

UNIVERSITAT DE BARCELONA

El trabajo por conceptos en la práctica: experimentación
del trabajo con SCOBAs en el aula de ELE

Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

Trabajo de Fin de Máster

Laia Sánchez Bruguera

Tutora: Dra. Olga Esteve Ruescas

15/06/2016

AGRADECIMIENTOS

Desde aquí quiero dar las gracias a todos aquellos que me han ayudado y acompañado en la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster:

A la Doctora Olga Esteve, tutora de este trabajo, quien no solo me ha ayudado y ha supervisado todo el proceso de elaboración, sino que también ha depositado una gran confianza en mí y me ha dado la oportunidad de enfrentarme a nuevos retos.

A la Doctora Carmen Ramos, por permitirme experimentar mi estudio en las aulas de la Universidad de Lenguas Aplicadas de Múnich y por su ayuda y supervisión durante mi estancia en Múnich.

A los alumnos de la Universidad de Lenguas Aplicadas de Múnich que participaron en la experimentación de este trabajo.

A mis padres, por todo su apoyo y porque sin ellos no estaría donde estoy.

A todos ellos, mis más sinceras gracias.

ABSTRACT

El objetivo de este trabajo es el de diseñar, experimentar y analizar una propuesta de secuencia didáctica enmarcada en una corriente pedagógica concreta (el Concept-Based Instruction, en adelante CBI) para poder abordar un aspecto gramatical complejo como es el contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios en español. Esta corriente, ideada por Galperin (1992) y que parte del enfoque comunicativo y conceptual, tiene por objetivo el trabajo del significado conceptual por encima de la forma. Para ello, el CBI se sirve de los Schema for Complete Orienting Basis of an Action (SCOBA).

Esta propuesta se experimentó con alumnos de la Universidad de Lenguas Aplicadas de Múnich y, posteriormente, se analizó la puesta en práctica. Concretamente, se tuvieron en cuenta las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿En qué medida sirven los SCOBA a los aprendices para comprender los conceptos nuevos?, 2) ¿Cómo conceptualizan los aprendices en las actividades de reflexión? y 3) ¿Qué uso hacen los aprendices de los conceptos de los SCOBA en este proceso de conceptualización?

Los resultados mostraron que los SCOBA sirven a los alumnos como herramienta de consulta y de apropiación de los conceptos. En cuanto al modo de conceptualizar de los aprendices, se apreciaron dos tendencias: la de repetir literalmente las categorías del SCOBA y la de transmitir las categorías del SCOBA con palabras propias. Finalmente, se observó que los aprendices utilizan los conceptos de los SCOBA para dos fines: como medio para entender el concepto en sí y para comprender el ámbito de uso del concepto.

Palabras clave: *Concept-Based Instruction, SCOBA, secuencia didáctica.*

ABSTRACT

The aim of this work is to design, test and analyse a teaching sequence proposal framed in a particular pedagogical theory (the Concept-Based Instruction, hereinafter CBI) to address a particularly complex grammatical subject in Spanish: the contrast between *ser* and *estar* followed by adjectives or participles. This approach, created by Galperin (1992), draws from the communicative and conceptual approach and aims to work the conceptual meaning over form. To accomplish that, the CBI uses the Schema for Complete Orienting Basis of an Action (SCOBA).

This proposal was experimented with students from the Munich University of Applied Languages and the implementation was later analysed. Specifically, the following research questions were considered: 1) To what extent do SCOBAs serve the learners to understand new concepts?, 2) How do learners conceptualize during reflection activities? and 3) How do learners use the concepts in the SCOBA during this process of conceptualization?

The results showed that the SCOBAs serve to the students as a reference tool and helps them to appropriate concepts. Regarding the way learners conceptualize, two trends were observed: the literal repetition of the categories present in the SCOBA and the transmission of the categories with the students' own words. Finally, it was noted that learners use the concepts in SCOBA for two purposes: as a means to understand the concept itself and to understand the scope of use of the concept.

Keywords: *Concept-Based Instruction, SCOBA, didactic sequence.*

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 2 |
| 2.1. Teoría Sociocultural de Vygotsky | 2 |
| 2.2. Concept-Based Instruction o Systemic-Theoretical Instruction | 4 |
| 2.3. Cómo implementar el Concept-Based Instruction en el aula..... | 7 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 12 |
| 3.1. Objetivos..... | 12 |
| 3.2. Contexto..... | 15 |
| 3.2.1. Descripción de la institución | 16 |
| 3.2.2. Descripción de la muestra participante | 16 |
| 3.3. Instrumentos de recogida de datos | 18 |
| 3.3.1. Cuestionario de descripción de la muestra..... | 19 |
| 3.3.2. Creación de la secuencia didáctica..... | 20 |
| 3.3.3. Grabaciones | 41 |
| 3.3.4. Entrevistas semiestructuradas | 42 |
| 4. ANÁLISIS DE LA EXPERIMENTACIÓN DE LA PROPUESTA..... | 44 |
| 5. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS | 47 |
| 5.1. Análisis de la realización de las tareas en parejas..... | 47 |
| 5.2. Análisis de las entrevistas | 62 |
| 6. CONCLUSIONES..... | 68 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA | 73 |
| 8. ANEXOS..... | 79 |

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales tareas de cualquier docente es la planificación de sesiones para conseguir que los alumnos adquieran determinados contenidos. La forma de planificar las sesiones, sin embargo, ha ido variando a lo largo de los años.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, las distintas corrientes teóricas sobre la adquisición de segundas lenguas han tenido un gran impacto en la forma en la que se planificaban las sesiones. Detrás de cada corriente existe una concepción determinada sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua, y dichas concepciones se han plasmado en las planificaciones, es decir, en las formas de enseñar.

Este trabajo de fin de máster, concretamente, parte de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), según la cual los humanos tienden a autorregular todos sus procesos mentales (como por ejemplo el aprendizaje) con la ayuda de elementos procedentes del mundo externo. A mi entender, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que no se puede realizar de forma aislada, sino que los elementos externos (ya sea un libro de texto, un profesor o el contacto con hablantes nativos) son los que posibilitan el aprendizaje de este nuevo código lingüístico. A raíz de esta concepción, decidí elaborar una propuesta pedagógica que incluyera el uso de un elemento externo que permitiera el trabajo de un tema gramatical complejo.

Como futura docente, considero un reto el hecho de tener que enseñar a alumnos de distintas nacionalidades temas gramaticales que difícilmente se pueden sintetizar debido a su complejidad. Es por este motivo que decidí elaborar una secuencia didáctica que me permitiera trabajar un tema gramatical complejo (en este caso, el contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios) con la ayuda de algún elemento externo. Para ello, la secuencia se enmarcó en el trabajo por conceptos o Concept-Based Instruction (Galperin, 1992), que incluye los Schema for Complete Orienting Basis of an Action (SCOBA).

Al mismo tiempo, como durante mi último semestre de máster realicé una estancia en Múnich, consideré una valiosa oportunidad de investigación el hecho de poder elaborar una propuesta de secuencia didáctica según el trabajo por conceptos y experimentarla en un aula real de alumnos de español en la institución en la que realicé mi intercambio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Teoría Sociocultural de Vygotsky

Un hecho caracterizador del ser humano es el lenguaje, es decir, la capacidad humana de comunicar pensamientos o sentimientos a otros receptores a través de un código lingüístico compartido. Este código lingüístico es lo que comúnmente se denomina *lengua*, y que hace referencia al “sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana”, de acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española de la Lengua (2014).

Hoy en día existen una gran cantidad de lenguas en el mundo (se calcula que alrededor de unas 6.000) y, a causa de la globalización, no es de extrañar que muchas personas puedan utilizar varios códigos lingüísticos, ya sea porque los aprendieron en su infancia o en la edad adulta. Ante esta creciente sociedad multilingüe, han surgido numerosos estudios sobre la adquisición y el aprendizaje de lenguas.

A lo largo de los años ha habido muchas corrientes y teorías que han intentado explicar el fenómeno de adquisición de lenguas, y una de estas teorías, que está teniendo cada vez más repercusión en el modo de enseñar las lenguas extranjeras, es la Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1978).

Según esta teoría, los humanos tienen “la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo” (Lantolf, 2002: 84). De hecho, según Vygotsky, los humanos tienden a autorregular todos sus procesos mentales con la ayuda de elementos procedentes del mundo externo. En otras palabras, el proceso de autorregulación se produce de forma lenta y gradual, y solo con la ayuda de elementos externos que fomentan la mediación y el diálogo externo e interno (Lantolf & Thorne, 2006).

El concepto de *mediación* es, por lo tanto, un aspecto clave. Es gracias a la mediación (es decir, el uso de ciertos instrumentos externos) que una persona puede llegar a autorregularse. A raíz de ello, las teorías más recientes del campo de la psicopedagogía proponen cada vez más que el docente de lenguas adopte esta función mediadora para poder facilitar la autorregulación del aprendiz. Para llevar a cabo esta función, el

docente debe incorporar estrategias o instrumentos que permitan a los aprendices adquirir el control y la conciencia de cada actividad educativa que realizan, de acuerdo con Monereo (1995).

Además de la mediación, Vygotsky también planteó otro concepto que ha tenido importantes implicaciones en el campo de la enseñanza: la Zona de Desarrollo Próximo (en adelante, ZDP). De acuerdo con el autor, existen dos niveles de desarrollo en cualquier aprendiz. Por una parte, existe el nivel de desarrollo efectivo, que es aquél que se refiere a lo que es capaz de hacer el aprendiz por sí solo. Por otra parte, se contempla el nivel de desarrollo potencial, que es el que tiene en cuenta lo que es capaz de hacer el aprendiz con la ayuda de un compañero experto en la materia. La distancia que hay entre ambos niveles (de lo que se es capaz respecto a lo que se puede llegar a hacer) es lo que se conoce como la ZDP.

Este concepto ha sido especialmente relevante en el ámbito de la enseñanza, ya que concibe una forma concreta de plantear las actividades en el aula. Lo que se propone, de hecho, es que las distintas actividades que planifica el docente tienen que contener algún tipo de reto abordable por el aprendiz. En otras palabras, las tareas en el aula tienen que tener en cuenta tanto el nivel de desarrollo inicial del aprendiz como el nivel de desarrollo potencial con el fin de asegurar que el aprendiz es capaz de resolver aquello que se le plantea, sin caer en el error de crear tareas demasiado fáciles o tareas que estén por encima de sus posibilidades.

Además del concepto de ZDP, según Lantolf (2008), otro aspecto importante que propuso Vygotsky es el hecho de que el conocimiento conceptual (también denominado conocimiento científico) es la unidad básica de instrucción, en oposición al conocimiento espontáneo. Por una parte, el conocimiento científico es aquél que se proporciona en el aula a los aprendices con el fin de que se apropien de la nueva lengua. Por otra parte, el conocimiento espontáneo es aquél que desarrollan los propios aprendices cuando son expuestos a la nueva lengua.

En este sentido, Lantolf (2008) destaca que el conocimiento científico es un componente esencial en los programas de instrucción en L2, pero que a menudo se suele pasar por alto. Negueruela-Azarola (2013) también coincide en este aspecto con Lantolf, y comenta que “aprender una nueva lengua no solo implica aprender nuevas

formas, sino sobre todo interiorizar nuevos conceptos y ser capaz de utilizarlos comunicativamente” (p. 54).

Aunque Vygotsky destacó la importancia de poder aplicar el conocimiento científico en la práctica, no ofreció propuestas pedagógicas concretas sobre cómo conseguir eso. Fue años más tarde cuando dos seguidores de la teoría de Vygotsky (Galperin, 1992 y Daydov, 2004) desarrollaron distintos programas pedagógicos con la intención de otorgar mayor importancia a los conceptos científicos. El primero de ellos, Galperin (1992), además de ser el primero en hacer una propuesta, también ha sido el que ha tenido más repercusión en la enseñanza de lenguas. Por eso, en el trabajo de fin de máster nos hemos basado en la corriente pedagógica de Galperin (1992), denominada Concept-Based Instruction o Systemic-Theoretical Instruction.

2.2. Concept-Based Instruction o Systemic-Theoretical Instruction

La propuesta pedagógica planteada por Galperin (1992) guarda cierta similitud con la gramática cognitiva, como comentaremos a continuación. De acuerdo con Langacker (2008), la gramática cognitiva parte de la premisa de que la gramática es simbólica. Dicho de otra forma, la lengua está formada por combinaciones de significados (estructura semántica) y significantes (estructura fonológica), y la gramática se ocupa de la combinación de estos elementos con otros para llegar a formar expresiones más complejas.

En palabras de Langacker (2008), la gramática:

Es un aspecto esencial del aparato conceptual a través del cual aprehendemos y nos comprometemos con el mundo. Y en lugar de ser un sistema cognitivo distinto y autónomo, la gramática no es solo una parte integral de la cognición, sino también la clave para entenderla (p. 4).

Esta concepción de la gramática, entendida como un proceso cognitivo conceptual, ha tenido repercusión en las propuestas pedagógicas de enseñanza de la gramática. Según Castañeda (2004), la gramática cognitiva es especialmente interesante de aplicar en las propuestas pedagógicas de enseñanza de la gramática porque “permite establecer paralelismos con principios generales de percepción y con otras formas de

representación (la gráfica, por ejemplo) intuitivamente aprehensibles por hablantes de otras lenguas” (p. 2).

El Concept-Based Instruction o Systemic-Theoretical Instruction, a su vez, concibe el lenguaje como un “sistema semiótico en el que la creación de significado a través de elementos lingüísticos se encuentra por encima de la atención a la forma” (Esteve et al., en prensa: 4). Concretamente, el postulado de Galperin (1992) parte de la asunción de que el trabajo de la gramática no se puede realizar de forma superficial aportando explicaciones gramaticales sencillas a los alumnos, sino que es necesario trabajar la gramática de forma más profunda mediante el uso de los conceptos. En otras palabras, esta propuesta prioriza el significado conceptual por encima de la forma, es decir, se fomenta el uso comunicativo.

Como comentamos al inicio de este apartado, tanto la gramática cognitiva como el Concept-Based Instruction guardan cierta similitud en este sentido. La principal semejanza radica en que ambos postulados entienden la gramática como un sistema cognitivo que está formado por distintos conceptos, y solo mediante el trabajo de dichos conceptos es como se puede llegar a comprender la gramática.

Una vez aclarado el vínculo existente entre la gramática cognitiva y el Concept-Based Instruction, nos centraremos en explicar con más detalle en qué consiste el último de ellos, tema en el que nos hemos centrado en este trabajo.

El Concept-Based Instruction (Galperin, 1992) es una propuesta pedagógica cuyo principal objetivo es la integración del trabajo por conceptos (conocido como conocimiento científico o conceptual) en la práctica docente. Concretamente, se prioriza el trabajo del significado conceptual por encima de la forma, es decir, se prioriza el uso comunicativo.

Con el fin de conseguir dicho trabajo del significado conceptual, esta propuesta se divide en varias fases, empezando con la presentación del concepto y terminando con la automatización (es decir, la interiorización del concepto). Entre estas dos fases, además, existen dos procedimientos que sirven para enlazar la presentación del concepto con la automatización: la materialización y la verbalización. Esta última, a su vez, se puede subdividir en dos subfases: la verbalización del concepto en sí y la verbalización del concepto como representación y guía del propio rendimiento de la actividad práctica.

1. Presentación del concepto.
2. Materialización.
3. Verbalización.
 - 3.1. Verbalización del concepto en sí.
 - 3.2. Verbalización del concepto en la actuación.
4. Automatización o interiorización del concepto.

Figura 1. Fases del Concept-Based Instruction.

La fase de verbalización no implica que los aprendices tengan que memorizar la definición del concepto, sino que utilicen los denominados Schema for Complete Orienting Basis of an Action (SCOBA) como guía para poder explicarse a sí mismos el concepto. Según Lantolf (2008), en la fase previa a la verbalización, la materialización, es necesario convertir la representación verbal de un concepto en una representación visual, bajo la asunción teórica de que una imagen concreta es más comprensible que una definición verbal. Es por ese motivo que Galperin propone el uso de los SCOBA como herramienta de mediación para poder capturar el proceso de materialización.

De acuerdo con Lantolf (2008), el uso de esta herramienta de mediación obliga a los aprendices a reflexionar sobre el concepto y sirve para profundizar sobre su conocimiento en relación con éste. De este modo, se consigue que el aprendiz tenga control sobre el concepto.

En este sentido, siguiendo las directrices de Galperin, en este trabajo se han elaborado distintos SCOBAs en el marco de una secuencia didáctica. Como se comentará más adelante, en dicha secuencia didáctica incluimos un SCOBA para trabajar las características del género textual, otro SCOBA más específico en el que se explicitan los conceptos del fenómeno gramatical que se pretende trabajar en profundidad (contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios) y unos criterios de evaluación que sirvieran de guía para la consecución de la tarea final.

Además de los SCOBA elaborados en el marco del Concept-Based Instruction, en la creación de la secuencia nos basamos en otro principio: la concepción holística de la lengua, la cual otorga más importancia al significado que a la forma.

Dado que el Concept-Based Instruction prioriza la atención al significado conceptual por encima de la forma, algunos autores como Halliday (1978) proponen el texto como unidad lingüística básica alrededor de la cual se tiene que desarrollar la secuencia didáctica. De hecho, Halliday (1978) propone el texto como una unidad semántica cuya forma está determinada por un objetivo comunicativo que debe ser alcanzado escogiendo los elementos lingüísticos más apropiados que nos ofrece el sistema lingüístico.

En el campo de la didáctica, según Martín-Peris y Esteve (2013), para conseguir lo que propone Halliday (1978), se tiene que focalizar la atención a la forma en la gramática del texto, empezando desde las tipologías y géneros textuales y poco a poco centrándose en la funcionalidad de los conceptos lingüísticos del texto (Negueruela-Azarola, 2013). De este modo, los aprendices no solo toman conciencia sobre las convenciones lingüísticas y pragmáticas del texto en concreto (Ferreira y Lantolf, 2008; López Ferrero y Martín-Peris, 2013), sino que también adoptan una perspectiva intralingüística contrastiva (Nord, 2003; Fernández, 2010).

En nuestro caso, y adoptando una visión holística de la lengua, elaboramos una secuencia didáctica en la que el texto es la unidad básica de trabajo, como comentaremos a continuación.

2.3. Cómo implementar el Concept-Based Instruction en el aula

Hasta este punto, se han expuesto los dos principios básicos en los que se enmarca este trabajo de fin de máster: el Concept-Based Instruction y la concepción holística de la lengua. Ahora bien, ¿cómo se materializan estos dos aspectos en la práctica? De acuerdo con Esteve et al. (en prensa), estos principios se pueden aplicar en el aula mediante dos procedimientos instructivos: mediante el enfoque orientado a la acción reflexiva, por una parte, y a través de la conceptualización lingüística, por otra parte.

En el primer caso, el enfoque orientado a la acción reflexiva parte de la idea de Van Lier (2007), el cual establece que la enseñanza basada en la acción, enfoque en el que se centra este trabajo, no se puede entender sin el concepto de *agentividad*. El enfoque orientado a la acción es una manifestación del enfoque comunicativo (Brumfit y

Johnson, 1979) que tiene como principal objetivo dotar a los aprendices de las herramientas necesarias para que puedan llevar a cabo una comunicación real en la lengua extranjera. A grandes rasgos, este enfoque considera a los aprendices de lengua como agentes sociales que llevan a cabo una serie de tareas en un campo de acción concreto.

Según Van Lier, el aprendizaje no se lleva a cabo solo de forma pasiva, sino que la intención y la actividad del aprendiz tienen un papel importante. En otras palabras, el concepto de *agentividad* se basa especialmente en la acción, interacción y las oportunidades de aprendizaje del aprendiz, y no tanto en el *input* que éste pueda recibir de libros o docentes. Se trata, pues, de la significación que otorga el aprendiz a todo lo que está haciendo con la nueva lengua de aprendizaje. Otro autor, Ahearn (2001), matiza la definición de *agentividad* y establece que se trata de la “capacidad de actuar mediada socioculturalmente” (p. 112), ya que la *agentividad* siempre se produce en eventos sociales y no de forma aislada y, además, ésta se ve modificada por las trayectorias históricas y culturales de cada uno.

Teniendo en cuenta la importancia del concepto de *agentividad* en la enseñanza basada en la acción, Esteve et al. (en prensa) consideran necesaria una metodología de enseñanza que permita a los aprendices emplear el conocimiento lingüístico que están construyendo para poder satisfacer sus objetivos comunicativos. Según estos mismos autores, esta metodología solo es posible combinando el enfoque comunicativo con el Concept-Based Instruction (Negueruela-Azarola, 2013), planteamiento adoptado para la secuencia didáctica propuesta en este trabajo de fin de máster.

De hecho, esta metodología que combina tanto el Concept-Based Instruction como el enfoque comunicativo se basa en el Integrated Discourse Approach (Adair-Hauck y Donato, 1994; Esteve, 2002; Herazo, 2014). Este enfoque se asemeja al enfoque por tareas, pero presenta ciertas diferencias: la organización de la estructura en forma de andamiaje, por una parte, y la comprensión del género textual como el eje vertebrador alrededor del cual se desarrolla la clase, por otra parte.

De acuerdo con Esteve et al. (en prensa), la estructuración en forma de andamiaje se consigue elaborando una serie de tareas entrelazadas que estén unidas en forma de una secuencia cíclica. Esta estructuración permite al aprendiz partir de un modelo de género textual (presentado al inicio de la secuencia) y terminar con la producción de un texto

de características parecidas. Según estos autores, todo ello ocurre en un enfoque que hace el siguiente recorrido: top down – bottom up – top down. O, dicho de otra forma, el enfoque pasa del texto – a la frase – a la palabra – a la frase – al texto. Esta secuencia cíclica es lo que se denomina *secuencia didáctica* (Carandell, 2013; Esteve, 2014), y se trata de una herramienta que permite prestar atención tanto al significado como a la forma.

Así pues, una de las propuestas para materializar el Concept-Based Instruction en el aula es utilizar el procedimiento del enfoque orientado a la acción reflexiva, el cual propone el uso de la secuencia didáctica.

En el segundo caso, otro procedimiento clave para la aplicación del Concept-Based Instruction es la conceptualización lingüística. Dicho procedimiento se basa en la incorporación de actividades de reflexión sobre los usos lingüísticos en el seno de la secuencia didáctica. Este tipo de reflexión tiene por objetivo que los aprendices desarrollen estrategias que permitan situarlos, tanto a nivel comunicativo como cognitivo, en la práctica discursiva en la que están participando y que puedan apropiarse y comprender los conceptos clave. De hecho, de acuerdo con Esteve et al. (en prensa) la reflexión que se lleva a cabo en la secuencia didáctica va más allá de la explicación de las reglas gramaticales, ya que promueve un análisis metalingüístico más sofisticado por parte de los aprendices, es decir, una conceptualización lingüística.

Siguiendo estas directrices, para este trabajo de fin de máster se elaboró una secuencia didáctica basada en un género textual concreto (la descripción personal en Facebook), que empezaría con la presentación de dicho género textual y que acabaría con la producción por parte de los aprendices de un texto de características similares. Esta secuencia no solo serviría para que los aprendices interiorizaran las convenciones de dicho género textual, sino que también tendría por objetivo trabajar los conceptos lingüísticos subyacentes de uno de los fenómenos gramaticales más recurrentes en el género textual: el contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios.

Antes de describir con profundidad las características de la secuencia didáctica, conviene aclarar algunos aspectos relacionados con el enfoque por tareas. A pesar de ser dos propuestas distintas, a menudo se suele confundir el enfoque por tareas con la

secuencia didáctica, probablemente porque ambos parten del enfoque comunicativo y porque presentan estructuras parecidas.

Por una parte, de acuerdo con Martín-Peris (1995), el enfoque por tareas incide sobre todo en el significado, y el conocimiento de las formas lingüísticas es un aspecto que queda relegado a segundo plano. Así pues, el enfoque por tareas concibe que el uso de la nueva lengua exige al alumno que establezca constantemente correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico y las ideas y los significados que quiere transmitir.

En la práctica, el enfoque por tareas atiende al carácter instrumental del lenguaje, ya que en la lección o unidad de trabajo se plantea un objetivo final (o producto final) que sirve de motor de todo el trabajo.

Por otra parte, la secuencia didáctica desde la aproximación vygotskiana se basa en dos principios: la estructura en forma de andamiaje y la comprensión del género textual como el eje alrededor del cual se desarrolla la clase. La estructura de andamiaje se traduce en una secuencia cíclica de tareas concatenadas. Esto lleva a los alumnos a partir de un texto (o textos) que se les proporciona al inicio de la secuencia hasta otro texto que debe ser creado por ellos mientras llevan a cabo el trabajo conceptual sobre los diversos elementos lingüísticos.

Por lo tanto, la secuencia didáctica se diferencia del enfoque por tareas, en primer lugar, porque integra el género discursivo como herramienta de trabajo y, en segundo lugar, porque incorpora una fase reflexiva (andamiaje). En la secuencia didáctica se presta mayor importancia a la reflexión que lleva a cabo el alumno para apropiarse de los elementos lingüísticos, mientras que el enfoque por tareas se ocupa de proporcionar elementos facilitadores que ayuden al alumno a la consecución de la tarea final.

Como se comentó anteriormente, la secuencia didáctica es una herramienta que presenta una estructura cíclica en la que se va “del texto al texto, pasando por el texto” (Carandell, 2013: 109). En efecto, en una secuencia didáctica el género textual es el eje vertebrador. Al inicio de la secuencia se suele formular una tarea (en el caso de este trabajo, escribir una descripción personal en Facebook) y presentar algunos modelos del género textual. A lo largo de la secuencia se trabajan los distintos elementos necesarios para que el aprendiz pueda desenvolverse correctamente en la situación comunicativa en

concreto (el ámbito de uso, el código, los destinatarios y la finalidad comunicativa). Por último, la secuencia finaliza con la producción de un texto final por parte del alumno en el que pone en práctica todo lo que ha trabajado hasta el momento.

De acuerdo con Carandell (2013), la estructuración de esta forma permite presentar la tarea con un objetivo funcional, es decir, un objetivo que es comprensible para los aprendices y que apela a ellos como usuarios de la lengua, y no tanto como expertos lingüistas. De hecho, este enfoque se puede considerar un enfoque globalizador que no tiene por único objetivo enseñar un fenómeno gramatical de la lengua de forma aislada, sino que se centra en todos los elementos que conforman el género textual, desde cuestiones de registro hasta la gramática recurrente en este tipo de textos. En otras palabras, y como se comentó previamente, la secuencia didáctica siempre está vinculada con el tratamiento holístico del texto.

Aparte de ser un enfoque globalizador, la secuencia didáctica es una valiosa herramienta de mediación tanto para el aprendiz como para el docente. Para el primero de ellos, la secuencia didáctica es un recurso que permite fomentar los tres principios del denominado Currículum de las tres AAA de Van Lier (1996): *awareness*, *autonomy* y *authenticity*. En primer lugar, la secuencia didáctica fomenta la toma de conciencia o *awareness* del alumno en tanto que éste realiza una actuación consciente. En otras palabras, el aprendiz se concientiza tanto del objetivo final como de las capacidades o carencias que posee a medida que se enfrenta a los retos planteados por la tarea. En segundo lugar, se fomenta el desarrollo de la *autonomía* en el sentido de que el aprendiz está creando unos instrumentos de trabajo que podrá trasladar a otras situaciones de aprendizaje futuras. En tercer lugar, como consecuencia de la actuación consciente y autónoma por parte del alumno, éste otorga significado *auténtico* a su aprendizaje, puesto que en todo momento sabe a qué responde cada una de las actuaciones.

Para el docente, y de acuerdo con Carandell (2013), la secuencia didáctica es una herramienta de mediación por dos motivos. En primer lugar, se trata de una herramienta que tiene que servir para guiar el proceso de aprendizaje por parte del alumno. En segundo lugar, la secuencia didáctica también tiene que servir para transferir paulatinamente a los aprendices el control de cada actividad educativa, favoreciendo que éstos se apropien del significado de los contenidos curriculares tratados con el fin de poder emplearlos de forma independiente (Monereo, 1995). Por lo tanto, el aprendiz

no solo construye nuevo conocimiento, sino que también se apropia de las distintas herramientas de mediación que le ayudan a seguir aprendiendo.

Partiendo de los distintos postulados descritos hasta ahora, para este trabajo de fin de máster se elaboró una secuencia didáctica que permitiera tanto trabajar las características del género textual (la descripción personal en Facebook) como los conceptos subyacentes al tema gramatical en cuestión: el contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

El presente trabajo de fin de máster tiene como objetivo diseñar, experimentar y analizar una propuesta de secuencia didáctica para el aula de español como lengua extranjera. Concretamente, se pretende elaborar y experimentar una propuesta de secuencia didáctica enmarcada en el trabajo por conceptos que permita, entre otras cosas, ayudar a los aprendices a interiorizar el contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios en español.

Además del objetivo principal, este trabajo se plantea las siguientes tres preguntas de investigación:

- ¿En qué medida sirven los SCOPA a los aprendices para comprender los conceptos nuevos?
- ¿Cómo conceptualizan los aprendices en las actividades de reflexión?
- ¿Qué uso hacen los aprendices de los conceptos del SCOPA en este proceso de conceptualización?

Para ello, y como se describe más detalladamente en el apartado de instrumentos de recogida de datos, se grabó el pilotaje de la sesión, así como las producciones orales de los aprendices durante la fase de sistematización, que corresponde a las actividades 3.1. y 3.2. de la secuencia didáctica. Estas grabaciones servirían para poder analizar con más

detalle todo lo ocurrido durante el proceso de reflexión sobre la lengua: qué uso le dieron a los SCOPA, sobre qué conceptos reflexionaron, qué estrategias emplearon, etc. Asimismo, también se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los aprendices una vez finalizado el pilotaje para conocer sus opiniones e impresiones sobre las sesiones en las que habían participado.

Con tal conseguir los objetivos propuestos, este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo. Esta metodología de investigación, aunque presenta diversas vertientes, se caracteriza principalmente por analizar fenómenos sociales. Para ello, normalmente se suele trabajar con una metodología constructivista, una corriente que se interesa por “intentar comprender el proceso de aprendizaje humano visto como una articulación de construcciones mentales elaboradas activamente por cada persona”, de acuerdo con el diccionario terminológico Termcat.

En palabras de Creswell (1998):

La investigación cualitativa es un proceso de investigación de la comprensión basada en distintas tradiciones metodológicas de investigación que exploran un problema social o humano. El investigador construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, informa de las vistas detalladas de los informantes, y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p.15)

Así pues, el paradigma cualitativo se lleva a cabo en un entorno natural (un contexto social concreto) en el que el investigador participa activamente con el fin de recoger los datos necesarios.

En efecto, este trabajo de fin de máster tiene por objetivo analizar un fenómeno social concreto (la realización de una clase de lengua extranjera) para poder comprender el proceso de aprendizaje que realizan los aprendices a la hora de interiorizar nuevos conceptos gramaticales en una lengua extranjera. Para poder describir y analizar este proceso, la mejor forma de hacerlo es desde una perspectiva cualitativa por los siguientes motivos aportados por Creswell (1998).

En primer lugar, la pregunta de investigación de este estudio tiene por objetivo describir lo que sucede en el campo de estudio, es decir, qué sucede y cómo en la experimentación de la secuencia didáctica. Como ya se ha comentado, el paradigma

cualitativo pretende describir un determinado contexto, mientras que el cuantitativo intenta responder el porqué de todo ello.

En segundo lugar, Creswell (1998) comenta la necesidad de emplear la metodología cualitativa en los casos en los que el tema de estudio tenga que ser explorado. Con eso, el autor se refiere a los estudios en los que las variables no se pueden identificar fácilmente y en los que las teorías aún se tienen que desarrollar, como sucede en nuestro caso, en el que hacemos una propuesta de secuencia didáctica que tiene que ser desarrollada.

En tercer lugar, resulta interesante aplicar el paradigma cualitativo en estudios en los que sea necesario mostrar una visión detallada del tema. Tal y como ocurre en nuestro estudio, una descripción generalista de lo que ocurre no sería suficiente para responder a las preguntas de en qué medida los SCOPA sirven a los aprendices o cómo conceptualizan los alumnos.

En cuarto lugar, la metodología cualitativa es idónea para estudiar a los participantes en un entorno natural. Recordemos que, en este trabajo de fin de máster, el investigador no es un mero observador externo, sino que adopta el rol de profesor en el aula para poder recoger los datos en el campo de estudio. Esto está relacionado con otro aspecto que menciona Creswell (1998), según el cual el investigador adopta el papel de aprendiz activo, puesto que explica la historia desde el punto de vista de los participantes, y no tanto como un experto que juzga el comportamiento de los éstos.

Por todo ello, consideramos conveniente enmarcar este trabajo dentro de la metodología cualitativa. Dentro del paradigma cualitativo, sin embargo, se distinguen cinco vertientes distintas: la biografía, la fenomenología, el *grounded theory*, el estudio de caso y la etnografía.

En el caso de este estudio, se aborda desde la última vertiente: la de la etnografía. Esta vertiente de la investigación cualitativa, originariamente procedente de la antropología, tiene por objetivo describir e interpretar un grupo social o cultural (Creswell, 1998). De hecho, la etnografía implica realizar una observación prolongada del grupo objeto de estudio y, para ello, el investigador se sumerge en el día a día del grupo o realiza entrevistas a los participantes. De acuerdo con Creswell (1998), en la etnografía el

investigador analiza los significados del comportamiento, el lenguaje y las interacciones del grupo que comparte una determinada cultura.

Además de todo ello, al hablar de la investigación etnográfica es crucial mencionar dos principios que siempre van asociados a esta metodología de investigación: el émico y el holístico. El primero de ellos pone de manifiesto que el acontecimiento estudiado tiene que entenderse siempre desde la perspectiva del participante. De acuerdo con Esteve (1999), el principio émico hace que los investigadores se centren exclusivamente en la descripción y comprensión de lo particular del sujeto, aceptando así que la realidad es dinámica y múltiple.

El segundo principio, el holístico, tiene que ver con todos los elementos que confluyen en la realidad y que son estudiados a través de la etnografía. Dicho en otras palabras, este principio describe los fenómenos estudiados de forma global en los contextos naturales en los que se llevan a cabo y acepta la complejidad del escenario.

Estos dos principios son cruciales en una investigación etnográfica, ya que no es posible entender las acciones e interacciones que estudiamos si no las vinculamos con un contexto donde adquieren un significado específico.

Dado que el principal objetivo de este trabajo de fin de máster radica en elaborar una propuesta de secuencia didáctica con el fin de experimentarla con un grupo de aprendices reales y analizarla, la etnografía resulta el mejor método para nuestros propósitos. Con este método, podemos describir lo que ocurre en un determinado contexto social (en nuestro caso, una clase de lengua extranjera) desde dentro, es decir, participando en él.

3.2. Contexto

Una vez creada la secuencia didáctica destinada a trabajar el contraste entre los verbos *ser* y *estar*, se pilotó en un aula de alumnos de español en la Universidad de Lenguas Aplicadas de Múnich (SDI München). A continuación, se expone, en primer lugar, las características de la institución en la que se pilotó la secuencia y, en segundo lugar, las características de los alumnos que participaron en el pilotaje de la secuencia.

3.2.1. Descripción de la institución

La institución en la que se pilotó la secuencia didáctica fue el Sprachen und Dolmetschen Institut (Múnich), una universidad privada reconocida por el gobierno de Alemania y que ofrece distintos tipos de formación. Concretamente, la institución cuenta con una escuela universitaria en la que se imparten estudios de grado de Comunicación Económica Internacional, estudios de Comunicación de Medios Internacional y estudios de Traducción e Interpretación. Además de la escuela universitaria, en el centro también cuentan con una escuela de formación profesional y con una escuela profesional centrada en el ámbito de la Traducción e Interpretación.

