



Trabajo de fin de Máster

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
LA ENSEÑANZA SIN SOPORTE ESCRITO DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA
A INMIGRANTES NO ALFABETIZADOS
PUESTA EN PRÁCTICA DE MATERIALES**

AINA GALLART FOS

Asesores

Dra. ELISA ROSADO VILLEGAS

Dr. ERNESTO MARTÍN PERIS

**Universitat de Barcelona - Universitat Pompeu Fabra
Máster Oficial de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera
2008-2010**

*Yo no estudio para aprender lengua,
yo estudio para aprender muchas cosas
porque este mundo siempre cambia.*

(Seyara, estudiante de español)

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría mostrar mi agradecimiento a todas las personas que han hecho posible este trabajo.

En primer lugar, a Elisa Rosado y Ernesto Martín Peris, asesores del proyecto, por orientarme y ayudarme en mi primera incursión en el mundo de la investigación en la didáctica de lenguas extranjeras y sobre todo por haber depositado en mí su confianza.

A Miquel Llobera, Carmen Arbonés y Francisco José Cantero por animarnos y habernos guiado en la concepción del proyecto. A Lourdes Miquel, por sus valiosos consejos y sugerencias.

A Ignacio Llop, José Alemañ y Natalia Serrano, del Ayuntamiento de Elche, por creer en este proyecto, facilitarme el acceso a los cursos de español y hacerme sentir como en casa. A los alumnos y profesores que se prestaron desinteresadamente a ser entrevistados y me permitieron compartir con ellos sus experiencias. A Ignacia Romero por abrirme de par en par las puertas de su clase y colaborar en la investigación con tanta pasión. A todos y cada uno de los alumnos del grupo de español para extranjeros, por su paciencia, sus ánimos y sus sonrisas.

A Diana, Martí, Antonio, Paula y a aquellas personas que colaboraron con sus actuaciones en los materiales que ponemos en práctica. A Elena Sevilla, que sin dudar lo realizó el diseño y las ilustraciones de los materiales y supo darle forma a nuestras ideas. A Paula y a Mónica por las traducciones. A los compañeros del Máster junto a los que hemos recorrido este camino, en especial a Diana, Ramon, Maria, Federica y Mónica.

Por supuesto, a Carolina, por lo todo que ha significado esta experiencia y por lo que la hemos disfrutado.

A mis amigos y amigas, que siempre están ahí. A Lluna por cuidarme tanto.

A José por quererme tan bien.

Y finalmente a mi padre, mi madre, mi hermano y mi familia, por su comprensión y apoyo durante todo el proceso y durante toda mi vida.

ÍNDICE

1. Resumen	6
2. Justificación e interés de la investigación.....	7
3. El Discurso.....	9
3.1. El discurso oral.....	10
3.2. Marco europeo común de referencia para las lenguas	12
4. Teorías de investigación en didáctica de lenguas extranjeras.....	14
4.1. Investigación en el aula	14
4.2. La enseñanza reflexiva.....	15
4.3. La investigación en acción	16
5. Objetivos y preguntas de investigación	19
6. Metodología de la investigación	20
6.1. Descripción del contexto	20
6.2. Descripción del grupo meta	21
6.2.1. Aula, nivel y horario	21
6.2.2. El alumnado	22
6.3. Métodos e instrumentos de observación y recogida de datos.....	23
6.3.1. Análisis de necesidades	25
6.3.2. “Diario de la profesora”	26
6.3.3. Grabación de las sesiones.....	27
6.3.4. Encuesta profesora responsable: Cuestionario de observación.....	29
6.3.5. Prueba de competencia oral	29
6.3.5.1. Operaciones y criterios de evaluación.....	30
7. Resultados.....	33
7.1. Análisis de necesidades	33
7.2. El “Diario de la profesora”	39
7.2.1. Recursos técnicos	39
7.2.2. Gestión de la clase y del tiempo	40
7.2.3. Los contenidos	41
7.2.4. El uso de los materiales por parte del profesor	43
7.2.5. El uso de los materiales por parte de los alumnos.....	44
7.2.6. Representación gráfica.....	45
7.2.7. Ambiente y motivación.....	46
7.2.8. Trabajo en grupo	49
7.2.9. Participación espontánea	50

7.2.10. Dinámicas.....	51
7.2.11. Tareas	55
7.3. Análisis de la producción oral.....	56
7.3.1. El corpus de lengua oral.....	56
7.3.1.1. Contenido del corpus	56
7.3.1.2. Tipología textual.....	57
7.3.1.3. Tipología situacional y grado de formalidad	57
7.3.1.4. Características de los informantes	57
7.3.1.5. La recogida de los datos	58
7.3.1.5.1. Grabaciones recogidas por la investigadora.....	58
7.3.1.5.2. La transcripción ortográfica	58
7.3.2. Análisis de los datos obtenidos.....	58
7.3.2.1. Fonética.....	59
7.3.2.2. Morfosintaxis.....	61
7.3.2.3. Léxico	65
7.3.2.4. Pragmática.....	67
7.4. Prueba de comprensión e interacción oral.....	71
7.4.1. Prueba de comprensión oral.....	72
7.4.2. Prueba de interacción oral.....	72
7.5. Encuesta profesora responsable	73
8. Discusión de los datos y conclusiones preliminares	75
8.1. Fonética	75
8.2. Morfosintaxis	76
8.3. Léxico.....	76
8.4. Pragmática	77
9. Conclusiones finales	78
10. Bibliografía	80
11. Apéndice documental.....	96
11.I. Unidades didácticas implementadas	96
11.II. Descripción del alumnado de los cursos del Ayuntamiento de Elche.....	99
11.III. Datos de los alumnos del grupo meta	101
11.IV. Guión de la entrevista para el análisis de necesidades	102
11.V. Códigos de transcripción.....	103
11.VI. Cuestionario de observación.....	104
11.VII. Prueba de comprensión oral (hojas de los alumnos).....	106
11.VIII. Prueba de interacción oral (guía para la profesora).....	108

11.IX. Escalas de evaluación	110
11.X. Consideraciones acerca del enfoque de interacción estratégica	112
11.XI. Muestra del “Diario de la profesora”	115
11.XII. Muestra de la transcripción de la prueba oral.....	120
11.XIII. Muestra de la transcripción de los videos.....	123
11.XIV. Resultados de la prueba de comprensión e interacción oral	125
11.XV. Muestra de los videos de las tareas finales	127

1. RESUMEN

En este trabajo presentamos el análisis y la reflexión propias derivadas de la puesta en práctica de dos unidades de los materiales y propuesta de programación adecuada para un curso inicial de español como lengua extranjera para alumnos no alfabetizados en su lengua (desarrollada conjuntamente con Carolina Domínguez y que se encuentra en la Memoria de Máster de esta), con lo que pretendemos determinar si estos son válidos para la función docente y permiten a los alumnos alcanzar los objetivos determinados. Para ello recorreremos los distintos enfoques teóricos que han influido de una manera u otra en nuestras decisiones y a partir de los cuales hemos adoptado la metodología seguida en la investigación. Se presenta también un breve análisis de necesidades y por último, la descripción del proceso de recogida de datos, el análisis de estos datos y las conclusiones finales.

Abstract

We present the analysis and reflection arising from the implementation of two didactic units, the materials and a proposal of an appropriate didactic planning for an initial course of Spanish as a foreign language for students not literate in their own language. This didactic planning has been developed in collaboration with Carolina Dominguez who appears in her Memory of Master. We wanted to determine if this proposal is valid for the teaching performance and if it allows students to reach the specific goals. In order to do this we have gone through the various theoretical approaches which had influenced somehow our decisions, the same approaches from which we have adopted the methodology used in our research. We also offer you a brief analysis of needs and finally, we present a description of the different processes which we have been through such as data collection, data analysis and final conclusions.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo nace de la experiencia de Carolina Domínguez y la mía propia como profesoras de español para extranjeros en cursos para inmigrantes. Los materiales de los que disponíamos estaban diseñados para alfabetizar o presuponían que los destinatarios estarían alfabetizados, por lo que nos encontramos con la dificultad de encontrar materiales adecuados para impartir cursos en los que un número importante de alumnos no estaba alfabetizado.

Vista la demanda¹ y la necesidad detectada a partir de nuestra propia experiencia nos planteamos configurar un equipo de trabajo y embarcarnos en un proyecto que nos permitiera crear materiales para un curso de español inicial para alumnos no alfabetizados y a continuación comprobar si los alumnos de este alcanzan los objetivos de una programación de español para extranjeros llevada al aula sin el uso del soporte escrito y con el apoyo de material creado específicamente para ello. Este proyecto es pues fruto del trabajo colaborativo, ya que nos ha ofrecido la posibilidad de tejerlo y enriquecerlo con la visión, formación y experiencia del otro, además de habernos brindado la posibilidad de desarrollar las habilidades propias del trabajo en equipo, realidad latente en el mundo laboral.

Para ello estructuramos el trabajo en dos fases. La primera (que corresponde a lo expuesto en la Memoria de Máster de mi compañera de trabajo Carolina Domínguez) constituye el diseño de una programación para alumnos no alfabetizados o alfabetizados de forma funcional, utilizando métodos y soportes que no sean excluyentes ni enfocados únicamente a personas alfabetizadas y en el desarrollo de dos unidades didácticas correspondientes a las dos primeras de dicha programación. La segunda fase del trabajo (que concierne al trabajo de investigación que aquí se presenta) se centra en la puesta en práctica de los materiales creados y en el análisis de los resultados obtenidos, con tal de determinar si los alumnos alcanzan los objetivos fijados y por lo tanto, comprobar la validez didáctica de los materiales.

En primer lugar, hacemos un recorrido por las distintas aportaciones teóricas en cuanto al discurso oral, así como por las bases teóricas en las que se sustenta la opción metodológica que hemos elegido a la hora de elaborar los materiales y centrar la acción pedagógica. A

¹ La didáctica del español a personas inmigradas ha despertado el interés de algunos expertos y profesores en este ámbito (como ahora Lourdes Miquel o Maite Hernández), lo que ha conllevado la elaboración de diversos estudios y materiales dirigidos a este tipo de alumnado. Prueba de este interés es la puesta en marcha en los últimos años de la RESLI (Red de Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes), apoyada por expertos como Santiago Roca y Félix Villaba, el Observatorio Comillas para la enseñanza de español a inmigrantes o la creación de un Diploma Inicial de Lengua Española (Universidad Nebrija) que acredita el nivel de competencia de los trabajadores inmigrantes.

continuación exponemos la metodología seguida para realizar la investigación, así como las características del grupo en el que se han puesto en práctica los materiales.

La decisión de crear unos materiales de las características expuestas y comprobar su validez, intenta dar respuesta a lo que hemos detectado como necesario durante nuestra labor docente. Es por eso que queremos aquí también ofrecer un breve análisis de necesidades de los alumnos y profesores de cursos de español para inmigrantes, y así ilustrar y fundamentar esta decisión. Finalmente, encontramos el análisis de los datos obtenidos y la discusión de los resultados, con el objetivo de poder aportar nuestra experiencia a otros profesionales y contribuir a posibles futuras investigaciones y trabajos sobre el tema.

3. EL DISCURSO

En este trabajo pretendemos reflexionar acerca de la adecuación de la propuesta de programación diseñada para un curso inicial de español como lengua extranjera para alumnos no alfabetizados en su lengua materna, para ello en primer lugar haremos un breve repaso por los teóricos del discurso, para después centrarnos en el discurso oral y finalmente, en el tratamiento de este en el Marco común europeo de referencia para las lenguas² (Consejo de Europa 2001).

El discurso se puede entender como la práctica social [...] que se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado* ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social (Calsamiglia y Tusón 1999: 15).

Cualquier texto puede entenderse como un hecho comunicativo que sucede en un lugar y tiempo concretos. Hymes (1971) organizó los elementos de los hechos comunicativos en su modelo SPEAKING, agrupándolos bajo las categorías de: *Situation* (situación), *Participants* (participantes), *Ends* (finalidades), *Act Sequences* (secuencia de actos), *Key* (clave), *Instrumentalities* (instrumentos), *Norms* (normas) y *Genre* (género).

Para poder comprender la estructura de la comunicación humana, hemos de hacer referencia a las aportaciones de teóricos del lenguaje como Wittgenstein, Austin y Searle, Grice y Sperber y Wilson. Exponemos aquí los aspectos centrales de sus propuestas que aplicándolos al discurso oral nos permitirán definir los puntos clave de éste.

Gracias a las aportaciones de Wittgenstein (1953), el lenguaje cotidiano, ordinario y espontáneo toma importancia porque es a través de este donde se crea el significado en los llamados *juegos de lenguaje*. Austin (1962) y, posteriormente Searle (1969), formulan la teoría de los actos de habla. Postulan que cuando hablamos no solo decimos o declaramos cosas, sino que también las hacemos. Las cosas que se pueden hacer con los enunciados dependen de la situación comunicativa en la que nos encontremos y se rigen por unas reglas concretas.

En 1975, Grice elabora un modelo pragmático basado en el principio de cooperación. Este principio define las condiciones ideales del intercambio comunicativo y sirve de guía para establecer las pautas que tienen que seguir los interlocutores en la comunicación. Siguiendo este principio se reducen los malentendidos en la comunicación y se hace más efectiva. El

² A partir de ahora MCER

principio es un supuesto pragmático no explícito, pero que todo hablante asume con objeto de colaborar en la conversación y poder entenderse.

Otro concepto relevante en la actual concepción del discurso es el de inferencia. El aprendiz de lengua selecciona, según este principio, la información relevante en los diferentes contextos comunicativos en los que se pueda encontrar, de esta manera desarrolla su competencia sociocultural que le permite integrar la información no lingüística que se transmite en cada acto de habla, o lo que es lo mismo, la implicatura.

A partir de las propuestas de Grice, Sperber y Wilson (1994) desarrollan la Teoría de la Relevancia, con la que explican los factores cognitivos que intervienen en la emisión de los enunciados y, sobre todo, en la recepción de los mismos. Estos procesos cognitivos están destinados a reducir el esfuerzo y aumentar la eficacia en la comunicación, para ello, los interlocutores seleccionan los elementos relevantes que el contexto comunicativo les proporciona.

3.1. El discurso oral

A partir de los estudios sobre el discurso en general podemos centrarnos en el discurso oral, protagonista de las clases en las que ha de llevarse a la práctica la programación diseñada. Por ello en este apartado nos fijaremos en cómo se aplican dichos estudios a la dimensión oral del discurso.

Uno de los aspectos de la lengua en los que mejor se reflejan las teorías sobre los actos de habla, es su dimensión oral. Como explican Calsamiglia y Tusón (1999), el habla es en sí misma una acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales... A través de la palabra somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras actividades cotidianas: desde las más sencillas, como comprar la comida o chismorrear hasta las más comprometidas, como declarar nuestro amor o pedir trabajo. Es, además, la práctica lingüística a la que más tiempo dedicamos, de hecho, pasamos el 45% de nuestro tiempo escuchando, el 30% expresándonos de manera oral, el 16% leyendo y el 9% escribiendo (Claudette 1998).

La conversación nos hace seres sociales y mantiene nuestro contacto con el mundo, no solamente nos permite establecer relaciones personales sino que también, a través de ella y del contacto con los demás construimos nuestra identidad. Los estudiosos de la competencia comunicativa tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan

ciertos roles, y tratan de explicar su uso lingüístico para autoidentificarse y para guiar sus actividades (Gumperz y Hymes 1972).

Con todo, la dimensión oral de la lengua se forma de manera compleja y se ve muy complementada por otros elementos, como pueden ser los no verbales (expresiones faciales u otros movimientos corporales). Estos ayudan a permitir las relaciones sociales, que son la función fundamental de la oralidad, pero hay otros elementos que la configuran y que pasaremos a especificar a continuación.

Según el *Diccionario de Términos Clave* (Martín 2008), la conversación es el discurso oral prototípico, caracterizada por la participación en el mismo lugar y tiempo del interlocutor y el emisor. Se trata pues de un discurso plurigestionado por los interlocutores y conducido gracias a la existencia de los turnos de habla³; esta interacción se realiza de manera espontánea e imprevisible, “la interacción crea el texto” y este texto al realizarse en las condiciones que hemos especificado se ve enriquecido por elementos paralingüísticos, como son los elementos suprasegmentales (entonación, ritmo, tono, pausas...), cinéticos o proxémicos. Por esta misma razón, encontramos gran número de deícticos (referencia exofórica) y otros elementos lingüísticos que hacen referencia directa al destinatario y buscan provocar ciertas reacciones en él (uso de la 2ª persona del singular con valor impersonal, preguntas retóricas, vocativos o partículas apelativas con función fática, expresiones enfáticas, interjecciones y exclamaciones) y mucha información implícita, ya que los interlocutores comparten contexto y esto favorece que se tenga muy presente al destinatario y predominen la modalidad expresiva y conativa.

El texto oral también presenta unos rasgos discursivos y lingüísticos característicos que consideramos pertinente señalar aquí. Encontramos conectores o partículas pragmáticas como “mira” o “vale” que solo aparecen en este tipo de textos, expresiones de encadenamiento ilativo y ordenadoras del discurso y partículas de tránsito, de puente o de cambio de tema. Aparecen también contracciones, abreviaciones, diminutivos, aumentativos y despectivos y la articulación se relaja. Las oraciones con frecuencia son incompletas gramaticalmente y junto a esto, se observa una baja densidad léxica apoyada por repeticiones, paráfrasis y redundancias.

³ Las formas de tomar la palabra, los temas apropiados para hablar según los diferentes parámetros comunicativos, las maneras de dirigirse a los demás, lo que se considera público o privado son aspectos, entre otros, que pueden diferir mucho de una cultura a otra (Romaine 1984).

Para la programación que se lleva al aula en esta investigación se ha tenido en cuenta que el desarrollo de la dimensión oral de la lengua tiene unas características propias que difieren de las de la dimensión escrita. No podemos separar la dimensión social en este proceso de aprendizaje, puesto que es durante la socialización cuando se hacen cosas con el habla y cobra sentido, de hecho, “a diferencia de lo que ocurre con el código escrito, el habla no requiere de un aprendizaje formal se ‘aprende’ a hablar como parte del proceso de socialización” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 42).

Como se desprende de esto, cuando un hablante desarrolla la competencia oral, desarrolla con ella la capacidad para actuar en una comunidad de habla concreta de manera eficaz, o lo que es lo mismo, desarrolla su competencia comunicativa. El concepto de competencia comunicativa, intenta, precisamente, dar cuenta de todos los elementos verbales y no verbales que requiere la comunicación humana, así como la forma apropiada de usarlos en situaciones diversas (Calsamiglia y Tusón 1999). Este concepto supone un eje fundamental en muchas de las actuales programaciones y prácticas docentes (Martín 2008).

Para el desarrollo de la programación que implementamos, nos hemos basado en los criterios del MCER, puesto que sigue un enfoque orientado a la acción que es totalmente coherente con lo expuesto hasta el momento. Se estructura de acuerdo con las competencias comunicativas de la lengua, desglosándolas en lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que, a su vez, se integran en las competencias generales del individuo (Martín 2008).

A continuación exponemos las orientaciones del MCER en las que se apoya el planteamiento teórico de la metodología didáctica que seguimos, pero sin especificar las opciones concretas en las que se apoya la programación ya que se pueden encontrar en la Memoria de Máster de Domínguez (en preparación).

3.2. Marco europeo común de referencia para las lenguas

El MCER es un documento ideado por el Consejo de Europa y elaborado por expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras que pretende, entre otras cosas, proporcionar un punto de partida para la reflexión a la hora de decidir los principios que guiarán el diseño de programas de enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y criterios de evaluación, elaboración de materiales didácticos, manuales, etc. en toda Europa (Consejo de Europa, 2003: 619) ,como es el caso de la programación y materiales que ponemos en práctica en este trabajo.

En el MCER se establecen las bases comunes para la descripción de objetivos y contenidos en la elaboración de programas de enseñanza de lenguas, así como los aspectos metodológicos que subyacen necesariamente tras estos parámetros. Mediante el establecimiento de unos criterios objetivos desde los que describir los diferentes niveles de dominio de la lengua, se persigue en un último término que se equiparen y, por extensión, se reconozcan las diferentes titulaciones que pueda obtener cualquier estudiante de lenguas en Europa (Consejo de Europa, 2003: 619).

El enfoque adoptado en el documento se centra, en sentido general, en la acción. Un enfoque orientado a la acción implica directamente la consideración de los usuarios de la lengua y, por ende, de los alumnos como agentes sociales; miembros integrantes de una sociedad que se ven envueltos en una serie de tareas de todo tipo, no exclusivamente lingüísticas, que se sitúan en entornos específicos y en contextos concretos, y que se hallan determinados por circunstancias particulares. Si bien los actos de comunicación tienen un componente lingüístico, en muchas ocasiones, estos actos y actividades se enmarcan en un contexto social mucho más amplio que les confiere sentido.

Si entendemos la enseñanza de la lengua desde esta perspectiva tenemos que igualar la importancia de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística a la de la competencia lingüística propiamente dicha y tenerlo muy presente a la hora de planificar la clase y utilizar los materiales en aula, ya que esta es fruto de una concepción particular de la lengua y su enseñanza que ha de ser en todo momento coherente. En particular, en este proyecto nos centraremos en el Nivel A1: Acceso (*Breakthrough*), que se corresponde con lo que Wilkins (1988) denominó “Dominio Formulario” y Trim (1988) “Introdutorio”.

A la luz de los postulados que hemos expuesto se proponen los materiales y la programación que aquí ponemos en práctica, así como la metodología que guiará la actuación de la profesora investigadora. A continuación exponemos las teorías que guiarán la metodología adoptada para llevar a cabo la investigación.

4. TEORÍAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Para desarrollar un trabajo de investigación hemos de plantearnos en qué aspectos nos queremos fijar y consecuentemente cómo lo queremos hacer. Para intentar dar respuesta a las preguntas que nos planteamos y que exponemos en el capítulo 5, hemos seguido el procedimiento propio de las investigaciones etnográficas, optando por el específico de la investigación en acción y la investigación en el aula. Como hemos mencionado anteriormente, intentaremos determinar si los alumnos de un curso de español de nivel inicial para no alfabetizados alcanzan los objetivos de una programación de español para extranjeros llevada al aula sin el uso del soporte escrito y con el apoyo de material creado específicamente para ello. Con este objetivo llevaremos al aula los materiales diseñados conjuntamente con Carolina Domínguez y que figuran en su Memoria de Máster (en preparación). Para analizar los resultados de la puesta en práctica utilizaremos diversos métodos de recogida de datos, entre ellos la elaboración de un diario del profesor y la grabación de las clases.

Para adentrarnos en este tipo de investigación, antes de nada hemos de tener en cuenta que el profesor actúa dentro de un contexto social y a través de una serie de creencias que condicionarán inevitablemente su intervención. Estas creencias están reflejadas en la metodología que rige la programación y los materiales utilizados, ya que la profesora-investigadora también ha participado en su elaboración.

Este trabajo se plantea a partir de dos marcos teóricos de referencia: la investigación-acción y la práctica reflexiva. A continuación exponemos las bases teóricas en las que se sustenta la metodología que seguimos en la investigación.

4.1. Investigación en el aula

Como profesores de lenguas extranjeras, en nuestra tarea preparamos las clases teniendo en cuenta los factores que configuran al grupo y las características del curso y nos esforzamos en buscar la receta que haga el proceso de enseñanza-aprendizaje un éxito. No obstante no siempre se consigue satisfacer los objetivos fijados y modificamos las actividades programadas, cambiamos el método o reformulamos los objetivos. A veces esto lo hacemos casi sin darnos cuenta, durante la clase o entre el intermedio de una clase a otra, a menudo no tenemos tiempo para reflexionar conscientemente sobre qué ha pasado y qué elementos han intervenido. En esta investigación pretendemos realizar esa reflexión, recoger aquello que sucede en el aula y analizarlo con tal de colaborar en mejorar nuestra labor docente.

En la tarea de enseñar español a personas inmigradas, en ocasiones nos hemos visto en la necesidad de disponer de materiales específicos para personas no alfabetizadas, con el estudio que antecede a esta investigación hemos logrado crearlos, no obstante, nos encontramos con la necesidad de comprobar su validez y su eficacia en la puesta en marcha. Para ello, la investigación se realiza en distintos niveles que pasamos a precisar a continuación.

Hemos querido conservar las impresiones, la reflexión individual sobre la propia experiencia y las decisiones tomadas, para analizar el desarrollo de la clase y la utilización de los materiales. Posteriormente, llevamos cabo una reflexión consecutiva, que revisa la planificación de clase, los objetivos, las actuaciones y las ideas a priori en las que hemos basado esta planificación.

Además, para que el desarrollo no quede solamente en la memoria o en la apreciación subjetiva del profesor, hemos decido grabar cada una de las sesiones para tener una muestra del trabajo del profesor pero también para poder volver sobre las producciones de los alumnos y así poder evaluar su progreso. El enfoque que tomamos es entonces el enfoque etnográfico que, como explica Cambra (2003:1).

“Intenta comprender lo que ocurre en las clases, con el fin de ir más allá de una simple revisión de las actividades: recoger datos y resultados que cambian nuestras concepciones del acto didáctico, las de los otros profesores y de todos los que están implicados en este campo de conocimiento que es la didáctica de las lenguas. Una investigación, pues, que no se realiza de espaldas al profesor, sino que parte de la realidad de las clases para construir una comprensión teórica del acto didáctico”.

Si no acudimos al aula, nuestro conocimiento de lo que allí ocurre es bastante limitado, y para tener esa imagen completa o para aumentar ese conocimiento en la medida de lo posible, la única vía es ir a la misma clase, es por eso que hemos optado por que la propia profesora sea la que investiga y reflexiona sobre la utilidad y la validez de los materiales creados. Esta es pues una investigación centrada en el profesor, como conocedor último de la realidad del aula en toda su complejidad.

4.2. La enseñanza reflexiva

La enseñanza reflexiva es, según Richards y Lockhart (1998), una perspectiva de la enseñanza y la educación que puede ser definida como “interna” o “de abajo hacia arriba”. Los profesores se ven implicados, observando y recogiendo datos de la propia labor docente para después

reflexionar sobre ella y poder plantear cambios y favorecer la mejora profesional. Este enfoque reflexivo y crítico de la enseñanza, basado en la exploración del proceso de enseñanza, persigue la construcción de teorías didácticas partiendo de los conocimientos, habilidades y experiencias disponibles (Richards y Lockhart, 1998: 129). Según Dewey (1998) el proceso de reflexión se configura a través de una serie de fases que no tienen por qué ser lineales:

1. Trazar el mapa. Es decir, recoger los datos en los que nos queremos fijar en la investigación.
2. Dar significado al mapa. Descubrir los principios que seguimos en nuestra práctica docente.
3. Rebatir. Explorar y buscar contradicciones entre lo que en un principio se había pensado, acordado, supuesto y lo que finalmente sucede en el aula.
4. Evaluar. Reflexionar sobre la validez de las decisiones tomadas.
5. Actuar. Poner en práctica las conclusiones fruto de la reflexión realizada.

En este trabajo recogeremos los datos mediante un diario del profesor y la grabación de las sesiones. A continuación analizaremos la información obtenida y evaluaremos la experiencia y la adecuación de los materiales. El último punto, por limitaciones de tiempo y espacio no lo hemos podido llevar a cabo, aunque sería deseable que una vez hecha la reflexión y las modificaciones pertinentes en los materiales se pilotaran para comprobar su validez.

4.3. La investigación en acción

Dentro de las investigaciones cualitativas destacamos el método de la investigación en acción, basado en “convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.” (Martin 2008). Tenemos que considerar que en el desarrollo de una sesión muchos factores entran en juego y estos incidirán de una manera u otra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parece evidente que el profesor es la persona adecuada para identificar posibles problemas o irregularidades que se den en este proceso.

