



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE
PROFESORES DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2017–2019

**Una semana en español:
propuesta didáctica para niños hablantes de
herencia de
español en Alemania**

Naomi Cañete Quintero

Trabajo final de máster

**Dirigido por la Dra. Vicenta González Argüello
Enero de 2019**

Resumen

Este trabajo de fin de máster, cuyo objetivo general es diseñar una propuesta didáctica para niños de hablantes de herencia de español en Alemania, se enmarca en el ámbito de diseño de materiales. Para lograr alcanzar tal objetivo, es necesario cubrir otros objetivos de índole específica, estos son: ofrecer una primera aproximación al colectivo en cuestión, diseñar y pilotar una propuesta centrada en las necesidades específicas de estos hablantes y, finalmente, analizar el grado de satisfacción de los participantes ante la propuesta. La metodología seguida para abordar dichos asuntos consiste en tres grandes etapas claramente diferenciadas. En primera instancia, nos centramos en la exploración bibliográfica y la recogida de datos mediante diversas técnicas (entrevista, diario y notas de campo y biografía lingüística). En segunda instancia, por un lado, recuperamos la información obtenida para el diseño de una propuesta adaptada a las características concretas de los hablantes y, por otro lado, llevamos a cabo su respectivo pilotaje. En tercera instancia y fruto del análisis de los resultados, se ofrece una propuesta de mejora. En este trabajo, aunque en diferentes medidas, se cumplen todos los objetivos previamente mencionados y además se observan algunos sucesos que vale la pena mencionar en relación con el colectivo que nos concierne.

Palabras clave: diseño de materiales, español como lengua de herencia, hablantes de herencia, Alemania, destrezas, competencia comunicativa

Abstract

This Master's Thesis, which main objective is to create a didactic sequence aimed to children that are heritage speakers of Spanish living in Germany, is framed within the field of design of material. In order to reach that objective, it is necessary to cover other specific objectives. These are: to offer an initial approach to this group, to design and pilot a sequence that focuses on the specific needs of these speakers and, finally, to analyse the degree of satisfaction of the participants towards the sequence. The methodology used to address these issues consists of three differentiated stages. Firstly, we focus on the bibliographic exploration of the topic and on the data collection, through techniques of varied nature (interviews, diary and field notes and linguistic biography). Secondly, on the one hand, we retriever the obtained information for the adapted design of the sequence and, on the other hand, we pilot it. Thirdly, and as a result of the analysis of the pilot, a proposal for improvements is offered. In this Thesis,

although the extent of the scope varies, all the previously mentioned objectives are reached, and some interesting facts in relation to the group of speakers are noticed too.

Key words: design of material, Spanish as a heritage language, heritage speakers, Germany, skills, communicative competence

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer a los niños su participación en este trabajo y a sus padres por abrirme las puertas de su casa para poder formar parte de su familia e impregnarme de su cultura, durante una semana.

Gracias a Juliette, por aportarme información sobre la formación de español que reciben los jóvenes aprendientes de español en Alemania y permitirme entrar en sus clases de español dirigidas a adolescentes en la escuela del pueblo.

Muchísimas gracias a la doctora Vicenta González por su incansable implicación en este trabajo y su buena disposición ante mis dudas e inquietudes.

Me gustaría mostrar mi gratitud, asimismo, a todos los profesores del Máster porque pienso que en este trabajo se refleja la aportación de cada uno de ellos.

0. Índice

0. ÍNDICE.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. QUÉ SON LOS HABLANTES DE HERENCIA: DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES.....	9
2.2. LA SITUACIÓN DE LOS HABLANTES DE HERENCIA EN LA UNIÓN EUROPEA	12
2.3. LA SITUACIÓN DE LOS HABLANTES DE HERENCIA EN ALEMANIA	13
3. OBJETIVOS	15
3.1. OBJETIVO GENERAL	15
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
4. METODOLOGÍA.....	17
4.1. ENFOQUES	18
4.2. CONCEPTOS CLAVE	20
5. CONTEXTO.....	23
5.1. CONSIDERACIONES ÉTICAS	23
5.2. LOS PARTICIPANTES Y SUS FAMILIAS.....	23
6. DISEÑO.....	28
6.1. CRITERIOS GENERALES.....	28
6.2. PROCESO CREATIVO.....	30
6.2.1. CRITERIO DE RELACIÓN.....	31
6.3. PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	33
6.4. PILOTAJE DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS.....	51
6.5. PROPUESTAS DE MEJORA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	57
7. CONCLUSIONES.....	59
8. BIBLIOGRAFÍA.....	63
9. ANEXO.....	70
9.1. ENTREVISTA.....	70
9.2. DIARIO	76
9.3. NOTAS DE CAMPO	85
9.4. BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA	87
9.5. DOSIER DE TRABAJO.....	93
9.6. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO	118
9.7. FICHA DE EVALUACIÓN DEL PILOTAJE.....	121

1. Introducción

Desde que el colectivo de *hablantes de herencia* recibió una designación en el año 1996 (*National Standards in Foreign Language Education Project*, 1996 en Valdés, 2000) la atención que ha recibido por parte de los investigadores ha ido *in crescendo*: autores de renombre como son Valdés (2000, 2014), Potowski (2005) o Silva–Corvalán (2014) han dedicado capítulos enteros al estudio de dichos hablantes. Hasta la fecha, la bibliografía actual se ha referido, sobre todo, a los hablantes de herencia de español que residen en los Estados Unidos de América, en términos lingüísticos, socioculturales y, finalmente, didácticos.

Sin embargo, pese a que es innegable la exhaustividad con la que se trata el tema desde la investigación, constatamos que se aborda mayoritariamente en relación con jóvenes adultos universitarios que han crecido en contextos anglófonos, cuyas necesidades se mueven entre el uso del español escrito en general y el del español para fines académicos (Véase Rodríguez Martínez, 2016 o López–García, 2016). Por lo tanto, pese a que los niños y adolescentes hablantes de herencia han sido convenientemente estudiados en calidad de hablantes bilingües, la didáctica del español como lengua de herencia se encuentra todavía en un estado incipiente.

Las consecuencias últimas de tal fenómeno es que los hablantes de español que residen en otros países en ocasiones se ven desamparados en términos de didáctica (Acosta, 2013), incluso en aquellos lugares donde existen políticas que abogan por el multilingüismo, como es el caso de la Unión Europea. Y es que ¿Cómo enseñar español a hablantes que “presentan características específicas que los distancian tanto de los hablantes nativos monolingües como también de los hablantes de segunda lengua” (Montrul, 2008 en Gubitosi, 2012, p.1)? ¿Cómo educar a los hablantes de herencia más jóvenes para que en futuro puedan hacer uso de la lengua oral y escrita de una manera competente? ¿Cómo incorporar la formación del español desde casa en un país cuya lengua mayoritaria es completamente diferente? Sin duda, esta y otras preguntas surgen fruto de la inexperiencia y de algunas lagunas en la investigación todavía por cubrir.

Teniendo en cuenta el panorama histórico en el que nos encontramos, donde los movimientos migratorios son parte de nuestro día a día y la necesidad de poder comunicarnos entre culturas se hace patente en instituciones como el Consejo Europeo (recordemos que en la versión actualizada del Marco Común Europeo de

Referencia para las lenguas (MCER) incluye ahora a niños y adolescentes), creemos que trasladar aquello que ya sabemos sobre los hablantes de herencia al continente europeo y hacerlo a través de los hablantes más jóvenes puede suponer un acercamiento tanto a las necesidades de tales hablantes, como a las respuestas que estos necesitan.

Todavía cabe señalar que una de las motivaciones que suscitan a la autora a llevar a cabo este trabajo es el anhelo de indagar más a fondo en cuestiones de enseñanza de idiomas a jóvenes aprendientes, tras haber cursado previamente el Grado en Maestro de Educación Primaria. Esta vez, por supuesto, extrapolándolo al campo de ELE.

Este trabajo de fin de máster, titulado *Una semana en español*, forma parte de la categoría de *desarrollo y propuesta didáctica de ELE* y se centra en hablantes de herencia de español residentes en Alemania de edades preadolescentes. A partir de una breve introducción a los hablantes de herencia y de un acercamiento a las necesidades de los participantes en concreto, se elaborará un plan para trabajar alrededor de los aspectos que las teorías de la mano con la experiencia nos confirman que son aquellos que generan más dificultades: el desequilibrio entre las destrezas orales y escritas (Brownlow, 2013).

El objetivo general de este trabajo es ofrecer una propuesta didáctica para hablantes de herencia de español en Alemania en edades preadolescentes. Los objetivos específicos, por otro lado, son: ofrecer una primera aproximación a las características y necesidades de este tipo de hablantes, crear y diseñar una propuesta que priorice el desarrollo de las destrezas lingüísticas y analizar el grado de satisfacción de los alumnos ante la propuesta.

Para alcanzar tales objetivos, se seguirá una estructura que permite apreciar tres grandes etapas. Antes que nada, se realizará un breve acercamiento al colectivo en cuestión, a través de una exploración bibliográfica sobre el este tipo de hablantes y la presentación de una metodología que intenta garantizar una propuesta de calidad. Más adelante, fruto de una recogida de datos sobre los participantes mediante diversas técnicas (entrevista, diario y notas de campo y biografía lingüística), se presentará una contextualización de la propuesta respecto al país en el que se sitúa y los participantes concretos. Una vez finalizadas dichas etapas, el trabajo se centra en el diseño, teniendo en cuenta el proceso creativo, la presentación de una propuesta acorde a los objetivos planteados, el pilotaje y, por último, el análisis y la valoración del

proceso, junto con una propuesta de mejora.

Todo lo mencionado es esencial para ofrecer unas conclusiones que no tan solo valoren en qué medida se han cumplido los objetivos del trabajo, sino que además pongan de manifiesto algunos sucesos que son de relevancia para el estudio de los hablantes de herencia.

2. Marco teórico

Los movimientos migratorios forman parte de la historia de la humanidad: desde siempre, millones de personas se han trasladado de país a otro por diferentes razones (Cunnigham–Andersson y Andersson, 2007). Dichas personas comparten procesos propios de la adaptación a una nueva cultura, como son la familiarización con una serie de costumbres y, en determinados casos, el aprendizaje de la lengua del país de acogida (Solé, 2010). Este último proceso ha dado lugar a comunidades de hablantes diversas, que cuentan con individuos bilingües o, incluso, multilingües. Entre tales comunidades se encuentran los hablantes de herencia, un grupo cuya definición y características serán abordadas a continuación.

2.1. Qué son los hablantes de herencia: definición, características y necesidades

Se entiende por hablantes de herencia a aquellos individuos, descendientes de inmigrantes que, aun habiéndose criado en zonas cuya lengua mayoritaria no coincidía con la lengua primera de sus progenitores, logran adquirir un dominio de la misma a través del *input* (o aducto) recibido a través de sus padres u otros hablantes de la comunidad (Acosta, 2011; Gubitosi, 2012 y Valdés, 2014). Dicho esto, es importante reiterar en que las referencias a los hablantes de herencia en este trabajo son breves y tienen una finalidad únicamente contextualizadora por dos motivos. El primero de ellos es que, como bien resume Romano en comparación con la investigación en torno a los hablantes de herencia en Estados Unidos, es que "en el continente europeo, la cuestión prácticamente ha carecido, hasta la fecha, de atención académica" (2017, p.68). El segundo es que, al pertenecer este trabajo al diseño de materiales, interesan las características de los hablantes de herencia con el objetivo de ofrecer propuestas innovadoras que respondan a las necesidades de estos, más que con el de ahondar en el tema en sí mismo.

A grandes rasgos, la interlengua¹ de los hablantes de herencia presenta una serie de características generales que han sido estudiadas por diversos autores especialmente en el contexto de los Estados Unidos, donde viven millones de

¹Este término lo acuñó por primera vez Selinker en 1969 y hace referencia al sistema lingüístico de los aprendices de una segunda lengua (L2) (Martín Peris et al. 1997). En este trabajo utilizaremos el concepto *interlengua* para referirnos a la producción de los hablantes de herencia, ya que consideramos que esta se encuentra en el umbral de la L1 y la L2.

personas hispanas que se mueven entre el inglés y el español. Estas características están relacionadas con lo lingüístico, es decir, el nivel de dominio de lengua (Montrul, 2008; Acosta, 2013 y Valdés, 2014) y con lo social, o sea, con el grado de integración o perspectiva sobre la cultura en cuestión (Van Deusen-Scholl, 2014).

Entre las primeras características, estrictamente lingüísticas, se encuentran el hecho de que su interlengua puede verse perjudicada por el desconocimiento de una variedad estándar, el uso de préstamos lingüísticos, las constantes transferencias de una lengua a otra (Gubitosi, 2012), los errores de simplificación, los calcos procedentes de la lengua dominante, y el léxico coloquial (Acosta, 2013, Martínez Mira 2009 y Silva-Corvalán, 2014). Sin embargo, existen también algunos puntos a favor como son el buen control de la fonología y el manejo de la gramática (Acosta, 2013). Pero, sin duda, especialmente en el ámbito de didáctica de ELE, lo que más preocupa es el desequilibrio entre el desarrollo de las competencias: mientras que los hablantes de herencia destacan en el ámbito auditivo y oral, flaquean en la comprensión y producción escrita (Brownlow, 2013).

Entre las segundas características, es decir, las sociales, los hablantes de herencia, en calidad de bilingües o multilingües, muestran una tendencia a conocer más de una única cultura, a tener una mentalidad más abierta y un currículum más completo en términos de conocimientos de idiomas (Solé, 2010).

Estas particularidades están, lógicamente, vinculadas a diversos factores relacionados con la individualidad de la persona y con su entorno. Por un lado, los hablantes de herencia pertenecientes a clases socioeconómicas acomodadas tendrán más acceso al lenguaje en sus diferentes usos, como por ejemplo el académico, el administrativo o el religioso mientras que, por otro lado, aquellos hablantes pertenecientes a estatus socioeconómicos más bajos tenderán a tener menos acceso a dichos contextos lo cual, probablemente, se verá reflejado en la escasa riqueza de sus textos –orales y escritos– que tenderán a presentar formas informales o incluso coloquiales (Gubitosi, 2012 y Valdés, 2014).

Algo que también repercute en la interlengua de los hablantes es el tipo de educación en la lengua que han recibido. Existen varios modelos en los que se pueden agrupar los hablantes de herencia según la forma en que han recibido (o no) el *input* en la lengua materna (L1) de sus padres. A continuación, expondremos aquellos a los que se ajustan los hablantes de herencia que participan de este trabajo. Por un lado se

encuentra el modelo OPOL (*One Person, One Language*), nombrado por primera vez en el 1902 por Maurice Grammont, consiste en la comunicación en un idioma concreto con cada progenitor (en Solé, 2016). Por otro lado, encontramos el modelo *OPOL con lengua minoritaria hablada entre los padres*, que se da frecuentemente en familias cuya madre vive en el país de origen de su marido y, con el objetivo de conservar la lengua, las comunicaciones bidireccionales entre los miembros de la familia se dan en la L1 de la madre. Cabe destacar, asimismo, la *estrategia mixta*, en la que los hablantes intercalan diversas lenguas con el objetivo de conseguir una comunicación más efectiva, por ejemplo, en el caso de Cataluña, cuyos hablantes son mayoritariamente bilingües e intercalan los idiomas de manera espontánea (Solé, 2010).

Sea como fuere, cuando se trata de estrategias de aprendizaje, los autores están de acuerdo en que la clave del éxito radica en la constancia (Cunnigham–Andersson y Andersson, 2007 y Rosenberg, 1996 en Solé, 2010). Asimismo, desde el ámbito de la didáctica de las lenguas, se debe tener en consideración que las características de los hablantes de herencia no se pueden equiparar a aquellas propias de los monolingües de su L1, ni a aquellas propias de los monolingües aprendientes de su L1 (Valdés, 2000, Gubitosi, 2012).

Otra consideración para tener en cuenta en el caso que nos atañe, es decir, español con preadolescentes, es que, tal y como señala Martínez Sallés “los alumnos adolescentes están en nuestras clases quizá por no hacer otra asignatura aparentemente más difícil [...]” (2016, p.58). Sirva para ilustrar esto la situación en la que se encuentran los alumnos hispanohablantes, hablantes de herencia de español que residen en los Estados Unidos y escogen como asignatura optativa lecciones de español porque las perciben como fáciles de aprobar. Si bien es cierto que presentarán claras ventajas respecto a sus compañeros monolingües que acaban de empezar su recorrido en la lengua, habrá aspectos claves que deberán trabajar, como la alfabetización en la misma. Un dato curioso en este sentido es el hecho de que las calificaciones de los hablantes de herencia en las clases de L2, que entendemos que en su caso es también su L1, suelen ser inferiores a las de los alumnos que acaban de entrar en contacto con la lengua en cuestión (Polinsky, 2015 en Romano 2017).

2.2. La situación de los hablantes de herencia en la Unión Europea

Las lenguas entendidas como fuentes de riqueza cultural que facilitan la comunicación y la comprensión entre países han llevado a la Unión Europea (UE) a legislar a favor del multilingüismo: ejemplos de ello son el Artículo 22 de la Carta Europea de Derechos Fundamentales en el que consta que “la Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística” o bien el Plan de acción para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística impulsado entre los años 2004–2006 (en Solé, 2010).

Sin embargo, hasta ahora, no se ha puesto todavía un gran énfasis en el campo de los hablantes de herencia en la UE y, por ende, en Alemania. Como describe Romano Álvarez “Hay muy pocas investigaciones acerca de la lengua de los hablantes de herencia de español en Alemania, sus necesidades y las implicaciones didácticas que acarrearán” (2017, p.68). Si bien es cierto que el MCER ha sido actualizado con el fin de incluir a los hablantes más jóvenes –sirvan de ejemplo los portafolios diseñados para incentivar a los alumnos desde la etapa de educación infantil hasta la adultez o bien los niveles de referencia adaptados a niños aprendientes desde el 2018– no son pocos los hablantes de herencia se ven desamparados cuando se trata del estudio formal de la lengua.

Para Acosta (2013, p.131):

Muchos de ellos desean estudiar español formalmente, pero se encuentran con que las clases disponibles para ellos están diseñadas para estudiantes de español como lengua extranjera, en el ámbito de ELE. En otras ocasiones, embajadas, consulados y otras instituciones proporcionan clases orientadas a estos estudiantes como si fueran hablantes nativos que viven inmersos en un país hispanohablante, ignorando muchas veces las peculiaridades que tiene la adquisición de un idioma como lengua de herencia.

Potowski (2005) y Acosta (2013) defienden incluso la idea de que los hablantes de herencia deben trabajar estructuras desconocidas o no adquiridas en su totalidad, por lo que es necesario llevar a cabo un análisis exhaustivo de los problemas con los que se encuentran para así ofrecer un programa adecuado.

