tesis porque es, por un lado, una parte natural y cotidiana del tiempo libre de los niños y, por otro lado, el concepto de juego está institucionalizado y como tal empezó a formar parte del tiempo en su educación escolar formal. Se quiere presentar e investigar cómo, por un lado, diferentes profesiones teorizan el concepto de juego y cómo lo abordan. Por otro lado, quieren obtener información sobre cómo perciben el juego los actores del proceso educativo, más concretamente la profesora y los alumnos. La mayor controversia que surge es si los alumnos perciben el juego en clase como el juego o si lo distinguen de su propia comprensión del juego en su tiempo libre. Aunque el sistema educativo llama al juego el juego en clase, y los adultos también lo llaman juegos la suposición, pero la pregunta es si los estudiantes hacen lo mismo. Por un lado, existe la opción de que los estudiantes perciban el juego en clase como el juego y, por otro lado, existe la opción de que lo perciban no como el juego, sino como una forma más interesante y algo diferente de la enseñanza tradicional. Lo que constituye el juego en un entorno educativo formal lo deciden jerárquicamente las instituciones estatales compuestas por adultos expertos en crianza y educación, y lo más probable es que niños y adultos perciban el juego de manera diferente. El juego como actividad infantil libre con sus reglas internas se introduce en un contexto institucionalizado formal. Queda abierta la cuestión de si el juego puede adaptarse e institucionalizarse lo suficiente y, por otro lado, seguir siendo auténtico en sí mismo, de modo que los estudiantes en niñez media de edad escolar sigan experimentándolo por igual.

4.1. Teoría del juego

La edición en línea de la enciclopedia croata define el juego como "un término muy utilizado hoy en día en las ciencias sociales y las humanidades"⁸. El análisis filosófico del juego destaca su importancia en la antropología y la estética, y muestra su profunda conexión con la vida y la maduración humana. Desde filósofos antiguos como Heráclito y Platón, el juego es visto como una forma básica de desarrollar la mente y la sabiduría. Kant explica que el juego es una acción que en sí misma proporciona placer y sublimidad, mientras que para Schiller está relacionado con la belleza. Nietzsche lo ve como una forma de crear un mundo que sea

⁸ igra. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Pristupljeno 9.5.2024. <<https://www.enciklopedija.hr/clanak/26978>>.

un juego, un símbolo de todo lo que existe. Heidegger afirma que el juego no tiene una causa racional, sino que es una "batalla que sucede" fundamental. Dewey ve el juego como una libertad respecto de un propósito, mientras que Groos enfatiza su significado aparente. En un sentido epistemológico, la teoría de juego muestra que la toma racional de decisiones depende de la interacción y la influencia de todos los participantes. Además de lo filosófico, la enciclopedia croata también ofrece una explicación de cómo la psicología y la pedagogía interpretan el juego.

La psicología interpreta el juego como el comportamiento espontáneo de los niños o de los animales jóvenes. Tiene varias funciones, incluido el aprendizaje no intencionado y el entrenamiento de diferentes comportamientos para el futuro. Independientemente del contexto, el juego suele asociarse a una sensación de placer. Tanto para adultos como para niños, el juego suele significar actividades que aportan alegría, relajación o provocan una emoción especial. En pedagogía, el juego es considerado una forma de recreación y un medio de educación, caracterizado por una actividad libre, automotivada y sin objetivo en la que los medios son más importantes que el objetivo. La mayoría de los autores pedagógicos enfatizan la conexión entre el juego y la infancia, por lo que se cree que cuanto más larga es la infancia, más desarrollado es el juego y viceversa. Habitualmente, los juegos en la infancia se dividen en funcionales, simbólicos y juegos con reglas. El juego funcional incluye actividades que fomentan el desarrollo de habilidades motoras, sensoriales y perceptivas. El juego simbólico implica el uso de símbolos, como juguetes, en lugar de objetos y personas reales, lo que generalmente comienza alrededor de los 18 meses de edad del niño. Un juego con reglas incluye actividades como juegos deportivos y juegos de mesa, donde los participantes compiten de acuerdo con ciertas reglas.

Huizinga (1992) aborda el problema del juego. Su trabajo explora el papel del juego en la cultura y la sociedad humana. Huizinga afirma que el juego es un elemento fundamental de la cultura y la sociedad. Según el autor, el juego no es sólo una actividad libre y opcional, sino que juega un papel clave en la configuración de la sociedad y la creación de expresiones culturales. El autor explora diversas manifestaciones del juego, incluyendo los juegos deportivos, los juegos de mesa, las expresiones artísticas e incluso la guerra como forma de juego. Huizinga (1992) reconoce que el juego es omnipresente en la experiencia humana, tanto en contextos formales como informales. El juego se explica en el libro como una acción libre limitada por ciertas reglas.

El juego tiene sus propias regularidades internas, rituales y estructura que lo diferencian de otras actividades. La obra explora los aspectos mágicos y sagrados del juego, enfatizando cómo el juego tiene la capacidad de crear un espacio especial donde se aplican diferentes reglas y donde tienen lugar eventos especiales. El autor afirma que el juego es fundamental para el desarrollo de la cultura. A través del juego, las personas desarrollan estructuras sociales, lenguaje, arte y otros elementos culturales. El juego también desempeña un papel en la creación de comunidad e identidad dentro de las sociedades. El libro señala que el juego está separado de la realidad, pero al mismo tiempo tiene una fuerte influencia en la realidad. El juego presenta su propio mundo con sus propias reglas. Ese mundo a menudo está influenciado por el mundo real y las normas sociales. El juego como concepto tiene su principio y su fin, y es un elemento esencial e indispensable para comprender la experiencia humana vivida (Huizinga, 1992).

El autor (Huizinga, 1992) afirma que el juego no es sólo un medio de entretenimiento, sino que tiene implicaciones sociales más profundas. Las reglas del juego, tal como las acuerdan y aceptan las personas, reflejan y dan forma a las normas sociales. A través del juego, las personas forman y mantienen normas y valores compartidos. A través de diferentes formas de juego, las personas transmiten sus identidades, historia, lengua y valores. Los elementos culturales están entrelazados en el juego y, por lo tanto, se convierten en partes integrales de su estructura. El juego tiene la capacidad de crear comunidad y conectar personas. A través de la participación en el juego, los individuos construyen vínculos comunes y el juego puede actuar como un poderoso factor de integración dentro de la sociedad. A través del juego, las personas expresan su creatividad. El juego fomenta la creación de nuevas ideas, formas de expresión e innovación que pueden tener profundas consecuencias culturales. Huizinga (1992) describe el juego como fuente de magia. Dentro del círculo mágico del juego, ocurren hechizos y transformaciones maravillosas que pueden implicar cambios de identidad, tiempo o espacio. Los jugadores experimentan esta magia a través de la libertad y la creatividad dentro del juego. Según el autor (Huizinga, 1992), ambos aspectos del juego, mágico y sagrado, apuntan a la trascendencia de la realidad. A través del juego, las personas pueden separarse de la vida cotidiana y experimentar algo más, algo que tiene un carácter mágico o sagrado.

Caillois (1965) problematiza el concepto de juego en su obra. En este libro, el autor investiga el fenómeno del juego desde una perspectiva sociológica y antropológica, analizando diferentes formas de juego, sus características y su papel en la sociedad. Caillois (1965) enfatiza que el juego es un fenómeno humano universal y puede encontrarse en todas las

sociedades, independientemente de las diferencias culturales, geográficas o históricas. Independientemente de la diversidad de las sociedades, el juego está presente como un elemento constante de la experiencia humana. El autor analiza la función social del juego, investigando cómo el juego contribuye a la integración social, la formación de identidad y facilita la expresión de la creatividad y la libertad (Caillois, 1965). El libro señala que el juego tiene un papel clave en la integridad social. A través de la participación en el juego, las personas desarrollan actividades conjuntas, creando conexiones y conectándose entre sí. El juego puede actuar como una herramienta poderosa que conecta a las personas y construye comunidades sociales. El juego permite la expresión de la creatividad y la libertad de los individuos dentro del contexto social. A través del juego, las personas tienen la oportunidad de experimentar, explorar y expresar sus ideas e identidades de una manera que a menudo está limitada en otros contextos sociales (*ibid.*).

Caillois (1965) propone cuatro categorías de juegos a los que denomina Juegos Básicos. Las categorías son las siguientes: *agon*, *alea*, *mimicry* (o *mimesis*) e *ilinx*. *Agon* se refiere a juegos competitivos, donde el énfasis está en la lucha, las carreras o cualquier otro tipo de competencia. Este tipo de juego se caracteriza por reglas de competición claramente definidas y el deseo de lograr la victoria o el dominio sobre otros jugadores. Ejemplos de juegos de *agón* incluyen juegos deportivos como fútbol, tenis o ajedrez. *Alea* se refiere a juegos con un elemento de azar o suerte. En estos juegos, el resultado está parcial o totalmente determinado por factores aleatorios, como la tirada de dados o la extracción de cartas (*ibid.*). Los jugadores de los juegos de cerveza suelen confiar en la suerte o la estrategia para lograr el éxito. Ejemplos de *alea* incluyen apuestas, lotería o cualquier otro tipo de juego de mesa.

El *mimesis* se refiere a juegos de simulación o imitación, donde los jugadores imitan situaciones, personajes o actividades reales o ficticios. Este tipo de juego suele implicar roles, imaginación y creatividad de los jugadores. Ejemplos de *mimesis* incluyen espectáculos de marionetas, representación de roles en un contexto específico o juegos militares en los que se simula el combate. *Ilinx* se refiere a juegos que se centran en sensaciones de vértigo, desorientación o éxtasis. Este tipo de juego fomenta una sensación de cambio físico o emocional, a menudo mediante movimientos rápidos o inesperados. Ejemplos *ilinx* incluyen columpios, parques de diversiones o atracciones para parques de diversiones, o rituales de danza extática (*ibid.*).

El enfoque del juego de Caillois (1965) no es sólo teórico, sino que también se utiliza como herramienta para el análisis social. El autor investiga cómo ciertos tipos de juegos reflejan desigualdades, conflictos e ideologías sociales, y cómo los juegos pueden usarse como un medio para comprender problemas sociales más profundos. El libro estudia cómo se relacionan los diferentes tipos de juegos con el contexto social en el que se desarrollan. Por ejemplo, los juegos competitivos como los eventos deportivos pueden reflejar valores sociales como el individualismo, la competencia o incluso el orgullo nacional. Asimismo, los juegos que dependen de un elemento de azar o suerte pueden reflejar normas sociales sobre la incertidumbre o la posibilidad. Caillois (1965) explora cómo se pueden utilizar los juegos como una forma de resolver o expresar conflictos sociales. Por ejemplo, los juegos que tienen elementos de competencia pueden simbolizar o canalizar la competencia entre diferentes grupos o clases sociales. Asimismo, los juegos que fomentan la cooperación o el trabajo en equipo pueden promover la idea de solidaridad o de un objetivo común.

El autor (1965) examina cómo ciertos tipos de juegos se relacionan con las ideologías o valores dominantes en la sociedad. Por ejemplo, los juegos que enfatizan el éxito o la victoria individual pueden reflejar ideales capitalistas de competencia y éxito, mientras que los juegos que promueven la cooperación o la igualdad pueden reflejar ideales de socialismo o solidaridad. A través del estudio del juego, el libro sugiere que se puede obtener una comprensión más profunda de cuestiones sociales como el poder, la identidad o la estratificación social. El análisis del juego proporciona información sobre la dinámica de las relaciones sociales y los patrones de comportamiento y puede proporcionar información sobre las formas en que los sistemas sociales se manifiestan y reproducen a través del juego.

Woods Winnicott (2004) publicó un libro en el que problematiza el juego. El trabajo explora conceptos clave para comprender la infancia, el desarrollo emocional y el psicoanálisis. El tema principal del libro es la idea de espacio de transición. Esta idea apunta al espacio que se encuentra entre el mundo interior del individuo y la realidad exterior. El espacio de transición es un área intermedia que permite la transición entre la experiencia subjetiva interna y el mundo real objetivo. Winnicott exploró específicamente este concepto en el contexto de la infancia y el desarrollo de la personalidad. Los elementos clave relacionados con la idea de espacio de transición son: el juego es un puente, lo que significa que crea una transición entre el mundo interior del niño (imaginación, fantasía) y el mundo real. Es un espacio donde el

niño puede expresarse libremente, experimentar y explorar sin miedo a las consecuencias (Winnicott, 2004).

Un espacio de transición también incluye el uso de un objeto de transición, que puede ser cualquier cosa, desde un juguete de peluche hasta su manta favorita. El niño utiliza este objeto como un medio para cerrar la brecha entre él mismo y la realidad. Esta instalación brinda seguridad y apoyo en el proceso de desarrollo de la propia identidad. A través del juego en el espacio de transición, el niño desarrolla su creatividad. Winnicott cree que la creatividad y la imaginación son claves para el desarrollo de la personalidad. A través del juego, los niños aprenden a transformar sus mundos interiores en expresiones reales. Winnicott (2004) señala que la presencia de padres afectuosos es importante para apoyar el espacio de transición. Los padres que son sensibles a las necesidades del niño hacen posible crear un ambiente seguro para el juego y la expresión.

Winnicott (2004) enfatiza la importancia del juego en la infancia como medio a través del cual los niños expresan sus sentimientos, desarrollan la creatividad y construyen seguridad emocional. El autor (2004) analiza cómo el juego juega un papel clave en el desarrollo de un individuo, permitiéndole construir una identidad, comprender la realidad y establecer una conexión emocional con el entorno. La obra aporta una profunda comprensión psicológica de la infancia, el juego y el desarrollo emocional, proporcionando a los lectores una idea de la complejidad de la psicología humana, especialmente en las primeras etapas de la vida (Winnicott, 2004).

Sutton-Smith (2001) aborda en su libro el concepto de juego. La obra explora la compleja naturaleza del juego y su papel en la vida humana. La idea clave del libro es que el juego es ambiguo y difícil de definir completamente debido a su profunda conexión con la creatividad, la socialización y la identidad humana. La idea de Sutton-Smith (2001) sobre la ambigüedad del juego enfatiza la complejidad y diversidad del juego como fenómeno. En lugar de definirlo como un concepto simple o inequívoco, sugiere que el juego es mucho más complejo y que su significado puede variar dependiendo de muchos factores, como el contexto en el que se juega, las normas sociales, las interpretaciones individuales y las experiencias de los participantes. En muchos casos, el juego se considera una fuente de diversión, felicidad y creatividad (Sutton-Smith, 2001).

Los niños suelen jugar por placer, explorando su imaginación, desarrollando habilidades sociales y disfrutando el proceso de aprendizaje a través del juego. Sin embargo, Sutton-Smith señala que el juego no siempre es idílico. También puede ser un lugar de conflicto, competencia e incluso violencia. Por ejemplo, los juegos militares o los conflictos deportivos pueden simular o incluso fomentar un comportamiento agresivo. Incluso en juegos aparentemente inofensivos, como los juegos de mesa, pueden surgir conflictos entre jugadores debido a diferentes interpretaciones de las reglas o de los objetivos (*ibid.*).

La ambigüedad funcional es un concepto utilizado por el autor para enfatizar que el juego puede tener diferentes funciones y propósitos en la sociedad humana, dependiendo del contexto y la perspectiva. El juego suele ser una forma natural de aprender, especialmente en los niños. A través del juego, los niños exploran su entorno, desarrollan habilidades motoras y cognitivas y adoptan normas y valores sociales. El juego brinda la oportunidad de desarrollar habilidades sociales e interactuar con otros. A través del juego, los niños aprenden a compartir, cooperar, negociar y resolver conflictos, que son habilidades clave para un funcionamiento exitoso en la sociedad. Además, el juego puede ayudar a construir y mantener vínculos sociales entre los adultos, fomentando un sentido de pertenencia y unión (*ibid.*).

El juego permite a las personas explorar y expresar su identidad de diferentes maneras. A través del juego, las personas pueden experimentar con diferentes roles, personalidades e intereses, lo que les ayuda a desarrollar confianza y autoestima. Por ejemplo, mediante juegos de roles o actividades creativas como dibujar o hacer manualidades, las personas pueden expresar sus sentimientos, pensamientos y fantasías. El juego puede servir como plataforma para expresar y resolver conflictos de forma constructiva. A través del juego, las personas pueden simular los conflictos o desafíos que enfrentan en la vida real y experimentar con diferentes estrategias y soluciones. Esto puede contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional y la capacidad de cooperar. El juego a menudo proporciona una sensación de satisfacción y realización al individuo. Esta sensación de satisfacción puede surgir al resolver con éxito los desafíos del juego, alcanzar objetivos o simplemente disfrutar del proceso del juego. Esta sensación de satisfacción puede tener un impacto positivo en el estado emocional de los individuos y contribuir a su sensación general de bienestar (*ibid.*).

Sutton-Smith (2001) explica que el juego no es universal ni igual en todas las culturas. Al contrario, cada cultura tiene sus propias formas, rituales y tradiciones de juego específicas. Por ejemplo, mientras algunas culturas se centran más en juegos colectivos y sociales que

fomentan la cooperación y la unión, otras pueden centrarse más en juegos individuales y competitivos. Los factores sociales y culturales, como la historia, la religión, la economía y los valores familiares, dan forma al juego y determinan su importancia en una cultura particular. Por ejemplo, en culturas donde la familia es importante, el juego puede desempeñar un papel en el fortalecimiento de los lazos familiares y la transmisión de valores familiares. Además, las prácticas religiosas y espirituales pueden tener sus propios juegos específicos que se utilizan en ceremonias o rituales. Para comprender plenamente el papel y la importancia del juego en una cultura particular, es importante considerar los contextos sociales y culturales. Esto incluye comprender los factores históricos y culturales que dan forma al juego, así como reconocer las normas y valores sociales que el juego refleja o fomenta (*ibid.*).

Sutton-Smith (2001) dice que el juego puede servir como una poderosa herramienta para transmitir y preservar normas y valores sociales. A través del juego, niños y adultos pueden internalizar roles sociales, estereotipos y jerarquías y aceptarlos como naturales. Por ejemplo, los juegos militares pueden promover valores patriarcales o militaristas, mientras que los juegos de mesa tradicionales pueden reflejar normas y roles sociales. Por otro lado, el juego también puede ser un medio de subversión de las normas y valores sociales existentes. A través del juego, los individuos pueden explorar alternativas o desafiar los paradigmas y autoridades dominantes. Por ejemplo, los juegos artísticos o los juegos que fomentan el pensamiento crítico pueden desafiar el status quo y fomentar el cambio social (*ibid.*).