Según Kemmis y Henry (1989: 2), la investigación en acción es: “Una forma de investigación emprendida por los participantes en situaciones sociales con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales y educativas, así como la comprensión de dichas prácticas y de las situaciones en las que estas prácticas se llevan a cabo”.

La investigación en acción planifica y pone en práctica una acción pedagógica para después analizar con detalle sus efectos y proponer una revisión del primer plan, que a su vez será analizado y revisado, y así sucesivamente [...]. Todo este trabajo se desarrolla dentro del marco del aula, sin afectar de forma artificial las condiciones de la misma y puede ser llevado a cabo por un observador externo que colabora con el profesor o por el mismo profesor del aula, la concepción teórica que subyace a este paradigma es la de la acción pedagógica como generadora de conocimiento y no como mera aplicación práctica de una teoría previa de estatus superior (Noguerol 1995).

En torno a la investigación-acción han nacido diferentes teorías, pero todas ellas coinciden en señalar las tres fases esenciales del proceso:

1. Reflexión sobre un área problemática.
2. Planificación y aplicación de acciones alternativas para mejorar la situación problemática.
3. Evaluación de los resultados de la acción efectuada con el fin de emprender un segundo ciclo o bucle de estas tres fases.

El ciclo de la investigación-acción no acaba con la evaluación, sino que vuelve al primer punto con los resultados obtenidos y con una reflexión que da como fruto nuevas preguntas y nuevos interrogantes. Es la idea de la investigación en espiral, cada fin de ciclo desencadena uno nuevo, el profesor está constantemente reflexionando sobre la experiencia y ensayando nuevas formas con el fin de mejorar la labor educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, dadas las limitaciones de nuestro trabajo, esta investigación acaba en la reflexión final, y dejaremos para posteriores investigaciones el pilotaje una vez revisados los materiales.

En este proceso es esencial el diálogo con otros investigadores o profesores con tal de contrastar los datos que se han obtenido, fomentando el control por parte de estos actores e intentando restar subjetividad a la interpretación final. En nuestro caso la investigación ha contado en todo momento con la contribución de la cocreadora de los materiales además de con la profesora encargada del grupo, con la que se han compartido y tomado conjuntamente decisiones metodológicas durante el desarrollo de la investigación.

Entre los instrumentos que se utilizan para llevar a cabo este tipo de investigación encontramos: el diario del profesor, el diario de aprendizaje, el informe de clase, la grabación de clases, entrevistas a personas implicadas en el proceso, discusiones en grupo, la creación de un portafolio, etc. En esta investigación usaremos aquellos que pasamos a especificar en el siguiente apartado.

Por otra parte, debemos ser conscientes de que el profesor ha de tomar constantemente decisiones en cuanto a la programación, planificación de la clase, dinámicas, etc., con *el aula vacía*, como advierte Vez (2000). A menudo, el modelo didáctico que seguimos y postulamos no siempre logramos que coincida con nuestra actuación. Esta puesta en práctica de los materiales diseñados está entonces completamente condicionada a la inestabilidad de la improvisación y por supuesto a la concepción que hace de ellos el profesor.

5. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Como profesoras de español para extranjeros y como fruto de nuestra formación y experiencias en el campo, nos hemos planteado la siguiente pregunta, en la que se basa la investigación que aquí presentamos:

¿Alcanzan los alumnos de un curso de español de nivel inicial para no alfabetizados los objetivos de una programación de español para extranjeros llevada al aula sin el uso del soporte escrito y con el apoyo de material creado específicamente para ello?

A partir de esta pregunta podemos delimitar los objetivos principales tanto del trabajo de creación de materiales presentado en la memoria de Carolina Domínguez⁴ como en la que aquí encontramos. Como objetivo específico analizaremos la comprensión, producción e interacción oral de los alumnos del curso en el que se han implementado los materiales.

Este Proyecto de investigación constituye la puesta en práctica de los materiales mencionados, y su posterior análisis con tal de *evaluar si una programación de español para extranjeros llevada al aula sin el uso del soporte escrito y con el apoyo de material creado específicamente para ello permite que los alumnos de un curso de español de nivel inicial para no alfabetizados alcancen los objetivos.*

⁴ El objetivo principal del trabajo de creación de materiales consiste en elaborar una programación (de la que se desarrollan dos unidades didácticas) para alumnos no alfabetizados o alfabetizados de forma funcional, utilizando métodos y soportes que no sean excluyentes ni enfocados únicamente a personas alfabetizadas.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha decidido llevar al aula las dos primeras unidades⁵ pertenecientes a la programación y los materiales diseñados en la Memoria de Máster de Domínguez, C. (en preparación) titulada *La enseñanza sin soporte escrito del español como segunda lengua a inmigrantes no alfabetizados - Diseño de materiales* (Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra). La puesta en práctica de estos materiales se ha realizado durante diez sesiones, de una hora de duración cada una, repartidas en dos semanas. Cada viernes se ha finalizado una de las dos unidades que se trabajan (Unidad 1 y 2) y se ha dedicado una sesión a la tarea final (grabación de diálogos). Para concluir se ha llevado a cabo una última sesión a la prueba final de comprensión e interacción oral.

En esta investigación se han seguido los siguientes pasos:

1. Estudio de necesidades de profesores y alumnos
2. Entrevista con expertos
3. Elaboración de materiales
4. Puesta en práctica de los materiales
 - a. “Diario de la profesora”
 - b. Grabaciones
 - c. Prueba final
 - d. Encuesta observación

6.1. Descripción del contexto

La implementación de los materiales se ha realizado en uno de los cursos de español para extranjeros que ofrece el Ayuntamiento de Elche. A continuación pasamos a describir las características generales de estos cursos.

La Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Elche, desde hace más de 10 años, ofrece cursos de español para inmigrantes en los diferentes Centros Sociales de la ciudad. Hoy cuentan con unos 22 grupos y con un total de 500 alumnos aproximadamente. Se dispone de tres franjas horarias (mañana, tarde y noche) y su localización está distribuida en los Centros Sociales de casi todos los barrios de la ciudad.

⁵ Unidades desarrolladas en el Anexo I

Por otra parte, en 2007 se abrieron tres nuevos grupos de español para extranjeros con unas características diferentes, en horario de 15h a 17h y en Centros Escolares, además esta vez dirigidos exclusivamente a mujeres adultas. Estos grupos en cambio no están divididos por niveles, así que podemos encontrar estudiantes con un nivel de competencia muy diferente en la misma aula, e incluso, con diferente grado de alfabetización. El personal que se dedica a este programa se compone de once maestros, en su mayoría sin formación específica en materia de Español para Extranjeros. Los grupos se componen de unos 15 o 20 alumnos, con las características que especificamos en el Anexo II⁶.

Los cursos se dividen en cuatro niveles:

Nivel 0: Destinado a alumnos que no están alfabetizados en su lengua materna o que no conocen el alfabeto latino.

Nivel 0+: Destinado a alumnos con alfabetización funcional y con un nivel inicial de español.

Nivel 1: Correspondiente al nivel A1 del MCER

Nivel 2: Correspondiente al nivel A2 del MCER

Como hemos visto, los dos primeros niveles se centran en la alfabetización del alumno antes de acceder a los niveles 1 y 2. En estos últimos niveles, se trabaja con el manual *Español en Marcha* (Castro 2009), del que los alumnos disponen un ejemplar gratuito para consultar en clase y aquellos que lo deseen, pueden comprar el libro de ejercicios.

6.2. Descripción del grupo meta

6.2.1. Aula, nivel y horario

Para conformar el grupo meta de nuestra investigación, se buscó que perteneciera al nivel 0, o sea, un nivel inicial de alumnos no alfabetizados (según los niveles marcados por la organización de los cursos). Por otra parte, como se aconseja en la Programación de los materiales que implementamos, las clases habían de ser de unos sesenta minutos de duración y durante 4 o 5 sesiones a la semana. El curso definitivo en el que hemos realizado la investigación ha sido asignado según la disponibilidad y la organización de los cursos de español del Ayuntamiento de Elche. Hemos considerado que disponer de un grupo no formado específicamente para la puesta en práctica de los materiales nos posibilitaría contar con un perfil de estudiantes estándar dentro de estos cursos, no manipulado, y de esta manera

⁶ Datos facilitados por el Excmo. Ayuntamiento de Elche. Concejalía de Bienestar Social, Mujer, Mayores e Inmigración.

acercarnos más a la realidad que viven sus profesores y alumnos (heterogeneidad de niveles, edades, procedencias, etc.).

Los alumnos que conformaron el curso, adjudicado a la profesora Ignacia Romero⁷, se encontraban en su primera semana de clase. Habían tenido una primera sesión de introducción con ella pero no se habían trabajado todavía contenidos. Estos cursos, como todos los que se ofrecen desde el Ayuntamiento, constan de dos sesiones por semana de dos horas de duración cada una y se impartía en el C.S. Polivalente de Carrús de 20h a 22h. Esta aula cuenta con una pizarra verde de tiza, una mesa grande para el profesor y sillas y mesas individuales colocadas en filas de dos, de manera que ocupan toda la longitud de la sala impidiendo la movilidad. No cuenta con equipo de audio ni de reproducción de video ni DVD, como tampoco de cañón proyector ni pantalla.

Una vez pasan a formar parte de la investigación que presentamos, las sesiones se reparten a lo largo de la semana (4 sesiones: lunes, miércoles, jueves y viernes), de una hora de duración cada una y en el C.S. Francesc Cantó. Esta aula es mucho más grande que la anterior, cuenta con equipo de audio y una pizarra blanca, además de tres mesas grandes y sillas. Todos estos recursos, como hemos mencionado más arriba, han venido dados por la disponibilidad de aulas en los Centros Sociales de la ciudad.

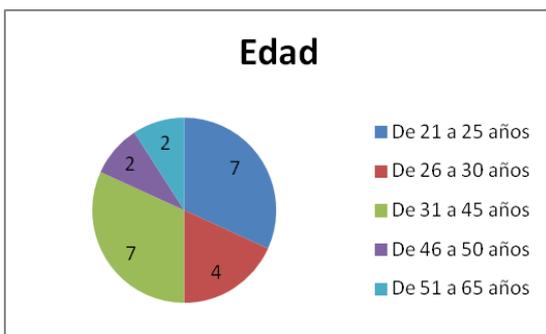
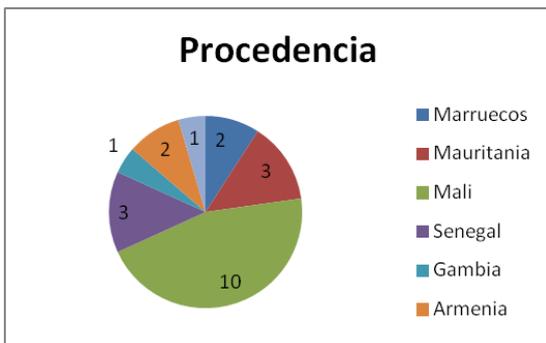
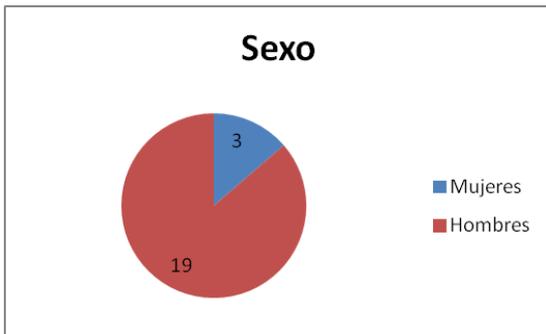
6.2.2. El alumnado

El alumnado del curso se compone de 22 personas, la mayoría de ellas de entre 20 y 30 años, de sexo masculino y procedente de África Subsahariana. En general no están alfabetizados y están en España desde hace entre 1 y 3 años. En cuanto al trabajo, no disponen ni de permiso de residencia ni de trabajo y se dedican a la agricultura en España⁸.

⁷ Aprovechamos aquí para agradecer la colaboración y la ayuda prestada a la coordinadora de los cursos de español del Ayuntamiento de Elche, Natalia Serrano, a los profesores y especialmente a Ignacia.

⁸ Características detalladas en el Anexo III

Tabla1



Características de los alumnos del grupo meta.

6.3. Métodos e instrumentos de observación y recogida de datos

Cuando ponemos en marcha un curso de lengua tenemos que atender a muchos factores diferentes (aula, horario, alumnos...). Uno de los recursos que tenemos para hacer frente a la planificación de las actividades son los materiales, objeto de investigación en este trabajo. Durante el curso, el profesor prueba, ensaya, modifica, retoma o rehace planes de clase, actividades e incluso contenidos. Para ello se basa en las reacciones de los alumnos, en la propia percepción de la marcha de la clase y de la acogida y el seguimiento de los alumnos, en la propia convicción en el uso de determinados materiales o actividades, etc. El profesor pues, reflexiona (habrá de

reflexionar) constantemente sobre los problemas o éxitos de las clases, reforzando unos y solucionando otros, y lo hace observando, buscando las causas y probando. Para poder llevar a cabo esta reflexión hemos buscado recolectar la mayor cantidad de información sobre aquello que sucede en el aula con tal de poder contribuir al progreso y el cambio en el ámbito que nos ocupa.

En este trabajo, como ya se ha dicho, testamos el funcionamiento de unos materiales diseñados específicamente para un determinado perfil de alumnos con unas características concretas. Estos materiales, como hemos expuesto anteriormente, tienen en cuenta la situación socioeconómica y formativa así como las necesidades comunicativas de los alumnos. No obstante, cada grupo tiene sus particularidades y como todos sabemos, el éxito de una clase no depende solamente de los materiales utilizados.

La evaluación de los materiales utilizados se realiza por medio de dos medidas complementarias: una en la que medimos el progreso de los alumnos en las dos semanas de implementación y la otra centrada en el uso de los materiales y el desarrollo de las dinámicas.

El estudio que llevamos a cabo se enmarca dentro de la investigación en la acción, basada en la “implementación de un plan de acción destinado a promover un cambio específico en algún aspecto de la clase de un profesor(a), con el consiguiente monitoreo de los efectos de la innovación” (Lockhart y Richards, 1998). En el proceso de reflexión sobre la práctica y sobre el uso de los materiales en cuestión nos hacemos dos preguntas fundamentales: qué sucede y por qué.

Para ello se ha llevado una investigación sistemática ligada a nuestra enseñanza diaria, por lo que se ha decidido usar los diarios como método idóneo y central de la investigación, enriquecido por otros instrumentos que pasamos a describir a continuación:

1. “Diario de la profesora”. Se trata de un informe escrito donde se da cuenta de los eventos que ocurren en el aula. Estos registros se harán al finalizar cada clase. Además se ampliará la información con los reportes de clase, donde se describe con más detalle la sesión. Parte de los objetivos generales de esta para acabar con una pequeña evaluación crítica.
2. Cuestionario de observación. La profesora que lleva a cabo la observación externa rellenará un cuestionario al finalizar cada sesión para poder obtener su visión y contrastarla con la del profesor-investigador.
3. Grabaciones. Se contará con las grabaciones de cada una de las sesiones, las tareas finales y la prueba de evaluación final.

4. Prueba final de evaluación de la competencia oral. En la que evaluamos el nivel alcanzado por los alumnos en relación con los objetivos fijados por la programación.

Estas herramientas nos proporcionan material para el análisis cualitativo y cuantitativo. Los datos cualitativos los obtenemos a través del “Diario de la profesora” y del cuestionario de observación, aquello reflejado en estos documentos son efectivamente interpretaciones y valoraciones. Por otra parte, los datos cuantitativos los recogemos a través de las grabaciones de las sesiones en audio y las tareas finales de cada unidad en video, así como los resultados de la prueba de competencia oral.

6.3.1. Análisis de necesidades

La investigación que hemos llevado a cabo, se sustenta en un análisis de necesidades⁹ con tal de identificar las motivaciones e intereses de los alumnos de los cursos de español del Ayuntamiento de Elche y las necesidades que los profesores de estos cursos detectan para el mejor desarrollo de la docencia.

Las personas entrevistadas pertenecen a los cursos a los que hemos hecho referencia y han colaborado de manera totalmente voluntaria. Los datos se han recogido en entrevistas orales de carácter abierto, registradas con grabadora digital de voz, con tal de que las personas entrevistadas pudieran contestar abiertamente a las preguntas planteadas, además de favorecer la espontaneidad y la integración de aspectos no previstos en la entrevista original.

La entrevista con los profesores se realizó en grupo (con un total de siete profesores de los once de la plantilla) y tuvo una duración aproximada de media hora. Los profesores son todos titulados en Magisterio, en su mayoría en Educación Infantil, con una experiencia docente como profesores de español como lengua extranjera que varía de unos cuantos meses a 9 años. Por lo que respecta a su formación específica en didáctica de lenguas extranjeras cuentan con algunos cursos de didáctica general o de atención a la diversidad, pero encontramos que muchos de ellos no tienen ningún tipo de formación de este tipo.

En el caso de los profesores se buscaba identificar las necesidades que los docentes perciben en sus cursos en cuanto a materiales y recursos, las necesidades educativas e intereses del alumnado y cómo se intentan cubrir.

⁹ Guión para las entrevistas realizadas en el Anexo IV

Las entrevistas con los alumnos se hicieron en grupos de tres personas durante el tiempo de clase, contando con la colaboración voluntaria de aproximadamente todos los alumnos de los cursos iniciales (0 y 0+), habiendo entrevistado a un total de 36 alumnos de diversas nacionalidades y de ambos sexos. En el “nivel 0” se dividen las clases en dos bloques, uno en el que se trabaja la alfabetización y otro en el que se trabaja la enseñanza de la lengua. Utilizan manuales como *Buena letra* para la alfabetización, pero para el segundo bloque no cuentan con un material específico y aquel del que disponen lo consideran inadecuado para este nivel ya que el soporte visual es insuficiente. Para completarlos, normalmente utilizan fichas de imágenes y dibujos que preparan los propios profesores (creación propia, búsqueda en internet, recortes de revistas, publicidad, fotos,...) o vocabularios en imágenes.

En las entrevistas con los alumnos se perseguía obtener información sobre sus necesidades comunicativas y los contextos de uso del español, así como una breve historia lingüística y expectativas en cuanto al curso al que acudían. Así podemos establecer las necesidades de este grupo de población, con la intención de poder detectar sus intereses en cuanto a las situaciones comunicativas en las que se suelen encontrar y que identifican como básicas para su interacción en la lengua de la cultura de acogida.

6.3.2. “Diario de la profesora”

Para desarrollar la investigación sobre el funcionamiento de los materiales diseñados, se ha decidido llevar a cabo un diario de clase. Pensamos que los diarios de clase permiten y fomentan la enseñanza reflexiva y esto es lo que subyace a nuestro trabajo, la capacidad de cuestionar la práctica educativa, los materiales de los que disponemos y cómo los ponemos en marcha.

Concebimos el diario de clase del profesor como un informe escrito donde el profesor plasma sus apreciaciones y reflexiones sobre la labor docente. Aquello que encontraremos en las entradas del diario son las reacciones personales que se provocan durante y después de la clase, dudas, problemas, hechos significativos, etc., además de otros factores que pueden intervenir en su desarrollo (recursos técnicos, aula, etc.). Es además un elemento que facilita y enriquece la comunicación entre el equipo de profesores e investigadores para aportar reflexiones desde diferentes ópticas y posibles soluciones a las dificultades encontradas.

Estos pequeños informes recogen los sucesos más significativos para el profesor del desarrollo de la clase y la vida en el aula. Estos pueden ser positivos (por ejemplo alguna actividad que ha funcionado y que podría repetirse) y situaciones en las que el profesor reconoce el fracaso de alguna praxis. Esto, el error del profesor, debe ser visto como motor de reflexión y, como consecuencia, de aprendizaje y desarrollo profesional (Torres, 1986).

El diario consta de diez entradas que corresponden a cada sesión, de una extensión de una página aproximadamente cada una. Estas entradas se componen de cuatro partes, una en la que se presenta la planificación de la clase, otra en la que se anotan las impresiones y reflexión crítica sobre el desarrollo de la clase y por último, la secuenciación final de las actividades y una evaluación general de la sesión.

En la realización del diario ha habido tres fases, la primera en la que inmediatamente después de la clase se han esbozado esas impresiones, después se ha procedido a redactar las notas y a ampliar la información y una tercera fase en la que se le ha dado forma y se ha intentado adaptar al contexto académico, aunque guardando el tono personal característico de los diarios.

En el análisis de las entradas del diario hemos tenido en cuenta todos los elementos que pensamos pueden influir en el desarrollo de la clase y en el proceso de aprendizaje así como la utilización de los materiales tanto por parte de los alumnos como de la profesora. Estos elementos son: recursos técnicos, gestión de la clase y del tiempo, contenidos, uso de los materiales por parte del profesor, uso de los materiales por parte de los alumnos, representación gráfica, ambiente y motivación, trabajo en grupo, participación espontánea, dinámicas y tareas

6.3.3. Grabación de las sesiones

Se ha optado por realizar grabaciones de voz de las sesiones ya que hemos considerado que podría resultar demasiado violento y los alumnos podían mostrarse reticentes a participar si se hacían grabaciones de video. Hemos de tener en cuenta que no conocían a la profesora-investigadora, no habían participado antes en ninguna experiencia similar y sobre todo, que la situación administrativa en la que muchos alumnos se encuentran (irregularidades en cuestión de permisos de estancia, residencia o trabajo) puede provocar que se desee mantener el anonimato.

Estas grabaciones de voz se han hecho durante las cinco primeras sesiones (de una duración aproximada de 60 minutos) y la prueba de expresión e interacción oral (una sola grabación de aproximadamente hora y media de duración) con una grabadora de voz digital, situada en la mesa de la profesora en un lugar no muy visible con tal de disminuir la tensión que pudiera generar.

Por otra parte, se han transcrito las grabaciones en video de las tareas finales. Los alumnos, siguiendo el desarrollo de los escenarios teatrales de Di Pietro (1987), trabajan durante la semana los contenidos necesarios para enfrentarse a un escenario teatral. En la última sesión de la unidad (que coincide con el final de la semana), los alumnos tendrán que desarrollar el escenario en total autonomía. Para esto, se dividió la clase en grupos de tres personas que preparaban escenarios diferentes. Estos grupos decidían el diálogo que grabarían y quién realizaría cada tarea y rol. Asimismo, son ellos los que deciden qué y cuándo quieren grabar su realización final. Las grabaciones las han hecho entonces los propios alumnos, a los que se les ha facilitado una cámara de fotos (en función de video)¹⁰. Este material es el que, junto con la evaluación del profesor, se utilizará para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Los criterios de transcripción que se han seguido se basan en los fijados por el Talk Bank System (MacWhinney) a través del componente CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), aunque dado el objetivo de este trabajo y por limitaciones de tiempo y espacio se ha optado por realizar una transcripción básica, sin recoger más elementos que los que se busca analizar y sin pretensión de utilizar el programa CHILDES en toda su complejidad¹¹. Las anotaciones relativas a la pragmática y la pronunciación cuentan con la aprobación de dos jueces.

Los elementos en los que nos fijaremos para su análisis se ciñen a los contenidos trabajados en las unidades llevadas al aula, y corresponden a aspectos de la morfosintaxis, léxico, pragmática y pronunciación. Estos son:

1. Fonética

1.1. Entonación de preguntas (para pedir información desconocida)

1.2. Entonación de la frase enunciativa

¹⁰ Esto ha creado algunos problemas que repercuten directamente en la calidad de las grabaciones, como la inexperiencia de algunos alumnos en el manejo de una cámara de fotos en función video o la acústica del aula, unida al ruido que se provoca al trabajar más de cinco grupos simultáneamente. Estos aspectos han hecho que algunas de las grabaciones no se hayan podido trabajar en clase ya que el audio era muy deficiente, o incluso que no se hayan llegado a grabar las escenas.

¹¹ Códigos de transcripción en Anexo IV

- 1.3. Articulación clara (frases completas y ritmo)
2. Morfosintaxis
 - 2.1. Concordancia de género y número (sintagmas nominales)
 - 2.2. Conjugación de los verbos en presente de indicativo (concordancia de número con el sujeto y desinencia y forma verbal)
 - 2.3. Orden de los elementos de la oración prototípica del español (Sujeto+Verbo+Complementos)
3. Léxico
 - 3.1. Dominio (reconocimiento y uso) del léxico trabajado en las unidades
4. Pragmática
 - 4.1. Lenguaje no verbal (contacto visual durante la interacción y gestualidad)
 - 4.2. Turnos de palabra
 - 4.3. Registros (formal e informal)
 - 4.4. Reconocimiento de situaciones comunicativas (reconocimiento y adecuación de la actuación a la tarea que se pide en el aula)

6.3.4. Encuesta profesora responsable: Cuestionario de observación

Durante algunas de las sesiones y dependiendo de su disponibilidad laboral, se ha contado con la participación de la profesora responsable del grupo como observadora externa. Esta profesora acudió a un total de 5 sesiones, dos por semana y la sesión de la prueba de evaluación. Además de tener conversaciones de tipo informal sobre la marcha del curso y sobre el progreso y situación personal de los alumnos, esta profesora ha completado en cada una de las sesiones a las que asistió (excepto la sesión de la prueba) un breve cuestionario¹² sobre su percepción del desarrollo de la clase y la acogida de los nuevos materiales. Estos cuestionarios se han completado siempre al finalizar la sesión.

6.3.5. Prueba de competencia oral

Finalmente, realizamos una prueba de comprensión e interacción oral en la que podemos evaluar la competencia a la que han podido llegar los alumnos después de las dos semanas de utilización de los materiales.

¹² Cuestionario en el Anexo VI

Esta se ha pasado, sin preparación previa, a un total de 18 alumnos (aquellos que asisten a la sesión el día señalado). Sin embargo, por limitaciones de tiempo, solamente se ha podido realizar la prueba de interacción oral a 15 alumnos.

En un primer momento se pensó llevar a cabo una prueba similar a las que encontramos en el apartado de interacción oral de los exámenes para obtener el Diploma de Español como Lengua Extranjera¹³ (Instituto Cervantes), pero la complejidad de las dinámicas nos hizo plantearnos la adecuación de esta prueba al grupo meta. Así que se optó por ofrecer una breve prueba de comprensión oral, en la que el alumno debe responder a una serie de preguntas que se hacen a partir de la escucha de unos diálogos y por otra parte, una prueba de interacción oral en la que el alumno, en la interacción con la profesora, ha de interactuar según la situación comunicativa que se plantee, siempre adecuándose al contenido visto en las dos unidades trabajadas durante las sesiones¹⁴.

Ambas pruebas buscan averiguar si el alumno ha alcanzado los objetivos de comprensión oral e interacción oral fijados en la programación. La parte de comprensión oral se ha elaborado a partir de exámenes del DELE A1 y el nuevo Diploma Inicial de Lengua Española (Universidad Nebrija). Está compuesta por cinco ejercicios con una pregunta cada uno de opción múltiple (de cuatro a tres opciones). Las preguntas aparecen escritas para guiar al alumno y para separar las diferentes actividades, y las respuestas aparecen en forma de fotografías. El alumno ha de numerar o rodear la respuesta correcta.

La prueba de la interacción oral se realiza de uno en uno y consta de una serie de preguntas con las que la examinadora fomenta la interacción reproduciendo situaciones comunicativas similares a las trabajadas en el aula (solicitud de datos personales e información sobre la ubicación de comercios y otros lugares de interés), así como una serie de preguntas para comprobar el dominio del vocabulario específico trabajado y la concordancia de género y número en sustantivos.

6.3.5.1. Operaciones y criterios de evaluación

La evaluación que llevamos a cabo en esta investigación será una evaluación sumativa que resuma el aprovechamiento al final de las sesiones con una calificación.