A la hora de pilotar la secuencia didáctica, se trabajó con un grupo de alumnos de la escuela universitaria. Concretamente, eran alumnos que se encontraban en el séptimo semestre de su estudio de grado en Comunicación Económica Internacional y que, como comentaremos más adelante, cursaban español como segunda lengua extranjera.

Aparte de la organización de los estudios de la universidad, uno de los aspectos que caracteriza la institución es el hecho de intentar trabajar con grupos reducidos de alumnos. Eso ocurre especialmente en las asignaturas de lenguas extranjeras, en las que suele haber una media de 10 alumnos por clase. En el pilotaje de nuestra secuencia didáctica, de hecho, también se trabajó con un grupo de alumnos reducido, dadas las características de la universidad.

3.2.2. Descripción de la muestra participante

El grupo de alumnos con el que se pilotó la secuencia didáctica era un grupo mixto compuesto por un total de 13 personas: 5 chicos y 8 chicas con edades comprendidas entre los 21 y los 25 años. A pesar de esta cifra, y por motivos que no se pueden controlar (como la asistencia a clase), solamente algunos de ellos participaron en el pilotaje. La secuencia didáctica se pilotó en dos sesiones distintas, en las que el número de asistentes también varió. En la primera sesión participaron 10 alumnos y, en la segunda, 6.

Tal y como se comentó anteriormente, todos los alumnos participantes estaban cursando el séptimo semestre de su estudio de grado en Comunicación Económica Internacional, así que se encontraban en la recta final de su carrera universitaria. Además, todos ellos tenían en común el hecho de estudiar español como segunda lengua extranjera.

Para poder conocer un poco más el perfil lingüístico de cada uno de los participantes en el pilotaje, se les proporcionó un cuestionario (véase anexo 1) que rellenaron justo antes de empezar la secuencia. En este cuestionario se preguntaba, básicamente, el nivel de español de los alumnos, las lenguas que conocían (tanto lenguas maternas como lenguas extranjeras) y qué metodología o actividades prefieren a la hora de aprender una nueva lengua.

De acuerdo con los datos que se desprenden del cuestionario de descripción de la muestra y, como es de suponer en un contexto germanohablante, la mayoría de alumnos tenían el alemán como lengua materna. Sin embargo, había tres casos en los que tenían otras lenguas maternas, como el turco, el ruso y el italiano. Además, se puede afirmar que se trataba de un grupo completamente multilingüe, puesto que todos conocían al menos dos o tres lenguas extranjeras (incluso en un caso hasta cuatro lenguas extranjeras). La mayoría de ellos habían estudiado, sobre todo, inglés, francés y español, aunque en un par de casos también había alumnos con conocimientos de holandés y de árabe.

A grandes rasgos, el nivel de español del grupo se encontraba entre un B1 y un B2, de acuerdo con las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Como es bien sabido, en el aula de lenguas extranjeras resulta complejo encontrar grupos totalmente homogéneos en cuanto al nivel de lengua de los alumnos. Este grupo en concreto era un ejemplo más de este hecho, puesto que algunos de los estudiantes se encontraban más cerca del nivel B2 que otros.

Otro factor en común entre el grupo es que todos los alumnos estudiaban español desde hacía, por lo menos, 3 años. La mayoría lo empezó a estudiar en sus estudios de grado, y solo en un caso encontramos un alumno que llevaba más tiempo estudiando español (6 años). Además, 3 de ellos vivieron durante 5-6 meses en países hispanohablantes (2 en España y 1 en Argentina).

Finalmente, en la pregunta en la que se les pedía sus preferencias a la hora de aprender lenguas extranjeras, encontramos respuestas bien variadas, puesto que el proceso de aprendizaje de cada persona es único. En general, la mayoría de los alumnos (7 sobre un total de 10) respondieron que hablar con otras personas les ayuda a aprender la lengua, ya sea conversando con nativos de la lengua o haciendo trabajo cooperativo en el aula. De ahí se podría deducir que la mayoría de los alumnos prefieren una metodología que implique un papel activo por parte del alumno en el que tenga que producir y poner en práctica todo lo que sabe.

Otra respuesta habitual (al menos 3 alumnos coincidieron) era que muchos preferían leer libros, mirar la televisión o ver películas en la lengua que están aprendiendo. Este aspecto estaría relacionado con la inmersión lingüística en la lengua, y en la que los alumnos aprenderían a base de estar rodeados de *input*. Una de los alumnos explicitó, de hecho, la utilidad de vivir unos meses en el país en el que se habla la lengua de estudio.

Por último, hubo otras respuestas menos habituales, como por ejemplo usar aplicaciones en los móviles para aprender lenguas, escribir textos e incluso trabajar de forma individual en clase. En cualquier de los casos, y a modo de resumen, se puede deducir que la mayoría del grupo prefiere una metodología de aprendizaje que implique activamente al alumno.

3.3. Instrumentos de recogida de datos

En este apartado se describirán los diferentes instrumentos que se han empleado a lo largo de la investigación para poder recoger los datos necesarios para el posterior análisis. En primer lugar, se justificará la elaboración del cuestionario de descripción de la muestra. Antes de pilotar la secuencia, se ideó este cuestionario con el fin de conocer algunos datos referentes al perfil lingüístico de los estudiantes, así como también sus preferencias metodológicas a la hora de aprender una nueva lengua.

En segundo lugar, se describirá y argumentará el proceso de creación de la secuencia didáctica, incluyendo todas las tareas y esquemas elaborados para tal fin. En tercer lugar, se describirá qué tipo de grabaciones se llevaron a cabo con el fin de registrar lo que sucedía en el aula durante el pilotaje. Por último, se comentarán los criterios tenidos

en cuenta a la hora de seleccionar las preguntas para la entrevista semiestructurada, y que tenía como objetivo conocer las opiniones de los alumnos una vez terminado el pilotaje.

3.3.1. Cuestionario de descripción de la muestra

Antes de pilotar la secuencia, y para conocer mejor las características del contexto en el que se llevaría a cabo, se elaboró un cuestionario individual que permitiera conocer, a grandes rasgos, el perfil lingüístico de los participantes.

A la hora de elaborar el cuestionario, se tuvo en cuenta el Language Experience and Proficiency Questionnaire o LEAP-Q (Marian et al., 2007), un instrumento ideado para evaluar los perfiles lingüísticos de personas bilingües y multilingües. Aunque para los objetivos de este trabajo no era necesario profundizar tanto como en el caso del LEAP-Q, se tuvo en cuenta la organización de dicho cuestionario para posteriormente hacer una adaptación que se adecuara al contexto en el que se iba a administrar el cuestionario.

Como se puede observar en el anexo 1, el cuestionario consta de un total de 6 preguntas. De hecho, el objetivo principal de dicho cuestionario era obtener una visión general del perfil lingüístico de los participantes sin necesidad de hacer un análisis exhaustivo. Para ello, se creó un cuestionario breve que pudiera ser respondido fácilmente por los participantes. Era importante elaborar un cuestionario de carácter breve para que se pudiera administrar justo antes de empezar el pilotaje. De lo contrario, el cuestionario hubiera requerido mucho más tiempo a los participantes y se habría dispuesto de menos tiempo para llevar a cabo la secuencia didáctica.

Para empezar, y basándose en el LEAP-Q, se pedían los datos personales de los participantes, así como también cuáles eran sus lenguas maternas. De este modo, se pudo obtener una visión general de las distintas nacionalidades y lenguas que predominaban en el aula. Además de ello, también se consideró necesario preguntar qué otras lenguas extranjeras conocían los participantes con el fin de determinar si se trataba de alumnos multilingües.

Aparte del conocimiento que tenían de distintas lenguas, y teniendo en cuenta que la secuencia se llevaría a cabo en la clase de español como lengua extranjera, se decidió incluir tres preguntas relacionadas con el aprendizaje del español. Concretamente, resultaba de interés conocer el nivel de los alumnos en esta lengua, los años que hacía que la estudiaban y si habían realizado alguna inmersión en algún país hispanohablante y durante cuánto tiempo. Con toda esta información, se podría conocer sus experiencias como aprendices de español y el tiempo que habían dedicado al aprendizaje de esta lengua.

Finalmente, para concluir con el cuestionario, se consideró oportuno incluir una pregunta destinada a conocer las preferencias metodológicas de los participantes a la hora de aprender una lengua extranjera. Aunque esta pregunta no estaba del todo vinculada con las demás, nos pareció interesante incluirla para poder saber, antes de pilotar la secuencia didáctica, qué metodología de aprendizaje les interesaba más a los participantes o cuáles creían que eran mejores para su proceso de aprendizaje, así como también la justificación de su respuesta.

Dado que el planteamiento de esta pregunta podía resultar complejo de entender para los participantes, se decidió formularla de un modo más sencillo y evitando el término *metodología*. Por este motivo se optó por preguntar, de forma más neutral, qué aspectos les ayudaban más a la hora de aprender una nueva lengua y cómo les gustaba más trabajar en el aula.

3.3.2. Creación de la secuencia didáctica

El objetivo principal del trabajo de final de máster consiste en elaborar una propuesta de secuencia didáctica, para posteriormente poder pilotarla en un aula con alumnos de español como lengua extranjera y poder analizar dicho pilotaje. Antes de proceder a la creación de dicha secuencia, sin embargo, era necesario definir desde qué enfoque se elaboraría la secuencia, así como también el tema gramatical que se abordaría.

Como futura docente de español como lengua extranjera, me planteo qué metodologías o qué herramientas pueden resultarnos más útiles a la hora de trabajar temas gramaticales complejos de la lengua española. A lo largo del máster tuve la oportunidad

de trabajar sobre algunos de estos temas más complejos (como por el ejemplo el contraste entre el modo indicativo y el modo subjuntivo o el contraste entre los verbos *ser* y *estar*, entre muchos otros) y de tener una primera aproximación a las propuestas planteadas hasta el momento para intentar hacer entender a los alumnos, de la forma más sencilla posible, el fenómeno gramatical en cuestión. A pesar de que hoy en día se ha hecho mucha investigación al respecto y de que muchos autores han planteado sus distintas propuestas, considero que es un campo de investigación que da mucho de sí y en el que todavía queda mucho trabajo por hacer.

A raíz de esta aproximación durante los estudios de máster, decidí centrar mi trabajo en la elaboración de una propuesta que permitiera a los alumnos comprender mejor un fenómeno gramatical complejo. Para ello, decidí enmarcar la secuencia didáctica en la perspectiva conceptual (Negueruela-Azarola, 2013), la cual postula que el aprendizaje de un idioma no tiene que centrarse únicamente en el desarrollo comunicativo de la lengua, sino también en el desarrollo del pensamiento verbal y, por ende, en el desarrollo de la capacidad de conceptualización (Arievitch y Stetsenko, 2000).

Hasta hoy en día, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha basado especialmente en el desarrollo de la comunicación, es decir, en proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para que puedan comunicarse de forma eficaz en diferentes contextos en la lengua meta. Sin embargo, a menudo se obvia que no solo es importante la comunicación, sino también el proceso de reflexión que lleva a cabo el alumno a la hora de aprender la nueva lengua. En efecto, como subraya Negueruela-Azarola (2013) en uno de sus artículos, “la comunicación está unida a la conceptualización, al pensamiento verbal” (p. 7). Por todo ello, consideré que el enfoque conceptual era el que mejor se ajustaba a mi objetivo inicial del trabajo: enseñar un fenómeno gramatical con un enfoque que permita a los alumnos reflexionar sobre él para que, a su vez, lo interioricen mejor.

Una vez definido el enfoque que iba a adoptar para la secuencia, convenía especificar qué cuestión gramatical en concreto se iba a trabajar. En mi experiencia como docente, he podido apreciar que los temas que resultan más complejos a los alumnos son aquellos que presentan características u opciones que no existen en la gramática de sus respectivas lenguas maternas. Concretamente, uno que siempre me ha despertado especial interés, por ser un tema que se trabaja desde niveles iniciales de español y

porque, a pesar de ello, suele presentar dificultades incluso a niveles avanzados, es el contraste entre los verbos *ser* y *estar*.

Personalmente, considero que es un tema complejo de explicar en el aula de forma sintética y clara debido a la gran cantidad de excepciones y casos que podemos encontrar. Así pues, decidí asumir en este trabajo el reto de intentar hacer una propuesta pedagógica basada en el Concept-Based Instruction que permitiera a los alumnos comprender de forma más clara el contraste existente entre estos dos verbos. Dado que el tema gramatical del contraste entre *ser* y *estar* es bastante extenso y sería poco factible intentar sintetizar todos los casos para ser trabajados en una única secuencia didáctica, decidí centrarme exclusivamente en los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios.

Llegados a este punto, ya teníamos claro tanto el enfoque que adoptaría la secuencia didáctica (el trabajo por conceptos) como el tema gramatical que se abordaría (el contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios). Solo quedaba determinar para qué nivel de español se adaptaría la secuencia didáctica, qué estructura tendría y qué herramientas se tendrían que crear para poder llevar a cabo el trabajo por conceptos en el aula.

Para poder llevar a cabo una secuencia enmarcada en el trabajo por conceptos que sea provechosa para los alumnos, creemos conveniente plantearla, como mínimo, para niveles intermedios. El trabajo por conceptos implica una gran reflexión metalingüística por parte del aprendiz, y este trabajo cognitivo se puede realizar mejor si se dispone de un cierto nivel en la lengua de aprendizaje. De lo contrario, la tarea se encontraría por encima de las posibilidades de los alumnos. Así pues, decidí plantear la secuencia didáctica para aprendices que tuvieran entre un nivel B1 y B2 de español, de acuerdo con las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

A pesar de que el fenómeno gramatical que se pretendía trabajar (el contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios) es un tema que se aborda desde niveles iniciales, consideré oportuno reprender este tema a niveles intermedios para poder profundizar aún más sobre las diferencias entre ambos verbos.

A la hora de desarrollar la secuencia didáctica, me basé especialmente tanto en el modelo de secuencia que pretende ser una herramienta de mediación para la autonomía

del alumno (Carandell, 2013) como en el enfoque orientado a la acción reflexiva (Esteve et. al, en prensa), tal como se mencionó en el marco teórico.

Este tipo de secuencia didáctica, como comenta Carandell (2013) y como se ha mencionado anteriormente, “es una herramienta de mediación en el proceso de aprendizaje” (p. 115). Concretamente, esta mediación se tiene que entender en dos sentidos. Por una parte, la mediación tiene que servir para “orientar y acompañar el proceso de capacitación en el uso de la nueva lengua” (p. 111) a través del trabajo con los géneros textuales. Por otra parte, la secuencia también “debe propiciar la transferencia del control sobre el propio proceso de aprendizaje a los alumnos y alumnas” (p. 115), aspecto que fomenta la autonomía.

Además de concebir la secuencia didáctica como una herramienta de mediación, también me basé en las directrices del denominado enfoque orientado a la acción reflexiva (Esteve et al., en prensa). Como se detallará en el siguiente apartado, este enfoque parte de la base de que aprender una nueva lengua implica necesariamente interiorizar nuevos conceptos, y para ello resulta indispensable elaborar secuencias didácticas enmarcadas en el denominado Concept-Based Instruction de Galperin (1992), las cuales priorizan el significado conceptual por encima de la forma. Al mismo tiempo, otra característica que va unida al enfoque orientado a la acción reflexiva es la concepción holística del lenguaje, según la cual el texto es la unidad lingüística básica.

Efectivamente, en la secuencia que tenía que elaborar no se trataba de abordar un tema gramatical de forma aislada, sino de elaborar una serie de actividades encadenadas entre ellas que permitieran al alumno trabajar activamente sobre las características de un tema gramatical, así como también de un género textual en concreto. A continuación, se detallará la estructura de la secuencia didáctica, así como también las dos herramientas de mediación que se crearon para poder llevar a cabo el trabajo por conceptos: los dos Schema for Complete Orienting Basis of an Action (SCOBA) creados (uno para tratar el contraste entre los verbos *ser* y *estar* y otro para trabajar las características del género textual de la secuencia didáctica) y los criterios de evaluación.

3.2.1.1. Creación de la secuencia didáctica *Busco tándem*

Este trabajo de fin de máster tiene el objetivo de diseñar, experimentar y analizar una secuencia didáctica enmarcada en el Concept-Based Instruction que permita a los alumnos interiorizar nuevos conceptos gramaticales de la lengua meta (en este caso, los conceptos relacionados con el contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios). Para conseguirlo, es necesario entender la lengua desde una visión holística en la que se le otorga más importancia al significado por encima de la forma, y eso se consigue utilizando el texto como unidad básica de trabajo.

Como comentamos en el marco teórico, todo ello se materializa en el aula a través de dos metodologías de enseñanza distintas: el enfoque orientado a la acción reflexiva y la conceptualización lingüística. Para los propósitos de este trabajo, nos interesa especialmente la primera de ellas: el enfoque orientado a la acción reflexiva, la cual nos conduce a la creación de una secuencia didáctica que tenga en cuenta todos estos principios.

Esta metodología de enseñanza combina el enfoque comunicativo con el Concept-Based Instruction (Negueruela-Azarola, 2013) con el fin de que los aprendices usen el conocimiento lingüístico que están construyendo poco a poco para poder satisfacer sus necesidades comunicativas en la lengua de aprendizaje. De hecho, esta metodología incluye una estructura de andamiaje y el trabajo del género textual como eje vertebrador en el que se desenvuelve la actividad en el aula.

El denominado andamiaje se lleva a cabo organizando una secuencia cíclica de tareas concatenadas, lo cual hace que los aprendices pasen de recibir un texto inicial modelo (normalmente al inicio de la secuencia) a producir su propio texto al final de la secuencia. En palabras de Carandell (2013), la secuencia “va del texto al texto, pasando por el texto” (p. 109). Todo ello se lleva a cabo siguiendo el patrón del enfoque top down – bottom up – top down, un enfoque que va del texto – a la frase – a la palabra – a la frase – al texto (Esteve et al., en prensa). Así pues, todo ello se materializa a través de la creación de una secuencia didáctica que asegura prestar atención tanto al significado como a la forma, puesto que se pretende tanto favorecer la reflexión metalingüística sobre los conceptos lingüísticos como satisfacer el objetivo comunicativo.

A continuación, presentamos la secuencia didáctica creada para poder llevar a cabo un trabajo por conceptos sobre el tema gramatical del contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios y que se basa en todos los principios descritos anteriormente (véase anexo 2).

Teniendo en cuenta que el contexto en el que se iba a pilotar la secuencia era en una clase universitaria con alumnos de entre 21 y 25 años, procuramos escoger un tema que resultara interesante para ellos y con el que se pudieran sentir identificados. Finalmente, optamos por el tema de los tándems lingüísticos, una práctica cada vez más habitual entre los jóvenes para intercambiar lenguas y poder practicar las que están aprendiendo. Consideramos que este tema era bastante actual, ya que, sobre todo gracias a las nuevas tecnologías y a las redes sociales, es cada vez más frecuente buscar tándems. Por ese motivo, decidimos crear la secuencia alrededor de este tema y la titulamos *Busco tándem*.

En cuanto a la duración de la secuencia, procuramos crearla para que se pudiera trabajar a lo largo de dos sesiones distintas. De hecho, una secuencia didáctica puede desarrollarse a lo largo de varias sesiones y puede llegar a durar semanas. En nuestro caso, sin embargo, con tal de interferir lo menos posible en la programación del curso del grupo de aprendices con el que se pretendía pilotarla, calculamos la secuencia para una duración de 160 minutos, aproximadamente, distribuidos en dos sesiones distintas: una primera sesión de 70 minutos y una segunda sesión al cabo de una semana de 90 minutos. Al distribuir la secuencia de esta forma, también nos permitía que los aprendices tuvieran al menos una semana de tiempo para poder asimilar todo lo trabajado en la primera sesión y poder recuperar todos estos conocimientos y ampliarlos en la segunda sesión.

A grandes rasgos, como se puede observar en el anexo 2, la secuencia didáctica que se creó está dividida en cuatro grandes bloques. El primero de ellos tiene que ver con la introducción al tema, y es el que encontramos desde la contextualización de la secuencia didáctica (recuadro en el que se explica a los aprendices en qué consistirá la secuencia que se desarrollará) hasta la primera actividad.

Para que la secuencia didáctica sea lo más verosímil posible, es importante incluir una pequeña descripción al inicio en el que se explicita, de forma sencilla y resumida, el tema de la secuencia y la tarea final de ésta. En nuestro caso, en la contextualización

decidimos simular un posible escenario en el que los aprendices tuvieran que buscar un tándem lingüístico a través de un grupo hispano-alemán creado en la red social Facebook. Consideramos que este escenario era verosímil para los aprendices porque simulaba una situación en la que se podían encontrar fuera del aula en su vida cotidiana. Además, el hecho de mencionar la red social Facebook también creemos que otorgaba más credibilidad a la tarea, puesto que entre los aprendices jóvenes es una herramienta que se suele emplear bastante a menudo.

Una vez contextualizada la secuencia didáctica, también es importante dedicar los primeros minutos de ésta a introducir el tema, como se hizo con la actividad 1. Como se observa en el anexo 2, en esta actividad se plantearon una serie de preguntas que tenían un doble objetivo. Por una parte, con esta actividad se pretendía activar los conocimientos previos de los aprendices sobre el tema que se trabajaría. Por otra parte, la actividad también tenía la función de actuar como rompehielos. A pesar de que los alumnos se conocían entre ellos, era la primera vez que trabajaron con otra profesora, y por eso era importante dedicar los primeros minutos a romper el hielo y fomentar intercambios orales con el fin de crear un clima distendido en el aula.

Después de esta primera fase introductoria al tema, encontramos el segundo bloque de la secuencia, que está dedicado a la investigación sobre la lengua o sensibilización. Este bloque la conforma la actividad número dos, así como sus correspondientes subactividades. Como se observa en el anexo 2, en esta actividad se presentan dos textos de muestra pertenecientes a un mismo género textual (en nuestro caso, la etopeya o descripción personal), que son iguales a los que los aprendices deberán producir al final de la secuencia. Como comentamos anteriormente, el eje vertebrador de la secuencia didáctica es el texto, ya que iniciamos con un texto modelo que se trabajará a lo largo de la secuencia para que al final los aprendices acaben produciendo otro texto de características parecidas.

El objetivo de esta actividad es presentar a los aprendices dos textos de muestra parecidos a los que se espera que produzcan en la tarea final. Asimismo, los textos presentados también sirven para que los aprendices puedan analizarlos y, poco a poco, ir descubriendo por sí mismos las características de este género textual, así como también las particularidades del fenómeno gramatical objeto de estudio.

Los dos textos presentados fueron creados especialmente para esta secuencia, y en ellos se incluyó el tipo de información que normalmente se incluiría al escribir un texto descriptivo, como por ejemplo la procedencia, los gustos o aficiones, idiomas que se hablan, etc. Además, también se incluyeron ejemplos variados de oraciones con los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios para que posteriormente los aprendices pudieran analizar dichos ejemplos.

En total se elaboraron tres subactividades que pretendían ir de lo más general (las características del género textual y la estructura de éste) hasta lo más específico, que en este caso consistía en fijarse en ejemplos de frases con los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios para que los aprendices reflexionaran sobre este tema gramatical e intentaran crear una norma a partir de lo que observaron en los ejemplos. Dicho de otra manera, se aplicó un enfoque top-down que permitía ir de lo más general (el género textual) a lo más particular (el fenómeno gramatical que se pretende trabajar).

Como estaba previsto llevar a cabo la secuencia en dos sesiones distintas, decidimos elaborar una pequeña tarea de sistematización para que los alumnos pudieran empezar a practicar el fenómeno gramatical en casa. La tarea de deberes (véase anexo 3) tenía el mismo planteamiento que la actividad 3, puesto que se trataba de una actividad de rellenar huecos. Además, también debían justificar por qué habían seleccionado un verbo u otro. Incluimos esta especificación para que así los aprendices tuvieran que fijarse en los conceptos subyacentes y tuvieran que explicitarlos. La intención era que con esta breve actividad los aprendices pudieran empezar a trabajar con el SCOPA de los verbos *ser* y *estar* y que tuvieran una primera aproximación a esta herramienta.

Una vez introducido el tema y realizada una primera sensibilización sobre el fenómeno gramatical, elaboramos el tercer bloque de la secuencia, correspondiente a la fase de la sistematización. Este bloque está conformado por las actividades 3.1. y 3.2, que tienen por objetivo sistematizar el fenómeno gramatical estudiado mediante una actividad de rellenar huecos y otra de corregir errores en un texto.

Antes de realizar estas tareas, sin embargo, se instó a los alumnos a que reflexionaran sobre las características del texto que debían escribir y que intentaran decidir qué elementos necesitaban para ello. Una vez llevada a cabo esta breve discusión, se les proporcionaron las distintas herramientas que servirían para mediar el aprendizaje y enmarcar las explicaciones gramaticales en el trabajo por conceptos. De hecho, el

objetivo era que los aprendices utilizaran estas herramientas para poder completar las actividades de sistematización y, al mismo tiempo, que fueran interiorizando los conceptos subyacentes a la gramática trabajada.

En concreto, se les proporcionó un SCOPA sobre los verbos *ser* y *estar*, otro SCOPA más genérico sobre las características del texto que debían producir en la tarea final y, por último, los criterios de evaluación que se tendrían en cuenta para la evaluación de la tarea final. Todas estas herramientas se describen de forma más detallada en los siguientes subapartados.

Por último, se elaboró un cuarto bloque consistente en la producción de la tarea final. Tal y como se especificó al inicio de la secuencia didáctica, al final de ésta se esperaba que los alumnos produjeran un texto de características parecidas a los que se habían presentado al inicio de la secuencia. Concretamente, se les pedía que escribieran un texto en el que se presentaran y se describieran para poder encontrar un tándem lingüístico en Facebook. Para ello, se estructuró la producción escrita en tres subactividades distintas.

En primer lugar, se creó una actividad preparatoria que permitiera a los alumnos reflexionar brevemente sobre la información que iban a incluir en su texto. Concretamente, se les pedía que pensaran sobre ello y que hicieran una pequeña lluvia de ideas sobre la información que decidirían incluir en su texto.

Una vez realizada esta lluvia de ideas, se les pidió que escribieran su propio texto, pero sin emplear ninguno de los SCOPA proporcionados. Una vez tuvieran escrito el texto, se les pediría que recuperaran los SCOPA y que elaboraran una segunda versión de su texto con la ayuda de estas herramientas. El hecho de estructurar la producción escrita de esta forma nos permitiría disponer de dos versiones del mismo texto, que nos serviría para observar si los SCOPA son una herramienta útil para los alumnos a la hora de comprobar sus producciones.

3.3.2.2. Propuesta de SCOPA sobre el género textual: descripción personal para Facebook

La mayor contribución de este trabajo de fin de máster radica en la elaboración de distintas herramientas de mediación que permitieran a los aprendices conceptualizar sobre el fenómeno gramatical objeto de estudio: el contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios. Como se especificó en el apartado anterior, en total se elaboraron tres herramientas distintas: un SCOPA específico para trabajar el contraste entre los verbos *ser* y *estar*, un SCOPA de carácter más genérico sobre las características del género textual que se trabajó en la secuencia (descripción personal para Facebook) y, por último, una tabla con los criterios e indicadores de evaluación a tener en cuenta para la tarea final.

En este apartado nos centraremos en describir la creación del SCOPA sobre el género textual que se trabajó en la secuencia: la descripción personal para Facebook.

Como ya se ha comentado anteriormente, a la hora de crear la secuencia didáctica nos basamos especialmente en el concepto de mediación derivado de la Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Lantolf, 2002), según la cual los humanos solo son capaces de autorregular procesos mentales como el aprendizaje mediante una fase previa de heterorregulación, en la que intervienen la interacción y ciertos instrumentos de mediación.

En el campo de la psicopedagogía se otorga cada vez más importancia a la función mediadora del docente, que debe servir de ayuda en el proceso de autorregulación del aprendiz. Esta función mediadora por parte del docente se lleva a cabo mediante instrumentos o estrategias que estén dirigidos a transferir a los aprendices de forma paulatina el control y la conciencia de cada actividad educativa (Monereo, 1995). Por lo tanto, estos instrumentos o estrategias de mediación son el medio a través del cual conseguimos que los aprendices se apropien de los contenidos curriculares de forma autorregulada (Esteve, 2000).

En nuestro caso, elaboramos el siguiente SCOPA (véase anexo 4) sobre el género textual que se iba a trabajar en la secuencia didáctica y que tenía que servir para orientar a los aprendices en relación con los objetivos de aprendizaje.

Como se observa en el anexo 4, en el SCOPA recogimos, en forma de esquema, todos los objetivos de aprendizaje con toda su complejidad, basándonos en el modelo presentado por Esteve (2000). El hecho de explicitar los objetivos de aprendizaje en forma de esquema no es una decisión al azar, sino que responde a la voluntad de asemejarse al tipo de relaciones mentales que empleamos los humanos cuando nos tenemos que orientar. Se trata, pues, de una propuesta más visual y gráfica que debería ser más fácil de interpretar por los aprendices.

A la hora de explicitar los diferentes objetivos de aprendizaje, nos basamos en el tipo de texto y el género textual al que se iba a trabajar a lo largo de la secuencia: la descripción personal en Facebook. En el centro del SCOPA incluimos el objetivo final de la secuencia didáctica: escribir un texto descriptivo en español (la descripción personal en Facebook). Esta tarea final se formula explicitando un objetivo comunicativo ligado a la destreza de la expresión escrita (escribir un texto), así como especificando tanto el tipo de texto (descriptivo) como el género textual (descripción personal en Facebook). De este modo, concentramos de forma sintética la información básica que necesita el aprendiz de cara a la consecución del objetivo final: la destreza que va a desarrollar y la tipología y el género textual.

Aparte del objetivo principal de aprendizaje, si nos fijamos en el SCOPA, alrededor de él se explicitaron los contenidos específicos que consideramos que eran necesarios para que los aprendices pudieran alcanzar el objetivo final. Concretamente, establecimos incluir contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos, de registro y de estructura del texto.

En primer lugar, en cuanto a los contenidos gramaticales, explicitamos tanto los tiempos verbales predominantes en el género textual (presente de indicativo, pretérito perfecto simple de indicativo y condicional) como la tipología de verbos más frecuentes (*ser* y *estar* + adjetivos o participios, verbos de opinión como *gustar* y verbos de procedencia como *venir de* + país).

En segundo lugar, incluimos los contenidos léxicos necesarios para la consecución de la tarea final. Entre ellos, destacamos los adjetivos, los conectores y el vocabulario relacionado con los *hobbies* o las nacionalidades e idiomas. Decidimos especificar el tipo de vocabulario con tal de delimitar mejor la temática de los textos. Sin embargo, no especificamos el tipo de adjetivos que debían interiorizarse porque creemos que no era

relevante para los propósitos de la secuencia que los aprendices distinguieran distintas categorías de adjetivos.

En tercer lugar, explicitamos otro factor que consideramos básico para la correcta realización de la tarea final: la estructura del género textual. En este apartado, detallamos las 3 partes que suele contener una descripción personal en Facebook con el fin de que los aprendices tuvieran claro en qué orden suele aparecer la información en estos textos. Estas tres partes suelen ser: presentación de la persona, mención de las características o gustos personales y cierre o invitación a mantener el contacto con el receptor del texto.

En cuarto lugar, quisimos incluir también indicaciones relacionadas con el registro. Dado que el género textual trabajado en la secuencia didáctica era de carácter informal, consideramos oportuno remarcar las características del registro. Por ello especificamos que se trataba de un lenguaje informal y que se solía redactar en primera persona de singular.

Finalmente, en quinto lugar, incluimos un par de objetivos de aprendizaje en la categoría de la pragmática. Quisimos remarcar el tipo de expresiones que se suelen producir en relación con los receptores del texto (alusiones a los receptores), así como las características de los enunciados emitidos (lenguaje sencillo). Dado que la pragmática es la disciplina que estudia el lenguaje en relación con los hablantes, así como los enunciados que éstos emiten, consideramos oportuno incluir estos dos objetivos de aprendizaje bajo esta categoría, puesto que también tenían que ver con la relación entre hablantes y las características de los enunciados.

3.3.2.2. SCOPA de los verbos ser y estar

Antes de argumentar la creación del SCOPA sobre los verbos *ser* y *estar*, creemos conveniente exponer brevemente las nociones básicas del fenómeno gramatical para poder tener una visión general del tema gramatical.

Una de las particularidades del español es que es una lengua que dispone de dos verbos copulativos (*ser* y *estar*) que sirven para expresar una noción de estado o propiedad, mientras que en muchas otras lenguas solo disponen de un único verbo copulativo para

expresar esta idea (en inglés, por ejemplo, solo disponen del verbo *to be* y en alemán del verbo *sein*).

Según la Gramática Descriptiva de la Lengua Española (Bosque y Demonte, 1999), en adelante GDLE, se distinguen los usos copulativos y predicativos de dichos verbos. Por una parte, las formas copulativas de *ser* y *estar* son aquellas que sirven para vincular en la estructura oracional diferentes predicados con su sujeto. Se trata, pues, de verbos de significado vacío que tienen la única función de unir sujeto y predicado.

Por otra parte, las formas predicativas son aquellas en las que el verbo no solamente une los elementos de la oración, sino que también aporta un significado concreto. En el caso de *ser*, la forma predicativa es una forma plena que significa *suced*er u *ocurrir*, la cual sirve para hablar sobre acontecimientos. Por ejemplo, en la oración *La clase es en la Universidad de Barcelona*, entendemos *la clase* como un acontecimiento y no como un sitio físico. En cambio, la forma predicativa del verbo *estar* aporta el significado de *estar en un lugar*, como observamos en la oración *Rosa está en el bar*. Para la creación del SCOPA, se tuvieron en cuenta tanto las formas copulativas como predicativas de los dos verbos, aunque en el caso de las formas copulativas nos centramos específicamente en los casos en los que los verbos van acompañados de adjetivos o participios, y no de sustantivos.

El verbo *ser*, por definición general, se utiliza para atribuir una propiedad permanente o inherente al sujeto que denota. Por ejemplo, en el caso de la oración *El cielo es azul*, entendemos que el verbo atribuye una propiedad que es, por norma general, permanente. Esta definición, sin embargo, no funciona en todos los casos. Por ejemplo, en las oraciones *Marta es joven* o *Marta es pobre*, aunque ambas oraciones son correctas, observamos que no son siempre válidas, ya que *joven* o *pobre* no son propiedades permanentes ni tampoco inherentes de Marta. En este punto encontramos una primera dificultad a la hora de explicar a los aprendices de español este uso, puesto que la norma general no les funciona en casos como estos.

A grandes rasgos, se distinguen dos tipos de oraciones copulativas con *ser*: las oraciones copulativas de caracterización o identidad, por una parte, y las oraciones copulativas de identificación, por otra parte. En el primer caso, el verbo predica cualquier tipo de cualidad o rasgo diferenciador, es decir, una característica. Pueden ser cualidades físicas (*Laura es alta*), psíquicas (*María es lista*), morales (*Rosa es muy*

sincera), de materia (*El collar es de plata*), origen o procedencia (*Juan es madrileño*), posesión o pertenencia (*La finca es de mis padres*) o adscripción a una clase (*Pedro es religioso*).

En el segundo caso, en las oraciones copulativas de identificación, se vincula el sujeto con el predicado y se establece una relación de identidad entre las dos expresiones vinculadas. Además, las dos expresiones son referenciales, ya que tanto podemos decir tanto *Juan es el médico* como *El médico es Juan*.