Sutton-Smith (2001) describe en detalle siete retóricas del juego o ideologías que se han utilizado para explicar, justificar y privilegiar ciertas formas de juego. Progreso: esta retórica del juego enfatiza el papel del juego en la estimulación del desarrollo y el progreso de los individuos y la sociedad. Según este escenario, el juego es considerado un vehículo de educación, innovación y progreso tecnológico. Aquí, el juego es visto como un medio para alcanzar objetivos y mejorar la condición humana. Destino: esta retórica enfatiza la idea de que el juego es inevitable e inseparable de la experiencia humana. Según este escenario, el juego está profundamente arraigado en la naturaleza y el destino humano, y se considera parte inherente de la vida. Poder: esta retórica destaca cómo el juego puede ser un medio de poder y control. Se utiliza para demostrar dominio, manipular a otros y mantener las estructuras sociales existentes (*ibid.*). En este caso, el juego puede ser una herramienta para establecer y mantener la autoridad. Identidad (común): esta retórica enfatiza cómo el juego puede servir como un medio para construir y preservar identidades sociales y culturales.

A través del juego, las personas pueden conectar sus identidades individuales con las identidades de sus comunidades, grupos étnicos o entidades nacionales. Imaginación: esta retórica resalta el aspecto creativo e imaginativo del juego. Según este escenario, el juego estimula la imaginación y la creatividad de los individuos y les permite explorar mundos alternativos y crear nuevas ideas y conceptos. Sólo yo: La sexta retórica se centra en el aspecto individual del juego. Destaca cómo el juego puede servir como herramienta para la confianza en uno mismo, la autocomprensión y la autoevaluación. A través del juego, los individuos pueden desarrollar sus habilidades, intereses e identidad. Superficialidad: La séptima retórica del juego trata el juego como una actividad insignificante y frívola. Según este panorama, el juego se considera poco importante e inútil para el desarrollo o el progreso social y, a menudo, se lo margina o estigmatiza (*ibid.*).

Duran (1995) investiga la importancia del juego en la infancia y su papel en el desarrollo infantil. El libro describe en detalle diversos aspectos del juego y su impacto en el desarrollo de los niños, tanto físico como emocional, cognitivo y social. Duran (1995) comienza su investigación sobre la naturaleza del juego enfatizando que el juego es inherente al niño, lo que significa que es una parte natural e inevitable de su experiencia y desarrollo. Esta afirmación sugiere que el juego no es sólo una actividad que eligen los niños, sino también una forma fundamental en la que la mente de los niños aprende y crece. A través del juego, los niños exploran el mundo que les rodea de forma interactiva. Les permite manipular objetos, probar diferentes escenarios y explorar relaciones de causa y efecto. Esta exploración del entorno a través del juego les permite adquirir conocimientos prácticos sobre el mundo y desarrollar el sentido del espacio, el tiempo y las relaciones entre objetos y personas (Duran, 1995).

Además de lo anterior, el juego proporciona una plataforma para el desarrollo de las habilidades motoras. A través de juegos físicos como correr, saltar, trepar o lanzar, los niños practican su motricidad, coordinación de movimientos y equilibrio. Estos desafíos físicos ayudan a desarrollar fuerza y resistencia y contribuyen a la salud física del niño. El juego también fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas, como la resolución de problemas, la planificación, la toma de decisiones y el pensamiento creativo. A través del juego, los niños se enfrentan a diversos retos y problemas que resolver, ya sea resolviendo obstáculos en el patio de recreo o creando mundos imaginarios. Estas experiencias estimulan su actividad cognitiva

y fomentan el desarrollo del pensamiento lógico, el pensamiento abstracto y la imaginación. Duran (1995) explica cómo el juego es fundamental para el desarrollo de habilidades sociales. A través de la interacción con otros niños durante el juego, los niños aprenden a compartir, cooperar, comunicarse, negociar y resolver conflictos. Estas experiencias ayudan a desarrollar la empatía, comprender las normas sociales y crear relaciones amistosas con los demás.

Duran (1995) analiza detalladamente los diferentes tipos de juego para resaltar los beneficios específicos que cada uno de ellos tiene para el desarrollo infantil. El juego libre permite al niño tener control total sobre las actividades y decisiones durante el juego. El niño tiene libertad para explorar, crear y expresar sus intereses sin restricciones externas. Este tipo de juegos fomenta la imaginación, la creatividad, la independencia y la autonomía del niño. El juego estructurado tiene reglas, objetivos e instrucciones claramente definidos que le dan al niño un marco para las actividades. Este tipo de juego puede resultar útil para aprender disciplina, seguir reglas y desarrollar habilidades organizativas. Además, el juego estructurado puede proporcionar al niño una sensación de seguridad y previsibilidad.

El juego de roles permite al niño asumir diferentes roles e identidades durante el juego. A través del juego de roles, el niño puede experimentar el mundo desde diferentes perspectivas, desarrollando empatía y comprensión de diferentes actitudes y sentimientos. Este tipo de juego fomenta las habilidades sociales, la inteligencia emocional y la comprensión de las complejidades de las interacciones humanas. El juego simbólico implica utilizar la imaginación y símbolos para crear situaciones, personajes o escenarios que no son reales. Un niño puede utilizar objetos o juguetes como símbolos de otra cosa y utilizarlos en situaciones imaginarias. Este tipo de juegos fomenta la creatividad, el pensamiento abstracto y el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Jugar con otros implica cooperación, interacción y compartir juguetes o ideas con otros niños (Duran, 1995).

Al jugar con otros, el niño aprende a comunicarse, negociar, resolver conflictos y desarrolla habilidades sociales como la empatía, el respeto y la cooperación. Este tipo de juego también brinda la oportunidad de construir amistades y un sentido de pertenencia. El juego independiente permite al niño jugar de forma independiente sin necesidad de la participación de otros. Este tipo de juegos fomenta la independencia, la confianza en sí mismo y la independencia en el niño. Además, el juego independiente le da al niño la oportunidad de explorar sus propios intereses, pensar fuera de lo común y resolver problemas de forma independiente (*ibid.*).

Duran (1995) destaca el papel clave de los adultos en el apoyo al juego de los niños y explora cómo los adultos pueden crear un entorno que fomente la curiosidad, la imaginación y la iniciativa de los niños. Los adultos tienen un papel importante en la creación de un entorno que fomente el juego. Esto incluye proporcionar un espacio seguro para jugar, tener una variedad de juguetes y materiales disponibles y apoyar al niño para que explore y exprese sus intereses. Los adultos pueden fomentar la curiosidad de los niños haciéndoles preguntas abiertas, fomentando un enfoque exploratorio y brindándoles oportunidades para explorar nuevas ideas y conceptos. Al apoyar la curiosidad del niño, los adultos fomentan su deseo de aprender y explorar (*ibid.*).

Los adultos pueden estimular la imaginación de un niño brindándole espacio para el juego creativo, fomentando el uso de juguetes y materiales simbólicos y fomentando la invención de historias y personajes. El juego imaginativo ayuda al niño a desarrollar su creatividad, innovación y capacidad de pensar de forma abstracta. Los adultos pueden apoyar la iniciativa del niño dándole la libertad de elegir actividades de forma independiente y establecer objetivos durante el juego. Brindar oportunidades para tomar decisiones y asumir responsabilidades fomenta la independencia y la confianza del niño en sí mismo. En lugar de ser meros observadores, los adultos pueden convertirse en participantes activos del juego infantil. A través de la participación en el juego, los adultos pueden convertirse en socios del niño y apoyarlo y guiarlo en su juego de una manera que fomente su desarrollo. Esta asociación en el juego fortalece el vínculo entre los adultos y el niño y le brinda al niño una sensación de apoyo y conexión (*ibid.*).

4.2. Juego en clases de lengua extranjera

Mardešić (2019, en Vrhovac *et al.*, 2019) investiga el papel del juego como herramienta pedagógica para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras en niños de primaria. Un juego se define como una actividad divertida, motivadora y atractiva que permite a los estudiantes participar activamente en el proceso de aprendizaje. Mardešić destaca que el juego es una forma natural de aprendizaje para los niños y que la integración del juego en la enseñanza de lenguas extranjeras puede mejorar la motivación de los estudiantes, estimular su curiosidad y facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas. Mientras juegan, los estudiantes se centran más en el juego en sí que en el hecho de que están en la escuela y

aprendiendo un idioma extranjero, por lo que el aprendizaje a través del juego suele tener lugar de forma indirecta.

El autor (Mardešić, 2019, en Vrhovac *et al.*, 2019) investiga diferentes tipos de juegos que pueden utilizarse en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se destaca la importancia de los juegos de rol en los que los estudiantes puedan simular situaciones reales y utilizar el lenguaje en contextos de comunicación auténticos. Los juegos simbólicos, como la pantomima o el dibujo, brindan a los estudiantes formas creativas y gratuitas de expresarse y practicar habilidades lingüísticas. Los juegos funcionales incluyen todos aquellos que practican vocabulario y diferentes estructuras del lenguaje, y tienen el carácter lúdico. Estos son, por ejemplo, las fichas, el canto, la pantomima, los juegos de memoria, el abecedario...

Los juegos de reglas son aquellos que imitan el uso real de una lengua extranjera imitando situaciones reales de comunicación. Se trata principalmente de juegos de rol, juegos esquemáticos con reglas establecidas... Mardešić (2019, en Vrhovac *et al.*, 2019) señala que el juego fomenta el aprendizaje a través de la experiencia, lo que significa que permite a los estudiantes utilizar el lenguaje en un entorno real. El juego también fomenta una conexión emocional con el idioma, lo que puede aumentar la motivación de los estudiantes y mejorar su capacidad para adquirir nuevos contenidos lingüísticos. Al introducir juegos en las clases, es importante determinar al principio el objetivo de la lección, describir lo que el profesor quiere lograr con un determinado juego. Entonces es importante darles a los estudiantes instrucciones y explicaciones claras e precisas sobre cómo se jugará un juego en particular.

Durante la implementación de las actividades lúdicas, el docente desempeña el papel de “organizador y moderador, y en menor medida evaluador” (Mardešić, 2019:399). Es importante controlar cómo se desarrolla el juego, si los estudiantes pueden seguir las reglas y el flujo del juego y si lo están haciendo correctamente. Los errores en lengua extranjera no se corrigen inmediatamente si no afectan la transmisión del mensaje y la comunicación entre los estudiantes. En el caso de que un determinado error interfiera con el flujo diario del juego, se corrige inmediatamente. En cualquier otro caso, los errores se registran y se comentan con los alumnos una vez finalizado el juego.

Mardešić (2019, en Vrhovac *et al.*, 2019) también investiga cómo se puede integrar el juego en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de ejemplos y estrategias concretos. Esto incluye organizar actividades grupales, como juegos en equipo, donde los estudiantes trabajan juntos para resolver tareas o alcanzar metas. También se sugiere el uso de juegos y

herramientas digitales que permitan el aprendizaje interactivo de idiomas a través de computadoras, tabletas o teléfonos inteligentes. El capítulo (Mardešić, 2019, en Vrhovac *et al.*, 2019) ilustra cómo el juego se puede utilizar para diversos fines lingüísticos, incluida la adquisición de vocabulario, la práctica de la gramática, la mejora de la comprensión auditiva y del habla y el desarrollo de habilidades de comunicación. Se enfatizó la importancia de adaptar los juegos a las diferentes edades de los estudiantes, niveles de habilidades lingüísticas y necesidades individuales de los niños.

4.3. La comunicación no verbal en la enseñanza de lenguas extranjeras

Žiborski Kovačić (2019, en Vrhovac *et al.*, 2019) investiga el papel de la comunicación no verbal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. La autora explica cómo los elementos no verbales, como los gestos, las expresiones faciales, el cuerpo y la entonación, pueden enriquecer la enseñanza de una lengua extranjera y facilitar la comprensión y adquisición de destrezas lingüísticas de los estudiantes.

Žiborski Kovačić (2019, en Vrhovac *et al.*, 2019) señala que los elementos no verbales suelen complementar la comunicación verbal y contribuir a la creación de contexto y conexión emocional en la comunicación. La autora (Žiborski Kovačić, 2019, en Vrhovac *et al.*, 2019) enfatiza que conocer y utilizar conscientemente las señales no verbales es importante para los docentes para mejorar su comunicación con los estudiantes y facilitar su comprensión del contenido del lenguaje. La autora (*ibid.*) describe cómo los profesores pueden utilizar gestos, expresiones faciales y entonación para enfatizar palabras o conceptos clave, animar a los estudiantes a participar activamente en clase y transmitir un tono o actitud emocional hacia el material lingüístico. Por ejemplo, un profesor puede utilizar gestos como señalar o mover las manos para ilustrar el significado de palabras o frases, lo que puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor el contexto y las asociaciones lingüísticas.

Žiborski Kovačić (2019, en Vrhovac *et al.*, 2019) investiga cómo se puede utilizar la comunicación no verbal para fomentar la comunicación interactiva y auténtica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ella describe cómo los profesores pueden utilizar el cuerpo y los movimientos para simular situaciones o roles reales y animar a los estudiantes a responder y expresarse espontáneamente en la lengua extranjera. Por ejemplo, un profesor puede utilizar la pantomima o la improvisación para simular la situación de un restaurante o una tienda, animando a los estudiantes a utilizar el lenguaje en un contexto auténtico. La

autora (Žiborski Kovačić, 2019, en Vrhovac *et al.*, 2019) señala que los elementos no verbales, como ayudas visuales, gestos o demostraciones, pueden proporcionar apoyo adicional y ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos y expresiones del lenguaje. Por ejemplo, el docente puede usar ilustraciones o señalar para explicar conceptos abstractos o construcciones gramaticales complejas, brindando apoyo visual a los estudiantes que tienen dificultades con la comprensión verbal.

5. Marco metodológico

La investigación se concibió como una etnografía abordada desde tres perspectivas diferentes. Desde la perspectiva de un docente como implementador de las clases de lengua española en el cuarto grado de primaria. Otra es la perspectiva de los estudiantes como receptores de información y principales actores del proceso educativo. La tercera perspectiva es la de la autora de esta tesis que, como observadora externa, siguió el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera en cuarto grado de una escuela primaria en la República de Croacia.

Además de la etnografía, también se utilizó la autoetnografía como método de investigación. En la revisión bibliográfica del trabajo se presentaron numerosas ventajas de la etnografía y la autoetnografía como métodos de investigación. Dado que se trata de una investigación realizada en una institución educativa formal estatal y que en ella participaron los estudiantes en niñez media de edad escolar, y tomando en cuenta diferentes relaciones de poder y supervisión de la comunidad académica, de acuerdo con los mentores del trabajo, se concluyó con las mentoras del trabajo que los dos métodos ya mencionados son más adecuados. Se eligió la etnografía como método de investigación para los propósitos de la tesis debido al enfoque amplio y objetivo de la investigación que proporciona. Por otro lado, también se optó por la autoetnografía, que ofrece un enfoque más subjetivo y personal de la investigación. Al utilizar uno u otro método de investigación, el objetivo es obtener un equilibrio entre un enfoque de investigación más objetivo y más subjetivo.

Además de los métodos de investigación mencionados, durante la observación con la participación de la clase se llevó un diario de investigación muy detallado, lo que contribuyó a una comunicación muy abierta entre el investigador y todos los interesados en la investigación. Al llevar un diario de investigación detallado, se redujo la barrera entre la investigadora y los entrevistados y así se obtuvieron resultados más reales. El uso de una grabadora sobrecarga al hablante y crea una atmósfera desagradable y muy formal, por lo que el material resultante es más modesto y de menor calidad. Este enfoque de investigación fue elegido de acuerdo con las mentoras, considerando sus experiencias de investigaciones previas y las de la investigadora. Es decir, este tipo de registro aporta datos más honestos y realistas durante la investigación, en contraste con la introducción de grabador en la recopilación de datos. La grabación suele dar lugar a respuestas breves y formales, en contraste con la observación detallada y el registro de las interacciones durante el trabajo de

investigación y también las conversaciones informales con las partes interesadas de la investigación durante su implementación.

También se utilizó el método de entrevista semiestructurada. Las entrevistas semiestructuradas con preguntas semiabiertas permitieron tener una conversación más relajada y natural con los entrevistados. Este enfoque proporcionó una sensación de espontaneidad durante la conversación y permitió a los encuestados explicar y justificar sus respuestas con más detalle, y llevar la conversación en la dirección que mejor les conviene y durante la conversación. Por las razones antes mencionadas, se optó por el método de entrevista semiestructurada para los efectos de realizar la investigación.

Otro método de investigación utilizado fue el dibujo infantil. En la revisión bibliográfica de la tesina se presentaron numerosas ventajas de la expresión artística infantil como método de investigación. Dado que en la investigación participaron los estudiantes en niñez media de edad escolar, de acuerdo con las mentoras del trabajo, se concluyó que el dibujo infantil es el método más adecuado, que, además de las conversaciones informales con los estudiantes y la toma de notas sobre investigación, puede dar una impresión concreta de la lección desde la perspectiva de los estudiantes. La interpretación de los dibujos fue ayudada por una conversación informal con los estudiantes, que se describió en detalle en las notas de investigación una vez finalizados. La expresión artística es una forma apropiada de expresarse por niños de la edad mencionada, y por ello, con el fin de obtener los resultados más honestos y reales, se eligió como método de investigación de este trabajo.

La conversación informal con los estudiantes resultó ser muy útil como método de investigación. Considerando la edad de los niños que participaron en la investigación y el hecho de que se llevó a cabo en un ambiente educativo formal, el método de investigación mencionado permitió una relación más relajada y menos formal entre la investigadora y los encuestados, lo que permitió resultados más creíbles y detallados. Debido al deseo de un ambiente de investigación lo más relajado posible y de respuestas lo más honestas posible por parte de los jóvenes encuestados, se eligió el método de investigación mencionado para las necesidades de la tesis de diploma.

5.1. Métodos de investigación etnológica con niños

Los métodos de investigación etnológica con niños incluyen diferentes enfoques y técnicas adaptadas para comprender las perspectivas, experiencias y prácticas culturales de los niños. En la investigación con niños, es importante adaptar los métodos a sus habilidades, intereses y necesidades, y garantizar la ética y la seguridad en cada paso del proceso de investigación.

Métodos visuales

Los métodos visuales en la investigación etnográfica con niños incluyen técnicas que utilizan herramientas visuales como fotografía, video, dibujos y pinturas para explorar las perspectivas y experiencias de los niños. Estos métodos son especialmente útiles porque permiten a los niños expresar sus pensamientos y sentimientos de maneras que no necesariamente están relacionadas con la comunicación verbal, que a menudo está limitada por su nivel de desarrollo del lenguaje.