¹³ A partir de ahora DELE

¹⁴ Prueba de comprensión oral en el Anexo VII y prueba de interacción oral en el Anexo IIX

Esta prueba se compuso de dos partes:

1. Prueba de comprensión oral
2. Prueba de interacción oral

La prueba se hizo ya fuera de las sesiones de implementación, el primer día en que la profesora encargada del grupo había vuelto al aula. Se eligió este momento para que los alumnos no perdieran un día de clase, y así mientras en el aula seguía una sesión normal del curso, uno a uno los alumnos iban acudiendo a una pequeña sala junto al aula para realizar la prueba de interacción.

La primera parte consta de una serie de ejercicios de comprensión oral, cada alumno dispone de una hoja de respuestas en las que solamente aparecen imágenes y números. Los alumnos deben contestar en ella después de escuchar tres veces la grabación del ejercicio. Antes de pasar a la reproducción se ha explicado a los alumnos cómo se debía de realizar el ejercicio y se ha realizado junto a ellos un ejemplo de la primera actividad.

Los alumnos han acogido la prueba con normalidad, aunque a algunos les ha seguido costando seguir la dinámica y en general han dedicado alrededor de media hora para completar los ejercicios.

En la segunda parte, los alumnos han acudido según se les iba llamando y no se les ha anticipado en ningún momento el contenido de la conversación que se iba a tener con ellos. En general se ha desarrollado sin más problemas que la diferencia de nivel de competencia oral entre ellos, los alumnos se encontraban cómodos e incluso algunos han mantenido conversaciones fuera del marco de la prueba.

Las tablas de evaluación que utilizaremos para valorar el progreso de los estudiantes, serán las del examen del DELE A1 del Instituto Cervantes¹⁵, en concreto en las de las competencias orales (Instituto Cervantes 2010). Pensamos que son adecuadas ya que se apoyan en el MCER (Consejo de Europa 2003) y ofrecen dos tipos de evaluaciones complementarias, la holística y la analítica. No obstante, hemos de tener en cuenta que en estas sesiones no se espera que los alumnos lleguen a dominar por completo los contenidos que aquí se describen (nivel 3), sino que alcancen un nivel medio (2).

¹⁵ Tablas holística y analítica en el Anexo IX

Las escalas del sistema de certificación del DELE A1 cuentan con cuatro bandas de calificación: dos que describen a los candidatos APTOS y otras dos, a los NO APTOS. Las valoraciones se realizan dentro de un intervalo de 0 a 3 puntos, que se distribuyen de abajo a arriba. En el DELE A1, la banda 2 se corresponde con el nivel A1 de la escala del MCER. Por consiguiente, en la banda 1, NO APTO, se clasifica a los candidatos que no alcanzan el nivel. La banda 3 corresponde a los candidatos que se sitúan por encima del nivel A1. La banda 0 queda reservada para calificar a los candidatos que no aportan respuesta, que aportan una respuesta no pertinente o no válida.

La Escala Holística para la calificación de la prueba de Expresión e interacción orales valora, de forma global, la eficacia del candidato en la realización de tareas. Esta eficacia se puede considerar en tres dimensiones:

- Una dimensión comunicativa, que considera en qué medida el candidato resuelve las tareas, es decir, transmite los mensajes que se le piden, además de su capacidad para desenvolverse con los temas que trata y en las situaciones en las que participa empleando la lengua como vehículo de comunicación.
- Una dimensión interactiva, en la que se valora la capacidad del candidato para participar en intercambios conversacionales y en qué grado depende para ello de su interlocutor.
- Finalmente, una dimensión lingüística, en la que se valora, de forma muy general, el repertorio lingüístico que emplea el candidato y la coherencia informativa de los mensajes que transmite.

7. RESULTADOS

7.1. Análisis de necesidades

Durante nuestra experiencia profesional como profesoras de español para extranjeros, hemos detectado la necesidad de disponer de materiales didácticos que atendieran las necesidades comunicativas de los alumnos no alfabetizados. Así pues, hemos querido comprobar esta demanda a través del breve análisis de necesidades de alumnos y profesores de los cursos de español para extranjeros del Ayuntamiento de Elche que presentamos a continuación.

De la entrevista con los profesores se desprenden diferentes cuestiones. En primer lugar, en el trabajo con alumnos no alfabetizados, echan de menos disponer de murales o paneles grandes que puedan estar fijos en el aula, además de material específico para un nivel inicial de alumnos adultos no alfabetizados.

“Si tienes material con el que trabajar se hace todo más fácil. A mí me falta material a la hora de trabajar el oral, en el escrito hay más, pero en el oral no. Te los puedes hacer tú, pero a veces no encuentras la foto adecuada o no tienes tiempo”. (Prof. 1)

Por lo que respecta a la enseñanza de las destrezas orales, las actividades a las que más recurren son diálogos dirigidos y semidirigidos, memorización y práctica de vocabulario reforzado con imágenes, lluvia de ideas de vocabulario, etc.

Además, los profesores adaptan el contenido del curso según las demandas y necesidades del alumnado favoreciendo la motivación, como una de ellas explica:

“[...] ellos van diciendo: yo es que necesito ir al médico, quiero saber los dolores, como indicar los síntomas y entonces ellos lo van trabajando [...] y yo, lo que veo es que eso les va mejor para ellos, les pone más activos, les hace trabajar más.” (Prof.4)

La gramática se trabaja a partir de la presentación de una estructura para su posterior práctica y repetición, con estructuras sencillas y sin usar metalenguaje.

Los temas sobre los que articulan los contenidos se adaptan también a los intereses y necesidades de los alumnos, dando lugar a clases flexibles y procurando que el alumno participe activamente en la construcción de estas.

“Tener algo que les ayude en su vida cotidiana. El grupo que yo llevo son muchos subsaharianos y les encanta el fútbol. Es un tema que puedes utilizar también. O del médico, por ejemplo, cómo expresar *me escuecen los genitales*. Cómo orientarse en la calle. O palabras que han oído por ahí y no saben lo que significan... Es tener un diálogo y en ese diálogo ya participan ellos.” (Prof. 3)

La diversidad de alumnos característica de estos cursos, hace que los profesores adapten sus clases e intenten seguir el ritmo de la evolución que marca cada grupo, respetando sus ritmos y adecuando las actividades a los diferentes niveles.

“[...] Vas según te llegan ellos. Y es así realmente que la clase tiene también su utilidad [...]. No sabes lo que te vas a encontrar. Vas intentando atender sus necesidades e intentas llegar a ellos y cubrirlas”. (Prof. 5)

En general, para los profesores de español para extranjeros, los alumnos no alfabetizados requieren una atención especial en cuanto a materiales y tipos de actividades, además de las necesidades derivadas de las características propias de estos cursos y del grupo en concreto. Así pues, como ellos mismos aclaran:

“El proceso de aprendizaje será más lento, pero nada más.” (Prof. 1)

En cuanto al análisis de necesidades de los alumnos, en primer lugar, nos interesa conocer en qué espacios y situaciones los alumnos hablan en español y consideran que favorecen su aprendizaje. Todos comparten el aula como espacio de aprendizaje e interacción y la valoran porque genera situaciones comunicativas en las que todos hablan español, siendo para algunos de ellos una de las únicas situaciones en la que esto se produce.

Muchos destacan la importancia de las relaciones con los vecinos, en diferentes grados, desde el simple intercambio de saludos y frases de cortesía o interacciones con el objetivo de gestionar quehaceres cotidianos hasta conversaciones en una relación de amistad.

“Conocimos a nuestros amigos porque [...], vino la vecina y me dijo que si quería que se llevara a mi hija al parque con su hija también, porque solamente la sacaba con mi marido a hacer las compras [...]”. (Gr. 22. Mujer. Marruecos)

Por otro lado, el trabajo también es uno de los ámbitos en los que los entrevistados utilizan y aprenden la L2.

“Cuando la gente hablaba conmigo yo no podía hablar nada, solo podía mirar. Cuando llegué no sabía ni una palabra de español y un día encontré faena y (el jefe) me llevó al campo a un sitio para trabajar y cuando me dijo: Babukar dame eso, yo no sabía lo que decía y qué había que hacer, solamente miraba.” (Gr. 23. Hombre. Gambia)

Según la información aportada en las entrevistas estos son los principales ámbitos de interacción en español y los más valorados, aunque también se mencionan otros como los medios de comunicación, las tiendas o la calle.

“En España no voy con nadie, veo las noticias españolas y las telenovelas y he aprendido mucho, también con la panadera, en el Mercadona, en el Dia...” (Gr. 22. Mujer. Marruecos)

“Es importante aprender español para dentro de la escuela, para ver películas, pero no hablamos mucho en español fuera de clase, bueno, en la discoteca, en la radio...” (Gr. 28. Hombre. Mali)

Para poder establecer los centros de interés en torno a los cuales organizar la programación que presentamos, nos pareció interesante conocer los temas sobre los que hablan normalmente con amigos y familiares independientemente de la lengua vehicular. En las entrevistas podemos ver la diversidad de temas, entre ellos, los que más destacan son la cultura propia y del país de acogida, el trabajo y la familia.

“Con los amigos hablamos de las cosas que hay en Elche. De buscar trabajo, si hay una fiesta hacerla con ellos...” (Gr. 28. Hombre. Senegal)

“[...] de las cosas de la casa, del marido, si tienes un marido bueno, muy bueno o malo...” (Gr. 21. Mujer. Marruecos)

“Con los compañeros de trabajo me gustaba hablar de nuestras costumbres, de la religión... Quieren saber cómo vivimos allí, cómo es nuestra mentalidad... ellos me cuentan cómo viven con su marido, la casa... y yo también.” (Gr. 21. Mujer. Argelia)

“Mi vecina es muy buena persona, [...], me ayuda en las cosas, con mis hijos... Si no sé alguna cosa me dice que le pregunte, como para leer las cartas del cole, los deberes...” (Gr. 29. Mujer. Mali)

“Me gusta hablar con nuestras vecinas de mis hijos pequeños, cuando se portan mal, le pregunto cosas a mi vecina para enseñárselas a mis pequeños.” (Gr. 29. Mujer. Mali)

A lo largo de las conversaciones mantenidas con los estudiantes surgieron algunas de las razones por las que están interesados en aprender español. Teniendo en cuenta tanto la lengua como medio para conseguir un fin determinado, como los sentimientos y sensaciones que les provoca su nivel de competencia comunicativa en la L2. Los motivos más recurrentes son los trámites burocráticos y relacionados con los servicios sociales (trabajar, ir al médico, gestionar documentación, etc.), las tiendas (comprar, pedir información, etc.), los hijos (hablar con profesores, asistir a reuniones del colegio, etc.), pero también aparecen otros temas más relacionados con la resolución de conflictos de distinta índole y con salvar obstáculos comunicativos.

Trámites burocráticos y relacionados con los servicios sociales

“Tengo nervios cuando voy al médico, los que están aquí desde hace mucho tiempo saben hablar, pero yo soy nueva...” (Gr. 21. Mujer. Argelia)

“Cuando llegué no podía ir al ayuntamiento a arreglar los papeles, ahora puedo hablar bien y puedo comprender lo que quiero [...] por eso me gusta mucho aprender español.” (Gr.23. Hombre. Mauritania)

“Necesitamos saber español para hacer unos cursos de español, de carpintería, de fontanero, de albañil... La gente si no sabe hablar no puede hacer esos cursos. Para ser albañil tienes que saber todas las cosas que hay, las herramientas...” (Gr. 23. Hombre. Gambia)

Las tiendas

“También dónde están las tiendas o dónde hay una tienda para comprar croissants...” (Gr. 28. Mujer. Senegal)

“Cuando vas a Mercadona coges una cosa pero no sabes cómo se llama, si de una cosa no hay, para preguntar dónde está o si hay, pero como no sabes cómo se llama no puedes preguntarlo.” (Gr. 32. Mujer. Marruecos)

Los hijos

“Para cuidar a una mujer mayor tienes que saber hablar... También hablar con la profesora, con la tutora de mis hijos, en las reuniones de padres...” (Gr. 26. Mujer. Senegal)

“Si llevas a los hijos al parque y otro niño pega a tu hijo, quieres hablar con la madre de ese niño...” (Gr.32. Mujer. Marruecos)

Otros

“[...] para defenderte, para hablar con la gente, para el trabajo, para saber cosas nuevas... Si no sabes hablar no aprendes nada.” (Gr. 25. Hombre. Marruecos)

“Hablar con cualquiera, con la gente, en el trabajo, en la calle, en el hospital, para no ir con una persona que traduzca, para poder preguntar.” (Gr. 25. Hombre. Marruecos)

“Decir que no sabemos escribir, para que nos ayuden. Por ejemplo, voy a SUMA y la chica me empieza a explicar, y yo sudando y le digo, perdona no sé escribir, y ella me dice no pasa nada yo te ayudo. Hay gente que no te ayuda a rellenar los papeles y tienes que salir fuera a buscar ayuda...” (Gr. 28. Hombre. Marruecos)

“Si alguien me insulta en la calle como no sé español, no contesto. Saber que la gente te insulta y tú no poder decirle a la gente lo que sientes porque no sabes, ni aunque se lo digas en árabe, qué va a entender él.” (Gr. 21. Mujer. Marruecos)

“Cuando voy a la discoteca a encontrar novia no encuentro, no me gustan. Cuando yo saludo a las chicas por la calle digo ¡Hola, guapa!, pero ellas no me contestan, no me saludan. Cuando no las conozco y las saludo, no me contestan. (Ahora sé que) después de hablar (con ellas) un rato, contestan.” (Gr. 26. Hombre. Senegal)

“Cuando alguien de la calle te pregunta una cosa, sabes hablar del trabajo..., pero cuando te preguntan otras cosas no sabes hablar.” (Gr. 28. Mujer. Senegal)

También pudimos recopilar información sobre los motivos que les llevan a aprender español y que están relacionados con sus creencias sobre la lengua como instrumento de integración.

“Yo no estudio para aprender lengua, yo estudio para aprender muchas cosas porque este mundo siempre cambia.” (Gr. 23. Hombre. Mauritania)

“La gente no te respeta si no hablas su idioma. Cuando saben que los entiendes te respetan.” (Gr. 23. Hombre. Gambia)

“Siempre, cada minuto, cada hora, quiero hablar. ¿Por qué vinimos nosotros aquí? Para que mis hijos tengan un buen futuro, para que tengan estudios y trabajen. Los extranjeros no vinimos para hacer cosas malas, vinimos para cosas hacer buenas.” (Gr.21. Mujer. Marruecos)

“Me gusta ir al bar a hablar con la gente, tienes que salir, tienes que hablar con la gente, luego las cosas salen bien, si no hablas luego tienes problemas dentro.” (Gr.28. Hombre. Mauritania)

“Cuando yo llevaba aquí casi un año y pico, no tenía amigos ni compañeros, solo salía para comprar y trabajar, no entendía nada, no salía.” (Gr. 29. Mujer. Mali)

“Tengo que hablar mejor porque si sabes una cosa y la puedes explicar no hace falta pedir ayuda a nadie, pero es un problema cuando no hablas, te pasas todo el día trabajando pero no tienes tiempo para aprender español, solamente palabras.” (Gr. 29. Hombre. Mali)

La información obtenida a partir de las entrevistas nos dibuja un panorama en el que se evidencia el deseo de los estudiantes de español de aprender, aun no estando alfabetizados, a comunicarse en situaciones determinadas de la vida cotidiana, y cómo la falta de competencia en este sentido puede impedir que establezcan interacciones con el objetivo de desarrollar una

vida normalizada, asegurar la garantía de sus derechos y ejercer sus deberes. Por otra parte, los profesores manifiestan una clara demanda de materiales y recursos específicos que atiendan las necesidades comunicativas de las personas no alfabetizadas y que apoyen la docencia cuando se trabaja con este perfil de alumnos.

7.2. El “Diario de la profesora”

En este capítulo analizaremos los datos que hemos obtenido a través del diario que la profesora-investigadora ha escrito durante la puesta en práctica de los materiales. Así pues, los datos tenidos en cuenta serán únicamente cualitativos.

La metodología que hemos seguido ha consistido en dos fases: en la primera se han clasificado los diferentes comentarios según el aspecto sobre el que trataban. A continuación, se han agrupado en diferentes apartados¹⁶ y finalmente, en una segunda fase, hemos interpretado estos comentarios con tal de formar una imagen cohesionada de la experiencia¹⁷.

7.2.1. Recursos técnicos

Los aspectos externos como el aula, los recursos técnicos o la disposición del mobiliario influyen en el desarrollo del curso y directamente en la posibilidad de realizar determinadas dinámicas. A continuación detallaremos en qué momentos lo han hecho y con qué consecuencias.

Como se ha mencionado en su descripción, se han realizado las clases en dos aulas diferentes. La primera sesión se llevó a cabo en el C.S. Polivalente de Carrús, posteriormente se pasó al C.S. Francesc Cantó aunque en una ocasión (octava sesión) se tuvo que volver al aula inicial por un imprevisto en la organización del centro. El cambio de aula influyó además de por la falta de elementos técnicos, en las agrupaciones durante las actividades: “Se pasó entonces a la actividad ‘Del satélite al mapa’ ya que el aula no permitía la movilidad que requiere la actividad ‘Coreografías’”. Así como en las dinámicas y actividades: No se pudieron repasar las estructuras con el audio, y así el juego teatral propuesto para este *Power Point*¹⁸ no se pudo llevar a cabo ya que los alumnos todavía no tenían las estructuras muy interiorizadas y

¹⁶ Consideraciones acerca del Enfoque de Interacción Estratégica en el Anexo X

¹⁷ Muestra del « Diario de la profesora » en el Anexo XI

¹⁸ Referencia a los materiales desarrollados en formato *Power Point*

los apoyos visuales eran muy pobres.”. Lo que repercutió en la motivación de los alumnos y en la marcha de la clase.

Las siguientes sesiones se realizaron en el aula del C.S. Francesc Cantó que, aunque contaba con espacio y más recursos que la primera, durante las grabaciones de la tarea (quinta sesión) se observó que “al encontrarnos en un aula bastante grande más de veinte personas trabajando en grupos de tres, el ruido ambiental era bastante alto, por lo que el audio final no resulta limpio y en algunos videos es completamente inaudible.”

El aula de la que se dispone en la primera sesión no deja opción al cambio o a la distribución de las mesas y sillas. No obstante, una vez en el aula del C.S. Francesc Cantó, los alumnos no mantienen la distribución de la clase anterior, aun pudiendo colocar las sillas (con paleta) en filas, optan por coger ellos mismos una mesa grande, colocarla en medio del aula y situarse alrededor de ella. La única objeción viene unos días después al colocarse “alrededor de la mesa, quedando algunos de espaldas a la pizarra, aunque son los mismos compañeros los que llaman la atención de los alumnos para que todos miren hacia el mismo lugar”.

La disponibilidad de los recursos técnicos marca el desarrollo de la sesión ya que el uso de audios y de elementos visuales está muy presente y se convierte en clave al no disponer de la escritura para reforzar la presentación de contenidos o el trabajo en el aula. Esta dependencia se revela como un inconveniente al no poder subsanarse en caso de imprevistos, como sucede en la primera sesión en la que “debido también a la limitación de los medios técnicos no se pudo pasar el audio de esta actividad”, lo que trastoca significativamente el plan de clase.

Por lo que respecta a la presencia de la grabadora, algunos alumnos se mostraron reticentes al principio, lo que creó en un primer momento una situación poco distendida y algunos alumnos no quisieron colaborar. El resto de los alumnos superó esta primera fase y trabajó sin problemas notables, lo que finalmente se convirtió en la tónica general del grupo.

7.2.2. Gestión de la clase y del tiempo

Las especificidades de la gestión del tiempo en esta puesta en práctica de materiales no distan de las habituales en cualquier curso, en general las actividades se ajustan al tiempo estimado en el momento de proponerlas, aunque cuando las condiciones de la clase o la reacción de los alumnos no son las previstas, varían, como en el caso de “Bingo” que resultó del agrado de los

estudiantes y la motivación hizo que la actividad se prolongara en el tiempo más de lo previsto. No obstante, la inclusión de dinámicas que la profesora no había llevado nunca al aula o la cantidad de dinámicas de interacción oral hace que a veces la temporalización de las actividades no sea la adecuada. Este control del tiempo en dinámicas nuevas para la profesora lo vemos en la primera sesión o en la tercera sesión.

Cabe decir que estas limitaciones se ven agravadas por disponer solamente de una hora de clase, con lo que un pequeño contratiempo puede dejarnos sin una gran parte del tiempo previsto. Otro aspecto que ocupa parte de este tiempo es la puesta en marcha técnica de los materiales (funcionamiento del equipo de audio, ordenador portátil y cañón proyector) y, por supuesto, la explicación de las dinámicas cuando son totalmente nuevas para los alumnos.

En cuanto al tiempo que debemos dedicar en la realización de las dinámicas de juego teatral se ha observado que la densidad de estos en la programación no ha sido la adecuada, de manera que ya en tercera sesión se han llevado a cabo algunas modificaciones (obviando los pasos de reflexión) con tal de adaptarse al tiempo disponible. Este tipo de actividades, que constan de diversas fases, resultan muy poco rentables, en la séptima sesión encontramos una reflexión al respecto: “Cabe remarcar que, en sesiones de una hora [...], las actividades más o menos complejas resultan a menudo poco rentables por dos motivos: se debe dedicar mucho tiempo a la explicación de la dinámica y no se puede garantizar su comprensión, pudiendo resultar demasiado larga y poco fructífera, aspectos que inevitablemente también percibe el alumno y que inciden en su motivación.”

7.2.3. Los contenidos

Durante las diez sesiones de las que consta la puesta en práctica se han visto dos unidades, la primera introductoria (presentaciones y datos personales) y la segunda sobre ubicación en el espacio, mapas y direcciones¹⁹.

Como se ha avanzado en la descripción de los alumnos, es característico encontrar niveles muy diferentes de competencia así como de experiencia en la educación formal o no formal, pero también las necesidades comunicativas del grupo pueden variar mucho según sus componentes.

¹⁹ Unidades didácticas en el Anexo I

Para esta investigación era también un reto poder satisfacer las expectativas de aprendizaje de los alumnos, y atender especialmente el trabajo en aquellos aspectos que se revelan más importantes en un determinado grupo (según sus intereses, conocimientos previos, currículum oculto, etc.).

Ya en la segunda sesión encontramos la primera entrada dedicada a la reflexión sobre los contenidos tratados: “[...] se ha trabajado la estructura de las direcciones en español. Es interesante remarcar que muchos conocen su dirección y la dicen de carrerilla y muy rápidamente, después de separar los elementos de esa estructura la rapidez disminuye, lo que favorece la comprensión”. Este aspecto se repetirá durante las sesiones, los alumnos tienen dificultades para integrar todos los elementos de una frase, pero al producirla rápidamente no se aprecian estas carencias, no obstante (al no conocerlas) se producen errores en la concordancia de género y número.

El aspecto en que más dominio parecen mostrar los alumnos es el vocabulario, como se observa, entre otras, en la sexta sesión “La primera actividad, dedicada a la activación del vocabulario de la unidad, resulta positiva y los alumnos participan muy activamente y aportan un vocabulario muy extenso”.

Por otra parte, se había supuesto que los alumnos podrían dominar en mayor medida el uso del vocabulario estratégico pero en la sexta sesión se ve como no es así al decidir “no hacer la parte de ‘adivinanzas’ al ver que los alumnos no poseen mucho del vocabulario instrumental que se requiere para el desarrollo de la actividad y que a su vez, este vocabulario, no pertenece a las unidades estudiadas”.

Por otra parte, y por lo que respecta a la adaptación del profesor a las necesidades de los alumnos vemos también como se opta por incluir vocabulario que han solicitado los alumnos de manera privada, es el caso del alumno que pregunta por las diferentes relaciones sociales (amistad, pareja, novios...), o el caso de los números cardinales. Gracias a que los materiales prevén diferentes actividades para unos mismos contenidos, se pueden reforzar estos aspectos y satisfacerles.

Esto mismo sucede a la inversa, al programarse más actividades de las necesarias que trabajen los adverbios de lugar. En la novena sesión se “decide no realizar la actividad ‘Un burro en la ciudad’ ya que redundaba en los mismos contenidos e incluso más limitados”.

También observamos cómo es necesario adaptar los contenidos y las necesidades y ritmo del aprendiente. Durante la segunda sesión, “las actividades previstas para trabajar los números y el próximo *Power Point* no parecen adecuadas ya que no existe un enlace obvio y se detecta la necesidad de trabajar más detenidamente el contenido de la sesión 1 antes de entrar en otros nuevos”. En la octava sesión, inicio de la segunda unidad, se detectan “[...] carencias que dificultaban la actividad, y lo que se suponía que serían contenidos ya conocidos por los alumnos [...] se empezaron a ver las dificultades de los alumnos para comprender las instrucciones para ir de un sitio a otro.”

Finalmente, en la novena sesión, la reflexión se centra en la rentabilidad de ciertas actividades: “viendo la capacidad de los alumnos para utilizar diferentes recursos para llegar a los objetivos comunicativos, las actividades en las que se aumenta el nivel de estrés estos recursos y estrategias surgen con más facilidad y se corre el riesgo de concentrar la atención en el objetivo comunicativo y no en la forma. También se considera que la actividad ‘Wally’ incluye contenidos que no se han trabajado en clase anteriormente y que supone demasiado esfuerzo por lo que respecta a la introducción de una nueva dinámica, dada la poca rentabilidad que supone en la práctica de los contenidos lingüísticos que queremos trabajar”.

7.2.4. El uso de los materiales por parte del profesor

En este apartado hablaremos de la concreción de los materiales planteados y los recursos y soportes utilizados para ello. Encontramos varias entradas en el “Diario” que se refieren a la necesidad de modificarlos debido a que no son adecuadas vistas las características del grupo y los medios técnicos de los que dispone. A continuación presentamos una pequeña muestra de ellas.

En la sexta sesión, una de las actividades “se ha tenido que modificar en su presentación ya que no se contaba con el material que se necesitaba y se ha optado por presentar los campos semánticos a través de fotografías”.

En el caso de los mapas, en la séptima sesión, se adapta la actividad “Encuentra las diferencias”, y se modifica “ya que al ser el primer uso que se hace de los mapas no se cree conveniente ofrecer mapas complejos con vacíos de información y no se ha conseguido contar con el material idóneo ya que todas las ilustraciones apropiadas reflejan los mismos elementos.” Una vez adaptados los mapas (con ilustraciones más claras y símbolos mejor

perfilados) se solventa este problema y se logra continuar con las actividades previstas, estos mismos mapas se utilizarán en las actividades y sesiones posteriores (como en la novena sesión) así como en la prueba final.

El desarrollo de la octava sesión se ve muy influido por la gran cantidad de deficiencias técnicas, la falta de actividades que las suplan o maneras de poder salvar la actividad sin necesidad del apoyo técnico provoca que “en general, los contenidos no se han presentado de la manera adecuada y no se ha trabajado suficientemente la producción guiada, abocándolos con demasiada premura a la producción libre, cosa que les ha desconcertado”.

Es en la siguiente sesión cuando se solventan este tipo de contratiempos y se puede comprobar cómo las actividades previstas, acompañadas de los recursos técnicos pertinentes, funcionan. “En esta sesión, la penúltima del curso se ha programado con la intención de retomar los contenidos de la sesión anterior y subsanar las carencias encontradas. Para ello se ha decidido rehacer las actividades que no se pudieron hacer por fallos técnicos o por falta de actividades de práctica guiada antes de la producción libre” de manera que los alumnos pudieran afrontar con éxito la tarea final.