En cuanto al uso copulativo del verbo *estar*, la norma general indica que se utiliza para caracterizar o denotar aspecto, pero las características son descritas como un estado circunstancial y relativo, no inherente al sujeto, como resultado de un proceso (por ejemplo: *El helado está bueno*). Normalmente se suele emplear para referirse a estados o situaciones emocionales (*Juan está enamorado*) o físicos (*La puerta está abierta*). Además, también se emplea el uso copulativo de este verbo para referirse a información circunscrita al momento de la enunciación, como en la oración *¡Qué guapa estás con este vestido!*

Así pues, a modo de resumen, se establece que el verbo *ser* solo es compatible con los denominados predicados de individuo (P-I). Según la GDLE (1999), estos predicados:

Son aquellos que sirven para caracterizar un individuo como tal, de modo que expresan propiedades estables, concebidas al margen de cualquier determinación espacio-temporal interna o intrínseca, es decir, sin implicación de cambio o tiempo. (p. 2366).

Contrariamente a los P-I, existen los predicados de estadio (P-E), que son compatibles con el verbo *estar* y que son aquellos que se refieren a una implicación de cambio y limitación espacio-temporal. Como comentaremos más adelante, este uno de los conceptos que tuvimos en cuenta a la hora de elaborar nuestro SCOPA para estos verbos: el concepto de *predicado individual* frente al concepto de *predicado de episodio*.

Aparte de esta distinción, a la hora de emplear estos verbos en combinación con otros adjetivos, nos encontramos otra dificultad añadida, ya que en función del adjetivo se tiende a utilizar un verbo u otro. Por una parte, existen los adjetivos de nivel individual, que son aquellos que predicán unas propiedades en sentido absoluto (que pueden ser

permanentes o no) de la entidad designada por el sujeto, sin asociarlas a una situación o episodio particular. Son, de hecho, adjetivos que sirven para caracterizar y que normalmente son imperfectivos, es decir, que expresan un contenido no acabado. Este tipo de adjetivos se utilizan con *ser*, como en las frases *Juan es astuto* y *Este abrigo es lavable*, en las que se predicen rasgos inherentes de los sujetos y que en principio no están sujetos a cambios.

Por otra parte, existen los denominados adjetivos episódicos, que son aquellos que designan resultados de acciones o de procesos, así como también estados en los que se desembocan. Se trata de adjetivos que denotan estados circunstanciales y no inherentes al sujeto y, además, suelen ser adjetivos perfectivos. Este tipo de adjetivos se construyen con el verbo *estar*, como en las frases *Pedro está contento* y *El suelo está sucio*. En estas frases entendemos que *contento* es un estado transitorio y no inherente del sujeto, y que *sucio* es el resultado de un cambio de estado (el suelo antes estaba limpio y ahora está sucio).

A pesar de esta clara diferenciación, como docentes de español nos encontramos otra dificultad a la hora de explicar los usos de estos verbos seguidos de adjetivos, ya que existen una serie de adjetivos que cambian de significado en función del verbo que utilicemos (por ejemplo: *ser lista* frente a *estar lista*).

Dado que el tema del contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos es un fenómeno gramatical complejo de sintetizar (como hemos visto, existen diversos casos que se alejan de la norma general), quisimos elaborar un SCOPA que permitiera a los alumnos aprender, de la forma más simple posible, todos estos complejos conceptos subyacentes a este tema gramatical.

Para ello, ideamos un SCOPA centrado exclusivamente en el contraste entre ambos verbos seguidos de adjetivos o participios, y que está basado en el modelo de Negueruela-Azarola (2013) para trabajar el contraste entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido de indicativo. Como se puede apreciar en el anexo 7, el SCOPA se elaboró en forma de diagrama, ya que es una forma gráfica de materializar los conceptos con una explicación breve y visual. Para poder crear el SCOPA, nos basamos tanto en la GDLE como en la Gramática comunicativa de español de Matte Bon (1992) y partimos de los siguientes tres conceptos:

- Los predicados de individuo (P-I) frente a los predicados de estado (P-E).
- Los usos predicativos y copulativos de *ser* y *estar*.
- La oposición entre aportaciones objetivas y subjetivas.

En efecto, para poder plasmar el contraste entre ambos verbos es necesario hacer referencia, al menos, a estos tres conceptos, que son los que nos permiten diferenciar los usos de un verbo respecto del otro.

Una vez decididos los conceptos que se debían integrar, se desarrolló el SCOPA. A lo largo del proceso se crearon tres versiones distintas que incluiremos y comentaremos en este trabajo para dar cuenta de los pasos que se siguieron hasta la obtención del SCOPA final.

Versión 1 SCOPA

En la primera versión que hicimos del SCOPA (véase anexo 5), establecimos la estructura que debía seguir este tipo de esquema. Como ya se ha comentado, nos basamos en el modelo presentado por Negueruela-Azarola (2013), en el que se presenta un diagrama con las explicaciones. Estas explicaciones, a su turno, se formulan en forma de interrogación para incitar al aprendiz a reflexionar sobre los conceptos subyacentes en cada una de las preguntas.

Ya que queríamos tratar tanto los usos copulativos como los predicativos de ambos verbos, decidimos iniciar el SCOPA con una pregunta para situar al aprendiz. Concretamente, decidimos preguntas si el verbo estaba acompañado de un adjetivo o no, lo cual nos podía conducir a dos posibles caminos. Si la respuesta era afirmativa, el aprendiz seguía avanzado por el SCOPA pero centrándose en los usos copulativos de los verbos (aquellos en los que el verbo es vacío de significado). Por lo contrario, si la respuesta a la pregunta inicial era negativa, dirigíamos al aprendiz a los usos predicativos de los verbos, que pueden referirse a la ubicación de un lugar (*estar*) o al espacio o tiempo de un evento (*ser*). De este modo, establecimos la primera distinción entre los usos predicativos y copulativos.

A continuación, intentamos plasmar las distintas explicaciones proporcionadas por la gramática comunicativa de Matte Bon (1992) en el SCOPA. Siguiendo la parte superior

del SCOBA, dedicada a los usos copulativos, destinamos una burbuja a preguntar sobre el tipo de adjetivo que acompañaba al verbo. En caso de tratarse de un adjetivo que cambia de significado en función del verbo, puesto que no hay una norma concreta para estos casos, añadimos como respuesta que los aprendices reflexionaran sobre el significado que querían transmitir. En caso de no tratarse de un adjetivo con cambio de significado, el SCOBA avanzaba y allí incorporamos los conceptos de aportaciones objetivas y subjetivas de Matte Bon (1992) para poder distinguir entre los dos verbos.

En este punto, sin embargo, incurrimos en el error de no distinguir entre aportaciones subjetivas sobre datos o hechos, por una parte, o sobre personas o cosas, por otra parte. Para cada caso se utiliza un verbo distinto (*estar* para personas y *ser* para hechos) y, al no matizar esta información, la primera versión del SCOBA resultaba contradictoria en este punto en concreto.

Otro punto susceptible de ser mejorado fue la parte inferior del SCOBA. Allí incluimos todos los casos en los que el verbo *ser*, en su forma copulativa, servía para identificar o definir alguna cosa (para designar identidad, origen, posesión, espacio de un suceso, etc.). En la gramática de Matte Bon (1992) aparecían todos ellos en forma de lista, aunque posteriormente consideramos que sería conveniente separar el caso en el que se hace referencia al espacio o tiempo de un suceso de los otros, ya que este se refería al uso predicativo del verbo *ser*.

Versión 2 SCOBA

Una vez hecho el primer borrador del SCOBA, y posterior revisión con otros docentes del ámbito de ELE, procedimos a mejorar todos aquellos aspectos que resultaban conflictivos en el primer caso (véase anexo 6).

La estructura básica la mantuvimos, y lo que hicimos fue corregir incongruencias en las respuestas o las formulaciones poco adecuadas de las preguntas. Para empezar, en la respuesta positiva a la pregunta *¿El verbo está acompañado de un adjetivo?* incluimos otra opción que no contemplamos anteriormente.

En el primer SCOBA nos limitamos a preguntar si el adjetivo cambiaba de significado en función del verbo que lo acompañaba, pero posteriormente nos dimos cuenta de que

puede haber casos en los que, a pesar de que el adjetivo no cambia de significado, sí que es cierto que con el verbo expresamos una percepción de cambio. Un ejemplo sería la oración ¡*Qué alto estás!*, en la que el adjetivo *alto* no cambia de significado, pero que con el uso del verbo *estar* estamos expresando un cambio que percibimos. Incluimos dos posibles casos que emergían de esta burbuja, uno que era para referirse a la descripción de algo objetivo (con el verbo *ser*), y otro que se refería a la expresión de cambios recientes (con el verbo *estar*). En la tercera y última versión del SCOPA, sin embargo, decidimos eliminar la opción de *Descripción de algo objetivo*, porque hacía referencia a otro caso explicado ya en otra burbuja.

En cuanto a los conceptos de aportación objetiva o subjetiva, los mantuvimos tal y como estaban. En el caso de las apreciaciones subjetivas incluimos, sin embargo, la diferenciación entre personas o cosas, por un lado, y datos o hechos, por otro. De este modo quedaba más claro que una apreciación subjetiva podía expresarse tanto con el verbo *estar* (para personas o cosas) como con el verbo *ser* (para datos o hechos).

Por lo que respecta a la sección inferior del SCOPA, dedicada a los usos predicativos de los verbos *ser* y *estar*, reagrupamos los dos casos predicativos para que quedara más claro que los verbos también podían tener un significado pleno (ubicación en un lugar o espacio o tiempo de un evento). Como se observa en el anexo 6, hay dos posibles respuestas a la pregunta *¿El verbo sirve para identificar o definir alguna cosa?*. En caso afirmativo, se remite al aprendiz al uso copulativo de *ser*. Concretamente, se hace referencia a los denominados predicados de individuo, aquellos que son permanentes e inherentes en un individuo u objeto. En caso negativo, en cambio, se remite al aprendiz a los usos predicativos tanto del verbo *estar* (ubicación de un lugar) como del verbo *ser* (espacio o tiempo de un evento).

Finalmente, otra modificación que añadimos a la segunda versión del SCOPA fue la incorporación de ejemplos ilustrativos para cada caso. A pesar de que el objetivo principal de los SCOPA es fomentar la reflexión de los aprendices (especialmente la reflexión metalingüística), creímos conveniente añadir ejemplos para facilitar la tarea de comprensión del SCOPA a los aprendices. De este modo, los aprendices podrían asociar el concepto a un ejemplo en concreto, y eso les podría resultar de ayuda a la hora de reflexionar sobre dichos conceptos.

Versión 3 SCOBA

Tras la realización de dos borradores y las pertinentes revisiones conjuntas con otros docentes del ámbito de ELE, se elaboró la tercera y última versión (véase anexo 7). En esta ocasión, no modificamos la estructura del SCOBA, simplemente reformulamos algunas preguntas que no quedaban claras y modificamos ciertos ejemplos que quizás no eran del todo adecuados.

Concretamente, modificamos tres preguntas. La primera, en la segunda versión del SCOBA, aparecía de la siguiente forma: *El adjetivo cambia de significado, pero, ¿el verbo expresa un matiz diferente?*. Por sugerencia de otros docentes, cambiamos el enunciado *matiz diferente*, una expresión un poco vaga, por *el verbo expresa percepción de cambio*, en la que quedaba mejor definido al caso al que nos referíamos.

Además de ésta, modificamos otras dos preguntas, concretamente aquellas relacionadas con los usos predicativos de los verbos *ser* y *estar*. En esas preguntas incorporamos la terminología utilizada por Matte Bon (1992), en la que se refería a *localizar en el espacio* (para el verbo *estar*) o hablar sobre el espacio o tiempo *de un suceso* (para el verbo *ser*). Nuevamente creímos conveniente afinar más estas expresiones para que no hubiera lugar a otras posibles interpretaciones. Así pues, cambiamos *localizar en el espacio* por *ubicar en un lugar* y el término *suceso* por el de *evento*. A nuestro entender, estos enunciados serían más claros desde el punto de vista del aprendiz, ya que se procura delimitar el caso en concreto.

Por último, modificamos un par de ejemplos que eran incongruentes con la explicación que los ejemplificaba. Eso sucedía, por ejemplo, en la oración *¡Qué rubia que estás!*, que se había incluido para ilustrar una apreciación subjetiva de personas o cosas. Ese ejemplo, de hecho, hacía referencia a otro caso (a la expresión de un cambio reciente), por lo que incorporamos otro más exacto (*La comida está buenísima*).

3.3.2.4. Propuesta de criterios de evaluación de la tarea final

Además de los SCOBA, en la secuencia didáctica se elaboró otra herramienta de mediación con el objetivo de que los aprendices se orientaran en relación con los objetivos de la tarea final: los criterios de evaluación.

En el anexo 8 incluimos la muestra de los criterios e indicadores de evaluación diseñados para la consecución exitosa de la tarea de expresión escrita (escribir una descripción personal en Facebook). En nuestro caso, elaboramos una parrilla basándonos en el modelo propuesto por Esteve (2000), en el que los criterios se explicitan en cinco bloques distintos y cada criterio va acompañado de otros indicadores más específicos. Además, estructuramos la parrilla en distintas columnas: en una incluimos los criterios e indicadores y en las demás dejamos espacio para que los aprendices pudieran indicar si habían seguido la pauta o no y para que aportaran evidencias de ello.

Como comenta Esteve (2000), este tipo de parrilla es una manera de plasmar de forma explícita las pautas que deben ayudar al aprendiz a realizar con éxito la tarea final. De hecho, este tipo de pautas se denominan *pautas metacognitivas* (Arumí, 2006), ya que en ellas aparecen todos los aspectos que el aprendiz debe tener en cuenta a la hora de realizar la tarea.

A la hora de formular los indicadores, seguimos también el ejemplo de Esteve (2000) y los planteamos en forma de interrogación en primera persona, como si fuera el propio alumno el que se formula la pregunta. Eso es así para poder facilitar al aprendiz la reflexión sobre su proceso cognitivo, de acuerdo con Monereo et al. (1998).

Si observamos la parrilla, podemos ver que incluimos cuatro bloques con indicadores muy parecidos a los que aparecían en el SCOPA sobre el género textual. Esos bloques hacen referencia a la estructura del género textual, a la semántica y a la pragmática, a la morfosintaxis y al registro. Aparte de ellos, también incluimos un apartado dedicado a la corrección que sirviera de recordatorio al aprendiz de la importancia de revisar sus producciones.

A grandes rasgos, decidimos organizar los bloques partiendo desde lo más general (como por ejemplo la estructura del género textual) hasta lo más particular (la pragmática o morfosintaxis). En el primer bloque, dedicado a la estructura, incluimos una pregunta que hacía referencia a si se habían respetado las partes prototípicas del género textual. Además, con tal de facilitar la tarea de autoevaluación a los aprendices, incluimos una remisión al SCOPA del género textual. Concretamente, incluimos un pequeño dibujo de una lupa y un recordatorio escrito en segunda persona del singular para recordar a los alumnos que podían consultar el SCOPA. De este modo,

pretendíamos vincular las tres herramientas de mediación: los dos SCOBA y los criterios de evaluación.

En el segundo bloque decidimos tratar todos los elementos relacionados con la transmisión de significado, por lo que incluimos las preguntas bajo la categoría de la semántica y la pragmática. Incluimos preguntas específicas sobre semántica para que los aprendices reflexionaran sobre si habían empleado bien los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos correctamente, así como también si habían usado adjetivos y conectores variados a lo largo del texto. Al mismo tiempo, también incorporamos otra pregunta más orientada a la pragmática, en la que recordábamos al aprendiz si en el texto se dirigía al posible destinatario, tal y como aparecía explicitado en el SCOBA de la descripción en Facebook.

Como se observa, en este segundo bloque incluimos nuevamente otra remisión a un SCOBA. En esta ocasión, vinculamos la pregunta sobre el uso correcto de los verbos *ser* y *estar* con un recordatorio para que los aprendices pudieran consultar el SCOBA creado específicamente para ello.

El tercer bloque lo destinamos exclusivamente a la gramática, e incorporamos todas las preguntas bajo la categoría de morfosintaxis. Concretamente, incluimos los mismos elementos mencionados en el SCOBA del género textual, como el uso de los tiempos verbales más frecuentes (presente de indicativo y pretérito perfecto simple de indicativo). Además, también añadimos otros elementos no explicitados en el SCOBA pero que sin embargo son necesarios en el proceso de corrección de un texto escrito, como la comprobación de la conjugación de los verbos y la variedad de verbos usados.

El cuarto bloque estaba dedicado exclusivamente a cuestiones de registro. En él incluimos una pregunta para que los aprendices comprobaran si habían empleado un registro de tipo informal, así como también si habían escrito el texto en primera persona del singular.

Por último, decidimos añadir un quinto bloque que no estaba contemplado en el SCOBA del género textual, pero que, a nuestro entender, es necesario en el proceso de revisión del texto: un apartado dedicado a la corrección. Creímos necesario recordar en forma de criterio de evaluación la importancia de revisar y corregir las producciones escritas antes de ser entregadas para fomentar el hábito de autocorrección de un texto.

3.3.3. Grabaciones

Una vez creada la secuencia didáctica, era necesario establecer cómo se iban a recoger los datos durante el pilotaje para poder analizarlos posteriormente. Dado que el principal objetivo del trabajo consistía en analizar las verbalizaciones de los participantes durante la experimentación, se consideró necesario poder grabar todo lo que ocurría en el aula, especialmente los discursos producidos por los participantes.

Para ello, se realizó una grabación del pilotaje a dos niveles distintos. Por una parte, se utilizó una cámara digital para grabar en audio y vídeo el aula en su totalidad. De este modo, se podría apreciar el desarrollo de la secuencia didáctica en su totalidad, así como también los discursos del grupo-clase.

Por otra parte, dado que una sola cámara no sería lo suficientemente precisa para poder captar los distintos discursos que se generaban en parejas o pequeños grupos (y que de hecho eran los más interesantes para poder analizar las verbalizaciones), se decidió emplear varias grabadoras de voz repartidas en los distintos grupos de trabajo exclusivamente durante las actividades de sistematización que requerían de trabajo cooperativo. Así, nos aseguraríamos de poder registrar con mayor precisión el discurso entre los alumnos a la hora de trabajar cooperativamente.

En total se registraron 160 minutos de grabación del grupo-clase, de los cuales 70 fueron grabados durante la primera sesión del pilotaje y, los 90 restantes, en la segunda sesión. En cuanto a las grabaciones de verbalizaciones, por la cantidad de participantes presentes en clase, se formaron dos grupos de trabajo (una pareja y un grupo de 3), y se grabó a cada grupo con una grabadora de voz distinta. En total se registraron 80 minutos de verbalización (40 minutos de un grupo y 40 de otro grupo).

Una vez realizadas las grabaciones, se transcribieron para poder analizar con detalle los discursos generados en el aula. Concretamente se transcribieron, por una parte, las grabaciones de los alumnos durante las actividades de sistematización lingüística y, por otra parte, la totalidad de las entrevistas semiestructuradas posteriores al pilotaje. En el anexo 14 se incluye un enlace que permite el acceso a todo el material registrado durante la experimentación de la secuencia didáctica y las posteriores entrevistas a los alumnos.

Ya que el objetivo principal de las transcripciones era poder analizar el discurso generado por los participantes y no tanto las características prosódicas del lenguaje (como la entonación o la pronunciación), se decidió transcribir las grabaciones sin tener en cuenta estos aspectos. Dicho de otra manera, en las transcripciones se incluyó el discurso generado por cada uno de los participantes, pero se obviaron aspectos como la señalización de la entonación y la duración de las pausas. Además de eso, y para mantener el anonimato de los participantes, en las transcripciones se cambiaron los nombres de los participantes por las etiquetas Aprendiz 1 (A1), Aprendiz 2 (A2), y así sucesivamente.

3.3.4. Entrevistas semiestructuradas

La última fase de la recogida de datos del trabajo consistió en la realización de una entrevista semiestructurada a los participantes. Al tratarse de un estudio enmarcado en el paradigma cualitativo, se consideró importante no solo analizar los discursos generados a lo largo del pilotaje, sino también conocer las opiniones y las impresiones de los participantes tras su experiencia con la secuencia didáctica.

Para tal fin, se elaboró una entrevista de tipo semiestructurada que se realizó justo al final del pilotaje. Este tipo de entrevista permite al entrevistador preparar una serie de preguntas básicas que le interese conocer, pero siempre con la posibilidad de poder cambiar el orden de éstas e incluso plantear otras si surge la ocasión a lo largo de la entrevista. Puesto que lo que nos interesaba era conocer las opiniones de los participantes, emplear una herramienta de este tipo era la opción que mejor se ajustaba para fomentar respuestas abiertas y, a la vez, espontaneidad.

Concretamente, se llevó a cabo la entrevista en grupos reducidos de tres o cuatro participantes por dos motivos. En primer lugar, para que cada uno de los participantes tuviera la oportunidad de expresar su opinión sobre la experiencia que acababa de vivir. Consideramos que si se hubiera hecho la entrevista en el grupo-clase, probablemente hubiera habido muchas menos intervenciones y no todos hubieran podido participar. En segundo lugar, también nos interesaba que la entrevista se desarrollara en un ambiente distendido en el que los aprendices se sintieran cómodos a la hora de opinar. De ahí la importancia de poder entrevistar a grupos reducidos, ya que de este modo crearíamos un

clima relajado que fomentaría la espontaneidad de las intervenciones por parte de los participantes.

Además de todo ello, también tuvimos en cuenta el momento en el que se debía realizar la entrevista. Creímos conveniente hacerlo justo después de terminar el pilotaje, ya que de este modo nos aseguraríamos de que los participantes se acordaran de todo lo trabajado para poder dar su opinión al respecto. Si por lo contrario hubiéramos pospuesto la entrevista unos días más tarde, quizás muchos hubieran olvidado ciertos detalles que les hubieran llamado la atención y la información proporcionada no hubiera sido tan significativa.

Tal y como se puede observar en el anexo 9, la entrevista consta de un total de 9 preguntas de respuesta abierta que pretendían conocer las opiniones de los participantes respecto a la secuencia didáctica que acababan de experimentar. En primer lugar, nos interesaba conocer la impresión general que habían tenido los participantes justo al finalizar el pilotaje (qué opinión tenían al respecto o si habían tenido antes una clase parecida), así como también los aspectos que más les había gustado sobre las sesiones y los que menos. Estos temas generales fueron los planteados justo al inicio de la entrevista, en las cuatro primeras preguntas.

A continuación, decidimos plantear preguntas que se centraran en el desarrollo de la secuencia didáctica. Puesto que la secuencia incluía el uso de los SCOPA y otras herramientas de mediación durante el aprendizaje, consideramos oportuno preguntar si había algo que les hubiera llamado la atención lo largo de la secuencia. Además, también nos interesaba saber si el uso de dichas herramientas (los SCOPA y los criterios de evaluación) les habían resultado útiles para el trabajo del tema gramatical, así como también saber si les gustaría volver a utilizar herramientas de este tipo en futuras ocasiones. Todo ello lo planteamos en las preguntas número 6 y 7.

Finalmente, en las dos últimas preguntas de la entrevista, las número 8 y 9, decidimos centrarnos específicamente en el tema gramatical trabajado en la secuencia didáctica: el contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos o participios. Al fin y al cabo, el objetivo principal del trabajo de fin de máster era elaborar una propuesta pedagógica de una secuencia didáctica enmarcada en el Concept-Based Instruction sobre este tema gramatical en cuestión.

Aunque somos conscientes de que a partir de este trabajo de final de máster no podemos llegar a ninguna conclusión sólida sobre el impacto de las herramientas de mediación en el aprendizaje (SCOBAs y criterios de evaluación), quisimos saber, a grandes rasgos, si gracias a todo ello habían entendido mejor la diferencia de uso entre estos dos verbos y qué herramienta o qué aspecto de la secuencia didáctica les había ayudado más a comprender dicho tema gramatical.

4. ANÁLISIS DE LA EXPERIMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

El objetivo principal del trabajo era hacer una propuesta pedagógica de secuencia didáctica basada en el Concept-Based Instruction para poder experimentarla en un aula con alumnos reales y analizar la puesta en práctica. Además de este objetivo principal, conviene recordar que en este trabajo nos planteamos tres preguntas de investigación.

En primer lugar, queríamos analizar en qué medida los SCOBAs sirven a los aprendices para comprender los conceptos propios de la nueva lengua que están aprendiendo. En segundo lugar, también nos propusimos el objetivo de analizar cómo los aprendices conceptualizan en las actividades de reflexión incluidas en la secuencia didáctica. Por último, queríamos analizar qué uso hacen los aprendices de los conceptos presentes en el SCOBAs durante el proceso de conceptualización.

Para poder dar respuesta a estas preguntas de investigación, una vez llevada a cabo la experimentación de la secuencia didáctica, se realizó el análisis de la puesta en práctica. Concretamente, el análisis se realizó en dos líneas distintas: por una parte, se analizó el discurso de los alumnos durante la experimentación con los SCOBAs y, por otra parte, se analizaron los datos recogidos en las entrevistas posteriores a la experimentación.

En el primer caso, en el análisis de las verbalizaciones de los alumnos, nos interesaba analizar tres aspectos: el uso que hacían los aprendices del SCOBAs, las estrategias de aprendizaje que aplicaron y, por último, los conceptos que explicitaron durante la reflexión. Para ello, nos basamos en el discurso registrado en las grabaciones de la experimentación de la secuencia didáctica.

Tal y como se comentó en el apartado 3.3.3. sobre las grabaciones, se registró el discurso que generaron los aprendices en pequeños grupos durante la resolución de las actividades. En total, se transcribieron los discursos de dos grupos distintos. Concretamente, se registró a los dos grupos de alumnos durante la realización de las actividades de sistematización, que corresponden a las actividades 3.1. y 3.2. de la secuencia didáctica, ya que fue durante esas actividades cuando los alumnos trabajaron con los SCOA.

Con el fin de poder analizar con detalle las verbalizaciones, se transcribieron los discursos generados por los aprendices y la profesora en su totalidad. Como se justificó en el apartado de las grabaciones, para la transcripción no se adoptaron criterios de transcripción específicos. Dado que el objetivo del análisis era centrarnos en el contenido del discurso y no tanto en aspectos fonéticos o de entonación, decidimos no aplicar criterios de transcripción relacionados con la entonación. Así pues, en la transcripción nos ocupamos principalmente de reproducir fielmente el contenido del discurso de los aprendices.

Una vez transcritas las grabaciones, decidimos segmentar la transcripción por apartados. Como se observa en los anexos 10 y 11, establecimos 4 bloques distintos en cada transcripción, que correspondía a las distintas fases de desarrollo de las actividades de sistematización. El primer bloque correspondía a la realización de la actividad 3.1. en pequeños grupos, sin la intervención de la profesora. El segundo bloque consistía en la corrección conjunta de la actividad 3.1., en la que la profesora pedía a los alumnos las correcciones. El tercer bloque incluía la realización de la actividad 3.2. por parte de los alumnos y nuevamente sin la ayuda de la profesora. Finalmente, el cuarto bloque correspondía a la corrección conjunta entre profesora y alumnos de la actividad 3.2.

Además de esta segmentación general, para los bloques 1 (realización de la actividad 3.1.) y 2 (corrección conjunta de la actividad 3.1.) dividimos cada cuadro en distintas filas. Cada una de estas filas servía para distinguir mejor a qué parte de la actividad se referían las distintas verbalizaciones. De este modo, quedaría más claro sobre qué oración estaban hablando los aprendices en cada momento.

Aparte de la segmentación temática, como se observa en los anexos 10 y 11, las transcripciones se fragmentaron en tres columnas distintas para poder llevar a cabo el análisis del contenido. En la primera de ellas, empezando por la izquierda, se indicaba a

qué parte de la actividad (a qué oración) hacía referencia el discurso incluido en la columna central. Además, añadimos una tercera columna a la derecha con el fin de poder llevar a cabo un análisis del discurso de forma detallada.

Dado que nuestro objetivo era analizar de la forma más minuciosa posible tanto el discurso de los aprendices como la actividad cognitiva que estaban llevando a cabo (la conceptualización), optamos por llevar a cabo un *microanálisis funcional* del discurso. Este tipo de análisis del discurso no solo se centra en el análisis del lenguaje en sí, sino que va más allá y se focaliza especialmente en las funciones del lenguaje y en la actividad cognitiva de los hablantes (Mercer, 2004).

De acuerdo con Frawley y Lantolf (1984, 1985), el microanálisis se centra en la microgénesis (es decir, en la formación de un proceso psicológico determinado a corto plazo) de las formas discursivas producidas por los hablantes mientras realizan alguna tarea de aprendizaje (Surribas, 2011). Es de hecho gracias al microanálisis que podemos analizar con precisión la producción de cada hablante en relación con el grado de control sobre la tarea. Además, se denomina *funcional* porque se centra en la función de las formas lingüísticas en relación con la actividad cognitiva y no tanto en las formas lingüísticas en sí.

En segundo lugar, otra línea de análisis fue la que se realizó a partir de las entrevistas. Como se comentó previamente, al finalizar la experimentación con los alumnos, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con dos grupos distintos en las que preguntamos a los alumnos su opinión sobre las sesiones que habían experimentado.

Del mismo modo que hicimos con el análisis de las verbalizaciones durante la experimentación, para las entrevistas también grabamos todo el discurso generado y posteriormente lo transcribimos. Al mismo tiempo, también dividimos la transcripción en distintas filas y columnas para poder estructurar mejor la información, tal y como se observa en los anexos 12 y 13. Concretamente, creamos una fila para cada una de las preguntas de la entrevista y tres columnas. En la primera, especificamos la pregunta sobre la que se hablaba en ese pasaje concreto de la transcripción. En la segunda, incluimos el cuerpo de la transcripción y, en la tercera, decidimos anotar los temas que surgían a lo largo de la entrevista para posteriormente poder analizar qué temas o aspectos eran más recurrentes en las entrevistas.

5. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS

En este apartado del trabajo comentaremos los resultados obtenidos en el análisis de los datos. Tal y como se ha comentado en el apartado anterior, el análisis se llevó a cabo en dos líneas distintas. Por una parte, se analizó la resolución de las tareas en grupos durante la experimentación de la secuencia didáctica y, por otra parte, se analizaron los discursos generados en las entrevistas posteriores a la secuencia didáctica. Por este motivo, primero comentaremos los resultados de la primera línea análisis y, a continuación, los resultados de la otra. Para concluir, incluiremos una discusión general en la que comentaremos todos los resultados.

5.1. Análisis de la realización de las tareas en parejas

El presente trabajo de fin de máster tiene por objetivo principal elaborar, experimentar y analizar una propuesta pedagógica basada en el Concept-Based Instruction y, por ende, en el uso de los SCOBA. Además de plantear una propuesta, nos interesaba experimentarla para poder dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida sirven los SCOBA a los aprendices para comprender los conceptos propios de la nueva lengua que están aprendiendo?
- ¿Cómo conceptualizan los aprendices en las actividades de reflexión incluidas en la secuencia didáctica?
- ¿Qué uso hacen los aprendices de los conceptos del SCOBA en este proceso de conceptualización?

Para poder dar respuesta a estas preguntas, a la hora de analizar las transcripciones de los dos grupos de alumnos, prestamos atención a los siguientes aspectos: el uso que hacían los alumnos de los SCOBA, las estrategias de aprendizaje que empleaban y los conceptos que comentaron.

En relación con el uso de los SCOBA, se aprecian varias tendencias a la hora de emplear esta herramienta de mediación. En total, se identificaron tres tendencias distintas de uso en los dos grupos de aprendices analizados. En primer lugar, se

identificó la recurrencia por parte de los aprendices de utilizar el SCOBBA para verificar sus hipótesis. En la mayoría de los casos, se observa cómo los aprendices suelen proponer una solución para cada oración (es decir, qué verbo consideran que es el correcto para cada caso) y, para verificarla, siguen el recorrido del SCOBBA. De hecho, el SCOBBA les sirve para situarse y entender la explicación de por qué deben utilizar un verbo u otro. Además, en caso de duda, las categorías que hay en el SCOBBA les sirven de orientación a la hora de determinar en qué situación de uso se encuentran y cuál sería el verbo correcto.

Un ejemplo de este caso es el que encontramos en el siguiente fragmento extraído de la transcripción del grupo 1. En él, se observa cómo A2 propone una solución y, en respuesta a ello, A1 comprueba en el SCOBBA la respuesta de su compañero y aporta la explicación del SCOBBA de por qué se trata de ese caso en concreto.

A2: Entonces creo que (*ininteligible*).

A1: Es, sí. Porque sirve para identificar o definir.

A2: Exacto.

A1: Tengo lo mismo.

Fragmento 1. Uso del SCOBBA para comprobar las hipótesis.

En segundo lugar, se observa otra tendencia de uso del SCOBBA. En esta ocasión, los aprendices no emplean el SCOBBA para comprobar sus hipótesis, sino para consultar cuando dudan entre dos conceptos distintos. Este uso, sin embargo, es mucho menos recurrente en los alumnos. De hecho, solo se registró en el grupo 2 de alumnos.

Una muestra de este uso es lo que encontramos en el fragmento 2, extraído de la transcripción del grupo 2. En él, se observa cómo ambos aprendices tienen claro para qué se emplea cada verbo (*estar* para un lugar y *ser* para un evento), pero dudan a qué caso en concreto se refiere la oración que tienen que resolver.

Al principio, A6 está convencido que necesitan el verbo *estar*, y de hecho consulta el SCOBBA y repite en voz alta la categoría de uso que hay en el SCOBBA. Sin embargo, A4 duda y plantea que podría tratarse de un espacio o tiempo de un evento, que es otra categoría presente en el SCOBBA. Después de reflexionar, ambos llegan a la conclusión de que necesitan el verbo *ser* para referirse a un evento (la conferencia):

A6: En la segunda es *está*. *Está* es para indicar lugar.

A4: Mm *estar*...

A6: Pienso que...

A4: Sí...Pero ¿no puede ser el espacio o tiempo de un evento? Porque la conferencia de mañana...

A6: Sí, claro. Ya. Sí, sí. Ahá.

A4: Entonces *es*.

A6: Sí.

A4: Creo que sí. Y la segunda también creo que *es en el auditorio*. O *está*. No, *es*.

A6: Okay.

Fragmento 2. Uso del SCOBBA para consultar dos conceptos distintos.

Por último, en tercer lugar, se aprecia otro uso del SCOBBA presente en ambos grupos. En esta ocasión, sin embargo, no son los alumnos quienes emplean el SCOBBA, sino la profesora. En algunas ocasiones, mientras la profesora comenta con los aprendices las soluciones, ésta emplea el SCOBBA para mostrar a los alumnos en qué punto del esquema se encuentran. En estos casos, el uso del SCOBBA sería para ayudar a los alumnos a situarse en el esquema, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

P: *Marta es de Barcelona* porque estamos identificando. En el esquema, de hecho, si os fijáis, empezamos... Tenemos que mirar lo primero: ¿el verbo está acompañado de un adjetivo? En este caso, no. Barcelona no es un adjetivo, ¿sí? Por lo tanto, bajamos y vemos: ¿el verbo sirve para identificar o definir? Y aquí tenéis los ejemplos, ¿sí? La profesora es de Barcelona. Soy director de una empresa. ¿Sí? Exacto. Esa sería la explicación.

Fragmento 3. Uso del SCOBBA por parte de la profesora para situar a los alumnos.