A los niños se les pueden dar cámaras para que tomen fotografías de cosas, personas y lugares que sean importantes para ellos. Este método, conocido como "fotovoz", permite a los niños presentar su visión del mundo de forma visual. Ejemplos de esta técnica incluyen el trabajo de Wendy Ewald y su proyecto "Los ojos de los niños en el mundo", donde utilizó la fotografía para explorar las percepciones y experiencias de los niños. El proyecto fue resumido y presentado en el libro de 1985 "Retratos y sueños: fotografías e historias de niños de los Apalaches". Al igual que en la fotografía, los niños pueden utilizar cámaras de vídeo para grabar situaciones y eventos que sean importantes para ellos. Los vídeos proporcionan una dimensión adicional al incorporar movimiento y sonido, lo que permite una visión más profunda de los contextos y las interacciones. En el estudio "Niños como fotógrafos" (Clark-Ibáñez, 2004), se utilizó vídeo para registrar las actividades e interacciones diarias de los niños, proporcionando un relato más rico y detallado de sus vidas.

A menudo se anima a los niños a dibujar para expresar sus experiencias, emociones y pensamientos. Los dibujos pueden revelar mucho sobre los mundos internos de los niños, incluidos sus miedos, esperanzas y sueños (Backett-Milburn y McKie, 1999). Los dibujos se combinan con la escritura o la narración de historias para obtener una visión más profunda de

las interpretaciones que los niños hacen de los dibujos. Los niños pueden utilizar diferentes materiales para crear imágenes que representen sus experiencias y pensamientos. Este método permite a los investigadores ver cómo los niños perciben e interpretan el mundo que los rodea. En la investigación “El enfoque mosaico” (Clark & Moss, 2011) se utilizó la expresión pictórica como parte de una metodología más amplia para involucrar a los niños en el proceso de investigación.

Algunas de las ventajas de utilizar métodos visuales en la investigación con niños es que los niños a menudo no pueden articular sus pensamientos y sentimientos con palabras, pero pueden hacerlo a través de imágenes y fotografías. El uso de cámaras y colores puede resultar más interesante y atractivo para los niños, animándolos a participar activamente en el proceso de investigación. Los materiales visuales pueden proporcionar información rica y detallada que es difícil de obtener únicamente mediante una conversación. Por otro lado, algunos de los desafíos del uso de métodos visuales en la investigación con niños son que la interpretación de los dibujos y fotografías de los niños puede ser compleja y requiere una cuidadosa consideración del contexto y las diferencias individuales. También es esencial garantizar que los niños se sientan seguros y cómodos al utilizar herramientas visuales y que se respete su privacidad.

Observación

La observación es uno de los métodos básicos de investigación etnológica que se utiliza para recopilar datos sobre el comportamiento, las interacciones y las prácticas cotidianas de los niños. Hay dos tipos principales de observación: participativa y no participativa. Ambos métodos tienen sus ventajas y desafíos, y la elección entre ellos depende de los objetivos y el contexto de la investigación.

La observación participativa implica la participación activa del investigador en las actividades diarias de los niños. El investigador pasa a formar parte de la comunidad de los niños y participa en sus juegos, aprendizaje y otras actividades, lo que permite una comprensión más profunda de sus experiencias y perspectivas (Cosaro, 2015). El investigador pasa tiempo con niños en diferentes contextos (escuela, hogar, patio de recreo) para conocer su vida diaria. Durante la actividad, el investigador puede hacer preguntas y hablar con los niños para obtener información adicional y comprensión del contexto. Esta técnica de investigación permite al investigador obtener una comprensión más profunda de las perspectivas de los

niños a través de la experiencia personal. Participar en actividades ayuda a generar confianza con los niños, lo que puede resultar en datos más auténticos y ricos (*ibid.*). Sin embargo, al utilizar la técnica mencionada se debe tener cuidado de que el investigador no se involucre demasiado y pierda objetividad. Es necesario un cuidadoso equilibrio entre participación y observación para garantizar que los niños no sean presionados ni manipulados (*ibid.*).

La observación no participativa significa observar a los niños desde cierta distancia, sin participar directamente en sus actividades. El investigador sigue siendo un participante invisible, que observa y registra comportamientos e interacciones sin influir en ellos (Spradley, 1980). El investigador observa a los niños desde la distancia, a menudo utilizando cuadernos, dispositivos de audio o vídeo para documentar las observaciones. La observación puede ser estructurada (con categorías predefinidas de comportamiento que se registran) o no estructurada (con un enfoque flexible donde se registra todo lo que se considera relevante). Con esta técnica de investigación, el investigador permanece neutral, lo que reduce el riesgo de interpretaciones subjetivas, y los niños se comportan con naturalidad porque no prestan atención al investigador. Es importante destacar que es necesario garantizar que los niños y los padres sepan que están siendo observados y que han dado su consentimiento (*ibid.*).

Notas etnográficas

El registro etnográfico es un método clave en la investigación etnológica que se utiliza para documentar observaciones, interacciones, conversaciones y otra información relevante durante el trabajo de investigación. El método del investigador implica escribir notas detalladas sobre todos los aspectos del trabajo de investigación. Esto incluye observaciones de comportamiento, conversaciones, entorno, interacciones sociales, así como la reflexión del investigador. Este método permite a los investigadores recopilar datos sistemáticamente y reflexionar sobre sus experiencias en la investigación (Emerson *et al.*, 2011). Cuando se trabaja con niños, el registro etnográfico se adapta a su contexto y necesidades específicas. Emerson *et al.* (2011) enfatizan la necesidad de registrar ejemplos y diálogos específicos que ilustren comportamientos e interacciones, así como incluir los pensamientos, sentimientos e interpretaciones del investigador para enriquecer las notas. También es necesario escribir notas inmediatamente después de pasar tiempo investigando, o durante el mismo, para garantizar la precisión y el detalle.

Juegos y simulaciones

Los juegos y simulaciones implican la organización de actividades que reflejan situaciones de la vida real o están diseñadas específicamente para permitir que los niños expresen sus pensamientos, sentimientos y experiencias a través del juego. Estas actividades pueden ser guiadas por el investigador o pueden permitir que los niños jueguen libremente y simulen diferentes escenarios. Los juegos son una forma natural y accesible de involucrar a los niños, porque les resultan familiares y divertidos. A través del juego, los niños pueden expresar pensamientos y sentimientos que tal vez no puedan verbalizar. Los juegos permiten que los niños se comporten con naturalidad, proporcionándoles situaciones auténticas (Corsaro, 2015). Los juegos y las simulaciones son métodos poderosos en la investigación etnológica con niños, que permiten a los investigadores observar el comportamiento y las interacciones naturales en condiciones controladas. El uso de estos métodos requiere una planificación e interpretación cuidadosas, con una consideración constante de las cuestiones éticas para garantizar el bienestar de los niños (*ibid.*).

5.2. Etnografía en el aula

5.2.1. Sobre etnografía

En los últimos cuarenta años, hemos notado un interés renovado en la investigación cualitativa que antes estaba marginada de las investigaciones en humanidades y ciencias sociales. Esta tendencia abarca el cuestionamiento del valor de la metodología cualitativa, las posiciones epistemológicas y la crisis de autoridad y representación en humanidades y ciencias sociales. La investigación etnográfica, que alguna vez se consideró menos importante, está adquiriendo cada vez más importancia en diversas disciplinas, lo que permite una comprensión más profunda de la cultura y las interacciones sociales. La etnografía se utiliza para crear conocimiento cultural y proporcionar información detallada sobre los procesos sociales y puede contribuir a comprender los valores humanos y predecir el cambio social. A pesar de las críticas ocasionales, la investigación cualitativa, incluida la etnografía, se está volviendo más frecuente en las investigaciones en humanidades y ciencias sociales,

fomentando una diversidad de métodos y perspectivas de investigación. La investigación etnográfica contemporánea juega un papel importante en la comprensión de la complejidad de la sociedad (Relja, 2009).

La etnografía, derivada de la raíz "*ethnos*" que significa cultura o grupo social y la palabra "*grafia*" que implica apertura, es el arte y la ciencia de describir grupos de personas o culturas. Su papel es evidente al registrar la experiencia vivida dentro del contexto social e investigar y presentar diversas cuestiones culturales. Este enfoque suele asociarse a un rico trabajo de campo investigando, observación con participación y descripción detallada, tiende a interpretar y descubrir la perspectiva del "otro etnográfico". La etnografía proporciona información sobre el mundo de la experiencia y está estrechamente relacionada con la presentación y el análisis de la cultura. La participación etnográfica, que puede ser encubierta o no oculta, permite recopilar todos los datos disponibles sobre el tema investigado durante un período de tiempo determinado (*ibid.*).

Lo que hace que las etnografías contemporáneas sean desafiantes es su capacidad para proporcionar diferentes interpretaciones de la realidad y explorar diferentes perspectivas dentro de la cultura, sociedad o comunidad particular investigada. La etnografía no es sólo describir aspectos externos, sino también comprender perspectivas internas y narrar estas experiencias. Los enfoques etnográficos contemporáneos también abordan los aspectos literarios y políticos de la escritura y la construcción del mundo creado por el etnógrafo. El comienzo de cualquier investigación está marcado por la selección de un problema o teoría que perseguirá el investigador. En el campo, los conceptos antropológicos, los métodos de recopilación y análisis de datos forman los elementos básicos de la investigación etnográfica (*ibid.*).

La investigación etnográfica contemporánea es diversa, con énfasis en la escritura realista y un enfoque crítico en la recopilación de datos. La obra de Clifford y Marcus de 1986 marca un punto de inflexión en la escritura etnográfica, provocando una reflexión sobre la representación y la autoridad del etnógrafo. La etnografía experimental integra comprensiones epistemológicas y metodológicas de la interpretación, buscando sintetizar el debate clásico sobre la hermenéutica. Las tendencias contemporáneas se caracterizan por estilos de escritura personales y experimentales y la búsqueda de nuevas convenciones. Hay opiniones controvertidas sobre este período, pero la expansión de la investigación etnográfica de acción, crítica y aplicada sugiere la amplitud del campo (*ibid.*).

La investigación etnográfica contemporánea incluye diferentes estilos de representación e interpretación de la sociedad. Aparte de que existen diferentes interpretaciones del terreno etnográfico, también hay constantes como la variedad de técnicas de investigación utilizadas, lo que implica la inclusión de tecnología moderna en el trabajo de investigación. Enfrentar la complejidad de la vida social contemporánea permite diferentes interpretaciones y enfoques a la hora de presentar la realidad sociocultural.

Las perspectivas éticas incluyen visiones externas y sociocientíficas del mundo real, mientras que las perspectivas émicas reflejan percepciones internas de la realidad. Para obtener una imagen completa, los etnógrafos contemporáneos combinan ambas perspectivas. Un enfoque objetivo de la investigación ayuda a los investigadores a permanecer neutrales y evitar juicios etnocéntricos. Conceptos clave como holístico, contextual, émico, ético y sin prejuicios proporcionan la base para una interpretación holística de la cultura. El análisis de la diversidad cultural incluye aspectos externos e intraculturales, siendo los símbolos y rituales importantes para comprender la cultura. Los etnógrafos eligen temas de investigación a nivel micro o macro, según los objetivos de la investigación. La operacionalización de conceptos clave y la aplicación de métodos de investigación apropiados son pasos clave en el trabajo de campo del etnógrafo (*ibid.*).

5.2.2. Sobre la autoetnografía

La autoetnografía es un método de investigación que se ha popularizado en diversas disciplinas durante las últimas décadas. El método de investigación puede explicarse como una autobiografía introspectiva que investiga la interacción de un individuo con ciertos fenómenos culturales. La autoetnografía permite una comprensión crítica de las propias experiencias en un contexto social más amplio. A través de un enfoque reflexivo, los investigadores cuestionan los modelos tradicionales de investigación y la relación entre investigadores e investigados. La autoetnografía fomenta la transformación del pensamiento y la acción y abre espacio para voces e ideas marginadas. Como método político y participativo, se utiliza en el contexto de una educación culturalmente receptiva para promover la justicia social y el entendimiento intercultural. En el proceso de investigación autoetnográfica se enfatiza la importancia de las diferentes perspectivas y la reflexividad (Bartulović, 2021).

La autoetnografía se destaca como un método de investigación que ha cobrado importancia en la formación de los futuros docentes y el desarrollo de su identidad profesional. Se aplica como una metodología política crítica que anima a los futuros docentes a participar activamente en el cambio social. Al analizar las propias experiencias, creencias y narrativas, la autoetnografía permite una comprensión más profunda de la identidad del docente y su relación con las expectativas sociales. La autoetnografía se reconoce como una lucha por la justicia social y un mecanismo de transformación, que brinda espacio para la crítica social y la articulación de posibilidades alternativas (*ibid.*). No es sólo un método de investigación, sino también una forma de vida que promueve el ser ético en el mundo y con los demás.

Centrándose en el microcontexto personal, la autoetnografía considera los elementos esclavizantes de la identidad y la práctica, y explora cómo el trabajo de autor puede promover la justicia social a nivel personal. En el contexto de la educación, la autoetnografía tiene un potencial pedagógico para tomar conciencia de la influencia de las experiencias y creencias personales en la identidad profesional de los docentes. Esto es particularmente importante porque convertirse en profesor representa una crisis biográfica en la que el pasado, el presente y el futuro se encuentran en una tensión dinámica. En este contexto, la autoetnografía puede proporcionar información valiosa sobre el proceso de desarrollo profesional de los docentes y fomentar cambios transformadores en su pedagogía (*ibid.*).

Los elementos autobiográficos a menudo impregnan un texto científico, ya sea implícita o explícitamente, lo que puede contribuir a una comprensión más profunda del tema. La conexión personal del investigador con el tema puede tener un significado práctico, emocional y epistemológico, moldeando la sensibilidad y la perspectiva de la investigación y la escritura. Este método anima al investigador a reflexionar conscientemente sobre sus propios prejuicios, sentimientos y experiencias para comprender e interpretar mejor los fenómenos que está estudiando (Škrbić Alempijević *et al.*, 2016). La autoetnografía se destaca como método de investigación cualitativa por su autorreferencialidad sistemática, que va más allá de la autorreflexividad presente en la etnografía tradicional. Si bien todo texto científico contiene elementos autobiográficos, la autoetnografía revela y analiza sistemáticamente el papel del investigador como sujeto y objeto de investigación. Este enfoque implica el análisis de la experiencia personal a través de una perspectiva cultural, al tiempo que enfatiza el proceso y los resultados de la investigación. Por lo tanto, el autor está en el centro del interés de la investigación, contribuyendo a la comprensión del tema a través de su propia narrativa y experiencia vivida (*ibid.*).

La autoetnografía aporta una dimensión especial al proceso analítico y cognitivo a través de la integración de la experiencia personal y los fenómenos socioculturales colectivos. El autor en la autoetnografía no es sólo el sujeto de investigación sino también el objeto que permite una comprensión más profunda de procesos sociales complejos. A través del análisis de experiencias personales y colectivas, la autoetnografía explora cómo lo individual y lo colectivo se entrelazan, complementan e influyen entre sí. Este enfoque permite exponer y problematizar patrones socioculturales y reflexionar sobre cómo la experiencia personal contribuye a una comprensión más amplia del fenómeno investigado. Aunque puede cuestionarse la validez científica de este enfoque, la autoetnografía proporciona información valiosa sobre la complejidad de las experiencias humanas. Integrar una historia personal en un texto de investigación se está convirtiendo en una práctica convencional en la escritura etnográfica contemporánea, pero todavía se invita a los investigadores a reflexionar críticamente sobre los aspectos epistemológicos, éticos y metodológicos de su trabajo (*ibid.*)

5.2.3. Etnografía en el contexto educativo

La etnografía tiene una aplicación importante en el contexto de la educación, ya que permite una investigación detallada de las comunidades escolares, los procesos de aprendizaje y las interacciones dentro del entorno escolar. A través de observaciones detalladas, entrevistas y análisis contextuales, la investigación etnográfica proporciona una comprensión más profunda de la dinámica del aula, las relaciones docente-alumno y el contexto social y cultural más amplio en el que se desarrolla la educación. Esta metodología de investigación permite identificar los problemas y desafíos que enfrentan profesores y estudiantes, y el desarrollo de intervenciones y políticas específicas destinadas a mejorar el sistema educativo. Al utilizar métodos etnográficos, los investigadores pueden obtener una comprensión más profunda de las necesidades y perspectivas específicas de las diferentes partes interesadas en la educación y proporcionar recomendaciones relevantes para la práctica y las políticas educativas.

Woods (1986) explora a fondo la aplicación de la etnografía en el contexto de las instituciones educativas y su trabajo ofrece una visión profunda de la compleja dinámica dentro del sistema escolar, explorando cómo los métodos etnográficos pueden iluminar diferentes aspectos de la vida escolar y proporcionar una comprensión más profunda de los procesos escolares, de prácticas e interacciones.

Uno de los temas clave del libro es la contextualización de la educación dentro de una estructura social más amplia. El autor (Woods, 1986) explora cómo los factores sociales, económicos y culturales influyen en el entorno escolar y moldean la experiencia de estudiantes, profesores y padres. A través de una investigación etnográfica, Woods (1986) analiza cómo el sistema escolar refleja y reproduce las desigualdades sociales y cómo éstas se reflejan en diferentes aspectos de la vida escolar, como el currículo, la organización del aula, las relaciones entre profesores y estudiantes, las normas y valores culturales, que prevalecen dentro de las escuelas.

Woods (1986) también explora el papel del poder y la autoridad dentro del sistema escolar. Analiza cómo el poder se manifiesta en forma de políticas, prácticas y estructuras que definen el entorno escolar y cómo se refleja en las relaciones entre diferentes partes interesadas, incluidos estudiantes, profesores, directores y padres. A través de una investigación etnográfica, el autor revela cómo el poder se utiliza a menudo como un medio para mantener normas sociales e institucionales existentes, y cómo puede resultar en la reproducción de desigualdades sociales dentro de la escuela.

Otro tema importante que explora Woods (1986) es la construcción social de la identidad dentro del contexto escolar. El autor (1986) analiza cómo se forman las identidades de los estudiantes a través de las interacciones con otros y cómo el entorno escolar puede influir en la formación de su autoconcepto y su rol social. A través de estudios etnográficos, el libro muestra cómo diferentes factores como la raza, la clase, el género y la cultura se superponen e influyen en la formación de la identidad de los estudiantes y cómo la escuela puede ser un lugar de reproducción o resistencia a las normas y valores sociales. Aunque fue publicado a finales de los años 80 del siglo pasado, la obra sigue siendo relevante hoy en día y proporciona una base para la investigación y la comprensión del sistema escolar desde una perspectiva investigativa. La obra ofrece oportunidades para un análisis más detallado del papel de la educación institucional en la sociedad, así como para la mejora de las prácticas y políticas escolares (*ibid.*).