7.2.5. El uso de los materiales por parte de los alumnos

En este apartado hablamos específicamente del manejo de los materiales por parte de los alumnos, fuera de considerar las dinámicas y los contenidos que se trabajan en las actividades.

Notamos durante la implementación algunos contratiempos que queremos destacar. El primero relacionado con la utilización de los mapas, como se ha visto en apartados anteriores. Los mapas de los que se disponía en un primer momento no han resultado lo suficientemente claros (los alumnos encuentran dificultades en la lectura de los dibujos que se utilizan en el mapa, y no tanto en la interpretación gráfica de este). El cambio de mapa surgió efecto y se logró solventar el problema en la novena sesión.

En la utilización del material necesario para el desarrollo de los escenarios y juegos de rol hay que resaltar dos aspectos. El primero es la necesidad de un apoyo gráfico para la puesta en marcha del juego de rol en pequeños grupos. Se ha visto que los alumnos tenían problemas para recordar la situación y las diferentes escenas de las que se componía, lo que suponía un obstáculo para su correcta ejecución. Para resolverlo se ha decidido facilitar a los alumnos

fotocopias con las escenas que componen el *Power Point*. Es curioso como al tener este apoyo aumenta la confianza, la negociación del significado y parece incluso que estén leyendo un diálogo.

Es muy importante tener en cuenta el manejo de las cámaras de video o fotos en estas dinámicas. Aunque parece que el grupo completo conoce su manejo, hay alumnos que no lo hacen, que no entienden las instrucciones o que simplemente, en el momento de la grabación se han confundido, han desenfocado, etc., estando más concentrados en la producción de sus compañeros que en la grabación. Lo que, por otra parte, nos indica el alto grado de implicación del grupo. En la quinta sesión aparece una entrada al respecto: “En la visualización hemos podido comprobar que no todos los grupos dominaban el uso de la cámara de fotos como video y se han tenido que desechar muchos de ellos por no estar enfocados o por no grabar la escena completa.”

7.2.6. Representación gráfica

Uno de los aspectos que más nos ha llamado la atención y que tal vez no habíamos anticipado de la manera más conveniente es lo relacionado con la representación gráfica. Las actividades apoyadas en dibujos (no hablamos aquí de fotografías) revelan una dificultad en el acto de descifrar los parámetros y convenciones que rigen este tipo de representaciones en nuestra cultura o en la cultura occidental. Ya en la primera sesión afloran estas diferencias culturales en la actividad “Pictionary”: “[...] los alumnos, en grupos, tienen que hacer un dibujo en la pizarra y el grupo al que pertenecen tiene que acertarlo. La dinámica se entendió, ya que la muestra que se hizo la siguieron sin problemas. No obstante, el problema vino cuando los alumnos, una vez en la pizarra, se disponían a dibujar la palabra que querían que sus compañeros adivinasen. Muchos de los alumnos no dominaban la representación gráfica de objetos, con lo cual los dibujos que conseguían hacer, con mucho esfuerzo, eran esquemáticos y muy básicos, lo que imposibilitaba el desarrollo del juego. Es posible que esta falta de destreza se deba a la no alfabetización, no escolarización, a motivos culturales y económicos, etc. Así pues, la actividad “Pictionary” solo resultó exitosa en su primera parte pero falló tanto en el trabajo en grupo como en la representación gráfica.”

Poco a poco, y con la práctica, los alumnos se familiarizaron con esta última y, como vemos en la quinta sesión, en las dinámicas de los *Power Point*, dónde se usan dibujos que guían los diálogos, “En primer lugar, se usa un *Power Point* para recordar mediante fotos y dibujos las

estructuras más repetidas en la Unidad 1, esta actividad es muy positiva porque los alumnos no encuentran ya la dificultad de la interpretación de los dibujos que sí encontraban en las primeras sesiones cuando no estaban familiarizados con las dinámicas y pueden aportar sus hipótesis con mayor seguridad.” Este aspecto es especialmente relevante en la novena sesión, cuando al presentarse una fotografía de una escena en la que una persona entra en un bar y pregunta por una panadería (representado por el símbolo de un pan), los alumnos sugieren intervenciones del tipo “quiero un bocadillo” o “dame una tostada”, lo que por otra parte nos muestra cómo a partir de una fotografía de una escena se pueden activar diversos contenidos que enriquecen y guían la programación de las clases.

Otras de las actividades en las que se ha visto este aspecto han sido en las relativas a la lectura de mapas. La primera actividad de introducción se llevó a cabo en la segunda sesión: “‘Google Earth’, para introducir las direcciones y familiarizar a los alumnos con los mapas. La actividad se desarrolla sin problemas, algunos de los alumnos se sorprenden ante la visión de las imágenes de satélite y se provoca una lluvia de ideas sobre direcciones muy fructífera y amena”.

Pero es en la séptima sesión cuando se trabajan directamente los mapas: “[...] se pasa a ‘Encuentra las diferencias’, aunque modificada ya que al ser el primer uso que se hace de los mapas no se cree conveniente ofrecer mapas complejos con vacíos de información y no se ha conseguido contar con el material idóneo ya que todas las ilustraciones apropiadas reflejan los mismos elementos. En el desarrollo no queda clara la dinámica y los alumnos se centran en descifrar el dibujo que tienen delante, y no comparten la información con sus compañeros”. En esta entrada observamos como el esfuerzo dedicado a interpretar el mapa eclipsa el objetivo comunicativo de la actividad. Este aspecto se intenta corregir en la novena sesión: “[...] con un mapa diferente, más realista y claro, con símbolos y elementos mejor perfilados. Este mapa es acogido positivamente y la actividad, aunque también bastante lentamente y con alguna dificultad, ha cumplido con los objetivos esperados”. Una vez han captado los símbolos del mapa y la representación de las calles, la dinámica se desarrolla sin más dificultades.

7.2.7. Ambiente y motivación

El ambiente, la motivación y la participación en clase de los alumnos evolucionan positivamente durante las sesiones. En la primera sesión podemos ver como “en general, la participación en clase es bastante floja, teniendo que señalar a los alumnos para provocar su intervención.”

Cabe recordar que se trata de las primeras sesiones con un grupo desconocido al que además se dejará con otra profesora después de dos semanas. No obstante, a medida que avanzan las sesiones los alumnos se sienten más cómodos y más motivados. En la tercera sesión, con la actividad “Bingo” los alumnos muestran mucho interés: “esta actividad resulta muy amena, en primer lugar el bingo solo es del 1 al 9, para que los alumnos que no conocen los números se vayan familiarizando. En el segundo bingo ya es del 1 al 19, ambos con sus respectivos premios para los ganadores, lo que baja el nivel de estrés y aumenta la participación espontánea”. Cabe destacar aquí la introducción de los premios para los ganadores, lo que rompe la dinámica habitual de la clase y por otro lado el input+1, que hace que los alumnos se motiven y busquen la auto superación.

La quinta sesión, la última de la unidad 1 y la primera en la que realizan la tarea final y se graban, es clave para ver el aumento de motivación de los alumnos, así en el diario aparecen las siguientes apreciaciones: “También se ha observado que el grado de motivación general ha aumentado, especialmente con respecto al alumno que se ha mostrado descontento”, “En general, el trabajo en grupo ha resultado mucho más fructífero y fluido que el trabajo en parejas y es de destacar el alto grado de cooperación entre los alumnos así como el grado de motivación”, “[...] la acogida ha sido muy positiva y los alumnos han quedado satisfechos con sus producciones y muy motivados.”

En las sesiones siguientes siguen mostrando un alto grado de motivación, a menudo generado por la asimilación de las dinámicas, como se refleja en la entrada de la sexta sesión: “La primera actividad, dedicada a la activación del vocabulario de la unidad, resulta positiva y los alumnos participan muy activamente y aportan un vocabulario muy extenso.” Esta dinámica ya se realizó en la primera sesión lo que pudo provocar que los alumnos, por reconocer la actividad como algo familiar se sintieran más cómodos y esto influyera en su motivación.

La octava sesión ofrece dos caras de la motivación de los alumnos. Recordamos que es en esta sesión cuando se cambia el aula sin previo aviso y el grupo se tiene que desplazar al centro social vecino. En primer lugar, se da una situación de complicidad entre los alumnos mientras se espera al resto de la clase, donde muestran sus conocimientos pero sobretodo, su autoestima y autoimagen: “este intervalo de espera, los alumnos, muy distendidos han practicado aquello aprendido en la unidad 1 sobre presentaciones y datos personales. Es de

destacar cómo alguno de ellos enseñaba a Nie Hao²⁰ estructuras del tipo ‘¿Cómo te llamas?’ o ‘soy de China’. Los alumnos han mostrado su capacidad de reformulación y negociación del significado además de una notable cohesión de grupo”.

Poco a poco en esta sesión se fue perdiendo esta cohesión de grupo y con ella la motivación, por diferentes motivos pero podemos asegurar que influyó de manera notable la distribución de la clase y el mal funcionamiento de los recursos técnicos: “Se pasó a visualizar el *Power Point* “Direcciones” pero la visualización era muy deficiente, los alumnos parecían muy familiarizados con las estructuras que se presentaban y la motivación no era muy alta, aunque la acogida fue buena”.

En el diario se reflexiona sobre este aspecto: “La falta de interés, puede que provocada [...] por la inexistencia de recursos para salvar la situación comunicativa, la disposición del aula, las deficiencias técnicas y el inesperado cambio de aula, es probable que haya contribuido al clima de desubicación de la sesión, que han aprovechado algunas voces discordantes para hacerse oír. Estamos hablando aquí de actitudes como bostezos sonoros y conversaciones telefónicas en el aula, pero especialmente de las intervenciones del alumno Mamadia. Este alumno, desde el inicio se mostró bastante reacio a seguir un curso basado solamente en las competencias orales. Su nivel de competencia es algo más alto que el de sus compañeros aunque se detectan ciertos errores fosilizados que convendría trabajar. En esta ocasión encuentra más facilidad para expresar su descontento y cuestiona la utilidad de dedicar tanto tiempo a la interacción oral así como la metodología seguida a través de los escenarios, textualmente dice “tú eres la profesora y tienes que decirnos cómo se dicen las cosas, no lo tenemos que saber nosotros solos”.

En esta entrada destacamos dos cuestiones: la primera es la es la sensación generalizada de los alumnos de disponer de una competencia oral más alta que la que realmente tienen. El hecho de poderse comunicar aunque de manera muy básica y mediante diferentes recursos, como gestos o sonidos, hace que se encuentren más seguros en las dinámicas dedicadas a la resolución de situaciones comunicativas o vacíos de información. Este aspecto puede resultar positivo en tanto en cuanto son capaces de resolver estas situaciones sin problemas y hacen uso de estrategias y recursos de los que disponen como hablantes de una o más lenguas extranjeras. No obstante, también tiene su parte negativa al tener que hacer un trabajo de

²⁰ Se hace referencia a los alumnos por su nombre de pila con tal de preservar su intimidad.

evidencia de su verdadera competencia oral y un trabajo profundo relativo a la fosilización de errores.

Por otra parte, y aunque se trate de un caso aislado y puntual, vemos el caso de un alumno que no se encuentra cómodo en las dinámicas y contenidos de la clase, tenemos que considerar que como él, puede haber otros alumnos que sientan las mismas necesidades en este o en otros cursos. Aunque pueda resultar una evidencia, es conveniente que los alumnos conozcan la metodología y los contenidos que se van a tratar en el curso antes de inscribirse. No ha sido nuestro caso, en el que por limitaciones organizativas de los propios cursos de español y de tiempo no se ha podido crear un grupo especial adecuado y dirigido a las características del curso. No obstante, al haber actuado en un grupo ya establecido y normalizado dentro de los cursos de español del Ayuntamiento de Elche, pensamos que hemos podido observar aspectos que han enriquecido esta investigación, como ahora el que acabamos de nombrar.

Finalmente, señalar que en la siguiente sesión (novena) se han retomado no solamente los contenidos sino también las mismas dinámicas pero con las modificaciones pertinentes (señaladas en el subapartado de dinámicas y materiales) y contando esta vez con los recursos técnicos necesarios de manera que “los alumnos han participado muy activamente y han comprobado sus conocimientos además de practicar los contenidos vistos en clase, ya con mayor seguridad y sin hacer uso, prácticamente, de otros recursos, lo que supone un gran avance respecto a la sesión anterior.”

7.2.8. Trabajo en grupo

El trabajo en grupo ha requerido un proceso para poder habituarse. Poco a poco los alumnos se familiarizan con él, lo que hace que las sesiones sean más fructíferas y las actividades se desarrollen con éxito. Vemos que en la primera sesión no se consigue que los alumnos participen en pequeños grupos: “[...] los alumnos deben pensar en grupos más palabras en español a parte de las sugeridas por las imágenes. Después de un intento de trabajo en grupo no se consigue la división por grupos y la interacción y negociación de significados, así que se prefiere pasar a la siguiente subactividad.”

En la segunda sesión podemos observar como los alumnos por iniciativa propia efectúan una dinámica muy parecida a la anterior pero de manera espontánea, lo que nos hace pensar que

no es la dinámica en sí misma lo que resulta chocante para los aprendientes, sino que no se asocia esta dinámica con situaciones de la vida real, y por lo tanto se percibe como extraña: “La primera actividad se desarrolla satisfactoriamente, se coloca el mapamundi en la mesa alrededor de la cual se han sentado espontáneamente. Mientras se prepara el *Power Point* se deja a los alumnos que vayan mirando el mapa y reconociendo sus países. Posteriormente, se presenta la estructura ‘me llamo.... Y soy de...’ Y se pregunta por el nombre y la nacionalidad de los alumnos. En una segunda ronda cada uno coloca una pegatina en su país de procedencia. Esta actividad resulta muy productiva porque algunos alumnos no saben situar exactamente sus países y son ayudados por el grupo-clase, también los hay que no conocen el país de algunos alumnos y solicitan información. A la actividad se añade la información sobre las lenguas que hablan”.

En la séptima sesión también vemos esta preferencia: “Una vez terminada la actividad, se pasa a ‘Encuentra las diferencias’ [...] Es necesario acudir grupo por grupo para explicar la dinámica y aun así no podemos afirmar que la actividad provoque en los alumnos la interacción deseada. Así pues se opta por trabajar en grupo clase cada uno de los mapas, nombrando los elementos que se ven en ellos y dónde se encuentran”.

Aquí, como en la octava sesión, también observamos que las actividades de vacíos de información en parejas no resultan atractivas o motivadoras, cuando sí lo son en grupo-clase: “(en la actividad) ‘En mi plano’ [...], sucede como sucedió en la sesión anterior con la interpretación de las ilustraciones y la dinámica en parejas: los alumnos no interaccionan con sus compañeros y no entienden la dinámica”. Esta misma actividad llevada al grupo clase, en la novena sesión, tiene un éxito muy notable, los alumnos participaron muy activamente y no hubo apenas problemas de comprensión en cuanto a la dinámica: “Para finalizar, se ha proyectado el mapa (el mismo del que disponían los alumnos), un alumno salía a la pizarra y tenía que seguir las instrucciones que le daba un compañero (o varios) para llegar a un sitio, moviendo una ficha imantada por la pizarra. Esta última parte ha sido muy rica”.

7.2.9. Participación espontánea

Desde la primera sesión se han incluido al largo de la puesta en práctica muchas actividades que requieren de la participación espontánea de los aprendientes. En estas hemos visto también una notable progresión en sus intervenciones, paralela al aumento de la motivación y de la seguridad en sí mismos.

En la primera sesión, durante la actividad “Pictionary” podemos observar que se hizo “[...] primero una lluvia de ideas sobre palabras que probablemente conocen los alumnos en español activada a partir de imágenes. Esta primera parte no tuvo ningún problema, aunque costó que los alumnos participaran de manera espontánea se puede considerar que finalmente se logró romper ese miedo a equivocarse o a no responder a lo que se está preguntando.”

En la tercera sesión se incluye en actividades de tipo lúdico, así, “en general la clase se ha desarrollado sin dificultad, aquello que resulta remarcable en esa sesión es la buena acogida del juego y como activa la producción oral espontánea de los alumnos.”

Este tipo de dinámicas son más fructíferas cuando se trata de aportar (lluvia de ideas), o practicar el vocabulario de la unidad por ejemplo en la sexta sesión “la primera actividad, dedicada a la activación del vocabulario de la unidad, resulta positiva y los alumnos participan muy activamente y aportan un vocabulario muy extenso.”. También “se estima oportuno continuar con la actividad ‘Comercios’ para ampliar el vocabulario y aprovechar la buena acogida que ha tenido entre los alumnos. Esta resulta muy adecuada y facilita el afianzamiento del vocabulario de la primera”.

Otro tipo de actividad en la que se requiere esta participación es la identificación de fotos o dibujos, lo vemos en la séptima sesión “la actividad consiste en ir mencionando los elementos que se observan en las diferentes imágenes que se proyectan, todas ellas de escenas cotidianas en el campo, la ciudad, la playa, etc. Una vez identificados tienen que explicar dónde están. Tiene muy buena acogida y los alumnos participan de manera fluida y espontánea.” Otra muestra la tenemos en la novena sesión, en la que se recuerdan los contenidos ya presentados: “La sesión ha empezado con una actividad dinámica para recordar los adverbios de lugar, utilizando un muñeco se iba colocando en diferentes lugares de la clase y los alumnos decían dónde se encontraba (encima de la mesa, a la derecha de Abu...), a continuación eran los propios alumnos los que colocaban el muñeco. Esta actividad ha sido muy amena y los alumnos han podido recordar y practicar de manera relajada el contenido”.

7.2.10. Dinámicas

Una de las particularidades más llamativas que hemos encontrado en este grupo ha sido el seguimiento de las dinámicas que se utilizaban en las actividades que, en muchas ocasiones, ha representado una dificultad en un primer momento y ha requerido de una explicación

detallada y varias reformulaciones además de una ejemplificación que concretara la propuesta. Hemos de recordar que muchos de los alumnos que componen el grupo no han tenido antes ninguna experiencia educativa reglada ni han seguido otros cursos de lengua, además claro está, de la propia experiencia en los juegos y dinámicas de grupo que, a su vez, dista en muchas ocasiones de la que han tenido quienes han diseñado los materiales o de la de otros grupos de alumnos.

Las actividades de comprensión oral son especialmente bien recibidas, aunque es cierto que las grabaciones resultan en un primer momento demasiado rápidas y en la primera audición se desmotivan, a lo largo de las sesiones van habituándose y ya no temen esa primera audición porque comprenden que, después de oírla varias veces más, lograrán entenderla. En la segunda sesión es cuando se realiza la primera actividad de comprensión oral: “Antes de la puesta en marcha del *role play* se ha escuchado el audio correspondiente, que ha permitido a los alumnos comprobar el aprendizaje de los contenidos pero también reconocer las estructuras utilizadas y afianzarlas. Aunque en un primer momento la comprensión no es muy fluida después de dos audiciones más entienden todo el diálogo sin dificultad.”

La confirmación de la buena recepción de este tipo de actividades queda plasmada en la entrada de la novena sesión, cuando se añade a la actividad que habían visto en la sesión anterior el audio correspondiente: “[...] Se pasa directamente a la actividad ‘Muchos Mapas’, ya conocida por los alumnos pero con el audio original. El cambio es muy considerable, los alumnos responden a la actividad sin problemas e incluso mucho más motivados que en la sesión anterior.”

“Una vez hecho el repaso con estas actividades, se proyecta el *Power Point* de introducción de las direcciones, en primer lugar sin el audio para que los alumnos formulen sus hipótesis y finalmente con el audio que no se pudo escuchar en la octava sesión. El hecho de poder tener muestras de lengua reconocibles afianza los conocimientos de los alumnos así como la percepción de la propia competencia”.

Las dinámicas del tipo pregunta-respuesta, al principio parece ser que provocan cierto grado de estrés, o simplemente, al no conocerlas no consiguen seguir las de la manera esperada. En la primera sesión, “[...] a la hora de responder a la pregunta ‘¿cómo te llamas?’ muchos de los alumnos contestan con el nombre y el apellido, seguidos y sin hacer distinción”.

No obstante, como sucede con la mayoría de las dinámicas, con la práctica van viendo cómo es el procedimiento y cuál es su utilidad, de manera que, en la quinta sesión “En la segunda actividad se introduce por primera vez el juego en el aula con una pelota. Al principio, como sucede en todas las dinámicas nuevas, los alumnos tienen algunas dificultades para realizarlo de la manera esperada. Algunos, al principio, repiten la pregunta que les ha hecho el compañero o realizan pequeñas conversaciones de presentación. Con el tiempo, los alumnos se van familiarizando con la dinámica y no solamente añaden nuevas preguntas sino que también producen de manera más relajada y con más fluidez.

La capacidad de memorización aplicada a las actividades lúdicas en el aula es un aspecto que nos ha llamado la atención. El hecho de no estar alfabetizados nos hace suponer que su capacidad memorística está más desarrollada que la de las personas alfabetizadas. Pero lo cierto es que aun sin comprobar esta hipótesis, los procesos y métodos de memorización son varios y hemos encontrado dificultades en varias actividades.

En la sexta sesión, durante el desarrollo de la actividad “cadena de palabras”, se han detectado muchos problemas en la comprensión de la dinámica. Una “vez los alumnos la han entendido se los dejaba solos para que continuaran, no obstante, se ha constatado que muchos de los grupos no lo hacían o lo hacían de manera parcial, se ha comentado con ellos y algunos han manifestado la dificultad que encontraban en la memorización de las palabras.”

Este aspecto también incide en las dinámicas en las que la velocidad es un factor clave para incentivar la motivación. Al tener dificultades en la memorización, “las dinámicas rápidas, como puede ser decir el nombre de varios compañeros, se hacen más lentas al tener que repetir constantemente las estructuras que se desean trabajar e incluso los pasos de la dinámica.” (Sesión 1).

Por último, señalar que el progreso experimentado por los alumnos en el seguimiento de la dinámica del juego teatral es muy destacable. Como ya hemos dicho, muchos de ellos han tenido pocas o ninguna experiencia educativa formal en edad adulta, y mucho menos en cursos de lenguas extranjeras. Eso hace que dinámicas como el juego teatral sean extrañas para ellos así como la ruptura de la barrera tradicional entre el papel del profesor y del alumno. El juego teatral entra en escena ya desde la primera sesión y, como hemos visto en la descripción de la programación, supone el eje vertebrador de esta. El éxito o fracaso de la dinámica condicionará sin duda el desarrollo de la puesta en práctica.

En la primera sesión, vemos cómo el primer contacto con el juego teatral y los escenarios es bastante accidentado: “Con la tercera actividad empezamos con la introducción de las dinámicas de juegos teatrales y escenarios. Cuando se pasó el *Power Point* (“Vecinos”) sin bocadillos, los alumnos reaccionaron de manera positiva, aportando ideas sobre dónde estaban los personajes, qué hacían y de qué hablaban. Cuando se pasó por segunda vez, ya con los bocadillos y los dibujos de guía, los alumnos respondieron dudosos pero aportaron ideas y consensuaron el significado de cada viñeta. Posteriormente se pasó a preparar por grupos los diálogos, aunque no se pudo realizar porque el trabajo en grupo no se desarrolló. Esta cuestión ya observada, puede que se produzca por la falta, en ciertas parejas, de una lengua común entre los alumnos o por falta de experiencia en este tipo de dinámicas. En la puesta en común y desarrollo del juego teatral algunas parejas lo resolvieron satisfactoriamente, es decir, realizaron un diálogo relacionado con las imágenes. No obstante algunos no siguieron el turno de palabra en el diálogo, preguntando y respondiendo una misma persona, repitiendo las estructuras vistas sin esperar a la respuesta o sin respetar la coherencia del diálogo. Por otra parte, la gestualidad acompañó este primer acercamiento al juego teatral, siendo tímido y muchas veces incluso evitando el contacto visual”.

Destacamos aquí dos aspectos en la ejecución de los diálogos. En primer lugar, vemos claramente cómo no están acostumbrados a escenificar una situación y establecer un diálogo predeterminado, notamos especialmente la falta de interiorización de los turnos de palabra. Y en segundo lugar, cómo la gestualidad y sobre todo, el contacto visual, difieren mucho de los prototípicamente occidentales.

Estos aspectos, que dificultan la práctica de la dinámica, mejoran muy considerablemente ya en la segunda sesión. Los alumnos han corregido muy notablemente su actuación y con ella han podido superar el escollo que habíamos encontrado en la primera sesión: “La realización de la segunda sesión del *Power Point* “Vecinos” resulta muy satisfactoria ya que los alumnos demuestran una interiorización de la dinámica que en la sesión anterior no tenían y un dominio de las estructuras mayor. La coherencia y la cohesión del discurso han mejorado notablemente además de la puesta en escena, la improvisación y la interacción con el compañero. Cabe decir aquí que el hecho de no tener escrito el diálogo facilita que los alumnos incluyan palabras y estructuras diferentes a las tratadas en el curso con la misma intención comunicativa y por tanto, válidas. Al mismo tiempo, el diálogo puesto en escena se ha preparado antes en parejas (en la sesión anterior no se había podido hacer) y los alumnos se sienten más seguros, han perdido poco a poco el miedo a la primera intervención y se ayudan mutuamente.” A partir de

esta experiencia podemos pensar que, aunque muchas de las dinámicas que llevamos al aula no son conocidas anteriormente por los alumnos, estos experimentan un progreso rápido y ágil, interiorizándolas con facilidad y haciéndolas suyas.

No obstante, hay que señalar que también es relevante la adecuación del juego teatral planteado, así en la siguiente sesión (tercera sesión), el *role play* no es tan bien acogido y “Vista la dificultad con la que asumen los papeles en el juego teatral, este *Power Point* parece mucho más complicado en la dinámica que realmente rentable en cuanto a contenidos.” Es por eso que parece conveniente revisarlos y reflexionar sobre los contenidos que se trabajan y la dificultad de la dinámica, de esta manera se han obviado los *Power Point* que incluían diálogos muy cortos o los que se ha considerado que aportaban pocos contenidos nuevos a la sesión.

7.2.11. Tareas

Los juegos teatrales que acabamos de analizar tienen su culminación en las tareas finales, correspondientes al final de cada unidad. Estas se han llevado a cabo en dos sesiones: la quinta y la décima. En la primera de ellas se ha procedido de la siguiente manera: “Una vez revisadas las expresiones y estructuras que aparecen en los *Power Point* trabajados se pasa a la realización de la Tarea Final. Se han repartido a los alumnos las diapositivas de los *Power Point* y en grupos de tres han recordado el diálogo de cada una de ellas, siempre con la supervisión y apoyo de las dos profesoras que se encontraban en el aula y que han estado desplazándose por los diferentes grupos. Una vez se detectaba que el grupo había resuelto la situación comunicativa y los miembros habían llegado a un consenso para determinar las fórmulas y estructuras adecuadas en cada escena, se proporcionaba a los alumnos una cámara de fotografiar para que grabasen en video el resultado final de su tarea. El hecho de hacerlo de forma autónoma ofrece la oportunidad de presentar directamente aquello que los alumnos consideran que es lo adecuado, dando capacidad al alumno para tomar decisiones y desarrollar el escenario según su interpretación y concepción de la situación comunicativa.

A continuación y una vez que todos los grupos han grabado sus producciones, se procede a la visualización de los videos grabados. De esta manera, los alumnos además de ver el trabajo que han hecho en sus grupos, pueden ver el de los compañeros y reflexionar sobre la adecuación de las diferentes producciones. Esta parte también ayuda a realizar una autocorrección y a identificar con mayor facilidad las faltas propias y las de los compañeros.”

Debemos señalar aquí que es la primera vez que se completa el juego teatral con la visualización de las propias producciones, lo que ha sido muy bien acogido por los alumnos, que han participado muy activamente proponiendo correcciones a las propias realizaciones y las de sus compañeros.