2.3. La situación de los hablantes de herencia en Alemania

Desde la embajada declaran que “Alemania tiene mucho que ofrecer como lugar de residencia y trabajo: un panorama cultural variado y con proyección internacional, ciudades dinámicas y bellos paisajes, modernas infraestructuras y unas buenas condiciones de vida” (Representaciones de Alemania en España, s.d.). Por ello, entendemos que es un claro ejemplo de país de acogida de inmigrantes y, en consecuencia, de convivencia entre culturas. De los 82,8 millones de personas que conforman su población total, cerca de 30 millones de ciudadanos son o bien de origen extranjero o bien inmigrantes (*Statistisches Bundesamt*, 2018). Sus procedencias son diversas, concretamente, en el caso de la población peruana, que es la que nos atañe en este trabajo, se calcula que el número de residentes peruanos en Alemania es de 9.810 ciudadanos (*Statistisches Bundesamt*, 2017). Además, los peruanos residentes en Alemania forman parte de un colectivo más grande que no debe ser pasado por alto debido a su magnitud: la comunidad latina, incluyendo la española.

Además, también se debe tener en consideración el número de hablantes que tienen el español como segunda lengua: más de medio millón de personas cuentan con, al menos, nociones de español. Esto parece guardar relación con el hecho de que la lengua se fomenta a través de instituciones académicas. En la educación general, solamente en la actualidad y concretamente en el caso del *Gymnasium*, que se equipara al Bachillerato del sistema educativo español, se calcula que hay actualmente 425.066 alumnos estudiando nuestro idioma. Asimismo, en escuelas técnicas, lo estudian 129.402 alumnos (datos del curso 2016/17 en *Statistisches Bundesamt*, 2017).

Cabe mencionar, asimismo, el papel de las instituciones de educación formal, como son las *Sprachschulen* (escuelas de idiomas) y las *Volkshochschulen/VHS* (universidades populares) o bien las instituciones gubernamentales, por ejemplo, el Instituto Cervantes o los cursos impartidos y promocionados por el Consulado de España en Alemania, que tienen como fin promover la lengua y cultura españolas en diferentes ciudades del país (Gobierno de España, s.d.). Además, existen otras maneras de promover el español, que se mueven entre la educación no formal e informal, como las comunidades de hablantes latinas, a través de las cuales se busca socializar, compartir y preservar la cultura y la lengua.

Sin embargo, quedan algunos cabos sin atar en relación con la educación formal que reciben los hablantes de herencia en Alemania, especialmente los más jóvenes. Álvarez Romano (2017) hace referencia a tres de las que ella considera causas de la difícil situación de los hablantes de herencia en Alemania. La primera es el complejo panorama del país dificulta la creación de programas homologados a lo largo de cada estado federal, cada uno se gestiona de una manera diferente, repercutiendo esto directamente en la metodología de los cursos. La segunda es la barrera que supusieron, en el año 2002, los resultados de las pruebas PISA en el ámbito de lengua, pues a raíz de las mediocres puntuaciones, resurgió la desfasada creencia de que el multilingüismo resultaba perjudicial para los alumnos, justificando así la abolición de clases de lengua heredada. La tercera es la falta de una cátedra concreta en una universidad dedicada a los hablantes de herencia, que en consecuencia genera un escaso interés en el ámbito de la investigación en general.

Siendo más concretos, en el plano de la educación para niños, a todo lo mencionado anteriormente se debe añadir el hecho de que, si bien es cierto que las personas que desean adquirir conocimientos de lengua española pueden hacerlo mediante las diferentes vías a su disposición, estos procesos de educación se inician especialmente a partir de la adolescencia, sin cubrir las edades más tempranas y además no siempre están exclusivamente orientados a las necesidades de los hablantes de herencia. En este trabajo se realiza una propuesta que, en medida de lo posible, intenta aprovechar las destrezas teóricamente más desarrolladas por los hablantes de herencia para ahondar en aquellas que necesitan ser trabajadas, es decir, la comprensión y producción escritas, llevando así la lengua de ámbitos formales.

3. Objetivos

En concordancia no solamente con la categoría en la que se enmarca este trabajo –desarrollo y pilotaje de una propuesta didáctica de ELE– sino que además con los datos recogidos mediante la revisión de la pertinente bibliografía en referencia a los hablantes de herencia y la recolección de datos sobre los participantes a través de diferentes técnicas, nos hemos planteado los siguientes objetivos.

3.1. Objetivo general

De forma general, pretendemos diseñar una propuesta didáctica para hablantes de herencia de español en Alemania, en etapas preadolescentes en la que, durante el período de una semana y en un contexto no reglado, los hablantes de herencia puedan desarrollar las diferentes destrezas que constituyen la competencia comunicativa. Pretendemos, asimismo, que aquella en la que se ponga más énfasis sea en la de la expresión escrita.

3.2. Objetivos específicos

De forma específica, buscamos, en primer lugar, ofrecer una primera aproximación a las características y necesidades de este tipo de hablantes. Dado que la información disponible en relación con el tema que nos concierne, es decir, hablantes de herencia de español preadolescentes en Alemania es escasa (Romano, 2017), hemos pensado que el uso técnicas de recogida de datos (entrevistas, notas de campo, diario, y biografía lingüística) pueden suplir este vacío, ofreciendo así una interesante aproximación al colectivo en cuestión.

En segundo lugar, queremos diseñar una propuesta que se centre en las necesidades específicas de este colectivo, es decir, el desequilibrio entre las destrezas orales y escritas. Las propuestas que se exponen en este trabajo siempre deben estar encaminadas hacia la explotación de cada oportunidad de aprendizaje puesto que, de acuerdo con los datos recogidos, la alfabetización reglada en lengua de herencia de este colectivo presentan todavía cabos sin atar (Véase subapartado 2.3: La situación de los hablantes de herencia en Alemania) y consideramos pertinente ofrecer unas propuestas que puedan materializarse desde el contexto familiar.

En tercer lugar, pretendemos analizar el grado de satisfacción de los alumnos ante la

propuesta. Como consta en el apartado de metodología (Véase apartado 4: Metodología), una de las premisas desde las que parte este trabajo es el hecho de que la propuesta debe abordarse desde el disfrute. Pretendemos que las actividades que conforman la secuencia aquí expuesta resulten, además de eficaces en términos de aprendizaje, en experiencias agradables para los participantes.

4. Metodología

Diseñar una secuencia didáctica supone, antes que nada, enmarcarla dentro de un enfoque particular y establecer unos criterios a los que se ceñirá. Solo de esta forma se pueden garantizar unos mínimos de calidad. Esta secuencia, además, tiene la particularidad de dirigirse a un grupo de hablantes de herencia y si bien es cierto que siempre es importante llevar a cabo un análisis de necesidades antes de diseñarla, lo es todavía más en nuestro caso debido a las características del colectivo que nos atañe (Véase apartado 2.1: Qué son los hablantes de herencia: definición, características y necesidades). Por esta razón, haremos referencia, en primera instancia, a la información obtenida: para conocer más de cerca las características de nuestros participantes. En segunda instancia, expondremos los enfoques y conceptos clave que permiten caracterizar nuestra secuencia.

Para conocer a nuestros participantes, una de las primeras medidas fue llevar a cabo una entrevista. Esta se elaboró inspirándonos en el modelo de Solé (2010), adaptado a las características de nuestros informantes (Véase subapartado 9.1: Entrevista). La entrevista nos fue muy útil para extraer la información necesaria y diseñar las actividades en función de las necesidades de los niños teniendo en cuenta los hábitos lingüísticos de la familia. La biografía lingüística adaptada, por su parte, nos sirvió para conocer las actividades que realizan los hablantes en los diferentes idiomas que conocían. Confirmamos que lo que advertía la teoría era cierto: nuestros participantes no estaban alfabetizados en español y por lo tanto no habían desarrollado la competencia escrita.

En cuanto a las preferencias de los participantes sabemos que a Víctor le gusta cocinar, los videojuegos, los cómics, montar en bici y pasar tiempo con sus amigos. Por lo que respecta a Gabriela y Salvador, sabemos que están acostumbrados a realizar actividades formales en español y que se muestran motivados a llevar a cabo juegos en este idioma (Véase subapartado 5.2.1.2: Gabriela, Salvador y su familia). Paralelamente, no podemos ignorar que en un período corto de tiempo resulta difícil trabajar todos estos aspectos y hemos intentado trasladar estos gustos y preferencias a unas actividades cuya finalidad va más allá de lo lingüístico: obteniendo un producto comunicativo en cada una de las sesiones.

Dicho esto, podemos proceder a cuestiones puramente metodológicas. Tendremos en cuenta las recomendaciones en el momento de planificar una secuencia. De acuerdo

con el *Diccionario de términos clave de ELE*, toda planificación debe cumplir como mínimo con la especificación de los fines, los objetivos, los contenidos, la evaluación y los procedimientos metodológicos (Martín Peris et al. 1997). En este apartado se abordan los últimos de manera exhaustiva, no sin tener en cuenta que la planificación está sujeta a cambios dependiendo de las características del alumnado y de las circunstancias concretas.

En términos generales, a lo largo de la secuencia, se adopta un enfoque constructivista del procesamiento de la información y del aprendizaje del conocimiento, un proceso activo en el que el individuo construye y negocia significados a través de la experiencia consigo mismo –como señaló Vygotsky refiriéndose al constructivismo cognitivo– y con su entorno –como defendió Piaget, en relación con el constructivismo social– (Rosas y Sebastián, 2011 en Corrales, 2009). Por ello, se destaca, en todo momento, el papel central del alumno, responsable de su propio aprendizaje, así como también el papel del profesor, que le entrega las herramientas necesarias al alumno para que logre construir significados.

Para entender mejor la metodología de la secuencia se debe poner de manifiesto la presencia de enfoques y conceptos clave que la caracterizan. Por un lado, encontramos los enfoques por los que se rige, es decir, aquel orientado a la acción o por tareas que, por ende, engloba el enfoque comunicativo, natural y gradual, detallados en su correspondiente subapartado. Además, busca el desarrollo de las tipologías textuales tradicionales y por lo tanto se habla de un enfoque basado en géneros textuales. Por otro lado, encontramos los conceptos clave en las que se enmarca la secuencia, que son las siguientes: el papel de la motivación, de las emociones, de la autonomía, de la metalingüística, de la flexibilidad y del grado de satisfacción.

4.1. Enfoques

4.1.1. Enfoque orientado a la acción (EOA)

Diversos autores están de acuerdo en que la mejor manera de aprender es mediante la acción. Ejemplos de ello son la *Pirámide de aprendizaje de Dale* (1969), donde consta que la manera más eficaz de aprender es mediante la acción. Martínez Sallés, años más tarde, afirma que “[...] si reflexionamos sobre nuestras experiencias más importantes de aprendizaje, nos damos cuenta de que hemos aprendido haciendo,

practicando” (2016, p.60) y tal fenómeno se extrapola al campo de adquisición de lenguas extranjeras con *el hacer*, pero esta vez con las palabras. El EOA se compone de actividades con una finalidad extralingüística, que permite a los alumnos elaborar un producto final en el que deben hacer un uso de la lengua, es decir, una lengua de aprendizaje –aquella que buscamos que los alumnos adquieran– y una lengua para aprender –aquella necesaria para gestionar la tarea– (Coyle, Hood y Marsh 2010 en Xabier San Isidro, 2016).

4.1.2. Enfoque comunicativo (EC)

Desde este enfoque, impulsado por autores como Widdowson y Halliday, a finales de los 60, el objetivo de las clases de lengua extranjera consiste en el desarrollo de la competencia comunicativa, y no solo de la lingüística. La lengua es entendida como un medio para alcanzar un fin –comunicarse– y no como un fin en sí misma (Martín Peris et al. 1997) y para ello se trabajan las diferentes destrezas que conforman el dominio de la lengua: la expresión oral y escrita, la comprensión oral y escrita y la interacción oral y escrita (Instituto Cervantes, 2002, p.106). En la secuencia didáctica de este trabajo se pone especial énfasis en lo escrito por las razones mencionadas anteriormente, es decir, porque se sobrentiende el desequilibrio del desarrollo de las destrezas que poseen los hablantes de herencia, siendo la comprensión y la producción escrita aquellas que requieren especial atención en el diseño de programas destinados a los hablantes de herencia (Véase 2.1: Qué son los hablantes de herencia: definición, características y necesidades).

4.1.3. Enfoque natural (EN)

Parafraseando a Eusebio, diremos que el EN consiste en la simulación de prácticas parecidas a las reales en las que los alumnos se implican y se ven obligados a utilizar los recursos aprendidos, centrándose en el significado y poniendo en un segundo plano la gramática (2016).

4.1.4. Enfoque gradual (EG)

Contrariamente a ciertas creencias populares, los alumnos, sin importar su nivel de competencia en la lengua, pueden obtener escritos significativos, dependiendo de cómo se guíe la tarea (Reilly y Reilly, 2005). Llevado a la didáctica de las lenguas, esto se traduce en tareas en las que posiblemente los alumnos se vean más implicados, puesto que la adaptación de las dinámicas, además de formar parte

intrínseca del enfoque comunicativo, se traduce en desafíos alcanzables por los alumnos, lo cual resulta crucial en su motivación (Dörney, 2008 en Eusebio, 2016).

4.2. Conceptos clave

4.2.1. La motivación

Uno de los aspectos clave en la planificación es la motivación (Martín Peris et al., 1997; Francisco Herrera, 2016 y Martínez Sallés, 2016). Si bien es cierto que las actividades deben estar pensadas para que estén en sintonía con los intereses de los alumnos, hay otros factores que se deben tener en cuenta en términos de motivación. Dörney (2008, en Eusebio, 2016) ofrece algunas pistas sobre la planificación de las actividades que se llevan a cabo en el aula e insiste en que es crucial la presencia de un desafío alcanzable, de la aparición de elementos novedosos junto con elementos familiares y de la oportunidad de competir para conseguir recompensas. Si se cumple alguna de estas premisas resulta más fácil hacer de las tareas algo más interesante e incrementar la participación entre los alumnos.

4.2.2. Las emociones

Desde la neurociencia se ha destacado en diversas ocasiones el papel que juegan las emociones en el aprendizaje (Carilla, 2016). Parafraseando a Mora (2017) decimos que solo se aprende si hay emoción y esto nos lleva a pensar en cómo funciona la mente en el momento de aprender. Rodríguez Meléndez explica que el disfrute de las experiencias que tienen lugar en el aula y fuera de ella favorece a la retención de los conocimientos: si las experiencias de aprendizaje están asociadas a emociones positivas, estas se recuerdan con más facilidad (2016). Es por este motivo que, a través de las actividades que conforman la secuencia, se busca que los alumnos disfruten del español.

4.2.3. La autonomía

Los aprendientes de ELE niños y preadolescentes se encuentran, todavía, en una etapa de formación integral, luego no solamente deben recibir clases en las que se promueva el fomento de la competencia comunicativa, sino que además la formación como persona (Eusebio, 2016). En relación con esto, en el Currículum de la Educación Primaria se explicita la necesidad de desarrollar la competencia de autonomía,

iniciativa personal y emprendimiento, es decir, la utilización de herramientas personales para llevar a cabo las tareas pedidas (Decret 199/2015, de 23 de juny).

4.2.4. La metalingüística

“Las habilidades metalingüísticas se pueden definir como la capacidad de reflexionar sobre la lengua para llegar a analizar sus componentes y estructuras [...]” (García, Sánchez y de Castro, 2012, p.1). Estas habilidades resultan cruciales en el proceso de adquisición de una segunda lengua, ya que el aprendiente, una vez recibe el input, puede generar su propio output: si el input es analizado correctamente por el aprendiente, este proceso se verá agilizado.

Llobera defiende, además, que los profesores deben buscar la planificación de sesiones “que concluyan con actividades orales en las que [los alumnos] se den cuenta del proceso que han seguido” (2016, p.8). Por estas razones, en la secuencia, se intenta trabajar las habilidades metalingüísticas a través de la reflexión posterior a las tareas. Se tienen en cuenta aspectos como la formación de estructuras, la ampliación y el uso correcto del vocabulario, porque se considera que estas recapitulaciones en el contenido permitirán a los alumnos aprender de una manera más profunda, así como también a desarrollar la competencia de *Aprender a aprender*, que consiste en adquirir los contenidos, en este caso adoptando estrategias propias que les permitan reflexionar sobre la lengua (Real Decret 199/2015).

4.2.5. La flexibilidad

Si bien es cierto que toda secuencia didáctica está sujeta a cambios y que los profesores, en general, deben ser flexibles a la hora de modificar sus planificaciones, en el caso que nos atañe esto es especialmente importante. Se trata de hablantes de herencia, que recordemos no se amoldan ni a los patrones que siguen los hablantes que buscan aprender español como L2, ni a los que a los que estudian lengua como nativos en la escuela (Véase 2.1: Qué son los hablantes de herencia: definición, características y necesidades). La secuencia, además, está orientada a hablantes que se encuentran en diferentes circunstancias: niveles de español heterogéneos y procedencias diversas.

4.2.6. El grado de satisfacción respecto a la propuesta

De la reflexión que sucede la práctica de la secuencia no solamente se extrae una discusión del resultado final, sino que además se observa el impacto que provoca en los alumnos tanto justo después de su realización como tras varios meses más tarde. Por este motivo se realiza una encuesta del grado de satisfacción que tiene la actividad entre los alumnos: los alumnos responden preguntas sobre lo agradable que les ha resultado las secuencias utilizando estrellas que los ayudan a valorarlas (Véase 9.5: Dossier de trabajo). La elección de dicho método de evaluación no es azarosa, sino que responde a las condiciones de la puesta en práctica, con recursos de tiempo escasos y con alumnos menores que necesitan ser guiados en este sentido. De esta manera, resulta más fácil obtener una primera impresión de las actividades.

5. Contexto

La propuesta didáctica de este trabajo se lleva a cabo gracias a la colaboración de diversas personas residentes en una pequeña localidad de Alemania, cuya característica compartida es el hecho de haber heredado el español a través de sus padres. Estos últimos aportan información relevante mediante una entrevista y conversaciones que tienen lugar previamente, durante y posteriormente a la estadía. Por su parte, los participantes aportan información en relación con la naturaleza del aprendizaje de español, completando una biografía lingüística adaptada del Portfolio Europeo de las Lenguas (Véase subapartado 9.4 Biografía lingüística). Además, durante la estadía, se realiza una toma de notas y un diario de campo (Véase subapartados 9.2: Diario y 9.3: Notas de campo).