5.3. El dibujo infantil como método de investigación

5.3.1. Sobre el dibujo infantil

Utilizar el dibujo infantil como método de expresión de los niños proporciona una valiosa visión del mundo interior del niño, de las emociones, de las dificultades o de las alegrías a las que se enfrenta. A través del dibujo, los niños pueden transmitir sus pensamientos, sentimientos y experiencias de una manera que les resulte natural e intuitiva. Este método permite al niño comunicarse de forma sencilla y accesible, sin necesidad de una expresión lingüística compleja (Malchiodi, 2012).

Los dibujos infantiles suelen ser una representación directa de las emociones del niño. A través de colores, formas y expresiones faciales, los niños pueden transmitir felicidad, tristeza, enfado o miedo. El dibujo les permite expresar lo que no siempre pueden verbalizar, brindando al terapeuta, docente o padre una idea del mundo emocional del niño. A través del dibujo los niños desarrollan su creatividad e imaginación. Sin restricciones ni reglas, se les permite explorar diferentes técnicas, colores y motivos, fomentando su expresión creativa y su confianza (*ibid.*). Los dibujos infantiles pueden servir como medio de comunicación entre un niño y un adulto. A veces es más fácil iniciar una conversación o comprender las necesidades y deseos de un niño a través de dibujos que verbalmente.

Un adulto puede hacer preguntas sobre el dibujo, fomentando el diálogo y abriendo espacio para una comprensión más profunda de los pensamientos y sentimientos del niño. Los dibujos a menudo revelan detalles sobre los conflictos internos, los miedos o los problemas que enfrenta el niño. A través del dibujo, los niños pueden mostrar sus dificultades o desafíos, dándole a un adulto la oportunidad de reconocerlos y brindarles el apoyo o intervención adecuada. El dibujo favorece el desarrollo de la motricidad fina del niño, la coordinación de ojos y manos y la precisión de los movimientos. A través del dibujo, los niños practican cómo sostener un lápiz, dibujar líneas y formas y desarrollan su capacidad para manejar con precisión las herramientas de dibujo (*ibid.*).

5.3.2. Dibujo infantil en clase

El uso del dibujo infantil en el proceso educativo como método de expresión infantil es una herramienta importante para fomentar la creatividad, la expresión y el aprendizaje en los niños en diferentes contextos de aprendizaje. Este método permite a los niños usar su imaginación y sus habilidades visuales para plasmar sus pensamientos, ideas y conocimientos en papel. Para muchos niños, los dibujos son una forma natural de expresión y aprendizaje. A través del dibujo, los niños pueden visualizar conceptos e ideas abstractos, lo que les ayuda a comprender y recordar información. Los dibujos permiten a los niños crear asociaciones visuales con términos y conceptos que se aprenden, lo que mejora aún más el proceso de aprendizaje (Malchiodi, 2012). El dibujo fomenta el desarrollo de la creatividad y la imaginación del niño. A través del dibujo, los niños tienen la oportunidad de explorar diferentes ideas, formas, colores y texturas y desarrollar su propio estilo de expresión. Esta libertad creativa fomenta la curiosidad y la innovación del niño, que es esencial para un aprendizaje exitoso en todos los ámbitos de la vida.

Los dibujos permiten a los niños expresar sus emociones de forma constructiva. A través de colores, líneas y formas, los niños pueden transmitir sus sentimientos y experiencias y comunicarse con los demás sobre sus estados internos. Este tipo de expresión de la inteligencia emocional es importante para el desarrollo social y emocional del niño (*ibid.*). Los dibujos también pueden resultar útiles para aprender idiomas extranjeros. A través del dibujo, los niños pueden visualizar palabras y frases en un idioma extranjero y conectarlas con imágenes o situaciones apropiadas. Este tipo de aprendizaje visual puede mejorar la comprensión y la memoria del contenido del lenguaje, especialmente para los estudiantes que memorizan mejor visualmente. El dibujo en grupo puede fomentar la cooperación y la comunicación entre los niños. Al dibujar juntos, los niños pueden compartir ideas, discutir sus planes y colaborar para crear una obra de arte conjunta. Esta interacción fomenta el desarrollo de habilidades sociales y el trabajo cooperativo (*ibid.*).

Renegel (2016) enfatiza la importancia de un enfoque cualitativo en la investigación con niños, donde se resalta la necesidad de comprender sus perspectivas internas personales. En este enfoque, los niños son considerados informantes confiables sobre sus propias vidas, lo

que ayuda a los investigadores a entenderlos como sujetos y no como objetos de investigación. Mediante el uso de procedimientos visuales, como el dibujo, la pintura, la fotografía y la creación de obras de vídeo, se intenta superar las limitaciones de la metodología tradicional de investigación sobre la infancia. La pedagoga (Renegel, 2016) enfatiza la importancia de estos procedimientos para fortalecer la agencia de los niños y promover sus voces auténticas sobre sus propias vidas.

Hablando de la expresión de los niños en un entorno institucionalizado, cabe mencionar a la etnomusicóloga y pedagoga musical Elly Bašić por sus numerosas investigaciones sobre los niños y su creatividad. La autora explica como entendemos cada vez más que la verdadera creatividad de los niños florece cuando el niño se siente libre del control de los adultos, mientras que al mismo tiempo reconocemos que guiar sistemáticamente a un niño durante la crianza puede limitar su espontaneidad en la creatividad. En una época en la que la importancia de preservar la imaginación de los niños es cada vez más clara, es nuestra responsabilidad no sólo explorar la creatividad de los niños, sino también promover y apoyar activamente el poder creativo de los niños a través de procesos educativos. Un niño es una constante fundamental en la vida humana, y su imaginación juega un papel clave en esa continuidad. Las estructuras sociales desempeñan un papel importante a la hora de estimular o reprimir la creatividad de los niños, pero hoy en día cada vez más sociedades se dedican a preservar la imaginación de los niños, reconociendo su importancia para el desarrollo futuro (Bašić, 1972).

Bašić (1986) también explica cómo las estructuras institucionales, como el sistema educativo, los programas escolares y los libros de texto, a menudo representan una amenaza para la imaginación creativa y la libre expresión de los niños. Los adultos a menudo descuidan las necesidades y perspectivas de los niños, lo que resulta en un apoyo insuficiente para el desarrollo de la creatividad de los niños (Bašić, 1986).

6. Proceso de investigación

6.1. Problemas y objetivos de la investigación

Dado que hay relativamente pocos estudios sobre estudiantes croatas de español como lengua extranjera en una edad escolar temprana, esta investigación tiene como objetivo presentar cómo es la enseñanza del español como segunda lengua extranjera a los estudiantes de cuarto grado de primaria cuya madre su lengua es croata y son principiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera especificada. Es importante enfatizar que esta investigación es sólo un estudio de caso de una escuela primaria en la República de Croacia, y de los resultados obtenidos no se pueden sacar conclusiones generales sobre el panorama general de la enseñanza de español como lengua extranjera en el cuarto grado de escuela primaria.

El objetivo de la tesis de diploma es presentar la etnografía desde tres perspectivas diferentes, la del profesor, el estudiante y el observador externo en cooperación con sus compañeros, para tratar de equilibrar los estándares metodológicos con las "voces" del profesor y de los niños como participantes activos en el proceso educativo con énfasis en sus experiencias. Además de los estándares metódicos de la enseñanza de una lengua extranjera a niños en edad escolar primaria, también se presentará y analizará el papel de los juegos en el proceso de aprendizaje de dicha lengua extranjera.

6.2. Participantes de la investigación

25 niños participaron en la investigación de esta tesis. Son estudiantes de cuarto grado (4.a, 4.b, 4.c) de una escuela primaria de la República de Croacia. Todos ellos han estado aprendiendo inglés como primera lengua extranjera desde primer grado de primaria, y comenzaron a aprender español como segunda lengua extranjera en cuarto grado de primaria este curso escolar (2023/2024). Los encuestados son principiantes en el aprendizaje del español como lengua extranjera, y la enseñanza en su escuela primaria es también su primer encuentro con el aprendizaje de dicha lengua extranjera.

6.3. Implementación de la investigación, procedimientos e instrumentos utilizados

La investigación se realizó durante marzo de 2024 en varias fases. La primera fase de la investigación consistió en ponerse en contacto con la profesora de español y la directora de la escuela primaria para explicarles verbalmente la idea de la investigación y llegar a un acuerdo sobre la implementación de la investigación. Luego de que el director de la escuela primaria y la profesora de español firmaron el consentimiento para la investigación, se inició la observación de las clases. Dado que los encuestados son estudiantes aún menores de edad, la investigación se realizó de acuerdo con los principios del Código de Ética para la Investigación con Niños (2020), la Ley de Educación en las Escuelas Primarias y Secundarias (2024) y los Lineamientos Éticos del Instituto de Etnología y Folclore para investigaciones en las que participan niños (2023), lo que significa que se ha obtenido el consentimiento de los padres para la participación de sus hijos y hijas en la investigación. La enseñanza fue observada (con participación), además de llevar un diario de investigación detallado y una conversación informal con el maestro y los estudiantes, durante las primeras tres semanas de marzo. Durante el período mencionado, los estudiantes se acostumbraron a otra persona en sus clases de español. La investigadora creó una relación relajada e íntima con comunicación abierta con los estudiantes y la profesora durante su estancia en la clase, lo que resultó en una rica colección de material antes de la fase final de la investigación.

Además de estar en la escuela primaria y observar con participación las clases de ELE, la investigadora realizó entrevistas semiestructuradas con varias compañeras durante la primera quincena de marzo de 2024. Es decir, las entrevistas se realizaron con el fin de obtener una imagen más amplia y objetiva de la enseñanza del español como lengua extranjera en cuarto grado de educación primaria. Las compañeras con las que se realizaron las entrevistas, durante la parte práctica obligatoria de los estudios de posgrado para magisterio, observaron en diferentes ocasiones clases en los mismos grados de la escuela primaria que son los encuestados en esta investigación. La etnografía desde la perspectiva de la investigadora se amplió con el procedimiento de investigación mencionado.

La última fase de la investigación se realizó en la cuarta semana de marzo. Cada cuarto grado (4.a, 4.b, 4.c) del año regular de clases de español tuvo una hora lectiva completa para que cada estudiante dibujara cómo vive la clase de español. Cada clase recibió instrucciones al

comienzo de la lección. Al comienzo de la clase de dibujo, se informó a los estudiantes de las tres clases que la investigación era completamente anónima y que podían retirarse de la participación en cualquier momento. Se les explicó que hasta el final de la lección, cada uno tiene tiempo para dibujar en su hoja A4 cómo vive la lección de español, para dibujar qué es para ellos la enseñanza de ELE.

Durante el proceso de dibujo, la investigadora visitó a los estudiantes y habló informalmente con ellos sobre lo que estaban dibujando y por qué, respondió a sus preguntas y dudas y ayudó a las personas si era necesario. Al finalizar la lección y el proceso de expresión artística, la investigadora agradeció a los entrevistados por su ayuda y participación en la creación de "su libro" para la graduación universitaria. En la misma cuarta semana de marzo, la investigadora realizó una entrevista semiestructurada con la profesora con el objetivo de tener una impresión final y una imagen de cómo ella percibe la enseñanza del español como lengua extranjera a los estudiantes en niñez media de edad escolar.

6.4. Procesamiento de datos recibidos

Al final de la investigación, las notas de investigación se complementaron con conversaciones informales con los estudiantes durante la expresión artística. También se transcribieron todas las entrevistas semiestructuradas realizadas durante la investigación. Los dibujos infantiles resultantes fueron analizados y divididos en diferentes categorías. Todos los datos se explican y presentan en la siguiente parte de discusión del trabajo.

7. Resultados de la investigación

Antes de presentar los resultados de la investigación realizada, es importante explicar cómo se presentarán. Es decir, se abordó la investigación y a través de ella se obtuvieron los resultados de la etnografía desde tres perspectivas diferentes de los participantes de la enseñanza. Desde la perspectiva del docente, alumnos y observadora externa. La última perspectiva de la etnografía, con el fin de obtener resultados lo más objetivos posible, se amplió con las declaraciones de otras alumnas que asistieron a clases de prácticas en las clases investigadas. Teniendo en cuenta el entrelazamiento de las partes interesadas en la investigación, la experiencia de investigación en sí y la complejidad del proceso de enseñanza, los resultados de la investigación se presentarán de manera unificada y la parte enfatizará explícitamente la perspectiva de las partes interesadas en la investigación. Los resultados también se presentarán cronológicamente a medida que se realizó la encuesta, comenzando con la primera semana de marzo de 2024 y terminando con la cuarta semana de marzo de 2024. Varios archivos adjuntos servirán como soporte visual de los resultados obtenidos.

7.1. Primera semana de investigación

"Vamos a jugar ahora". Es una frase que se oye muchas veces en clase durante las clases de ELE. Esta es la frase que utiliza la profesora para introducir la siguiente actividad, que en la mayoría de los casos, según las recomendaciones didácticas presentadas en la parte teórica del trabajo (Mardešić, 2019), es un juego. La lección suele constar de dos o tres juegos. Antes de cada juego, la profesora da a los alumnos instrucciones detalladas sobre cómo será la actividad, o más bien el juego. La profesora primero les explica cómo se llama el juego, cuántos pasos hay y cuál es su objetivo final. Suele repetir las instrucciones dos veces para que todo quede claro para los alumnos. Tras comprobar la comprensión de las instrucciones de un determinado juego, se inicia la actividad. Toda la secuencia de actividades de clase la profesora lleva a cabo siguiendo las recomendaciones metodológicas para trabajar con niños de edad escolar particular (Jovanović *et al.*, 2022).

El primer juego que tuvo lugar en clase el 1 de marzo de 2024 fue un juego que sirvió para repetir el material tratado anteriormente sobre productos alimenticios. La maestra explicó a los niños cómo jugarían un juego para repetir la comida que habían aprendido antes, para recordarles lo que habían aprendido. Les dijo que tenía tarjetas en la mano con imágenes de

los diferentes alimentos que estaban aprendiendo. Ella les mostrará una imagen, y ellos tendrán que mirarla, reconocer lo que muestra, recordar cómo se dice cierta comida en español y levantar la mano para ofrecer su respuesta. Los alumnos escucharon con interés, en silencio, las instrucciones del juego. Después de dar las instrucciones, la profesora preguntó a los alumnos si todo estaba claro para ellos o si era necesario repetir algo. Los estudiantes asintieron colectivamente con la cabeza en señal de comprensión y la maestra mostró la primera imagen a la clase. Había una manzana en el dibujo, la maestra preguntó: "¿Qué es esto?". Inmediatamente después de que se hizo la pregunta, las manos de varios estudiantes estaban en el aire. Esperaron impacientes, esperando a ver si la maestra los llamaba para ofrecerles una respuesta. El espíritu competitivo y las ganas de participar en el juego crecieron cada vez más con cada nueva miniatura mostrada. La maestra se aseguró de que cada estudiante tuviera la oportunidad de ofrecer su respuesta a una imagen. Algunos estudiantes fueron más activos y levantaron la mano en casi todas las imágenes, mientras que otros respondieron sólo unas pocas veces o no respondieron en absoluto. La profesora llamó a los alumnos que no respondieron para que también pudieran participar en el juego. La mayoría de los estudiantes respondieron correctamente a la imagen y dijeron el término requerido en español. Algunos necesitaron un poco de ayuda, que la maestra les brindó guiándolos a la respuesta correcta. El juego duró unos 15 minutos en total, y en él los alumnos repitieron con éxito el vocabulario visto anteriormente en clase.

Según las autoras Jovanović *et al.* (2022), y sus recomendaciones metodológicas sobre la presencia e interpretación de la categoría juego en la enseñanza del español como lengua extranjera, la actividad descrita anteriormente contiene todos los elementos necesarios que la hacen pertenecer a la categoría de juego. La mencionada categoría incluye los juegos educativos, como todas las actividades que despiertan el interés, la curiosidad y el sentido de implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza. Desde una perspectiva etnológica, la idea de Sutton-Smith (2001) sobre la ambigüedad del juego destaca su complejidad y diversidad. No ve el juego como un término simple e inequívoco, sino que enfatiza su complejidad y su significado cambiante. El significado de un juego puede variar dependiendo de varios factores como el contexto del juego, las normas sociales y las interpretaciones y experiencias individuales de los participantes. La actividad descrita anteriormente puede interpretarse como un juego. La retórica del progreso del autor (Sutton-Smith, 2001) enfatiza cómo el juego promueve el desarrollo y el progreso de los individuos y la sociedad. Según este enfoque, el juego es considerado una herramienta para la educación, la innovación y el

progreso tecnológico. Aquí, el juego es visto como un medio para alcanzar objetivos y mejorar la condición humana.

La segunda actividad del primer día observado también fue un juego de repetición, y la maestra así lo anunció. El juego servía para repetir el alfabeto español aprendido y el vocabulario adquirido. Como en la actividad descrita anteriormente, la profesora primero dio a los alumnos instrucciones detalladas y les explicó el juego. Los dividió en dos grupos y así jugaron el juego. Repartió tarjetas con las letras del alfabeto español a cada grupo. En cada tarjeta estaba escrita una letra. La maestra tenía una lista de palabras y una palabra de la lista del alfabeto, pero no las letras en orden ya que forman una sola palabra, sino en orden mixto. Los estudiantes deberían escuchar las letras que dice la maestra y cómo escuchan una determinada letra, buscarla en la tarjeta y ponerla a un lado de la pila. Cuando la maestra termina de deletrear la palabra, les dice en croata el significado de la palabra formada por las letras que dictó, y los estudiantes deben armar esa palabra en español a partir de las letras separadas en la pila. Cuando juntan una palabra, se acercan a escribirla en la pizarra. El ganador es el grupo que es más rápido y tiene palabras formadas más correctamente. Este juego despertó aún mayor interés y motivación en los estudiantes que el juego de repetición anterior. La motivación, ganas de participar y ganar fueron muy notables en ambos grupos de estudiantes. Los estudiantes en grupos dividen las tareas de forma independiente entre ellos. Todos tenían una tarea en una determinada parte del juego. Cooperaron muy bien y con éxito entre sí en todas las partes del juego. No hubo premio para el grupo ganador, pero de todos modos, los estudiantes trabajaron duro y compitieron. El juego duró unos 20 minutos en total, y en él los alumnos repitieron con éxito el vocabulario y el alfabeto español visto anteriormente en clase.