Además de ello, en algunas ocasiones, cuando los aprendices mencionan una explicación incorrecta, la profesora utiliza el SCOBBA y hace el recorrido con ayuda de los alumnos para que éstos se den cuenta del error que han cometido y para que reflexionen sobre ello, tal y como se aprecia en el siguiente ejemplo:

- A4: Son.
- P: Son. ¿Por qué *son*?
- A4: Para identificar o definir.
- P: Exacto. Podría ser para identificar, pero también podría ser otra cosa. ¿Habéis pensado en otra opción?
- A4: Podría ser un dato o hecho.
- P: Mmmm no. Podría ser lo que has dicho tú, Federico, pero fijaros. ¿*Prestigiosos* qué es? ¿Es un adjetivo? ¿Nombre? ¿Sí? Por lo tanto, vamos a coger el esquema. Si es un adjetivo, vamos a mirar. ¿Cambia de significado este adjetivo? No. Tenemos que ver. ¿Describimos a personas de forma objetiva?
- A4: Sí
- P: ¿Sí? Por lo tanto... Es una descripción objetiva de personas, ¿sí? *Los ponentes son prestigiosos*. Esa sería la explicación. ¿Queda claro? ¿Alguna duda? ¿No? Seguimos, pues.

Fragmento 4. Uso del SCOPA por parte de la profesora para hacer reflexionar a los alumnos.

Así pues, en conclusión, se observan tres tendencias distintas a la hora de usar el SCOPA. La más recurrente, es aquella en la que los alumnos emplean dicha herramienta de mediación para comprobar sus hipótesis. Después, otra tendencia presente en ambos grupos es el uso que hace la profesora del SCOPA para apoyarse en las explicaciones. Finalmente, otro uso menos frecuente del SCOPA (solo se detectó en un grupo de alumnos) es aquél en el que los alumnos lo utilizan para consultar distintos conceptos.

Aparte del uso del SCOPA, otro elemento que se analizó en las transcripciones fueron las estrategias de aprendizaje que utilizaban los alumnos para resolver las actividades que se les planteaban. En total, se determinó el uso de dos estrategias distintas por parte de los alumnos: el trabajo cooperativo, por una parte, y el *translanguaging*, por otra parte.

En el caso del trabajo cooperativo, se observa que esta estrategia se lleva a cabo de forma recurrente en los dos grupos de alumnos analizados. En la mayoría de los casos, los aprendices se plantean preguntas entre ellos sobre dudas que tienen acerca de un verbo y debaten las posibles soluciones hasta llegar a un acuerdo conjunto. Esta

estrategia sirve para que los alumnos puedan contrastar su punto de vista con el de otros compañeros y para que entre todos reflexionen sobre cuál es la explicación más pertinente. Un ejemplo de ello es el fragmento 5, que incluimos a continuación. En él, los aprendices A4 y A6 cooperan haciéndose preguntas entre ellos y aportando su opinión para intentar resolver la frase a la que se enfrentan:

A4: Okay. La tercera: *por lo que me han dicho, los ponentes de la conferencia de mañana... prestigiosos investigadores del ámbito de las lenguas.*

A6: Creo que *son*.

A4: ¿*Son*? Sí.

A6: Pero, ¿por qué?

A4: Como para identificar o definir alguna cosa.

A6: Pienso que sí. Ahá.

A4: Sí. O es una apreciación subjetiva. *Los ponentes de la conferencia de mañana.*

A6: No. Pienso que solo es para identificar la cosa.

A4: Sí, yo también. Sí.

Fragmento 5. Muestra de trabajo cooperativo entre los aprendices.

En otras ocasiones, el trabajo cooperativo se centra exclusivamente en reflexionar sobre un determinado concepto o explicación. En estos casos, no tan frecuentes como el anterior, normalmente uno de los aprendices pide ayuda a otro para que le explique mejor algo que no ha comprendido del todo bien. Una muestra de ello es el fragmento número 6, en el que dos aprendices A1 y A2 reflexionan de forma conjunta sobre el concepto de *evento*:

A2: Y porque es un evento, pero el segundo...

A1: *Está*.

A2: Sí...pero puede ser si... ambos son...son *estar*. Puede ser que ambos son *estar*.

A2: Pero creo que una conferencia es un evento.

A1: Pero hay solamente una explicación.

A2: Entonces aquí es *es* pero en el segundo...

A1: *Estar*. ¿O no?

A1: Oh no, es también *es*.

A2: Creo que es también *es*.

A1: Refiere al evento.

Fragmento 6. Muestra de trabajo cooperativo entre los aprendices (reflexión sobre un concepto).

Dentro del trabajo cooperativo, se observó que los aprendices utilizaban diferentes tipologías de explicaciones para intentar resolver las actividades. En concreto, se determinó el uso de explicaciones de tipo superficial, por una parte, y explicaciones más elaboradas en las que los alumnos utilizan sus propias palabras, por otra parte.

En la mayoría de casos, los aprendices aportan explicaciones de forma superficial, es decir, se limitan a reproducir una categoría del SCOBA. Esta estrategia queda reflejada en el fragmento número 7, extraído del análisis del grupo 2. En este fragmento, se observa cómo A4 tiene claro el verbo que necesita, y su compañero A6 refuerza su opinión repitiendo la categoría exacta del SCOBA (*es para ubicar*). Lo mismo ocurre cuando A6 pregunta por la explicación de la frase F, a lo que A4 responde con la categoría que se encuentra en el SCOBA (*descripción objetiva mediante aportación objetiva*).

A4: ¿Queréis ir a tomar algo después de clase? Conozco un bar muy barato que... está.

A4: Sí, está cerca.

A6: Es para ubicar.

A4: *Es... es*, sí.

A6: ¿Y qué fue la explicación para número F?

A4: ¿La F?

A4: La F es una descripción mediante aportación objetiva.

A6: Ah, sí. Gracias.

A6: Sí.

Fragmento 7. Uso de explicaciones superficiales por parte de los aprendices.

Además de proporcionar explicaciones superficiales, en algunas ocasiones se detectó en ambos grupos el intento por parte de los aprendices de aportar sus explicaciones utilizando sus propias palabras. Es decir, en esas ocasiones, los alumnos no se limitan a reproducir exactamente una categoría del SCOBA, sino que intentan parafrasear la categoría con sus propias palabras e incluso aportando ejemplos.

Una muestra de ello sería el fragmento número 8, extraído del grupo 1. En este fragmento, A2 primero menciona la categoría del SCOBA (*cambio reciente*) para explicar por qué ha elegido el verbo *estar* en concreto. Después de la verificación por parte de la profesora, A2 aporta otra explicación para matizar lo que acaba de decir, y en esta ocasión emplea sus propias palabras (*es algo temporal*).

| | |
|-----|--|
| P: | ¿Qué diríamos aquí? |
| A2: | <i>Estoy guapísima.</i> |
| P: | <i>Está, ¿no? Porque es ella. Ana está guapísima.</i> |
| A2: | Oh sí. |
| P: | <i>(Risas)</i> Pero sí. Está bien, exacto. <i>Hoy está guapísima. ¿Por qué está?</i> |
| A2: | Porque es un cambio reciente. |
| P: | Ahá. Exacto, es algo reciente. |
| A2: | Es algo temporal. |

Fragmento 8. Uso de explicaciones propias por parte de los aprendices.

Hasta el momento se ha comentado la recurrencia por parte de los aprendices de trabajar cooperativamente para poder resolver las actividades que se les plantean. Además, dentro del trabajo cooperativo, se pueden distinguir dos formas de aportar explicaciones: o bien reproduciendo exactamente las categorías de los SCOBA (explicación superficial), o bien parafraseando las categorías del SCOBA y explicándolo con sus propias palabras. Aparte de eso, en el análisis también se observó el uso de otra estrategia de aprendizaje por parte de los aprendices: el *translanguaging*.

El *translanguaging* consiste en recibir información de una lengua y utilizarla en otra lengua. Se trataría, de hecho, de un uso pedagógico de la traducción en el que los aprendices utilizan su lengua materna para intentar explicar un término o concepto desconocido en la lengua de aprendizaje.

Esta estrategia la utilizan únicamente los alumnos del grupo 1 para intentar explicar en su L1, el alemán, términos o conceptos del español que no tienen claros. Los alumnos del grupo 2, por lo contrario, no emplearon el *translanguaging* como estrategia de aprendizaje, ya que ninguno de los dos aprendices compartía la misma lengua materna (uno tenía como L1 el italiano y, el otro, el alemán). Por lo tanto, en la resolución de las actividades emplearon el español como lengua vehicular.

En el fragmento número 9 se incluye un pasaje del grupo 1 en el que se observa el *translanguaging*. Concretamente, los aprendices A1 y A2 utilizan su L1, el alemán, para intentar averiguar el significado de la palabra *prestigioso* en español:

A1: Prestige. [*Prestigio*].

A1: Ich weiss zwar nicht was es auf Deutsch heisst, aber ich weiss was es auf Englisch heisst... [*No sé cómo se dice en alemán, pero sé cómo se dice en inglés...*].

A1: Also die sind sehr... [*Entonces ellos son muy...*].

A2: Angesehen. [*Apreciados*].

A1: Genau. [*Exacto*].

Fragmento 9. Ejemplo de “translanguaging”.

Finalmente, el último elemento que se analizó en las verbalizaciones de los aprendices fueron los conceptos que éstos explicitaban durante la realización de las actividades. En total, en los dos grupos analizados se identificaron los siguientes 10 conceptos: el concepto de *evento*, el concepto de *lugar*, el concepto de *descripción objetiva*, el concepto de *cambio reciente*, el concepto de *Zustand* (estado), el de *Charaktereigenschaft* (rasgo característico), el contraste entre *objetivo* y *subjetivo*, el concepto de *identificar o definir una cosa*, el concepto de *apreciación subjetiva* y, por último, el concepto de *dato o hecho*.

De todos estos conceptos, llama la atención que 3 de ellos fueron comentados tanto en el grupo 1 como en el grupo 2. Estos conceptos fueron los de *evento*, *lugar* y *característica*.

En ambos grupos se detectó que los aprendices reflexionaban, en primer lugar, sobre los conceptos *evento* y *lugar*, los cuales aparecen contiguos en el SCOPA. En español, se utiliza un verbo distinto para cada ocasión, ya que se entiende que un lugar físico y un

evento (aunque se lleve a cabo en un lugar físico) son dos tipos de conceptos distintos. Este contraste suele ser conflictivo para los aprendices, puesto que lo que para un nativo es claramente un evento, un aprendiz lo confunde a menudo con un lugar físico.

En los dos grupos analizados, en la frase B de la actividad 3.1., algunos de los aprendices consideran en un primer momento que se encuentran en un caso en el que necesitan el verbo *estar* para indicar un lugar físico. Sin embargo, otros no tienen tan clara esta respuesta y, teniendo en cuenta el SCOBA, comentan si se trata de un caso en el que la oración hace referencia a un evento, por lo que necesitarían el verbo *ser*. En esta oración en concreto, tanto los aprendices del grupo 1 como los del grupo 2 reflexionan sobre las diferencias entre los conceptos de *lugar* y *evento*, y finalmente categorizan una conferencia como un tipo de evento y escogen el verbo *ser*. Una muestra de esta reflexión sobre los dos conceptos es la que aparece en el fragmento 10, extraído del grupo 2.

- | | |
|-----|--|
| A6: | En la segunda es <i>está</i> . <i>Está</i> es para indicar lugar. |
| A4: | Mm <i>estar</i> ... |
| A6: | Pienso que... |
| A4: | Sí... Pero, ¿no puede ser el espacio o tiempo de un evento? Porque la conferencia de mañana... |
| A6: | Sí, claro. Ya. Sí, sí. Ahá. |
| A4: | Entonces <i>es</i> . |
| A6: | Sí. |
| A4: | Creo que sí. Y la segunda también creo que <i>es en el auditorio</i> . O <i>está</i> . No, <i>es</i> . |
| A6: | Okay. |

Fragmento 10. Reflexión sobre los conceptos "evento" y "lugar".

Además de estos dos conceptos, en ambos grupos se observó que los aprendices hacían referencia al concepto de *característica*. Concretamente, ambos grupos mencionaron este concepto, que no está presente en el SCOBA, mientras realizaban la actividad 3.2. de la secuencia didáctica, que consistía en corregir los errores presentes en un texto.

En el caso del grupo 1, uno de los alumnos utilizó en su L1 el concepto de *Charaktereigenschaft* (rasgo característico) para reflexionar sobre la corrección de la oración *La gente aquí no está tan abierta como en España*. Como se observa en el fragmento 11, según A2, en la oración se está describiendo una característica propia de la gente española (*Charaktereigenschaft*), por lo que se debería emplear el verbo *ser*. Por lo tanto, A2 está asociando nuevamente un concepto que ya conocía (*Charaktereigenschaft*) con el uso del verbo *ser*. Este concepto, aunque no aparece en el SCOBA, se puede asociar con la *descripción objetiva de personas o cosas*.

A1: ¿Was ist *el tiempo está bastante malo*? [¿Qué es el “*tiempo está bastante malo*”?].

A2: Mm das Wetter... keine Ahnung, mit *ser*. [Mm *el tiempo*... Ni idea, con „*ser*“].

A1: In... habe ich noch nicht. [En... *No lo tengo aún*].

A2: Zustand. [*Estado*].

A5: Das ist nur wenn... [*Eso es solo si*...].

A2: Ja, klar. [*Sí, claro*].

A1: Das *abierta* mag ich nicht. [El „*abierta*“ no me gusta].

A2: Es ist eine Charaktereigenschaft. *Ser abierta*. [*Es un rasgo característico. “Ser abierta”*].

A1: Aber es ist subjektiv. [*Pero es subjetivo*].

A1: *Apreciación subjetiva sobre*...

A2: Ne, objektiv ist das. [*No, es objetivo*].

A2: ¿Denkst du...? [¿*Eso crees?*].

A1: Mm ja. [*Mm sí*].

A1: Ach so, sagt ja keiner, stimmt. [*Ah ya, no lo dice nadie, cierto*].

A2: Oder es druckt das dazu. Das hat sie ja gemeint, wenn man offen mit *ser* ist es eine Charaktereigenschaft, wenn offen mit *ser*. [*O significa esto. Eso lo dijo ella, cuando algo es abierto con “ser” es un rasgo característico, si es abierto con “ser”*].

A1: Ach so. [*Ah ya*].

A2: Und *estar* ist beim Fenster zum Beispiel. [*Y „estar“ se utiliza para la ventana, por ejemplo*].

A1: Ah okay.

Fragmento 11. Uso del concepto “Charaktereigenschaft” (rasgo característico) en la L1 de los aprendices.

En el caso del grupo 2, los aprendices emplearon el concepto de *característica* mientras resolvían también la actividad 3.2. de la secuencia didáctica, pero lo aplicaron a una oración distinta. En esta ocasión, los alumnos estaban comentando si la oración *El tiempo está bastante malo* era correcta o no.

Como se observa en el fragmento 12, el aprendiz A4, en un monólogo interior, comenta que la opción correcta sería con el verbo *ser* porque se trata de una característica. Igual que ocurrió en el grupo de aprendices 1, en el grupo 2 también asocian el concepto de *característica* (entendido como un rasgo permanente) al uso del verbo *ser*. Aunque esta categoría no aparece expresada de este modo en el SCOPA (se recoge bajo la etiqueta de *aportación objetiva*), se observa como los aprendices recuperan un concepto que probablemente ya conocían sobre el tema gramatical.

A4: *Está bastante mala... O es mala.*

A4: *Es mala porque es una característica.*

Fragmento 12. Uso del concepto “característica”.

Además de estos tres conceptos que se comentaron en los dos grupos, se identificaron otros que solo se comentaron en el grupo 1 y no en el 2, y viceversa. En primer lugar, comentaremos los conceptos que se identificaron en el grupo 1.

En este grupo, uno de los conceptos que se mencionó fue el de *descripción objetiva*. En la frase D de la actividad 3.1., como se observa en el fragmento 13, los aprendices debaten cuál es la explicación correcta para la oración en concreto: si se trata de una descripción objetiva o de un cambio reciente.

Primero, los aprendices consideran que se trata de una descripción objetiva, ya que en la oración se describe el estado de un sujeto (*está furioso*). Sin embargo, uno de ellos reflexiona y se da cuenta de que en la oración se aprecia un cambio reciente, ya que el

sujeto ha pasado de *estar tranquilo* a *estar furioso*. El otro aprendiz valora la explicación de su compañero y la da por buena.

A2: Mm ¿también *es*?

A1: Ja [sí], *es*. Puede ser una...

A2: Es una descripción objetiva.

A1: Objetiva, sí.

A2: Un descripción objetiva.

A1: Mi compañero de clase...

A1: Creo que es una cambio reciente. Pues es *está*. Porque ha perdido y... a causa de... *está*. *Está* furioso.

A1: O un... No, no, no.

A2: Ah okay

A1: Ja [sí], *está*.

A2: Ja. [Sí]

A1: Ja, aber wahrscheinlich wenig cambio reciente ¿oder? [Sí, pero probablemente poco cambio reciente, ¿no?].

Fragmento 13. Uso del concepto “descripción objetiva”.

Más adelante, en la oración G de la actividad 3.1., los aprendices se vuelven a encontrar con un caso en el que necesitan el verbo *estar* para describir un cambio reciente. A1, al leer la frase, se da cuenta de que se está expresando un cambio, y eso lo asocia al uso del verbo *estar*. Por lo tanto, uno de los aprendices ya ha establecido la asociación entre el concepto *cambio reciente* y el verbo *estar*.

A2: *Estoy*...

A1: *Estoy*.

A1: *Está*. Es un... Es un cambio. Es *estar*.

A2: Ahá.

Fragmento 14. Uso del concepto “cambio reciente”.

Otro concepto que se registró en las verbalizaciones fue el de *Zustand*, que en español se traduciría por *estado*. Tal y como queda recogido en el fragmento 11, los aprendices

debaten si la oración *El tiempo está bastante malo* es correcta, a lo que A2 menciona en su L1 un concepto que no aparece en el SCOPA: el de *Zustand* (estado). A partir de la transcripción, en la que los aprendices comentan los conceptos en su L1, se puede deducir que A2 está aplicando la norma general que ya conocía, según la cual el verbo *ser* se utiliza para atribuir una propiedad permanente o inherente. Aunque este concepto generalista no aparece en el SCOPA, se asemeja al de *descripción objetiva de personas o cosas*.

Al mismo tiempo que A1 y A2 comentan el concepto de *Zustand* (estado) en oposición al de *Charaktereigenschaft* (rasgo característico), en el fragmento 11 se observa cómo ambos reflexionan de nuevo sobre otros dos conceptos: el contraste entre *objetivo* y *subjetivo*. Ambos dudan unos instantes si se encuentran ante una descripción objetiva o subjetiva, y reflexionan para determinar qué es lo que hace que una descripción se pueda clasificar como objetiva o subjetiva. Finalmente, A1 se da cuenta de que se trata de algo objetivo porque, según él, “nadie lo dice”. Es decir, se trata de una oración en la que no se aprecia la voz del hablante, sino que está formulada de forma generalista.

Además de todos estos conceptos que se explicitaron en el grupo 1, en el grupo 2 encontramos otros conceptos que no habían sido mencionados en el grupo 1. Concretamente, se trataba de tres conceptos: el concepto de *identificar o definir una cosa*, el concepto de *apreciación subjetiva* y el concepto de *dato o hecho*.

El primero de ellos, relativo a la identificación o definición de alguna cosa, es una categoría del SCOPA que hace referencia al uso copulativo del verbo *ser*, en el que el verbo es vacío de significado y se usa para unir diferentes predicados. En la frase A de la actividad 3.1, ambos aprendices consideran que se encuentran ante un caso en el que necesitan un verbo que una los dos predicados, tal y como se observa a continuación en el fragmento 15:

| | |
|-----|--|
| A4: | El primero es <i>es</i> . |
| A6: | Sí. |
| A4: | El verbo sirve para identificar o definir alguna cosa. |
| A6: | Ahá. |

Fragmento 15. Uso de la categoría “identificar o definir alguna cosa”.

Más adelante, en la frase C de la actividad 3.1., se observan dudas por parte de los aprendices a la hora de seleccionar la explicación pertinente, como se recoge en el fragmento 16. Concretamente, dudan de si se trata de un caso en el que se identifica o define un tipo de persona (*Los ponentes son prestigiosos*) o si se trata de una apreciación subjetiva sobre personas, caso en el que deberían emplear el verbo *estar*. En ambos casos, los aprendices tienen claro que en las oraciones se habla de personas y reflexionan sobre qué tipo de definición se trata, si se requiere el uso copulativo del verbo *ser* (para identificar o definir alguna cosa) o si, por lo contrario, se trata de una descripción subjetiva de personas (con el verbo *estar*).

A4: Okay. La tercera: *por lo que me han dicho, los ponentes de la conferencia de mañana... prestigiosos investigadores del ámbito de las lenguas.*

A6: Creo que *son*.

A4: ¿*Son*? Sí.

A6: Pero, ¿por qué?

A4: Como para identificar o definir alguna cosa.

A6: Pienso que sí. Ahá.

A4: Sí. O es una apreciación subjetiva. Los ponentes de la conferencia de mañana.

A6: No. Pienso que solo es para identificar la cosa.

A4: Sí, yo también. Sí.

Fragmento 16. Uso del concepto “apreciación subjetiva” frente al de “identificación o definición de una cosa.”

Finalmente, el último concepto que se menciona en el grupo 2 es el que hace referencia a la *descripción subjetiva sobre datos o hechos*, recogido en el fragmento 17. En esta ocasión, ambos aprendices tienen claro que están ante un caso de una descripción subjetiva, pero dudan si es una descripción referida a cosas o personas (*estar*) o a datos o hechos (*ser*). A4, al final, en un monólogo interior, descarta las opciones y considera que se trata de una descripción objetiva, con el verbo *ser*.

En la frase en concreto, ninguna de las explicaciones es la correcta (se trata de un caso en el que el adjetivo cambia de significado: *soy buena en inglés*). A pesar de ello,

probablemente por intuición, A4 tenía claro que el verbo que necesitaba era *ser*, pero no estaba seguro del concepto que había detrás de la oración. Al principio, A4 estuvo reflexionando sobre si se trataba de una aportación subjetiva u objetiva, aunque la explicación correcta era que se trataba de un caso de adjetivo con cambio de significado.

A4: Okay, la última.

A4: *Soy buena.*

A4: No sé si es un dato o hecho. No.

A4: Personas... Objetivo...

A6: Ahá.

Fragmento 17. Uso del concepto “descripción subjetiva sobre un dato o hecho”.

A modo de conclusión, hemos podido observar varios elementos que se produjeron durante la resolución de las actividades planteadas. Por una parte, se ha observado que la mayoría de los aprendices empleaban el SCOPA como herramienta para comprobar sus hipótesis. En menor medida, también observamos que algunos aprendices lo empleaban para consultar en él dudas relacionadas con algunos conceptos. Incluso se registró un uso del SCOPA por parte de la profesora a la hora de explicar determinados conceptos y de ayudar a los alumnos a ubicarse en las explicaciones.

Además de ello, hemos podido observar la recurrencia de trabajar cooperativamente por parte de los alumnos. En ambos grupos se llevó a cabo un gran trabajo colaborativo e incluso un grupo empleó un uso pedagógico de la traducción a la L1 (*translanguaging*) para aclarar palabras o conceptos desconocidos en español.

Por último, hemos comprobado que los alumnos llevaron a cabo un proceso de conceptualización durante la resolución de las actividades. En total, se hizo referencia a 10 conceptos distintos sobre los que los alumnos reflexionaron, de los cuales 3 fueron objeto de reflexión en ambos grupos (los conceptos de *evento*, *lugar* y *característica*).

Mientras los alumnos trabajaban con los conceptos, observamos dos tendencias distintas de uso de los conceptos. Por una parte, se observó que los aprendices se explicaban los conceptos entre ellos con el fin de comprender el concepto. Eso ocurría cuando alguno de los alumnos no tenía claro un determinado concepto y, mediante el trabajo

cooperativo, se comentaba el concepto en sí. Por otra parte, también se observó el uso de los conceptos como estrategia para comprender el ámbito de uso de los verbos. En estos casos, los alumnos tenían claro qué verbo necesitaban, y el concepto les ayudaba a entender por qué ese verbo se tenía que aplicar en ese caso en concreto.

5.2. Análisis de las entrevistas

En este apartado nos centraremos en los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas. Como se comentó en el apartado de Análisis de la experimentación de la propuesta, una vez experimentada la secuencia didáctica, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con dos grupos de alumnos distintos. La finalidad de estas entrevistas era conocer la opinión que tenían los alumnos sobre las sesiones que acababan de experimentar.

Para ello, se transcribió todo el contenido de las entrevistas y se fueron anotando los temas que surgieron en cada una de ellas. Dado que cada alumno tiene una opinión distinta y el número de temas mencionados es bastante elevado, en este apartado nos centraremos en comentar los temas más recurrentes en la entrevista. Concretamente, se establecieron los siguientes ocho temas:

1. Estructuración de la secuencia didáctica.
2. Dificultad del tema gramatical.
3. Utilidad del SCOPA para futuras ocasiones.
4. Novedad de trabajar un tema gramatical con SCOPA.
5. Novedad del tema trabajado (los tandems lingüísticos).
6. Exceso de fotocopias.
7. Intención de volver a trabajar con SCOPA.
8. Propuestas de temas para futuros SCOPA.

El primero de los temas hace referencia a la estructuración de la secuencia didáctica. En varias ocasiones, los aprendices valoraron positivamente el

modo en el que estaba estructurada la secuencia. De hecho, lo que más les gustó fue el hecho de que la secuencia combinara distintas tipologías de actividades (actividades sobre temas gramaticales, actividades de conversación, etc.), así como también la integración de las distintas destrezas (leer textos, escribir textos y hablar con los compañeros). Esto se aprecia en el siguiente fragmento, extraído de la transcripción de la entrevista 1, en el que un alumno pone de manifiesto su opinión sobre la estructuración de la secuencia didáctica:

A2: El hecho de estructurar el principio con una estructura, unos textos también para empezar y después ejercicios de gramática, esquemas, actividades orales... Variar un poquito los ejercicios de la... de los cinco papeles. Era... Sí, y todo un esquema que podemos utilizar también en los otros cursos. Entonces es algo... Es una práctica oral y escrita que siempre se puede conti... volver a utilizar. No es solo una cosa que interesa a esta clase, sino que sirve para lo general también. Y útil para escribir algo sobre Facebook... Un tema de actualidad.

Fragmento 18. Opinión de un alumno sobre la estructuración de la secuencia didáctica.

Dicho en otras palabras, la secuencia didáctica cumplió las expectativas de los alumnos porque no se centraba únicamente en el trabajo de un tema gramatical determinado, sino que adoptaba una visión más comunicativa.

El segundo tema en el que coincidieron la mayoría de los aprendices era la dificultad del tema gramatical trabajado. De acuerdo con las entrevistas, el tema gramatical del contraste entre los verbos *ser* y *estar* seguido de adjetivos o participios es un tema que sigue acarreando problemas a bastantes de los aprendices, a pesar de tener un nivel intermedio de español (B1-B2).

En este sentido, los aprendices comentaron que les había gustado poder trabajar este tema desde otra perspectiva con la ayuda de los SCOPA, ya que habían podido profundizar en un tema que les sigue generando dudas. Además, muchos coincidieron en que los SCOPA son una herramienta de consulta que les serviría para futuras ocasiones. A continuación, se adjuntan dos fragmentos de las entrevistas 1 y 2 en los

que los alumnos comentan la dificultad que les supone el tema gramatical del contraste entre los verbos *ser* y *estar*:

- P: Gracias. A ti, Sarah, ¿qué te ha parecido?
- A3: También em... gustado... Me ha gustado también. Porque tuve em... tal vez... a veces em... algunas problemas con la diferencia entre *ser* y *estar* y ahora tengo una esquema que puedo ver y... no sé... que em... tiene que utilizar.

Fragmento 19. Opinión de un alumno sobre la dificultad del tema gramatical.

- P: Muy bien. ¿Te ha parecido útil trabajar con los esquemas?
- A1: Sí, muy útil.
- P: ¿Por qué?
- A1: Porque em... para mí *ser* y *estar* es un tema muy difícil. Entonces me ha gustado muy bien porque cuando yo escribo textos siempre hay errores de *ser* y *estar* y con ese esquema creo que fue muy bien... también con el... con los deberes fue muy bien. Fue más difícil... eh más fácil que antes.

Fragmento 20. Opinión de un alumno sobre la dificultad del tema gramatical.

El tercer tema que comentaron los alumnos fue la utilidad de los SCOPA para futuras ocasiones. Este tema, de hecho, está vinculado con el anterior. Los alumnos valoraron positivamente trabajar el tema gramatical con la ayuda del SCOPA y, es más, comentaron en varias ocasiones que se trataba de una herramienta que conservarían para futuras ocasiones cuando tuvieran dudas sobre dicho tema gramatical, tal y como se puede leer en los fragmentos 19 y 20.

El cuarto tema hacía referencia a la novedad del trabajo con los SCOPA. En las entrevistas, se preguntó a los alumnos si alguna vez habían tenido alguna sesión parecida a las que se llevaron a cabo en la experimentación. Todos coincidieron en el hecho de que era la primera vez que trabajaban con SCOPA como herramienta de mediación.

Al mismo tiempo, y en relación con el tema 5, comentaron que también era la primera vez que trabajaban el tema de los tandems lingüísticos en una sesión. Es más, en una ocasión, un alumno comentó que le había resultado especialmente relevante el tema de los tandems lingüísticos porque justo días antes de la sesión había estado buscando un tandem de español.

P: Perfecto. ¿Qué más? ¿Hay alguna cosa que te ha sorprendido de esta clase?

A1: Em...

P: Por ejemplo, ¿los esquemas?

A1: Em sí. Es algo nuevo.

P: Es algo nuevo para ti.

A1: Sí. Pero creo que es muy bien. Es otra forma de si no tenemos un libro con ejercicios...

Fragmento 21. Novedad del uso de los SCOPA.

P: Muy bien. ¿Habíais tenido alguna vez antes una clase parecida a esta?

A2: Parecida a esta... Como esta, no.

P: ¿No? ¿Y los demás?

A3: Creo que no.

P: ¿Creo que no? (Risas)

P: O sea, la primera vez que tenéis una clase de este tipo, podríamos decir.

A1: De este tipo sí.

P: ¿Sí?

A2: Ya el tema del tandem ya es la primera vez que lo tratamos.

P: Ahá.

A1: Hemos hecho em... el tema de *ser* y *estar* antes pero no... está... no está estructurado como esta clase.

P: Ahá. Vale.

Fragmento 22. Novedad del tema trabajado (tandems lingüísticos).

El sexto tema fue el exceso de fotocopias utilizadas a lo largo de las sesiones. A pesar de que casi todos los aspectos fueron valorados positivamente, este fue un punto que no gustó tanto a los alumnos.

A lo largo de las dos secuencias, a los alumnos se les proporcionaron las fotocopias de la secuencia didáctica (un total de 5), más todos los SCOBAs (un total de 3) y las actividades de deberes (1 fotocopia). Por lo tanto, los alumnos obtuvieron un total de 9 fotocopias y, a veces, les resultaba complejo ir cambiando de una fotocopia a otra sin perderse. Este tema que no gustó tanto es un indicador de una sugerencia de mejora para futuras ocasiones en las que se lleve a cabo una sesión de tales características.

| | |
|-----|---|
| P: | ¿Y qué os ha gustado menos quizás? |
| A1: | Los papeles |
| P: | (<i>Risas</i>) |
| A2: | (<i>Risas</i>) |
| A1: | Porque a mí... |
| P: | Muchos papeles. |
| A1: | A mí no me gustan los papeles pero em... sí... necesitamos la información y... creo que el tema es muy importante. Pero son muchos papeles. |

Fragmento 23. Exceso de fotocopias.

El séptimo tema tenía que ver con la intención de volver a utilizar los SCOBAs en futuras ocasiones. Se preguntó explícitamente a los alumnos si les gustaría volver a trabajar en otras sesiones con SCOBAs, a lo que la mayoría respondió que sí. De hecho, la mayoría matizó que les gustaría seguir trabajando con SCOBAs porque consideran que estos esquemas son una forma clara de entender un tema gramatical.

En este sentido, la mayoría comentó que les gustaría volver a utilizar SCOBAs para trabajar otros temas gramaticales, lo cual hace referencia al tema 8. Concretamente, los mismos estudiantes ya propusieron sugerencias de posibles temas gramaticales que se podrían trabajar con los SCOBAs, como por ejemplo la distinción entre *por* y *para* y el contraste entre pretérito imperfecto y el pretérito indefinido.

A2: El esquema era claro.

P: ¿Pero os han sorprendido estos esquemas o...?

A1: Sí.

A3: Sí, un poco.

A1: Em... las actividades diferentes, sí.

A2: Sí, el esquema porque es la primera vez que el tema de *ser* y *estar* lo tratamos con un esquema de este tipo. Porque normalmente tenemos una lista con *ser* en grande y dos puntos y *estar* y dos puntos y entonces es difícil. Es un caso práctico cuando tienes que escribir algo, de ver em... cuál es tu caso específico.

A1: Puede servir también para *por* y *para*, em... temas que no son tan fácil.

A2: Sí, sería útil por *por* y *para*. Efectivamente.

P: Por lo tanto, ¿Os ha gustado utilizar estos esquemas?

A1: Sí, este semestre... las actividades diferentes, actividades oral... Sí, sí.

P: ¿Os gustaría volver a trabajar con los esquemas?

A3: Sí.

A2: Depende.

P: No solo con *ser* y *estar*, sino con otros temas, quizás, del español.

A3: A mí me gustan los esquemas.

P: ¿Te parecen útiles?

A3: Sí.

A2: Depende siempre de la materia. Por ejemplo, en un idioma extranjero creo que es importante. En este caso ha sido muy, muy útil. Pues depende porque algunas cosas donde es mejor... hablar libremente, no ser vinculados a esquemas. Pero en este caso es una regla de gramática y esto es útil. Lo necesitamos.

A1: Pero solo en combinación con actividades que... em... que... sí, en combinación con otras actividades.

P: Con otras actividades. De acuerdo.

Fragmento 24. Intención de volver a trabajar con los SCOBA por parte de los alumnos y propuestas de temas gramaticales para futuros SCOBA.

A modo de conclusión, de las entrevistas se desprende una valoración positiva de la experimentación. La mayoría de los aprendices apreciaron la estructuración de la secuencia, así como también el tema (los tándems lingüísticos). Al mismo tiempo, todos los alumnos apreciaron el uso del SCOBA para trabajar un tema gramatical, y a la gran mayoría le hubiera gustado seguir trabajando con dichas herramientas. A pesar de la valoración positiva general, hubo un aspecto negativo en el que coincidieron todos los alumnos: el exceso de fotocopias. Para muchos resultó un poco molesto disponer de tantas fotocopias, ya que en ocasiones les resultaba difícil pasar una fotocopia a otra sin perderse. Este aspecto negativo, sin embargo, es una propuesta de mejora que se podría tener en cuenta para futuras planificaciones de sesiones con tales características.

6. CONCLUSIONES

El objetivo general de este trabajo consistía en elaborar una propuesta de secuencia didáctica enmarcada en el trabajo por conceptos, experimentarla y analizar la puesta en práctica. En relación con el análisis de la experimentación, nos propusimos las siguientes tres preguntas de investigación:

- ¿En qué medida sirven los SCOBA a los aprendices para comprender los conceptos nuevos?
- ¿Cómo conceptualizan los aprendices en las actividades de reflexión?
- ¿Qué uso hacen los aprendices de los conceptos del SCOBA en este proceso de conceptualización?

A lo largo del análisis de la experimentación, nos fijamos sobre todo en tres elementos distintos para poder responder a las preguntas anteriores: el uso que hacían los alumnos

del SCOBAs, las estrategias de aprendizaje que empleaban en la resolución de las actividades y los conceptos que mencionaban.