5.1. Consideraciones éticas

Aludiendo a las consideraciones éticas propuestas por Arnaus y Contreras (1995), se han tenido en cuenta cuestiones en términos de confidencialidad: tal y como mencionan dichos autores, en un estudio etnográfico, al investigador se le ha ofrecido acceso al día a día de los participantes, para conocer así su mundo y su posición respecto a este, pasando a ser ellos sujetos de estudio y no objetos del mismo. Dicho esto, si bien es cierto que en todos los estudios es imprescindible el consentimiento de los participantes para la divulgación de los datos, aunque sea dentro del anonimato, es de especial importancia hacerlo en un estudio de estas características porque el incumplimiento de dicha premisa podría perjudicar su dignidad moral. La estrategia adoptada en este caso es el cambio de los nombres de los participantes, así como también de algunas de las características que contextualizan su entorno. Se debe agregar que se proporciona a los padres un formulario de consentimiento autorizado por la Universidad (Véase subapartado 9.6: Formulario de consentimiento).

5.2. Los participantes y sus familias

5.2.1.1. *Víctor, Ernesto y su familia*

En este apartado se presenta una selección de información relevante para nuestro trabajo, recogida a través de las técnicas mencionadas previamente. Nuestros protagonistas son tres hermanos de origen peruano-alemán: Roberto (13), Víctor (11) y Ernesto (5). Estos niños, pertenecen a una familia multilingüe y multicultural, ya que sus padres son de distintos orígenes, siendo su madre, Violeta, peruana, residente en

Alemania desde hace 21 años, y su padre, Thomas, alemán, natural de la ciudad donde se lleva a cabo el estudio.

La familia es un excelente modelo de cómo el español puede transmitirse como lengua de herencia de una generación a otra, como se explicará a continuación. La L1 de Violeta es el español, sin embargo, como se pone de manifiesto en las notas de campo (Véase subapartado 9.3: Notas de campo), en el año 1997, ella emigró, por motivos de trabajo, de Perú a Alemania, donde tuvo que aprender el idioma local. Una vez establecida, conoció a Thomas, su marido y padre de los niños, con el que se empezó a comunicar en alemán. Sin embargo, con el paso del tiempo, Thomas teniendo en cuenta la familia que iban a formar y el hecho de querer integrarse con los conocidos de ella, consideró esencial aprender la lengua de su esposa, decidiendo así tomar clases formales de español general.

Antes de nacer su primer hijo, Violeta y Thomas ya habían hablado, sin ser conscientes de ello, sobre qué modelo elegirían para criar a sus hijos: el modelo OPOL (Véase subapartado 2.1: Qué son los hablantes de herencia: definición, características y necesidades). Cada uno de ellos les hablaría en su L1 de manera que acabarían dominando ambos idiomas. Violeta se consideraba especialmente estricta en este sentido, pues sabía que el conocimiento que sus hijos tendrían de su L1 (español), minoritaria en Alemania, se vería perjudicado si ella no ponía énfasis en conservarlo. Por este motivo, desde la cuna, les habló en español a todos y les proporcionó gran variedad de materiales como cómics, revistas y juegos, además de oportunidades para practicar la lengua con su familia, viajando anualmente e intentando integrar a sus hijos con otros hablantes de español de la comunidad (amigos).

El alemán, L1 de Thomas y la lengua mayoritaria en el país, siempre ha gozado de mayor repercusión y los niños han desarrollado las destrezas comunicativas en dicha lengua de una manera equilibrada. De hecho, incluso siendo el español una “lengua protegida” dentro de las cuatro paredes de casa, el alemán continúa teniendo más peso: entre padres e hijos, bidireccionalmente, se habla la lengua materna de los padres siguiendo el modelo OPOL y entre los hermanos, bidireccionalmente también, se habla alemán, exceptuando la relación entre Ernesto y sus hermanos mayores, pues usan el español con él. Como comenta Violeta en la entrevista “también es curioso que al más pequeño le hablen en español pero que entre ellos hablen en alemán, como lo ven chiquitito...” (Véase subapartado 9.1: Entrevista).

Cabe mencionar otros aspectos, como el hecho de que estando fuera de casa, por ejemplo, en el parque, siguen utilizando el español entre madre e hijos aun en presencia de otras personas que desconocen el idioma, sin embargo, si reciben visitas en casa o se encuentran interactuando con conocidos, entonces prefieren el alemán para no poner en una situación incómoda a la persona ajena a la familia.

Basándonos en las palabras de Violeta, podemos incluso afirmar que el español, en su localidad, goza de cierto prestigio o como mínimo carece de una discriminación evidente:

“Antes, cuando llevaba a mis hijos al parque yo les decía a las otras mamás “yo con mi hijo hablo en español” y ellas decían que no había ningún problema. Hay otras familias que hablan otras lenguas, como el árabe, y esto molesta a otras personas porque piensan que están hablando mal de ellas.” (Véase subapartado 9.1: Entrevista).

La entrevista junto con las notas de campo, además, nos confirman que se hace uso de lo que en lingüística se conoce como alternancia de código “el empleo alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso (Martín Peris et al., 1997)” principalmente en dos situaciones concretas.

La primera es cuando los niños no saben expresar una palabra específica en español y es entonces cuando Violeta proporciona el *input* necesario para que ellos asimilen y adquieran la palabra. Sirva como ejemplo cuando Ernesto pregunta a Violeta si ha traído su *Brieftasche*, porque quiere depositar una moneda en las velas de la iglesia y Violeta le explica que en español se usa la palabra *billeteera* y le pide, por favor, que reformule la oración, pero utilizando la palabra en español correcta.

La segunda es cuando desean expresar una situación concreta que, por diversos motivos, como podrían ser el dominio del léxico en un tema concreto o bien por factores emocionales, prefieren hacerlo en una lengua o en otra. Violeta en este sentido es más estricta con el hijo más pequeño que con los hermanos mediano y grande, porque considera que estos últimos ya han adquirido las herramientas para comunicarse en español, al menos oral, de manera correcta. Parafraseando a Violeta, sabemos que Roberto y Víctor, como ya dominan el español hablado, tienen permitido utilizar el alemán en situaciones puntuales, con temas concretos que repercuten sobre todo en el ámbito emocional (Véase subapartado 9.1: Entrevista).

En cuanto a la alfabetización en español, dejando a un lado las actividades informales que pueden llevar a cabo los niños en casa, como leer libros en español, esta empieza en la adolescencia, como asignatura optativa en la modalidad de escuelas que preparan a los jóvenes para el acceso de la universidad. Por este motivo, Roberto lleva un año aprendiendo en la escuela formalmente y su progreso coincide con lo que mencionan los autores: el desequilibrio entre las destrezas o el rendimiento académico en términos de calificaciones, a menudo más bajas que los aprendientes de español como L2 Acosta (2013) y Polinsky (2015 en Romano 2017). Según nos cuenta no solo Violeta sino que además otra mujer del lugar, española, cuyos hijos a veces compiten por las mejores calificaciones con otros hablantes que tienen el español como L2, sus hijos no siempre obtienen las mejores calificaciones en la lengua, pese a que los contenidos son básicos (Véase subapartado 9.3: Notas de campo).

Basándonos en la bibliografía lingüística, comprobamos que tanto Ernesto como Víctor consideran que son capaces de comunicarse perfectamente en español, pero a la vez consideran que no saben hacerlo de manera escrita.

5.2.1.2. *Gabriela, Salvador y su familia*

La puesta en práctica se realiza, además, con la colaboración de una segunda familia, la de Mercedes y sus 2 hijos, Gabriela y Salvador, mellizos de 7 años. Como tan solo nos vimos en dos breves oportunidades, no hubo tiempo de llevar a cabo una entrevista como en el caso de la anterior familia, sin embargo, se tomaron notas de campo y se llevó a cabo una biografía lingüística, lo cual nos permitió recopilar valiosa información sobre el papel del español como lengua de herencia en casa.

Al igual que la familia de Ernesto y Víctor, su origen es peruano pero, a diferencia de la otra familia estudiada, ambos progenitores emigraron a Alemania desde Perú y los niños nacieron en Alemania. Siguen el modelo OPOL en cuanto a comunicación, aunque con algunas excepciones. El padre de los niños, Octavio, es peruano y la comunicación entre los niños y él es en alemán, aunque su L1 es español. Lo decidieron así para que los niños recibiesen más input en la lengua mayoritaria. Cabe destacar que la madre, Mercedes, a pesar de hablarle a sus hijos en español, muchas veces lo hace en alemán y permite que estos se dirijan a ella en el idioma que deseen, adoptando en dichos momentos una *estrategia mixta*.

Al estar Mercedes a cargo de un grupo de manualidades a través del cual enseña español a otros niños del barrio, sus hijos aparte de recibir el *input* natural en su hogar, lo hacen en términos de educación escolar, por ejemplo, aprendiendo canciones infantiles junto a otros niños. Sin embargo, si se presta atención al nivel de español de los alumnos, se observan algunas carencias, como falta de léxico específico o bien el uso excesivo de préstamos (Véase subapartado 9.2.4: Día 4, Sabado 21 de julio de 2018).

En cuanto a la biografía lingüística, vemos que estos participantes, a diferencia de Víctor y Ernesto, consideran que además de comunicarse oralmente, también pueden hacerlo –en parte– de manera escrita en español.

En definitiva, creemos que la siguiente cita de Moreno Fernández resume muy oportunamente la situación de los hablantes de herencia tratados en este estudio:

El uso del español se destina a las siguientes funciones: en primer lugar, de forma destacada, para hablar entre padres e hijos, después para rezar, para enfadarse, para decir frases cariñosas, para expresar emociones, para decir palabras groseras y, mucho menos, para escribir cartas, para narrar historias y para hablar con los amigos íntimos (2006, p.11).”

Lo que resume esta cita es, en definitiva, que el español utilizado por los hablantes de herencia queda básicamente relegado al ámbito familiar y no se utiliza para otros fines.

6. Diseño

En este apartado nos centraremos en la secuencia didáctica. Previamente a la presentación de la misma, estableceremos unos criterios generales alrededor de la cual girará su diseño y describiremos el proceso creativo, ciñéndonos a las consideraciones –imprescindibles para garantizar un material de calidad– expuestas por Lozano y Ruiz Campillo (1996). Después, presentaremos la secuencia didáctica a través de unas tablas que buscan no tan solo aportar la información básica, sino que además aportar detalles sobre cada una de las actividades que se llevarán a cabo. Posteriormente, se relata y evalúa el pilotaje de algunas de las actividades: recordemos que por recursos de tiempo y participantes no fue posible pilotarlas en su totalidad. Para finalizar, se ofrecen una serie de mejoras de cara a los posibles pilotajes que se realicen en el futuro.

6.1. Criterios generales

Unos de los objetivos de este trabajo es diseñar una propuesta que se centre en las necesidades específicas de los hablantes de herencia. Entre tales necesidades, como se vio en apartados anteriores, encontramos el desequilibrio entre las destrezas orales y escritas y la falta de dominio de un lenguaje de un registro más elevado que el coloquial (Véase subapartado 2.1, Qué son los hablantes de herencia: definición, características y necesidades). Lo dicho hasta aquí supone que la secuencia debía incorporar, de alguna manera, producciones textuales.

Con el propósito de dar cabida a este tipo de actividad y entendiendo por tipología textual aquellos textos que se agrupan en una misma categoría por los rasgos que los identifican (Peris et al., 1997), confeccionamos una selección de los mismos por resultar escasa su variedad en la vida diaria de los hablantes de acuerdo con la bibliografía consultada (Gubitosi, 2012 y Valdés, 2014) y proponemos la elaboración de una secuencia didáctica cuya finalidad es la producción textuales que se adhieren a tales tipologías. Concretamente, y teniendo en cuenta las especificaciones aportadas por Werlich², la selección de tipologías textuales es la siguiente:

² En el año 1975, Werlich estableció una serie de tipologías textuales, que son las que utilizamos en nuestro trabajo (Martín Peris et al., 1997).

6.1.1. El texto descriptivo

Para explicar el texto descriptivo, Álvarez Ruiz (1993) se remite a una metáfora en la que este se manifiesta como un cuadro, sin embargo, en vez de formas y colores, en el texto descriptivo se utilizan las palabras para ayudar a crear imágenes mentales. Para lograr el objetivo de trabajar esta tipología textual mediante un determinado producto, se lleva a cabo una actividad llamada *Los imperdibles de la ciudad*, que es en realidad un folleto turístico. Este supone la utilización de un formato específico, es decir, con unas partes predeterminadas: seis caras –incluyendo portada, contraportada y páginas con información en forma de texto e imágenes– con unas fórmulas estereotipadas para describir y con la utilización de un vocabulario que gira alrededor de las partes de la ciudad y de abundantes adjetivos y/o adverbios (Lobato, 2014).

Se ha considerado, además, que el género se extrapola a diferentes ámbitos como la descripción física y por ello mediante la actividad *Adivina Quién* se trabaja el mismo tema, pero esta vez alrededor de la familia

6.1.2. El texto narrativo

Mediante el texto narrativo se relatan una serie de acontecimientos que suceden en un período determinado de tiempo (Álvarez Ruiz, 1993). La tipología textual de la *biografía* se puede enmarcar dentro de este género siempre y cuando los acontecimientos más importantes sean contados como si se tratara de una historia, utilizando así elementos como marcadores textuales para organizar el texto –con una introducción, un desarrollo y una conclusión– y tiempo verbales, especialmente en pasado (Reilly y Reilly, 2005). En *El Mini-libro: todo sobre mi ídolo*, una secuencia que consiste en la elaboración de una biografía en la que los alumnos describen la vida de una celebridad a la que admiran, se trabaja dicha tipología.

6.1.3. El texto instructivo

Los textos instructivos son aquellos que ayudan a entender procesos paso a paso, con lo cual resultan relevantes en la vida diaria. Para ello, en la elaboración de textos instructivos se hace uso de diferentes recursos tales como los verbos en imperativo o en futuro e incluso a veces en segunda persona del plural en presente. Otros recursos básicos son las imágenes (Centro autonómico de formación e innovación, s.d.).

En relación con este tipo de texto, se diseñan dos actividades: la primera es *La receta* y la segunda es *El mapa del tesoro*. En el caso de la primera, además de los pasos necesarios para obtener un determinado plato, que seguirán las características comentadas anteriormente, se pedirá una lista con los ingredientes necesarios. En el caso de *La búsqueda del tesoro*, los alumnos además de describir la localización de un tesoro (objeto escogido) deberán dibujarlo y añadir una leyenda que ayude a entender mejor el producto elaborado.

6.1.4. El texto dialogado

Para Van Dijk, el texto dialogado es aquel en que interviene más de un interlocutor y, en el caso de aquellos preparados, requiere una organización para que funcione –una interacción inicial entre los participantes y una preparación, un cuerpo, unas conclusiones y un cierre (1978)–. El texto dialogado encaja perfectamente con *El programa de radio*, que es una secuencia que gira en torno a esta tipología textual y para llevarlo a cabo no solamente se tendrán en cuenta los mencionados pasos, sino que además, para hacer del programa algo más personal, se propondrán fórmulas estereotipadas de opinión.

6.1.5. El texto argumentativo

Para Álvarez Angulo, con este tipo de texto lo que se pretende es persuadir o hacer cambiar de opinión sobre un tema mediante argumentos (2010). El texto argumentativo se trabaja en esta secuencia a través de *El anuncio publicitario*, donde se pedirá a los alumnos que planifiquen un texto centrado en un producto que incite a unos terceros a adquirirlo. Para ello se facilitan unas fórmulas estereotipadas que inspirarán a los alumnos a completar la actividad.

6.2. Proceso creativo

Para el proceso creativo de la secuencia, nos basamos en los criterios presentados por Lozano y Ruiz Campillo (1996), cuya presencia se ha intentado poner de manifiesto a lo largo de las actividades. A continuación, los presentamos proponiendo ejemplos para justificar por qué creemos que se cumplen. Nos hemos tomado, asimismo, la libertad de relacionar algunos de ellos por el vínculo de semejanza que presentan entre sí.

6.2.1. Criterio de relación

El primero es el *criterio de relación*, que se manifiesta cuando la tarea responde a unos objetivos lingüísticos y a la vez guarda una similitud con una situación de la vida real. La secuencia en cuestión parece responder a este criterio porque cada uno de los textos trabajados se acerca, o bien a las situaciones cotidianas o del ámbito familiar (*La receta*, que es una acción que tiene cabida en el ámbito familiar o *El Adivina Quién*, que constituye un juego) o bien a otros que se pueden extrapolar a situaciones corrientes (como el uso del pasado, como ocurre en *El Mini-libro: todo sobre mi ídolo*).

6.2.2. Autenticidad

El segundo criterio es el de la *autenticidad* del material, es decir, el uso de muestras reales o similares a las mismas, que creemos que se cumple porque las sesiones se abordan mediante textos artificiales pero que representan modelos de otros estudiantes, para que los alumnos se sientan orientados a lo largo de la secuencia. Por esta razón se habla de *autenticabilidad*, o lo que es lo mismo, los modelos, pese a no ser del todo reales siguen “sin alterar la calidad de la lengua, son capaces de responder a las necesidades concretas de la tarea y el estadio del aprendizaje” (Lozano y Ruiz Campillo, 1996, p.141).

6.2.3. Presencia e integración de destrezas

Algo que caracteriza a esta secuencia didáctica es el hecho de hacer uso de la interacción oral para intentar llevarla al terreno escrito, intentando desarrollar así ambas destrezas. Por ello, hablamos de integración de destrezas.

6.2.4. Vacíos de información

Se intenta dar cabida, asimismo, a los vacíos de información, especialmente a los de elección. Por ejemplo, en *Los imperdibles de la ciudad*, los alumnos pueden elegir qué ciudad visitar o *En el anuncio publicitario* pueden elegir qué objeto anunciar.

6.2.5. Dependencia de tareas y secuenciación

El alumno es el centro en todas las actividades y el resultado final depende sustancialmente de una toma de decisiones personales, con lo cual se pretende que

los participantes se vean involucrados en la actividad. Asimismo, tales actividades están ligadas entre sí, por lo que cada paso constituye el preámbulo del siguiente. Además, todas ellas tienen un componente lúdico y creativo, con lo que se busca lograr la implicación del alumno.

6.2.6. Focalización

Centrémonos ahora en el criterio de la focalización, que hace referencia al hecho de que la tarea ha de ser el centro de la atención, antes que cualquier otro aspecto. Sirva para ilustrar este criterio lo que ocurre con *El Adivina quién*, en el que los alumnos no están necesariamente pensando en el texto descriptivo, sino que en cómo defenderse para ganar las partidas.