La tercera actividad de clase también era un juego y como tal se presentó a los alumnos. Los estudiantes jugaron este juego en cuatro grupos. La profesora primero los dividió en grupos y les explicó las instrucciones detalladas del juego. Les dijo que cada grupo tenía una hoja de papel en la que había una ilustración de un plato con diferentes alimentos en diferentes zonas del plato y palabras que les ayudarían a formar frases de forma independiente. Cada alumno dentro de un grupo deberá elegir una "figura" con la que jugar, puede ser una goma de borrar, un sacapuntas, pegamento... El juego se desarrolla de forma que, en un orden determinado, cada jugador del grupo lance un dado. El alumno desde la casilla inicial avanza tantas casillas como número obtuvo en el dado. Al llegar al campo, el estudiante debe componer oralmente

una oración a partir de las palabras escritas en un campo determinado y de una imagen que se encuentra en él. El ganador es el alumno que primero logra completar un círculo, con frases correctamente compuestas en cada cuadrado que pisa. Durante la actividad, la profesora y la investigadora visitaron a cuatro grupos de estudiantes y les ayudaron a armar frases correctas y con vocabulario que no podían recordar en un determinado campo. Una vez finalizada la primera fase del juego, siguió la segunda fase del juego. La profesora sacó del escritorio una hoja de papel con la ilustración de un plato y les explicó cómo funcionaría la segunda fase del juego. Los estudiantes todavía estaban divididos en los mismos cuatro grupos. La maestra les mostró cuatro sobres. En cada sobre, en varias hojas de papel, estaba escrita una frase de las muchas que compusieron de forma oral e independiente en la primera parte del juego. En la segunda parte del juego, cada grupo de alumnos debía componer un total de cuatro frases, una de cada sobre. Cada grupo comienza con un sobre sobre la mesa. Cuando lo abren y ordenan los trozos de papel en una frase correcta, cada miembro del grupo escribe la frase resultante en su cuaderno. Después de haber escrito la frase, devuelven los papelitos con los trozos de la frase en el sobre. Los profesores devuelven el sobre y toman otro. Repiten el proceso hasta que cada alumno del grupo tenga cuatro frases escritas correctamente en su cuaderno. Hubo premio en esta actividad. El grupo que llegue primero a la profesora con todas las frases escritas correctamente en los cuadernos de todos los miembros del grupo obtendrá una nota excelente, un cinco, en el diario.

La existencia del premio "cinco" provocó euforia entre los estudiantes. Cada grupo quería ser el ganador. Todos trabajaron muy duro en el juego y muy rápidamente compusieron frases e intercambiaron sobres para ganar. El espíritu competitivo y la competitividad mutua de los grupos estaban en su apogeo. La temeridad de los estudiantes, nacida del deseo de ganar, provocó errores en las frases. El ambiente cooperativo dentro de los grupos, presente en la primera parte de la actividad, fue desapareciendo cada vez más. Los estudiantes se obligaban unos a otros a componer y escribir oraciones más rápido, sin prestar suficiente atención a su precisión. El deseo de ganar fue más fuerte que todas las instrucciones recibidas y todo lo demostrado conocimiento del tema en la primera parte de la actividad.

Rápidamente se desarrolló una atmósfera caótica en la clase. De los cuatro grupos de estudiantes, los dos primeros que terminaron no obtuvieron una calificación excelente porque tenían demasiados errores en sus oraciones. Al final, el grupo ganador fue el que quedó tercero en tiempo lectivo. Los estudiantes del tercer grupo cometieron muy pocos errores en

sus oraciones en comparación con los estudiantes del primer y segundo grupo, por lo que fueron declarados ganadores y recibieron una calificación excelente, un cinco, en el diario.

El premio "cinco" hizo que los estudiantes perdieran el enfoque y la meta al completar la tarea. Al observar el éxito de las dos primeras actividades didácticas, así como de la primera parte de la tercera actividad, la segunda parte del tercer juego terminó sin éxito. El deseo de los estudiantes de ganar y obtener una nota excelente superó absolutamente todas las partes y objetivos de la actividad. El juego duró unos 30 minutos en total.

Según Mardešić (2019), la segunda y tercera actividades didácticas son categóricamente juegos utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Son juegos funcionales, entrenan vocabulario y diferentes estructuras del lenguaje y al mismo tiempo son lúdicos. Según Duran (1995), las actividades descritas pertenecen al tipo de juegos estructurados que tienen reglas, metas e instrucciones claramente definidas que le dan al niño un marco para las actividades. Este tipo de juego puede ser útil para aprender disciplina, seguir reglas y desarrollar habilidades organizativas, y proporcionar al niño una sensación de seguridad y previsibilidad (Duran, 1995). Según Caillois (1965), las dos últimas actividades de clase descritas pertenecen al tipo de juegos que el autor denomina *agon*. Estos son juegos competitivos. Este tipo de juego se caracteriza por reglas de competición claramente definidas y el deseo de lograr la victoria o el dominio sobre otros jugadores.

La última actividad de clase de ese bloque de hora observado fue un libro de historietas. Esta actividad calmó la tensión en la clase provocada por la actividad anterior. La última actividad no se presentó como un juego, sino como un cómic. La maestra entregó una copia del cómic a cada alumno. Se suponía que los estudiantes debían leer el cómic de forma independiente y subrayar las palabras desconocidas en el texto. La maestra les dio unos 10 minutos para esa parte de la actividad. Al finalizar la primera parte de la actividad, la profesora preguntó a los alumnos qué palabras desconocidas habían subrayado. Los estudiantes levantaron la mano y pidieron decir palabras desconocidas. La profesora escribió las palabras en la pizarra y al mismo tiempo las tradujo al croata escribiendo la traducción en la pizarra. Después de la segunda parte de la actividad, al final de la lección, la profesora asignó a los alumnos

diferentes roles del cómic y ellos leyeron el cómic en voz alta, cada uno en su rol. La segunda y tercera parte de la actividad duraron unos 15 minutos en total.

7.2. Segunda semana de investigación

La actividad de clase introductoria fue una repetición del cómic que fue la última actividad de la semana anterior. La maestra volvió a asignar a los estudiantes diferentes roles del cómic y ellos lo leyeron en voz alta, cada uno en su propio rol.

La segunda actividad didáctica fue un juego y se presentó a los estudiantes como un juego de repetición. La maestra trajo pequeños modelos de plástico de frutas y verduras en una bolsa de tela. Explicó a los estudiantes que debían acercarse a los dos primeros bancos y pararse formando un círculo alrededor de las mesas. La maestra irá en círculo con la bolsa de un alumno a otro, y cuando cada alumno llegue hasta ella, sacará de la bolsa una figurita de fruta o verdura, luego dirá en español (si reconoce el objeto) qué es, después coloque el modelo en la caja de madera sobre la mesa. Les explicó que la bolsa también contenía frutas y verduras nuevas que aún tenían que aprender. Los estudiantes escucharon las instrucciones con gran interés y atención, e inmediatamente después de terminar las instrucciones, se dirigieron al lugar designado al inicio de la clase. Estaban muy motivados para jugar, participaron con gusto, esperando con ansias su turno para dibujar una figura, pero al mismo tiempo se escuchaban atentamente. Conocían en gran medida el vocabulario aprendido hasta entonces y escuchaban con interés mientras la profesora les explicaba nuevas frutas y verduras. La primera parte de la actividad duró unos 20 minutos. Al final de la primera parte de la actividad, la profesora dirigió a los alumnos de regreso a sus lugares para escribir nuevas palabras desconocidas en sus cuadernos. En ese momento, casi todos los estudiantes de la clase comenzaron a resentirse. No querían escribir unas 10 palabras nuevas desconocidas, pero querían seguir jugando y "hacer algo divertido, no escribir" (comentario del alumno). El disgusto e insatisfacción de los alumnos se prolongó durante varios minutos, tras los cuales comenzaron a copiar nuevas palabras desconocidas de la pizarra. El proceso de reescritura fue bastante lento y duró hasta el final del primer bloque de hora.

Según Jovanović *et al.* (2022) y según Mardešić (2019), y sus recomendaciones metódicas sobre la presencia e interpretación de la categoría juego en la enseñanza del español como lengua extranjera, la actividad anteriormente descrita contiene todos los elementos necesarios para pertenecer a la categoría de juego. Sutton-Smith (2001) enfatiza la complejidad y la

variabilidad del significado en juego. El significado de un juego puede variar dependiendo de varios factores como el contexto del juego, las normas sociales y las interpretaciones y experiencias individuales de los participantes. La actividad descrita anteriormente puede interpretarse como un juego. Su concepto de ambigüedad funcional se puede aplicar a la actividad descrita, lo que explica cómo el juego puede tener diferentes funciones y propósitos en la sociedad humana, dependiendo del contexto y la perspectiva.

La mayor parte del segundo bloque de clase se dedicó a presentar a los estudiantes cómo será la composición del examen que escribirán. Con ejemplos, la profesora explicó en detalle cómo se verá la composición del examen, en qué partes estará compuesta y qué material se examinará. Después de recibir las instrucciones, los alumnos, guiados por preguntas e ilustraciones, escribieron un ejemplo de composición de texto. Después de realizar la actividad descrita aún quedan unos 10 minutos para finalizar la clase. La profesora hizo una pregunta a los alumnos: "¿Podemos jugar algo?". La pregunta cambió la dinámica en la clase en unos momentos. Los estudiantes se animaron después de la actividad anterior en la que se mostraron muy serios y concentrados en la tarea. Se relajaron muy rápidamente y aceptaron la propuesta de la maestra. Los dividió en dos grupos y les dijo que hasta el final de la clase jugarían al "patíbulo" para repetir el vocabulario aprendido. Lo jugarán divididos en dos grupos entre sí. Les recordó con breves instrucciones las reglas y el flujo del juego. Los estudiantes la escucharon con interés y asintieron con la cabeza en señal de reconocimiento y aprobación. Estaban muy motivados por el juego competitivo que, a juzgar por sus reacciones, les resultaba muy querido y familiar. No hubo premio para el equipo ganador, pero independientemente de eso, ambos grupos de estudiantes trabajaron duro y querían ganar. Rápida y hábilmente se turnaron para adivinar las letras en español e intentaron adivinar de qué término se trataba. El juego de repetición tuvo mucho éxito.

Según Duran (1995), la actividad docente descrita se categoriza como un juego estructurado que tiene reglas, objetivos e instrucciones claramente definidos que le dan al niño un marco para las actividades. Este tipo de juego puede ser útil para aprender disciplina, seguir reglas y desarrollar habilidades organizativas, además de proporcionar al niño una sensación de seguridad y previsibilidad. Según Caillois (1965), la última actividad docente descrita pertenece al tipo de juegos que el autor denomina *agon*. Estos son juegos competitivos. Este tipo de juego se caracteriza por reglas de competición claramente definidas y el deseo de lograr la victoria o el dominio sobre otros jugadores.

7.3. Tercera semana de investigación

La primera actividad de la tercera semana de observación fue un juego mediante el cual se procesó una nueva unidad didáctica. Primero, como es habitual, la profesora explicó detalladamente la actividad a los alumnos. Les dijo que tenía útiles escolares en su mochila negra. Ella caminará por la clase con esa mochila y ellos tienen que levantar la mano si quieren participar en el juego y sacar una parte del material escolar. Cuando tienen un elemento del material escolar en sus manos, deberán decir en croata de qué se trata, y luego la profesora escribirá ese término en la pizarra en español. Al final del juego, todos volverán a revisar las nuevas palabras desconocidas en el tablero y las traducirán al croata. Luego los estudiantes copiarán los nuevos términos de la pizarra en sus cuadernos. La actividad duró unos 20 minutos en total. Los estudiantes participaron en el juego con gran interés y motivación de principio a fin. La mayoría de los estudiantes quería sacar los útiles escolares de la mochila. Durante el juego memorizaron muchos conceptos nuevos, lo que se vio en la parte de la actividad en la que se traducían al croata nuevas palabras escritas en español en la pizarra. A juzgar por las reacciones de los alumnos, la actividad fue todo un éxito.

De acuerdo con las recomendaciones metodológicas sobre la aplicación e interpretación del juego en la enseñanza del español como lengua extranjera de las autoras del manual (Jovanović *et al.*, 2022) y Mardešić (2019), se concluye que la actividad anteriormente descrita contiene todos los elementos necesarios para categorizarla como un juego. Sutton-Smith (2001) enfatiza la complejidad y variabilidad del significado mismo del juego. Los significados pueden variar dependiendo de diversos factores como el contexto del juego, las normas sociales y las interpretaciones y experiencias individuales de los participantes. Por tanto, la actividad descrita anteriormente puede interpretarse como un juego. Esta actividad puede entenderse a través del concepto de ambigüedad funcional, que explica cómo el juego puede tener diferentes funciones y propósitos en la sociedad humana, según el contexto y la perspectiva.

"Ahora vamos a jugar al bingo." - fue la frase inicial de la profesora para la segunda actividad didáctica, y generó entusiasmo entre los estudiantes. La profesora repitió brevemente las instrucciones y reglas de este juego, ya que el juego en sí era muy familiar y querido para los alumnos. Lo que se vio en sus reacciones ante la mención del término bingo. La misma

situación se notó una semana antes con el juego de la horca. La maestra les dijo que jugarían bingo con las nuevas frases aprendidas. Les explicó que debían formar un campo de cuatro partes iguales en el cuaderno y que debían escribir un ejemplo de material escolar en cada parte. La profesora dio a los alumnos unos minutos para elegir y escribir términos. Luego empezó a sacar ejemplos de útiles escolares de la misma mochila negra, y los alumnos seguían atentamente de qué modelos de útiles escolares hablaban, hasta que la clase escuchó un exaltación: "¡Tengo bingo!"; "Yo también, profesora, yo también." (comentarios de los alumnos). El juego se jugó en varias rondas y los estudiantes participaron con entusiasmo y muy motivados en cada ronda, con la esperanza de ganar el bingo. No hubo premio para los ganadores, pero a pesar de eso, el ambiente competitivo en la clase fue muy alto. Luego de que algunos estudiantes anunciaran que tenían bingo, la maestra los llamó para decirle en oraciones completas, con su ayuda, qué cuatro ejemplos de útiles escolares hay en la mochila. Luego de varias rondas de bingo, siguió la segunda parte de la actividad. Cada estudiante tuvo que escribir cuatro oraciones completas en su cuaderno, basándose en ejemplos orales completados recientemente, qué ejemplos de útiles escolares encuentran en la mochila. Durante la segunda parte de la actividad, la profesora, al igual que la investigadora, recorrió la clase, observó cómo los alumnos componían frases y ayudaba a los individuos si era necesario. Esta parte de la actividad fue menos interesante para los estudiantes que el juego de bingo en sí, pero independientemente de mencionado, completaron la tarea. Toda la actividad duró unos 25 minutos en total. A juzgar por las reacciones y los resultados de los estudiantes, la actividad fue todo un éxito.

Según Mardešić (2019), la actividad docente descrita anteriormente se categoriza claramente como un juego funcional utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras. El tipo de actividad mencionado entrena el vocabulario y las diferentes estructuras del lenguaje, manteniendo al mismo tiempo un carácter lúdico. Duran (1995) clasifica la actividad descrita como juegos estructurados, que tienen reglas, objetivos e instrucciones claramente definidos, proporcionando a los niños un marco para las actividades. Caillois (1965) clasifica la última actividad docente descrita como *agon*, es decir, un juego competitivo. Este tipo de juego se caracteriza por reglas de competencia claramente definidas y el deseo de lograr la victoria o el dominio sobre otros jugadores.

La tercera actividad de clase del día observado, y la primera del segundo bloque de clase, fue una ficha de trabajo creativa. Esta actividad no fue un juego. La maestra entregó a cada alumno una hoja de papel A4, en medio de la cual había una gran ilustración de un lápiz, y alrededor de la ilustración estaba esparcido un vocabulario de útiles escolares. La profesora explicó a los alumnos que primero debían recortar con cuidado todos los trozos de papel, luego colorear y decorar su ilustración de un estuche, y pegar en él aquellas palabras del material escolar que en realidad se encuentran en sus estuches personales. Una vez finalizada la primera parte de la actividad, deberán pegar el lápiz en su cuaderno y presentar su tarea oralmente a la clase. La motivación y el interés de los estudiantes en esta tarea, en comparación con la actividad de bingo anterior, fue notablemente menor. Pero independientemente de lo mencionado, todos los estudiantes completaron la tarea. Toda la actividad docente duró unos 20 minutos en total. A juzgar por las reacciones y resultados de los estudiantes, la actividad fue un éxito.

La última actividad de clase de día observado fue un juego llamado Pum, pum. Hubo entusiasmo general entre los estudiantes cuando la maestra mencionó el nombre del juego que iban a jugar. La mayor parte de la clase pronto se calmó para que la maestra les recordara las instrucciones y reglas del juego. Algunos estudiantes preguntaron: "¿Hay una recompensa en el juego, "un cinco"?", a lo que la profesora respondió que no, y los estudiantes no estaban muy contentos con la respuesta que recibieron. Al finalizar la mencionada conversación, la profesora dividió a los alumnos en cuatro grupos dentro de los cuales, por parejas, jugarán el juego entre sí. La profesora entregó a cada grupo un sobre en el que, en trozos de papel, estaban escritos términos relacionados con el material escolar. El objetivo del juego es: si el alumno dibuja un término que está escrito en español, debe decir esa palabra en croata y viceversa. Dentro del sobre también hay una tarjeta pum, pum. En el caso de que el alumno saque esa carta, pierde todos los puntos acumulados hasta dicho momento. Si el estudiante saca una tarjeta y no sabe el significado del término en croata o español, no obtiene puntos, pero si el estudiante sabe la respuesta al término, obtiene un punto y guarda la tarjeta con el término en junto a su lado. Después de que la profesora terminó con las instrucciones y reglas del juego, un alumno dijo: "No tengo ganas de jugar.", otro alumno respondió: "Yo tampoco, ¿a qué tenemos que jugar exactamente?". La docente respondió a su protesta: "Es una actividad obligatoria y hay que hacerla, no se puede decir que no se quiere participar". Después de la breve conversación mencionada, todos comenzaron a jugar. Durante la

actividad, la profesora y la investigadora caminaron por la clase, observaron y comprobaron cómo jugaban los alumnos, también les ayudaron si era necesario. Toda la actividad duró unos 20 minutos en total. A juzgar por las reacciones de la mayoría de los estudiantes, la actividad fue todo un éxito. La motivación y las ganas de competir y ganar se notaron durante toda la actividad en la mayoría de los estudiantes. Incluso a los estudiantes a quienes les molestó el juego al principio, les gustó al final y lo jugaron con éxito.

Según Mardešić (2019), la última actividad de clase descrita pertenece a la categoría de juegos funcionales utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. El tipo de actividad mencionado entrena el vocabulario y las diferentes estructuras del lenguaje, manteniendo al mismo tiempo un carácter lúdico. Duran (1995) clasifica la actividad descrita como juegos estructurados, que tienen reglas, objetivos e instrucciones claramente definidos, proporcionando a los estudiantes un marco para las actividades. Caillois (1965) clasifica la última actividad docente descrita como *agon*, es decir, un juego competitivo. Este tipo de juego se caracteriza por reglas de competición claramente definidas y el deseo de lograr la victoria o el dominio sobre otros jugadores.