En el caso del uso de los SCOBAs, se observaron dos tipos de uso. Por parte de los alumnos, la mayoría empleaba el SCOBAs para comprobar sus hipótesis. Cuando los aprendices resolvían las actividades, normalmente tenían una intuición del verbo que necesitaban para cada caso, pero para comprobarlo solían recurrir al SCOBAs y verificaban que se encontraban en el caso de uso concreto. En otras ocasiones, también se observó que los alumnos utilizaban los SCOBAs como herramienta de consulta cuando tenían dudas entre dos o más conceptos. Aparte de los alumnos, la profesora también usó el SCOBAs en varias ocasiones para corregir las actividades.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje empleadas, los alumnos utilizaron especialmente dos: el trabajo cooperativo y el *translanguaging*. Por una parte, en algunas ocasiones, ciertos alumnos utilizaban un uso pedagógico de la traducción (el *translanguaging*) para comentar en su L1, el alemán, conceptos o palabras que no acababan de entender en español. Por otra parte, todos los alumnos cooperaron entre ellos para resolver las actividades.

Dentro del trabajo cooperativo, se observaron dos formas distintas de explicación de los conceptos. La mayoría de los aprendices explicaba los conceptos de forma superficial, es decir, reproduciendo exactamente la categoría del SCOBAs. Otros, en cambio, parafraseaban la categoría que aparecía en el SCOBAs y la explicaban con sus propias palabras.

Por último, en cuanto a los conceptos, los alumnos incluyeron en su propio discurso la reflexión sobre 10 conceptos distintos. De estos 10 conceptos, todos los alumnos comentaron 3 de ellos, que fueron los conceptos de *evento*, *lugar* y *característica*. Aunque no forma parte del trabajo, el hecho de que todos los alumnos reflexionaran sobre esos mismos conceptos llama la atención, y podría ser analizado con más detalle en futuras investigaciones para conocer con certeza lo que supone.

A raíz de estos datos, podemos llegar a las siguientes conclusiones en relación con las preguntas de investigación. En primer lugar, nos preguntábamos en qué medida sirven los SCOBAs a los aprendices, a lo que podemos responder que se trata de una herramienta de consulta en dos sentidos. Por una parte, se trata de una herramienta de

consulta porque los alumnos la empleaban para consultar conceptos que no tenían claros. Por otra parte, también empleaban el SCOB A a modo de consulta para comprobar las hipótesis que tenían a la hora de seleccionar un verbo u otro. Además de todo ello, también se observó que el SCOB A es una herramienta de apropiación, ya que los alumnos incluían en su propio discurso la verbalización de un concepto. Es decir, los alumnos integraban con sus propias palabras la definición de un concepto.

En segundo lugar, queríamos saber cómo conceptualizan los aprendices. A grandes rasgos, distinguimos dos procedimientos distintos a la hora de conceptualizar. Por una parte, en la mayoría de ocasiones, los aprendices reproducían de forma superficial las categorías del SCOB A a la hora de conceptualizar. Dicho de otra forma, en estas ocasiones los alumnos se limitaban a reproducir de forma exacta las categorías que aparecían en el SCOB A mientras reflexionaban sobre el concepto. Por otra parte, en otras ocasiones, se puede apreciar cómo los aprendices se apropian de las categorías de los SCOB A. En estos casos, los alumnos parafrasean las categorías con sus propias palabras a la hora de reflexionar sobre el concepto, es decir, se apropian del concepto.

En tercer lugar, nos planteamos qué uso hacían los aprendices de los conceptos del SCOB A durante el proceso de conceptualización. En total, observamos dos usos distintos de los conceptos. Por una parte, empleaban la explicación de los conceptos como estrategia para comprender el concepto en sí. En varias ocasiones, los aprendices se explicaban entre ellos los distintos conceptos, lo que constituía una estrategia de comprensión del concepto (para poder explicar el concepto, es necesario entenderlo). Por otra parte, también observamos cómo los alumnos empleaban los conceptos para comprender el ámbito de uso de los verbos. En estos casos, los alumnos tenían claro el verbo que debían escoger (probablemente por intuición), y el concepto les ayudaba a entender por qué se utilizaba ese determinado verbo en esa situación en concreto.

Aparte de estas conclusiones extraídas de los resultados del análisis, las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a los alumnos también aportaron datos relevantes para este trabajo. En general, los aprendices valoraron positivamente la experiencia del trabajo con los SCOB A. Todos coincidieron en el hecho de que esta herramienta es una aproximación útil para el aprendizaje de determinados temas gramaticales conflictivos del español.

En este sentido, muchos resaltaron la utilidad del SCOPA, ya que, para la mayoría, fue una herramienta formulada de una forma clara y sintética que les permitió comprender mejor el fenómeno gramatical. Esta afirmación respalda la premisa con la que se construyen los SCOPA, según la cual un esquema es una forma mucho más visual y ágil de interpretar la información, ya que se ajusta al tipo de representaciones mentales que utilizamos los humanos a la hora de orientarnos.

Al mismo tiempo, el hecho de que los alumnos consideraran el SCOPA como una herramienta útil también pone de manifiesto la relevancia de trabajar en el aula, tal y como señala Vygotsky, el denominado conocimiento conceptual o científico, es decir, aquello que se proporciona a los aprendices en el aula para que se apropien de la nueva lengua. En otras palabras, con la experimentación llevada a cabo con los SCOPA, hemos podido comprobar que el principio básico del Concept-Based Instruction (el trabajo de los conceptos o significado por encima de la forma) es necesario y útil para que los aprendices se apropien de una lengua extranjera.

Además de ello, otro aspecto relevante que se mencionó en las entrevistas fue la estructuración de las actividades en forma de secuencia didáctica. La mayoría de los alumnos apreciaron el hecho de que las actividades estuvieran relacionadas entre sí y de que no se trabajara únicamente y de forma aislada el tema gramatical. Así pues, a los alumnos les pareció adecuado trabajar la lengua como un todo y no centrarse únicamente en la gramática.

Este aspecto se puede relacionar con la concepción holística de la lengua, principal característica de las secuencias didácticas. Este tipo de planteamiento, como comentamos en el marco teórico, se puede considerar un enfoque globalizador que no tiene por único objetivo enseñar un fenómeno gramatical de la lengua de forma aislada, sino que se centra en todos los elementos que conforman el género textual (desde cuestiones de registro hasta la gramática recurrente en este tipo de textos). En otras palabras, y como se comentó previamente, la secuencia didáctica siempre está vinculada al tratamiento holístico del texto.

A pesar de las críticas positivas en torno al trabajo por conceptos y la secuencia didáctica, hubo un elemento que todos los alumnos consideraron negativo: el exceso de material. Durante la experimentación, los aprendices recibieron muchas fotocopias, tanto las de la secuencia didáctica como las de los distintos SCOPAs, así como

fotocopias de deberes para casa. Esta cantidad de material resultó, en ocasiones, abrumante para los alumnos. De cara a futuras experimentaciones, una propuesta de mejora sería procurar reducir el material para facilitar el trabajo de los alumnos.

Aparte de estos aspectos comentados en las entrevistas, nos gustaría decir que somos conscientes de que, por las características de este trabajo, los resultados obtenidos en el análisis no son generalizables. Esto, sin embargo, abre las puertas a futuras líneas de investigación en las que se podría experimentar una secuencia de características parecidas y el trabajo con SCOBAs con muestras más amplias de participantes con el fin de obtener una visión más precisa de la efectividad del trabajo por conceptos.

Finalmente, nos gustaría añadir que este trabajo, aparte de ser una investigación sobre el tema, también tenía por objetivo hacer una aportación en la elaboración de materiales en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Así pues, esperamos que todo el material desarrollado a lo largo del trabajo pueda ser útil para docentes de ELE.

7. BIBLIOGRAFÍA

Adair-Hauck, B., & Donato, R. (1994). Foreign Language explanations within the zone of proximal development. *The Canadian Modern Language Review*, 50/3, 533-557.

Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 37-109.

Alba, J. M., & Zanón, J. (1999). Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes. En J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 14-23). Madrid: Edinumen.

Arievitch, I., & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Gal'perin's perspective and its implications. *Human Development*, 43, 69-92.

Arumí, M. (2006). *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva* (Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/7583>

Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3*. Madrid: Espasa-Calpe.

Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Carandell, Z. (2013). La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía. En O. Esteve y E. Martín-Peris (Eds.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lengua extranjera* (pp. 103-116). Barcelona: ICE Horsori.

Castañeda, A. (2004). Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 0, 1-23.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Grupo ANAYA S.A.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Londres: SAGE Publications.

Daydov, V. V. (2004). *Problems of developmental instruction. A theoretical and experimental psychological study*. Moscú: Akademiya Press.

Esteve, O. (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Esteve, O. (2000). *Hacia un modelo alternativo de formación de profesorado de lenguas extranjeras*. Escuela Oficial de Idiomas de Vélez-Málaga: Vélez-Málaga.

Esteve, O. (2002). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico. En S. Salaberri (Ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 61-82). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Esteve, O. (En prensa). Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras: la función de la mediación docente. *Revista del Instituto Cervantes de Múnich*.

Esteve, O., & Martín-Peris, E. (2013). *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: ICE-Horsori.

Esteve, O. (2014). Entre la práctica y la teoría: Comprender para actuar. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, 19, 13-36.

Esteve, O., Fernández, F., Martín-Peris, E., & Atienza, E. (En prensa). The integrated plurilingual approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language and Sociocultural Theory*, 3/2, 1-20.

Fernández, F. (2010). *Las convenciones de género en alemán y español: el ejemplo del folleto de cursos de idiomas*. Saarbrücken: VDM Verlagsservicegesellschaft mbH.

Fernández, M^a. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque, & V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 2357-2460). Madrid: Espasa-Calpe.

Ferreira, M., & Lantolf, J. P. (2008). A Concept-based Approach to Teaching: Writing through Genre Analysis. En J. P. Lantolf, & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 285-320). Londres: Equinox Publishing Ltd.

Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1984). Speaking as Self-Order: A Critique of Orthodox Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 6 (2), 59-143.

Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1985). Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. *Applied Linguistics*, 6, 19-44.

Galperin, P. Ya. (1967). On the notion of internalization. *Soviet Psychology*, 5, 28-33.

Galperin, P. Ya. (1979). The role of orientation in thought. *Soviet Psychology*, 18, 19-45.

Galperin, P. Ya. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), 69-80.

Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura (2016). *TERMCAT, Centre de Terminologia*. Recuperado de <http://www.termcat.cat/>

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.

Herazo, J. D. (2014). *Second Language (L2) development as concept-mediated textual activity: exploring the role of functional language concepts in classroom L2 communication and learning*. (Tesis doctoral. University of Pittsburgh), Recuperado de http://d-scholarship.pitt.edu/20998/1/HERAZO_ETD_2014.pdf

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Nueva York: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. (2008). Praxis and classroom L2 development. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, 8, 13-44.

Lantolf, J. P. (2002). La enseñanza de la lengua como comunicación. En S. Salaberri (Ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado* (pp. 83-95). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Nueva York: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press.

López Ferrero, C., & Martín-Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de Lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.

Marian, V., Blumenfeld H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 940-967.

Martín-Peris, E. (1995). Las tareas en la enseñanza de e/le a adultos. En M. Siguán (Coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas* (pp. 39-56). Barcelona: ICE-Horsori.

Martín-Peris, E., & Esteve, O. (2013). Autonomía y uso de la lengua. En O. Esteve y E. Martín-Peris (Eds.) *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras* (pp. 33-56). Barcelona: ICE-Horsori.

Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español. Vol. II: de la idea a la lengua*. Madrid: Difusión.

Mercer, N. (2004). Sociocultural Discourse Analysis: Analyzing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 68-137.

Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de innovación educativa*, 34. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/034-la-calculadora-en-la-clase-de-matematicas--proyectos-de-formacion-de-centros/ensenar-a-conciencia>

Monereo, C. (1998). *Estratègies d'Aprenentatge. Volum I: Assessorament i formació del professorat. Col·lecció Manuals*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Negueruela-Azarola, E. (2013). Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual. *Miríada Hispánica*, 6, 53-70.

Nord, C. (2003). *Kommunikativ handeln auf Spanisch und Deutsch, Übersetzungsorientierte komparative Stilistik*. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S. L.

Surribas, E. (2011). *La presència de l'L1 en el treball en grup per part d'aprenents adults d'alemany/LE de nivell avançat des d'una perspectiva sociocultural* (Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/48674>

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity (Applied linguistics and language study)*. Nueva York: Longman.

Van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 46-65.

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

8. ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario de descripción de la muestra.

Cuestionario de descripción de la muestra participante

| | | | | |
|----------|--|--------------|--|---------------------------------|
| Nombre | | Edad | | Hombre <input type="checkbox"/> |
| Apellido | | Nacionalidad | | Mujer <input type="checkbox"/> |

1. ¿Cuál es tu lengua materna? (Si tienes más de una lengua materna, escríbelo también)

| | | |
|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. |
|----|----|----|

2. ¿Qué lenguas extranjeras conoces? Ordénalas por orden de aprendizaje (1= primera lengua extranjera, 2= segunda lengua extranjera, etc.)

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
|----|----|----|----|----|

3. ¿Qué nivel de español tienes?

4. ¿Cuántos años hace que estudias español?

5. ¿Has vivido alguna vez en un país hispanohablante durante una temporada?

Sí

No

En caso afirmativo:

¿Dónde?

¿Cuánto tiempo? (meses)

6. ¿Qué es lo que más te ayuda a la hora de aprender una nueva lengua? ¿Cómo te gusta trabajar en clase? ¿Por qué?

Anexo 2

Secuencia didáctica titulada *Busco tándem*.

Busco tándem

Habéis creado un grupo hispano-alemán en Facebook con el fin de encontrar a una pareja lingüística con la que poder hablar en español y, así, mejorar vuestro nivel en esta lengua. Para ello, cada uno de vosotros decide escribir una descripción personal en la página de Facebook para presentarse.

Actividad 1. En parejas, intentad responder a las siguientes preguntas:

- 1.1. ¿Sabéis qué es un tándem?
- 1.2. ¿Cómo encontramos un tándem?
- 1.3. ¿Qué ventajas y/o inconvenientes puede tener un tándem lingüístico?
- 1.4. ¿Habéis tenido alguna vez un compañero tándem?
- 1.5. ¿Cómo fue la experiencia? ¿Fue positiva, negativa...? ¿Por qué?

Actividad 2. A continuación vas a leer unos textos escritos por personas que buscan tándems a través de Internet. Lee los textos y, en grupos de tres, intentad responder a las siguientes preguntas:

Texto 1

¡Hola a todos! Me llamo Marta, soy de Barcelona y actualmente estoy de Erasmus en Múnich. Llegué a la ciudad hace tan solo unas semanas, así que soy nueva en este entorno. Mi nivel de alemán aún es bastante bajo, por lo que me gustaría encontrar un tándem para poder practicar y hablar.

Soy estudiante de Medicina en Barcelona, y soy una persona abierta: me gusta conocer gente, bailar, etc. Pero mi gran pasión es cantar. En Barcelona estoy en un coro de góspel, y quisiera encontrar algo parecido en Múnich para seguir cantando.

Mis lenguas maternas son el español y el catalán, aunque también soy buena en inglés y francés. Si tienes ganas de intercambiar tu alemán por español o catalán, ¡no dudes en escribirme!

Texto 2

¡Hey! Mi nombre es Pedro, soy madrileño y hace un año que vivo en Múnich. En mi trabajo solo se habla inglés, y la verdad es que estoy un poco cansado de hablar solo en esta lengua. Estoy interesado en encontrar a alguien para poder mejorar mi fluidez en alemán y, por qué no, en hacer nuevos amigos en la ciudad.

Soy ingeniero de profesión, y mis *hobbies* son practicar deportes extremos (como el paracaidismo) y viajar. Tengo que reconocer que soy un poco malo aprendiendo nuevas lenguas, pero soy muy divertido. ¡Conmigo seguro que no te aburres!

Si quieres aprender español, escíbeme y podemos quedar para tomar unas cervezas.

2.1. ¿Qué tipo de información proporcionan estos textos? ¿Qué estructura tienen los textos?

2.2. ¿Qué tipo de palabras predominan sobre todo desde el punto de vista gramatical? Haz una lista con tus compañeros.

2.3. Vuelve a leer los textos y busca ejemplos de frases con *ser* + adjetivo y otras con *estar* + adjetivo. Apúntalas en la tabla y piensa cómo lo diríamos en otras lenguas. Una vez hayas apuntado todas las frases, intenta pensar una norma o explicación para el uso de *ser* y *estar* con adjetivos.

| Ejemplos con <i>ser</i> + adjetivo | ¿Cómo lo diríamos en otras lenguas? | Ejemplos con <i>estar</i> + adjetivo | ¿Cómo lo diríamos en otras lenguas? |
|------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| ¿Norma? ¿Explicación? | |
|-------------------------|--|
| <i>Ser</i> + adjetivo | |
| <i>Estar</i> + adjetivo | |

Actividad 3. Recuerda que la tarea final consiste en escribir una descripción personal para buscar una pareja tándem en Facebook. Hasta ahora hemos visto la importancia de saber usar correctamente los verbos *ser* y *estar* seguidos de adjetivos. Pero, ¿qué más necesitas para escribir una descripción personal? Piensa qué otras cosas necesitas y coméntalo con otro compañero.

Luego, lee atentamente el esquema de la descripción personal en Facebook, el esquema de los verbos *ser* y *estar* y los criterios de evaluación.

3.1. Ahora que ya hemos visto todos los elementos que nos hacen falta para escribir una descripción personal, vamos a seguir trabajando los verbos *ser* y *estar* con el esquema de estos verbos. Completa las siguientes oraciones con el verbo *ser* o *estar* y explica por qué has escogido un verbo y no otro. Puedes usar el esquema de los verbos para decidir qué verbo es correcto en cada oración.

A) Marta _____ de Barcelona, pero ahora vive en Madrid.

Explicación:

B) - Oye, ¿sabes dónde _____ la conferencia de mañana?
- Creo que sí, _____ en el auditorio.

Explicación:

C) Por lo que me han dicho, los ponentes de la conferencia de mañana _____ prestigiosos investigadores del ámbito de las lenguas.

Explicación:

D) Mi compañero de clase ha perdido todos sus apuntes de la asignatura. _____ furioso y no sabe cómo solucionarlo.

Explicación:

E) Hoy no me apetece salir a tomar algo por la noche, _____ cansado.

Explicación:

F) Mis asignaturas favoritas en la universidad son física y química, pero debo reconocer que también _____ buena en inglés.

Explicación:

G) Ana se ha comprado un vestido precioso para la fiesta. Hoy _____
guapísima.

Explicación:

H) ¿Queréis ir a tomar algo después de clase? Conozco un bar muy barato que
_____ cerca de la universidad.

Explicación:

3.2. Sara es una antigua estudiante Erasmus que vivió durante unos meses en Madrid. Ahora se ha ido a vivir a Londres para mejorar su inglés y ha escrito un correo a una amiga española, pero a veces se confunde con los usos de los verbos *ser* y *estar*. Lee el texto y, con la ayuda del esquema de los verbos *ser* y *estar*, corrige los errores que encuentres y explica por qué están mal.

¡Hola, Carla!

¿Qué tal? Hace mucho tiempo que no te veo. Ahora estoy viviendo en Londres, y para poder aprender más rápido el idioma he buscado una pareja tándem. ¡Está una idea fantástica! Mi tándem es John, tiene 25 años y es de Manchester. Está muy simpático, siempre me hace reír y parece que nos entendemos muy bien. Soy muy contenta de haberle conocido, siempre hacemos planes juntos y me ayuda en casi todo. ¡Lástima que ya tenga novia!

En cuanto a la ciudad de Londres, ¿qué puedo decirte? Es una ciudad maravillosa, aunque está bastante cara. Una cosa que echo bastante de menos es el carácter de la gente española: la mayoría de la gente aquí no está tan abierta como en España. Aparte de eso, el tiempo está bastante malo, ¡siempre llueve! Pero no pasa nada, yo ya me he acostumbrado al nuevo clima.

¿Qué tal tus estudios? ¿Todo bien? Espero poder leerte pronto.

Besos,

Sara

| Error | ¿Por qué está mal? | Corrección |
|-------|--------------------|------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Actividad 4. ¡Ya estás listo para escribir! Recuerda que tienes que escribir una descripción personal para poder buscar tándem en Facebook. Antes de escribir tu texto, piensa qué cosas quieres explicar a tu futuro tándem. En parejas, completad la siguiente tabla:

| ¿Qué queremos decir? ¿Qué información queremos dar? |
|---|
| |

4.1. Ahora escribe tu texto de forma individual, sin usar el esquema. Tiene que ser una descripción personal breve, entre 80 y 100 palabras. Intenta utilizar los verbos *ser* y/o *estar* seguidos de adjetivos. Para ayudarte, puedes consultar los criterios de evaluación: así sabrás qué cosas incluir en tu texto.

4.2. Una vez escrito el texto, revísalo y utiliza los esquemas (el del texto descriptivo y el de los verbos *ser* y *estar*) para comprobar si lo has hecho bien o si tienes que modificar algunas cosas. Cuando hayas terminado, completa los criterios de evaluación y entrégale a la profesora tanto el texto como los criterios de evaluación rellenos.

Anexo 3

Tarea de deberes para poder practicar con el SCOPA en casa.

¿Ser o estar?

En clase hemos visto una herramienta que nos puede ayudar a la hora de escribir nuestra descripción personal para Facebook: el esquema de los verbos *ser* y *estar*. Para familiarizarnos con esta nueva herramienta, completa las siguientes frases con los verbos *ser* o *estar* con la ayuda del esquema. Escribe también por qué motivo has escogido un verbo u otro para cada frase.

1. Hoy no creo que pueda ir a clase, me encuentro muy mal. Diría que _____ enferma.

Explicación:

2. Perdona, ¿sabes dónde _____ el despacho de la profesora de español?

Explicación:

3. El otro día me encontré a mi amigo Luís por la calle y no lo reconocí. _____ muy delgado. No lo recordaba así.

Explicación:

4. A: Esta noche quiero ir a un concierto, ¿te animas a venir?

B: Me parece una buena idea. ¿Dónde _____ el concierto?

Explicación:

5. Juan no me cae nada bien, _____ muy interesado. Siempre intenta aprovecharse de los demás.

Explicación:

Anexo 4 SCOPA sobre el género textual: descripción personal en Facebook.

Gramática

En las descripciones personales predominan:

- Presente de indicativo.
- En algunas ocasiones, el pretérito perfecto simple de indicativo.
- Oraciones condicionales.

Verbos frecuentes:

- *Ser y/o estar* + adjetivos.
- Verbos de opinión: *gustar, parecer, creer, opinar, etc.*
- Verbos de procedencia: *venir de* + país / ciudad.

Estructura

En una descripción personal, suele haber 3 partes:

- 1) Presentación de la persona.
- 2) Mención de las características y/o gustos personales.
- 3) Cierre y/o invitación a mantener el contacto con el receptor del texto.

Texto descriptivo en español:
descripción personal en
Facebook.

Registro

- Informal.
- Se tiende a escribir en 1ª persona del singular.

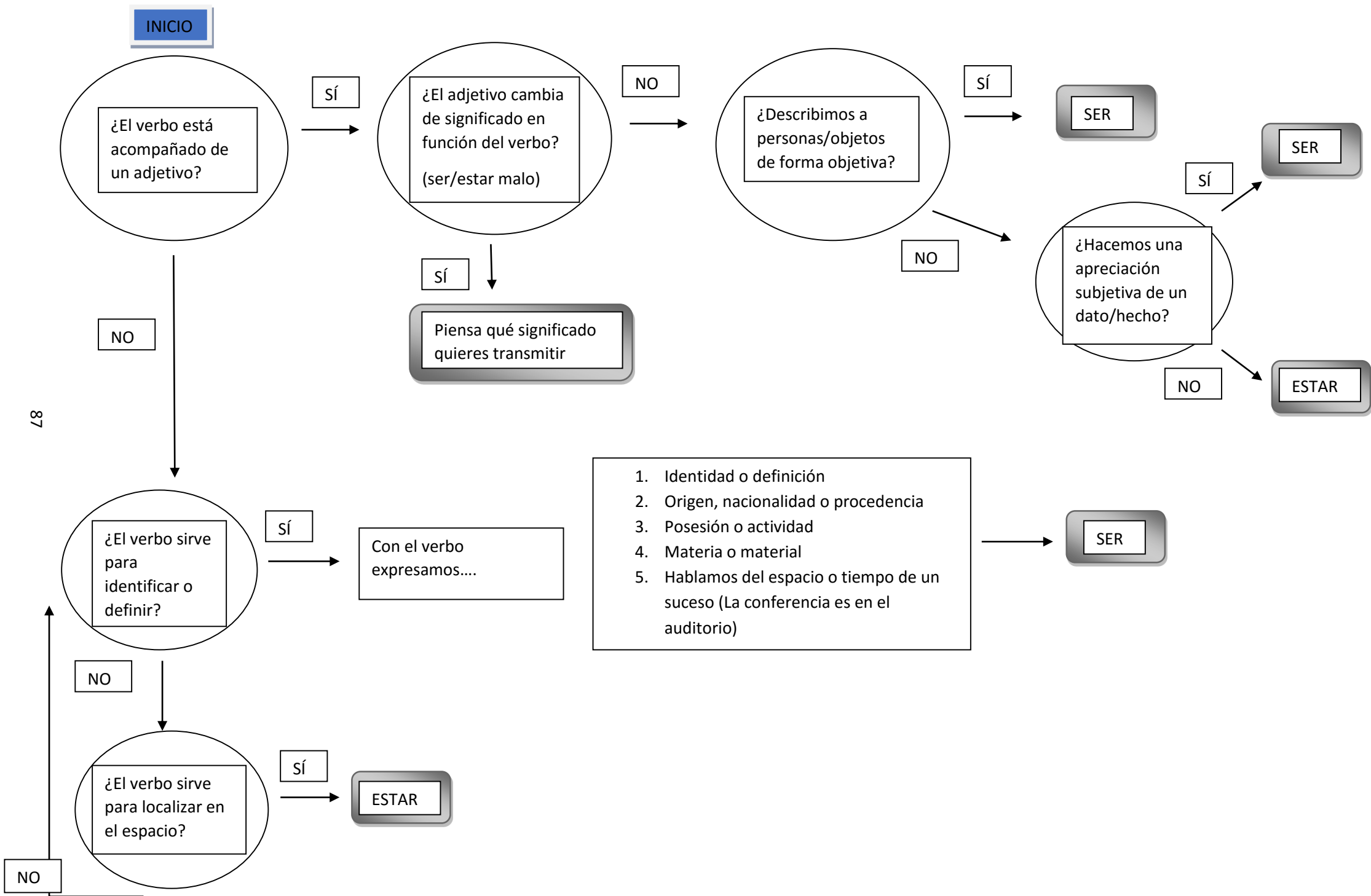
Léxico

- Adjetivos.
- Conectores:
 - o Para introducir ideas: *y, además.*
 - o Causales: *ya que, porque.*
 - o Adversativos: *pero, sin embargo, aunque, etc.*
- Vocabulario relacionado con los *hobbies.*
- Vocabulario relacionado con las nacionalidades y los idiomas.

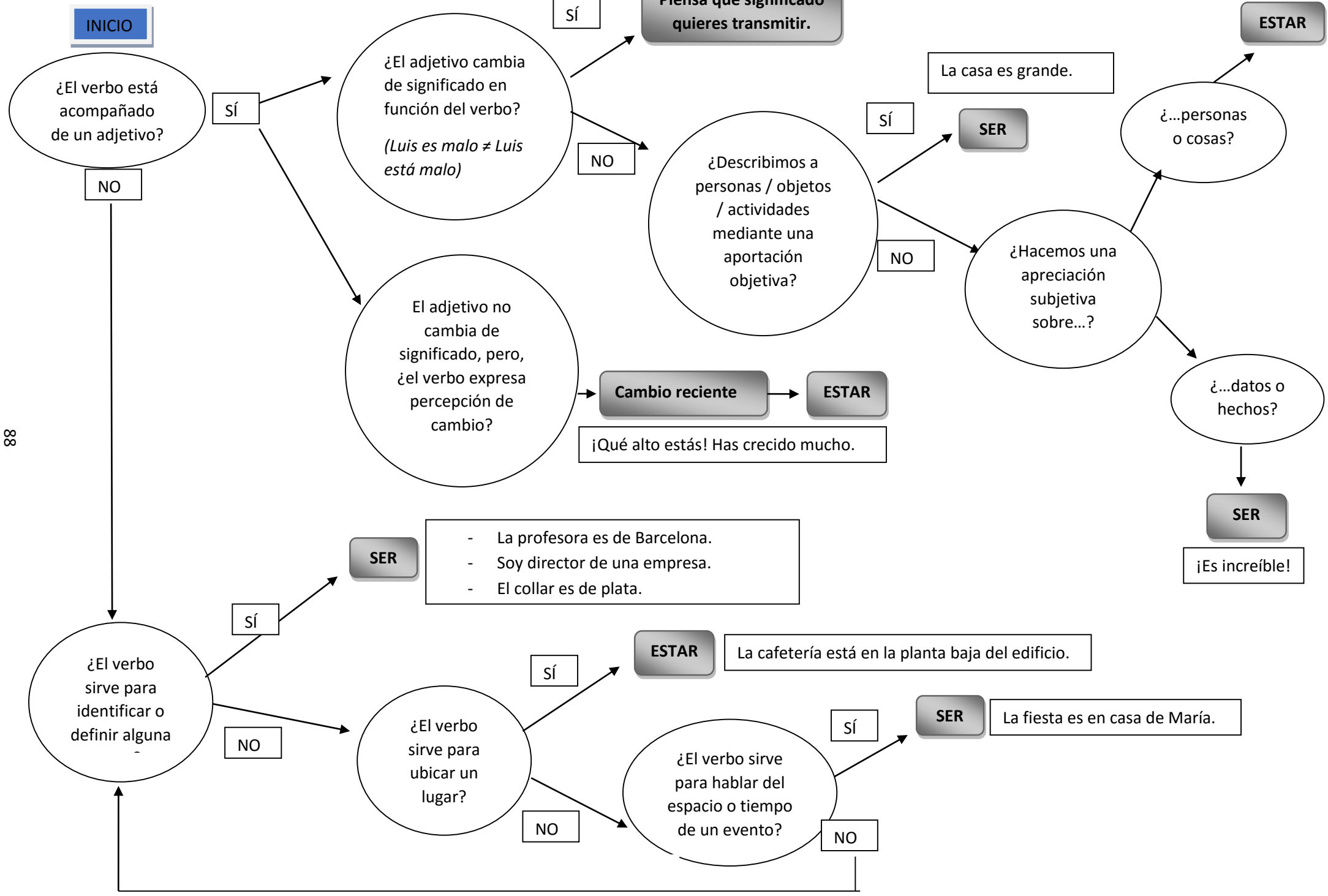
Pragmática

- Alusiones al receptor del texto (p. ej: *si te apetece..., escíbeme, etc.*).
- Lenguaje sencillo.

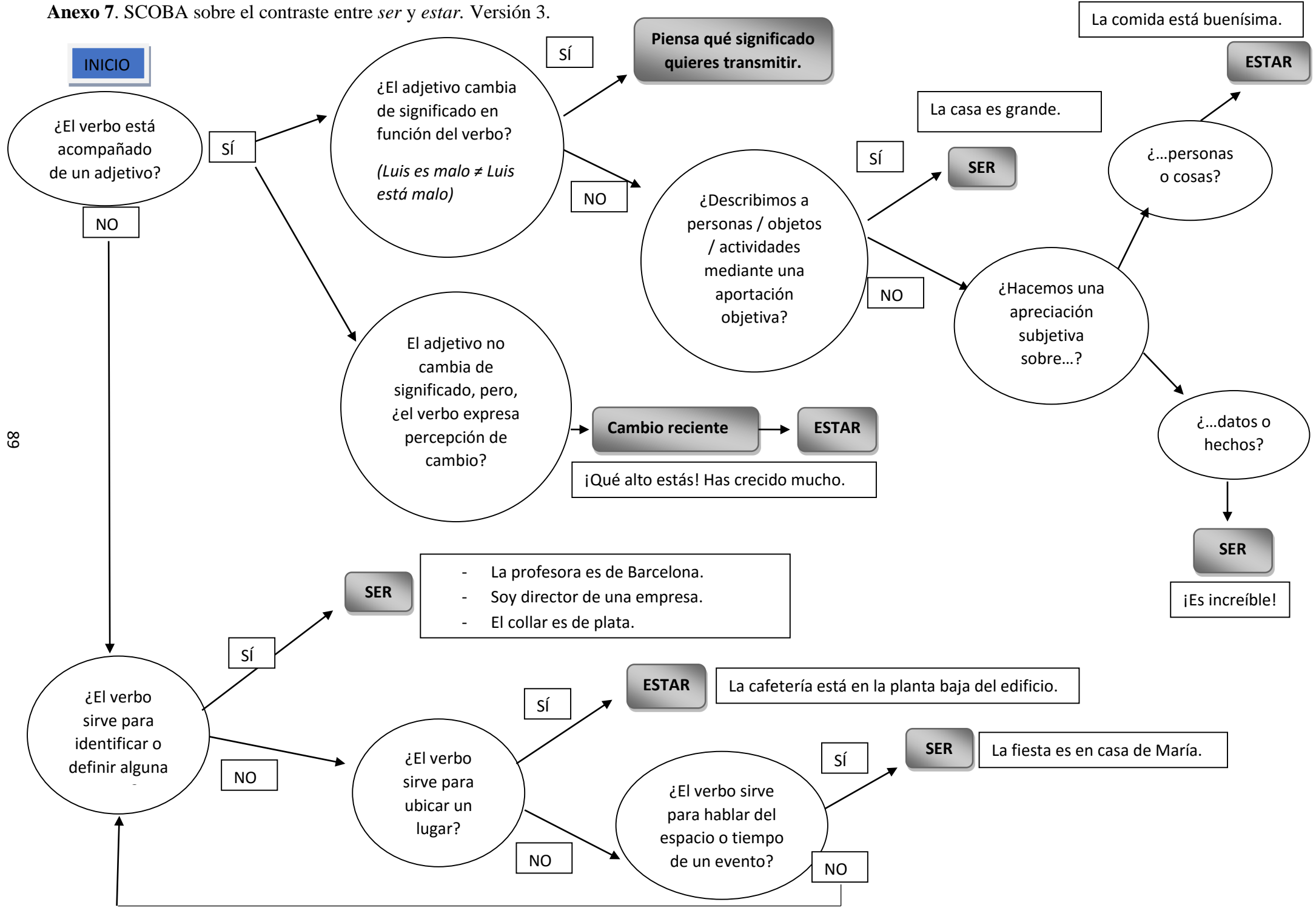
Anexo 5. SCOPA sobre el contraste entre *ser* y *estar*. Versión 1.



Anexo 6. SCOPA sobre el contraste entre *ser* y *estar*. Versión 2.





Anexo 7. SCOPA sobre el contraste entre *ser* y *estar*. Versión 3.