6.2.7. Elección y protagonismo del alumno

Este criterio supone que los alumnos, mediante elecciones y con actividades diseñadas en función de sus necesidades puedan desarrollar sus habilidades comunicativas. Ejemplos de ellos serían el poder elegir la ciudad de la cual hablarán en *Los imperdibles de la ciudad* o la celebridad o personaje sobre la que investigarán en *El Mini-libro: todo sobre mi ídolo*.

6.2.8. Caudal de práctica

La secuencia en sí es un ciclo, pues se comienza trabajando la teoría, después se practica y después se vuelve a retomar dicha teoría para asimilarla mejor. Sin embargo, por limitaciones de tiempo se hace más difícil el seguimiento y la práctica de los contenidos.

6.2.9. Sistematización del código y conciencia del contenido y del proceso

La secuencia se ayuda de actividades de cierre con las que se pretende activar la capacidad metalingüística de manera que los alumnos lleven a cabo un aprendizaje consciente en cuanto a los contenidos lingüísticos.

6.2.10. Flexibilidad de administración y de resolución y ajuste a las necesidades

La revisión de la bibliografía en cuanto a hablantes de herencia y el análisis de necesidades mediante una entrevista a los padres han permitido diseñar una propuesta que intenta acercarse a las necesidades de los participantes, sin embargo, se deja un margen para la flexibilidad para la puesta en práctica, lo que permite graduar la actividad, conservando los objetivos, al nivel de competencia de los participantes.

6.2.11. Relación coste–beneficios, funcionalidad y presentación

Las actividades, sin lugar a duda, ofrecen como mínimo, la oportunidad de practicar el español. El tiempo para su elaboración, aunque ampliamente justificada y pautada, es proporcional al necesario para la puesta en práctica. La aplicación *Twinkl.com* facilita en gran medida el proceso, pues gracias a los recursos que se pueden encontrar en la plataforma, resulta fácil crear y administrar un material de una presentación visualmente atractiva.

En resumen, la secuencia didáctica en cuestión parece responder a los mencionados criterios porque, al estar compuesta de actividades que se materializan desde el EOA, se trabaja de manera comunicativa, con productos finales y atendiendo a las necesidades del alumno de una manera sencilla y flexible.

6.3. Presentación de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica que se presenta a continuación se titula *Una semana en español: propuesta didáctica para niños hablantes de herencia de español en Alemania* y se trata de un compendio de actividades dirigidas a preadolescentes hablantes de español como lengua heredada que residen en Alemania. La idea es que esta secuencia se pilote durante las vacaciones de verano, a lo largo de una semana, en la que, durante unas horas, cada día, se aprovechan las destrezas orales para mejorar las escritas, trabajando alrededor de tipologías textuales y creando un producto final extralingüístico.

En términos generales, se pretende, mediante las actividades, ayudar a los alumnos desarrollar todas las destrezas que constituyen la competencia comunicativa de acuerdo con el MCER, así como poner énfasis en aquellas que, según la bibliografía

consultada (Véase apartado 2.1: Qué son los hablantes de herencia: definición, características y necesidades), suponen más dificultades para los hablantes de herencia por la falta de input de las mismas: los hablantes de herencia estudian en la lengua del lugar donde residen, en este caso los alumnos están alfabetizados en alemán pero no en español y, por lo tanto, no están expuestos a géneros ni tipologías textuales más allá de las cotidianas (Véase apartado 5: Contexto).

Para lograr tal objetivo, se tienen en consideración las concreciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) en cuanto a contenidos, abordando solamente aquellos que se encuentran en el nivel inicial o, en ocasiones, en el intermedio, pero nunca en niveles avanzados, pues no debemos olvidar que se trata de hablantes que todavía son niños. Se tienen, además, en cuenta los objetivos lingüísticos y conceptuales, actitudinales y procedimentales. En otras palabras, se intenta que los contenidos puedan ser contemplados y entendidos por los alumnos y que de esta manera sepan, en todo momento, qué, cómo y por qué razón están aprendiendo un determinado concepto.

Y, aunque podemos encontrar criterios de evaluación de tales conceptos, no debemos perder de vista que no son los alumnos el principal objeto de evaluación, sino que la puesta en marcha de unas actividades planificadas con unos objetivos concretos y su reacción frente a ellas. Los criterios que en la tabla se especifican no deben ser utilizados con otro fin que el de comprobar si se han cumplido, lo cual nos permitiría suponer que las actividades se acercan a su finalidad.

En términos específicos, cabe añadir que cada una de las particularidades de cada secuencia queda reflejada en una tabla para dicho fin. En ellas se ofrece, en primer lugar, una introducción y una justificación de la secuencia, basada en la bibliografía consultada sobre las necesidades generales de los hablantes de herencia (Véase subapartado 2.1, Qué son los hablantes de herencia: definición, características y necesidades), las necesidades específicas de los participantes del trabajo (Véase apartado 5.2: Los participantes), las consideraciones en cuanto a géneros discursivos y productos textuales del PCIC y las destrezas explicitadas en el MCER. En segundo lugar, se presentan los objetivos que se pretenden alcanzar con cada secuencia. En tercer lugar, se introduce el material, que a su vez se remite a fichas de soporte o vídeos disponibles en anexos. En cuarto lugar, encontramos los contenidos lingüísticos alrededor de los cuales giran las actividades. En quinto lugar, tenemos el procedimiento segmentado en las correspondientes partes: todas las actividades

siguen una estructura que se divide en tres partes, siendo la primera de carácter introductorio y contextualizador, la segunda de carácter práctico y la tercera de carácter reflexivo. Cabe mencionar que no hacemos referencias a los agrupamientos ni la temporización exacta porque la puesta en práctica se llevará a cabo con los participantes disponibles y esto no permite realizar agrupamientos. Finalmente, en sexto lugar, dedicamos unas líneas a la anticipación de problemas y las posibles soluciones, en ocasiones relacionadas con los recursos tanto materiales como temporales disponibles, en ocasiones orientadas a la modificación de las actividades derivadas del nivel de los alumnos, que puede ser más o menos avanzado de lo esperado.

6.3.1. Introducción a la secuencia

Tabla 1. Resumen de la secuencia didáctica

Resumen de la secuencia didáctica					
Nombre	Área	Grupo meta	Período	Duración	
Una semana en español: propuesta didáctica para niños hablantes de herencia de español	Español para hablantes de herencia	Preadolescentes hablantes de herencia en Alemania de edades preadolescentes	Vacaciones de verano	15h	
<p>Introducción y justificación</p> <p>Mediante estas actividades, pensadas para ser llevadas a cabo durante el verano por hablantes de herencia que acuden a la escuela primaria o al <i>Gymnasium</i> se pretende que estos puedan trabajar las destrezas escritas, haciendo uso de otras habilidades, como las orales, que teóricamente ellos han desarrollado con éxito debido a su condición: han recibido el suficiente <i>input</i> (aducto) en contextos familiares como para general el correspondiente output.</p> <p>Todas estas actividades siguen el principio del enfoque orientado a la acción, es decir, aprender mediante la elaboración de un producto.</p> <p>Tras la finalización de cada tarea, una actividad para medir la adquisición de conocimientos y el grado de satisfacción por parte de los estudiantes será llevada a cabo.</p>					
Destrezas	Objetivos	Contenidos		Indicador	
<p>Desarrollo integral de las destrezas mediante las tareas, que están orientadas a mejorar el nivel de comprensión, expresión e interacción tanto oral como escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> comprensión oral comprensión escrita expresión oral expresión escrita interacción oral interacción escrita <p>(MCER,2002, p.14)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar los conocimientos del español para llevar a cabo actividades que se asemejen a las de su día a día y a la vez ayuden a promover el estudio del español Involucrar a los alumnos en tareas significativas que les ayuden a desarrollar la lengua, especialmente la destreza de producción escrita. Promover el conocimiento metalingüístico de los usuarios 	Conceptuales (Lingüísticos)	Tipologías textuales	<p>El alumno, hacia el final de la actividad, obtiene un producto acabado, en el que se refleja un aprendizaje significativo, ya que he puesto en relación los conocimientos</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> El texto descriptivo El texto narrativo El texto instructivo El texto dialogado El texto argumentativo <p>Productos</p> <ul style="list-style-type: none"> El folleto turístico La biografía La receta El programa de radio El anuncio publicitario 		<p>El alumno, durante las sesiones, observa y escucha y, si hace falta, pregunta sobre las actividades. Muestra interés e intenta esforzarse por obtener el mejor resultado posible.</p>
		Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> Esfuerzo Interés Toma de consciencia 		
	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> Observación Planificación Elaboración 			

Nota: Tabla de elaboración propia en la que resumimos los aspectos clave de la secuencia didáctica

6.3.2. Sesión 1

Tabla 2. Sesión1: Los imperdibles de la ciudad

Sesión 1. Los imperdibles de la ciudad	
Introducción	Durante esta sesión los alumnos elaborarán un folleto turístico de la ciudad.
Justificación	La producción de textos con sentido es algo imprescindible en esta secuencia didáctica, ya que los alumnos, aprovechando aquellas habilidades más desarrolladas –orales– logran un producto final significativo. En este caso, la producción de un folleto turístico queda justificada no solo por tales motivos, sino que además porque su recepción, o sea, la lectura y comprensión, está estipulada en el PCIC desde el nivel A1 (Instituto Cervantes, 2006). Entendemos que trabajar con un texto que se empieza a manejar en niveles iniciales puede contribuir a proponer un reto alcanzable por los alumnos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Objetivo general<ul style="list-style-type: none">○ Elaborar un folleto con los imperdibles de la ciudad• Objetivos específicos<ul style="list-style-type: none">○ Conocer el tipo de texto descriptivo○ Conocer la función del texto descriptivo, es decir, informar sobre un estado de cosas, cómo es (Adam, 1992 en Alexopoulou, 2010)○ Conocer la estructura del folleto turístico○ Tomar consciencia de la coherencia, la cohesión y la adecuación○ Hacer un vaciado de los lugares de la ciudad en español
Material	<ul style="list-style-type: none">• Un folleto turístico como modelo• Una cámara de fotos• Impresora• Folios de papel• Lápices, rotuladores, lápices de colores• Pegatinas• Fichas de apoyo (Véase subapartado 9.5.1: Fichas de soporte para la sesión 1)
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">• El género textual descriptivo• La tipología textual del folleto turístico• La descripción de los lugares de interés mediante fórmulas estereotipadas tales como “El castillo es el monumento más llamativo de la ciudad”.• La promoción de un producto mediante la persuasión, haciendo de fórmulas estereotipadas tales como “si te gusta la comida típica, no puedes perderte los <i>Spätzle</i>”

<p>Procedimientos</p>	<p>Inicio Al principio de la actividad, la profesora y los alumnos se sientan en una mesa. La profesora plantea la siguiente pregunta: si viniera un amigo o familiar desde el extranjero a visitar su ciudad ¿<i>Cuáles serían los lugares que no se podría perder?</i> La profesora enseña unos folletos turísticos de ejemplo –a ser posible reales– y les pregunta qué es lo que llama la atención de ellos, qué muestran y qué tienen en común. Juntos confeccionan una lista de los patrones que estos siguen, centrándose tanto en recursos (fotos, frases cortas, títulos llamativos), como en fórmulas estereotipadas para describir y recomendar. Se procede a escribir dichos apartados considerados imprescindibles para la realización del folleto con la ayuda de una ficha de apoyo que les ayuda a hacer un vaciado de la información (Véase subapartado 9.5.1: Fichas de soporte para la sesión 1).</p> <p>Desarrollo Durante la visita a la ciudad, los alumnos deberán tomar fotos de los lugares más emblemáticos y de aquellos que les llamen la atención. Es importante que la profesora les pregunte el porqué de la elección de dichos lugares, para que los alumnos se vean obligados a justificar su toma de decisiones posteriormente cuando llegue el momento de plasmarlo sobre papel.</p> <p>Cierre Al final de la visita, al volver a casa, los alumnos deberán realizar su folleto en parejas. La profesora los orienta para que sea un producto con sentido. La profesora propone una ficha que facilita el proceso de selección de los lugares a trabajar (Véase subapartado 9.5.1:Fichas de soporte para la sesión 1). Se discuten las partes del folleto y el tipo de vocabulario, negociando los lugares específicos que aparecerán y el tipo de recomendaciones que se darán. El folleto lo conservan los alumnos como un recuerdo del día y les sirve para futuras visitas.</p> <p>Meta-reflexión Los alumnos deben completar una ficha con algunas preguntas que les entrega la profesora, con el fin de conocer el grado de profundización en el temario. (Véase subapartado 9.5.1: Fichas de soporte para la sesión 1).</p>
<p>Anticipación de problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problema potencial: no tener tiempo de realizar las actividades al aire libre • Posible solución: buscar las imágenes por Internet, avanzar más rápido con programas como Canva.com • Problema potencial: dificultades para seleccionar la cantidad de información correcta • Posible solución: establecer, desde un primer momento, el número de lugares que habrán de poner en el tríptico, así como también el número de líneas a escribir por cada uno de los lugares.

Nota: Tabla de elaboración propia en la que detallamos el desarrollo de la primera sesión

6.3.3. Sesión 2

Tabla 3. Sesión 2: El mini-libro: todo sobre mi ídolo

Sesión 2. El Mini-libro: todo sobre mi ídolo	
Introducción	Durante esta sesión, los alumnos escribirán la biografía de uno de sus personajes favoritos del cine o de la literatura y elaborarán un mini-libro con ella.
Justificación	El que esta actividad forme parte de la secuencia se justifica por dos razones. La primera es que tanto la recepción como la producción de la biografía quedan estipuladas en el PCIC en niveles iniciales, A2 (Instituto Cervantes, 2006) y, en segundo lugar, por las posibilidades de negociación que esta ofrece: se puede ser flexible en términos del vocabulario que se utilizará, por ejemplo, si el nivel de lengua de los hablantes es especialmente básico, se puede proponer rellenar una ficha técnica con los datos principales del autor, en cambio, si las circunstancias lo permiten, se puede hacer uso de diferentes tiempos verbales que enriquecerían el resultado final y en términos del tema a tratar, podemos decir que la actividad permite negociar la persona que se estudiará y también las fuentes de dónde se extraerá la información.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general <ul style="list-style-type: none"> ○ Elaborar una bibliografía plasmada en formato mini-libro • Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> ○ Conocer el tipo de texto narrativo ○ Conocer la función del texto narrativo ○ Conocer la estructura de la biografía ○ Tener presentes la coherencia, la cohesión y la adecuación ○ Trabajar con recursos gráficos que complementen el texto
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Impresora • Folios de papel: blancos y de colores • Lápices, rotuladores, lápices de color • Pegatinas • Biografía de ejemplo • Fichas de soporte (Véase subapartado 9.5.2: Fichas de soporte para la sesión 2)
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • La biografía • Los tiempos pasados
Procedimiento	<p>Inicio</p> <p>Para empezar, la profesora pide a cada uno de los alumnos que escriban 5 hechos importantes de una celebridad que ellos conozcan. El equipo/persona que haga esto más rápido habrá ganado. Después se ponen en común y la profesora conduce a la idea de que algunos hechos coinciden porque son los más destacables de las celebridades. A continuación, les enseña el ejemplo de la bibliografía de una celebridad (Véase subapartado 9.5.2: Fichas de soporte para la sesión 2). Les pregunta si siguen algún famoso por internet o por televisión y se les pide que elijan una celebridad. También se especifica que puede ser un personaje ficticio.</p>

	<p>Desarrollo Los alumnos, deben seguir las instrucciones de la profesora para obtener un papel dividido en 5 partes, escriben, por un lado, una ficha técnica del personaje y, por otro lado, los sucesos importantes en cada uno de ellos. La profesora ayuda a los alumnos no solamente con las dificultades que puedan encontrar, sino que además alentándolos a escribir con fórmulas estereotipadas propias de esta tipología. Por último, se decora el mini-libro, haciéndolo visualmente más atractivo.</p> <p>Cierre Se lleva a cabo una reflexión, facilitada mediante una encuesta que aborda tanto los contenidos más importantes (tiempos verbales utilizados, partes de una biografía, selección de información) y la valoración de los alumnos respecto a su propio aprendizaje y al grado de satisfacción respecto a la realización de la actividad.</p>
Anticipación de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Potencial problema: Dificultades para seleccionar una celebridad • Posible solución: llevar algunos ejemplos de posibles celebridades o personajes ficticios para evitar estos problemas

Nota: Tabla de elaboración propia en la que detallamos el desarrollo de la segunda sesión

6.3.4. Sesión 3

Tabla 4. Sesión 3: La búsqueda del tesoro

Sesión 3. La búsqueda del tesoro	
Introducción	En esta sesión los alumnos elaboran un mapa del tesoro siguiendo las pautas de un texto instructivo y basado en la localización de objetos que ellos mismos han escondido en su casa.
Justificación	El hecho de enmarcar el texto instructivo, que aparece estipulado en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) dentro de un mapa diseñado por los propios alumnos, es una actividad que les permite no solamente trabajar dicho género textual, sino que además se hace de forma lúdica y trabajando alrededor de elementos familiares para ellos, como sus juguetes y su propio hogar. Además, sabemos que se utilizar el movimiento puede resultar motivador para los alumnos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general <ul style="list-style-type: none"> ○ Elaborar un mapa del tesoro • Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> ○ Aprender a dar y a seguir instrucciones sobre acceso a localizaciones ○ Dar instrucciones por escrito para encontrar localizaciones ○ Practicar las preposiciones de lugar ○ Practicar las formulas estereotipadas específicas
Material	<ul style="list-style-type: none"> ○ Legos o figuras de madera ○ Folios de papel: blancos y de colores ○ Lápices, rotuladores, colores ○ Pegatinas ○ Mapa de ejemplo ○ Fichas de soporte para la sesión 3 (Véase subapartado 9.5.3: Fichas de soporte para la sesión 3)
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ○ El mapa del tesoro con sus elementos y respectivas instrucciones ○ Fórmulas estereotipadas para dar y recibir instrucciones: “recto”, “gira a la derecha”, “gira a la izquierda” ○ Las preposiciones de lugar básicas: arriba abajo, delante, detrás, al costado
Procedimientos	<p>Inicio</p> <p>Al principio de la sesión, se ponen los legos encima de la mesa y la profesora evoca el vocabulario que, en teoría, los alumnos ya conocen y que utilizarán en la actividad. Lo hace colocando los legos en diferentes posiciones y repasando las preposiciones mientras juega con el material. Pide a los alumnos que sigan las instrucciones dadas y, una vez los alumnos conocen ya cómo dar y recibir instrucciones, les pide que se coloquen de espaldas y les entrega el mismo número de piezas iguales a ambos. La profesora pide a los alumnos que pongan los legos de una forma determinada y le dé instrucciones al compañero para hacer lo mismo.</p>