7.4. Cuarta semana de investigación

En la última semana de la investigación de la enseñanza del español como segunda lengua extranjera en cuarto grado de primaria, se realizó una parte de la expresión artística de los estudiantes con el fin de observar objetivamente cómo perciben la enseñanza. El dibujo de los niños, como método de investigación, intentó determinar cómo perciben las lecciones cuando no están influenciados por otras circunstancias de enseñanza. Las conversaciones informales sostenidas con los estudiantes durante su proceso de expresión artística ayudaron a comprender mejor lo que dibujaban.

Investigadora: "Dime, ¿por qué estás aprendiendo español en primer lugar? ¿Qué tiene de bueno ese idioma?"

Estudiante: "Bueno, me gusta el italiano, pero no hay manera de aprenderlo, así que mamá y papá me dijeron que probara el español, que es parecido."

Estudiante: "Me gusta más que el alemán, es más bonito, no quería alemán."

Otros dos estudiantes: "Pensé que era interesante intentarlo."; "Sí a mí también, algo nuevo y divertido."

Otros dos estudiantes: "Me gusta."; "Para mí no, pero tengo que hacerlo."

Después de una breve conversación introductoria sobre el tema de la lengua española, la investigadora presentó a los estudiantes la actividad que realizarán, extrayendo la lección de lengua española. El ambiente en la clase era genial, los alumnos escuchaban atentamente a la investigadora, como una cara nueva, menos conocida que la de profesora. Estaban interesados en lo que iban a hacer hoy, por qué la investigadora estaba parada frente a ellos cuando no era su maestra. Estaban motivados e interesados, aunque aún no sabían qué harían muy pronto.

Investigadora: "Está bien, equipo, ¿saben qué es una universidad?"

(Los estudiantes asienten con la cabeza para confirmar, algunos responden con las palabras que conocen, que la palabra les resulta familiar).

Investigadora: "Entonces eso es genial. Estoy terminando esa universidad ahora, y al terminar la universidad siempre escribes un libro, es mi libro, en el que escribo mucho de lo que aprendí en esa universidad. Ahora, necesito su ayuda hoy para ese libro mío. Necesito sus dibujos, para que el libro sea más bonito y colorido, y que no contenga solo mi texto. ¿Me ayudarás? ¿Quieres dibujar?"

(Los estudiantes simplemente asienten con la cabeza con una sonrisa en el rostro como señal de confirmación, algunos confirman verbalmente que quieren dibujar).

Estudiante: "¿Y qué debemos dibujar, qué queremos?"

Investigadora: "Genial, genial, muchas gracias por su ayuda. Hiciste una buena pregunta, ahora te lo explicaré todo. Necesito que dibujes todo lo primero que te viene a la mente cuando te digo la clase de lengua española. ¿Qué es? ¿Cómo se ve eso? ¿Cómo te sientes? Dibuja lo que quieras. Tienes tiempo hasta el final de esta clase, así que unos 40 minutos más".

(Después de las instrucciones dadas, la investigadora entregó una hoja de papel A4 en blanco a cada estudiante y al mismo tiempo respondió las preguntas de los estudiantes relacionadas con el dibujo).

Estudiante: "Entonces como estudiamos, ¿pizarra completa y eso?"

Investigadora: "Sí, sí, lo que se te ocurra."

Estudiante: "¿Puedo dibujar con rotuladores y pinturas?"

Otro estudiante: "¿Puedo dibujar una bandera o una canción?"

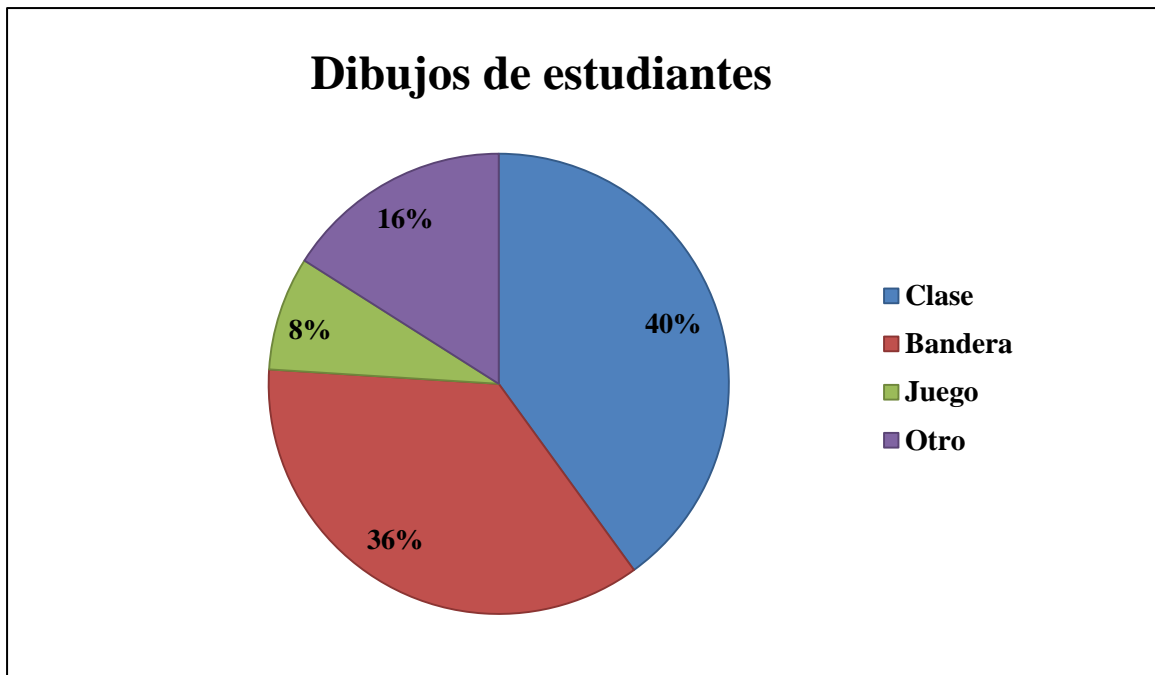
Otro estudiante: "¿Puedo yo la escuela?"

Investigadora: "Todo es posible, sea cual sea la clase de español que más te convenga."

El tercer alumno: "Ah, es mejor dibujar que estudiar."

Los estudiantes necesitaron unos minutos para concentrarse en la tarea, procesar la información recibida y empezar a dibujar. Durante el proceso de dibujo, hubo un murmullo en la clase. Los estudiantes se comunicaron entre sí y comentaron sobre sus propios procesos de dibujo y los de otras personas en clase. La investigadora caminó activamente por la clase todo el tiempo y respondió las preguntas y dudas de los estudiantes relacionadas con la expresión artística.

7.5. Análisis de dibujos de estudiantes



Anexo 1: Representación gráfica de los dibujos obtenidos de los estudiantes

Como se mencionó anteriormente en la parte metodológica del trabajo, en la expresión artística participaron un total de 25 estudiantes de los grados 4.a, 4.b y 4.c. Los estudiantes crearon sus dibujos sobre la idea de la clase de ELE durante toda una hora escolar. Una vez recopilados todos los dibujos, se examinaron cuidadosamente y se clasificaron en cuatro categorías diferentes según su similitud.

La primera categoría son las aulas (clase). Diez dibujos infantiles representan temáticamente una determinada situación de clase en el aula: pizarra, mesas y sillas, profesora, alumnos, cuaderno y otros útiles escolares. La segunda categoría son las banderas. Nueve dibujos infantiles tienen como tema alguna forma de la bandera y el escudo de armas de España. El tamaño de las banderas y las técnicas de expresión varían de un dibujo a otro, pero la representación general de la bandera española está muy claramente notada en hasta nueve dibujos. La tercera categoría son los juegos. De los 25 dibujos recibidos, sólo dos muestran algún tipo de juego en clase. Aunque el término “juego” y el verbo “jugar” se repiten muchas veces durante la lección, tanto por parte de la profesora como de los alumnos, sólo dos alumnos lo presentaron artísticamente. Lo que lleva a la pregunta: aunque la enseñanza del

español como lengua extranjera en cuarto grado de primaria está llena de juegos, ¿los alumnos perciben este juego en el aula como un verdadero juego, o no consideran esta forma del juego educativa como juego verdadero, pero sólo como una manera diferente de la enseñanza?

La última, cuarta categoría de dibujos infantiles son otros o varios. En esta categoría hay cuatro dibujos infantiles que son completamente abstractos o contienen algunos elementos de abstracción. Esta categoría de dibujos es muy interesante porque los estudiantes están en el grupo de edad que todavía pertenece a la fase de operaciones concretas. El pensamiento y la expresión abstractos, como se explica en la parte teórica de la tesina, comienzan a desarrollarse a una edad más avanzada. Este resultado también se explicará con más detalle en la parte de discusión del trabajo.

Todos las fotos de dibujos infantiles recopilados con el fin de escribir esta tesis, analizados y utilizados en el trabajo, se adjuntan al final del trabajo, antes de la lista de literatura utilizada.

7.6. Análisis de datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas

Mediante la realización de una entrevista semiestructurada a una profesora de lengua española, quisimos conocer su perspectiva sobre el enfoque e implementación de la enseñanza en el cuarto grado de la escuela primaria. Querían determinar los lados positivos y negativos de la práctica metodológica y la realidad de la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes en edad escolar primaria.

Investigadora: "¿Puedes contarme algunas de tus impresiones sobre la clase, ventajas, desventajas, cualquier cosa que se te ocurra?"

Profesora: "Es bueno, son buenos niños. El principal problema es el tiempo, la cita. Siempre tengo lecciones dobladas con los alumnos de cuatro, a menudo al final del día. Ya están cansados, ya han tenido suficiente, ya no tienen concentración, son niños pequeños. Siempre es el final del recorrido de la mañana. Es mucho para ellos. Ya están pensando en volver a casa, que ya han terminado, y aún les quedan dos clases de español. Siempre tengo el mayor número de estudiantes en en cuarto grado, el número de estudiantes disminuye a medida que pasan a grados superiores. Tienen muchas clases y obligaciones, y luego el español suele ser el primero en abandonar. Es una pena, lo siento, pero así es. Son buenos niños en cuatro

grado, sobre todo interesados y motivados, quieren trabajar y aprender, sobre todo porque jugamos mucho, eso les gusta. Les gusta aprender jugando, así les resulta más fácil, y así aprenden y juegan y aprenden más, son niños pequeños. Ni siquiera conocen bien el croata, ni la gramática ni las reglas, por lo que también es necesario adaptar el idioma extranjero. No puedes trabajar con ellos como con estudiantes mayores que saben más. Preguntan por juegos, los buscan y les encantan, también piden por 'un cinco', pero no siempre hay premio en el juego. Las clases son más interesantes, más dinámicas, es mejor tanto para ellos como para mí. Apoyo este enfoque de enseñanza a través del juego. Creo que es una gran ventaja. Veo más tarde en grados superiores cómo aprenden mejor de esa manera y les encanta. De todos los problemas y fallas del sistema educativo, creo que ese juego es genial. No lo cambiaría ni lo haría de manera diferente. Se necesita esfuerzo por parte del profesor para idear estos juegos y conseguir y fabricar los materiales, pero una vez que lo tienes, es genial y puedes cambiarlo y adaptarlo a las clases y a los estudiantes".

A través de entrevistas semiestructuradas con seis compañeras de estudios, quisimos conocer su perspectiva sobre el enfoque y la implementación de las clases en el cuarto grado de la escuela primaria. Todas las colegas entrevistadas realizaron clases prácticas como parte de sus estudios de posgrado en los mismos cuarto grados y con la misma docente con la quien se realizó la investigación. Mediante la realización de entrevistas quisimos obtener una idea más amplia y objetiva de la enseñanza además de la percepción subjetiva de la investigadora. Ya que la investigadora, al igual que sus compañeras de estudios, observó las mismas clases. Los resultados presentados en siguiente parte del texto, serán analizados y comentados en la parte de discusión del trabajo.

Investigadora: "Dame, por favor, cuéntame, ¿cómo viviste las clases con alumnos de cuarto grado cuando estabas de prácticas?" ¿Cómo fue todo el proceso de enseñanza? ¿Relación alumno-profesora? Dinámicas de clase, actividades, cuéntame todo lo que recuerdes."

Compañera 1: "Los estudiantes escuchan muy atentamente a la profesora y muestran un gran interés en la lección. Esto es especialmente evidente cuando responden oralmente, lo que más nos impresionó a mis colegas y a mí. Todo el mundo parece ansioso por aprender algo nuevo. La profesora se adapta a cada clase, por lo que las lecciones de 4º de primaria consisten

principalmente en juegos. Por supuesto, esto es lo que más les conviene y participan muy activamente en ellos. La mayoría de ellos son juegos competitivos y de adivinanzas, y se trabajan por parejas o en grupos. Por ejemplo, cuando estaban repitiendo los colores, la maestra pegaba papeles de los colores correspondientes en la clase, y tenían que correr hasta el color que ella decía en español. Como juego de repetición hacia el final de la lección, juegan al bingo, algo que les encanta a todos los alumnos. También muestran un gran interés en los cuestionarios que se pueden jugar a través de teléfonos móviles, como Kahoot, y en esa actividad vi que sus conocimientos son mucho mejores de lo que esperaba al principio".

Compañera 2: "La clase me parecieron interesante, vi como los niños aprenden rápido, pero también como la clase de 45 minutos se pasa rápido, entonces hay que planificar bien la clase. Los niños son muy activos, algunos son más activos, otros son más retraídos. La docente sabe establecer orden con los alumnos cuando hablan y devolver su atención a la actividad en la que están participando. Les gustan los juegos, se divierten, pero creo que a veces un niño puede desinteresarse del juego, por lo que hay que animarlo e implicarlo en el trabajo en grupo."

Compañera 3: "La enseñanza es dinámica, sobre todo en los grados inferiores y donde hay más estudiantes. La profesora se adapta muy bien a los alumnos. Aprenden el material de forma divertida, ella les presenta la unidad didáctica, corrige el habla utilizando los signos que ella inventó para ayudarles a recordar y reconocer un error, por ejemplo, no leer la 'h'. Junto con el material nuevo, repite el viejo, inserta una conexión entre lo nuevo y lo viejo y les deja concluir una regla por sí mismos. Cada lección tiene un juego al principio o al final de la clase. Al principio juega, por ejemplo, Pictionary para repasar vocabulario. Al final de la clase hay actividades como Quizlet o cortar y colorear, el juego Pum pum donde dibujan una palabra y tienen que traducirla al croata/español. Creo que los estudiantes dominan lo previsto más fácilmente con juegos y estas actividades divertidas, porque tienen un espíritu competitivo, entonces todos quieren participar. Si sucede que alguien no quiere jugar o no le gusta el juego, la profesora lo incluye igualmente en un grupo o en parejas y le explica que tiene que jugar como todos los demás."

Compañera 4: "Bueno, las clases estuvieron bastante buenos. En esos 45 minutos, tal vez se harían 3 o 4 tareas más pequeñas, dependiendo de cómo serían los niños. Pero, creo que considerando su edad, es imposible hacer muchas cosas porque no tienen mucha concentración y les tomó mucho tiempo hacer una sola tarea. Hay muchos juegos en clase,

hay juegos para repetir todo al comienzo de la lección y luego nuevamente. Hay algo llamado Pun pum, y recuerdo que sacan unos trozos de papel y luego tienen que traducir al español la palabra que está escrita en croata en el papel. O viceversa, del español al croata. También jugaron ese Kahoot. No me gustó eso. Ver a niños de tan solo 10 años hipnotizados corriendo hacia la pizarra con sus teléfonos móviles para escanear el código, da miedo. Creo que aprenden mejor con estos juegos. Especialmente cuando compiten entre sí, porque todos quieren ganar, por supuesto, y trabajan mejor entre ellos. Y son más felices porque es dinámico y pueden moverse por el aula en grupo y no quedarse sentados en sus lugares. Me parece que les gustan los juegos."

Compañera 5: "A los niños les gusta aprender, quieren aprender, lo cual fue una sorpresa para mí. Realmente, cada material nuevo que hicieron fue adoptado rápidamente. La profesora es paciente con ellos, puede parecer lento, pero son pequeños, hay que explicarles lentamente el material. La maestra jugó muchos juegos con ellos. Recuerdo que cuando estaban aprendiendo los colores, tenían una especie de competencia, una carrera de relevos. Literalmente, antes de que sonara el timbre, pegó coloridos collages en las paredes del aula. Y luego, cuando empezó la clase, todos se pusieron de pie. Y ella dice el color en croata, tienen que decirlo en español y rápidamente encuentran ese color y llegan a él en el aula en la pared. Quien llegue primero se lleva un punto. Luego supieron jugar al bingo con esos colores y Pum Pum, en grupos con trozos de papel. Cada hora es un juego. Son hiperactivos, alegres, motivados para aprender y muy competitivos. Todo es una competencia para ellos. Aquellos juegos con espíritu competitivo fomentaban más la actividad en clase."

Compañera 6: "Estos son niños pequeños. Todavía no tienen mucho conocimiento sobre su lengua materna o sobre cómo se aprende el idioma a una edad de los grados superiores. Sin embargo, lo que vi en la práctica fue que estos juegos se utilizaban como una forma de aprender. Vi quizás tres tipos de juegos. La primera era que, cuando estaban aprendiendo sobre las materias escolares, la maestra traía varias materias escolares en una bolsa, y luego dejaba que cada alumno, sin mirar, sacara un objeto de la bolsa y cuando lo sacaba fuera, tenía que nombrarlo. Les intrigó, en el sentido de que nunca supieron lo que iban a obtener de la bolsa. Y creo que es muy útil que los niños aprendan mucho más así que teniendo listas de vocabulario. Es dinámico y todos lo siguen. Otro juego que vi fue que tenían una taza, en la que habían escrito diferentes palabras de un vocabulario determinado. Y lo jugaron en dos grupos. Cada alumno seleccionó una palabra del grupo y tuvo que traducirla al croata. Sin embargo, también había un papel con la palabra Pum pum escrita, lo que significa que cuando

sacan ese papel, todas las palabras que han coleccionado hasta el momento dado pierdan. Lo que se suma a la dinámica. No es que solo traduzcan palabras, sino que también está el factor del espíritu competitivo y las ganas de aprender, pero también de adivinar la mayor cantidad de palabras posible. Y el tercero, por supuesto, es Kahoot, donde hay que tener mucho cuidado. Los niños están muy contentos de que usen un teléfono celular para aprender, sin embargo, esto puede crear problemas si un estudiante no tiene su propio teléfono celular. Y esto genera gran euforia, ruido e indisciplina en la clase. Creo que debería haber más juegos en clase, sin embargo, deberían elegirse y planificarse cuidadosamente. A los niños les gustan mucho estos juegos. Hay cierta euforia que se produce cuando se anuncia un juego. Los niños tienen muchas ganas de hacerlo. Es obvio que les encantan estos juegos y les encanta aprender de esa manera".