Anexo 8

Criterios de evaluación.

| Criterios | Sí | No | Evidencias |
|---|----|----|------------|
| Estructura <ul style="list-style-type: none">• ¿El texto descriptivo sigue la estructura correspondiente? <p> Puedes consultar el esquema de la descripción personal en Faebook.</p> | | | |
| Semántica y pragmática <ul style="list-style-type: none">• ¿Utilizo los verbos <i>ser/estar</i> seguidos de adjetivos correctamente? <p> Puedes consultar el esquema de los verbos <i>ser/estar</i>.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Incluyo adjetivos variados?• ¿Incluyo conectores variados?• ¿Me dirijo al posible destinatario del texto? | | | |
| Morfosintaxis <ul style="list-style-type: none">• ¿Conjugo correctamente los verbos?• En la descripción, ¿utilizo sobre todo el presente de indicativo y/o el pretérito perfecto simple de indicativo?• ¿Incluyo verbos variados?• ¿El texto está escrito en 1ª persona del singular? | | | |
| Registro <ul style="list-style-type: none">• En el texto, ¿utilizo un registro más bien informal? | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| Corrección <ul style="list-style-type: none">• Después de escribir el texto, ¿compruebo que no haya errores gramaticales o sintácticos y los corrijo? | | | |

Anexo 9

Entrevista semiestructurada.

Entrevista semiestructurada

Posterior a la implementación de la secuencia didáctica. Con grupos reducidos de alumnos (2 o 3 alumnos).

| Preguntas | Anotaciones |
|---|-------------|
| 1. ¿Qué os ha parecido la clase? Impresión general. | |
| 2. ¿Qué os ha gustado más? ¿Por qué? | |
| 3. ¿Qué os ha gustado menos? ¿Por qué? | |
| 4. ¿Habéis tenido antes en alguna ocasión una clase parecida? | |
| | |

| | |
|--|--|
| 5. ¿Hay algo que os ha sorprendido de esta clase? ¿Por qué? | |
| 6. ¿Os ha parecido útil trabajar con los esquemas? ¿Por qué sí o por qué no? | |
| 7. ¿Os gustaría volver a trabajar con esquemas de este tipo en alguna otra clase? | |
| 8. ¿Tenéis más clara ahora la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i> seguidos de adjetivos? ¿Podrías explicarla? | |
| 9. ¿Qué os ha ayudado más a entender esta diferencia? | |

Anexo 10

Transcripción y análisis de las actividades de sistematización lingüística de la secuencia didáctica. Grupo 1.

Contextualización

En los recuadros se incluyen los diálogos llevados a cabo entre los alumnos durante las actividades de sistematización lingüística de la secuencia didáctica (actividades 3.1. y 3.2.), así como la posterior corrección. En esas actividades, los alumnos trabajaron en pequeños grupos (un grupo de 3 personas y una pareja).

En la transcripción no se han corregido los errores producidos por los alumnos en la producción oral en español. Además, entre paréntesis se ha incluido información contextual que no se aprecia en las grabaciones (tales como movimientos de los alumnos o gesticulaciones) para comprender mejor los enunciados incluidos. Al mismo tiempo, en los fragmentos en los que los alumnos emplean su L1, se ha incluido entre corchetes y en cursiva la traducción al español de dichos fragmentos.

Leyenda

| | | |
|----------------|----------------|----------------|
| P: Profesora | A2: Aprendiz 2 | A4: Aprendiz 4 |
| A1: Aprendiz 1 | A3: Aprendiz 3 | A5: Aprendiz 5 |

| Realización de la actividad 3.1. | | |
|----------------------------------|--|---|
| Actividad | Transcripción | Microanálisis funcional |
| Actividad 3.1. Frase A | <p>P: Vamos a hacer la actividad 3.1.</p> <p>A1: Okay.</p> <p>P: Vamos a hacer la actividad 3.1. La dinámica es la misma que hemos hecho ahora. Tenemos una serie de frases y tenemos que completar... Tenemos que decidir qué verbo utilizamos: <i>ser</i> o <i>estar</i>. Y también tenemos que escribir la explicación: por qué utilizamos un verbo u otro. Aquí os pido que habléis vosotros tres, que lo comentéis entre vosotros para ayudaros a completar. Y vosotros dos también os podéis ayudar para hacer la actividad ¿Vale? ¿Dudas? ¿No? Es importante que utilicéis el esquema.</p> <p>A1: Mm esquema.</p> <p>P: El famoso esquema... De por vida ya os va a servir este esquema.</p> <p>A2: Entonces creo que (<i>ininteligible</i>)</p> <p>A1: <i>Es, sí.</i> Porque sirve para identificar o definir.</p> <p>A2: Exacto.</p> <p>A1: Tengo lo mismo.</p> | <p>P explica la actividad que van a realizar los alumnos. También propone cómo trabajar (en parejas / grupos).</p> <p>A1 y A2 identifican la explicación en el esquema (<i>mirando el SCOPA</i>).</p> <p>A1 y A2 comparan las respuestas y ven que coinciden.</p> |
| Actividad 3.1. Frase B | <p>P: Podéis comentarlo ¿eh?</p> <p>A2: Está bien.</p> | <p>P recuerda que pueden trabajar en equipo y comentar las respuestas.</p> |

| | | |
|---------------------------|--|---|
| | <p>A2: Y porque es un evento, pero el segundo...</p> <p>A1: <i>Está.</i></p> <p>A2: Sí... Pero puede ser si... Ambos son...son <i>estar</i>. Puede ser que ambos son <i>estar</i>.</p> <p>A2: Pero creo que una conferencia es un evento.</p> <p>A1: Pero hay solamente una explicación.</p> <p>A2: Entonces aquí es <i>es</i> pero en el segundo...</p> <p>A1: <i>Estar</i>. ¿O no?</p> <p>A1: Oh no, es también <i>es</i>.</p> <p>A2: Creo que es también <i>es</i>.</p> <p>A1: Refiere al evento.</p> | <p>A1 y A2 dudan sobre la opción correcta (<i>puede ser</i>).</p> <p>A2 determina que una conferencia es un tipo de evento (reflexión sobre el concepto de <i>evento</i>).</p> |
| Actividad 3.1. Frase C | <p>A1: Es <i>son</i>.</p> <p>A2: Sí.</p> <p>A2: Das ist richtig. [<i>Es correcto</i>].</p> <p>A1: Prestige. [<i>Prestigio</i>].</p> <p>A1: Ich weiss zwar nicht was es auf Deutsch heisst, aber ich weiss was es auf Englisch heisst... [<i>No sé cómo se dice en alemán, pero sé cómo se dice en inglés...</i>].</p> <p>A1: Also die sind sehr... [<i>Entonces ellos son muy...</i>].</p> <p>A2: Angesehen. [<i>Apreciados</i>].</p> <p>A1: Genau. [<i>Exacto</i>].</p> | <p>A1 y A2 identifican el verbo que corresponde a la frase.</p> <p>A1 y A2 hacen un contraste lingüístico entre el español y el alemán para entender el significado de la palabra <i>prestigioso</i> (uso pedagógico de la traducción).</p> |
| Actividad 3.1. Frase D | <p>A2: Mm ¿también <i>es</i>?</p> <p>A1: Ja [<i>sí</i>], <i>es</i>. Puede ser una...</p> <p>A2: Es una descripción objetiva.</p> <p>A1: Objetiva, sí.</p> <p>A2: Un descripción objetiva.</p> <p>A1: Mi compañero de clase...</p> <p>A1: Creo que es una cambio reciente. Pues es <i>está</i>. Porque ha perdido y... a causa de... <i>está</i>. <i>Está</i> furioso.</p> <p>A1: O un... No, no, no.</p> | <p>A1 pide confirmación a A2 sobre su hipótesis.</p> <p>A1 y A2 mencionan la justificación de la respuesta basándose en el SCOBÁ.</p> <p>A1 formula una hipótesis e intenta justificarla (<i>creo que...</i>). Piensa en</p> |

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| | <p>A2: Ah, okay. A1: Ja [sí], <i>está</i>. A2: Ja. [Sí] A1: Ja, aber wahrscheinlich wenig cambio reciente ¿oder? [Sí, pero probablemente poco cambio reciente, ¿no?].</p> | <p>otra opción, pero se da cuenta de que no es válida.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase E</p> | <p>A1: <i>Estoy cansado</i>. A2: Porque es <i>estoy</i>, ¿no? A1: Mm sí. A2: Para mí es como <i>estar enfermo</i>. A1: Ahá.</p> | <p>A1 dice la solución. A2 pide confirmación y lo ejemplifica con otra frase (<i>para mí es como estar enfermo</i>).</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase F</p> | <p>A1: No cambia el significado, ¿no? De <i>buena</i>. A2: No cambia. A1: No. P: Hay más detrás, que no os lo he dicho. Hay creo dos más detrás. A1: ¿Más? P: ¿Más? (<i>risas</i>) Solo son dos. A1: Okay. P: Después seréis unos expertos en <i>ser</i> y <i>estar</i>. A1: (<i>risas</i>)</p> <p>(<i>Entra un alumno en clase</i>)</p> <p>P: Hola, adelante. A3: Hola. A2: Creo que es <i>ser</i>. A1: <i>Ser</i>... A2: Pero no estoy segura... la justificación...</p> | <p>A1 y A2 discuten si el adjetivo <i>buena</i> cambia de significado o no. P recuerda que hay más actividades.</p> <p>A2 formula una hipótesis (<i>creo que...</i>), pero duda al mismo tiempo (<i>no estoy segura</i>).</p> |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | <p>P: ¿Qué tal?</p> <p>A3: Bien, ¿y tú?</p> <p>P: Bien, gracias. Estamos trabajando con lo que empezamos la semana pasada. ¿Te acuerdas? Los tándems, <i>ser</i>, <i>estar</i>... ¿Tienes las fichas de la semana pasada? (<i>El alumno niega con la cabeza</i>) Bueno, te doy otras. No te preocupes.</p> <p>A2: ¿Hay una diferencia entre <i>ser bueno</i> y <i>estar bueno</i>?</p> <p>A1: Creo que sí, sí.</p> <p>A1: Creo que <i>estar bueno</i> es cuando tú sientes bien y <i>ser</i> es una mmm... en general.</p> <p>A2: Creo que es <i>ser</i>.</p> <p>A5: Creo que es el mismo que el número 5. El adjetivo cambia el significado.</p> <p>A1: Okay.</p> <p>P: Estamos ahora haciendo esta actividad. ¿Sí?</p> <p>A3: Okay, vale. Gracias.</p> <p>P: De nada.</p> <p>A1: Pero creo que es <i>ser</i> en todos los casos.</p> <p>A3: Magst du mir einen Stift leihen? [<i>¿Me dejas un lápiz?</i>].</p> <p>A1: Warte ich gebe... ich noch keine. [<i>Espera, te doy... No tengo</i>].</p> <p>A3: Okay.</p> | <p>P comenta a A3 la actividad que están haciendo.</p> <p>A2 pregunta si existe una diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i> seguidos del adjetivo <i>bueno</i>.</p> <p>A1 responde que sí y lo explica.</p> <p>A5 recuerda que es el mismo caso que en otra frase.</p> <p>A1 no está de acuerdo y propone su hipótesis (<i>pero creo que es "ser"</i>).</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase G</p> | <p>A2: <i>Estoy...</i></p> <p>A1: <i>Estoy.</i></p> <p>A1: <i>Está.</i> Es un... Es un cambio. Es <i>estar</i>.</p> <p>A2: Ahá.</p> <p>P: ¿Tienes el esquema de la semana pasada, Fabian? Si no, te doy otro.</p> <p>A3: Woah was man alles haben muss. [<i>Woah cuántas cosas hay que tener</i>].</p> <p>A1: Ja. [<i>Sí</i>].</p> <p>P: Este. Para hacer el ejercicio estamos utilizando el esquema, ¿sí?</p> | <p>A1 asocia el verbo <i>estar</i> con el concepto de <i>cambio reciente</i>.</p> |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| <p>Actividad 3.1. Frase H</p> | <p>A1: Es un lugar que está cerca de... A2: Ahá. Sí. A1: Un lugar. P: ¿Qué tal por aquí? ¿Habéis terminado? A1: Sí A2: Sí</p> | <p>A1 reflexiona sobre el concepto de <i>lugar</i> y lo asocia al uso del verbo <i>estar</i> con la ayuda del SCOBA.</p> |
|-----------------------------------|--|--|

| Corrección conjunta de la actividad 3.1. | | |
|--|--|--|
| Actividad | Transcripción | Análisis interpretativo |
| Actividad 3.1. Frase A | <p>P: ¿Sí? Pues corregimos si os parece. Bueno, Fabian acaba de llegar, pero bueno entre todos lo vamos a ayudar, ¿sí?</p> <p>P: Vamos a ver, la primera frase. Marta, bla bla bla de Barcelona, pero ahora vive en Madrid. ¿Qué diríamos aquí?</p> <p>A5: Marta es de Barcelona.</p> <p>P: <i>Es</i>. ¿Por qué diríamos <i>es</i> aquí?</p> <p>A5: Es para identificar una cosa.</p> <p>P: Exacto. ¿Puedo borrar estas frases?</p> <p>A1: ¿Brauchst du Hilfe, Fabian? [<i>¿Necesitas ayuda, Fabian?</i>]</p> <p>A3: Ne. [<i>No</i>]</p> <p>A1: Guck an den flowchart ob <i>es</i> ist. [<i>Mira en el esquema si es „es“</i>].</p> <p>P: Marta es de Barcelona porque estamos identificando. En el esquema de hecho si os fijáis empezamos... Tenemos que mirar lo primero: ¿el verbo está acompañado de un adjetivo? En este caso, no. Barcelona no es un adjetivo, ¿sí? Por lo tanto, bajamos y vemos: ¿el verbo sirve para identificar o definir? Y aquí tenéis los ejemplos, ¿sí? La profesora es de Barcelona. Soy director de una empresa. ¿Sí? Exacto. Esa sería la explicación.</p> | <p>P propone corregir la actividad entre todos.</p> <p>P lee en voz alta la primera frase y pregunta la respuesta.</p> <p>A5 dice la solución correcta y la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOBA).</p> <p>P explica la corrección y cómo encontrar la explicación en el SCOBA.</p> |

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| | | |
| <p>Actividad 3.1. Frase B</p> | <p>P: La segunda frase: ¿Oye, sabes dónde bla bla bla la conferencia de mañana? Creo que sí, mm en el auditorio. La primera frase ¿qué es? Oye, sabes dónde...</p> <p>A1: Es <i>es</i>.</p> <p>A2: Es.</p> <p>P: <i>Es</i>. ¿Por qué <i>es</i>?</p> <p>A2: Porque es un evento.</p> <p>P: Exacto, espacio o tiempo de un evento. ¿Y en la B? Creo que sí...</p> <p>A1: Creo que <i>es</i>.</p> <p>P: Lo mismo, ¿verdad? Podríamos decir <i>es</i> o <i>será</i>, depende de si estamos hablando de una cosa futura o presente. ¿Sí? Las dos serían correctas. También es un evento, por lo tanto, <i>ser</i>.</p> | <p>P lee en voz alta la segunda frase.</p> <p>A1 dice la respuesta.</p> <p>P pregunta por qué es esa la respuesta correcta.</p> <p>A2 dice la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P da por buena la explicación y pregunta por otra frase.</p> <p>A1 dice la respuesta.</p> <p>P da por válida la respuesta y explica el por qué.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase C</p> | <p>P: Muy bien, seguimos. La tercera. Por lo que me han dicho, los ponentes de la conferencia de mañana mm prestigiosos investigadores del ámbito de las lenguas. ¿Los ponentes sabéis lo que son?</p> <p>A4: Mm los que tienen que hablar en la conferencia.</p> <p>P: Ahá. Los ponentes son los que dan la conferencia. Las personas que hablan en una conferencia. Eso son los ponentes. ¿Qué verbo utilizamos aquí? Los ponentes de la conferencia de mañana...</p> <p>A4: <i>Son</i>.</p> <p>P: <i>Son</i>. ¿Por qué <i>son</i>?</p> <p>A4: Para identificar o definir.</p> | <p>P lee en voz alta la tercera frase.</p> <p>P pregunta por el significado de la palabra <i>ponentes</i>.</p> <p>A4 explica el significado de la palabra <i>ponentes</i>.</p> <p>P da por válida la explicación y pregunta qué verbo es el correcto en la oración.</p> <p>A4 dice la respuesta.</p> <p>P pregunta por la explicación.</p> |

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| | <p>P: Exacto. Podría ser para identificar, pero también podría ser otra cosa. ¿Habéis pensado en otra opción?</p> <p>A4: Podría ser un dato o hecho.</p> <p>P: Mm no. Podría ser lo que has dicho tú, Federico, pero fijaros. ¿Prestigiosos qué es? ¿Es un adjetivo? ¿Nombre? ¿Sí? Por lo tanto, vamos a coger el esquema. Si es un adjetivo, vamos a mirar. ¿Cambia de significado este adjetivo? No. Tenemos que ver. ¿Describimos a personas de forma objetiva?</p> <p>A4: Sí</p> <p>P: ¿Sí? Por lo tanto... Es una descripción objetiva de personas, ¿sí? Los ponentes son prestigiosos. Esa sería la explicación. ¿Queda claro? ¿Alguna duda? ¿No? Seguimos, pues.</p> | <p>A4 dice la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P confirma la explicación y comenta que podría haber otro caso. A4 comenta otro posible caso de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P comenta que no es posible y hace el recorrido siguiendo el SCOPA para explicarlo.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase D</p> | <p>P: Mi compañero de clase ha perdido todos sus apuntes de la asignatura. Mm furioso y no sabe cómo solucionarlo. ¿Qué diríamos aquí? ¿Qué habéis puesto? (<i>Pausa larga sin ninguna respuesta</i>) ¿O no habéis puesto nada?</p> <p>A4: Está furioso.</p> <p>P: Está furioso. ¿Los demás qué habéis puesto? ¿También <i>está</i>?</p> <p>A1: Sí.</p> <p>A2: Sí.</p> <p>P: ¿Sí? Es <i>está</i>. ¿Y por qué decimos <i>está</i>?</p> <p>A1: Porque es una cambio reciente, ¿o no?</p> <p>P: Ahá. Exacto. Podría ser <i>está en este momento</i>, ¿sí? Estamos diciendo algo que es temporal. Una cosa temporal. Es una explicación que no aparece aquí en el cuadro, pero si os acordáis la semana pasada dijimos que normalmente <i>ser</i> es para cosas habituales, características... y <i>estar</i> cosas temporales. Pero os dije que esa explicación funciona, pero no siempre, por eso os di este cuadro para</p> | <p>P lee en voz alta la cuarta frase y pregunta lo que han escrito los aprendices.</p> <p>A4 dice la respuesta.</p> <p>P pregunta si los demás coinciden. A1 y A2 están de acuerdo con la respuesta de A4.</p> <p>P confirma la respuesta y pregunta el por qué.</p> <p>A4 dice la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | <p>ser más exactos. Pero en este caso tiene razón Mathias, la explicación sería esa, algo temporal. Está furioso ahora, en este momento. ¿Sí?</p> | <p>P confirma la explicación y la explica más detalladamente.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase E</p> | <p>P: Bueno este tema ya lo domináis ¿eh? después de tantas frases. Vamos a la siguiente. Hoy no me apetece salir a tomar algo por la noche mm cansada. A1: Lo mismo. P: ¿Lo mismo? A1: <i>Estoy</i>, es una cosa temporal o un cambio. P: Ahá. Exacto. Estoy ahora, en este momento. ¿En cambio, si dijera <i>soy una persona cansada</i>? ¿Qué significaría eso? A4: ¿<i>Soy cansado</i> no significa que <i>soy cansado de esa situación</i>, no puedo soportar más esa situación? P: Entonces decimos <i>estoy cansado de esta situación</i>. Pero si digo <i>esta persona es cansada</i>, nació cansada. Toda su vida está cansada, ¿sí? Es un pequeño matiz. ¿Lo tenéis claro? Me miráis con una cara un poco de sorpresa. Pero en este caso, como ha dicho Mathias, es otra vez <i>estoy</i>. Algo temporal.</p> | <p>P lee en voz alta la quinta frase. A1 dice que es la misma respuesta que en la oración anterior. A1 dice el verbo y la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA). P da por válida la respuesta. A4 pregunta una duda (posibilidad de decir <i>soy cansado</i>). P explica por qué no es posible.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase F</p> | <p>P: Siguiendo. Mis asignaturas favoritas en la universidad son física y química, pero debo reconocer que también mmm buena en inglés. Aquí hay que pensar un poco. A4: Soy. P: <i>Soy buena</i>. ¿Por qué <i>soy buena</i>? A4: Porque es una apreciación objetiva. P: Apreciación... bueno. <i>Buena</i>, en este caso, ¿qué le pasa a este adjetivo? Primero tenemos que pensar, primer paso, ¿el adjetivo cambia de significado o no? A4: No.</p> | <p>P lee en voz alta la sexta frase. A4 dice la respuesta. P confirma la respuesta y pide explicación. A4 da la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> |

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| | <p>P: ¿No? ¿Seguro?</p> <p>A4: Ah, no. Sí.</p> <p>P: Ah. Si digo que <i>soy bueno</i>, ¿qué estoy diciendo? Que en general soy una persona buena. Pero si digo que <i>estoy bueno</i>, eso tiene otro significado muy distinto. ¿Sabéis lo que significa? Es muy informal.</p> <p>A4: Muy guapo.</p> <p>P: Que soy muy guapo, muy atractivo. ¿Sí? Eso es muy informal. También para hablar de la comida. Está buena la comida. Pero en este caso, exacto, sería <i>soy buena en inglés</i>.</p> <p>P: En este caso pensar simplemente si el adjetivo cambia o no. Porque si decimos <i>soy bueno</i> o <i>estoy bueno</i> son cosas totalmente distintas. ¿Sí?</p> | <p>P duda sobre la explicación del alumno. Repasa el recorrido en el SCOPA para que vea el error. A4 se da cuenta de su error</p> <p>P explica diferencia entre <i>ser bueno</i> y <i>estar bueno</i>. Pregunta el significado de <i>estar bueno</i>.</p> <p>A4 explica el significado de <i>estar bueno</i> con sus propias palabras.</p> <p>P confirma la explicación y remarca la importancia de saber distinguir los dos casos.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase G</p> | <p>P: La siguiente. Ana se ha comprado un vestido precioso para la fiesta. Hoy mmmm guapísima.</p> <p>A1: <i>Está.</i></p> <p>P: ¿Qué diríamos aquí?</p> <p>A2: <i>Estoy guapísima.</i></p> <p>P: <i>Está, ¿no? Porque es ella. Ana está guapísima.</i></p> <p>A2: Oh sí.</p> <p>P: <i>(Risas)</i> Pero sí. Está bien, exacto. <i>Hoy está guapísima. ¿Por qué está?</i></p> <p>A2: Porque es un cambio reciente.</p> <p>P: Ahá. Exacto es algo reciente.</p> <p>A2: Es algo temporal.</p> <p>A4: Una descripción subjetiva.</p> <p>P: También. Pueden ser las dos. Puede ser cambio reciente. Puede ser que hoy está más guapa que antes. Pero también puede ser una apreciación subjetiva, exacto. Nos parece que hoy está especialmente guapa. Por lo tanto, las dos</p> | <p>P lee en voz alta la séptima frase.</p> <p>A1 dice la respuesta. P pregunta por la respuesta. A2 dice la respuesta. P corrige la respuesta del alumno (había un error de concordancia). P pregunta por la explicación. A2 da la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P la da por válida. A2 matiza la explicación con palabras propias (<i>es algo temporal</i>).</p> |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | <p>explicaciones son correctas. Puede ser tanto cambio reciente como apreciación subjetiva.</p> | <p>A4 aporta otra explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOBA).</p> <p>P da por válidas las dos explicaciones y las comenta en detalle.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase H</p> | <p>P: Muy bien, vamos a ver la última. ¿Os apetece ir a tomar algo después de clase? Conozco un bar muy barato que mm cerca de la universidad. Conozco un bar muy barato que... ¿Qué diríamos?</p> <p>A1: Mm...</p> <p>P: Mm... Buena pregunta. ¿No? ¿No lo tenéis claro?</p> <p>A4: <i>Está.</i></p> <p>P: Ahá. ¿Por qué <i>está</i>?</p> <p>A4: Porque ubica un...</p> <p>P: Exacto. Estamos ubicando un lugar ¿Sí? La cafetería está cerca. Muy bien chicos. ¿Todo claro? ¿Tenéis alguna duda? ¿Alguna frase que no haya quedado clara? ¿No? ¿Todo bien?</p> <p>A1: Todo bien.</p> | <p>P lee en voz alta la última frase y pregunta cuál es la solución.</p> <p>A4 dice la respuesta. P pide la explicación. A4 dice la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOBA).</p> <p>P confirma la explicación y pregunta si hay alguna duda.</p> |

| Realización de la actividad 3.2. | | |
|----------------------------------|---|---|
| Actividad | Transcripción | Análisis interpretativo |
| Actividad 3.2. | <p>P: Pues vamos a cambiar entonces. Vamos a hacer la siguiente actividad, la 3.2. Tenéis aquí un correo que ha escrito una chica que se llama Sara, que es una chica que estuvo de Erasmus en España. Pero ahora se ha ido a vivir a Inglaterra para aprender un poco de inglés. Y entonces decide escribir un correo a una amiga suya española. En el correo hay algunos errores con los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>. Tenéis que leer el correo y buscar qué errores hay. Y luego en la tabla que tenéis justo detrás en la siguiente página, si cambiáis la página... la siguiente página... Exacto, esta. Aquí podéis apuntar el error. Los errores que encontréis los apuntáis, escribís por qué están mal y la corrección. ¿Sí? ¿Queda clara la tarea? Tenemos que buscar qué errores hay con los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>. Y como antes, también podéis comentar en parejas o en grupos para encontrar los errores. ¿De acuerdo?</p> <p>A1: Ah, sí.</p> <p>P: Y también como siempre el esquema tiene que estar a vuestro lado.</p> <p>A2: Ahá.</p> <p>A2: Mm...</p> <p>A1: <i>Está simpático...</i></p> <p>P: Podéis comentarlo con los compañeros, ¿eh? No está prohibido hablar.</p> <p>A1: Du kannst reden mit mir... [<i>Puedes hablar conmigo...</i>]</p> <p>P: Und du mit mir. [<i>Y tú conmigo</i>].</p> <p>P: ¿Puedo borrar la pizarra? ¿Sí?</p> | <p>P introduce una nueva actividad y explica en qué consiste a los aprendices.</p> <p>P recuerda que tienen que utilizar el SCOPA para realizar la tarea.</p> <p>A1 lee en voz alta una frase errónea. P recuerda que pueden trabajar en grupo.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>A1: ¿Crees que <i>estoy viviendo</i> es correcto? Porque es un cambio reciente ¿o no es correcto?</p> <p>A2: Creo que es correcto.</p> <p>A1: Sí, es correcto.</p> <p>A2: Porque <i>viviendo</i> es el gerundio y con el gerundio necesitas <i>estar</i>.</p> <p>A1: Necesitas <i>estar</i>, sí. <i>Estar</i>, sí</p> <p>A3: Mathias schau mal. [<i>Mathias, mira</i>].</p> <p>A3: Ganz schön lang her. [<i>Hace mucho de esto</i>].</p> <p>A3: Jetzt ist es weg. [<i>Ahora ya pasó</i>].</p> <p>A1: Geil. [<i>Genial</i>].</p> <p>A3: Ich bin schon fertig. [<i>He terminado</i>].</p> <p>A1: Ja.. [<i>Sí...</i>].</p> <p>A1: Estoy muy contenta de haberle conocido (<i>Risas</i>)</p> <p>A3: Estoy muy contenta...</p> <p>A1: Ja... [<i>Sí</i>].</p> <p>A3: ¿Wie schreibt man das? [<i>¿Cómo se escribe eso?</i>].</p> <p>A1: ¿Eh?</p> <p>A3: ¿Schreibt man...? [<i>¿Se escribe...?</i>].</p> <p>A3: ¿Sicher? Uh... So komisch, ¿oder? [<i>¿Seguro? Uh... Qué raro, ¿no?</i>].</p> <p>A1: ¿Crees que...? Aunque <i>es bastante cara</i>, ¿o no?</p> <p>A2: <i>Es bastante cara</i>.</p> <p>A1: ¿Y por qué? ¿Es una descripción objetiva?</p> <p>A2: Sí</p> <p>P: ¿Habéis terminado ya? Casi, ¿no?</p> <p>A1: Casi, sí. Bastante.</p> <p>A1: ¿Was ist <i>el tiempo está bastante malo</i>? [<i>¿Qué es el "tiempo está bastante malo"?</i>].</p> <p>A2: Mm das Wetter... keine Ahnung, mit <i>ser</i>. [<i>Mm el tiempo... Ni idea, con „ser“</i>].</p> <p>A1: In... habe ich noch nicht. [<i>En... No lo tengo aún</i>].</p> <p>A2: Zustand. [<i>Estado</i>].</p> | <p>A1 pregunta a A2 si la perífrasis <i>estoy viviendo</i> es correcta.</p> <p>A2 dice que sí y aporta la explicación de forma detallada (explica la construcción de la perífrasis verbal).</p> <p>A1 y A3 leen en voz alta una frase y la dan por válida (<i>ja...</i>).</p> <p>A3 pregunta cómo se escribe una palabra. A1 se lo muestra.</p> <p>A1 pregunta a A2 si la frase <i>es bastante cara</i> es correcta. A2 afirma que es correcta. A1 pregunta por qué. A2 aporta la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P pregunta si han terminado.</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>A5: Das ist nur wenn... [<i>Eso es solo si...</i>].</p> <p>A2: Ja, klar. [<i>Sí, claro</i>].</p> <p>A1: Das <i>abierta</i> mag ich nicht. [El „<i>abierta</i>“ no me gusta]</p> <p>A2: Es ist eine Charaktereigenschaft. <i>Ser abierta</i>. [<i>Es un rasgo característico. “Ser abierta”</i>].</p> <p>A1: Aber es ist subjetivo. [<i>Pero es subjetivo</i>].</p> <p>A1: Apreciación subjetiva sobre...</p> <p>A2: Ne, objektiv ist das. [<i>No, es objetivo</i>].</p> <p>A2: ¿Denkst du...? [<i>¿Eso crees?</i>].</p> <p>A1: Mm ja. [<i>Mm sí</i>].</p> <p>A1: Ach so, sagt ja keiner, stimmt. [<i>Ah ya, no lo dice nadie, cierto</i>].</p> <p>A2: Oder es druckt das dazu. Das hat sie ja gemeint, wenn man offen mit <i>ser</i> ist es eine Charaktereigenschaft, wenn offen mit <i>ser</i>. [<i>O se expresa esto. Eso lo dijo ella, cuando algo es abierto con “ser” es un rasgo característico, si es abierto con “ser”</i>].</p> <p>A1: Ach so. [<i>Ah ya</i>].</p> <p>A2: Und <i>estar</i> ist beim Fenster zum Beispiel. [<i>Y „estar“ se utiliza para la ventana, por ejemplo</i>].</p> <p>A1: Ah, okay.</p> <p>P: Os dejo dos minutos más para que terminéis de comentar y corregimos ¿de acuerdo?</p> <p>P: ¿Estáis listos? Sí, ¿no?</p> <p>A1: Sí.</p> <p>P: ¿Qué tal por aquí?</p> <p>A4: Estamos.</p> <p>P: ¿Sí? Lo corregimos, ¿pues?</p> <p>A4: Sí.</p> | <p>A1 pregunta por una frase.</p> <p>A2 asocia el concepto <i>Zustand</i> (estado) en su L1 con el verbo <i>ser</i> en español.</p> <p>A2 asocia el concepto <i>Charaktereigenschaft</i> en su L1 con el verbo <i>ser</i> en español.</p> <p>A1 y A2 reflexionan sobre los conceptos <i>objetivo/subjetivo</i> en su L1.</p> <p>A2 recuerda un ejemplo que comentó la profesora.</p> <p>P pide permiso para corregir.</p> <p>A4 dice que ya han terminado.</p> |
|--|---|--|