	<p>Desarrollo Tras la primera actividad, se explica a los alumnos cómo funciona la aplicación Geocaching.com , que es una aplicación donde los usuarios de alrededor del mundo esconden objetos y escriben una serie de instrucciones para que más tarde otros usuarios los encuentren y los vuelvan a dejar en su sitio para repetir el proceso. Se les dice a los alumnos que se hará algo similar, pero dentro del jardín de casa. Cada alumno deberá esconder algo como, por ejemplo, un juguete y una vez escondido el objeto, se les da unos minutos para que escriban cómo acceder a la ubicación exacta del objeto. Estas instrucciones han de servir a los compañeros para encontrar el tesoro y deben generarse siguiendo las fórmulas estereotipadas específicas.</p> <p>Cierre Se completa la actividad con una reflexión sobre lo que han aprendido y para hacer esto patente se pone a prueba a los alumnos con una actividad corta: deben observar un laberinto en el que una tortuga intenta escapar. Para ello dan las instrucciones. También se les pregunta sobre el grado de satisfacción de la actividad (Véase subapartado 9.5.3: Fichas de soporte para la sesión 3).</p>
Anticipación de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Problema potencial: Geocaching.com no dispone de objetos escondidos en el lugar donde se lleva a cabo la actividad ○ Posible solución: se propone un ejemplo real de la actividad, escondiendo ella un objeto y dando las pistas necesarias

Nota: Tabla de elaboración propia en la que detallamos el desarrollo de la tercera sesión

6.3.5. Sesión 4

Tabla 5. Sesión 4: La receta

Sesión 4. La receta	
Introducción	En esta sesión, los alumnos elaboran una receta, concretamente la de la tortilla de patatas, y después escriben la receta, trabajando así el texto instructivo.
Justificación	La receta llevada al ámbito de ELE puede constituir una actividad motivadora en el sentido de que se puede adaptar a diferentes niveles, en este caso inicial, y porque ofrece la oportunidad de trabajar el texto instructivo con actividades prácticas, es decir, cocinando paso a paso una receta deliciosa, utilizando un vocabulario teóricamente cercano a los hablantes de herencia, o sea, propio del contexto familiar de la casa y de la cocina y, posteriormente, reflexionado sobre todo el proceso seguido, llevándolo al ámbito de la escritura. A todo esto se le debe añadir que, mediante la recogida de datos sabemos que cocinar es una de las actividades que gusta entre los participantes.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general <ul style="list-style-type: none"> ○ Elaborar una tortilla de patatas ○ Escribir la receta de la tortilla de patatas • Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> ○ Conocer la función del texto instructivo (dirigir, ordenar y aconsejar sobre cómo se hace) ○ Conocer las características del texto instructivo ○ Trabajar la estructura del texto instructivo–receta (presentación, materiales, número de personas e instrucciones) <p>Hacer hincapié en el vocabulario específico de la cocina en español</p>
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo de cocina (https://www.youtube.com/watch?v=goh9UOmuitQ) (Cocina Infantil, 2016) • 500 gramos de patatas • 4 huevos grandes • 2 ajos • Media cebolla grande o una cebolleta pequeña • Aceite de oliva • Sal • Fichas de soporte (Véase subapartado 9.5.4: Fichas de soporte para la sesión 4)
Conceptos	<ul style="list-style-type: none"> • La receta como texto instructivo • El vocabulario de los ingredientes • El vocabulario específico de la cocina, es decir, palabras como “cortar”, “pelar”, “batir”, “mezclar”, entre otras
Procedimientos	<p>Inicio</p> <p>La profesora muestra un vídeo en el que se puede observar a una persona cocinando una tortilla de patatas y hace hincapié en el vocabulario específico que se va a trabajar, preguntando así por los materiales y por el procedimiento a seguir. También rellenan una ficha en la que se recogen tales materiales y procedimientos, ayudados de imágenes y otros recursos (Véase subapartado 9.5.4: Fichas de soporte para la sesión</p>

	<p>4).</p> <p>Desarrollo La profesora, que tiene los materiales previamente preparados, se dispone a trabajar con los alumnos, preparando la tortilla de patatas juntos. Una vez terminada, se lleva a cabo una recapitulación de los pasos de forma escrita.</p> <p>Cierre La profesora pregunta sobre los conocimientos aprendidos y el grado de satisfacción respecto a la actividad, ayudándose de una ficha (Véase subapartado 9.5.4: Fichas de soporte para la sesión 4). Después, la tortilla se come junto al resto de la familia.</p>
Anticipación de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciales problemas: el uso del fuego • Posible solución: el acompañamiento y supervisión de la profesora

Nota: Tabla de elaboración propia en la que detallamos el desarrollo de la cuarta sesión

6.3.6. Sesión 5

Tabla 6. Sesión 5: El programa de radio

Sesión 5. El programa de radio	
Introducción	Tras una selección de canciones, se graba un programa de radio, cuyo guion queda por escrito y cuya producción oral queda reflejada en un <i>pódcast</i> .
Justificación	En el PCIC, se trata la recepción de programas de radio en niveles iniciales (Instituto Cervantes, 2006), sin embargo, al tratarse de hablantes de herencia cuya producción oral es teóricamente avanzada, se propone un objetivo algo más exigente: producir un programa de radio sencillo, basado en comentarios y opiniones que los alumnos preparan con antelación. Utilizaremos como muestra un programa de radio ficticio que elaboramos durante el máster. Una de las cuestiones que resultan motivadoras en esta actividad, es que se trata de elecciones personales, no solo en cuanto al tipo de canciones a trabajar, sino que además en cuanto al tipo de comentarios que se realizará. Además, invita a los alumnos a expresar su opinión y a hablar sobre un tema que les gusta. Por último, sirve para trabajar el guion en sí mismo y sus características.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general <ul style="list-style-type: none"> ○ Grabar un programa de radio • Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> ○ Hacer una selección de canciones ○ Adquirir conocimientos socioculturales mediante la música ○ Discutir los temas desde una perspectiva lingüística ○ Trabajar los recursos propios de los programas de radio (entonación, sonidos...) ○ Crear un espacio común que sirva como intercambio de aspectos culturales
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Móvil para grabar • Ordenador para editar • Página web para subir pódcast (Ivoox.com) • Ejemplo de programa de radio (https://www.ivoox.com/musica-a-todo-trapo-1-audios-mp3_rf_24833451_1.html) • Fichas de soporte para completar el guion. (Véase subapartado 9.5.5.: Fichas de soporte para la sesión 5)
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ○ El programa de radio como texto dialogado ○ La opinión ○ El significado cultural de la letra ○ El significado lingüístico de la letra
Procedimiento	<p>Inicio</p> <p>Se coloca una lista de reproducción grabada por alumnos aprendientes de español como L2, ya existente. Los alumnos la escuchan atentamente y la profesora dinamiza este proceso mediante preguntas que les ayuden a reflexionar (¿De qué va este programa? ¿Cuál es el tema principal? ¿Qué hacen los locutores?”, etc.). Se toma nota de las observaciones pertinentes en la ficha de apoyo (Véase subapartado 9.5.5: Fichas de soporte para la sesión 5).</p> <p>Desarrollo</p> <p>Se pide a los alumnos que elijan una temática para hacer la selección de canciones: los temas del verano o canciones según el estado de ánimo son buenas alternativas. Se puede negociar un número de canciones en alemán y en español, siendo siempre superior el número de estas últimas, para hablar sobre ellas. Los alumnos deben buscar información sobre tales canciones y recogerlas en las fichas de apoyo (Véase subapartado 9.5.5: Fichas de soporte para la sesión 5). Se escribe el guion y se practica un par de veces para buscar posibles fallos y corregirlos y después se graba con el móvil. Si se dispone del tiempo y los recursos necesarios, se puede editar el audio y después subirlo a la plataforma</p>

	<p><i>Ivoox.com</i></p> <p>Cierre Después de la actividad, si los alumnos así lo desean, se puede colocar el audio para otra audiencia, como sus padres, amigos u otras personas que hablen español. Además, se lleva a cabo una reflexión en la que se habla de los elementos que conforman un programa de radio y una encuesta sobre el grado de satisfacción respecto a proceso de elaborar un producto como este (Véase Véase subapartado 9.5.5: Fichas de soporte para la sesión 5).</p>
Anticipación de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ● Problema potencial: Los alumnos se encuentran desorientados al ser la primera vez que graban un programa de radio ● Posible solución: Mostrar un ejemplo lo más cercano posible a la actividad

Nota: Tabla de elaboración propia en la que detallamos el desarrollo de la quinta sesión

6.3.7. Sesión 6

Tabla 7. Sesión: El Adivina Quién

Sesión 6. Adivina quién	
Introducción	Durante este día se trabaja el texto descriptivo de manera oral, mediante la creación de una versión casera del conocido juego Adivina Quién
Justificación	El tipo de actividades planteadas durante esta sesión, se centran en trabajar la descripción, que es propia de los niveles iniciales en ELE según el PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Los alumnos, con un vocabulario propio del contexto familiar, es decir los miembros de la familia y su correspondiente caracterización, trabajarán la descripción mediante juegos en línea y hechos a mano. Estas actividades se han planificado para que los alumnos logren los objetivos de la sesión mientras disfrutaran de juegos nuevos para ellos a los que pueden acceder en un futuro.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general <ul style="list-style-type: none"> ○ Elaborar un “Adivina quién”, en español • Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajar la descripción física utilizando adjetivos básicos (“gordo”, “flaco”, “alto”, “bajo”, etc.) ○ Trabajar la descripción psicológica (“simpático”, “inteligente”, “travieso”, etc.) ○ Trabajar los miembros de la familia (“madre”, “padre”, “primo/a”, “abuelos”...) ○ Trabajar el vocabulario de la ropa (la ropa junto a los colores y texturas) ○ Practicar los verbos “ser” y “llevar” en presente
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Cartones de huevo • Fotografías de los miembros de la familia • Impresora • Ordenador con acceso a Internet • Fichas de soporte (Véase subapartado 9.5.6: Fichas de soporte para la sesión 6)
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • El texto descriptivo • La descripción física y psicológica • Los miembros de la familia • El verbo “ser” y “llevar” en presente
Procedimiento	<p>Introducción</p> <p>Al principio de la sesión, se presenta la página web <i>Voki.com</i> y se les pide a los alumnos que creen un avatar sobre un miembro de la familia. Mientras los alumnos crean junto con la profesora crean dicho avatar, la profesora realiza preguntas (¿De qué color tiene el pelo?, ¿Lleva gafas?, ¿Qué expresión le ponemos en el rostro: alegre, triste...?) de manera que surjan diferentes adjetivos para describir a la persona tanto física como psicológicamente. Si se dispone de tiempo suficiente, se puede pedir a los alumnos que escriban diálogos divertidos para los avatares, pues existe la posibilidad de que estos los reciten.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Una vez los alumnos han refrescado la memoria con los adjetivos y estructuras utilizadas para describir a los miembros de la familia, se inicia la manualidad: se trata de una versión del conocido <i>Adivina Quién</i> o <i>Quién es quién</i>, en el que, con fotos de la familia y un cartón de huevos, se consigue una versión personalizada del juego. Simplemente se deben colocar fotografías en cada uno de los espacios de huevo y repetir el proceso para que haya dos pares de cartones con las imágenes pertinentes. Cuando hayan completado el proceso, se jugará a una partida: en cada huevera se pueden ver las mismas fotos y los alumnos eligen una de ellas en secreto, el contrincante debe hacer preguntas para adivinar cuál es el personaje elegido por descarte mediante preguntas sobre el aspecto físico del personaje. Al final de la actividad, ellos conservarán el</p>

	<p>juego.</p> <p>Cierre</p> <p>Para cerrar la sesión , los alumnos deberán completar una sencilla ficha (Véase subapartado 9.5.6: Fichas de soporte para la sesión 6) en la que deberán contestar preguntas sobre los conceptos trabajados (fórmulas estereotipadas tales como “es rubio/moreno/gordo...”, “lleva gafas/gorra” o bien “tiene el pelo negro/blanco...”) y sobre el grado de satisfacción.</p>
Anticipación de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Problema potencial: Falta de tiempo • Posible solución: Acortar la actividad en línea

Nota: Tabla de elaboración propia en la que detallamos el desarrollo de la sexta sesión

6.3.8. Sesión 7

Tabla 8. Sesión 7: El anuncio publicitario

Sesión 7. Anuncio publicitario	
Introducción	Los alumnos crearán un anuncio publicitario en vídeo, trabajando así esta tipología textual.
Justificación	La actividad planteada presenta un reto a los alumnos ya que el anuncio publicitario se sitúa en el nivel B2 en el PCIC, especialmente su recepción siempre que se trate de textos “muy sencillos, sin implicaciones culturales ni lenguaje poético” (Instituto Cervantes, 2006). Sin embargo, el hecho de acercar esta actividad a los hablantes de herencia, mediante ejemplos, vocabulario a su alcance (vocabulario propio del contexto familiar) y utilizando las nuevas tecnologías (vídeo, edición), puede resultar algo atractivo y motivador para los alumnos, además de útil para recordar positivamente los conceptos que se trabajan. Una idea sería trabajar aquellos juguetes u objetos que ellos consideren valiosos para que la actividad resulte más motivadora.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general <ul style="list-style-type: none"> ○ Grabar en vídeo un anuncio publicitario • Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> ○ Hacer una selección de los productos a promocionar ○ Discutir sobre las ventajas de los productos a promocionar ○ Trabajar con recursos que incluyan imágenes y sonido ○ Practicar el vocabulario para describir y persuadir
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Cámara de vídeo • Ordenador • Fichas de soporte (Véase subapartado 9.5.7: Fichas de soporte para la sesión 7) • Bolígrafo y papel • Anuncio de ejemplo: https://www.youtube.com/watch?v=it-7ZM5QF8Y (Lego, 2016)
Conceptos	<ul style="list-style-type: none"> ○ El programa anuncio publicitario como tipología textual ○ La persuasión ○ La descripción
Procedimiento	<p>Inicio</p> <p>La profesora enseñará a los alumnos un anuncio publicitario y hablará sobre él con los alumnos, preguntándoles sobre lo que les llama la atención, sobre el lenguaje utilizado y su estructura. Lo harán con la ficha de apoyo (Véase subapartado 9.5.7: Fichas de soporte para la sesión 7).</p> <p>Desarrollo</p> <p>Los alumnos seleccionarán una temática para luego realizar el anuncio, puede ser, por ejemplo, de juguetes, artículos de deporte o dispositivos electrónicos dependiendo de la edad o intereses que tengan. Una vez seleccionados los productos, hablarán de las ventajas de los mismos, y si procede, de sus inconvenientes y sobre cómo promocionarlos destacando los puntos fuertes. Entonces apuntarán las estructuras que ellos crean convenientes, creando así un guion con frases cortas. Después procederán a practicar dicho guion para ponerlo en práctica durante la grabación del vídeo. Si se dispone de tiempo, se pueden hacer las ediciones que sean necesarias.</p> <p>Cierre</p> <p>Al final de la actividad, se visualiza el vídeo en compañía de otros familiares o amigos que entiendan el español y se lleva a cabo una reflexión en la que los alumnos toman consciencia de los conocimientos adquiridos y valoran el grado de satisfacción respecto a la actividad (Véase</p>

	subapartado 9.5.7: Fichas de soporte para la sesión 7).
Anticipación de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Problema potencial: Los alumnos no están familiarizados con los anuncios • Posible solución: Mostrar anuncios reales a los alumnos

Nota: Tabla de elaboración propia en la que detallamos el desarrollo de la séptima sesión

6.4. Pilotaje de las secuencias didácticas

Hasta ahora, se han justificado las decisiones tomadas, como en el caso de los criterios metodológicos ofrecidos en anteriores apartados, que creemos que son aquellos que nos permiten visibilizar una propuesta de calidad y, lo que es más importante, adaptada al tipo de hablantes que nos ocupa.

Llegados a este punto y de manera análoga a los procesos previos, creemos oportuno analizar su pilotaje. Para ello, hemos desarrollado un sistema que nos permite identificar sus puntos fuertes y débiles en cuestiones de desarrollo de destrezas, además de tener en consideración las condiciones para su administración: hemos confeccionado una ficha mediante la cuál podemos tomar nota de tales aspectos (Véase subapartado 9.7: Ficha de evaluación del pilotaje). El fin inmediato es, en este caso, ofrecer propuestas de mejora (Véase subapartado 6.5: Propuestas de mejora).

Es importante señalar, no obstante, que el objetivo es valorar el interés de la puesta en práctica y no únicamente el desempeño de los alumnos durante la misma. Por esa razón, no se recogen los contenidos conceptuales, actitudinales ni procedimentales planteados (Véase Subapartado 6.3.1: Introducción a la secuencia didáctica). En suma, en este apartado analizaremos y valoraremos el pilotaje de la secuencia didáctica, tratando las condiciones de su administración, la implementación de los procedimientos esperados y el aprovechamiento de las destrezas orales para el beneficio del desarrollo de las escritas.

6.4.1. Pilotaje de la Sesión 1, Los imperdibles de la ciudad

En el momento de llevar a cabo este pilotaje, algo que llamó nuestra atención fue la ausencia de uno de los participantes con el que contábamos en una primera instancia, pues Roberto se encontraba de colonias escolares. Esta información fue omitida durante las conversaciones telefónicas que tuvieron previas a la estadía en Alemania (Véase subapartado 9.3: Notas de campo), de manera que solamente contamos con la colaboración de Víctor, que si bien cumplía con la condición de ser preadolescente no estaba alfabetizado en español. En consecuencia, se debieron aplicar ciertos cambios.

Antes de nada, nos gustaría dejar claro que todas las actividades de la secuencia de pudieron llevar a cabo, sin embargo, se hicieron dos importantes modificaciones que analizaremos brevemente ahora. La primera de ellas es que la actividad se distribuyó en dos días en vez de en uno: el primero fue para introducir la actividad y visitar a ciudad y el segundo para realizar el folleto en sí. Asimismo, cabe mencionar que, aunque las fichas de apoyo se trabajaban de una manera sencilla –con los contenidos claramente separados y con las instrucciones dadas paso a paso– eran mayoritariamente escritas, Víctor no quiso involucrarse en términos escritos (Véase subapartado 9.2.6: Día 6, lunes 23 de julio de 2018). Así que, para conseguir la elaboración de tal producto se debió recurrir al *dictado al maestro*, un concepto en el que creemos pertinente ahondar.