No obstante, “En la puesta en marcha de la Tarea Final hemos encontrado algunas dificultades. Como viene sucediendo desde el inicio de las sesiones, los alumnos no asimilan con facilidad las dinámicas nuevas, por lo que se ha tenido que hacer una demostración en el aula y sobre todo, ayudar a cada uno de los grupos formados. Por lo general, buscaban hacerlo de la manera exacta en la que se les había presentado, con lo que se encontraban con vacíos atribuibles más a la memoria puntual que a su capacidad de resolver la situación comunicativa. Algunos de ellos no recordaban qué se pedía en alguna viñeta, especialmente en el *Power Point* ‘Inscripción’, donde se solicitan una serie de datos. Por otra parte, también se ha observado que algunos diálogos se veían alterados por el adelanto de escenas posteriores como ahora la escena en la que el alumno pide que le ayuden a rellenar el formulario porque no sabe escribir, lo que rompía de algún modo el discurrir de la conversación al romper el orden predeterminado. Tampoco ha resultado evidente el reparto de roles. No obstante, los alumnos han sabido resolver la tarea de manera satisfactoria”. En general las diferencias entre la octava y la novena sesión (apoyos visuales y de audio) mejoran significativamente la labor docente y el aprendizaje de los alumnos, “podemos decir que en esta sesión, a pesar de haber repetido muchas de las actividades que los alumnos ya conocían, al haber reforzado las actividades de producción guiada y haber clarificado las muestras de lengua, los alumnos han podido afrontar con éxito la tarea final.”

7.3. Análisis de la producción oral

7.3.1. El corpus de lengua oral

7.3.1.1. Contenido del corpus

El corpus de lengua oral con el que contamos consta de 5 grabaciones de voz en el aula, durante las sesiones, de una duración de algo más de una hora cada una. Además se cuenta con las grabaciones de la prueba oral²¹, un total de de 13 grabaciones de alrededor de 10

²¹ Muestra de la transcripción de la prueba oral en el Anexo XII

minutos cada una y finalmente, las grabaciones en video²² (con cámara de fotos) de las tareas finales (grabaciones de unos 2 minutos cada una)²³.

7.3.1.2. Tipología textual

El texto oral que hemos recogido se trata del producido en las sesiones de clase, en la prueba de competencia oral que se les realizó al final y en las grabaciones que los alumnos realizaron de la puesta en escena de la tarea final.

Constituyen en todos los casos de textos orales espontáneos en forma de diálogo. Aunque hay que señalar que en la tarea final los alumnos han preparado la intervención con asistencia de la profesora.

7.3.1.3. Tipología situacional y grado de formalidad

Las situaciones comunicativas en las que desarrollan las interacciones son varias. En el caso de las tareas finales y las grabaciones en el aula se trata de diálogos mantenidos por uno o varios emisores y receptores. En la prueba final de competencia oral en cambio, se trata de una entrevista, donde el entrevistador tiene una participación mínima en beneficio del entrevistado.

En cuanto al grado de formalidad que podemos encontrar en el registro, se trata de grabaciones en contextos controlados no habituales del informante, realizadas siempre en el aula, junto a la profesora o con otros compañeros, lo que supone un grado de formalidad medio.

7.3.1.4. Características de los informantes

Las características de los informantes son las mismas que las descritas en la metodología de la puesta en práctica. Las grabaciones en el aula durante las sesiones de clase cuentan con la participación de los alumnos asistentes en función del día. En la prueba final, se cuenta con un total de 18 alumnos, no se hizo ninguna selección, simplemente se realizó a aquellos alumnos que asistieron a clase el día que se llevó a cabo la prueba.

²² Muestra de la transcripción de los videos (tareas finales) en el Anexo XIII

²³ Muestra de los videos grabados por los alumnos en Anexo XV

7.3.1.5. La recogida de los datos

7.3.1.5.1. Grabaciones recogidas por el investigador

Las grabaciones de las tareas y de las clases se han efectuado en un contexto controlado aunque con elementos de naturalidad, ya que muchas veces, las dinámicas o las condiciones del aula han propiciado problemas relacionados con los ruidos de fondo. En cambio, en la grabación de la prueba oral, ya se ha podido controlar acústicamente el entorno y la grabación es de mejor calidad. No obstante, si ganamos en calidad de la grabación es posible que en cierta medida se inhiba la espontaneidad del informante. Por otra parte, cabe decir que en las tareas hemos podido analizar los audios de las grabaciones con menos ruido y de aquellas que se finalizaron sin problemas técnicos.

7.3.1.5.2. La transcripción ortográfica

Las transcripciones han seguido una serie de principios o indicaciones básicas para asegurar su calidad. Se ha buscado la neutralidad y la fidelidad en la transcripción, lejos de interpretarlas. Se intenta también ofrecer una imagen global del acto comunicativo, reflejando todos aquellos factores que aparecen en el discurso oral.

Finalmente, se ha optado por realizar transcripciones ortográficas enriquecidas, en las que incluimos información adicional recogiendo algunas convenciones empleadas por el sistema de transcripción CHAT de CHILDES (MacWhinney, 2000) anteriormente mencionado.

Por otro lado, el sistema de transcripción persigue tener una serie de características para presentar los datos de manera clara, fiel, económica, sencilla y que, en relación con la investigación que llevamos a cabo, sea pertinente, coherente con la base teórica, selectivo y que pueda servir a otros investigadores en futuros estudios.

7.3.2. Análisis de los datos obtenidos

En las grabaciones que hemos realizado durante la puesta en práctica de los materiales y durante la prueba final de interacción oral, se han obtenido una serie de datos cuantificables

que, lejos de pretender realizar un estudio cuantitativo ni obtener conclusiones generalizables o categóricas, hemos considerado oportuno reflejar en la siguiente tabla.

Tabla 2

		Concordancia de género y número	Conjugación de verbos	Orden de los elementos	Léxico	Lenguaje no verbal	Turnos de palabra	Reconocimiento de situaciones comunicativas
TAREA 1	CORRECTO	6	38	32	48	6	11	9
	NO CORRECTO	1	11	4	2	1	3	1
	CONFUSO	0	0	0	1	0	0	0
TAREA 2	CORRECTO	4	32	31	101	2	14	13
	NO CORRECTO	1	2	5	8	0	8	5
	CONFUSO	0	0	0	4	4	10	2
PRUEBA	CORRECTO	62	60	66	144	Sin datos	15	36
	NO CORRECTO	13	15	22	19	Sin datos	0	2
	CONFUSO	3	1	0	2	Sin datos	0	1

Recogida de datos de la producción oral (prueba de interacción oral y tareas)

En este apartado analizaremos el dominio de los alumnos de aspectos concretos en cuanto a morfosintaxis, léxico, pragmática y fonética, relacionados con los objetivos de las unidades que se han trabajado, como hemos mencionado anteriormente.

7.3.2.1. Fonética

En este apartado nos fijaremos en los elementos segmentales y suprasegmentales o prosódicos con tal de valorar la inteligibilidad de la producción y su adecuación a la situación comunicativa.

En general, los alumnos realizan preguntas (para pedir información desconocida) con la entonación característica de este tipo de frases en español de manera clara y adecuada a la situación. Excepto en algunos casos, donde son excesivamente largas y en los que la entonación no es totalmente clara.

En cuanto a la entonación en las preguntas y frases enunciativas, podemos decir que durante la prueba de interacción oral los alumnos han sabido diferenciar y aplicar las particularidades entonativas en estos dos casos, sin provocar malentendidos, siendo más evidentes cuando el alumno se encontraba más relajado.

Por otra parte, los alumnos producen frases enunciativas con la entonación característica de este tipo de frases en español y variándola de manera adecuada cuando corresponden a narraciones o a respuestas a preguntas. Observamos también como, en el Video 1 se distingue la entonación de las frases enunciativas, aunque en alguna ocasión queda suspendida sin terminar la curva (rasgo que puede ser típico del discurso oral en un contexto relajado). También se destaca, como en el Video 9, una entonación adecuada durante una enunciación y muy adecuada en el caso de las instrucciones (con subidas y bajadas en las curvas entonativas cuando hay un cambio en el tipo de información que se da o se enumeran las instrucciones).

Respecto a la articulación (frases completas y ritmo), en general, las frases son claras, no truncadas y fluidas, aunque se detectan algunos problemas cuando las frases son demasiado largas, cuando se improvisa intentando dar una información que no se tiene clara o se duda de los términos que conviene que utilizar. También se da el caso de que, como en el Video 2, el ritmo de las oraciones se ralentice por “leer” las imágenes de las fotocopias, pues el alumno intenta descifrar la situación y al dudar, emite oraciones muy lentas.

Por otra parte, la articulación durante la prueba oral ha sido por lo general clara, aunque cuando no disponían de los recursos necesarios para afrontar la situación comunicativa bajaban el tono o articulaban de manera confusa. Por otra parte también encontramos realizaciones propias de la variante dialectal de la zona (recordamos que los alumnos residen en uno de los barrios de mayor inmigración andaluza y murciana), especialmente en la caída de la [d] intervocálica a final de palabra (1). El ritmo ha sido muy adecuado, las pausas y cortes que se han podido dar han sido causados por incompreensión de la actividad propuesta o por desconocimiento de los elementos que se pedían y por las reformulaciones características de la interacción oral.

(1)

VIDEO10

*MAM: Hola

*KOU: Hola

*MAM: He venío solicitar un curso de español

7.3.2.2. Morfosintaxis

En cuanto a la concordancia de género y número (sintagmas nominales), vemos que los alumnos realizan correctamente la concordancia de número en sintagmas nominales sencillos (1). En algunas ocasiones omiten el determinante del sintagma nominal, pero cuando está presente concuerda en número con el núcleo del sintagma (2).

(1)

VIDEO 1

*ABO: ¿Tú puedes darme tu número de teléfono móvil?

*HOU: Sí, yo tengo, 6-1-6-7-1-8-3 ese es el número de teléfono móvil

(2)

VIDEO 9

*ABO: Yo buscando # buscando. ¿Dónde está la farmacia?

*ABO: Farmacia, recto, derecha, a la derecha. Después una calle.

*ABO: ¿Dónde está aquí el mercado?

En lo que a la concordancia de género se refiere, por lo general no tienen problemas y los componentes de los sintagmas nominales concuerdan en género (1). Aunque en alguna ocasión se atribuye al artículo un género diferente del que tiene el sustantivo (2).

(1)

VIDEO 3

*MOH: ++ ¿Dónde está el súper mercado?

[...]

*MAM: A mano derecha

*MOH: A mano derecha al lado de Farmacia. Él dice, hasta

(2)

VIDEO 4

*KOR: El chico pregunta a una persona

[...]

*MBA: Un bar. La chico la entra en el bar ¿Vale? ¿Por favor donde está la #?

En la prueba de interacción oral, podemos ver cómo la mayoría de los alumnos realizan correctamente la concordancia de género y número en los sintagmas nominales (1), aunque observamos algunos problemas que pueden ser derivados de la actividad, ya que a muchos de

ellos no les resulta lo suficientemente clara (2). Así mismo, encontramos algunos alumnos que no realizan de manera adecuada la concordancia (3), aunque son una minoría.

(1)

MAMADOU SOUMUKU

*AIN: ¿Y estas dos personas?

*MAD: Sí, son, una mujer con marido

*AIN: Muy bien ¿y ellos?

*MAD: Está con amigas, con amigos

(2)

SAMBA

*AIN: ¿Ellos son los padres?

*SAM: No es padre, eso padre, madre, ¿no?

*AIN: Vale. ¿Y ellos?

*SAM: Ellos también. Esto niña, esto todo niña en parque y madre, padre ahí, madre.

(3)

EBRIMA

*AIN: ¿Y son mayores o jóvenes?

*EBR: Son mayores.

*AIN: ¿Y uno o dos?

*EBR: Chico y chica.

*AIN: ¿Y ellos?

*EBR: Ese también.

*AIN: ¿También qué?

*EBR: Son mayor.

Por lo que vemos en la conjugación de los verbos en presente de indicativo (concordancia de número con el sujeto y desinencia y forma verbal), los alumnos conocen las formas verbales correspondientes a la primera, la segunda y la tercera persona del singular (que son las pertinentes para esta prueba, puesto que no necesitan las personas del plural para resolver la tarea) (1), aunque no siempre las utilizan en el momento adecuado. La mayoría de las veces utilizan la forma verbal adecuada a la persona que es sujeto de la oración (y que la mayoría de las veces utilizan de forma explícita). Aunque en algunas ocasiones utilizan el verbo en infinitivo o la tercera persona en lugar de la segunda (2).

Realizan los cambios vocálicos pertinentes a la hora de conjugar verbos como *poder*, *querer* o *tener*. Y también utilizan correctamente algunas formas irregulares como *tengo* (3). Aunque tienen problemas con la primera persona de *saber* y utilizan la tercera de singular en lugar de la forma irregular *sé* (4).

(1)

VIDEO 3

*MOH: Él quiere preguntar algo pero él no encuentra nadie de calle

*KAW: ¡Ah! Nadie en la calle

*MOH: Ahora entra dentro del bar

(2)

VIDEO 2

*SAN: Por favor, yo buscar una practicar español, practicar español. Sí, vale, aquí. Siéntate. Por favor, ¿puedes rellenar a mí? Sí, sí, sí.

(3)

VIDEO 1

*HOU: ¿Cuántos años tienes yo? Yo tengo diecinueve años

[...]

*ABO: ¿Tú puedes darme tu número de pasaporte?

*HOU: Sí, yo tengo número de pasaporte 4-0-J ese es mi número de pasaporte

(4)

VIDEO 6

*MOH: No hay nadie en la calle hay un bar

%com: El alumno sitúa la escena

*MOH: Por favor, ¿puede ayudarme? No sé aquí nadie, yo quiere pasar un supermercado

*MAM: +/ Sí

*MOH: + pero yo no sabe aquí nada

En la conjugación de los verbos, durante la prueba de interacción oral, vemos una diferencia entre las realizaciones en situaciones comunicativas conocidas y practicadas en el aula (1) y las que no lo han sido (2). En general, en las primeras muestran un buen dominio de la conjugación verbal. Sin embargo, en las segundas, hay algún caso en el que esta baila y se revela la falta de afianzamiento. Este fenómeno, denominado variabilidad, es característico de los estados iniciales de la interlengua (Ellis 1994 y Liceras 1996). No obstante, esto no sucede en la mayoría de los casos (3).

(1)

EBRIMA

*AIN: Vale. ¿Cuántos años tienes?

*EBR: Tengo veintiuno.

(2)

SANGUE KEITA

*AIN: Aquí hay un dibujo de una ciudad, ¿puedes decir tres cosas que hay en esa ciudad?

*SAN: Tres cosas, hay una policía, una chica tiene como son de como libros, como ahí como coche, con mesa de la parque.

(3)

MBARKA

*AIN: Muy bien. ¿Y dónde está la chica?

*MBA: En la calle, pasa por una tienda.

En lo referente al orden de los elementos de la oración prototípica del español (sujeto + verbo + complementos), durante el desarrollo de las tareas, los alumnos construyen frases, de manera espontánea e intuitiva, siguiendo el orden prototípico del español. Así en frases enunciativas utilizan la estructura Sujeto+Verbo+Complementos (1) y en frases interrogativas con partícula interrogativa, esta la colocan en la posición inicial de la frase seguida de sujeto, verbo y complementos o de verbo y sujeto, según corresponda (2). En las oraciones interrogativas sin partícula interrogativa siguen el orden Sujeto+Verbo+Complementos (3).

(1)

VIDEO 3

*MOH: Él quiere preguntar algo pero él no encuentra nadie de calle

*KAW: ¡Ah! Nadie en la calle

*MOH: Ahora entra dentro del bar

(2)

VIDEO 2

*SAN: Ah, pasaporte, vale, toma. Vale. Pero... ¿Dónde? [/] ¿De dónde eres tú?

(3)

VIDEO 1

*SAN: Vale, vale. ¿Pero tú tienes pasaporte o qué? [/]

*KOU: Sí, yo tene pasaporte

Observamos en la prueba oral que los alumnos conocen y respetan en orden de la oración prototípica del español, sobre todo en las colocaciones trabajadas en el aula (me llamo + nombre o soy de + país) (1), aunque es destacable que también se mantenga en la mayoría de realizaciones espontáneas (2). A veces se produce una ligera relajación que deja caer elementos de la oración, principalmente preposiciones, adverbios o artículos (3).

(1)

MAMADIA DIALLO

*AIN: A ver, ¿cómo te llamas?

*MAD: Me llamo Mamadia Diallo

*AIN: ¿Y Diallo es el nombre o apellido?

*MAD: Diallo es el apellido y Mamadia el nombre

(2)

EBRIMA

*AIN: Siempre con energía, ¿eh?

*SAM: Sí, bien, bien, pero mal poquito, poco trabajo, no hay trabajo ahora.

(3)

KUMBOUNA

*AIN: ¿De dónde eres?

*KUM: Soy Mali

7.3.2.3. Léxico

Durante la realización de las tareas, los alumnos muestran un dominio (reconocimiento y uso) del léxico trabajado en las unidades, complementando el léxico que ya conocían con el que se ha trabajado en las distintas sesiones, que reconocen y utilizan de manera fluida. En algunas ocasiones el acceso a un término en concreto les resulta difícil, pero cuando se les apunta, lo reconocen y lo utilizan sin problemas.

VIDEO 4

*MBA: Un bar. La chico la entra en el bar ¿Vale? ¿Por favor donde está la #?

*KOR: ++ La tienda

*MBA: El supermercadillo

VIDEO 6

*MAM: Sigues recto

*MOH: Sí

*MAM: Al lao de farmacia a la mano derecha

*MOH: Gracias, hasta luego

*MAM: Hasta luego, adiós

Durante las prueba los alumnos demuestran que conocen el léxico trabajado en las unidades (1), aunque no acaban de dominar palabras como “nacionalidad”, “apellido” o sintagmas nominales como “fecha de nacimiento”, usados en contextos formales (2). Para salvar la comunicación cuando no se conoce el vocabulario específico, los alumnos manifiestan la capacidad de utilizar recursos como ahora el uso de palabras del mismo campo semántico o palabras que conocen en otra lengua y que en español son muy cercanas (3).

(1)

MAMADOU SISOKO

*AIN: Yo te digo ¿Cómo te llamas?

*MAM: Mamadou Sisoko

*AIN: ¿Sisoko es el nombre o el apellido?

*MAM: No el apellido

*AIN: ¿Y cuál es tu fecha de nacimiento?

*MAM: Eh, fecha de nacimiento, once once sesenta y dos.

(2)

MBARKA

*AIN: ¿Cómo es tu apellido?

*MBA: ¿Apellido? Marruecos

*AIN: ¿Tu nombre?

*MBA: Mbarka Shiti.

*AIN: ¿Mbarka es el nombre o el apellido?

*MBA: El nombre.

[...]

*AIN: ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?

%com: La alumna hace gestos de no conocer su fecha de nacimiento.

*AIN: ¿Más o menos?

¿Bueno, cuántos años tienes, Mbarka?

*MBA: ¿Yo? Treinta y cinco.

*AIN: ¿Y cuál es tu nacionalidad? [/]

%com: La alumna hace señas de no entender.

*AIN: ¿De dónde eres?

*MBA: De Marruecos.

(3)

ZHANETA

*AIN: Muy bien. Esto es un dibujo de una ciudad, puedes decir tres cosas que hay en la ciudad, tres cosas de la ciudad por ejemplo hay

*ZHA: Policía

*AIN: Policía. Hay

*ZHA: Turist

*AIN: Muy bien, un turista, y hay

*ZHA: xxx

*AIN: Hay también

*ZHA: Ayuntamiento, no, coche

EBRIMA

*AIN: ¿Puedes decir tres cosas que hay en el dibujo?

*EBR: Hay un parque, una piscina, una la casa, una la grúa.

%com: El alumno señala una fuente cuando dice "piscina"

7.3.2.4. Pragmática

En lo referente al lenguaje verbal (contacto visual durante la interacción y gestualidad), los alumnos mantienen contacto visual durante las intervenciones, aunque en diferentes grados. Variando desde un contacto constante a un contacto casi nulo, aunque nunca completamente nulo. Hay que hacer notar que la tarea se veía condicionada en este aspecto por el apoyo gráfico que los alumnos tenían. Lo que por una parte favorecía su seguridad a la hora de realizar las producciones y guiar la conversación, pero por otra hacía que los alumnos consultaran constantemente este apoyo.

Por otra parte, los alumnos no siempre respetan los turnos de palabra, aunque por lo general sí que lo hacen. Solo en algunas ocasiones concretas, como es en el ejemplo del Video 2 (1), un mismo alumno responde a su pregunta sin esperar a que su interlocutor lo haga. Esto se debe quizá a que la respuesta es conocida por quien pregunta o a que se está realizando la tarea de forma diferente y los alumnos en lugar de interpretar la escena preparan o revisan el diálogo

correspondiente (2). Sin embargo, en la mayoría de las situaciones los alumnos esperan a que su interlocutor responda antes de retomar el turno de palabra (3).

En algunos casos el paso de un turno de palabra a otro es brusco, aunque no podemos decir si es por falta de soltura en este aspecto del intercambio lingüístico o por falta de otros recursos (4).

(1)

VIDEO 2

*SAM: Hola

*SAN: Por favor, yo buscar una practicar español, practicar español. Sí, vale, aquí. Siéntate. Por favor, ¿puedes rellenar a mí? Sí, sí, sí.

(2)

VIDEO 2

*SAN: ¿Puedes rellenar a mí? Yo no sabe escribir ni nada. Dice: Vale, vale. Por favor, ¿tener pasaporte o DNI?

(3)

VIDEO 6

*MAM: Sigues recto

*MOH: Sí

*MAM: Al lao de farmacia a la mano derecha

*MOH: Gracias, hasta luego

*MAM: Hasta luego, adiós

(4)

VIDEO 9

*ABO: ¿Qué tal?

*ABD: Siéntate

*ABO: Ya, ya. Gracias

*ABD: Dime

*ABO: Yo buscando # buscando. ¿Dónde está la farmacia?

En la interacción con la profesora durante la prueba de interacción oral, los alumnos demuestran un dominio total de los turnos de palabra (1) e incluso explotan la función fática del lenguaje, enlazando la conversación y manteniendo abierto el canal (2).

(1)

SAMBA

*SAM: ¿Dónde está?
*AIN: ¿Qué pasa?
*SAM: ¡Eh! No pasa nada.
%com: Risas.
*SAM: Hola.
*AIN: Hola Samba.
*SAM: ¿Qué tal?
*AIN: Muy bien, ¿y tú?
*SAM: Ah, bien
*AIN: ¿Sí?
*SAM: Sí, bien.

(2)

MOHAMADOU SAID

*AIN: Y yo te pregunto: perdona, ¿sabes cómo se va al Ayuntamiento?
*MOH: Sigue recto
*AIN: Muy bien
*MOH: Primera primera calle, izquierda, giras a la izquierda, sigue recto también, está ahí
*AIN: Ya está

En cuanto al dominio de los registros, observamos que en general los alumnos reconocen y manejan adecuadamente su uso, incorporando expresiones de cortesía de manera natural y adecuada.

VIDEO 2

*SAN: Por favor, ¿puedes decir tu teléfono móvil?
*SAM: Sí, seis, nueve +/
*SAN: Sí, vale. Por favor, toma. Ya está
*SAM: Muchas gracias
*SAN: De nada, a ti

En la prueba de interacción oral, los alumnos demuestran que reconocen y dominan los diferentes registros, aunque no disponen de los recursos necesarios para poder evidenciarlos de manera clara, y en alguna ocasión se producen interferencias (1). Vemos el dominio de la conversación informal en los inicios de la prueba, donde la profesora y el alumno se saludan (2).

(1)

SAMBA

*AIN: Es un dibujo de una ciudad, ¿vale?

*SAM: Esto pra la #pra la esto pra la donde, esto para la Elche ah # mierda, ¿cómo se llama? xxx esto para come Elche, como Elche, ah, madre mía, sí, Santa Pola, Elche, ay.

(2)

HOUSSEINO

*AIN: Hola.

*HUS: Hola.

*AIN: Siéntate, siéntate, ¿qué tal estás?

*HUS: Bien.

*AIN: ¿Bien?

*HUS: Sí

*AIN: ¿Todo bien?

*HUS: Sí, todo bien.

*AIN: ¿Has visto la foto?

*HUS: Sí, la he visto.

*AIN: Estás el primero.

*HUS: Sí, en la foto. Cuando yo he visto encantao también. ¿Cómo van las cosas?

*AIN: Muy bien.

*HUS: ¿Trabajando o no?

Si nos fijamos en el reconocimiento de las situaciones comunicativas (reconocimiento y adecuación de la actuación a la tarea que se pide en el aula), por lo general, los alumnos se adecuan a la tarea que se les pide. En algunos casos, sin embargo, interpretan la tarea de manera diferente en unos grupos de trabajo y en otros. Todos los grupos se ciñen a la situación que se representa en las viñetas, aunque un grupo narra lo que en ellas sucede (1) y otros grupos lo representan como protagonistas (2).

Ninguno de los alumnos presenta problemas para reconocer una situación comunicativa cuando ya ha sido trabajada en clase y todos ellos son capaces de echar mano de los recursos que poseen para desenvolverse satisfactoriamente en dicha situación (3).

(1)

VIDEO 3

*MOH: Ha llegado y pregunta: Por favor, oye, hay +/

*MAM: ¿Dónde está el...?

*MOH: ++ ¿Dónde está el supermercado?

(2)

VIDEO 9

*ABD: Hola

*ABO: Hola, ¿Qué tal?

*ABD: Bien, ¿cómo estás?

*ABO: ¿Qué tal?

*ABD: Siéntate

*ABO: Ya, ya. Gracias

*ABD: Dime

*ABO: Yo buscando # buscando. ¿Dónde está la farmacia?

*ABO: Farmacia, recto, derecha, a la derecha. Después una calle.

(3)

VIDEO 10

*KOU: En Elche. Qué, ¿qué calle?

*MAM: Calle eh # calle Silabá 122, primer piso, y ya está

*KOU: # ya

*MAM: Bueno hasta luego

*KOU: Hasta luego. Me encanta

En la prueba de interacción oral los alumnos reconocen sin problemas las situaciones que se les plantean, interactuando en cada actividad de la manera adecuada y adaptando su discurso. Esto lo vemos en todos los alumnos, independientemente de su nivel de competencia oral.

SANGUE KEITA

*AIN: Te digo, ¿cómo te llamas?

*SAN: Me llamo Sangue Keita, ¿y tú?

*AIN: Yo me llamo Aina

*SAN: Aina. Me encanta. Encantado.

7.4. Prueba de comprensión e interacción oral

Al final de las sesiones se realizó una prueba de comprensión e interacción oral. Como hemos explicado en apartados anteriores, basamos la evaluación de los resultados en las escalas que determina el Instituto Cervantes para el DELE A1. No obstante, los alumnos, hasta el momento en el que se realiza la prueba, no se considera que deban alcanzar el nivel 3 que se establece, ya que no se han tratado los contenidos necesarios para ello. El nivel que habrían de alcanzar

es aproximadamente el nivel 2. Así pues, los resultados que extraemos de esta prueba son los que pasamos a detallar a continuación.

7.4.1. Prueba de comprensión oral

Los resultados obtenidos en la prueba de comprensión oral son muy positivos, de los 18 alumnos que participaron, 6 de ellos han tenido un 100% de aciertos, otros 6 un 80%, 1 un 70%, 3 un 60% y solamente 1 está por debajo de del 50% con un 20% de aciertos. Por ejercicios, podemos decir que un 100% de los alumnos ha contestado adecuadamente al primer ejercicio, un 72% al segundo, un 83% al tercero, un 61% al cuarto y un 78% al quinto.