| Corrección conjunta de la actividad 3.2. | | |
|--|--|---|
| Actividad | Transcripción | Análisis interpretativo |
| Actividad 3.2. | <p>P: Muy bien. Vamos a empezar. ¿Cuál es el primer error que habéis encontrado en el texto?</p> <p>A4: <i>Está una idea fantástica.</i></p> <p>P: Ahá. Y es un error... ¿Por qué?</p> <p>A4: Porque es una apreciación subjetiva sobre datos o hechos, entonces se suele decir <i>es una idea fantástica.</i></p> <p>P: Exacto. En este caso no diríamos <i>estar</i>, como ha dicho Federico. Diríamos <i>es una idea fantástica</i> porque hacemos una apreciación subjetiva sobre datos o hechos. Por lo tanto, el verbo correcto es <i>ser</i>. <i>Es una idea fantástica.</i> ¿En el esquema os queda claro dónde está? Estamos aquí, este sería el caso. Perdón, aquí. ¿Sí? Apreciación subjetiva sobre datos o hechos.</p> <p>P: ¿Qué más? ¿Cuál es el siguiente error que hemos encontrado?</p> <p>P: ¿Sí?</p> <p>A5: Eh <i>está muy simpático.</i></p> <p>P: Ahá. ¿Por qué es un error?</p> <p>A5: Porque em normalmente <i>es</i> es una descripción objetiva de personas.</p> <p>P: Exacto. Por lo tanto, la corrección sería...</p> <p>A5: Em <i>es muy simpático.</i></p> <p>P: Perfecto. <i>Está</i> no es correcto porque, como ha dicho Sara, es una descripción objetiva de una persona. Y por lo tanto el verbo correcto es <i>ser</i>. <i>Es simpático</i> ¿sí?</p> <p>P: ¿Qué más? ¿Qué otro error habéis encontrado en el texto?</p> | <p>P pide que mencionen el primer error que han encontrado en el texto.</p> <p>A4 dice el error.</p> <p>P pregunta por qué es un error.</p> <p>A4 aporta la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P la da por válida y la explica situándola en el SCOPA.</p> <p>P pide qué otro error hay en el texto.</p> <p>A5 dice el error.</p> <p>P pregunta por qué es un error.</p> <p>A5 comenta la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>A4: No soy seguro si <i>soy muy contenta</i> es un error. P: Ahá. ¿Qué pensáis los demás? ¿Es un error? ¿En el texto cómo lo dice? Dice... A4: <i>Soy muy contenta de haberle conocido.</i> P: Ahá ¿Es correcto? A2: No. P: ¿No? ¿Por qué? ¿Se lo explicamos a Federico que no lo tiene muy claro? A2: Mm porque en realidad creo que es una descripción subjetiva de una persona. P: Exacto. <i>Soy muy contenta</i>. Estamos haciendo una apreciación subjetiva ¿verdad? Como ha dicho Nicole ¿Sí? Sobre personas. Por lo tanto, <i>es</i>. Ay, perdón, <i>estoy</i>. A4: ¿Hay algunos casos donde es correcto decir <i>soy muy contento</i>? P: No, no es correcto en español decir <i>soy muy contento</i>. En ningún caso. A4: Nunca. P: <i>Estoy contento</i>. Pero <i>soy contento</i>, no. Con otros adjetivos como <i>feliz</i> sí que lo podrías decir. Pero con <i>contento</i> no funciona en español. A4: <i>Soy muy contento</i>. P: No. Eso es como en italiano, diría. ¿No? A4: <i>Sono contento</i>. P: Claro (<i>Risas</i>). A4: <i>Sono</i> es el único. P: <i>Sono</i> es el único verbo, claro. En español <i>estoy contento</i>. Siempre. ¿Sí? P: Muy bien. ¿Qué más? Va, ya nos quedan poquitos. ¿Qué otros hay? A3: Mm <i>la mayoría de gente aquí no está tan abierta como en España</i>. P: Ahá. ¿Y por qué está mal? A3: Em está mal porque em son siempre abiertas eh abierta... P: ¿Cómo? A3: Em las em <i>la gente aquí son siempre abierta</i>. P: Ahá ¿Y por qué <i>son</i> y no <i>están</i>? ¿Cuál es la explicación? A3: Mm porque no es temporal. P: Ahá. Dime.</p> | <p>P da por válida la explicación y pide cuál sería la corrección. A5 dice la corrección y P lo valida. P pide qué otro error hay en el texto. A4 pregunta dudas sobre un caso (<i>soy muy contenta</i>). P pide opinión a los demás aprendices. A2 dice que no es correcto. P pide si lo puede explicar. A2 explica por qué no es válido relacionándolo con una categoría del SCOPA. P lo confirma. A4 pregunta si es válido en otros contextos. P comenta que no es válida la opción. P y A4 comparan la frase en español con el italiano, L1 del alumno. P pide qué otros errores hay en el texto. A3 lee el error en voz alta. P pregunta por qué es un error. A3 intenta explicarlo.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>A2: Em es una característica de una persona. P: ¿Cómo es este adjetivo? ¿Cambia de significado? A4: Forse sì [<i>Tal vez sí</i>]. Puede ser que sí. P: Puede ser que sí. Probablemente sí. Antes os he puesto un ejemplo con este mismo adjetivo. ¿Os acordáis? A4: Sí, <i>está abierta</i>. Me acuerdo la puerta. P: Claro. <i>La gente es abierta</i> significa que la gente es sociable. La gente es amable, simpática, extrovertida. Pero <i>la puerta está abierta</i>... Lo contrario de cerrado simplemente ¿Sí? A4: Y eso es el primer caso donde el adjetivo cambia de significado. P: Exacto. Aquí la explicación es simplemente que el adjetivo cambia de significado y tenemos que saber qué cambio de significado es para poder escoger bien el verbo. ¿Sí? Por lo tanto, <i>la gente es abierta</i>. P: Un poco antes de este creo que hay otro que nos hemos dicho. ¿Lo habéis encontrado? A4: <i>Está bastante cara</i>. P: Ahá ¿Por qué está mal este? A4: Porque es el caso donde el adjetivo sirve para identificar o definir. P: ¿Seguro? A4: Es el caso para definir o identificar una cosa, una ciudad. Como <i>el collar es de plata</i>. P: Empezamos desde el principio. <i>Cara</i>, ¿qué es <i>cara</i>? ¿Es adjetivo o no? A4: Sí. P: Por lo tanto, tenemos que hacer otro camino con el esquema ¿no? A4: Oh, sí. P: ¿Lo ves? Esto desde el principio tenemos que... Es el primer paso. ¿El verbo va con adjetivo o no? ¿Sí? ¿Los demás qué habéis puesto? <i>Está bastante cara</i>. ¿Por qué está mal? ¿Qué explicación sería? A4: Ah, porque es una apreciación subjetiva sobre personas o cosas o una ciudad. P: Ahá. O podría ser también una descripción objetiva ¿no?</p> | <p>P pide aclaración y por qué es un verbo y no otro. A3 da la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA). A2 aporta otra explicación también de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA). P intenta corregir la explicación de A2 haciendo preguntas para que reflexione. P corrobora la explicación y pide qué otros errores hay en el texto. A4 dice el error. P pregunta por qué es un error. A4 dice la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA). P le pregunta si está seguro para hacerle reflexionar. A4 justifica su explicación relacionándolo con un ejemplo del SCOPA.</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>A4: Eh no lo sé porque el hecho de ser cara puede ser subjetivo ¿no? Porque para una persona es cara para otra no es cara.</p> <p>P: También. Como os dije antes, la cuestión de objetivo- subjetivo no es muy clara porque lo que para mí es caro quizás para otro no es caro ¿no? Pero yo creo que en este caso es... se describe algo de forma objetiva ¿no? Como una característica de la ciudad, que es cara ¿sí? Por lo tanto, el verbo <i>ser</i> otra vez. <i>Es cara la ciudad</i>. Muy bien nos falta solo un error. ¿Lo habéis encontrado? Está hacia el final del texto.</p> <p>A2: <i>El tiempo está bastante malo</i>.</p> <p>P: Exacto, <i>está malo</i>. ¿Y por qué está mal?</p> <p>A2: Mm porque es también una descripción objetiva.</p> <p>P: Exacto.</p> <p>A2: Y creo que con el... con el... tiempo siempre usamos <i>ser</i> ¿no?</p> <p>P: Mm...</p> <p>A4: ¿<i>Malo</i> en este caso no es un adjetivo que cambia?</p> <p>P: También podría ser. Pero en este caso <i>el tiempo es malo</i> no lo utilizamos para decir que <i>el tiempo es enfermo</i>. Simplemente <i>malo</i> tiene el significado neutro de lo contrario de <i>bueno</i> ¿sí? Y como ha dicho Nicole, yo creo que la explicación más correcta es esa que ha dicho ella. Es una descripción objetiva, una característica del tiempo de Londres. Por lo tanto, el tiempo es bastante malo. Habitualmente, normalmente es malo ¿sí? ¿Alguna duda de alguna frase que no haya quedado clara?</p> <p>A2: Solo con el tiempo... porque decimos por ejemplo eh <i>es calor</i>...</p> <p>P: <i>Hace calor</i>.</p> <p>A2: Ah <i>hace</i>, vale</p> <p>P: Pero podríamos decir que <i>el tiempo es caluroso</i> y lo diríamos con <i>ser</i> también ¿sí?</p> <p>A2: ¿Y nunca con <i>estar</i>?</p> <p>P: Mm... Podríamos decir con <i>estar</i>. Se me ocurre un ejemplo, pero sería para decir algo fuera de lo habitual. Por ejemplo, <i>hoy el día está muy nublado</i> para</p> | <p>P hace preguntas para hacer reflexionar a A4.</p> <p>A4 se da cuenta del error.</p> <p>P pregunta a los demás la explicación del error.</p> <p>A4 dice la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P propone otra explicación posible.</p> <p>A4 duda sobre el concepto de <i>objetividad / subjetividad</i>.</p> <p>P comenta el concepto de <i>objetividad / subjetividad</i> y la dificultad de establecer fronteras exactas. P pregunta por otros errores en el texto.</p> <p>A2 dice el error.</p> <p>P pregunta por qué es un error.</p> <p>A2 dice la explicación usando la categoría del SCOPA y plantea duda sobre el uso del verbo <i>ser</i> con el tiempo meteorológico.</p> <p>A4 pregunta si el adjetivo <i>malo</i> cambia de significado.</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>decir normalmente no está nublado, pero hoy sí que lo está. Pero si hablamos del tiempo como algo en general... Por ejemplo, en Múnich normalmente el tiempo es nublado o el tiempo es... ¿sí? O soleado. Normalmente con <i>ser</i>.</p> <p>P: Muy bien. ¿Alguna otra duda? ¿No? Muy bien chicos, muy buen trabajo. Ya sois todos unos expertos de <i>ser</i> y <i>estar</i>. Espero que no tengáis nunca más ninguna otra duda.</p> <p>P: Vamos a cambiar de actividad. Ahora ya estamos llegando al final de todo esto. Como os dije, la tarea consistía en escribir un texto para encontrar un tándem ¿sí? Y hemos estado practicando con los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> para que no haya errores en nuestro texto ¿sí? Ahora vamos a escribir el texto cada uno de nosotros, pero antes os dejo cinco minutos para que en este cuadro, en la actividad 4, penséis qué es lo que vais a decir en el texto. Solo en forma de esquema, que os apuntéis un par de notas y pensad qué vais a decir. ¿Qué vais a decir? ¿De dónde sois? ¿Qué os gusta? Tenéis que decidir qué es lo que vais a escribir ¿De acuerdo? Cinco minutos. Completáis este cuadro y luego ya escribimos ¿De acuerdo?</p> | <p>P explica el caso.</p> <p>A2 vuelve a plantear su duda (verbo <i>ser</i> con el tiempo).</p> <p>P explica los distintos casos.</p> <p>P pregunta si hay alguna duda sobre la actividad que acaban de corregir.</p> <p>P explica la nueva actividad que van a realizar.</p> |
|--|---|---|

Anexo 11

Transcripción y análisis de las actividades de sistematización lingüística de la secuencia didáctica. Grupo 2.

Contextualización

En los recuadros se incluyen los diálogos llevados a cabo entre los alumnos durante las actividades de sistematización lingüística de la secuencia didáctica (actividades 3.1. y 3.2.), así como la posterior corrección. En esas actividades, los alumnos trabajaron en pequeños grupos (un grupo de 3 personas y una pareja).

En la transcripción no se han corregido los errores producidos por los alumnos en la producción oral en español. Además, entre paréntesis se ha incluido información contextual que no se aprecia en las grabaciones (tales como movimientos de los alumnos o gesticulaciones) para comprender mejor los enunciados incluidos. Al mismo tiempo, en los fragmentos en los que los alumnos emplean su L1, se ha incluido entre corchetes y en cursiva la traducción al español de dichos fragmentos.

Leyenda

| | | |
|----------------|----------------|----------------|
| P: Profesora | A2: Aprendiz 2 | A4: Aprendiz 4 |
| A1: Aprendiz 1 | A3: Aprendiz 3 | A5: Aprendiz 5 |

| Realización de la actividad 3.1. | | |
|----------------------------------|--|--|
| Actividad | Transcripción | Microanálisis funcional |
| Actividad 3.1. Frase A | <p>P: Vamos a hacer la actividad 3.1. La dinámica es la misma que hemos hecho ahora. Tenemos una serie de frases y tenemos que completar... Tenemos que decidir qué verbo utilizamos: <i>ser</i> o <i>estar</i>. Y también tenemos que escribir la explicación: por qué utilizamos un verbo u otro. Aquí os pido que habléis vosotros tres, que lo comentéis entre vosotros para ayudaros a completar. Y vosotros dos también os podéis ayudar para hacer la actividad ¿Vale? ¿Dudas? ¿No? Es importante que utilicéis el esquema. El famoso esquema. De por vida ya os va a servir este esquema</p> <p>P: Podéis comentarlo, ¿eh?</p> <p>A4: Sí, sí.</p> <p>A4: El primero es <i>es</i>.</p> <p>A6: Sí.</p> <p>A4: El verbo sirve para identificar o definir alguna cosa.</p> <p>A6: Ahá.</p> | <p>P explica la actividad que van a realizar los alumnos. También propone cómo trabajar (en parejas / grupos).</p> <p>A4 propone una solución.</p> <p>A6 está de acuerdo.</p> <p>A4 identifica la explicación en el SCOPA.</p> |
| Actividad 3.1. Frase B | <p>A6: En la segunda es <i>está</i>. <i>Está</i> es para indicar lugar.</p> <p>A4: Mm <i>estar</i>...</p> <p>A6: Pienso que...</p> <p>A4: Sí... Pero ¿no puede ser el espacio o tiempo de un evento? Porque la conferencia de mañana...</p> <p>A6: Sí claro. Ya. Sí, sí. Ahá.</p> | <p>A6 cree que la solución es el verbo <i>estar</i>. Asocia el verbo <i>estar</i> para indicar un lugar.</p> <p>A4 no lo tiene tan claro y cree que se trata del espacio o tiempo de un</p> |

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| | <p>A4: Entonces <i>es</i>.</p> <p>A6: Sí.</p> <p>A4: Creo que sí. Y la segunda también creo que <i>es en el auditorio</i>. O <i>está</i>. No, <i>es</i>.</p> <p>A6: Okay.</p> | <p>evento (considera que una <i>conferencia</i> es un tipo de evento).</p> <p>A6 le da la razón.</p> <p>A4 y A6 aplican la misma norma en otra frase parecida.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase C</p> | <p>A4: Okay. La tercera: <i>por lo que me han dicho los ponentes de la conferencia de mañana... prestigiosos investigadores del ámbito de las lenguas</i>.</p> <p>A6: Creo que <i>son</i>.</p> <p>A4: ¿<i>Son</i>? Sí.</p> <p>A6: Pero ¿por qué?</p> <p>A4: Como para identificar o definir alguna cosa.</p> <p>A6: Pienso que sí. Ahá.</p> <p>A4: Sí. O es una apreciación subjetiva. Los ponentes de la conferencia de mañana.</p> <p>A6: No. Pienso que solo es para identificar la cosa.</p> <p>A4: Sí, yo también. Sí.</p> | <p>A6 intuye cuál es el verbo correcto (<i>creo que...</i>), pero no sabe la explicación (<i>pero, ¿por qué?</i>).</p> <p>A4 propone una explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>A6 está de acuerdo.</p> <p>A4 propone otra explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>A6 no está de acuerdo y recupera la explicación anterior.</p> <p>A4 le da la razón.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase D</p> | <p>A6: Okay. Mi compañero de clase ha perdido...</p> <p>A4: <i>Está furioso</i>.</p> <p>A6: ¿Esto? (<i>señalando el SCOPA</i>)</p> | <p>A4 propone el verbo <i>estar</i> como solución.</p> |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| | <p>A4: No sé si esto o esto. (<i>señalando el SCOBA</i>) A4: No, el adjetivo no cambia de significado. A4: No, no cambia el significado. Es... Sí. Es apreciación subjetiva. A6: Ahá. A6: Bueno...</p> | <p>A4 y A6 consultan el SCOBA y comentan varias opciones.</p> <p>A4 reflexiona sobre si el adjetivo cambia de significado o no. Llega a la conclusión de que no y propone la explicación.</p> <p>A6 parece estar de acuerdo (<i>bueno...</i>).</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase E</p> | <p>A4: <i>Estoy cansado.</i> A4: Y esto en este caso el verbo cambia de significado. A6: Mm. A4: Porque si digo que soy cansado digo que no puedo soportar más la situación. A6: Sí, sí. Ahá A4: En ese caso...</p> | <p>A4 dice la frase con el verbo correcto.</p> <p>A4 propone una explicación errónea y la intenta justificar basándose en una categoría del SCOBA (<i>cansado</i> no es un adjetivo que cambia de significado en función del verbo).</p> <p>A6 está de acuerdo con la explicación de A4.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase F</p> | <p>A4: Okay la última. A4: <i>Soy buena.</i> A4: No sé si es un dato o hecho. No. A4: Personas... Objetivo... A6: Ahá P: Hay más detrás, que no os lo he dicho. A4: Ah sí. P: Hay creo dos más. ¿Más? (<i>Risas</i>) Solo son dos. Después seréis unos expertos ya en <i>ser</i> y <i>estar</i>.</p> | <p>A4 dice la frase con el verbo correcto, pero duda en la explicación (<i>no sé si...</i>).</p> <p>P les recuerda que hay más frases en la parte trasera de la hoja.</p> |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| <p>Actividad 3.1. Frase G</p> | <p>A4: Ana se ha comprado un vestido precioso para la fiesta... (<i>Entra un alumno en clase</i>) A5: Hola. P: Hola, adelante. A4: <i>Hoy está guapísima. Sí</i> P: ¿Qué tal? A5: Bien, ¿y tú? P: Bien, gracias. Estamos trabajando con lo que empezamos la semana pasada. ¿Te acuerdas? Los tándems, <i>ser, estar...</i> ¿Tienes las fichas de la semana pasada? (<i>El alumno niega con la cabeza</i>) Bueno te doy otras, no te preocupes.</p> | <p>A4 lee en voz alta la frase que deben completar. A4 dice la frase con el verbo correcto. P saluda a A5, que se incorpora a la clase. P le explica a A5 lo que están trabajando los demás.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase H</p> | <p>A4: ¿Queréis ir a tomar algo después de clase? Conozco un bar muy barato que... <i>está.</i> A4: Sí, <i>está</i> cerca. A6: Es para ubicar. A4: Es... es, sí. A6: ¿Y qué fue la explicación para número f? A4: ¿La f? A4: La f es una descripción mediante aportación objetiva. A6: Ah sí. Gracias. A6: Sí. P: Detrás también hay. No sé si lo habéis visto... A4: Sí. A6: Sí. P: Ah vale. Perfecto. A4: Y aquí es un cambio de significado en la H. P: ¿Ya estáis por aquí? ¿Habéis terminado? A4: Sí.</p> | <p>A4 lee en voz alta la frase que deben completar y menciona el verbo correcto (<i>estar</i>). A6 da la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOBA). A4 está de acuerdo. A6 pregunta por la explicación de la frase anterior (frase F). A4 le repite la explicación (categoría del SCOBA). P les recuerda que hay más frases en la parte de atrás. A4 comenta la explicación errónea de la frase H basándose en una categoría del SCOBA (no es un cambio de</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | significado del adjetivo, sino la ubicación de un lugar). P pregunta si han terminado. |
|--|--|---|

| Corrección conjunta de la actividad 3.1. | | |
|--|--|---|
| Actividad | Transcripción | Análisis interpretativo |
| Actividad 3.1. Frase A | <p>P: ¿Sí? Pues corregimos, si os parece. Bueno, Fabian acaba de llegar. Pero, bueno, entre todos lo vamos a ayudar, ¿sí?</p> <p>P: Vamos a ver, la primera frase. Marta, bla bla bla de Barcelona, pero ahora vive en Madrid. ¿Qué diríamos aquí?</p> <p>A5: Marta es de Barcelona</p> <p>P: <i>Es</i>. ¿Por qué diríamos <i>es</i> aquí?</p> <p>A5: Es para identificar una cosa</p> <p>P: Exacto. ¿Puedo borrar estas frases?</p> <p>A1: Brauchst du Hilfe, Fabian?</p> <p>A3: Ne.</p> <p>A1: Guck an den flowchart ob <i>es</i> ist</p> <p>P: Marta es de Barcelona porque estamos identificando. En el esquema de hecho si os fijáis empezamos... Tenemos que mirar lo primero: ¿el verbo está acompañado de un adjetivo? En este caso, no. Barcelona no es un adjetivo, ¿sí? Por lo tanto, bajamos y vemos: ¿el verbo sirve para identificar o definir? Y aquí tenéis los ejemplos, ¿sí? La profesora es de Barcelona. Soy director de una empresa. ¿Sí? Exacto. Esa sería la explicación.</p> | <p>P propone corregir la actividad entre todos.</p> <p>P lee en voz alta la primera frase y pregunta cuál es la solución.</p> <p>A5 dice la solución correcta y la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P explica la corrección y cómo encontrar la explicación en el SCOPA.</p> |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| <p>Actividad 3.1. Frase B</p> | <p>P: La segunda frase: ¿Oye, sabes dónde bla bla bla la conferencia de mañana? Creo que sí, mmmm en el auditorio. La primera frase ¿qué es? Oye, sabes dónde...</p> <p>A1: Es <i>es</i>.</p> <p>A2: Es.</p> <p>P: <i>Es</i>. ¿Por qué <i>es</i>?</p> <p>A2: Porque es un evento.</p> <p>P: Exacto, espacio o tiempo de un evento. ¿Y en la B? Creo que sí...</p> <p>A1: Creo que <i>es</i>.</p> <p>P: Lo mismo, ¿verdad? Podríamos decir <i>es</i> o <i>será</i>, depende de si estamos hablando de una cosa futura o presente. ¿Sí? Las dos serían correctas. También es un evento, por lo tanto, <i>ser</i>.</p> | <p>P lee en voz alta la segunda frase.</p> <p>A1 dice la respuesta.</p> <p>P pregunta por qué es esa la respuesta correcta.</p> <p>A2 comenta la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P da por buena la explicación y pregunta por otra frase.</p> <p>A1 dice la respuesta.</p> <p>P da por válida la respuesta y explica el por qué.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase C</p> | <p>P: Muy bien, seguimos. La tercera. Por lo que me han dicho, los ponentes de la conferencia de mañana mmmm prestigiosos investigadores del ámbito de las lenguas. ¿Los ponentes sabéis lo que son?</p> <p>A4: Mmm los que tienen que hablar en la conferencia.</p> <p>P: Ahá. Los ponentes son los que dan la conferencia. Las personas que hablan en una conferencia. Eso son los ponentes. ¿Qué verbo utilizamos aquí? Los ponentes de la conferencia de mañana...</p> <p>A4: Son.</p> <p>P: Son. ¿Por qué <i>son</i>?</p> <p>A4: Para identificar o definir.</p> <p>P: Exacto. Podría ser para identificar, pero también podría ser otra cosa. ¿Habéis pensado en otra opción?</p> <p>A4: Podría ser un dato o hecho.</p> | <p>P lee en voz alta la tercera frase y pregunta por el significado de la palabra <i>ponentes</i>.</p> <p>A4 explica el significado de la palabra.</p> <p>P da por válida la explicación y pregunta qué verbo es el correcto en la oración.</p> <p>A4 dice la respuesta.</p> <p>P pregunta por la explicación.</p> |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | <p>P: Mm no. Podría ser lo que has dicho tú, Federico, pero fijaros. ¿Prestigiosos qué es? ¿Es un adjetivo? ¿Nombre? ¿Sí? Por lo tanto, vamos a coger el esquema. Si es un adjetivo, vamos a mirar. ¿Cambia de significado este adjetivo? No. Tenemos que ver. ¿Describimos a personas de forma objetiva?</p> <p>A4: Sí</p> <p>P: ¿Sí? Por lo tanto... Es una descripción objetiva de personas, ¿sí? Los ponentes son prestigiosos. Esa sería la explicación. ¿Queda claro? ¿Alguna duda? ¿No? Seguimos pues.</p> | <p>A4 dice la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P confirma la explicación y comenta que podría haber otro caso.</p> <p>A4 dice otro posible caso basándose en otra categoría del SCOPA.</p> <p>P dice que no es posible y hace el recorrido siguiendo el SCOPA para explicarlo.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase D</p> | <p>P: Mi compañero de clase ha perdido todos sus apuntes de la asignatura. Mm furioso y no sabe cómo solucionarlo. ¿Qué diríamos aquí? ¿Qué habéis puesto? (<i>Pausa larga sin ninguna respuesta</i>) ¿O no habéis puesto nada?</p> <p>A4: Está furioso.</p> <p>P: Está furioso. ¿Los demás qué habéis puesto? ¿También <i>está</i>?</p> <p>A1: Sí.</p> <p>A2: Sí.</p> <p>P: ¿Sí? Es <i>está</i>. ¿Y por qué decimos <i>está</i>?</p> <p>A1: Porque es una cambio reciente, ¿o no?</p> <p>P: Ahá. Exacto. Podría ser <i>está en este momento</i>, ¿sí? Estamos diciendo algo que es temporal. Una cosa temporal. Es una explicación que no aparece aquí en el cuadro, pero si os acordáis la semana pasada dijimos que normalmente <i>ser</i> es para cosas habituales, características... y <i>estar</i> cosas temporales. Pero os dije que esa explicación funciona, pero no siempre, por eso os di este cuadro para ser más exactos. Pero en este caso tiene razón Mathias, la explicación sería esa, algo temporal. Está furioso ahora, en este momento. ¿Sí?</p> | <p>P lee en voz alta la cuarta frase y pregunta por lo que han escrito los aprendices.</p> <p>A4 dice la respuesta.</p> <p>P pregunta si los demás coinciden.</p> <p>A1 y A2 están de acuerdo con la respuesta de A4.</p> <p>P confirma la respuesta y pregunta el por qué.</p> <p>A4 dice la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P confirma la explicación y la explica más detalladamente.</p> |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| <p>Actividad 3.1. Frase E</p> | <p>P: Bueno este tema ya lo domináis ¿eh? después de tantas frases. Vamos a la siguiente. Hoy no me apetece salir a tomar algo por la noche mmmm cansada.</p> <p>A1: Lo mismo.</p> <p>P: ¿Lo mismo?</p> <p>A1: <i>Estoy</i>, es una cosa temporal o un cambio.</p> <p>P: Ahá. Exacto. Estoy ahora, en este momento. ¿En cambio, si dijera <i>soy una persona cansada</i>? ¿Qué significaría eso?</p> <p>A4: ¿<i>Soy cansado</i> no significa que <i>soy cansado de esa situación</i>, no puedo soportar más esa situación?</p> <p>P: Entonces decimos <i>estoy cansado de esta situación</i>. Pero si digo <i>esta persona es cansada</i>, nació cansada. Toda su vida está cansada, ¿sí? Es un pequeño matiz. ¿Lo tenéis claro? Me miráis con una cara un poco de sorpresa. Pero en este caso, como ha dicho Mathias, es otra vez <i>estoy</i>. Algo temporal.</p> | <p>P lee en voz alta la quinta frase. A1 comenta que es la misma respuesta que en la oración anterior. P pide aclaración a A1.</p> <p>A1 dice el verbo y la explicación, basándose en una categoría del SCOBBA. P da por válida la respuesta. A4 pregunta una duda (posibilidad de decir <i>soy cansado</i>)</p> <p>P explica por qué no es posible.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase F</p> | <p>P: Siguiente. Mis asignaturas favoritas en la universidad son física y química, pero debo reconocer que también mmm buena en inglés. Aquí hay que pensar un poco.</p> <p>A4: Soy</p> <p>P: <i>Soy buena</i>. ¿Por qué <i>soy buena</i>?</p> <p>A4: Porque es una apreciación objetiva.</p> <p>P: Apreciación... bueno. <i>Buena</i> en este caso, ¿qué le pasa a este adjetivo? Primero tenemos que pensar, primer paso, ¿el adjetivo cambia de significado o no?</p> <p>A4: No.</p> <p>P: ¿No? ¿Seguro?</p> <p>A4: Ah no, sí.</p> | <p>P lee en voz alta la sexta frase. A4 dice la respuesta. P confirma la respuesta y pide explicación. A4 da la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOBBA).</p> <p>P duda sobre la explicación del alumno. Repasa el procedimiento del SCOBBA para que vea el error. A4 se da cuenta de su error</p> |

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| | <p>P: Ah. Si digo que <i>soy bueno</i>, ¿qué estoy diciendo? Que en general soy una persona buena. Pero si digo que <i>estoy bueno</i>, eso tiene otro significado muy distinto. ¿Sabéis lo que significa? Es muy informal.</p> <p>A4: Muy guapo.</p> <p>P: Que soy muy guapo, muy atractivo. ¿Sí? Eso es muy informal. También para hablar de la comida. Está buena la comida. Pero en este caso, exacto, sería <i>soy buena en inglés</i>.</p> <p>P: En este caso pensar simplemente si el adjetivo cambia o no. Porque si decimos <i>soy bueno</i> o <i>estoy bueno</i> son cosas totalmente distintas. ¿Sí?</p> | <p>P explica la diferencia entre <i>ser bueno</i> y <i>estar bueno</i>. Pregunta el significado de <i>estar bueno</i>.</p> <p>A4 explica significado de <i>estar bueno</i>.</p> <p>P confirma la explicación y remarca la importancia de saber distinguir los dos casos.</p> |
| <p>Actividad 3.1. Frase G</p> | <p>P: La siguiente. Ana se ha comprado un vestido precioso para la fiesta. Hoy... em guapísima.</p> <p>A1: <i>Está</i></p> <p>P: ¿Qué diríamos aquí?</p> <p>A2: <i>Estoy guapísima</i></p> <p>P: <i>Está</i>, ¿no? Porque es ella. <i>Ana está guapísima</i>.</p> <p>A2: Oh sí.</p> <p>P: (<i>Risas</i>) Pero sí. Está bien, exacto. <i>Hoy está guapísima</i>. ¿Por qué <i>está</i>?</p> <p>A2: Porque es un cambio reciente.</p> <p>P: Ahá. Exacto es algo reciente.</p> <p>A2: Es algo temporal.</p> <p>A4: Una descripción subjetiva.</p> <p>P: También. Pueden ser las dos. Puede ser cambio reciente. Puede ser que hoy está más guapa que antes. Pero también puede ser una apreciación subjetiva, exacto. Nos parece que hoy está especialmente guapa. Por lo tanto, las dos explicaciones son correctas. Puede ser tanto cambio reciente como apreciación subjetiva.</p> | <p>P lee en voz alta la séptima frase.</p> <p>A1 dice la respuesta. P pregunta por la respuesta. A2 dice la respuesta. P corrige la respuesta del alumno (había un error de concordancia). P pregunta por la explicación. A2 da la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P la da por válida. A2 matiza la explicación (utiliza otras palabras). A4 aporta otra explicación basándose en otra categoría del SCOPA.</p> <p>P da por válidas las dos explicaciones y las comenta en detalle.</p> |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | | |
| <p>Actividad 3.1. Frase H</p> | <p>P: Muy bien vamos a ver la última. ¿Os apetece ir a tomar algo después de clase? Conozco un bar muy barato que mmmm cerca de la universidad. Conozco un bar muy barato que... ¿Qué diríamos?</p> <p>A1: Mm...</p> <p>P: Mm... Buena pregunta. ¿No? ¿No lo tenéis claro?</p> <p>A4: <i>Está.</i></p> <p>P: Ahá. ¿Por qué <i>está</i>?</p> <p>A4: Porque ubica un...</p> <p>P: Exacto. Estamos ubicando un lugar ¿Sí? La cafetería está cerca. Muy bien chicos. ¿Todo claro? ¿Tenéis alguna duda? ¿Alguna frase que no haya quedado clara? ¿No? ¿Todo bien?</p> <p>A1: Todo bien</p> | <p>P lee en voz alta la última frase y pregunta cuál es la solución.</p> <p>A4 dice la respuesta.</p> <p>P pide la explicación.</p> <p>A4 dice la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P confirma la explicación y pregunta si hay alguna duda.</p> |

| Realización actividad 3.2. | | |
|----------------------------|---|--|
| Actividad | Transcripción | Análisis interpretativo |
| Actividad 3.2. | <p>P: Pues vamos a cambiar entonces. Vamos a hacer la siguiente actividad, la 3.2. Tenéis aquí un correo que ha escrito una chica que se llama Sara que es una chica que estuvo de Erasmus en España. Pero ahora se ha ido a vivir a Inglaterra para aprender un poco de inglés. Y entonces decide escribir un correo a una amiga suya española. En el correo hay algunos errores con los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>. Tenéis que leer el correo y buscar qué errores hay. Y luego en la tabla que tenéis justo detrás en la siguiente página, si cambiáis la página... la siguiente página... Exacto, esta. Aquí podéis apuntar el error. Los errores que encontréis los apuntáis, escribís por qué está mal y la corrección. ¿Sí? ¿Queda clara la tarea? Tenemos que buscar qué errores hay con los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>. Y, como antes, también podéis comentar en parejas o en grupos para encontrar los errores. ¿De acuerdo?</p> <p>A4: Ah sí.</p> <p>P: Y también como siempre el esquema tiene que estar a vuestro lado.</p> <p>P: Podéis comentarlo con los compañeros ¿eh? No está prohibido hablar.</p> <p>P: ¿Puedo borrar la pizarra? ¿Sí?</p> <p>A4: No sé si <i>estoy</i> con contenta... <i>Soy muy contenta...</i></p> <p>A6: Ahá.</p> <p>A4: ¿Es justo? ¿O es mejor decir <i>estoy muy contenta</i>?</p> <p>A6: Pienso que es <i>estoy</i> porque mm...</p> <p>A4: <i>Soy contenta de haberle conocido. O estoy contenta de haberle conocido.</i></p> <p>A4: <i>Está bastante mala... O es mala.</i></p> <p>A4: <i>Es mala</i> porque es una característica.</p> <p>A6: Sí.</p> <p>A4: <i>Es una idea fantástica.</i> Creo que es esto dato o hecho. Apreciación subjetiva sobre datos o hechos.</p> | <p>P introduce una nueva actividad y explica en qué consiste a los aprendices.</p> <p>P recuerda que tienen que utilizar el SCOPA para realizar la tarea.</p> <p>P recuerda que pueden trabajar en grupo.</p> <p>A4 plantea una duda sobre el uso del verbo <i>ser</i> seguido del adjetivo <i>contento</i> (<i>no sé si estoy con contenta...</i>).</p> <p>A6 opina que es con el verbo <i>estar</i> (<i>pienso que es estoy...</i>).</p> <p>A4 repite en voz alta dos opciones (<i>es mala</i> o <i>está mala</i>). Asocia el concepto de <i>característica</i> al verbo <i>ser</i>.</p> <p>A6 le da la razón.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>A6: ¿Qué? Entschuldigung. A4: <i>Está una idea fantástica</i> creo que no es justo porque es una apreciación subjetiva sobre datos o hechos. A6: Ahá. A4: <i>Poi</i> está muy simpático. A6: Ah sí. A4: No es justo porque... A4: Es una apreciación subjetiva sobre personas. A4: <i>Poi soy muy contenta...</i> Estamos muy seguros. A6: Ahá ni tampoco... A4: Pero... <i>estoy muy contenta</i>. A4: <i>Poi está bastante cara</i>. Yo creo que es <i>es bastante cara</i>. A6: Sí. A4: Porque esto. Identificar o definir cosas. (<i>señalando el SCOBA</i>) A4: <i>Poi no está tan abierta</i>. <i>No es tan abierta</i>. A4: Porque... P: Os dejo dos minutos más para que terminéis de comentar y corregimos ¿de acuerdo? A4: Porque creo que es el verbo... el adjetivo que cambia... P: ¿Qué tal por aquí? A4: Sí, listo. P: ¿Sí? A4: Sí. P: ¿Lo corregimos, pues? A4: Sí.</p> | <p>A4 encuentra otro error y dice la forma correcta (<i>está una idea fantástica</i>). A6 pide que lo repita. A4 dice la frase incorrecta y el por qué. A6 asiente. A4 encuentra otro error (<i>está muy simpático</i>), dice el por qué y la corrección, basándose en una categoría del SCOBA. A4 vuelve a dudar sobre <i>soy muy contenta</i> y piensa que es la opción correcta. A6 duda (<i>ni tampoco...</i>). A4 encuentra otro error (<i>está bastante cara</i>), dice la corrección y la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOBA). A6 asiente. A4 encuentra el último error (<i>la gente está abierta</i>). Duda sobre la explicación (<i>creo que...</i>). P pregunta si han terminado.</p> |
|--|--|--|