“El dictado al maestro, también llamado «escritura delegada», es una actividad en la cual los niños elaboran un texto en calidad de autores y lo dictan al maestro. Se utiliza como oportunidad de que enfrenten problemas de construcción del discurso escrito y generen, al resolverlos, nuevos conocimientos.” (Migliano, 2005, p.1)

Por lo tanto, podemos confirmar que Víctor, a pesar de no haber llevado a cabo la acción de escribir tal y como la entendemos, pudo centrarse, mediante las actividades, en todo el proceso que conlleva el elaborar un folleto turístico, desde la selección de aquellas fórmulas estereotipadas que él estimaba más convenientes, pasando por la toma de las fotografías más atractivas, hasta la elaboración de un producto escrito con sentido.

Antes de continuar, creemos conveniente reivindicar también el papel de algunos factores clave. En primer lugar, las fichas de apoyo, esenciales para la reflexión, especialmente aquellas en las que había numerosas imágenes y las que eran de respuesta abierta. En segundo lugar, el contar con elementos fácilmente identificables y el no tener miedo a fallar en las respuestas proporcionaron, aparentemente, más seguridad a Víctor. En tercer lugar, el hecho de que el padre y los hermanos estuvieran presentes en la visita fue esencial para poder enriquecer las conversaciones en torno al tema que nos interesaba. Por último, el dictado al adulto jugó un papel clave en la elaboración del producto extralingüístico que buscábamos. Este proceso duró aproximadamente una hora.

Para concluir, hemos de mencionar que la valoración de Víctor fue positiva: Víctor valoró con 1 de 3 estrellas el aprendizaje de nuevo léxico en español valoró con 2 de 3

estrellas la capacidad de extrapolar los conocimientos sobre el folleto turístico hecho en español al alemán o inglés y, por último, valoró con 3 de 3 estrellas el hecho de llevar a familiares y amigos a los lugares que aparecen en el folleto.

6.4.2. Pilotaje de la sesión 3, La búsqueda del tesoro

Al igual que en la ocasión anterior, pese a que las condiciones no eran exactamente las deseadas, ya que los niños, Salvador y Gabriela, eran considerablemente más jóvenes de lo esperado (7 años), no estaban alfabetizados en español y la autora acababa de conocerlos (Véase subapartado 9.2.4: Día 4, Sabado 21 de julio de 2018), la secuencia se pudo llevar a cabo provechosamente. Por supuesto, se debieron llevar a cabo diversas modificaciones, no tan solo por las características de los participantes, sino que además por su los recursos materiales y temporales. A continuación, analizamos esto y otros aspectos.

El primer cambio evidente fue el hecho de que la actividad de iba a introducir con la aplicación *Geocatching.com* –que es una aplicación con la que buscar objetos escondidos por otros usuarios en las calles de la ciudad–. Sin embargo, consideramos arriesgado salir de casa sin el consentimiento explícito de los padres. También nos dimos cuenta del tiempo que esto requeriría, pues nos podríamos habernos dedicado a jugar toda la mañana. Por estas razones, la actividad fue sustituida por una de las actividades vistas en el Máster, que consistía en darle unos bloques de colores iguales a cada uno de los alumnos y que se dieran instrucciones para colocarlas de una manera determinada, todo esto sin poder verse hasta el final de la actividad.

El segundo cambio fue el que se hizo, al igual que en el caso de Víctor, el hacer uso del dictado al maestro para la parte escrita de la actividad y por eso no se les insistió en que escribiesen. De esta manera se pudieron realizar la inmensa mayoría de actividades sin que la falta de desarrollo de la competencia escrita resultara un impedimento.

Cabe mencionar, asimismo, que se debió recordar en reiteradas ocasiones el uso del español. Estos participantes, a diferencia de Víctor y Ernesto, no utilizaban el español como lengua vehicular entre ellos. Esto supuso un doble esfuerzo: pues tuvieron que poner en marcha sus conocimientos en el idioma para resolver situaciones a las que no estaban acostumbrados (jugar, discutir, tomar decisiones).

En definitiva, lo que hicimos para esta secuencia fue presentar los contenidos lingüísticos, que recordemos eran las fórmulas estereotipadas para dar y recibir instrucciones y las preposiciones de lugar básicas mediante tres actividades. En la primera actividad se utilizaron los bloques de colores. En la segunda actividad, escondimos el juguete favorito de cada niño en casa y se dieron instrucciones el uno al otro para encontrarlo (una dinámica parecida a *Marco Polo*). Una vez hecho esto, en la tercera actividad, los participantes debían llevar a cabo la resolución de un enigma: un patito debía atravesar un laberinto para encontrar a su mamá. Los niños eran quienes se encargaban de dar las instrucciones haciendo uso del dictado al maestro. Como consideramos que los alumnos no contaban con la atención suficiente como para elaborar el mapa que habíamos propuesto al principio, esta actividad se omitió.

Finalmente, de las tres preguntas de valoración, solo se pudieron llevar a cabo dos porque una de ellas hacía referencia a la aplicación *Geocatching.com*. Los participantes valoraron positivamente uno de los juegos que se incluían, como el hecho de colocar los bloques de colores de una determinada forma y esconder un objeto por casa, dándole 3 de 3 estrellas. Los participantes, valoraron con 2 de 3 la dificultad que supuso el dar instrucciones.

6.4.3. Pilotaje de la sesión 4, *La receta*

Para esta secuencia, nuevamente, no pudimos contar con la colaboración de Roberto, pero sí con la de Víctor, que recordemos cumplía con los requisitos de edad, pero no con los de alfabetización básica. Esto, sin embargo, no impidió llevar a cabo la actividad, sino que se aplicaron algunas modificaciones que veremos a continuación.

La primera modificación en esta secuencia fue el hecho de omitir la primera parte de la actividad por ser esta de carácter contextualizador, ya que el hogar y los invitados que ese día irían a cenar era motivo suficiente para preparar un plato especial. La segunda modificación fue el relegar la escritura al adulto, pues, otra vez Víctor se niega a escribir, sospechamos otra vez que por falta de confianza en sus propios recursos (Véase subapartado 9.2.2: Día 2, jueves 19 julio de 2018).

En resumen, llevamos a cabo las actividades introductorias para conocer el vocabulario, mediante texto escrito e imágenes, combinación que resultó agradable a Víctor porque podía comprender sin problemas la información. Después realizamos la

receta, prestando atención en cada paso y una vez tuvimos la tortilla hecha, pudimos plasmarla en papel, mediante el dictado al adulto.

La valoración que Víctor hizo de todo el proceso fue positiva, ya que, en primer lugar, concluyó que había aprendido palabras nuevas en español (1 de 3 estrellas), es importante mencionar en este sentido que volvieron a surgir terminología especializada (por ejemplo, “batir” por “juntar” o “sartén” por “olla”). En segundo lugar, valoró el preparar la tortilla con 3 de 3 estrellas, porque le gustó la experiencia de cocinar. En tercer y último lugar, valoró poder verse capaz de hacer la tortilla por sus propios medios en un futuro. Constatamos, en la valoración que tuvo lugar más adelante, que siguió preparándolas después de mi estadía. En cuanto a la evaluación, Víctor fue capaz de resumir brevemente otra receta, concretamente, de un pastel que se suele comer en la familia.

6.4.4. Valoración de la sesión 6. *El Adivina Quién*

Para esta actividad, no pudimos contar con la colaboración de Roberto ni de Víctor, pues se encontraban de colonias y en la escuela respectivamente. En contraste con lo anterior, se pudo pilotar la actividad en dos ocasiones, con participantes distintos. La primera de ellas fue con Ernesto, de 5 años, cuya familia había sido estudiada previamente a la estadía. La segunda de ellas fue con Salvador y Gabriela, de 7 años. Como consta en el diario, ninguno de ellos había sido alfabetizado (Véase subapartado 9.2.4: Sabado 21 de julio de 2018). Sin embargo, las modificaciones realizadas permitieron explotar al máximo cada oportunidad de aprendizaje.

Analizaremos, por un lado, la sesión que tuvo lugar con Ernesto. Para empezar, respecto a la introducción, trabajar con *Voki.com*, para presentar la actividad fue un preludio ideal para continuar con el soporte escrito, porque los recursos estéticos y lúdicos de esta aplicación dieron pie a tratar el vocabulario que se pretendía de una manera espontánea y natural. Lo que supuso un problema fue que los avatares no mostraban similitud alguna con los miembros de la familia, como se pretendía en la secuencia (Véase subapartado 0: Sesión 6) y por ese motivo, paramos la actividad para que esta no perdiera sentido. Entonces, horas más tarde, buscamos fotografías de los miembros de la familia, con lo cual pudimos trabajar incluso más vocabulario. Y, con esas fotografías y los cartones de huevo, pudimos realizar el Adivina Quién.

Por último, la puesta en práctica en ambos casos se llevó a cabo con los hermanos, Ernesto pidió a su hermano Víctor que jugara contra él y así lo hicieron. Contaron con la ventaja de utilizar el español como lengua vehicular entre ellos. Ambos parecieron disfrutar del juego, pese a algunas dificultades, como el hecho de que Ernesto al principio no acababa de entender el juego. La práctica y la participación de Víctor fueron cruciales en este sentido.

En la creación del Adivina Quién, además de la descripción de los personajes que aparecían se pudo trabajar el vocabulario de la familia, así como factores culturales pues en todos los casos se trataba de familias interculturales, que vivían en contextos totalmente diferentes al de los participantes.

Para la valoración, Ernesto señaló con 3 de 3 estrellas su grado de satisfacción con el uso de *Voki.com* y con el hecho de que cree que lo utilizará en el futuro. Asimismo, señaló que cree que utilizará el Adivina Quién en un futuro con 1 de 3 estrellas. Respecto a lo aprendido, mediante la actividad, pudimos ver reflejado el aprendizaje en una breve actividad donde Ernesto debía describir, diferenciando a una famosa actriz de Disney que interpreta dos papeles en una misma serie: se trata de unas hermanas gemelas que llevan el pelo diferente, la ropa diferente, aparentan una personalidad diferente, etc. Evidentemente, Ernesto no pudo escribir, pero si hacer una breve descripción de ambas (Véase subapartado 9.2.3: Día 3, viernes 20 de julio de 2018). En el caso de Salvador y Gabriela, jugaron entre ellos. En este último caso la oralidad fue crucial entre ellos teniendo en cuenta el que su lengua vehicular es el alemán y no el español.

Analicemos ahora la situación con Salvador y Gabriela. Conviene subrayar que se trata de un segundo pilotaje, por lo que se tienen en cuenta aspectos anteriores. Por ejemplo, sabíamos ya que trabajar con *Voki.com* podía ser un acierto y por eso lo explotamos más que en la ocasión anterior. Aprovechando la mínima alfabetización de los niños en alemán, introdujimos algunos diálogos en los avatares de *Voki.com*. La mayoría contenían unidades léxicas básicas, pero se trataba de un primer acercamiento con el español escrito por parte de los niños, realizado desde el disfrute. Otro ejemplo es que, en vista de que Ernesto había creado avatares que, si bien eran válidos, no se parecían en nada a los miembros de la familia, por lo que utilizamos *Voki.com* y el Adivina Quien por separado: este último lo hicimos con una mezcla de fotografías de la familia y con imágenes de personajes aleatorios.

En resumen, se llevaron a cabo todas las actividades, desde las introductorias sobre la descripción de la familia mediante *Voki.com* y las fichas de soporte, hasta el juego con el Adivina Quién. Para estos niños supuso un esfuerzo mayor comunicarse en español ya que normalmente usan el alemán para este fin.

En la valoración constatamos que los hablantes fueron capaces de producir un texto descriptivo oral para describir nuevamente a las hermanas gemelas. Después, comprobamos que valoraron con 3 estrellas de 3 el uso de *Voki.com* y el hecho de que lo utilizarían en un futuro. El uso del *Adivina Quién*, por su parte, recibió una puntuación de 2 de 3 estrellas.

6.5. Propuestas de mejora de la secuencia didáctica

A la luz de los resultados del pilotaje, creemos oportuno ofrecer algunas propuestas que podrían contribuir visiblemente a la mejora de la secuencia, de manera que esta permita alcanzar más eficazmente los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales planteados en apartados anteriores. Nos referiremos a estas propuestas en términos generales, ya que creemos que las mejoras se pueden aplicar a cada una de ellas.

En primer lugar, en vista de lo que sucedió con el hecho de intercalar imágenes y texto durante la secuencia de *La receta* creemos que es imprescindible aprovechar los mencionados recursos para trabajar la competencia escrita. El hecho de encontrar elementos familiares dentro de la tarea, como son las imágenes, parece contribuir a aportar seguridad al participante y esto podría llevarle, finalmente, a atreverse a escribir, aunque se trate de un texto corto.

En segundo lugar, creemos que una medida podría ser realizar actividades escritas de una forma más guiada, por ejemplo, rellenando huecos o completando frases, de manera que el riesgo de cometer errores se reduce, aportando seguridad al alumno y dándole la posibilidad real de escribir un producto final con sentido.

En tercer lugar, siguiendo esta misma línea, los recursos TIC, en este caso *Voki.com* pueden constituir una herramienta que no solo sirve para introducir el tema a los participantes, sino además para acercarlos la destreza escrita. Una vez más, los elementos atractivos y lúdicos parecen rebajar la ansiedad que supone escribir en un

idioma en el cual no se está alfabetizado. Consideramos muy positivo que Gabriela y Salvador se hayan atrevido a dar este paso mediante la aplicación.

En cuarto lugar, con el objetivo de trabajar con la escritura con una finalidad realmente extra comunicativa pensamos que se debe seguir utilizando el dictado al adulto, especialmente a edades tempranas y no privar a los alumnos más mayores de este recurso porque si bien no están escribiendo de la manera en la que podemos pensar, están desarrollando un acercamiento a la escritura.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí en que, para que las actividades que conforman la secuencia se acerquen cada vez más a la escritura, debemos presentarla de una manera más pautada, intercalando recursos gráficos y familiares para los alumnos, haciendo uso de las TIC y recurriendo al dictado al adulto u otras técnicas cuando sea necesario.

7. Conclusiones

Finalmente, tras la materialización de las diversas fases que conforman este trabajo, consideramos oportuno hacer una evaluación de estas para comprobar así en qué medida se han visto cumplidos los objetivos planteados al comienzo (Véase apartado 3: Objetivos). Aportaremos, además, algunas observaciones que se derivan de tal balance, en calidad de futuras líneas de investigación por tratarse de campos tan extensos que resultan imposibles de abordar de manera exhaustiva en un trabajo de esta naturaleza (desarrollo y pilotaje de una propuesta didáctica de ELE).

Para empezar, podemos hablar de un objetivo general cumplido, puesto que se diseña y se pilota una propuesta didáctica para hablantes de herencia de español en Alemania en etapas preadolescentes. Sin embargo, pese a que se ha contado con las aportaciones de varios participantes, sus características no siempre eran las especificadas en la propuesta inicial, con lo que debieron llevar a cabo las pertinentes modificaciones (Véase subapartado 6.4: Pilotaje de la secuencia didáctica).

En contraste con lo anterior, esta situación no ha supuesto un impedimento para el desarrollo de la propuesta e incluso ha contribuido a abogar por la curiosidad, indagando así en un tema todavía por investigar; por el criterio inspirado en la experiencia de otros autores (Véase subapartado 6.2: Proceso creativo) y la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias y aprovechar al máximo cada oportunidad de aprendizaje.

En segunda instancia, también se cumplió el objetivo específico de ofrecer una primera aproximación a las características y necesidades de este tipo de hablantes. Como se ha dicho, la bibliografía sobre los hablantes de herencia es extensa, sin embargo y como es lógico, cuanto más concretamos el foco de atención –o sea los hablantes de herencia de español de edades preadolescentes residentes en Alemania–, más difícil resulta encontrar información específica para nuestra propuesta (Véase subapartado 2.3: La situación de los hablantes de herencia en Alemania). Lo dicho hasta aquí supone que, sin duda, la información expuesta en relación con los hablantes de herencia constituye solo un punto de partida. En cambio, los datos facilitados por los padres, los momentos compartidos con los participantes y las notas de campo (Véase apartado 5: Contexto), han supuesto una fuente inagotable de recursos que ha tenido gran peso en el diseño y la correspondiente modificación de

las actividades.

En tercera instancia hablaremos sobre el objetivo del diseño y la creación de una secuencia en función a las necesidades específicas. Tal y como se advertía en la bibliografía, algo imprescindible para trabajar con los hablantes de herencia desde la didáctica de la lengua es el desequilibrio entre el desarrollo de las destrezas orales y escritas (Véase apartado 2: Marco Teórico), pudimos constatar que esto era cierto, porque las reacciones que tuvieron los hablantes en el momento de escribir fueron o bien desde el desconocimiento o bien desde la frustración, sobre todo en el caso de Víctor (Véase subapartado 6.4: Pilotaje).

Para darle otro enfoque a la parte escrita de la actividad, se hizo uso de lo que en didáctica conocemos con *dictado al adulto*, una estrategia que consiste en que el maestro asuma el rol de productor de material escrito, permitiéndole a los alumnos enfatizar en la composición del texto y tomar decisiones en cuanto a su organización y su lenguaje (Migliano, 2005). Por lo tanto, si bien es cierto que los participantes no realizaron la acción de escribir tal y como la entendemos, si pudieron “hacer suyas las formas de organización del lenguaje propias de la escritura”, “reconocer las diferencias entre el lenguaje oral y escrito”, “tomar consciencia de las unidades de lo escrito” y “entender la posibilidad de leer la propia escritura para modificarla o para saber cómo continuar” (Teberosky, A., Ribera, A., Jarque, M. Y Coromina, J., s.d.).

Se podría objetar que este recurso debe ser utilizado en ocasiones puntuales, sin embargo, en una situación en la que los hablantes se ven imposibilitados ante el hecho de escribir en español, debemos priorizar el desarrollo de otras habilidades que van de la mano con la escritura, es decir, el tomar decisiones sobre la elaboración de un texto. Deseamos subrayar, asimismo, que, mediante las propuestas de mejora, pretendemos dar más peso a la escritura autónoma por parte de los niños y, entre otras, las medidas que consideramos esenciales para este fin se encuentran el uso de los elementos gráficos intercalados con los elementos escritos, el papel de las TIC y el empleo de actividades en las que se refleje claramente el andamiaje del texto por parte del maestro.

En cuanto al grado de satisfacción inmediata, indiscutiblemente, y así lo confirman las valoraciones de los participantes (Véase subapartado 6.4: Pilotaje de la secuencia), los niños disfrutaron de cada una de las actividades y compartieron la sensación de estar aprendiendo nuevas palabras y expresiones en español. Los alumnos, en

general tuvieron la oportunidad de poner en práctica el español, y específicamente, de utilizarlo entre hermanos y en situaciones en las que tal vez hubieran utilizado el alemán de manera espontánea en el caso de Gabriela y Salvador. Respecto al grado de satisfacción en el tiempo, lo hemos podido comprobar únicamente con los hermanos Víctor y Ernesto: consideramos que es positiva, siguen preparando recetas utilizando el español y de vez en cuando jugando al Adivina Quién. Respecto al caso de Gabriela y Salvador, nos es imposible dar una valoración *a posteriori* ya que no hemos podido contactar con los padres del resto de participantes.