7.7. Discusión

Según la investigación sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras presentada en la parte teórica del trabajo (Mihaljević Djigunović, 2013), los supuestos sobre el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras que afecta la motivación de los estudiantes y sobre el papel de las diferentes partes de la enseñanza que afectan la motivación de los estudiantes, se puede aplicar a los resultados presentados en ese trabajo. De las partes presentadas de las conversaciones informales mantenidas con los estudiantes, se observa que los individuos presentan diferentes razones para aprender español como lengua extranjera. Se obtuvieron respuestas que muestran claramente la motivación intrínseca de los estudiantes por aprender dicha lengua extranjera, como por ejemplo ver el español como una lengua exótica diferente que los atrajo a comenzar a aprenderlo. También se obtuvieron respuestas de los estudiantes que sus padres los matricularon en una lengua extranjera. Para ellos, la motivación para aprender una lengua extranjera surge de las circunstancias del aula en las que se aprende la lengua.

Es decir, al leer los ejemplos descritos de las clases observadas, se nota en varios ejemplos diferentes que todos los estudiantes están muy motivados para participar en los juegos de clase. Es cierto que también hubo ejemplos en los que los estudiantes no estaban motivados a participar en las actividades didácticas de aprendizaje a través del juego u otras actividades que no son juego. Al analizar los diferentes resultados obtenidos se deben tener en cuenta las circunstancias de las horas lectivas presentadas por la profesora en su declaración. Estos son

estudiantes pequeños que siempre tienen lecciones de español en las dos últimas clases del día. Como se explica en la parte teórica del trabajo (Colić, 2019, Jovanović *et al.*, 2022, Patekar, 2014), al trabajar con estudiantes del grupo de edad mencionado se deben tener en cuenta sus características de desarrollo y adaptar el currículo a ellos. Por mucho que la profesora siga las recomendaciones metodológicas de trabajar con alumnos de edad escolar primaria, lo cierto es que las clases siempre son al final de la jornada laboral de los alumnos y que el idioma se aprende en grupos más grandes de niños. Al analizar la enseñanza se debe tener en cuenta el panorama más amplio de los factores que influyen en la motivación de los estudiantes y el proceso de enseñanza en sí. Jelić (2024) obtuvo en su investigación resultados de investigación similares relacionados con la motivación de los niños más pequeños de edad escolar para aprender español como lengua extranjera, presentados en la descripción teórica del trabajo. La motivación intrínseca, las actividades didácticas divertidas y, en ocasiones, la presión de los padres para aprender otra lengua extranjera, son resultados de investigaciones que coinciden con la de esta tesis y en otra investigación recientes mencionada (Jelić, 2024).

Además de que sólo dos dibujos de los estudiantes muestran el juego en clase, otro resultado interesante de su expresión artística es el hecho de que cuatro dibujos muestran contenido parcial o completamente abstracto⁹. Esto es bastante sorprendente teniendo en cuenta que se trata de estudiantes en edad escolar más temprana que se encuentran en la etapa de operaciones concretas según la teoría del desarrollo intelectual de Piaget (Colić, 2019). La última cuarta etapa de las operaciones formales, en la que se desarrolla el pensamiento abstracto, suele comenzar alrededor de los doce años de edad del niño. Los estudiantes que participaron en la investigación tienen 10 u 11 años. Dado lo mencionado, los estudiantes se encuentran en el período límite de las operaciones cognitivas concretas y abstractas. De lo dicho se puede concluir que algunos estudiantes están entrando lentamente en la fase de desarrollo de operaciones cognitivas abstractas, las cuales se pueden observar en los elementos abstractos que forman parte de sus dibujos. Los dibujos no son una abstracción completa, contienen la representación de elementos concretos como un coche, calle, cabeza humana..., pero los elementos concretos anteriores se sitúan en el entorno abstracto del resto del dibujo.

De los cuatro teóricos presentados, dos de ellos (Caillois, 1965, Sutton-Smith, 2001) ofrecen una interpretación del término juego bajo la cual se pueden ubicar las actividades de

⁹ Al final de la tesina se adjuntan dibujos fotografiados.

enseñanza observadas relatadas y descritas. Los otros dos teóricos de juegos presentados tienen una comprensión fundamentalmente diferente del concepto mencionado. Huizinga (1992) afirma que el juego es una acción libre limitada por ciertas reglas. Tiene sus propias regularidades internas, rituales y estructura que la diferencian de otras actividades. Huizinga (1992) también enfatiza los aspectos mágicos y sagrados del juego, argumentando que el juego tiene la capacidad de crear un espacio especial donde se aplican diferentes reglas y donde tienen lugar eventos especiales. Woods Winnicott (2004) explica que el juego es un puente, lo que significa que crea una transición entre el mundo interior del niño (imaginación, fantasía) y el mundo real. Es un espacio donde el niño puede expresarse libremente, experimentar y explorar sin miedo a las consecuencias. La comprensión del juego por parte de los dos autores es bastante abstracta para su aplicación en un contexto docente. El proceso educativo, y con el uso del aprendizaje a través del juego, es un conjunto de acciones más concretas que las entendidas por los autores Huizinga (1992) y Woods Winnicott (2004).

Todas las actividades didácticas descritas que se caracterizan como juegos son juegos estructurados en un contexto educativo. En el propio término y concepto del juego se introducen los valores traídos y promovidos por la jerarquía del sistema educativo desde las instituciones más altas hacia abajo. La pregunta que surge es ¿cómo perciben y definen los niños y los adultos el concepto de juego? A partir del testimonio de la profesora, de las compañeras de estudios y de las impresiones de la investigadora, la enseñanza del español como lengua extranjera en cuarto grado de primaria en el caso de estudio presentado está llena de juegos. Cada lección contiene varias actividades que todos los adultos que participaron en esta investigación caracterizaron como juego. Los estudiantes juegan mucho en clase y, a través del juego, aprenden un nuevo idioma extranjero mucho más rápido, más fácil y de forma más interesante. Esta es la opinión final de los docentes que participaron en la investigación, pero la comprensión metódica de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes en edad escolar más temprana (Duran, 1995, Filipović, 2022, Jovanović *et al.*, 2022, Vrhovac *et al.*., 2019).

Sin embargo, además de la perspectiva de los adultos sobre la enseñanza y el juego en el aula, también es importante tener en cuenta cómo los estudiantes perciben ambos términos. Los estudiantes observados en 4.a, 4.b y 4.c grado están motivados para aprender ELE y son, en la mayoría, disciplinados y concentrados en clase. Hay que tener en cuenta que se trata de niños en edad escolar más temprana que todavía son bastante juguetones y para quienes la enseñanza del español como lengua extranjera optativa es siempre al final de la jornada

escolar. Cuando una determinada actividad de clase se presenta a los estudiantes como un juego, ellos la aceptan como tal. El verbo "jugar" o alguna otra variante de la palabra "juego" se repite varias veces durante una lección. En la gran mayoría de los casos, los estudiantes reaccionan muy positivamente y son motivados para los juegos en clase. Prefieren jugar en clase a aprender material nuevo de copiar de la pizarra a cuadernos, lo que muestran de forma muy vocal. Cuando están realizando alguna otra actividad que no es un juego, preguntan por un juego y preguntan cuándo se jugará.

La siguiente frecuencia de observación de lecciones es que los estudiantes en clase traten como un juego aquellas actividades que se les presentan como un juego. Al hacer preguntas sobre cuándo jugarán o qué juegos jugarán, utilizan las mismas variaciones de la palabra "juego" o del verbo "jugar" que usa la profesora. Sin embargo, independientemente de lo dicho, los dibujos de los niños así como su representación gráfica muestran resultados diferentes sobre cómo los estudiantes perciben la clase. Independientemente de la frecuencia de los juegos en clase así como del uso de terminología relacionada con los juegos, tanto por parte de la profesora como de los alumnos, el juego se muestra en sólo dos dibujos infantiles. El resto de dibujos infantiles muestran una temática diferente. Los resultados anteriores de los dibujos infantiles desde una perspectiva etnológica se pueden interpretar de la siguiente manera. Aunque los estudiantes han aprendido a aprender jugando en clase, este tipo de juego escolar es contradictorio con la comprensión que tienen los hijos del juego.

Las nociones de juego institucionalizado utilizado en el aula con fines educativos y juego infantil libre, según los resultados obtenidos a partir de los dibujos de los estudiantes, son diferentes. El juego utilizado en el aula según la percepción de los estudiantes no es un juego, sino más bien más interesante que un *no-juego*. El término *no-juego* se refiere a todas las demás formas de aprendizaje y enseñanza en el aula que no consisten en aprender a través del juego. Al comparar el *no-juego* y el juego en el aula, los estudiantes perciben el juego en el aula como un juego. Sin embargo, al comparar el juego en el aula con el juego libre de los niños, en ese caso el juego en el aula desde la perspectiva del estudiante no se interpreta como juego. Este es un ejemplo de la romantización del juego infantil en un contexto educativo institucionalizado. En la ya mencionada romantización del juego infantil, todos los participantes de la investigación, excepto los estudiantes, desde su perspectiva adulta hablan muy positivamente del juego en el aula como método de enseñanza del español como lengua extranjera. Los estudiantes también tienen una actitud positiva hacia el juego en el aula, pero este mismo juego falta en la expresión artística. El juego en clase carece de libertad y

posibilidad de participación o no participación. Según los teóricos de juegos, la posibilidad de elección y la libertad son sus características básicas (Huizinga, 1992, Woods Winnicott, 2004).

El concepto de poder de Sutton-Smith (2001) como una de las siete retóricas del juego puede aplicarse a la investigación realizada. Su perspectiva enfatiza el papel del juego como medio para obtener y mantener poder y control. El juego se puede utilizar para mostrar dominio, manipular a otras personas y preservar las estructuras sociales existentes. Según lo entiende el autor (Sutton-Smith, 2001), el juego actúa como una herramienta para establecer y mantener la autoridad. El sistema educativo es un sistema complejo de jerarquía y roles divididos. En este sistema, los profesores tienen su papel, mientras que los estudiantes tienen el suyo. Los roles mencionados se explican y aprenden durante un período de tiempo. En la relación entre profesor y alumno, los profesores son quienes planifican, determinan y dictan el curso de la propia lección. Los estudiantes son quienes completan las tareas que se les asignan en la lección. Los profesores tienen poder y autoridad en el aula al determinar el curso de la lección y las tareas que realizarán los estudiantes. Las tareas de clase mencionadas pueden ser, y según la enseñanza reelaborada se ve que lo son, juegos. Si un determinado juego es una actividad docente obligatoria, significa que todos los alumnos deben participar en ella.

Con este principio se cambia una de las características básicas del juego, que es la libertad, y se adapta el juego para ser utilizado con fines educativos. En este contexto, es moldeado y gestionado por los profesores, guiando a sus alumnos a lo largo de todo el proceso de las actividades docentes. Esta forma de juego contradice las características básicas del juego mencionadas anteriormente, pero está adaptada a las condiciones metodológicas modernas y a las recomendaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras a niños en edad escolar temprana.

Aunque según los resultados obtenidos de los dibujos de los niños, es muy fácil comprobar que los alumnos no perciben el juego en clase como un juego real, sino mejor y diferente al *no-juego*, y prefieren estas actividades a las partes de la lección en la que tienen que, por ejemplo, copiar palabras nuevas desconocidas en un cuaderno. Lo dicho se nota en varios ejemplos diferentes de clases observadas descritas. Las quejas de los estudiantes sobre copiar del pizarra a su cuaderno o hacer su propio estuche son ejemplos en los que los estudiantes quisieron jugar y no completar la tarea asignada. La expresión artística, para los efectos de esta tesis de diploma, también según los comentarios mencionados, no era la actividad

favorita de todos, pero era una opción mucho mejor que el aprendizaje clásico en clase. La jerarquía sería más o menos tal que prefieren cualquier forma de juego en clase a cualquier otra actividad que se acerque más a la comprensión tradicional del aprendizaje en la escuela. A los estudiantes les gusta aprender jugando, aunque su expresión artística demostró que no lo consideran un juego en su comprensión del término.

Otro aspecto del juego que recorre varios ejemplos descritos de enseñanza observada es el espíritu competitivo de los juegos en el aula. Las compañeras de estudios también hablan sobre el aspecto competitivo del juego y el deseo de ganar. Todos los participantes de la investigación retrataron positivamente el espíritu competitivo de los juegos como un factor que afecta positivamente la motivación de los estudiantes, el deseo de ganar y la dinámica general de la clase. Definitivamente se necesita precaución en este tipo de juego, independientemente de las características positivas mencionadas. Esto queda claramente demostrado en el ejemplo relatado y descrito de una actividad a través de un juego en el que los estudiantes componían frases a partir de sus partes en un sobre. En esta actividad, el espíritu competitivo y el deseo de ganar influyeron en la alta velocidad, pero también en la imprecisión en la resolución de la tarea. En todo el espíritu competitivo de este tipo de juegos didácticos se debe lograr un equilibrio entre el deseo de ganar y el objetivo mismo de la actividad.

Durante las actividades de clase, la docente se asegura de que todos los estudiantes participen por igual en ellas. Lo dicho se nota en diferentes situaciones descritas y relatadas durante las semanas de clases observadas. La cooperación entre estudiantes y la división equitativa de tareas en una determinada actividad también se nota en varias situaciones diferentes relatadas durante las semanas de clases observadas. En el ejemplo del juego en el que la profesora deletreaba letras, a partir de las cuales los estudiantes componían palabras y las escribían en la pizarra, se notó un nivel muy alto de cooperación entre los estudiantes y una división independiente de diversas tareas dentro del grupo. Sin embargo, la atmósfera de colaboración entre los estudiantes que trabajó muy bien en el ejemplo dado del juego, rápidamente disminuyó cuando el premio cinco entró como factor en el juego.

En cada actividad didáctica descrita que puede catalogarse como un juego competitivo, los estudiantes estaban altamente motivados en el deseo de vencer a los demás competidores o al equipo rival. Sin el premio "un cinco", que a veces se pedía antes del inicio del juego, y otras no, trabajaron duro y lucharon por ganar. Según la opinión de la investigadora, los estudiantes

no necesitaban ningún motivo añadido para motivarlos aún más, la motivación y el deseo de jugar presentes era bastante alto. El premio "un cinco" para los ganadores del juego cambió la dinámica del juego, la propia clase y el ambiente cooperativo entre los alumnos. Ya no era importante para ellos competir, aprender a través del juego y cooperar en grupo, sino que su principal objetivo eran las notas excelentes. Los estudiantes de los cuatro grupos querían obtener "un cinco" al mismo tiempo, ignorando algunos pasos en el camino hacia la calificación del premio y perdiendo el enfoque de la tarea. En las actividades que incluyan el aspecto de otorgar una calificación excelente, se debe tener cuidado para garantizar que los estudiantes no sean ejecutados durante la propia actividad de clase.

De acuerdo con las declaraciones de la profesora y compañeras mencionados anteriormente en la tesina, se pueden sacar varias conclusiones. Todos las participantes adultas hablan de forma muy positiva sobre el uso de los juegos en la enseñanza y el aprendizaje a través del juego. Las compañeras elogian la buena dinámica en clase, destacando la alternancia de varias actividades didácticas diferentes durante una hora escolar y explicando cómo esto tiene un buen efecto en la atención, concentración y motivación de los alumnos. Las compañeras narradoras en su mayoría cuentan ejemplos de varios de los mismos juegos que recuerdan de las clases prácticas en los cuartos grados observados. También explican el aspecto competitivo de los juegos utilizados en las clases como algo que tiene un efecto muy positivo en la motivación de los estudiantes y en los resultados del aprendizaje a través del juego.

El uso de la tecnología para los juegos en clase es otro de los aspectos positivos que presentan las compañeras. Destacando la precaución en el uso de dispositivos móviles en clase debido a la falta de disciplina y concentración que estos dispositivos pueden provocar. También hay que tener en cuenta la posibilidad de que no todos los alumnos dispongan de dispositivos móviles propios y por tanto adapten la actividad a las circunstancias de clase particular. Una compañera entrevistada expresó su desaprobación por el uso de dispositivos móviles en clase. Del testimonio de la profesora y de las compañeras se puede concluir que perciben el juego en clase y el aprendizaje a través del juego de forma diferente que los estudiantes. Se habla de juego y de aprendizaje a través del juego, analizando y dividiendo la lección en diferentes categorías y actividades, teniendo en cuenta las recomendaciones metodológicas de la profesión. La percepción mencionada anterior es lógicamente diferente a la de los estudiantes y la forma en que perciben la enseñanza.

En sus declaraciones, las compañeras también hablan de la comunicación no verbal en las clases de lengua extranjera (Žiborski Kovačić, 2019, en Vrhovac *et al.*, 2019). Al explicar y relatar la situación no utilizan el término comunicación no verbal, pero a partir de ejemplos como explicar la falta de pronunciación de la letra "h" al principio de una palabra, se nota que se trata de comunicación no verbal en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Žiborski Kovačić (2019, en Vrhovac *et al.*, 2019) explica que los profesores pueden utilizar gestos, expresiones faciales y entonación para enfatizar palabras o conceptos clave, animar a los estudiantes a participar activamente en clase y transmitir un tono o actitud emocional hacia el material lingüístico. El profesor utiliza en clase las técnicas descritas en la frase anterior. Los estudiantes responden muy bien a los elementos de la comunicación no verbal y les ayuda a comprender mejor la nueva lengua extranjera que están aprendiendo.

Todas las técnicas de investigación utilizadas para crear esta tesis resultaron ser muy útiles. Observar las clases, tomar notas de investigación detalladas y participar ocasionalmente en algunas actividades de clase permitió a la investigadora crear una relación más íntima con los estudiantes. Dado que la investigadora pasó casi un mes con los estudiantes en clase, la parte de la investigación que incluyó la expresión artística de los estudiantes y mantener una conversación informal con ellos mientras dibujaban, fue un gran éxito. La investigadora era conocido a los estudiantes en esa etapa de la investigación. Pasó tiempo en clase con ellos y no es que una sola vez vino a clase a pedirles dibujos. Debido al mencionado tiempo dedicado a los estudiantes y a la comunicación abierto hacia ellos que la investigadora practicó desde el primer día de la investigación, los resultados recopilados y obtenidos son bastante completos.

Las conversaciones informales mantenidas con los estudiantes durante su proceso de expresión artística, así como las de introducción a la actividad misma, fueron claras, concretas y comprensivas. Se obtuvo material suficiente para escribir esta tesis. Las entrevistas semiestructuradas realizadas con la profesora y las compañeras fueron muy bien. El método de investigación de una entrevista semiestructurada y un ambiente de conversación relajado dieron como resultado un material recopilado de calidad. La entrevista semiestructurada proporcionó suficiente espacio para adaptar el flujo de preguntas y la conversación a la situación conversacional de momento. La combinación de etnografía y autoetnografía como métodos de investigación en la creación de tesina ha demostrado ser de gran utilidad. La objetividad etnográfica aportó una percepción más amplia al trabajo para una presentación más objetiva de la materia y la investigación. Por otro lado, el enfoque autoetnográfico de la investigación ayudó a la investigadora a profundizar la investigación y conectarse con sus

encuestados, obteniendo así materiales de investigación honestos y detallados incorporados a esta tesis.