| Corrección conjunta de la actividad 3.2. | | |
|--|--|--|
| Actividad | Transcripción | Análisis interpretativo |
| Actividad 3.2. | <p>P: Muy bien. Vamos a empezar. ¿Cuál es el primer error que habéis encontrado en el texto?</p> <p>A4: <i>Está una idea fantástica.</i></p> <p>P: Ahá. Y es un error. ¿Por qué?</p> <p>A4: Porque es una apreciación subjetiva sobre datos o hechos, entonces se suele decir <i>es una idea fantástica.</i></p> <p>P: Exacto. En este caso no diríamos <i>estar</i>, como ha dicho Federico. Diríamos <i>es una idea fantástica</i> porque hacemos una apreciación subjetiva sobre datos o hechos. Por lo tanto, el verbo correcto es <i>ser</i>. <i>Es una idea fantástica.</i> ¿En el esquema os queda claro dónde está? Estamos aquí, este sería el caso. Perdón, aquí. ¿Sí? Apreciación subjetiva sobre datos o hechos.</p> <p>P: ¿Qué más? ¿Cuál es el siguiente error que hemos encontrado?</p> <p>P: ¿Sí?</p> <p>A5: Eh <i>está muy simpático.</i></p> <p>P: Ahá ¿Por qué es un error?</p> <p>A5: Porque em normalmente <i>es</i> es una descripción objetiva de personas.</p> <p>P: Exacto. Por lo tanto, la corrección sería...</p> <p>A5: Em <i>es muy simpático.</i></p> <p>P: Perfecto. <i>Está</i> no es correcto porque, como ha dicho Sara, es una descripción objetiva de una persona. Y por lo tanto el verbo correcto es <i>ser</i>. <i>Es simpático</i> ¿sí?</p> | <p>P pide que mencionen el primer error que han encontrado en el texto.</p> <p>A4 dice el error.</p> <p>P pregunta por qué es un error.</p> <p>A4 aporta la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P la da por válida y la explica situándola en el SCOPA.</p> <p>P pide qué otro error hay en el texto.</p> <p>A5 dice el error.</p> <p>P pregunta por qué es un error.</p> <p>A5 comenta la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P da por válida la explicación y pide cuál sería la corrección.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>P: ¿Qué más? ¿Qué otro error habéis encontrado en el texto?</p> <p>A4: No soy seguro si <i>soy muy contenta</i> es un error.</p> <p>P: Ahá. ¿Qué pensáis los demás? ¿Es un error? ¿En el texto cómo lo dice? Dice...</p> <p>A4: <i>Soy muy contenta de haberle conocido.</i></p> <p>P: Ahá ¿Es correcto?</p> <p>A2: No.</p> <p>P: ¿No? ¿Por qué? ¿Se lo explicamos a Federico que no lo tiene muy claro?</p> <p>A2: Mm porque en realidad creo que es una descripción subjetiva de una persona</p> <p>P: Exacto. <i>Soy muy contenta</i>. Estamos haciendo una apreciación subjetiva ¿verdad? Como ha dicho Nicole ¿Sí? Sobre personas. Por lo tanto, <i>es</i>. Ai, perdón, <i>estoy</i>.</p> <p>A4: ¿Hay algunos casos donde es correcto decir <i>soy muy contento</i>?</p> <p>P: No, no es correcto en español decir <i>soy muy contento</i>. En ningún caso.</p> <p>A4: Nunca.</p> <p>P: Estoy contento. Pero soy contento, no. Con otros adjetivos como <i>feliz</i> sí que lo podrías decir. Pero con <i>contento</i> no funciona en español.</p> <p>A4: Soy muy contento.</p> <p>P: No. Eso es como en italiano, diría. ¿No?</p> <p>A4: Sono contento.</p> <p>P: Claro (<i>Risas</i>).</p> <p>A4: <i>Sono</i> es el único.</p> <p>P: <i>Sono</i> es el único verbo, claro. En español <i>estoy contento</i>. Siempre. ¿Sí?</p> <p>P: Muy bien. ¿Qué más? Va, ya nos quedan poquitos. ¿Qué otros hay?</p> <p>A3: Mm <i>la mayoría de gente aquí no está tan abierta como en España</i>.</p> <p>P: Ahá. ¿Y por qué está mal?</p> <p>A3: Em está mal porque em son siempre abiertas eh abierta...</p> <p>P: ¿Cómo?</p> <p>A3: Em las em <i>la gente aquí son siempre abierta</i>.</p> | <p>A5 dice la corrección y P lo valida. P pide qué otro error hay en el texto.</p> <p>A4 pregunta dudas sobre un caso (<i>soy muy contenta</i>).</p> <p>P pide opinión a los demás aprendices. A2 dice que no es correcto. P pide si lo puede explicar. A2 explica por qué no es válido, basándose en una categoría del SCOPA. P lo confirma.</p> <p>A4 pregunta si es válido en otros contextos. P comenta que no es válida la opción.</p> <p>P y A4 comparan con el italiano, lengua materna del alumno.</p> <p>P pide qué otros errores hay en el texto. A3 lee el error en voz alta. P pregunta por qué es un error.</p> <p>A3 intenta explicar por qué es un error.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>P: Ahá ¿Y por qué <i>son</i> y no <i>están</i>? ¿Cuál es la explicación?</p> <p>A3: Mm porque no es temporal</p> <p>P: Ahá. Dime.</p> <p>A2: Em es una característica de una persona.</p> <p>P: ¿Cómo es este adjetivo? ¿Cambia de significado?</p> <p>A4: <i>Forse sì</i>. Puede ser que sí.</p> <p>P: Puede ser que sí. Probablemente sí. Antes os he puesto un ejemplo con este mismo adjetivo. ¿Os acordáis?</p> <p>A4: Sí, <i>está abierta</i>. Me acuerdo la puerta.</p> <p>P: Claro. <i>La gente es abierta</i> significa que la gente es sociable. La gente es amable, simpática, extrovertida. Pero <i>la puerta está abierta</i>... Lo contrario de cerrado simplemente ¿Sí?</p> <p>A4: Y eso es el primer caso donde el adjetivo cambia de significado.</p> <p>P: Exacto. Aquí la explicación es simplemente que el adjetivo cambia de significado y tenemos que saber qué cambio de significado es para poder escoger bien el verbo. ¿Sí? Por lo tanto, <i>la gente es abierta</i>.</p> <p>P: Un poco antes de este creo que hay otro que nos hemos dicho. ¿Lo habéis encontrado?</p> <p>A4: <i>Está bastante cara</i>.</p> <p>P: Ahá ¿Por qué está mal este?</p> <p>A4: Porque es el caso donde el adjetivo sirve para identificar o definir.</p> <p>P: ¿Seguro?</p> <p>A4: Es el caso para definir o identificar una cosa, una ciudad. Como <i>el collar es de plata</i>.</p> <p>P: Empezamos desde el principio. <i>Cara</i>, ¿qué es <i>cara</i>? ¿Es adjetivo o no?</p> <p>A4: Sí.</p> <p>P: Por lo tanto, tenemos que hacer otro camino con el esquema ¿no?</p> <p>A4: Oh, sí.</p> | <p>P pide aclaración y por qué es un verbo y no otro.</p> <p>A3 da la explicación con sus propias palabras.</p> <p>A2 aporta otra explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOBA).</p> <p>P intenta corregir la explicación de A2 haciendo preguntas para que reflexione.</p> <p>A4 dice la explicación correcta, basándose en una categoría del SCOBA.</p> <p>P corrobora la explicación y pide qué otros errores hay en el texto.</p> <p>A4 dice el error.</p> <p>P pregunta por qué es un error.</p> <p>A4 dice la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOBA).</p> <p>P le pregunta si está seguro para hacerle reflexionar.</p> <p>A4 justifica su explicación.</p> <p>P hace preguntas para hacer reflexionar a A4, siguiendo el orden del SCOBA.</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>P: ¿Lo ves? Esto desde el principio tenemos que... Es el primer paso. ¿El verbo va con adjetivo o no? ¿Sí? ¿Los demás qué habéis puesto? <i>Está bastante cara</i>. ¿Por qué está mal? ¿Qué explicación sería?</p> <p>A4: Ah, porque es una apreciación subjetiva sobre personas o cosas o una ciudad.</p> <p>P: Ahá. O podría ser también una descripción objetiva ¿no?</p> <p>A4: Eh no lo sé porque el hecho de ser cara puede ser subjetivo ¿no? Porque para una persona es cara para otra no es cara.</p> <p>P: También. Como os dije antes, la cuestión de objetivo- subjetivo no es muy clara porque lo que para mí es caro quizás para otro no es caro ¿no? Pero yo creo que en este caso es... se describe algo de forma objetiva ¿no? Como una característica de la ciudad, que es cara ¿sí? Por lo tanto, el verbo <i>ser</i> otra vez. <i>Es cara la ciudad</i>. Muy bien nos falta solo un error. ¿Lo habéis encontrado? Está hacia el final del texto.</p> <p>A2: <i>El tiempo está bastante malo</i>.</p> <p>P: Exacto, <i>está malo</i>. ¿Y por qué está mal?</p> <p>A2: Mm porque es también una descripción objetiva.</p> <p>P: Exacto.</p> <p>A2: Y creo que con el... con el... tiempo siempre usamos <i>ser</i> ¿no?</p> <p>P: Mm...</p> <p>A4: ¿Malo en este caso no es un adjetivo que cambia?</p> <p>P: También podría ser. Pero en este caso <i>el tiempo es malo</i> no lo utilizamos para decir que <i>el tiempo es enfermo</i>. Simplemente <i>malo</i> tiene el significado neutro de lo contrario de <i>bueno</i> ¿sí? Y como ha dicho Nicole, yo creo que la explicación más correcta es esa que ha dicho ella. Es una descripción objetiva, una característica del tiempo de Londres. Por lo tanto, el tiempo es bastante malo. Habitualmente, normalmente es malo ¿sí? ¿Alguna duda de alguna frase que no haya quedado clara?</p> <p>A2: Solo con el tiempo... porque decimos por ejemplo eh <i>es calor</i>...</p> <p>P: <i>Hace calor</i>.</p> | <p>A4 se da cuenta del error.</p> <p>P pregunta a los demás la explicación del error.</p> <p>A4 dice la explicación de forma superficial (reproduce la categoría del SCOPA).</p> <p>P propone otra explicación posible.</p> <p>A4 duda sobre el concepto de <i>objetividad / subjetividad</i>.</p> <p>P comenta el concepto de <i>objetividad / subjetividad</i> y la dificultad de establecer fronteras exactas. P pregunta por otros errores en el texto.</p> <p>A2 dice el error.</p> <p>P pregunta por qué es un error.</p> <p>A2 dice la explicación basándose en una categoría del SCOPA y plantea duda sobre el uso del verbo <i>ser</i> con el tiempo meteorológico.</p> <p>A4 pregunta si el adjetivo <i>malo</i> cambia de significado.</p> <p>P explica el caso.</p> <p>A2 vuelve a plantear su duda (verbo <i>ser</i> con el tiempo).</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>A2: Ah <i>hace</i>, vale</p> <p>P: Pero podríamos decir que <i>el tiempo es caluroso</i> y lo diríamos con <i>ser</i> también ¿sí?</p> <p>A2: ¿Y nunca con <i>estar</i>?</p> <p>P: Mm... Podríamos decir con <i>estar</i>. Se me ocurre un ejemplo, pero sería para decir algo fuera de lo habitual. Por ejemplo, <i>hoy el día está muy nublado</i> para decir normalmente no está nublado, pero hoy sí que lo está. Pero si hablamos del tiempo como algo en general... Por ejemplo, en Múnich normalmente el tiempo es nublado o el tiempo es... ¿sí? O soleado. Normalmente con <i>ser</i>.</p> <p>P: Muy bien. ¿Alguna otra duda? ¿No? Muy bien chicos, muy buen trabajo. Ya sois todos unos expertos de <i>ser</i> y <i>estar</i>. Espero que no tengáis nunca más ninguna otra duda.</p> <p>P: Vamos a cambiar de actividad. Ahora ya estamos llegando al final de todo esto. Como os dije, la tarea consistía en escribir un texto para encontrar un tándem ¿sí? Y hemos estado practicando con los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> para que no haya errores en nuestro texto ¿sí? Ahora vamos a escribir el texto cada uno de nosotros, pero antes os dejo cinco minutos para que en este cuadro, en la actividad 4, penséis qué es lo que vais a decir en el texto. Solo en forma de esquema, que os apuntéis un par de notas y pensad qué vais a decir. ¿Qué vais a decir? ¿De dónde sois? ¿Qué os gusta? Tenéis que decidir qué es lo que vais a escribir ¿De acuerdo? Cinco minutos. Completáis este cuadro y luego ya escribimos ¿De acuerdo?</p> | <p>P explica los distintos casos.</p> <p>P pregunta si hay alguna duda sobre la actividad que acaban de corregir.</p> <p>P explica la nueva actividad que van a realizar.</p> |
|--|---|---|

Anexo 12

Transcripción y análisis de la entrevista 1.

En la transcripción no se han corregido los errores producidos por los alumnos en la producción oral en español. Además, entre paréntesis se ha incluido información contextual que no se aprecia en las grabaciones (tales como movimientos de los alumnos o gesticulaciones) para comprender mejor los enunciados incluidos.

Leyenda

P: Profesora A1: Aprendiz 1 A2: Aprendiz 2 A3: Aprendiz 3

| Pregunta de la entrevista | Transcripción | Temas |
|---|---|---|
| Pregunta 1. ¿Qué impresión general habéis tenido de la clase? | <p>P: Bueno, chicos. Muchas gracias en primer lugar por participar en mi estudio. Espero que os haya gustado la clase. Ahora os voy a hacer un par de preguntas para saber vuestra opinión sobre la clase. ¿Vale?</p> <p>A1: Sí</p> <p>P: En primer lugar me gustaría saber qué os ha parecido la clase. ¿Qué impresión general habéis tenido de la clase?</p> <p>A1: Muy bien. Especialmente porque el tema de <i>ser</i> y <i>estar</i> es muy importante y hay algunas em... problemas. Y por eso... el tema.</p> <p>P: ¿El tema te ha gustado?</p> <p>A1: Sí, sí.</p> <p>P: A los demás, ¿qué os ha parecido?</p> <p>A2: A mí me ha gustado mucho el hecho de estructurar las clases. Estas dos veces diferentes. No sé, compartir las clases en dos días distintos.</p> <p>P: Ahá.</p> | <p>Dificultad del tema gramatical.</p> <p>Pilotaje de la secuencia didáctica en dos sesiones distintas.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>A2: El hecho de estructurar el principio con una estructura, unos textos también para empezar y después ejercicios de gramática, esquemas, actividades orales... Variar un poquito los ejercicios de la... de los cinco papeles. Era... Sí, y todo un esquema que podemos utilizar también en los otros cursos. Entonces es algo... Es una práctica oral y escrita que siempre se puede conti... volver a utilizar. No es solo una cosa que interesa a esta clase, sino que sirve para lo general también. Y útil para escribir algo sobre Facebook... Un tema de actualidad.</p> <p>P: Exacto</p> <p>A2: Me ha gustado mucho este... Em... Este planteamiento de cosas diferentes.</p> <p>P: Gracias. A ti, Sarah, ¿qué te ha parecido?</p> <p>A3: También em... gustado... Me ha gustado también. Porque tuve em... tal vez... a veces em... algunas problemas con la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i> y ahora tengo una esquema que puedo ver y... no sé... que em... tiene que utilizar.</p> | <p>Estructuración de la secuencia didáctica: actividades variadas, combinación de destrezas.</p> <p>Dificultad del tema gramatical.</p> <p>Utilidad del SCOPA para futuras ocasiones.</p> |
| <p>Pregunta 2. ¿Habíais tenido alguna vez una clase parecida a esta?</p> | <p>P: Muy bien. ¿Habíais tenido alguna vez antes una clase parecida a esta?</p> <p>A2: Parecida a esta... como esta, no.</p> <p>P: ¿No? ¿Y los demás?</p> <p>A3: Creo que no</p> <p>P: ¿Creo que no? (<i>risas</i>)</p> <p>P: O sea la primera vez que tenéis una clase de este tipo podríamos decir.</p> <p>A1: De este tipo sí</p> <p>P: ¿Sí?</p> <p>A2: Ya el tema del tándem ya es la primera vez que lo tratamos.</p> <p>P: Ahá.</p> <p>A1: Hemos hecho em... el tema de <i>ser</i> y <i>estar</i> antes pero no... está... no está estructurado como esta clase.</p> <p>P: Ahá. Vale.</p> | <p>Novedad de la secuencia didáctica.</p> <p>Novedad del tema trabajado (tándems lingüísticos).</p> <p>Novedad en la forma de trabajar el tema gramatical (con los</p> |

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| | | SCOPA y criterios de evaluación). |
| Pregunta 3. ¿Qué os ha gustado más? | <p>P: Muy bien. ¿Qué os ha gustado más de la clase de hoy? ¿Y por qué?</p> <p>A3: A mí me ha gustado mucho que tú has escrito todo en... em...</p> <p>P: ¿La pizarra?</p> <p>A3: En la pizarra, gracias. Porque em... Así em... pude ver si tengo errores.</p> <p>P: Ahá. ¿Y los demás? ¿Qué os ha gustado más?</p> <p>P: De la clase de hoy y de la de la semana pasada.</p> <p>A2: Sí, la participación. El hecho que siempre se pusieran preguntas sí... em... preguntas... no sé, en las tareas, ni opinión, qué habéis puesto vosotros. Para em... no sé... recoger un poquito de la clase.</p> <p>P: Para fomentar la participación, ¿no?</p> <p>A2: Sí, sí. Y que todos se sientan interesados y se sientan tocados para el tema.</p> <p>P: Vale.</p> <p>A1: Sí, la comunicación entre em... nosotros estudiantes em... para verificar... si tenemos lo mismo.</p> <p>P: Comentar entre vosotros las respuestas.</p> <p>A1: Sí, sí. Y porque em... la otra persona tiene eso y yo tengo otra y... eso.</p> <p>P: Vale</p> | <p>Gestión del aula como aspecto positivo (corrección en la pizarra).</p> <p>Fomento de la participación como aspecto positivo.</p> <p>Trabajo cooperativo entre los aprendices (comparación de respuestas y comprobación).</p> |
| Pregunta 4. ¿Qué os ha gustado menos? | <p>P: ¿Y qué os ha gustado menos quizás?</p> <p>A1: Los papeles</p> <p>P: (risas)</p> <p>A2: (risas)</p> <p>A1: Porque a mí...</p> <p>P: Muchos papeles</p> <p>A1: A mí no me gustan los papeles pero em... sí... necesitamos la información y... creo que el tema es muy importante. Pero son muchos papeles.</p> | Exceso de fotocopias. |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>P: Son muchos papeles. Sí, lo entiendo. ¿Y los demás? ¿Hay algo que os haya gustado menos? ¿Algo que cambiaríais?</p> <p>A2: Puede ser que tengamos un poquito más de tiempo para escribir las dos versiones del ejercicio porque... como esta es la tarea final... creo que hacerla en los últimos diez minutos al final puede ser un poquito... que sí hemos trabajado muy bien sobre todos los elementos de la tarea final pero después tenemos poco tiempo para hacer la tarea final. Entonces puede ser este.</p> <p>P: Ahá, vale. ¿Y Sarah?</p> <p>A3: A mí... Yo lamento los papeles.</p> <p>P: (risas)</p> <p>A3: Pero em... es muy útil, pero son muchos.</p> <p>A1: Y una cosa más. Si no hay voluntarios em... tú puedes llamar, dirigir con el nombre. Claro si tú no sabes aún los nombres...</p> <p>P: Claro, no os conocía a todos aún. Sí. Pero los que conocía sí que intentaba ya llamaros por el nombre.</p> <p>A1: Sí, sí. Si no hay voluntarios, claro.</p> | <p>Gestión del tiempo: dedicar más tiempo a la redacción de la tarea final.</p> <p>Exceso de fotocopias.</p> <p>Sugerencia de preguntar a los alumnos si no hay voluntarios para corregir.</p> |
| <p>Pregunta 5. ¿Hay alguna cosa que os ha llamado la atención de esta clase?</p> | <p>P: Vale, muy bien. ¿Qué más? ¿Hay alguna cosa que os ha sorprendido de esta clase?</p> <p>A2: De verte en clase el primer día.</p> <p>P: (risas) Aparte. Pero aparte de eso...</p> <p>A1: La profesora.</p> <p>P: ¿La profesora? (risas) ¿Solo la profesora? No, pero hablamos del contenido de la clase. Todo lo que hemos trabajado.</p> <p>A1: Em...</p> <p>P: Por ejemplo, los esquemas...</p> <p>A2: El esquema era claro.</p> <p>P: ¿Pero os han sorprendido estos esquemas o...?</p> <p>A1: Sí.</p> <p>A3: Sí, un poco.</p> <p>A1: Em... las actividades diferentes, sí.</p> | <p>Claridad del SCOBA presentado. Facilidad de uso.</p> <p>Trabajo de <i>ser</i> y <i>estar</i> con SCOBA por primera vez</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>A2: Sí, el esquema porque es la primera vez que el tema de <i>ser</i> y <i>estar</i> lo tratamos con un esquema de este tipo. Porque normalmente tenemos una lista con <i>ser</i> en grande y dos puntos y <i>estar</i> y dos puntos y entonces es difícil. Es un caso práctico cuando tienes que escribir algo de ver em... cuál es tu caso específico.</p> <p>A1: Puede servir también para <i>por</i> y <i>para</i> em... temas que no son tan fácil.</p> <p>A2: Sí, sería útil por <i>por</i> y <i>para</i>. Efectivamente.</p> <p>P: Por lo tanto, ¿Os ha gustado utilizar estos esquemas?</p> <p>A1: Sí, este semestre... las actividades... antes, actividades oral... Sí, sí.</p> <p>P: ¿Os gustaría volver a trabajar con esquemas?</p> <p>A3: Sí</p> <p>A2: Depende</p> <p>P: No solo con <i>ser</i> y <i>estar</i>, sino con otros temas quizás del español.</p> <p>A3: A mí me gustan los esquemas</p> <p>P: ¿Te parecen útiles?</p> <p>A3: Sí</p> <p>A2: Depende siempre de la materia. Por ejemplo, en un idioma extranjero creo que es importante. En este caso ha sido muy muy útil. Pues depende porque algunas cosas donde es mejor... hablar libremente, no ser vinculados a esquemas. Pero en este caso es una regla de gramática y esto es útil. Lo necesitamos.</p> <p>A1: Pero solo en combinación con actividades que em... que... sí, en combinación con otras actividades.</p> <p>P: Con otras actividades. De acuerdo.</p> | <p>(reflexión sobre los conceptos y no memorización de listas). Propuesta de temas para futuros SCOPA</p> <p>Intención de volver a trabajar con otros SCOPA</p> <p>Utilidad de los SCOPA para el trabajo de temas gramaticales.</p> <p>Combinación de los SCOPA con otras actividades.</p> |
| <p>Pregunta 6. Después de hoy, tenéis más clara la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i>?</p> | <p>P: Em... ¿Qué más? Ah, sí.</p> <p>P: ¿Después de hoy, tenéis más clara la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i>?</p> <p>A3: Sí.</p> <p>A1: Del <i>estar</i> sí.</p> <p>P: ¿Sí? ¿Os ha ayudado?</p> | |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>A3: Sí. En el semestre pasado tuve algunas veces problemas con la diferencia de <i>ser</i> y <i>estar</i> y... yo tengo un libro de PONS y no puedo entender todo...</p> <p>P: Porque hay muchas explicaciones.</p> <p>A1: Es fácil em... usar... <i>estar</i> es algo temporal y <i>ser</i> no... Pero hay muchas más cosas que son importantes.</p> | <p>Comprensión del tema gramatical gracias a los SCOBA.</p> <p>Dificultad de comprender todas las normas del tema gramatical.</p> <p>Importancia de no utilizar una única norma para todos los casos.</p> |
| <p>Pregunta 7. ¿Qué os ha ayudado más entender la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i>?</p> | <p>P: Muy bien. Y para terminar. Em... ¿Qué os ha ayudado más a entender la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i>? ¿El esquema os ha servido?</p> <p>A2: Para <i>ser</i> y <i>estar</i>, sí. También los ejemplos prácticos y las explicaciones.</p> <p>P: O sea, no solo el esquema. Sino también hacer actividades.</p> <p>A1: Sí, el esquema en combinación con otras actividades.</p> <p>P: Perfecto.</p> <p>A1: Por ejemplo... Em... Sí... la diferencia entre lugares y eventos es muy claro.</p> <p>P: Ahá. Perfecto. Bueno, yo por mi parte no tengo más preguntas. ¿Queréis añadir alguna cosa más? ¿Queréis comentar algo más?</p> <p>A2: ¿Piensas de hacerlo en otras clases?</p> <p>P: Bueno, esto de hoy, como os dije, forma parte de mi trabajo de fin de máster. Y con todos los datos que estoy recogiendo voy a escribir el trabajo y voy a analizar si este tipo de esquemas sirven a los alumnos para aprender ciertos temas de la gramática.</p> <p>A2: ¿La tesi?</p> <p>P: Ahá.</p> <p>A2: La tesi final del máster.</p> <p>P: Exacto.</p> | <p>Uso del SCOBA en combinación con actividades prácticas de reflexión para trabajar el tema gramatical.</p> <p>Diferenciación entre el concepto de <i>lugar físico</i> y <i>evento</i> más clara gracias a los SCOBA.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>A1: Gracias para hacer nuestras clases. P: A vosotros. A1: Y para explicar <i>ser</i> y <i>estar</i>. P: Gracias a vosotros por vuestro tiempo. Sois muy trabajadores. A2: Otra vez podemos abordar otros temas de gramática. A1: (<i>risas</i>) A3: (<i>risas</i>) P: Cuando queráis (<i>risas</i>). Muchas gracias, chicos. Ya podéis iros. A2: Ningún problema.</p> | |
|--|---|--|

Anexo 13

Transcripción y análisis de la entrevista 2.

En la transcripción no se han corregido los errores producidos por los alumnos en la producción oral en español. Además, entre paréntesis se ha incluido información contextual que no se aprecia en las grabaciones (tales como movimientos de los alumnos o gesticulaciones) para comprender mejor los enunciados incluidos.

Leyenda

P: Profesora A1: Aprendiz 1 A2: Aprendiz 2

| Pregunta de la entrevista | Transcripción | Temas |
|---|---|--|
| Pregunta 1. ¿Qué impresión general habéis tenido de la clase? | <p>P: Bueno. En primer lugar, muchas gracias por tu tiempo, por estar aquí y por haber participado en la clase. Te voy a hacer un par de preguntas para que me expliques qué opinión has tenido sobre las clases de hoy y la de la semana pasada.</p> <p>P: En primer lugar, me gustaría saber qué te ha parecido la clase. ¿Qué impresión general tienes de la clase que hemos tenido?</p> <p>A1: Em... Creo que fue muy bueno. Me ha gustado que... em... hemos tratado un tema muy... muy... ¿Intensiva?</p> <p>P: ¿Hemos tratado un tema de forma intensiva?</p> <p>A1: Sí, de forma intensiva. Y em... eso es muy bueno para mejorarse por ejemplo en la gramática. Y sí me ha gustado también los papeles. Sí, son un poco... muchos.</p> <p>P: Son muchos, sí.</p> <p>A1: Pero sí... Pienso que así podemos leer algo antes.</p> | <p>Trabajo intensivo de un mismo tema gramatical.</p> <p>Utilidad de tener las actividades y los SCOPA en fotocopia para poder consultarlos.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Pregunta 2. ¿Habíais tenido alguna vez una clase parecida a esta?</p> | <p>P: Vale. Perfecto. ¿Habías tenido antes en alguna otra ocasión una clase parecida a esta? ¿O es la primera vez que tienes una clase de este tipo?</p> <p>A1: Em... ¿Qué significa de este tipo?</p> <p>P: De este tipo... de... una clase parecida, una clase similar.</p> <p>P: ¿O es la primera vez que tienes una clase así?</p> <p>A1: Sí, puede ser. Aparte de los clases normales, sí.</p> | |
| <p>Pregunta 3. ¿Qué os ha gustado más?</p> | <p>P: Vale. ¿Qué te ha gustado más de estas clases?</p> <p>A1: Creo que es como ya he dicho tratar un tema de forma intensiva.</p> <p>P: Ahá</p> <p>A1: Sí... Y no hacer unas tareas y ya está. Entonces muy bien.</p> | <p>Utilidad de trabajar el tema gramatical de forma intensiva.</p> <p>Importancia de la secuencia didáctica: combinación de reflexión, actividades de práctica y tarea final.</p> |
| <p>Pregunta 4. ¿Qué os ha gustado menos?</p> | <p>P: Perfecto. ¿Y qué te ha gustado menos? ¿Qué cosa cambiarías? ¿Las fotocopias, por ejemplo, que había muchas?</p> <p>A1: Sí (<i>risas</i>) Y em... no sé. A mí no me ha gustado si tenemos una tarea de gramática em... en mi opinión me gusta más hacerlo por mí mismo em... y después hablar en todo el grupo.</p> <p>P: Vale. O sea, te gusta hacer la tarea individual y luego corregirla.</p> <p>A1: Sí, porque yo creo que así podemos aprender mejor si lo... hacemos em... por sí mismo.</p> | <p>Exceso de fotocopias.</p> <p>Preferencia por el trabajo individual y no tanto por el trabajo cooperativo con otros compañeros.</p> |
| <p>Pregunta 5. ¿Hay alguna cosa que os ha llamado la atención de esta clase?</p> | <p>P: Perfecto. Qué más... ¿Hay alguna cosa que te ha sorprendido de esta clase?</p> <p>A1: Em...</p> <p>P: Por ejemplo, ¿los esquemas?</p> <p>A1: Em sí. Es algo nuevo.</p> <p>P: Es algo nuevo para ti.</p> | <p>Novedad del uso de los SCOPA.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | A1: Sí. Pero creo que es muy bien. Es otra forma de si no tenemos un libro con ejercicios... | Trabajo con los SCOBAs como alternativa a los libros de texto. |
| Pregunta 6. ¿Os ha parecido útil trabajar con los esquemas? ¿Os gustaría volver a trabajar con los esquemas? | <p>P: Muy bien. ¿Te ha parecido útil trabajar con los esquemas?</p> <p>A1: Sí, muy útil.</p> <p>P: ¿Por qué?</p> <p>A1: Porque em... para mí <i>ser</i> y <i>estar</i> es un tema muy difícil. Entonces me ha gustado muy bien porque cuando yo escribo textos siempre hay errores de <i>ser</i> y <i>estar</i> y con ese esquema creo que fue mucho mejor... también con el... con los deberes fue muy bien. Fue más difícil... eh más fácil que antes.</p> <p>P: Pudiste practicar con los deberes</p> <p>A1: Sí</p> <p>P: Vale. Qué más... ¿Te gustaría volver a trabajar con esquemas de este tipo en alguna otra clase?</p> <p>A1: Sí</p> <p>P: ¿Sí?</p> <p>A1: Con otros temas gramaticales.</p> | <p>Dificultad del tema gramatical.</p> <p>Utilidad del SCOBAs más allá de las sesiones.</p> <p>Uso de los SCOBAs en la tarea de deberes: primera aproximación al trabajo con SCOBAs.</p> <p>Intención de volver a trabajar otros temas gramaticales con SCOBAs.</p> |
| Pregunta 6. Después de hoy, ¿tenéis más clara la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i> ? | <p>P: Perfecto. Qué más... ¿Tienes más clara ahora la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i> después de trabajar con el esquema? ¿Sí?</p> <p>P: ¿Cómo la explicarías? ¿La podrías explicar después de lo que hemos trabajado?</p> <p>A1: No sé. Antes ya em... ¿cómo es...?</p> <p>P: ¿Sabíamos?</p> <p>A1: Sabíamos que <i>ser</i> es para características y <i>estar</i> para... para... (<i>Entra un alumno en clase</i>)</p> <p>P: Pasa, pasa si quieres.</p> <p>A1: Y <i>estar</i> para lugares. Pero los otros tipos de diferencias no me queda claro.</p> | |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>P: Y ahora con el esquema te queda más claro.</p> <p>A1: Sí, sí.</p> | Aclaración de los casos no tan bien definidos gracias al SCOBA. |
| Pregunta 1. ¿Qué impresión general habéis tenido de la clase? | <p>P: Perfecto. Bueno, contigo he terminado. Fabian, ¿puedes sentarte aquí? Así la cámara te va a ver.</p> <p>A2: Sí, vale.</p> <p>P: Bueno, mejor sin la comida (<i>risas</i>).</p> <p>A2: Sí (<i>risas</i>).</p> <p>P: Le he preguntado a Nicole... ¿Qué te ha parecido la clase de hoy?</p> <p>A2: Em... He estado aquí solo por mi... ra (<i>risas</i>).</p> <p>P: Bueno, y la de la semana pasada. ¿En general? ¿Qué te ha parecido?</p> <p>A2: En general me ha... me gusta.</p> <p>P: ¿Te ha gustado?</p> <p>A2: Sí.</p> | |
| Pregunta 2. ¿Qué os ha gustado más? | <p>P: ¿Qué te ha gustado más?</p> <p>A2: Em... El tema sobre...</p> <p>P: ¿El tema? ¿Sobre los tándems?</p> <p>A2: Sobre los tándems porque... he buscado un tándem la semana pasada.</p> <p>P: Sí, me lo enseñaste. Sí.</p> <p>A2: Em... en un grupo de Facebook y... por eso.</p> | Relevancia del tema para el alumno. Implicación personal. |
| Pregunta 3. ¿Qué os ha gustado menos? | <p>P: Muy bien. ¿Y qué te ha gustado menos? ¿Qué cosa cambiarías?</p> <p>A2: Em... Muchos papeles (<i>risas</i>)</p> <p>P: (<i>risas</i>) Todos decís lo mismo. Sí, es verdad. Había muchos papeles. Pero, aparte de los papeles, ¿hay alguna otra cosa que cambiarías?</p> <p>A2: Em... No.</p> | Exceso de fotocopias. |

| | | |
|--|--|--|
| Pregunta 4. ¿Habíais tenido alguna vez una clase parecida a esta? | <p>P: ¿No? Perfecto. ¿Habías tenido antes alguna clase parecida?</p> <p>A2: Sí, sí. Sobre la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i>... era el tópico... pero no sobre el tema de buscar tándems.</p> | Novedad de trabajar el tema de los tándems lingüísticos en combinación con el tema gramatical. |
| Pregunta 5. ¿Hay alguna cosa que os ha llamado la atención de esta clase? | <p>P: De acuerdo. ¿Hay alguna cosa que te ha sorprendido de esta clase?</p> <p>A2: Una nueva profesora (<i>risas</i>)</p> <p>P: Y, ¿aparte de la nueva profesora? Sobre el contenido, la forma de trabajar...</p> <p>A2: Em...</p> <p>P: O los esquemas, por ejemplo.</p> <p>A2: Sí, el esquema me gusta mucho.</p> <p>P: ¿Te ha gustado?</p> <p>A2: Me ha gustado mucho. Em... y es nuevo.</p> | Novedad del trabajo con SCOBA. |
| Pregunta 6. ¿Os ha parecido útil trabajar con los esquemas? ¿Os gustaría volver a trabajar con los esquemas? | <p>P: ¿Te ha parecido útil trabajar con los esquemas?</p> <p>A2: Sí</p> <p>P: ¿Por qué?</p> <p>A2: Em... porque por ejemplo... un esquema sobre el indefinido... o el indefinido y el imperfecto... Y eso es una ayuda.</p> <p>P: Una idea para otras clases.</p> <p>A2: Sí, sí para otras.</p> <p>P: Por lo tanto, te gustaría volver a trabajar con esquemas de este tipo.</p> <p>A2: Sí</p> <p>P: Con otros temas gramaticales</p> <p>A2: Sí, sí.</p> | Propuesta de otros temas gramaticales que se podrían trabajar con el SCOBA. |
| Pregunta 7. Después de hoy, ¿tenéis más clara la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i> ? | <p>P: Muy bien, perfecto. Y para terminar solo quería preguntarte... ¿Tienes más clara ahora la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i>?</p> <p>A2: Sí</p> <p>P: ¿Sí? ¿Podrías explicarla un poquito?</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>A2: Em... con el esquema tú... tengo una ayuda.</p> <p>P: Una ayuda, sí.</p> <p>A2: Y... em... creo que es uno de los papeles que voy a... conservarlo.</p> <p>P: Ah sí. Conservar, sí. Para otras ocasiones.</p> <p>A2: Sí.</p> <p>P: Muy bien. Pues muchas gracias, chicos. Os agradezco vuestro tiempo y vuestra participación.</p> <p>A2: De nada.</p> <p>P: Y os deseo mucha suerte. Gracias.</p> <p>A1: Gracias.</p> <p>A2: Gracias.</p> | <p>SCOBAs como ayuda para entender el tema gramatical.</p> <p>Utilidad del SCOBAs más allá de las sesiones de clase.</p> |
|--|---|--|

Anexo 14

Enlace a las grabaciones llevadas a cabo durante el Trabajo de Fin de Máster. En él se pueden encontrar:

- Las grabaciones de los alumnos mientras trabajaban en la fase de sistematización.
- Los vídeos de las entrevistas a los alumnos, posteriores a la experimentación de la secuencia didáctica.
- Los vídeos de la experimentación completa de la secuencia didáctica.

https://drive.google.com/folderview?id=0B3lu9ylJbDE_MkF6cGNLbkk4Vzg&usp=sharing