Sintetizando, pues, diremos para terminar que el cumplimiento de los objetivos -general y específicos- nos permite cerrar este apartado afirmando que sí hemos podido cumplir con lo que nos habíamos propuesto al inicio de este trabajo. Ahora bien, también somos conscientes de que nos hemos aproximado a un contexto de enseñanza que necesita ser investigado con mayor profundidad para poder dar respuesta al colectivo de los hablantes de herencia.

Líneas futuras de trabajo

Los hablantes de herencia constituyen una realidad y, además de ser estudiados en calidad de hablantes bilingües, merecen recibir una atención específica para así poder beneficiarse del hecho de conocer más de un idioma, no solo de manera oral. Los hablantes de este colectivo mantienen y probablemente mantendrán una relación con el país de origen de uno (o dos) de sus progenitores y el hecho de poder dominar de manera equilibrada las destrezas que constituyen la competencia comunicativa les puede abrir un sinfín de puertas. Recae en los profesores de idiomas, en este caso de ELE, la tarea de ofrecer propuestas en las que tales hablantes se sientan acogidos, valorados y, ante todo, beneficiados.

Como se afirmó más arriba, no solamente las conclusiones, sino que además todas las observaciones realizadas a lo largo de este trabajo deben considerarse una modesta aproximación al colectivo que nos ocupa. Al tratarse de un tema cuyas investigaciones se iniciaron hace relativamente poco tiempo, hay todavía lagunas de información por cubrir, pongamos por caso la producción de dichos hablantes o, como se ha hecho en este trabajo, las posibles propuestas para intentar proporcionar un material que abogue por el equilibrio entre las destrezas orales y escritas. Es por este motivo que este trabajo puede constituir una fuente de inspiración para otros investigadores que se planteen ahondar en cuestiones de esta índole.

Llegados a este punto, cumplidos los objetivos que nos habíamos propuesto, vemos que el trabajo llevado a cabo nos ha abierto un mundo nuevo en el que tenemos más preguntas ahora que al inicio del mismo. Así, somos conscientes de que nos quedan muchas preguntas por contestar: ¿Si heredan la lengua oral, por qué no también la escrita? Y qué decir de las cuestiones psicológicas que interfieren en el desarrollo de la escritura en español de los niños hablantes de herencia ¿No desean escribir porque se sienten poco competentes en relación con su nivel de escritura en alemán? ¿Si tuvieran la posibilidad real de alfabetizarse en español desde la escuela a la par que lo hacen en alemán, desarrollarían una actitud más positiva hacia la cultura hispana en general? ¿Contribuiría esto a una relación armónica entre las dos culturas entre las que se mueven estos niños?

En suma, diseñar una secuencia didáctica que potencie el desarrollo de las destrezas orales y escritas en los hablantes de herencia supone interpretar e integrar, cuidadosamente, aspectos lingüísticos y psicológicos. Esto se refleja en la constante búsqueda del desarrollo holístico de los estudiantes, que propicie, cada vez más, oportunidades de aprendizaje a este colectivo.

8. Bibliografía

- Acosta Corte, Á. (2011) Hijos de hispanohablantes en el exterior: hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas. En Sánchez Urquijo, A. (ed.), *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico: Selección de artículos del II CELEAP del Instituto Cervantes de Manila 2011* (pp.131–44). Manila, Filipinas: Edinumen.
- Acosta Corte, Á. (2013). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: Un estudio de caso basado en la investigación–acción en el aula. En Baralo, M., Ainciburu, M. y González Sagardoy, B (ed.), *I Congreso Internacional de Nebrija en Lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. (pp. 2–28). Madrid, España: Nebrija Procedia.
- Alexopoulou, A. (2000). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista de Nebrija en Lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (9), 102–113. Recuperado de:https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/revistasPDF/526a47c7de68b_revista_completa_9.pdf
- Álvarez Ruiz, M. (1993). *Tipos de escrito I: Narración y descripción* (9na ed.). Madrid: Arco Libros.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Arnaus, R. y Contreras, J. (1995). El compromís ètic en la investigació etnogràfica. *Temps d'educació*, (14), 33– 60. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/125585/246343>
- AulaPlaneta (s.d.). Cómo crear una radio escolar en 5 pasos. Recuperado de: <http://www.aulaplaneta.com/2016/02/22/recursos-tic/como-crear-una-radio-escolar-en-cinco-pasos/>

Brownlow, G. (2013). *The effects of Supplementary Reading Activities for Spanish Heritage Learners* (Trabajo de fin de master). St. Catherine University, Estados Unidos). Recuperado de:

<https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=maed>

Carrilla, M. (2016). Aprendiendo con emociones en la clase de español para adolescentes. En Francisco Herrera (ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes: Enfoques y tendencias* (p.91–193). Barcelona: Difusión.

Centro autonómico de formación e innovación. (s.d.). El texto instructivo. Recuperado de: https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/25776/mod_resource/content/0/Unidad_5/Web_textos_prescriptivos/los_textos_instructivos.html

Cocina Infantil. (2016, enero 16). *Receta tortilla patata, tortilla española, cocina infantil, recetas infantiles* [Vídeo]. Recuperado de URL: <https://www.youtube.com/watch?v=goh9UOmuitQ>

Consejo de Europa. (2018). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young Learners: Resource for educators* (Volum 2: ages 11–15). Recuperado de: <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689>

Consejo de Europa. (2018). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young Learners: Resource for educators* (Volum 1: ages 10–10). Recuperado de URL: <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688>

- Corrales Wade, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, (10), 156–167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312281011>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press. [Traducción al español a cargo del Instituto Cervantes (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del M.E.C.D. y grupo Anaya, S.A.].
- Cunnigam–Andersson, U. y Andersson A. (2007). *Crece con dos idiomas: Una guía práctica del bilingüismo*. Barcelona: Paidós.
- Dale, E. (1969). *Audio–visual methods in teaching* (3.ª ed.). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya § 6900, CVE–DOGC–A–15176019–2015, (2015).
- Dörnyei, Z. (2009). Motivation and the vision of knowing a second language. En B.Beaven (ed.), *IATEFL 2008: Exeter conference selections* (p.16–22). Canterbury: IATEFL.
- Eusebio, S. (2016). Planificar una clase de español para niños. En Francisco Herrera (ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes: Enfoques y tendencias* (p.17–27). Barcelona: Difusión.
- García Rodríguez, M., Sánchez Gómez, M. y Castro García, A. (2012). Habilidades Metalingüísticas en Educación Infantil: Experiencias/proyectos de lectura y escritura en educación infantil. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/IV Congreso Leer.es 2012*, 1,(pp.1–19). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

Gobierno de España. (s.d.) Consulados: Stuttgart. Recuperado de:
<http://www.exteriores.gob.es/Consulados/STUTTGART/es/Consulado/Paginas/Articulos/ALCE%20%20Aulas%20de%20Lengua%20y%20Cultura%20Espa%25C3%25B1olas.aspx>

Gubitosi, P. (2012) El desafío de enseñar lengua a los 'hablantes de herencia' [en línea]. V Jornadas de Filología y Lingüística, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. En Memoria Académica. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3783/ev.3783.pdf

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes–Biblioteca nueva. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Lego (2016, marzo 30). *LEGO City® Bomberos* [Vídeo]. Recuperado de URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=it-7ZM5QF8Y>

Llobera, M. (2016). Prólogo. En Francisco Herrera (ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes: Enfoques y tendencias* (p.91–193). Barcelona: Difusión.

Lobato, P. (2014). *Creación de un folleto turístico. [Apuntes académicos]*. SlideShare

Martín Peris et al. (1997). Alternancia de código. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/alternanciacodigo.htm

Martín Peris et al. (1997). Enfoque comunicativo. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Martín Peris et al. (1997). Interlengua. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm

Martín Peris et al. (1997). Planificación de clases. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/planificacionclases.htm

Martín Peris et al. (1997). Tipología textual. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tipologia.htm

Martínez Mira, M. (2009). La clasificación de los hablantes de herencia de español en los EEUU: Generación, simplificación modal y mantenimiento del español. *Cartaphilus: Revista de investigación y crítica estética*, (5), 106–124. Recuperado de URL: <http://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/69761>

Martínez Sallés, M. (2016). Tareas con adolescentes, sí o sí. En Francisco Herrera (ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes: Enfoques y tendencias* (p.57–67). Barcelona: Difusión.

Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.

Mora, F. (2017, octubre 30). *¿Qué es neuroeducación? De la emoción al conocimiento* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SzUa-IrpKZc&feature=youtu.be>

Moreno Fernández, F. (2006) *Sociolingüística del español en los Estados Unidos*. Madrid, Liceus

Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Madrid, España: Arco/Libros.

- Reilly, J. y Reilly, V. (2005). *Writing with Children*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Representaciones de Alemania en España (s.d.). Trabajo formación y estudios en Alemania. Recuperado de: <https://spanien.diplo.de/es-es/themen/willkommen/-/1695054>
- Romano Álvarez, J.(2017). Perfil, necesidades e interculturalidad de estudiantes universitarios con lengua de herencia española en Alemania. Estudio de tres casos. *Lengua y migración* (Vol. 9, 2,p.77–105). Recuperado de URL: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/31898>
- San Isidro, F. (2016). AICLE: Un viaje a Hots. En Francisco Herrera (ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes: Enfoques y tendencias* (p.67–79). Barcelona: Difusión.
- Silva–Corvalán, C. (2014). *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six years*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Solé, A. (2010). *Multilingües desde la cuna: Educar a los hijos en varios idiomas* (ed.). Barcelona: Editorial UOC.
- Statistisches Bundesamt.(2017). Society and Population Recuperado de: <https://www.destatis.de/EN/FactsFigures/SocietyState/Population/Population.html;jsessionid=E80D2B5A039A5145286197483909C3FD.InternetLive>
- Statistisches Bundesamt.(2017) Education Research and Culture: Schools of general education and vocational schools. Recuperado de:<https://www.destatis.de/EN/FactsFigures/SocietyState/EducationResearchCulture/Schools/Tables/PupilsAttendingForeignLanguageClasses.html>
- Statistisches Bundesamt. (2018). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Ausländische Bevölkerung, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. Statistisches Bundesamt: Berlín. Valdés, G. (2000). *Spanish for native speakers*. Nueva York: Harcourt College.

- Teberosky, A., Ribera, N., Jarque, M. y Coromina, J. (2018) Aprender linguagem. *El dictado al adulto*. Recuperado de: <http://aprenderlinguagem.org.br/index.php/4-a-5-anos/4-lengua-escrita/107/306>
- Valdés, G. (2014). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En Terrence G. Wiley, Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu (ed.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States Research, Policy, and Educational Practice* (p.27–35). Abingdon: Routledge.
- Van Deusen-Scholl, N. (2014). Research on Heritage Language Issues. En Terrence G. Wiley, Joy Kreeft Peyton, Donna Christian, Sarah Catherine K. Moore y Na Liu (eds.), *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States: Research, Policy and Educational Practice* (p.19–26). Abingdon: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.

9. Anexo

9.1. Entrevista

La entrevista que presentamos a continuación se realizó por vía telefónica antes del diseño de materiales, sin embargo se complementó durante la estancia en Alemania. Las preguntas que aparecen están inspiradas en Solé (2010, p.49), concretamente en un cuestionario que ella ofrece abiertamente a otros investigadores para sus trabajos. Algunas preguntas, para nuestros intereses, han sido modificadas, incluyendo o descartando los aspectos más oportunos para nuestros objetivos.

1. Nombre de los padres (recordemos que para su anonimato estos son ficticios)

Violeta (madre) y Thomas (padre).

2. Nombre y edad de los hijos (recordemos que, para su anonimato, estos son ficticios)

Roberto (13), Víctor (11) y Ernesto (5).

3. Lengua materna y nacionalidad del padre

Alemán y nacionalidad alemana

4. Lengua materna y nacionalidad de la madre

Español y nacionalidad peruana

5. País de residencia

Alemania.

6. ¿Cuánto tiempo han vivido en su país de residencia?, ¿Se han trasladado a otro lugar desde que nacieron sus hijos?

Thomas ha vivido siempre aquí (dice refiriéndose a la ciudad donde tuvo lugar el pilotaje)

Yo (Violeta) he vivido en Alemania desde muy joven, llevo 21 años aquí .

No nos hemos movido– ni tenemos planes de hacerlo– pero intentamos viajar una vez al año al Perú.

7. Trabajo de los padres

Thomas trabaja vendiendo ordenadores a empresas. Yo (Violeta) estudié marketing internacional y tengo varios trabajos. Tengo una tienda de artesanía, hago cursos de cocina y enseño español.

8. ¿Qué idiomas se utilizan en la familia? (se incluyen idiomas de la madre al padre, del padre a la madre, de la madre a los hijos, del padre a los hijos, de los hijos a los hijos, de los hijos a la madre, de los hijos al padre, de los hijos al padre y a la madre a la vez, de los hijos a los juguetes)

Mi marido y yo hablamos en español. Pero en familia hablamos alemán, a veces en español y yo les hablo a los niños en español y él en alemán. Los niños entre ellos prefieren hablar en alemán, menos con Ernesto, que al verlo tan pequeño le hablan en español y él les responde en español.

Ahora, si tenemos visitas, vamos a hablar lo que la visita hable. En la calle no, en la calle hablamos sin más.

Algo curioso sería que Víctor se resistió un poco a hablar en español, cuando no le salían las palabras y le corregíamos entre Roberto y yo se enfadaba muchísimo. También es curioso que al más pequeño le hablen en español pero que entre ellos hablen en alemán, como lo ven chiquitito... Y a veces estamos conversando y cambian de un idioma a otro.

9. ¿A qué colegio o guardería van sus hijos (local/europeo/internacional)?¿Desde qué edad?

Van a escuelas públicas donde la lengua vehicular es el alemán. No van a cursos extraescolares ni otras actividades para aprender español, de hecho hay uno en Stuttgart, del Gobierno de España, pero solo es para españoles.

10. ¿Cuál es la lengua vehicular en la enseñanza en el colegio/guardería?

Alemán salvo en las clases de inglés, francés y español.

11. ¿Por qué eligieron este colegio?

Es un sistema de educación pública en los que los colegios se eligen según el barrio y la capacidad intelectual de los alumnos.

12. ¿Ayuda usted o su pareja a los hijos con los deberes?, ¿El idioma supone un problema?

Sí y el idioma no supone ningún problema.

13. ¿Siguen alguna estrategia relacionada con los idiomas?

Sí.

14. ¿Cuál?

Los niños deben contestar en español si yo (la madre) les hablo español. (Sin saberlo utilizan el *One person one language*).

15. ¿Cuándo empezaron a hacerlo (después del nacimiento, en edad preescolar, durante la escuela primaria, durante la educación secundaria) ?

Cuando éramos novios, Thomas y yo hablábamos sobre cómo criaríamos a nuestros hijos y decíamos que siempre les hablaríamos cada uno en nuestro idioma para que así no tuvieran problemas en aprenderlos.

16. ¿Su estrategia ha cambiado? En caso afirmativo, detallen la respuesta.

Por ejemplo, Roberto y Víctor, al ser los mayores, tienen permitido intercalar idiomas para expresarse mejor, sobre todo en situaciones muy puntuales.

17. ¿Qué porcentaje de exposición a cada uno de los idiomas considera que tienen sus hijos (horas con la familia/el cuidador/el colegio, visitas al país de origen a lo largo del año, etc.)?

Cuando eran más pequeños podía ponerles más películas o leerles cuentos o simplemente hablarles en español. Ahora eso es diferente porque ellos van a la escuela y tienen amigos con los que hablan alemán.

18. ¿El patrón ha cambiado a lo largo de los años?, ¿De qué manera?

Hemos seguido la misma estrategia desde siempre, pero ahora que los niños dominan los dos idiomas somos más permisivos y les permitimos cambiar para expresarse mejor.

19. ¿Qué hace usted cuando está reunido con familia/amigos que hablan la lengua de su pareja/de la comunidad:

Hablo con todos, incluso con mis hijos, en la lengua del grupo (lengua mayoritaria).

20. ¿Se acuerdan de cuándo empezaron a hablar sus hijos (llamar las cosas por su nombre)? ¿En qué proporción utilizaban cada idioma?

Desde siempre ellos han sabido que deben hablar en el idioma que corresponde con Thomas y conmigo.

21. ¿Asocian ellos con claridad una lengua con una persona?

Sí, los niños saben en qué idioma dirigirse a las personas desde que tienen uso de razón.

22. ¿Cómo se definen ustedes desde un punto de vista cultural?

Una familia multicultural. No celebramos ni todas las tradiciones de Alemania, ni todas las de Perú, solo las que nos gustan más.

23. ¿Es importante para usted/su pareja transmitir su cultura?

Sí. No necesariamente seguimos las costumbres y tradiciones del Perú, pero los niños las conocen.

24. ¿De qué manera transmite usted/su pareja la cultura de su país?

Hacemos muchas cosas. Por ejemplo, todos los años viajamos. Pero también, cada vez que puedo, traigo o encargo libros, cómics, revistas, películas... de todo en español.

25. ¿Se ven con familias o inmigrantes multilingües de su país de origen?

Sí, lo curioso es que si yo le presento a mis hijos a otros niños que hablan español, en el momento que se dan cuenta que ambos hablan alemán, empiezan a hablar alemán y es una pena porque así no pueden practicar español.

26. ¿Cómo reaccionan sus hijos ante el hecho de convivir con más de una cultura/idioma?

Bien, ellos están muy acostumbrados.

27. A su parecer, ¿qué ventajas y aspectos positivos tiene el hecho de ser una familia multilingüe?

Nosotros lo vemos como un regalo.

28. ¿Consideran que su hijo ha alcanzado un buen dominio de por lo menos una de sus lenguas (dominio similar al que tienen los niños monolingües de su edad)?

Sí, hablan perfectamente. Solo Ernesto comete errores (“*dijó” en vez de dijo), pero es porque tiene 5 años.

29. ¿Han creído alguna vez que su hijo/a tiene problemas en el colegio por razones de idioma?

No, al contrario, facilidades. Roberto eligió español en la escuela y no tiene que estudiar apenas para pasar los exámenes con excelentes notas porque ya sabe la mayoría de las cosas.

30. Algunos estudios indican que los niños multilingües son especialmente abiertos, flexibles y creativos. ¿Creen que sus hijos confirman esta hipótesis?