8. Conclusión

Las políticas lingüísticas contemporáneas en Croacia enfatizan la importancia de aprender lenguas extranjeras desde el primer grado de la escuela primaria, siendo el inglés el idioma dominante. Aunque existe apoyo para el desarrollo del multilingüismo, la falta de personal profesional y de recursos financieros a menudo limita su implementación. La introducción de herramientas digitales y alfabetización multimedia en la educación es esencial para la adaptación a las necesidades de las nuevas generaciones, y la colaboración entre profesores, estudiantes y la comunidad apoya métodos de enseñanza innovadores y el desarrollo del pensamiento crítico.

Desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir) es esencial para un aprendizaje exitoso de una lengua extranjera, especialmente en un mundo globalizado donde la comunicación en una lengua extranjera a menudo es necesaria. Los niños más pequeños tienen una ventaja natural en el aprendizaje de idiomas extranjeros debido a su plasticidad cognitiva, pero es importante adaptar los métodos de enseñanza a su etapa de su desarrollo. El método de enseñanza basado en tareas y la inclusión de juegos y diversos estímulos sensoriales ayuda a la participación activa de los estudiantes y al desarrollo de diversas habilidades e inteligencias. Además, crear un ambiente de aula estimulante y colaborativo es esencial para la seguridad emocional y un proceso de aprendizaje eficaz. La etnografía permite una comprensión más profunda de los procesos, prácticas e interacciones escolares, así como de los factores sociales y culturales que influyen en la educación. El uso de dibujos infantiles en el proceso educativo es particularmente importante porque fomenta la creatividad, la innovación y la cooperación entre los niños, al tiempo que permite una mejor visualización y comprensión de conceptos abstractos. Reconocer y apoyar la creatividad de los estudiantes es clave para su desarrollo y formación de identidades auténticas, lo que requiere comprender y empoderar a los niños como sujetos, no como objetos del proceso educativo.

Con base en los resultados obtenidos, se puede concluir que la enseñanza del español como lengua extranjera en cuarto grado de educación primaria está repleta de actividades que se pueden caracterizar como unos juegos. Según los entornos metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes en edad escolar temprana, estas actividades se perciben

como un juego, aunque los teóricos del juego a menudo tienen una comprensión diferente del concepto mismo de juego, enfatizando aspectos del juego que incluyen la libertad, los rituales y la transición entre la imaginación y la realidad, que difícilmente encaja en un contexto educativo estructurado.

Las investigaciones han demostrado que los estudiantes y los profesores perciben el juego en el aula de manera diferente. Mientras que los adultos participantes en la investigación, incluidas profesoras y compañeras, ven los juegos en el aula como una forma eficaz de aprender, los estudiantes perciben los juegos como actividades más interesantes en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales, pero no los reconocen como juegos reales en el sentido de una actividad libre para niños. Esto es evidente en los dibujos de los niños, que rara vez muestran juegos en clase, y en las reacciones de los estudiantes que buscan juego cuando las actividades no se presentan como juegos. Los estudiantes, aunque están motivados para aprender español a través de juegos, muestran que los juegos institucionalizados, estructurados y guiados por los profesores, no se perciben como un verdadero juego libre, sino como una alternativa más interesante a los *no-juegos*. Esta diferencia de percepción entre el juego institucionalizado y el libre resalta la necesidad de equilibrar la libertad y la estructura en el proceso educativo para mantener la motivación y la autenticidad del juego.

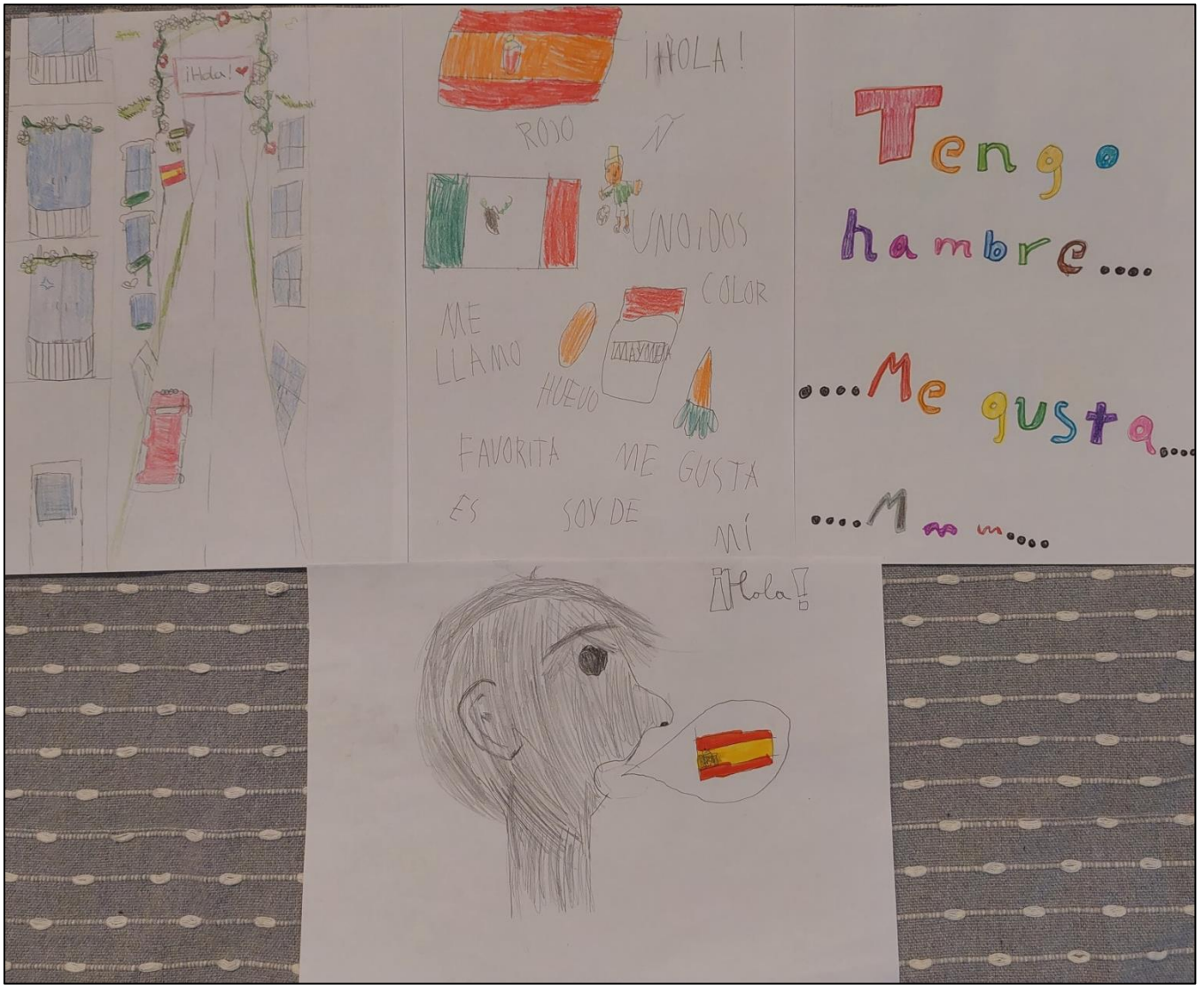
El uso de diversas técnicas de investigación, incluida la observación de clases, la toma de notas de investigación y entrevistas informales con los estudiantes, resultó útil para obtener resultados integrales. El enfoque abierto del investigador hacia los estudiantes permitió la recopilación de datos detallados y relevantes, confirmando la importancia de adaptar los métodos de investigación al contexto y las necesidades de los encuestados.

Al final de la tesina, somos conscientes de que los resultados presentados constituyen sólo una pequeña parte del panorama más amplio de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por esta razón, no podemos sacar conclusiones generales sobre la práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras basándonos en estos datos. Sin embargo, esperamos que esta investigación sirva como base para futuras investigaciones en campos relacionados. Esperamos que los resultados de esta investigación contribuyan a la comprensión de un panorama más amplio de la enseñanza de lenguas extranjeras y que la voz del estudiante, que es crucial, se convierta en la creadora de buenas prácticas docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras.

9. Dibujos infantiles adjuntos



Anexo 2: dibujos de los estudiantes - aula (clase)



Anexo 3: dibujos de estudiantes – varios (otro(s))



Anexo 4: dibujos de estudiantes – juego



Anexo 5: dibujos de estudiantes – bandera

10. Literatura

Backett-Milburn, K. y McKie, L. (1999), "Una evaluación crítica de la técnica de dibujar y escribir", *Health Education Research*, 14(3): 387-398.

Bartulović, M. (2021), "POTENCIAL TRANSFORMADOR DE LA AUTOETNOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA", *Metodički obzori*, 16: 5-22.

Bašić, E. (1972), "Tareas y perspectivas en la investigación de la creatividad infantil". En Žganec, V. (ed.): *Actas del XVII Congreso de la Unión de Asociaciones de Folcloristas de Yugoslavia y la Sociedad de Folcloristas de Croacia*. Zagreb.

Bašić, E. (1986), "Diferencias en la 'autenticidad' de la expresión creativa de los niños y el punto de vista de observación de los adultos". En Organdžieva, C. (ed.): *Ponencia XXXI congreso sobre Cogyzot sobre asociaciones de folcloristas en Yugoslavia (Skopje - asociación de folcloristas de Macedonia)*. Macedonia.

Cafuk, M. (2021), "Miedo a la evaluación social negativa durante la comunicación en una lengua extranjera: un estudio de caso de estudiantes de lengua española en una escuela secundaria en Croacia. *Repositorio de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Zagreb*. [edición digital]. [fecha de acceso: 30 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:754135>.

Caillois, R. (1965), *Juegos y gente: máscara y éxtasis*. Belgrado: Nolit.

Clark-Ibáñez, M. (2004), "Enmarcando el mundo social con entrevistas de fotoelicitación", *American Behavioral Scientist*, 47(12): 1507-1527.

Clark, A. y Moss, P. (2011), *Escuchar a los niños pequeños: el enfoque mosaico*. Oficina Nacional de la Infancia.

Colić, I. (2019), "La teoría del desarrollo intelectual de Jean Piaget: implicaciones pedagógicas contemporáneas. *Repositorio de la Universidad de Zadar* [edición digital]. [fecha de acceso: 30 de octubre de 2023]. Disponible en: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd:5175/datastream/PDF/view>.

Corsaro, W. A. (2015), *La sociología de la infancia*. Publicaciones sabias.

Costa, A. L. y Garmston, R. J. (1987), "La enseñanza de los estudiantes: desarrollo de imágenes de una profesión", *Action in Teacher Education*, 9(3): 5–12.

Duran, M. (1995), *Niño y juego*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Emerson, RM, Fretz, RI y Shaw, LL (2011), *Redacción de notas de campo etnográficas*. Prensa de la Universidad de Chicago.

Código de Ética para la Investigación con Niños (2020), [edición digital]. [fecha de acceso: 25 de mayo de 2024]. Disponible en: https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/NEPID/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C5%BEivanja%20s%20djecom_%20revidirana%20verzija%202020.pdf

Lineamientos éticos del Instituto de Etnología y Folklorística para investigaciones con niños (2023), [edición digital]. [fecha de acceso: 25 de mayo de 2024]. Disponible en: https://www.ief.hr/wp-content/uploads/2023/08/Eticke-smjernice-za-istrazivanje-u-kojima-sudjeluju-djeca_IEF.pdf

Filipović, J. (2022), "El papel del profesor en la política y planificación de las lenguas en la educación". En Draškić Vićanović, I. (ed.) (2022): *Profedepeques - La guía para la enseñanza temprana del español como lengua extranjera*. Belgrado: SIMIOS.

Gardner, R. C. (1985), *Psicología social y aprendizaje de segundas lenguas: el papel de las actitudes y la motivación*. Eduardo Arnold.

Granger, C. (2004), *El silencio en el aprendizaje de una segunda lengua. Una lectura psicoanalítica*. [edición digital]. [fecha de acceso: 25 de abril de 2024]. Disponible en: [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=0WwkVUV11wcC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Granger,+C.+\(2004\).+Silence+in+Second+Language+Learning.+A+Lectura+Psicoanalítica.&ots=9KnoIROCzG&sig=nqvtjBIKSTaczreY75ux6nUzJvk&redir_esc=y#v=onepage&q=Granger%2C%20\(2004\).%20Silence%20in%20Second%20Language%20Learning.%20A%20Psychoanalytic%20Leyendo.&f=falso](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=0WwkVUV11wcC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Granger,+C.+(2004).+Silence+in+Second+Language+Learning.+A+Lectura+Psicoanalítica.&ots=9KnoIROCzG&sig=nqvtjBIKSTaczreY75ux6nUzJvk&redir_esc=y#v=onepage&q=Granger%2C%20(2004).%20Silence%20in%20Second%20Language%20Learning.%20A%20Psychoanalytic%20Leyendo.&f=falso)

Huizinga, J. (1992), *Homo ludens: sobre el origen de la cultura en juego*. Zagreb: Naprijed.

Jelić, A. y Blažević, A. G. (2023), "Panorama actual de la enseñanza de español en las escuelas primarias y secundarias en Croacia". *Espiral - REVISTA DE EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL* [edición digital]. [fecha de acceso: 25 de mayo de 2024]. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/espiral-no-31-revista-de-educacion-y-didactica-del-espanol-31-2023_183957/.

Jelić, A. (2024), "Aprendizaje temprano de español como lengua extranjera en Croacia: la perspectiva del alumno". *Perspectivas Metódicas 15/1* [edición digital]. [fecha de acceso: 25 de agosto de 2024]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/383219921_Early_learning_of_Spanish_as_a_foreign_language_in_Croatia_The_learner_perspective

Jovanovic, A. et al. (2022), *Profedepeques - La guía para la enseñanza temprana del español como lengua extranjera*. Belgrado: SIMIOS.

Kapović, M. (2022), "Las lenguas extranjeras en la educación formal en Croacia", *STRANI JEZICI*, 51: 283-309.

Knežević, Č. (2016), "Enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras versus el método de traducción gramatical". SVAROG No. 12:30-312. [edición digital]. [fecha de acceso: 25 de abril de 2024]. Disponible en: <http://svarog.nubl.org/wpcontent/uploads/2014/12/Mr-%C4%8Cedomir-P.-Kne%C5%BEevi%C4%87-COMMUNICATIVE-ENFOQUE-TO-TEACH-FOREIGN-IDIOMA-CONTRA-EL-M%C3%89TODO-DE-TRADUCCI%C3%93N.pdf>.

Lenneberg, E. H. (1967), *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Wiley.

Letica, S. y Medved Krajnović, M. (2009), "Aprendizaje de lenguas extranjeras en Croacia: política, ciencia y público". En Granić, J. (ed.) (2009): *Política lingüística y realidad lingüística*. Zagreb: HDPL.

Krashen, S. D. (1982), *Principios y práctica en la adquisición de una segunda lengua*. Prensa de Pérgamo.

Malchiodi, C. A. (1998), *Comprensión de los dibujos infantiles*. Prensa de Guilford.

Malchiodi, C. A. (2012), *Comprensión de los dibujos infantiles*. Prensa de Guilford.

Mardešić, S. (2019), "El juego en la enseñanza de lenguas extranjeras". En Vrhovac, Y. *et al.* (ed.): *Retos del aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela primaria*. Zagreb: LJEVAK.

Mihaljević Djigunović, J. (2012), "Aprendizaje temprano de inglés como lengua extranjera en contexto: evidencia de un estudio de caso de país", *British Council* 2012, 12-05.

Mihaljević Djigunović, J. (2013), "Investigación interdisciplinaria en el campo de la educación utilizando el ejemplo de la glotodidáctica", *Sociologija i prostor*, 51 197 (3): 471-491.

Patekar, J. (2014), "IMPLICACIONES DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR TEMPRANA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS", *REVISIONES METODOLÓGICAS*, 21: 67-81.

Relja, R. (2009), "ETNOGRAFÍA CONTEMPORÁNEA COMO ENFOQUE METODOLÓGICO INTEGRATIVO: APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS A LA INVESTIGACIÓN SOCIOCULTURAL", *Titius*, 2: 119-134.

Rengel, K. (2016), "Procedimientos visuales en investigaciones con niños". En Jerković, B. y Škojo, T. (eds.): *El artista como pedagogo frente a los desafíos de la crianza y la educación contemporáneas*. Osijek: Universidad de Josip Juraj Strossmayer, Academia de Arte.

Román Pérez, K. J. (2010), "Aprendizaje virtual de español para extranjeros anglo parlantes con énfasis en la cultura colombiana". Bogotá: Facultad de ciencias de la educación.

Spradley, J.P. (1980), *Observación participante*. Holt, Rinehart y Winston.

Sutton-Smith, B. (2001), *La ambigüedad del juego*. Londres: Harvard University Press.

Škrbić Alempijević, N., Potkonjak, S. y Rubić, T. (2016), *Pensar etnográficamente: enfoques y métodos cualitativos en etnología y antropología cultural*. Zagreb: prensa FF y biblioteca HED.

Vilke, M. (2015), "ENSEÑANZA TEMPRANA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS CROATAS". En Mihaljević Djigunović, J. (ed.) (2015): *LOS NIÑOS Y EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA*. Zagreb: prensa FF.

Vrhovac, Y. et al. (2019), *Retos del aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela primaria*. Zagreb: LJEVAK.

Vygotsky, L. S. (1978), *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Prensa de la Universidad de Harvard.

Ley de Educación en las Escuelas Primarias y Secundarias (2024), [edición digital]. [fecha de acceso: 25 de mayo de 2024]. Disponible en: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>

Zafar, S., Meenakshi, K. (2012), "Diferencias individuales del alumno y adquisición de una segunda lengua: una revisión", *Journal of Language Teaching and Research*, 3:639-646, [edición digital]. [fecha de acceso: 25 de abril de 2024]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/272797669_Individual_Learner_Differences_and_Second_Language_Acquisition_A_Review.

Žiborski Kovačić, V. (2019), "La comunicación no verbal en la enseñanza de lenguas extranjeras". En Vrhovac, Y. et al. (ed.): *Retos del aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela primaria*. Zagreb: LJEVAK.

Woods, P. (1986), *Inside Schools - Etnografía en la investigación educativa*. Nueva York: Routledge.

Woods Winnicott, D. (2004), *Juego y realidad*. Zagreb: Prosvjeta.