En general, los resultados obtenidos por los alumnos son positivos, habiendo un 94% de alumnos que superan el 60% del examen²⁴.

7.4.2. Prueba de interacción oral

La evaluación de la interacción oral, como hemos señalado anteriormente, sigue dos escalas diferentes, la holística y la analítica. Los resultados según la escala holística también son positivos, ya que solamente un 11% de los alumnos estaría en un nivel 0 de la escala, un 17% en el nivel 1 y un 61% en el segundo nivel²⁵.

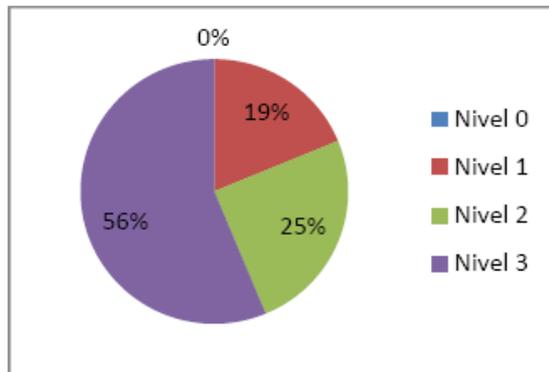
Finalmente, según la escala analítica de evaluación, si nos fijamos en el resultado de cada una de las partes que forma esta evaluación, podemos ver que los resultados son, en general, los deseados, ya que no hay que olvidar que, como hemos mencionado anteriormente, no se considera que los alumnos sean capaces de alcanzar el nivel 3 de la escala. En los siguientes gráficos vemos los resultados agrupados según las categorías establecidas para la evaluación:

²⁴ Los datos detallados se encuentran en el Anexo XIV

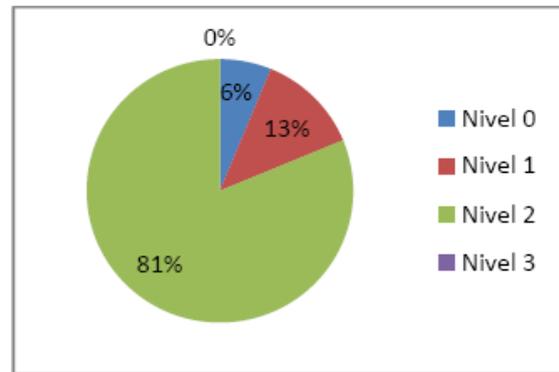
²⁵ Resultados de la prueba de comprensión e interacción oral en el Anexo XIV

Tabla 3

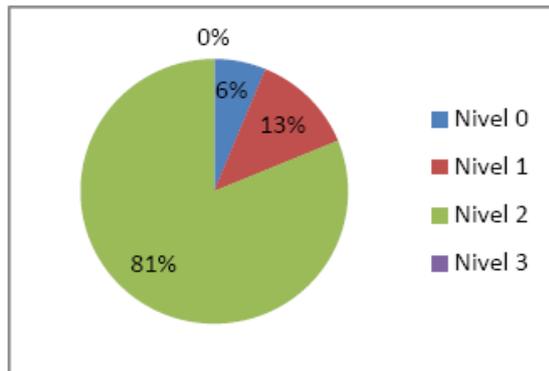
PRONUNCIACION



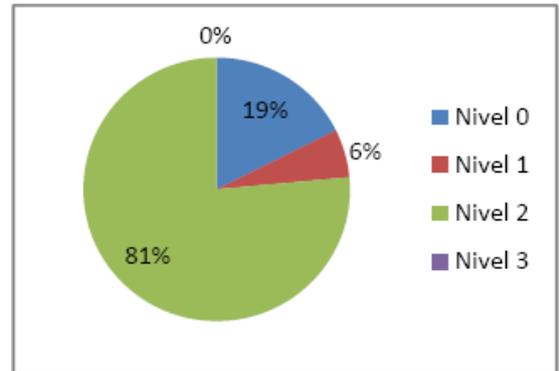
ALCANCE



CORRECCIÓN



COHERENCIA



Resultados de la prueba de interacción oral

7.5. Encuesta profesora responsable

Las encuestas realizadas nos han aportado información subjetiva acerca de la percepción del progreso de los alumnos. Podemos decir que la profesora responsable ha tenido, durante las sesiones a las que ha asistido (cuatro), una buena impresión global del desarrollo de la puesta en práctica de los materiales. Considera que el alumnado ha progresado notablemente en cuanto a su competencia comunicativa así como en la capacidad de participación en el aula.

En cuanto a los aspectos que observa que han presentado más dificultades para los alumnos, destaca el seguimiento de las dinámicas (al principio les cuesta un poco pero que con el desarrollo de la clase se van habituando y las resuelven sin más problemas) y la duración de la clase (cuando la sesión se alarga más de 60 minutos, los alumnos empiezan a mostrar signos de cansancio). Por otro lado, los momentos en los que, según la profesora, los alumnos

manifiestan mayor motivación han sido cuando se realizan actividades con el objetivo de reconocer situaciones comunicativas de la vida cotidiana y son capaces de resolverlas, además de cuando se refuerza el contenido dado en la sesión anterior y contestan con mayor seguridad.

También señala que los alumnos han establecido relaciones de amistad y esto hace que durante las clases estén mucho más relajados y sobre todo, que se comuniquen mucho más oralmente. Por último, comenta que los alumnos expresan su satisfacción en haber participado en esta experiencia y que al haber interiorizado las dinámicas, las clases posteriores (fuera de la investigación) son más ricas y productivas.

8. DISCUSIÓN DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES PRELIMINARES

En este estudio hemos recogido dos tipos de información de distinta índole sobre la puesta en práctica de los materiales diseñados para alumnos no alfabetizados (véase también Domínguez, C., en preparación). Estas técnicas, como hemos visto, son el análisis de la producción oral y el análisis del “Diario de la profesora”.

El “Diario de la profesora” nos ha permitido recoger información de carácter cualitativo relacionada con la adecuación de los materiales al curso y qué acogida han tenido por parte de los alumnos. De las conclusiones extraídas podemos observar aspectos comportamentales y procedimentales que se dan durante las sesiones, tales como la recepción de las dinámicas por parte de los alumnos, la motivación que presentan a lo largo del curso y en cada sesión, el esfuerzo invertido en la comprensión de dinámicas y su manejo o la adecuación de las actividades y los materiales según el desarrollo de las clases. Finalmente, completamos estos datos con los resultados de la prueba de comprensión e interacción oral que realizaron los alumnos al final de las sesiones.

En el análisis de la producción oral lingüística, obtenemos datos cuantificables que nos permiten observar aspectos lingüísticos concretos y la consecución o no de unos objetivos determinados, lo que nos ha permitido fijarnos en la producción de los alumnos relacionada con unos ítems lingüísticos que hemos adoptado como baremo de medición para decidir si los alumnos alcanzaban los objetivos pretendidos en la programación.

Estos dos tipos de datos muestran que podemos encontrar puntos en común y aspectos en los que convergen y se complementan. De esta manera es posible recoger entradas del diario que nos dan información sobre el nivel de dominio de los ítems acordados para el análisis de la producción oral en un momento anterior a las sesiones recogidas (prueba y tarea). A continuación exponemos y comentamos dichos puntos de convergencia.

8.1. Fonética

En cuanto a la articulación, notamos que en el “Diario” aparece comentada la falta de claridad en algunas realizaciones y la rapidez de algunos alumnos al hablar, lo que hace que no se distingan los elementos de una oración o que simplemente no se pueda oír con nitidez. En las

transcripciones podemos ver como se ha dado un salto importante en este sentido y como entre los recursos para asegurar la comunicación aparece la articulación lenta y clara, pudiendo identificar los elementos de la oración sin problemas e incluso aportan estrategias como la repetición lenta o la solicitud de confirmación.

8.2. Morfosintaxis

En primer lugar, en el diario vemos una reflexión acerca de la dificultad de algunos alumnos para integrar con facilidad todos los elementos de una oración. Este mismo aspecto lo apreciamos en la producción oral, con caídas de preposiciones, adverbios y artículos, aunque se aprecia una evolución y lo que se percibió como algo general dentro del grupo pasa a producirse en casos determinados. No obstante, cabe decir que mantienen el orden de los elementos de la oración prototípica del español. Asimismo, en el “Diario de la profesora” aparece una entrada sobre los errores de concordancia en género y número que, como comprobamos en las transcripciones de la prueba de interacción oral, los alumnos han podido corregir, aunque seguimos encontrando casos en los que todavía resulta confuso. También vemos que en el aula se han trabajado insistentemente las desinencias de la conjugación de las personas del singular del presente de indicativo a través de diferentes actividades e integradas en estructuras, estas se usan con facilidad aunque algunos no lo han logrado hacer de manera adecuada o encuentran dificultades cuando han de conjugar un verbo en una estructura poco conocida o usada.

En cuanto a los adverbios de lugar y las estructuras para solicitar información sobre la ubicación de un lugar determinado, como se ha visto en el diario, los alumnos al principio parecen dominar los contenidos, aunque podemos comprobar en análisis de la lengua oral como este dominio es bastante pobre. No obstante, en la prueba de interacción oral vemos como los alumnos han podido rehacer este conocimiento y a la vez integrar aquello que ya conocían.

8.3. Léxico

En cuanto al léxico, tanto en el diario como en el análisis de la producción oral, el dominio del vocabulario es muy satisfactorio y no solamente usan el vocabulario presentado sino que también aportan el ya conocido, enriqueciendo así el repertorio propio y el de los compañeros.

8.4. Pragmática

Vemos una evolución muy positiva en el uso de la gestualidad que acompaña al diálogo, manteniendo el contacto visual que un primer momento los alumnos no mantenían y acompañando sus intervenciones con gestos de apoyo. Estos gestos que, particularmente en la segunda unidad, vemos como suplen de manera espontánea al lenguaje verbal, pasan a acompañar y a reforzar las producciones pero nunca las sustituyen.

Hemos podido observar también en algunas transcripciones de las tareas como algunos grupos no respetaban los turnos de palabra, haciendo el diálogo entero un mismo alumno. Comprobamos en la prueba de interacción oral que esto ha sido circunstancial y que en realidad el problema reside en la comprensión de la dinámica y no tanto en la competencia de los alumnos ya que a la hora de la prueba de interacción oral se han respetado perfectamente los turnos de palabra.

Los alumnos, lejos del desconcierto de los primeros días en cuanto a las dinámicas, identifican y dominan las situaciones comunicativas que se han trabajado en el aula, reconociéndolas y solventando las tareas que se presentan. Así pues, muestran una clara evolución en la integración de las dinámicas, que al principio presentaban más dificultades. Lo mismo ocurre en el uso de los materiales por parte de los alumnos, donde se nota una clara mejora. En la prueba final podemos comprobar cómo los alumnos ya no dudan en cuanto a las dinámicas que se utilizan y reconocen sin problemas los mapas y otras representaciones gráficas en las que se apoya la prueba.

En general, podemos decir que los alumnos han alcanzado los objetivos deseados, ya que a través de los diferentes datos recogidos podemos observar un avance en su competencia comunicativa, alcanzando de manera satisfactoria los objetivos marcados por la programación.

9. CONCLUSIONES FINALES

Una vez hemos analizados los datos de producción y de observación obtenidos durante la puesta en práctica de los materiales diseñados para un curso de español inicial para personas no alfabetizadas, podemos dar respuesta a la pregunta de investigación sobre si alcanzan los alumnos de un curso de español de nivel inicial para no alfabetizados los objetivos de una programación de español para extranjeros llevada al aula sin el uso del soporte escrito y con el apoyo de material creado específicamente para ello. El análisis de estos datos nos conduce a afirmar que los alumnos han alcanzado, en su gran mayoría, los objetivos fijados por la programación y que, por consiguiente, tanto esta como los materiales y actividades derivados son válidos para la labor docente.

Por otro lado, cabe mencionar que los materiales utilizados así como las dinámicas y las actividades programadas han tenido que modificarse y adaptarse al grupo y a las características técnicas del curso. Hemos de ser conscientes de que es necesaria una revisión de estos materiales en cuanto a su temporalización, objetivos, imágenes e ilustraciones y dinámicas.

No obstante, en esta investigación nos limitamos a responder a la pregunta inicial del proyecto, no pudiendo extendernos aquí en determinar de qué manera deberían darse esos cambios. Podemos, sin embargo, plantear una futura reflexión en este sentido como continuación del trabajo con tal de elaborar una programación y unos materiales que respondan a las consideraciones hechas y que puedan ser llevados al aula de nuevo para comprobar su validez. Sería a la vez conveniente poder realizar este mismo trabajo ampliando los contenidos y abarcando la programación completa de todo un curso. Una vez hayamos dado este paso, podremos afirmar que esos materiales funcionan en su totalidad y que efectivamente son adecuados para desarrollar un curso completo para personas no alfabetizadas sin usar el soporte escrito.

Por otra parte, es un firme propósito de la autora continuar con la explotación de los materiales y en la investigación sobre la enseñanza del español oral, sus procesos de adquisición y el discurso del profesor con tal de poder perfeccionar y aportar luz a este campo.

No hemos de olvidar que con estas investigaciones se intenta facilitar la labor del docente con el objetivo de contribuir al proceso de aprendizaje de la lengua del país de acogida, pudiendo ofrecer esta herramienta de comunicación desde etapas de integración tempranas y sin necesidad de esperar a alcanzar la alfabetización.

Como dice Lourdes Miquel,

“El fet que sigui analfabet influirà, sobre tot, a les tècniques que emprem a classe. Però hem de partir d'una idea molt clara: la llengua com instrument de comunicació es pot ensenyar sense recórrer a l'escriptura i a la lectura. I nosaltres, professors, haurem de fer possible que aquestes persones que no saben llegir ni escriure aprenguin, però, a comunicar amb la nova llengua.” (Miquel 2005)

Es pues nuestra responsabilidad hacer que la docencia sea posible, y para ello hemos de intentar desplegar todos los medios que estén en nuestras manos. Este proyecto de investigación es mi contribución como profesora de lenguas extranjeras y alumna del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera a esta labor.

10. BIBLIOGRAFIA

Alderson, Ch. J., Clapham, C. y Wall, D. 1998 (1995). *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.

Allen, D. (comp.). 2000 *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.

Allwright, D. y Bailey, K. M 1991. *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alonso Raya, R. 1990. *Enseñanza interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas*. ASELE. Actas II: 215

Álvarez Méndez, J. M. 1987. *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.

Arnold, J. 2000 (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de didáctica de lenguas.

Austin, J. L. 1982 (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona: Paidós.

Bachman, L.F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bailey, K. 1990. *The use of diary studies in teacher education programs* en Richards and Nunan (eds.), *Second Language Teachers Education*. Cambridge: Cambridge University Press: 215-226.

Bailey, K. 1990. "The Use of Diary Studies in Teacher Education Programs" *Second Language Teacher Education*. Ed. Jack C. Richards, J. y Nunan, D. Cambridge, U.K. and New York: Cambridge University Press: 215-226

- Baralo, M. 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros. Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.
- Bartlett, L. 1990. *Teacher development through reflective teaching* en J.C. Richards y D. Nunan (eds.), *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baucom, K. 1978. *Los ABC de la alfabetización*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- Behiels, L. 1988. «Estrategias para la comprensión auditiva». *Actas de las II Jornadas de didáctica de E/LE*. Madrid : Ministerio de Cultura: 5-17.
- Bertaux, D. 1988. "Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche", *Études de Linguistique Appliquée*. (69). Klincksieck, Paris: 16-25
- Bertucelli, M. 1995 (1993). *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós.
- Boutet, J. 1989 "Didactique des langues et relations interdisciplinaires". *Études de Linguistique Apliquée* (72): 30-42.
- Brown, G. y Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bygate, M., P. Skehan y M. Swain eds. 2001. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman.
- Caballo, G. et al. 1997. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cambra, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

- Campos, Clara (dir.) 2007. *¿Cómo se escribe... Manual de Alfabetización para inmigrantes. Escuelas de Idiomas*. Madrid: Obra Social Caja Madrid
- Camps, A. (coord.) 2001. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Ed. Graó.
- Canale, M. 1983. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera *et al.* 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa: 63-83.
- Canale, M. y Swain, M. 1996 (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, (1): 1-47.
- Candlin, C. 1990, «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas». *Comunicación, lenguaje y educación* (7-8): 33-53.
- Cantero, F. J. y De Arriba, C. 1996. "El cambio de código: contextos, tipos y funciones", en J.L. Otal; I. Fortanet & V. Codina eds. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Cantero, F. J. Y C. De Arriba. 2004. "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (16): 9-21. [Documento de Internet disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110009A.PDF>]
- Carbonell, F. 1993. *Inmigración, diversidad cultural y educación*. Girona: GRAMC.
- Cáritas Española, 1996. *Manual de alfabetización para inmigrantes*. Madrid: Cáritas española.
- Castellanos Vega, I. 2000. "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos". En *Didáctica del español como lengua extranjera* (5): 23-35. Madrid: Fundación Actilibre. Colección Expolingua.

Castillo, P. et al. 1996:14 en Hernández, M, y Villalba, F (2003): “Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes”. *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes. Carabela*, (53) 2003. Madrid: SGEL:133-160.

Castillo, P. et al. 1996. *Manual de lengua y cultura*. Madrid: Cáritas Española

Castro, F. et al. 2009 (2005). *Español en marcha 1. Libro del alumno*. Madrid. SGEL.

Claudette, C. 1998. *La compréhension Orale*. París: Clé International.

Coll, C. y Martín, E. 1997. “Constructivismo, innovación didáctica y aprendizaje en las aulas”. *Signos* (22): 14-23.

Consejo de Europa. 2003 (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya. [Documento de Internet disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>]

Crandall, J. 2000 (1999). “El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos”. En Arnold, J. 1999. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de didáctica de lenguas: 243-264.

Cuenca, M. J. 1992. *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.

Dewey, J. 1998. *Cómo pensamos*. España: Paidós.

Di Pietro, R. J. 1987. *Strategic Interaction: Learning Languages Through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.

Díaz J. 1997. “El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”. En ASELE. *Actas VIII*. Centro virtual Cervantes

[documento disponible en internet:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm]

Díez, V. *et al.*, 1999. *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Edwards, D. y Mercer, N. 1988 (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós /MEC.

Elliot, J. 1994 (1991). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

Ellis, R. 1994. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Escobar Urmeneta, C. 2006 (2001). "Investigación en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral". Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona:Ed. Graó, (162): 71

Estaire, S. y Zanón, J. 1990. "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*.

Estaire, S. y Zanón, J. 1994. *Planning classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.

F. Franke, (1884) en Martín Peris, E. (coord.) *et al.* 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele]

Federación de Asociaciones de educación de adultos 1998. *Contrastes*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Subdirección General de Educación Permanente.

Feez, S. 1998. *Text-Based Syllabus Design*. Sidney: National Center for English Teaching and Research.

Fernández, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Figueras, N. 2005. "Els docents i l'avaluació. De les intencions a l'estudi de resultants. Què cal saber?" en *L'avaluació dins i fora de l'aula*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria de Política Lingüística. Col·lecció COM/Materials didàctics (10).

Freire, P. 1977. *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI editores S. A.

Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. París: Clé International.

García Flores, C. 2007. "Problemas en la enseñanza de E/LE a inmigrantes impartida por voluntariado". Valencia: *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*.

García Parejo, I. 2004. "La enseñanza del español a inmigrantes adultos". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

García Santa-Cecilia, A. 1995. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa: 177-198.

García Santa-Cecilia, A. 2002. "Bases comunes para una Europa plurilingüe. Marco común europeo de referencia para las lenguas". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Barcelona: Plaza-Janés y Círculo de Lectores: 13-34.

Gattegno, C. 1972. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.

Gibert Escofet, I. 2006. *Memoria de Máster de ELE. Análisis de la enseñanza de ele a mujeres marroquíes inmigradas no alfabetizadas*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Grice, H. P. 1975. «Logic and conversation». En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press: 41-58.

Gumperz, J. J. 1982. *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press. en Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística, S.A.: 43

Gumperz, J. y Hymes, Dell H. 1972. *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication. American Anthropologist*, 66 (6) parte 2 en Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística, S.A.

Hernández, M. J. y Zanón, J. 1990. “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* (5): 12-19.

Hernández, M. T., y Villalba, F., 2003: “Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes”. *Carabela: La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*. (63): 133-160 Madrid: SGEL.

Hernanz, M. L. y Brucart, J. M. 1987. *La sintaxis. 1. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Editorial Crítica.

Holliday, A. 1994 *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. H. 1971. «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera, M. *et al.* 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa: 27-47.

Hymes, D. H. (1972), “Models of the Interaction of Language And Social Life” en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York, Basil: Blackwel. 35-71.

Instituto Cervantes 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1, A2*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes de Alcalá de Henares. 2010. Curso "Acreditación de Examinadores DELE Nivel A1 y A2". Madrid.

Jiménez Pérez, T, *et al.* 1992. *Alfabetizar*. Melilla: Ministerio de Educación y Ciencia.

Jiménez Raya, M. 1994. "Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras". En Benítez Pérez, P. *et al. Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, vol. 2: 41-62.

Kemmis y Henry 1989: 2, en Madrid, D. 2000. "Observation and research in the classroom", *Teaching English as a Foreign Language*, Barcelona: The Australian Institute: 1-100.

Krashen, S. D. y Terrel, T. D. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Latorre, A. 2003. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.

Liceras, J. 1996. *La Adquisición de lenguas Segundas y la Gramática Universal*. Madrid: Editorial Síntesis.

Lightbown, P. M. y Spada N. 2006. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, W. 1998 (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

Llobera, M. 1993. 'Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras' en Llobera (comp.) 1995 *Competencia comunicativa : documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid : Edelsa

Llobera, M. et al. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Londoño, L. ed. 1990. *El analfabetismo funcional*. Madrid: Popular.

Long, M. H. y Crookes, G. 1992 en Escobar Urmeneta, C. 2006 (2001). "Investigación en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral". Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Ed. Graó, (162): 69

López, E., Arbonés, C., González, V., Llobera, M. 2006. *Así me gusta 1. Libro del alumno*. Madrid: enCLAVE-ELE.

MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Martín Peris, E. (coord.) et al. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele]

Martín Peris, E. 2000. "La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta". *Frecuencia-L* (13): 3-29.

Martínez, J. de Dios. 2004. "Enseñanza reflexiva en el aula de lengua extranjera". *Didáctica (Lengua y Literatura)* (vol.16): 127-144.

Matte Bon, F. 1995. *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.

Mc Keown, S. 2005. *Meeting SEN in the Curriculum: Modern Foreign Languages*. London: David Fulton Publishers.

Mercer, N. 1995. *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*, Clevedon: Multilingual Matters

Miquel, L. 1994. "Enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes y refugiados". *Sobre interculturalitat 2: documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre Interculturalitat*. 1993. Girona: Fundació SER.GI. Programa TRAMA.

Miquel, L. 1995. "Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados". En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7, Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados, Madrid: Universidad Complutense: 241-254.

Miquel, L. 1998. *Modelo de Programación de Cursos de Lengua Oral para Inmigradas no Alfabetizadas*. Girona: GRAMC.

Miquel, L. 2003 "Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes". *La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes, Carabela*, (53): 5-24.

Miquel, L. 2005. "Reflexions sobre la metodologia d'ensenyament de llengua a immigrants". *Llengua i ús: Revista tècnica de política lingüística* (34): 60-66.

Miquel, L. y Sans, N. 1992. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *Cable* (9):15-21.

Moreno, J. C. 1991. *Curso universitario de lingüística general*. Madrid: Síntesis.

Muñoz Licerias, J. 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Nogueroles, A. 1995. *Bases psicolingüísticas i lingüísticas per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua a Catalunya*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Nunan, D. 1997 (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. y Richards, J. C. 1990. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ong, Walter J. 2004 (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.

Parrondo, J. R. 2004. "Aspectos éticos de la evaluación: impacto de la actividad evaluadora y códigos deontológicos de los examinadores". *Carabela* (55), Madrid: SGEL: 31-43.

Pinilla, R. 2004. "La expresión oral". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. eds. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL: 879-898.

Porlán, R. 1987. "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar". *Investigación en la Escuela*. (1): 63-70.

Porlán, R. y Martín, J. 1991. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación el aula*. Sevilla: Díada.

Richards, J. 2001. *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press

Richards, J. C. y Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Lockhart, C. 1998 *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press

Richards, J. C. y Rodgers, T.S. 1998 (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Romaine, 1984; Schieffelin y Ochs, eds., 1986; Perera, 1984; Saviile-Troike, 1986 en Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. 1999. *Las cosas del decir manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística, S.A.: 45

Samson, R. 1997. "La práctica oral en clase de lengua extranjera". En *Actas del XIII Congreso Nacional de AESLA*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) 2004. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sanz, F. I. 2005. *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Instituto Cervantes. Santillana Educación S. L.
- Schmitt, N. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books
- Searle, J. R., 1986 (1969). *Actos de habla*, Madrid: Cátedra.
- Slagter, P. 1979. *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Sperber, Dan y Wilson, Deirdre 1994 (1986), *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid: Visor.
- Stenhouse, L. 1987 (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Swain, M. 1998. "Focus on form in classroom second language acquisition", en Doughty, C.; Williams, J. (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tagliante, C. 1993. *L'evaluation*. París: Clé International
- Tarone, E. y Yule, G. 1989. *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Tello López, D. 2003. *Memoria de Postgrado. Las aulas de español para alumnos inmigrantes adultos de Zaragoza. Análisis de la situación y propuesta de intervención*. Universidad de Zaragoza.
- Tennant, M. 1988. *Adulthood and Learning*. Barcelona: El Roure.

- Torres, J. 1986. "El Diario Escolar". *Revista Cuadernos de Pedagogía* (142): 52-55.
- Trim, J.L.M. 1978. *Some possible lines of development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Tusón, A. 1997. *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Valls, L. 2009. *Memoria de Máster. Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social. Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el contexto universitario japonés*. Tutora: Beatriz López Medina. Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas.
- Van Ek, J. A. 1975. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Van Lier, L. 2001. "Investigación-acción", *Texto* (27): 81-88.
- Vázquez, G. 2000. *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
- Veiz, J. M. 2000 *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Barcelona: Ariel.
- Vigotski, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Mass. Harvard University Press.
- Vigotski, L.V. 1977. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vila, I. 2001. "Immigració, educació i llengua pròpia". VV.AA. 2001. *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Grup de lèxic i Gramàtica. Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració. Universitat de Girona. Col·lecció Llengua, immigració i ensenyament del català (1). Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social: 148

Vilà, M. (coord.). 2005. El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Col. Biblioteca de Textos, (217). Ed. Graó.

Villalba, F. y Hernández, M. T. (Coord.) *Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes. Recopilación*. CVCervantes [Disponible en internet en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/default.htm]

Villalba, F., Hernández, M. T. y Aguirre C. 1999 *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC: 163

Villalba, F., Hernández, M. T. y Aguirre C. 1999:163 en Pastor, S. 2004. "La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes". *Actas del VI Congreso de Lingüística General*. Universidad de Santiago. Santiago de Compostela. Vol.1, 2007 (Métodos y aplicaciones de la lingüística), Madrid: Arco: 519-530.

Villalba, F. y Hernández, M. T. 2000. "¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2". *Carabela* (48): 85-110.

Viñao, A. 1990. «Oralidad y escritura. Las paradojas de la alfabetización». *La Comunidad de Madrid por la alfabetización*. Madrid. Consejería de Educación, Dirección General de Educación: 31-45.

Viñao, A. 1992. «Alfabetización y alfabetizaciones». En Escolano, A. *et al. Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez: 385-410.

Viviana González Maura. "El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado". Cuba. Revista Iberoamericana de Educación. [Artículo disponible en internet: <http://www.rieoei.org/1248.htm>]

VV.AA. 1995. *Didáctica: Lengua y Literatura. Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*. Madrid: Universidad Complutense,(7): 241-254.

VV.AA. 2003. *La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes*. Carabela (53). Sgel.

VV.AA. 2005. *Metodología y didáctica del español como lengua extranjera*. Carabela Monográfico: "Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (I)" (57).

Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H. G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. 1998 *Aspectos de la enseñanza de la lengua* en Cantero, F., Mendoza, A., Romea, C. (ed.). 1997. *Didáctica de la lengua y la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Wittgenstein, L. 1988 (1953). *Investigaciones filosóficas*, Barcelona. Crítica

Woods, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press

Zanón, J. 1990. «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, (5): 19-28.

Zanón, J. y Estaire, S. 1990. "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (7-8): 55-90.

PÁGINAS WEB

Aristu, A. *Diario de una doctoranda* <http://diariodocto.blogspot.com/>

Baralo, M. (dir.) *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*.
http://www.nebrija.com/la_universidad/facultades/facultad-artes-letras/publicaciones.htm

Centro de Estudios para la Integración Social y Formación de inmigrantes, Fundación de la Comunidad Valenciana <http://www.ceimigra.net>

Hernández, M. y Villalba, F. *Segundas lenguas e Inmigración*.
<http://segundaslenguaseinmigracion.es>

Instituto Cervantes. *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*.
<http://diplomas.cervantes.es/index.jsp>

MacWhinney, B. Child Language Data Exchange System <http://childes.psy.cmu.edu/>.

Ministerio de Trabajo e Inmigración
<http://www.ciudadaniaexterior.mtin.es/es/estadisticas/estadisticas.htm>

Suárez, J. et al. *Todoele* <http://www.todoele.net>

Universidad Nebrija y Comunidad de Madrid. *DILE (Diploma Inicial de Lengua Española)*
<http://www.examendile.com/>.

(Consultada la disponibilidad a 15/01/2011)

11. APÉNDICE DOCUMENTAL

11. I. Unidades didácticas implementadas

Unidad 1

Tema	Funciones	Exponentes	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> Presentarse y dar datos personales 	<ol style="list-style-type: none"> Saludar y despedirse (in)formalmente <ul style="list-style-type: none"> Dar su nombre y apellidos en situaciones (in)formales Preguntar e informar sobre el nombre de otros. Preguntar por la nacionalidad, la profesión o los estudios Informar sobre la nacionalidad, la profesión o los estudios Dar / Pedir la dirección y el Número de teléfono Solicitar repetición de lo dicho Pedir que se hable más despacio o más alto Preguntar por una palabra / expresión que no se conoce Preguntar por el nombre de algo. Señalar que no se entiende Pedir ayuda para comprender Datos escritos 	<p>Hola / Adiós + Buenos días / Buenas tardes / Buenas noches</p> <p>Hola (nombre) ¿qué tal?</p> <p>Adiós. Hasta + luego /el lunes, el martes /</p> <p>Hasta mañana/ la semana que viene</p> <p>¿Cómo te llamas? ¿Cómo se llama usted? ¿Nombre? ¿Apellidos?</p> <p>Nombre o nombre y apellido</p> <p>¿De dónde eres/es usted?</p> <p>Soy de + país</p> <p>Soy + nacionalidad</p> <p>¿Cuántos años tienes / tiene?</p> <p>(Tengo) + nº + (años)</p> <p>¿A qué te dedicas / se dedica?/</p> <p>¿En qué trabajas / trabaja?</p> <p>Soy + profesión</p> <p>Estudio + materia o nivel de estudio</p> <p>¿Dónde vives / vive? ¿Dirección?</p> <p>Aquí, en + nombre de ciudad/pueblo...</p> <p>En (nombre de la ciudad/ del barrio)</p>	<p><u>Léxicos</u></p> <p>Saludos: ¡Hola! Buenos días. Buenas tardes. Buenas noches Hola, ¿qué tal?</p> <p>Despedidas: Adiós Adiós + Nombre Adiós. Hasta el lunes/ martes... Hasta mañana/ la semana que viene Hasta luego</p> <p>Nombres de países (de los alumnos)</p> <p>Nacionalidades (de los alumnos)</p> <p>Estudios y profesiones</p> <p>Números del 0 al 100</p> <p>Números ordinales del 1 al 10 (dependiendo del domicilio de los alumnos)</p> <p>Léxico necesario para informar de la dirección: calle, plaza, paseo, avenida...</p> <p>Partes del día (mañana, tarde, noche)</p> <p><u>Gramaticales:</u></p> <p>Verbos: llamarse, ser, tener, vivir, estudiar, trabajar</p> <p>Uso del verbo ser para expresar nacionalidad/ origen:</p> <p>Ser + adjetivo</p> <p>Ser + de + nombre de país / ciudad</p> <p>Pronombres personales sujeto</p> <p>Género y número en adjetivos de nacionalidad</p>

	<p>En la calle / plaza + nombre + nº + piso</p> <p>¿Tienes / Tiene teléfono? Sí, el + número No (, no tengo)</p> <p>¿Puedes / Puede repetir, por favor?</p> <p>¿Puedes / Puede hablar más despacio/alto, por favor?</p> <p>¿Cómo se llama/dice esto (indicando el objeto) en español?</p> <p>¿Cómo se dice en+nombre de lengua+ coche, casa...?</p> <p>¿Entiendes? (No,)No (lo) entiendo (+puedes repetir) Sí, sí.</p> <p>¿Puedes / Puede ayudarme/leerme esto, por favor? (no sé leer)</p>	<p>Interrogativos: ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Cuántos?</p> <p><u>Socioculturales</u></p> <p>Disposición de los números de teléfono en español</p> <p>Disposición de las direcciones en español</p> <p>Nombres y apellidos españoles</p> <p>La información personal y profesional en los documentos (solicitud de visado, permiso de trabajo y de residencia, empadronamiento...)</p>
--	---	---

Unidad 2

Tema	Funciones	Exponentes	Contenidos
2. Conocer la ciudad, el barrio o el pueblo	<p>I. Conocer y localizar lugares y recursos en la localidad y en el barrio</p> <p>II. Preguntar e informar sobre la localización de lugares en el espacio en situaciones (in)formales.</p> <p>III. Situar algo en un espacio cerrado</p> <p>IV. Preguntar por la existencia de servicios y tiendas en situaciones (in)formales</p> <p>V. Solicitar indicaciones para llegar a un determinado lugar en situaciones (in)formales</p>	<p>Perdona/perdone, ¿Sabes/s dónde está + correos/la estación/...?</p> <p>Sí, (aquí al lado) en la calle/avenida...+ nombre</p> <p>No, lo siento (no soy de aquí)</p> <p>Gracias</p> <p>Perdona/perdone, ¿hay un supermercado / una farmacia / panadería...por aquí cerca?</p> <p>Sí, (mire/mira), al final de la calle.../ al lado del Ayuntamiento.../ ahí enfrente...</p> <p>No, aquí no. Hay uno/a en+calle/barrio/zona...</p> <p>Gracias</p> <p>Perdona/perdone, ¿para ir al ayuntamiento estación...?</p> <p>Perdona/perdone, ¿el ayuntamiento/... por favor?</p> <p>Sí, (sigue/siga) todo recto/ la primera / segunda... a la derecha / a la izquierda..</p> <p>¿Dónde está/n el borrador, las tijeras...?</p> <p>Está/n allí, ahí, al lado de, detrás de... la mesa, la silla...</p>	<p><u>Léxicos</u></p> <p>Espacios de la ciudad y lugares del barrio: Ayuntamiento, Centro de Salud, Servicios Sociales, INEM, estación de tren, metro, parada de autobús...</p> <p><u>Gramaticales</u></p> <p>Adverbios y expresiones de lugar: detrás de /delante de / al lado de / entre...y.../ enfrente de/en la esquina de/ a la derecha / a la izquierda / tocando / cerca / lejos / ahí / allí / todo recto...</p> <p>Uso de algunos imperativos para dar indicaciones: gira/gire, coge/coja, cruza/cruce...</p> <p>Uso de la tercera persona del singular del verbo haber para preguntar e informar de la existencia de algo.</p> <p>Preguntas con "dónde".</p> <p><u>Socioculturales</u></p> <p>Uso de <i>tú</i> y <i>usted</i></p>

11. II. Descripción del alumnado de los cursos del Ayuntamiento de Elche

DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO					
Nº DE PERSONAS ATENDIDAS / ACOGIDAS		SUBTOTAL	TOTAL	PORCENTAJE	
SEXO	HOMBRES	288	485	59,38%	
	MUJERES	197		40,62%	
INDICADORES		HOMBRES	MUJERES	TOTAL	PORCENTAJE
NACIONALIDAD (indicar nacionalidad)	Nacionalidad 1: Marruecos	86	49	135	27,84%
	Nacionalidad 2: Mali	65	35	100	20,62%
	Nacionalidad 3 China	42	55	97	20,00%
	Nacionalidad 4: Mauritania	36	16	52	10,72%
	5: Senegal	22	14	36	7,45%
	6: Argelia	12	5	17	3,51%
	7: Rumania	9	7	16	3,30%
	8: Nigeria	8	0	8	1,65%
	9: Georgia	1	3	4	0,82%
	10: Gambia	4	0	4	0,82%
	11: Guinea	0	3	3	0,62%
	12: Holanda	0	3	3	0,62%
	13: Ucrania	0	3	3	0,62%
	14: Bulgaria	2	0	2	0,41%
	15: Armenia	1	1	2	0,41%
	16: Francia	0	2	2	0,41%
	17: Rúsia	0	1	1	0,21%
Menos de 18 años:	0	0	0	0,00%	
EDAD	De 18 a 24 años:	51	28	79	16,29%
	De 25 a 34 años:	91	61	152	31,34%
	De 35 a 44 años:	95	67	162	33,40%
	De 45 a 54 años:	38	36	74	15,26%
	De 55 a 65 años:	9	5	14	2,89%
	Más de 65 años:	4	0	4	0,82%
	NS/NC:	0	0	0	0,00%

CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS Y LABORALES DE LOS ALUMNOS					
INDICADORES		HOMBRES	MUJERES	TOTAL	PORCENTAJE
NIVEL DE ESTUDIOS	Sin estudios:	0	0	0	0,00%
	Aprendiendo a leer y escribir:	102	54	156	32,16%
	Sin estudios, pero sabe leer y escribir:	30	26	56	11,55%
	Estudios primarios:	69	54	123	25,36%
	Estudios secundarios:	37	22	59	12,16%
	Formación profesional Grado Medio:	8	5	13	2,68%
	Formación profesional Grado Superior	5	3	8	1,65%
	Diplomad@s universitari@s:	4	3	7	1,44%
	Licenciad@s universitari@s:	8	2	10	2,06%
	NS/NC:	25	28	53	10,93%
SITUACIÓN LABORAL	Si trabaja (por cuenta ajena):	65	32	97	19,92%
	Si trabaja (por cuenta propia):	41	13	54	11,09%
	No trabaja:	158	122	280	57,49%
	NS/NC:	26	30	56	11,50%
SECTOR EN QUE TRABAJA (sólo l@s emplead@s)	Industria:	10	0	10	6,71%
	Agricultura:	10	3	13	8,72%
	Construcción:	24	1	25	16,78%
	Servicios:	29	33	62	41,61%
	Otros:	31	8	39	26,17%
SITUACIÓN JURÍDICA	Regula:	99	67	166	34,23%
	No regular:	95	53	148	30,52%
	En trámite:	68	47	115	23,71%
	NS/NC:	26	30	56	11,55%

11. III. Datos alumnos del grupo meta

	NOMBRE	SEXO	PERMISO DE RESIDENCIA	PERMISO DE TRABAJO	TRABAJA	TIEMPO EN ESPAÑA	EDAD EN 2011	ALFABETIZADO
1	Mbarka	M	SI (reagrupación)	NO	NO	5 años	06/05/1975	NO
2	Koba	H	NO	NO	NO	2 años	31/12/1985	NO
3	Sekou	H	NO	NO	Sin datos	Sin datos	15/12/1988	NO
4	Abdoula	H	NO	NO	NO	1 año y dos meses	01/01/1987	NO
5	Samba	H	NO	NO	NO	2 años y 6 meses	25/08/1973	SI
6	Abou	H	NO	NO	NO	2 años	01/01/1984	NO
7	Mamadía	H	NO	NO	NO	3 años	01/01/1989	NO
8	Mohamadou S.	H	NO	NO	NO	2 años	20/06/1985	NO
9	Sangue	H	NO	NO	NO	4 años	01/01/1985	NO
10	Hachem	H	SI	SI	SI	Sin datos	22/08/1970	SI
11	Koro Mussa	H	NO	NO	NO	Sin datos	31/12/1978	NO
12	Assane	H	NO	NO	NO	1 año	26/09/1983	NO
13	Ebrima	H	NO	NO	SI	3 años	02/08/1981	NO
14	Diadiouly	H	NO	NO	NO	3 años y medio	25/06/1975	NO
15	Mamadou	H	SI	SI	SI	7 años y 6 meses	11/11/1962	NO
16	Suram	H	NO	NO	NO	3 años y dos meses	11/08/1948	NO
17	Zhaneta	M	NO	NO	NO	2 años	06/05/1951	SI
18	Kawou	H	NO	NO	NO	2 años	10/02/1974	NO
19	Koumbouna	H	NO	NO	SI	Sin datos	01/01/1979	NO
20	Samake	H	NO	NO	NO	Sin datos	01/01/1984	NO
21	Housseinou	H	NO	NO	NO	Un año	31/12/1989	NO
22	Hua	M	SI (reagrupación)	SI	SI	Dos meses	17/11/1963	SI

11. IV. Guión de la entrevista para el análisis de necesidades

DATOS PERSONALES

¿De dónde eres?

¿Cuándo llegaste a España?

¿Estás trabajando? / ¿Has trabajado en España?

¿Cuántas lenguas hablas?

RELACIONES PERSONALES Y VIDA COTIDIANA

¿Tienes amigos aquí? / ¿Tienes familia?

¿Cómo has conocido a tus amigos? / ¿Conoces a tus vecinos?

¿Qué es lo que más te gustaba hacer en tu pueblo? ¿Y aquí?

¿Qué haces en un día normal? ¿Y los fines de semana?

USO DE LAS LENGUAS

¿Para qué, cuándo, con quién utilizas las lenguas que hablas?

¿En qué momentos crees que te resulta más útil saber español?

¿Aprendes español en la calle? ¿Qué cosas aprendes allí? ¿Te parecen interesantes-útiles?

¿Hablas en español fuera de clase? / ¿Con quién?

¿Qué estás aprendiendo en los cursos?

¿Qué te gustaría aprender?

11. V. Códigos de transcripción

ENCABEZADO

@Begin	[/] Repetición sin corrección
@Languages: es	[//] Repetición con corrección
@Participants:	[/?] Repetición + de 3 veces
@Age of:	[?] Aproximación
@Birth of:	[*] Error
@Sex of:	@o Onomatopeya
@Date:	@d Forma dialectal
@Location:	@s Segunda lengua
@Situation:	+ Entre las partes de una onomatopeya
@End	+// El emisor se interrumpe

CUERPO

*AIN: blablabla	++ Una persona completa la frase q ha iniciado otra
# Pausa	+ Una persona completa la frase que ha iniciado ella misma en otro turno
## Pausa prolongada	%err: Usos peculiares
Xxx Ininteligible	%act: Acción del hablante o interlocutor
www Fragmento que se decide no transcribir	%add: Receptor de una emisión
() Completa palabras incompletas	%com: Comentarios
[>] Sigue solapamiento	%spa: Imitaciones
[<] Procede de solapamiento	

11. VI. Cuestionario de Observación

OBSERVACIÓN DE CLASES

FECHA:

ACTIVIDADES

Los alumnos...

... siguen las actividades

- Bien
- Les cuesta un poco
- No las siguen
- Otro

...entienden las dinámicas

- Bien
- Les cuesta un poco
- No las entienden
- Otro

...muestran interés

- Más
- Menos
- Igual
- Otro

PROGRESO

Los alumnos...

... han progresado en esta semana

- Sí
- No
- No se aprecia
- Otros

...hablan

- Más
- Menos
- Igual
- Otro

...participan

- Más
- Menos
- Igual
- Otro

¿En qué momentos los alumnos parecían estar más motivados?

¿En qué momentos piensas que los alumnos han tenido más dificultad para seguir la clase?

¿Qué piensas que ha sido lo más positivo de esta sesión?

¿Y lo más negativo?

Observaciones

11. VII. Prueba de comprensión oral (hojas de los alumnos)

Prueba de comprensión oral

NOMBRE:

1. ¿Cómo vas a clase?



2. ¿Cómo es la ciudad?

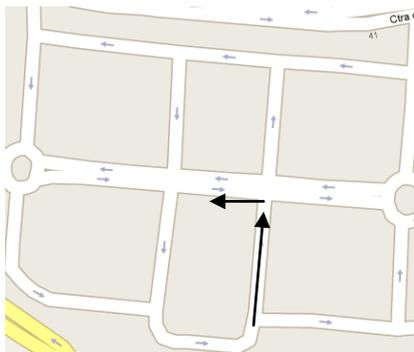


3. ¿Dónde va Antonio?

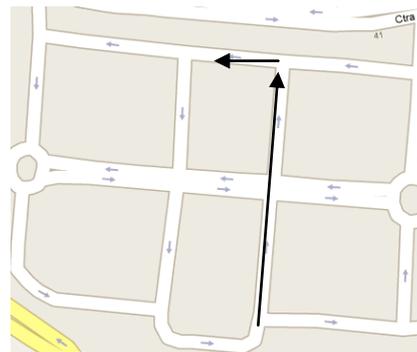


4. ¿Dónde está la calle que busca Antonio? Es...

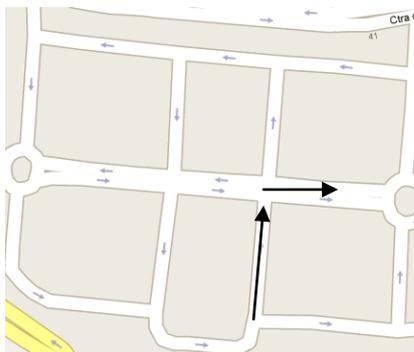
a. la primera a la izquierda



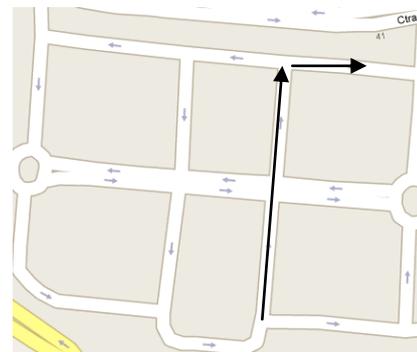
c. la segunda a la izquierda



b. la primera a la derecha



d. la segunda a la derecha



5. ¿Cuál es el número de teléfono de Irina?

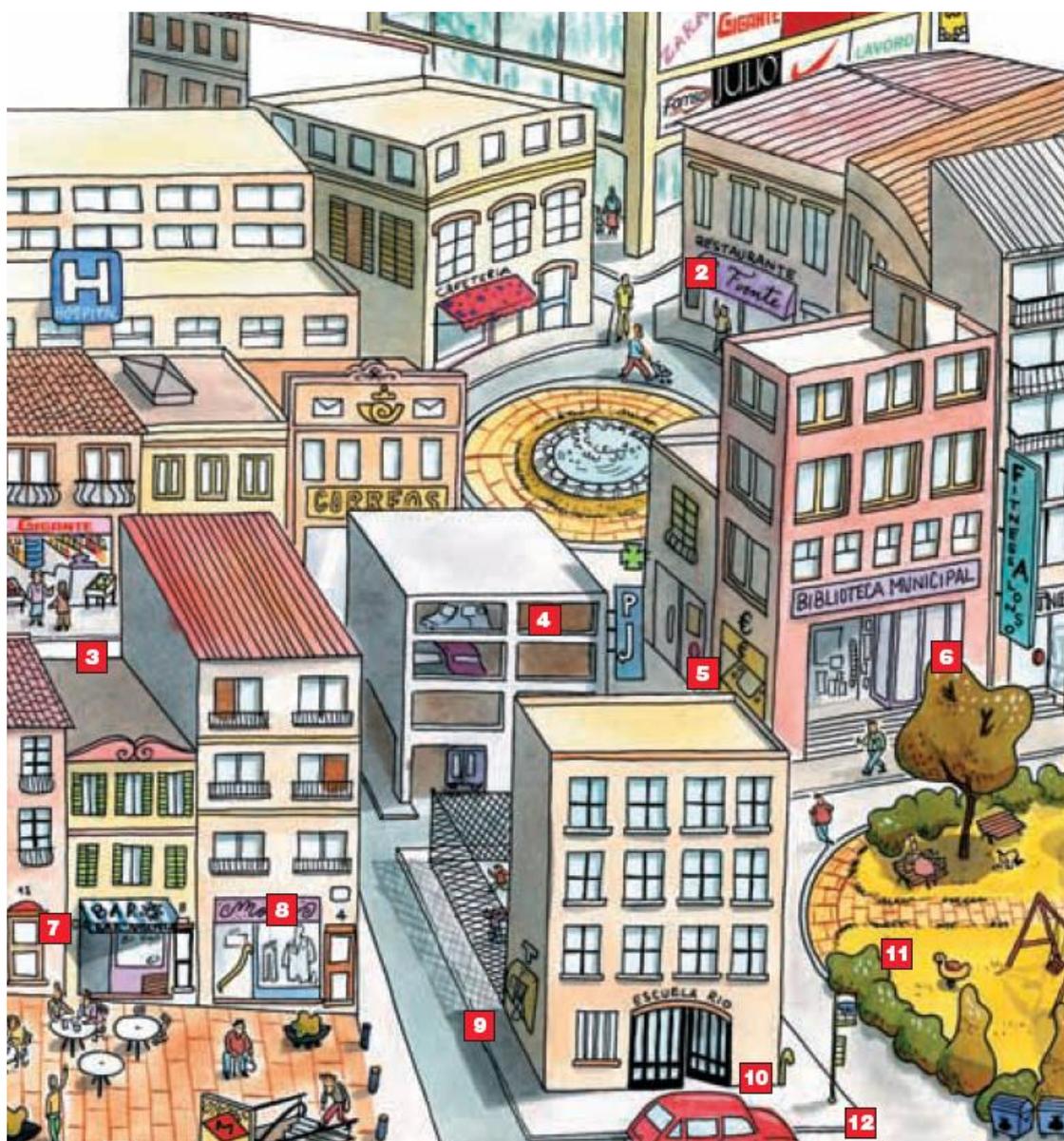
- a. 650 546 188
- c. 699 129 436

- b. 699 546 187
- d. 650 127 187

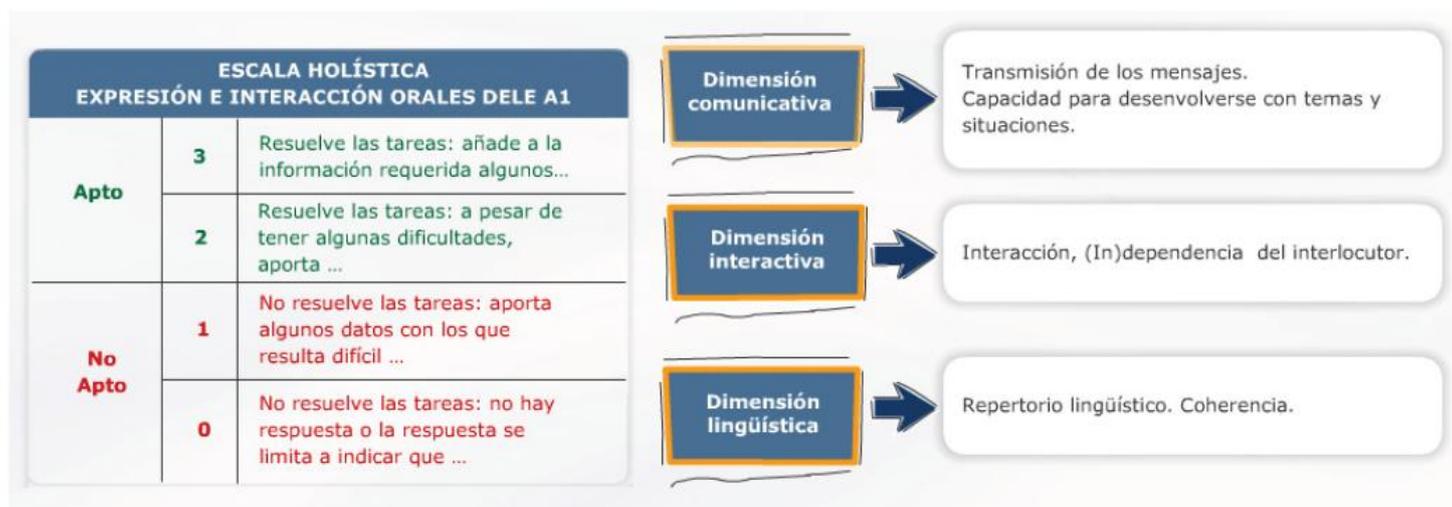
11. VIII. Prueba de interacción oral (guía para la profesora)

- Hola, buenas tardes (esperar respuesta)
- ¿Qué tal? o ¿Cómo estás? (esperar respuesta y ver si pregunta también cómo está el interlocutor)
- Siéntate (esperar que se siente)
- ¿Cómo te llamas? ¿..... es el nombre o el apellido?
- ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? Si no entiende: ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cuál es tu nacionalidad? Si no entiende: ¿De dónde eres?

A continuación se pasa un dibujo de un barrio y se les pregunta qué ven (esperar que digan al menos tres elementos) y dónde están. Después se pregunta cómo son algunas cosas de las que ha visto para que el alumno concuerde género y número de nombre y adjetivo.



11. IX. Escalas de evaluación



ESCALA HOLÍSTICA. EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES DELE A1		
Apto	3 puntos	Añade a la información requerida algunos detalles, comentarios, valoraciones, opiniones, motivos de ciertas acciones... Utiliza un repertorio lingüístico suficiente para expresarse sobre temas cotidianos o para desenvolverse, con cierta eficacia, en las situaciones de supervivencia que plantean las tareas y en conversaciones sencillas. A pesar de algunos errores, construye oraciones sencillas, que articula en un discurso razonablemente continuo y cohesionado.
	2 puntos	Aporta la información requerida de forma comprensible y logra transmitir los mensajes. Se expresa mediante palabras, grupos de palabras, enunciados breves o modelos de oraciones, previamente memorizados, todavía con muchos errores, en un discurso discontinuo, que se sigue con cierto esfuerzo. En las conversaciones, intercambia información personal o del entorno inmediato, muy limitada, y se maneja en situaciones concretas y previsibles, aunque necesita bastantes ayudas del interlocutor.
No apto	1 punto	Aporta solo algunos datos, que resultan insuficientes para transmitir los mensajes. Muestra dificultades de comprensión y se expresa a base de unas pocas palabras sueltas o enunciados inconexos, con pausas o silencios prolongados y frecuentes, con errores abundantes y un alto porcentaje de palabras o expresiones de otras lenguas. Se comprenden solo algunos fragmentos y para ello precisa ayudas del interlocutor, reformulaciones o repeticiones constantes.
	0 puntos	No hay respuesta o la respuesta se limita a indicar que no comprende, a unas cuantas palabras aisladas prácticamente incomprensibles, o a repetir literalmente lo que le dice el interlocutor.

ESCALA ANALÍTICA. EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES DE LE A1				
	PRONUNCIACIÓN	CORRECCIÓN	ALCANCE	COHERENCIA
3	Su pronunciación es generalmente clara y comprensible, pese a errores de articulación esporádicos y a un acento extranjero evidente.	Muestra control sobre las reglas básicas y categorías gramaticales (tiempos de indicativo, concordancias, artículos, posesivos, perífrasis básicas...), necesarias para construir correctamente oraciones sencillas. Es posible que todavía comete errores, que no interfieren en la comunicación: confusión de tiempos verbales, concordancia, conjugación...	Dispone de un repertorio suficiente para desenvolverse con cierta eficacia y dejar claro lo que quiere decir en las situaciones de comunicación y de supervivencia, en que proporciona e intercambia información personal y de su entorno, o sobre objetos, lugares o personas, actividades cotidianas, hechos o acontecimientos, deseos y preferencias, estados físicos o anímicos, valoraciones...	Produce un discurso bastante continuo a base de enunciados enlazados de forma básica ("porque", "pero"...). Pueden ser evidentes todavía las pausas o reformulaciones, pero no requieren demasiado esfuerzo. Utiliza algunos elementos de referencia (adverbios, demostrativos, etc.) y deja claras algunas relaciones lógicas (causa, finalidad...). En las conversaciones, intercambia información relevante, reacciona a ella de forma adecuada, e indica que (no) sigue el hilo.
2	Pronuncia de forma comprensible las palabras y los enunciados previamente memorizados. Sin embargo, la comprensión requiere cierto esfuerzo, en especial, para los interlocutores no habituados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico.	Utiliza unas pocas construcciones gramaticales sencillas y modelos de oraciones, previamente memorizados, con verbos, generalmente, en presente indicativo. Con dudas, vacilaciones y errores, mantiene las concordancias básicas, conjuga verbos, selecciona verbos copulativos para identificar, situar entidades y atribuirles cualidades mínimas... Influencia de otras lenguas.	Utiliza un repertorio de palabras, grupos de palabras y fórmulas memorizadas, que le permite: proporcionar e intercambiar información limitada: datos personales o del entorno más inmediato (personas o lugares conocidos, pertenencias, actividades, gustos...), y satisfacer necesidades muy inmediatas.	Se expresa mediante enunciados breves, palabras o grupos de palabras, que enlaza de forma mínima ("y, también..."). Logra salvar la comunicación, a pesar de que su discurso es discontinuo y necesita emplear pausas, alargamientos, reformulaciones o repeticiones, sobre todo, para buscar palabras o expresiones menos familiares. En las conversaciones, es capaz de solicitar ayudas, repeticiones y aclaraciones.
1	Se comprenden sólo algunos fragmentos o palabras, con mucho esfuerzo, debido a la fuerte influencia de otras lenguas y a los errores de articulación.	Se esfuerza por construir oraciones muy breves, a base de formas verbales en infinitivo o en presente, algunos nombres o adjetivos, sin relaciones de concordancia... La comunicación se hace muy difícil debido a los numerosos errores o interferencias de otras lenguas.	Su repertorio se limita a unas pocas expresiones y palabras aisladas. No es suficiente para transmitir los mensajes ni para desenvolverse en conversaciones muy breves o en situaciones de necesidad inmediata.	La comunicación se hace prácticamente imposible, debido a un discurso totalmente discontinuo e inconexo, con pausas muy abundantes, falsos comienzos, repeticiones o silencios muy prolongados. Sus respuestas o reacciones, a veces, no se corresponden con las intervenciones del interlocutor.
0	Silencio total o pronunciación incomprensible de palabras aisladas.	Silencio, repetición literal no adecuada de las intervenciones del interlocutor, o unas pocas frases, sin sentido, incomprensibles. Comunicación imposible.	Silencio, o apenas dos o tres palabras comprensibles. Indica que no comprende.	Silencio completo o únicamente falsos comienzos para producir unas pocas palabras no pertinentes en la situación de comunicación.

11. X. Consideraciones acerca del enfoque de interacción estratégica

A continuación expondremos cómo se ha llevado al aula las actividades basadas en el enfoque de interacción estratégica así como la reflexión que ha suscitado su puesta en práctica. Como se ha indicado en la descripción de la programación, el enfoque por tareas y el enfoque de interacción estratégica (*Strategic Interaction Approach*) de R. di Pietro (1987) vertebran las actividades que de ella se desprenden. En este apartado nos gustaría señalar brevemente la experiencia que hemos tenido al llevar este enfoque al aula, siguiendo las recomendaciones de Di Pietro (1987) y Raya (1990) en cuanto a los pasos y procedimientos convenientes.

En primer lugar, las agrupaciones que habíamos considerado como deseables no son posibles, el grupo cuenta con alrededor de 30 alumnos, muy lejos del número ideal para el que se había diseñado la dinámica. Los grupos que se han formado para trabajar los escenarios son de tres o cuatro alumnos, contando con unos cinco grupos trabajando al mismo tiempo en el aula.

Las diferentes situaciones que se han llevado al aula han sido bien recibidas y a juzgar por las reacciones de los alumnos, han resultado cercanas y significativas. La introducción de los escenarios, primero sin dibujos de apoyo y después con dibujos, se ha trabajado siempre en grupo clase, visto que, como hemos señalado en los apartados anteriores, la participación en este tipo de agrupación es mucho más fructífera y amena para los alumnos. Una vez presentados, se divide a los alumnos en pequeños grupos ya que de esta manera resulta más fácil controlar las producciones de cada alumno y se fomenta que aquellos que en el grupo clase no participan muy activamente tengan más posibilidades de hacerlo.

En la primera introducción de los escenarios, se intenta conducir las producciones de los alumnos, aunque se deja un margen para que las aportaciones sean abiertas y se introduzcan aquellos elementos que se deseen. Esta parte es muy rica y los dibujos de apoyo ofrecen a los alumnos muchas posibles respuestas, lo que les motiva y anima a participar. Además no se espera que produzcan frases muy elaboradas, sino que con el trabajo posterior estas respuestas iniciales se irán perfeccionando y puliendo.

Es aquí cuando se evidencia las necesidades de tratar los contenidos de aprendizaje programados, los alumnos ven claramente en qué nivel se sitúa su competencia y aquello que necesitan para llegar al punto que se plantea. Para solventar este desnivel ponen en marcha

una serie de estrategias comunicativas y de resolución de problemas nada desdeñables y que también se admiten y consideran ya que forman una parte muy importante del camino hacia el éxito de la comunicación.

En consecuencia, y a partir de las aportaciones de los propios alumnos, la profesora detecta aquellos puntos que requieren mayor trabajo y se plantean las actividades correspondientes. En esta implementación y debido al nivel inicial de los aprendientes, no se requiere de contenidos muy alejados de aquellos que se han programado.

A continuación y una vez se han trabajado en el aula los contenidos necesarios para hacer frente al escenario, se procede a la segunda parte de la dinámica, donde en pequeños grupos preparan el diálogo correspondiente. En la primera unidad, se ha optado por obviar el componente de improvisación en cuanto al contenido de la situación, ya que, al desconocer el desarrollo de los escenarios, se podría confundir demasiado a los alumnos, lo que se consideró poco pertinente por razones de tiempo y nivel de competencia.

En la preparación se les distribuye también una fotocopia con las diapositivas del *Power Point* para que tengan una guía, visto que en un primer momento parecían perdidos y muy inseguros. La profesora (junto a la profesora responsable del grupo) ha ayudado en la distribución de roles, dejando siempre espacio para las elecciones del grupo. A la vez asesora y ayuda en las diferentes fases de la preparación del diálogo, ofreciendo la posibilidad de que le consulten dudas, le hagan preguntas, etc. Lo que es muy bien recibido por los alumnos. En este periodo de ensayo y trabajo en pequeños grupos vemos como los alumnos se implican mucho más en la tarea y asumen su responsabilidad. Los alumnos que componen el grupo se ayudan entre sí, complementándose y cohesionando el grupo. La negociación está muy latente, los aprendientes tienen que justificar y defender sus hipótesis, y lo hacen de manera muy fluida y natural, evidentemente, las relaciones que se establecen entre ellos no son las mismas que entre alumno-profesor y no están tampoco expuestos a la amplitud del grupo-clase. Por otra parte, gracias a la búsqueda de la mejor opción, se critican sin problemas las producciones de los compañeros, aunque estos, al tener mucho más tiempo que en el grupo-clase para participar pueden reformular, intervenir en turnos de palabra mucho más naturales y sin la necesidad de elevar la voz para hacerse oír.

Vemos también como hay una cierta dificultad en la toma de conciencia de la propia producción ya que el alumno está concentrado en resolver con éxito el problema de comunicación que se le plantea, aun así y debido a la preparación anterior, se va reflexionando poco a poco y cada vez más sobre las producciones. Una vez concluida esta etapa se pasa a la actuación de los diferentes grupos, o en nuestro caso, a la grabación de las realizaciones en video. Los alumnos deciden cuándo están preparados para hacerlo, y aun así siempre hay cierto grado de espontaneidad e imprevisibilidad.

Finalmente, se pasa a la discusión mediante la visualización de las grabaciones. Es en esta fase donde el aprendiente puede visualizar su proceso de aprendizaje y el producto final de este. En este paso hemos tenido problemas de tiempo, al contar con muy pocas sesiones (de una hora cada una), no se ha podido trabajar convenientemente la evaluación de las tareas. Tenemos que tener presente que las muestras de las que disponemos son únicamente orales y que la reflexión sobre ellas resulta mucho más dificultosa que sobre muestras escritas, a las que se puede volver, corregirlas, mejorarlas, etc. Sería pues muy conveniente disponer de más tiempo y de recursos técnicos mejores para poder trabajar este último punto de manera óptima.

A pesar de todo, en la puesta en común los alumnos han participado muy activamente, reconociendo los errores ajenos pero también muchos de los propios, a veces con ayuda de la profesora pero en general de manera espontánea. Además, esta detección de errores no ha incidido negativamente, al ser una reparación entre iguales, las correcciones eran recibidas de manera muy positiva e incitaba a los compañeros a encontrar otros errores o a encontrar la estructura correcta.

11. XI. Muestra del “Diario de la profesora”

SESIÓN 1

14/10/10

La primera sesión se ha desarrollado en el Centro Social Polivalente de Carrús, en el aula Seminario izquierda, que consta de una pizarra y cuatro mesas en bloque que ocupan el ancho de la clase dispuestas a lo largo de esta, una detrás de otra. No se dispone de aparato de audio aunque sí de un proyector y de un ordenador portátil que se aporta para la sesión, aunque tampoco se dispone de una pantalla, ni siquiera de una pared blanca óptima para la proyección.

En esta primera sesión el objetivo era introducir a los alumnos en las dinámicas de grupo y en el desarrollo de juegos teatrales, además de realizar la presentación del curso y fomentar el conocimiento y cohesión de grupo.

Para ello en un primer momento la profesora responsable del grupo, Ignacia, presentó a la profesora-investigadora para después sentarse detrás de esta para observar la clase.

La sesión prevista constaba de las siguientes actividades:

5. Presentación
6. Pictionary
7. Ppt vecinos
8. Nacionalidades

No obstante, por limitaciones de tiempo, solamente se pudo llegar hasta la actividad “ppt vecinos”, y debido también a la limitación de los medios técnicos no se pudo pasar el audio de esta actividad.

La primera actividad, “Presentación” se desarrolló de la manera prevista, las producciones de los alumnos fueron las adecuadas para un primer día de clase de un nivel inicial, aunque notamos tres características que pueden ser debidas a la propia cultura o a no haber sido nunca escolarizados:

- A la hora de responder a la pregunta “¿cómo te llamas?” muchos de los alumnos contestan con el nombre y el apellido, seguidos y sin hacer distinción.
- Los alumnos repiten las estructuras que se trabajan pero a menudo obvian alguno de sus componentes o sílabas, en especial la marca de segunda persona en “¿cómo te llamas?”.
- Las dinámicas rápidas como puede ser decir el nombre de varios compañeros se hacen más lentas al tener que repetir constantemente las estructuras que se desean trabajar e incluso los pasos de la dinámica.

La segunda actividad, “Pictionary” consta de tres partes, primero una lluvia de ideas sobre palabras que probablemente conocen los alumnos en español provocada por imágenes. Esta primera parte no tuvo ningún problema, aunque costó que los alumnos participaran de manera espontánea se puede considerar que finalmente se logró romper ese miedo a equivocarse o a no responder a lo que se está preguntando.

En la segunda parte, los alumnos deben pensar en grupos más palabras en español a parte de las sugeridas por las imágenes. Después de un intento de trabajo en grupo no se consigue la división por grupos y la interacción y negociación de significados, así que se prefiere pasar a la siguiente subactividad.

En esta tercera parte, los alumnos, en grupos, tienen que hacer un dibujo en la pizarra y el grupo al que pertenecen tiene que acertarlo. La dinámica se entendió ya que la muestra que se hizo la siguieron sin problemas, aunque la separación por grupos no quedó muy clara, ya sea por la distribución de la clase que no permitía una separación física real, ya sea por la falta de hábito en este sentido. No obstante, el problema vino cuando los alumnos, una vez en la pizarra, se disponían a dibujar la palabra que querían que sus compañeros adivinasen. Muchos de los alumnos no dominaban la representación gráfica de objetos, con lo cual los dibujos que conseguían hacer, con mucho esfuerzo, eran esquemáticos y muy básicos, lo que imposibilitaba el desarrollo del juego. Es posible que esta falta de destreza se deba a la no alfabetización, no escolarización, a motivos culturales y económicos, etc.

Así pues, la actividad “Pictionary” solo resultó exitosa en su primera parte pero falló tanto en el trabajo en grupo como en la representación gráfica.

Con la tercera actividad empezamos con la introducción de las dinámicas de juegos teatrales y escenarios. Cuando se pasó el *Power Point* ("Vecinos") sin bocadillos, los alumnos reaccionaron de manera positiva, aportando ideas sobre dónde estaban los personajes, qué hacían y de qué hablaban. Cuando se pasó por segunda vez, ya con los bocadillos y los dibujos de guía, los alumnos respondieron dudosos pero aportaron ideas y consensuaron el significado de cada viñeta. Posteriormente se pasó a preparar por grupos los diálogos, aunque no se pudo realizar porque el trabajo en grupo no se desarrolló. Esta cuestión, antes observada, puede que se produzca por una falta en ciertas parejas por la falta de una lengua común entre los alumnos o por falta de experiencia en este tipo de dinámicas. En la puesta en común y desarrollo del juego teatral algunas parejas lo resolvieron satisfactoriamente, es decir, realizaron un diálogo relacionado con las imágenes. No obstante algunos no siguieron el turno de palabra en el diálogo, preguntando y respondiendo una misma persona, repitiendo las estructuras vistas sin esperar a la respuesta o sin respetar la coherencia del diálogo. Por otra parte, la gestualidad acompañó este primer acercamiento al juego teatral, siendo tímido y muchas veces incluso evitando el contacto visual.

En general, la participación en clase es bastante floja, teniendo que señalar a los alumnos para provocar su intervención. Cabe señalar también que algunos de los alumnos han acudido a la clase con minutos de retraso, lo que evidentemente ha podido dificultar el desarrollo de la actividad, además de un número de alumnos presente en clase de unas 20 personas. Además, el nivel de los alumnos es muy desigual, y aunque para entrar en los cursos se les hace una prueba de nivel, encontramos alumnos alfabetizados y otros sin alfabetizar, además de diferente nivel en la destreza oral.

Finalmente, esta primera sesión ha sido bastante dificultosa a nivel técnico por la falta de recursos pero también por el tiempo que se pierde en la puesta en marcha de los recursos técnicos, interrumpiendo muchas veces el curso de la clase. También se ha requerido mucho tiempo para la recopilación y preparación del material, cosa que se puede solventar con una edición de los materiales sencilla y de fácil acceso.

2ª SESIÓN

15/10/10

En la segunda sesión del curso, ya en el aula destinada para el resto del curso, han venido menos alumnos (puede que por el cambio de Centro Social o por el cambio de horario y día de curso). Se ha programado continuar con la sesión anterior y realizar las siguientes actividades:

- Nacionalidades
- Lenguas
- Google Earth
- Bingo
- *Power Point* Puedes Repetir
- Conseguir Objetos

Los alumnos se sientan por iniciativa propia alrededor de una mesa grande, de cara a la pizarra. La primera actividad se desarrolla satisfactoriamente, se coloca el mapamundi en la mesa alrededor de la cual se han sentado espontáneamente. Mientras se prepara el ppt se deja a los alumnos que vayan mirando el mapa y reconociendo sus países. Posteriormente, se presenta la estructura “me llamo.... Y soy de” Y se pregunta por el nombre y la nacionalidad de los alumnos. En una segunda ronda cada uno coloca un “gomet” en su país de procedencia. Esta actividad resulta muy productiva porque algunos alumnos no saben situar exactamente sus países y son ayudados por el grupo-clase, también los hay que no conocen el país (Nie Hao) de algunos alumnos y solicitan información. A la actividad se añade la información sobre las lenguas que hablan.

La tercera actividad, “Google Earth”, para introducir las direcciones y familiarizar a los alumnos con los mapas. La actividad se desarrolla sin problemas, algunos de los alumnos se sorprenden ante la visión de las imágenes de satélite y se provoca una lluvia de ideas sobre direcciones muy fructífera y amena. Aquí se ha tratado la estructura de las direcciones en español. Es interesante remarcar que muchos conocen su dirección y la dicen de carrerilla y muy rápidamente, después de separar los elementos de esa estructura la rapidez disminuye, lo que favorece la comprensión.

Después de esta actividad las actividades previstas para trabajar los números y el próximo *Power Point* no parecen adecuadas ya que no existe un enlace obvio y se detecta la necesidad de trabajar más detenidamente el contenido de la sesión 1 antes de entrar en otros nuevos.

Antes de la puesta en marcha del *role play* se ha escuchado el audio correspondiente, que ha permitido a los alumnos comprobar el aprendizaje de los contenidos pero también reconocer las estructuras utilizadas y afianzarlas. Aunque en un primer momento la comprensión no es muy fluida después de dos audiciones más entienden todo el diálogo sin dificultad.

La realización de la segunda sesión del *Power Point* “Vecinos” resulta muy satisfactoria ya que los alumnos demuestran una interiorización de la dinámica que en la sesión anterior no tenían y un dominio de las estructuras mayor. La coherencia y la cohesión del discurso han mejorado notablemente además de la puesta en escena, la improvisación y la interacción con el compañero. Cabe decir aquí que el hecho de no tener escrito el diálogo facilita que los alumnos incluyan palabras y estructuras diferentes a las tratadas en el curso con la misma intención comunicativa y por tanto, válidas. Al mismo tiempo, el diálogo puesto en escena se ha preparado antes en parejas, como en la sesión anterior no se había podido hacer, los alumnos se sienten más seguros, han perdido poco a poco el miedo a la primera intervención y se ayudan mutuamente.

Finalmente, las actividades y la secuenciación realizadas han sido las siguientes:

1. Nacionalidades
2. Lenguas
3. Google Earth
4. *Power Point* Vecinos

En general, la sesión ha sido bastante fructífera y los estudiantes parece que se sienten mucho más cómodos en las diferentes dinámicas.

11. XII. Muestra de la transcripción de la prueba oral

@Begin

@Language: es

@Participants: AIN Aina, MBA Mabarka,

@Date: 02-NOV-2010

@Location: Clase. Centro Social Polivalente de Carrús

@Situation: Prueba de interacción oral

*AIN: Hola.

*MBA: Hola

*AIN: A ver, espera. ¿Tengo tu examen, no?

*MBA: Sí.

*AIN: www

*AIN: Bueno. Es muy fácil, ¿vale? Es como si fuera una inscripción, ¿vale? Hola Mbarka

*MBA: Hola

*AIN: Buenas tardes.

*MBA: Buenas tardes

*AIN: ¿Cómo estás?

*MBA: Bien.

*AIN: ¿Bien?

*MBA: Sí, bien.

*AIN: ¿Cómo es tu apellido?

*MBA: ¿Apellido? Marruecos

*AIN: ¿Tu nombre?

*MBA: Mbarka Shiti.

*AIN: ¿Mbarka es el nombre o el apellido?

*MBA: El nombre.

*AIN: ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?

%com: La alumna hace gestos de no conocer su fecha de nacimiento.

*AIN: ¿Más o menos?

¿Bueno, cuántos años tienes, Mbarka?

*MBA: ¿Yo? Treinta y cinco.

*AIN: ¿Y cuál es tu nacionalidad? [/]

%com: La alumna hace señas de no entender.

*AIN: ¿De dónde eres?

*MBA: De Marruecos.

*AIN: Ahora. # # Ahora vamos a ver ¿vale? esta imagen, es un dibujo de una ciudad, ¿no?
Hay cosas de la ciudad y gente. ¿Qué cosas ves?

%com: La profesora enseña una imagen de una ciudad.

*MBA: Una señora pasaba la, un policía, una señora que lee el

*AIN: +Periódico. ¿Y esto, por ejemplo, qué es?

*MBA: Jardín, ¿sí?

*AIN: Muy bien. ¿Y dónde está la chica?

*MBA: En la calle, pasa por una tienda.

*AIN: ¿Y dónde está el coche?

*MBA: Al lao del # #

*AIN: Es una discoteca

*MBA: Discoteca, cafetería.

*AIN: Muy bien. Y, a ver, en este dibujo hay muchas cosas, por ejemplo.

%com: La profesora muestra un dibujo de una escena en un parque.

*MBA: Un abuelo y una abuela.

*AIN: Y son # ¿Qué edad tienen?

*MBA: ¿Cuántos años?

*AIN: ¿Son jóvenes o mayores?

*MBA: Mayores.

*AIN: ¿Y estos?

*MBA: Jóvenes.

*AIN: Muy bien. Ahora la última cosa. Yo te digo: Hola, perdone, disculpe señora, ¿sabe cómo se va al Ayuntamiento? Nosotros estamos aquí. ¿Cómo se va al Ayuntamiento?

%com: La profesora muestra un plano de una ciudad.

*MBA: ¿Ayuntamiento?

*AIN: El Ayuntamiento sí.

*MBA: Sí, recto, giras a la dere a la izquierda, enfrente de, enfrente del mercadillo.

%com: Esta última referencia (mercadillo) no aparece en el mapa.

*AIN: Muy bien. Ya está, guapa. Muchas gracias.

*MBA: De nada.

*AIN: www

@end

11. XIII. Muestra de la transcripción de los videos

TAREA 1

SANGUE Y SAMBA

*SAN: Por favor # No

%com: el alumno cambia de hoja para seguir el orden de las diapositivas

*SAN: Hola

*SAM: Hola

*SAN: Por favor, yo buscar una practicar español, practicar español. Sí, vale, aquí. Siéntate.
Por favor, ¿puedes rellenar a mí? Sí, sí, sí.

*SAM: Sí, sí.

*SAN: ¿Puedes rellenar a mí? Yo no sabe escribir ni nada. Dice: Vale, vale. Por favor, ¿tener
pasaporte o DNI?

*SAM: Sí DNI.

*SAN: Ah, pasaporte, vale, toma. Vale. Pero... ¿Dónde? [/] ¿De dónde eres tú?

*SAM: Soy de Mali

*SAN: De Mali

*SAM: Sí

*SAN: Tu nacimiento, ¿cuántos años?

*SAM: Soy mile noventa # ochenta.

*SAN: Vale, vale. ¿Pero tú tienes pasaporte o qué? [/]

*SAM: Sí, yo tene pasaporte

*SAN: ¿Dónde # dónde vives tú?

*SAM: En Elche

*SAN: En Elche

*SAM: Sí

*SAN: ¿En qué trabajas?

*SAM: Trabajar a la fábrica *SAN: Por favor, ¿puedes decir tu teléfono móvil?

*SAM: Sí, seis, nueve +/

*SAN: Sí, vale. Por favor, toma. Ya está

*SAM: Muchas gracias

*SAN: De nada, a ti

%Uno de los alumnos busca constantemente el contacto visual con su interlocutor, mientras que el otro (el que entrevista) solamente mira hacia las diapositivas y ni siquiera mira a su interlocutor al final de la conversación.

@end

11. XIV. Resultados de la prueba de comprensión e interacción oral

PRUEBA DE COMPRESIÓN ORAL

Resultado global de la prueba y el resultado por ejercicios (siendo 1 el máximo y 0 el mínimo).

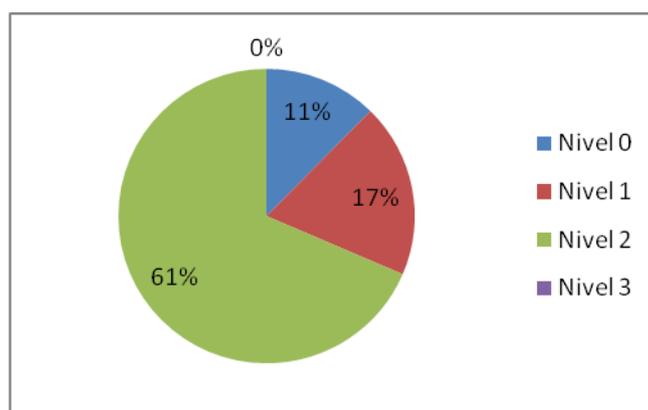
ALUMNO	EJERCICIO 1	EJERCICIO 2	EJERCICIO 3	EJERCICIO 4	EJERCICIO 5	TOTAL	PORCENTAJE EXAMEN
Abdoula	1	1	1	1	1	5	100%
Abou	1	1	1	1	1	5	100%
Diadioulu	1	1	1	0	1	4	80%
Ebrima	1	0	0	1	1	3	60%
Housseinou	1	0'5	1	1	0	3,5	70%
Kaussila	1	1	1	0	1	4	80%
Koba	1	0	0	0	0	1	20%
Koromusa	1	0	0	1	1	3	60%
Koumbouna	1	1	1	1	1	5	100%
Mamadia	1	1	1	1	1	5	100%
Mamadou	1	1	1	1	0	4	80%
Mamadou S	1	1	1	0	0	3	60%
Mbarka	1	1	1	0	1	4	80%
Mohamadou Diallo	1	1	1	1	1	5	100%
Samba	1	1	1	0	1	4	80%
Sangue	1	1	1	0	1	4	80%
Suram	1	1	1	1	1	5	100%
Zhaneta	1	0'5	1	1	1	4,5	90%

PRUEBA DE INTERACCIÓN ORAL

ESCALA HOLÍSTICA

ALUMNO	EV. HOLÍSTICA
Abdoula	2
Abou	2
Diadioulu	2
Ebrima	2
Housseinou	2
Kaussila	1
Koba	Sin datos
Koromusa	Sin datos
Koumbouna	2
Mamadia	2
Mamadou	2
Mamadou S.	1
Mbarka	2
Mohamadou	2
Samba	1
Sangue	2
Suram	0
Zhaneta	0

Resultados de la Escala Holística (porcentaje)



ESCALA ANALÍTICA

ALUMNO	PRONUNCIACIÓN	CORRECCIÓN	ALCANCE	COHERENCIA	TOTAL
Abdoula	3	2	2	2	9
Abou	2	1	2	2	7
Diadioulu	3	2	2	2	9
Ebrima	2	1	2	2	7
Housseinou	3	2	2	2	9
Kaussila	1	0	1	0	2
Koba	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Koromusa	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Koumbouna	3	2	2	2	9
Mamadiala	3	2	2	2	9
Mamadou	3	2	2	2	9
Mamadou S.	2	1	2	2	7
Mbarka	3	2	2	2	9
Mohamadou	3	2	2	2	9
Samba	2	1	2	1	6
Sangue	3	2	2	2	9
Suram	1	0	0	0	1
Zhaneta	1	0	1	0	2

11. XV. Muestra de videos de las tareas finales.

Videos de las Tareas finales en CD adjunto.