No, creo que no.

31. ¿Han considerado en algún momento que su hijo/hija ha sufrido presión social por su multilingüismo o multiculturalismo (incomprensión por parte de hablantes monolingües, política de la escuela, etc.)?

No, con otras lenguas sí que sucede, pero no es el caso del español. Antes, cuando llevaba a mis hijos al parque yo les decía a las otras mamás “yo con mi hijo hablo en español” y ellas decían que no había ningún problema. Hay otras familias que hablan otras lenguas, como el árabe, y esto molesta a otras personas porque piensan que están hablando mal de ellas.

32. A su parecer, ¿Cuáles son los factores principales que explican el fracaso en el multilingüismo de sus hijos?

Si los papás quieren que sus hijos hablen los dos idiomas de los padres, se debe ser muy constante para que funcione.

33. ¿Desean añadir algo (anécdotas o pensamientos que quieran compartir sobre este tema)?

En la familia estamos en un constante aprendizaje, no solo los niños, sino que también los padres. Roberto y Víctor nos corrigen Thomas y a mí cuando nos equivocamos hablando en alemán y en español respectivamente.

9.2. Diario

9.2.1. Día 1: miércoles 18 de julio de 2018

Hoy, al aterrizar en Alemania, me ha recibido Thomas, el padre de la familia con la que compartiré una semana. He conocido a la familia casi al completo, exceptuando a Roberto, que se encuentra de colonias hasta el viernes en Francia. Es algo que me sorprende porque contaba con su colaboración, así que decido revisar las actividades ahora que sé que no contaré con el hablante preadolescente escolarizado en español. He aprovechado para conocer el pueblo, compartir con la familia, entrevistar a los padres con más profundidad, pasar la versión adaptada del portafolio europeo de las lenguas a Víctor y a Ernesto y tomar notas.

9.2.2. Día 2: jueves 19 de julio de 2018

Ha pasado apenas un día desde que llegué. Sin embargo, ya he vivido algunas cosas de las que me gustaría hablar, concretamente de dos situaciones interesantes que tuvieron lugar hoy:

Cuidando de Ernesto por la mañana

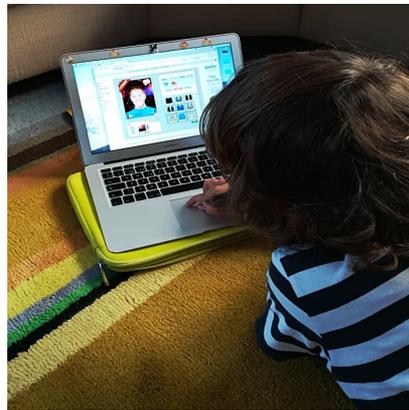
Violeta, ayer por la noche, después de la reunión de amigos que celebramos le propuso a Ernesto que se quedara en casa en vez de ir al “kindi” – los niños en Alemania, hasta que no tienen 6 años, no tienen la obligación de ir a la escuela y su asistencia a la guardería es voluntaria–y Ernesto aceptó. Ernesto y yo jugaríamos toda la mañana, hasta que los padres llegaran de una cita con la psicóloga de Víctor, el hijo mediano de la familia.

Ernesto y yo jugamos toda la mañana. Primero al Monopoli, lo que me permitió no solo conocer más a Ernesto, sino que además poner atención a su manera de hablar. Ernesto es un niño bilingüe activo, que sabe hablar alemán y español con niveles aparentemente parecidos. A lo largo de la mañana descubrí que sabe cambiar de un idioma a otro de manera consciente: por ejemplo, al descolgar teléfono dijo algo así como “Espera, ahora voy a hablar “Deutsch” y mientras me contaba sus anécdotas insistió en que él tenía suerte porque su madre le hablaba español y su padre alemán y por eso sabía hablar los dos idiomas.

Ernesto además de hablar en ambos idiomas, sabía conceptos básicos de matemáticas puesto que, jugando al Monopoli, podía sumar y restar cantidades que

incluían centenas (a partir de 100), sin embargo en cuanto a alfabetización, solo sabía cómo escribir su nombre. Ernesto podía comunicarse con facilidad en español, aunque había cuestiones características en su lenguaje, por ejemplo, todavía no había desarrollado los participios—en vez de hecho decía “hacido”— también confundía la tercera persona del indefinido en algunos verbos irregulares – ella me “dició” en vez de dijo— así como también en la segunda “tú poniste” en vez de “tú pusiste”.

Le mostré parte de una actividad que tendrá lugar en los próximos días, el Adivina Quién. Parecía entusiasmado por la idea de utilizar Voki, una plataforma online para crear avatares, sin embargo terminó cansándose y me pidió que mirásemos una revista en español sobre superhéroes.



Visitando a una familia peruana

Hoy he conocido a Mercedes y a sus hijos Gabriela y Salvador, mellizos de 7 años, hablantes de herencia de español por parte de sus dos padres de nacionalidad peruana. La idea era conocerlos hoy para poder reencontrarnos el sábado otra vez.

Preparando una tortilla con Víctor por la tarde

Teniendo en cuenta que acababa de llegar a la familia, pensé que hacer una actividad divertida con Víctor podía ser una buena idea para romper el hielo. Procedimos, – más o menos– como estaba planeado, es decir, empezando por la parte teórica (preguntando a Víctor por los nombres de los ingredientes y por los procedimientos). Decidí conveniente no colocar el vídeo porque consideré que la actividad estaba contextualizada. Víctor reconocía las palabras escritas en español, así como también su significado, en pocas ocasiones tuve que intervenir para ofrecer palabras que se ajustaran mejor al objetivo como por ejemplo la palabra “batir” cuando nos referíamos a agitar los huevos.

En la parte práctica no tuvimos problemas, puesto que siguiendo las instrucciones dadas por mí, Víctor logró hacer la tortilla perfectamente mientras hablábamos de diferentes temas aparte de la cocina en sí misma, como son los deportes y los videojuegos.

Sin embargo, una vez terminada la actividad, Víctor decía no saber escribir ni una palabra en español y a pesar de que en un principio insistí, pensé que no era oportuno obligarlo teniendo en cuenta que no está escolarizado en español. Por lo tanto negociamos que sería él quien dictara las ideas y yo quien las escribiera.

A pesar de esta aparente desventaja, Víctor logra hacer la actividad y la valoración personal es buena. Además, se trata de un producto real que Víctor comparte finalmente con su familia.



9.2.3. Día 3: viernes 20 de julio de 2018

Clase de español con adolescentes

Hoy me han dado la posibilidad de conocer a una profesora de español de la ciudad, Juliette. Ella trabaja en una ciudad cercana, en un instituto público que equivaldría al bachillerato en comparación con el sistema educativo español. Está a cargo de un grupo de adolescentes con un nivel alto de español. Según me comenta, en Alemania se recomienda conocer tres idiomas: alemán, inglés y otro a elegir. También se recomienda a los alumnos que, tras la formación en dicho idioma, acudan un país donde puedan practicarlo, ya sea estudiando o realizando trabajos de voluntariado. Los países hispanoamericanos son perfectos para este fin y, cada año, alrededor de un 50% de los estudiantes se marchan al extranjero (por ejemplo, en el último curso, se habían marchado 14/21 alumnos).

La clase que yo vería sería la última clase del curso –en Alemania las vacaciones de

verano empiezan a finales de julio– y habían preparado una actividad especial e incluso habían traído invitados. Uno de ellos era Sergio, de Galicia, que había estado en casa de Ana (otra alumna) de intercambio y que había ido a la escuela para enseñar a los demás alumnos a hacer una tortilla de patatas. Por otra parte, la profesora tenía pensado hacer también empanadas de carne y vegetarianas.

Durante la clase yo solamente debía hablar con los alumnos porque ellos necesitaban hablar con nativos, por lo que me dediqué a hablar con ellos haciéndoles preguntas sobre su relación con el español y el mundo hispanohablante en general. Me di cuenta de que había alumnos que dominaban muy bien el idioma y otros a los que debía hablarles más lento para que pudieran seguir la conversación. También vi que la profesora hablaba en alemán mayoritariamente y daba algunas instrucciones concretas en español, como dándole importancia únicamente al vocabulario propio de dicha clase.

La experiencia fue gratificante porque pude entrar en contacto con el sistema educativo alemán y con el mundo de ELE durante la adolescencia, sin duda fascinante.



Preparando el Adivina Quién

A pesar de que mis intenciones era hacer un Adivina Quién con Ernesto ayer por la mañana, me resultó imposible porque su ritmo era mucho más lento y se cansaba más deprisa que su hermano Víctor. La idea era que, con un cartón de huevos y avatares de su familia creados por el mismo, pudiéramos hacer un juego. Nada más lejos que la realidad, no solamente se nos alargó la actividad demasiado, sino que además los avatares no se parecían para nada a los familiares. Por estas razones le pedí a Violeta que me facilitara fotografías de la familia y las imprimí. Les pedí a Víctor y a Ernesto que me ayudaran a poner nombres y de paso a que me hablaran sobre quiénes eran,

dónde vivían y qué relación tenían con ellos.

Más tarde, con las cajas ya montadas, les pedí que jugásemos. Con Víctor no hubo problemas porque entendió enseguida las instrucciones del juego, sin embargo con Ernesto fue un poco difícil hacerle entender que cada uno había escogido un personaje diferente. Aún así, el juego nos sirvió para practicar el vocabulario que se suponía que debíamos analizar. Además, entró en juego su variante dialectal (por ejemplo, ellos a la camiseta le llaman polo) o para observar características de su interlengua (por ejemplo, ellos para referirse al pelo/cabello decían “los pelos”).

Más tarde le hice el test de valoración a Víctor y valoró la actividad positivamente, especialmente en términos de jugar otra vez al Adivina Quién en otra oportunidad con Ernesto.

9.2.4. Día 4: sábado 21 de julio de 2018

Esta mañana he ido a un pueblo cercano que se sitúa a 3 Km desde donde me encuentro. Allí me esperaba Mercedes y sus hijos, con los que me dejó a solas para pasar la mañana y realizar las actividades con ellos. Tuve la oportunidad de poner en práctica dos de las actividades, además de la versión adaptada del portafolio.

Teniendo en cuenta la experiencia con Ernesto en cuanto al Adivina Quién, pensé que lo mejor sería llevar el juego previamente preparado. Por lo que solicité imágenes de la familia de los niños y llevé el juego hecho desde casa. Les pedí que hiciéramos los avatares con Voki.com para practicar el vocabulario (“lleva gorro”, “tiene los ojos de color azul”). Les pareció muy atractivo el hecho de que los avatares pudieran hablar a partir de un texto escrito, pienso que en ocasiones futuras esto se puede aprovechar para realizar otro tipo de tareas relacionadas con la expresión oral.



Después de esto, realizamos el juego de Adivina Quién con su familia. A diferencia de

Ernesto , Gabriela y Salvador entendieron el juego muchísimo más rápido, aunque nos encontramos con un pequeño inconveniente: al descartar de sus cartas a su propio sujeto elegido, se olvidaban de su aspecto, entonces debían girarla para acordarse nuevamente.

La valoración de la actividad fue buena y los niños parecían motivados.

Aprovechando el momento, realizamos la actividad el Mapa del tesoro. En primer lugar, para activar los conocimientos previos, realizamos una actividad con Legos. Los niños recibían las mismas piezas de Lego y se colocaban dándose la espalda, de manera que no podían ver lo que estaban haciendo. Tenían que dar instrucciones al otro para construir exactamente la misma estructura. Cada uno tuvo un turno y resultaron estructuras casi exactas, pero con algunas diferencias, lo cual nos sirvió para ahondar en por qué no habían quedado iguales y cómo podían mejorar las instrucciones.

Después de esto, venía la siguiente actividad en la que los alumnos debían esconder un juguete por casa y darle las instrucciones al otro para que este fuera en su búsqueda y consiguiera encontrarlo. Los niños se mostraron sumamente entusiasmados con la idea, al parecer, porque podían escoger el objeto que ellos desearan y porque implicaba una respuesta física total. Una vez escondidos los objetos, Gabriela le dio las instrucciones a su hermano en primer lugar y después lo hicimos al revés. Como profesora lo que más me costó fue incentivar a los alumnos para que, en vez de hablar con monosílabos, palabras baúl [buscar palabras baúl significado] o incluso en alemán, hablaran en español y utilizaran términos adecuados.

Al finalizar esta parte más lúdica, llevamos a cabo la actividad de cierre en la que debían dar las instrucciones para que la tortuga pudiera seguir moviéndose por el laberinto. Se presentaron algunas dificultades como el efecto espejo, aunque en términos generales los niños utilizaron el vocabulario adecuado.



Por la tarde, Víctor y yo fuimos a recorrer el pueblo en bicicleta, de manera que pudimos conocernos y hablar más.

9.2.5. Día 5: domingo 22 de julio de 2018

Roberto, tras su llegada, después de haber estado una semana de campamentos por Francia, por fin se dispone a realizar actividades en familia, con lo cual aprovechamos para salir. Es la ocasión perfecta para pasar un día fuera en familia. Thomas, Roberto, Víctor, Ernesto y yo salimos a Tubinga, a visitar la ciudad. Durante el trayecto en coche les explico a dónde vamos y por qué. Hago hincapié en la idea de que deberán tomar fotografías de los lugares que más les llamen la atención.

La excursión duró algo más de 3 horas, en las que paramos en el Puente sobre el río Neckar, en el castillo, en el ayuntamiento, en la plaza principal, en la iglesia y su campanario y en finalmente en un restaurante típico para comer. Tuvimos que volver debido a la lluvia, pero fueron unas horas provechosas y divertidas, en las que tuve la oportunidad de hablar con los tres niños y el padre.

Al llegar a casa, como todos estaban bastante cansados, creí oportuno seguir trabajando al día siguiente.



9.2.6. Día 6: lunes 23 de julio de 2018

Después de que Víctor volviera de la escuela, juntos realizamos un folleto turístico. A pesar de que pudimos llevar a cabo las actividades previas,– que consistían en hablar sobre la ciudad y sobre la estructura de los folletos turísticos, incluyendo sus elementos y las fórmulas estereotipadas de los mismos– al realizar el folleto, Víctor se negó a escribir en español. Insistí nuevamente, por ejemplo, escribiendo oraciones más cortas. Sin embargo, la negociación consistió en hablar en español, incluyendo nuevas palabras y estructuras con vocabulario fuera de lo común para él (como por ejemplo “construir”, a lo que él se refería como “armar”) y escribir yo misma las cosas en español y él en alemán.

Esta tarea nos llevó algo más de una hora, el producto final fue un folleto turístico hecho por ambos, con oraciones en español y alemán y fotografías reales. La valoración tanto por mí como por parte del niño fue positiva, aunque, en un futuro, creo que se deberían tener en cuenta las competencias del niño escribiendo, así como también su disposición.



9.2.7. martes 24 de julio de 2018–11–26

En vista de que trabajar con Roberto, el mayor de los hijos, me resultó imposible por las circunstancias, –estuvo de viaje la mayoría del tiempo–, y la última actividad que tenía preparada era demasiado elaborada para alumnos que no pudieran escribir, como era el caso de Víctor, busqué otras personas para pilotarla. Encontré a una niña del pueblo, Marcela (14), hija de alemanes, que está estudiando español en el *gymnasium*. Lleva tan solo un año académico estudiando, 3 h por semana, por lo que su nivel no superaba el A1.

Marcela parecía interesada en la actividad, especialmente cuando supo que era una biografía, en forma de mini-libro y que ella podría elegir a su artista favorito. Las

páginas donde debía escribir la información personal. La información sobre su vida personal la completamos de una forma más sencilla de lo que requería la actividad para que fuera ella quien la completara. Nos comunicamos en inglés a petición de la niña, pero intentamos a hacer todo lo posible en español.

El producto final fue el esperado y Marcela mostró bastante esmero durante la misma.



9.2.8. miércoles 25 de julio de 2018

Hoy he aprovechado el día para entregar unos regalos de agradecimientos a las familias antes de irme. Hemos acordado que nos pondríamos en contacto para poder sacar conclusiones a futuro. Me comentan que les ha parecido una experiencia muy bonita.

determinado por el marco porque, como comentábamos en la bibliografía, las destrezas se encuentran en niveles muy distantes entre sí.

- El pilotaje nos lleva a pensar que se debe gestionar bien el tiempo para que los alumnos por un lado puedan disfrutar de la actividad extracomunicativa, pero que por otro dediquen tiempo a la metalingüística. Esto es de especial importancia en este trabajo porque se trata de actividades que se realizan en verano, en un contexto informal, en casa.
- El dictado al adulto es una herramienta sin la cual no habría podido concluir las actividades. Esto nos informa de que se necesitan actividades más pautadas para escribir textos con sentido, pero, por otra parte, de que si hay motivación los alumnos pueden aprender cuestiones de escritura incluso sin escribir tal y como lo entendemos.
- En una ocasión las madres comentan que a pesar de que sus hijos tienen buenas calificaciones en la asignatura de español, existe una especie de rivalidad con los otros alumnos que tienen el español como L2, porque a veces estos sacan mejores calificaciones.

PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

**Adaptación para hablantes de herencia de
español residentes en Alemania**



Inspirado en portfolios de primaria y secundaria impulsados por el Consejo Europeo y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

MI BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA

Mis lenguas



Español

¿Dónde hablo español?



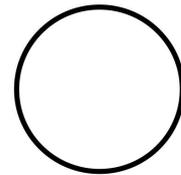
en casa



en la escuela



con mis amigos



otros

¿Qué puedo hacer en español?



escuchar



hablar



leer



escribir

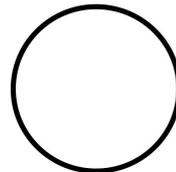
¿Dónde aprendí a hablar español?



con mi familia



en la escuela



Otros

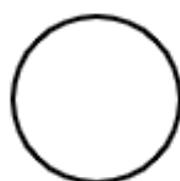
MI BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA

Mis lenguas



Alemán

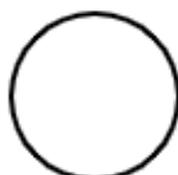
¿Dónde hablo alemán?



¿Qué puedo hacer en alemán?



¿Dónde aprendí a hablar alemán?



MI BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA



Español Mis planes de aprendizaje

¿Qué quiero saber hacer en español ?

¿Qué puedo hacer para mejorar ?



escuchar



hablar



leer



escribir

MI BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA



¿Qué hago para aprender español?

- Hablo con otras personas que hablan español  
- Escucho música en español y leo las letras 
- Leo cosas en español (libros, revistas, cómics...) 
- Veo películas y programas de televisión en versión original 
- Hago los deberes de la asignatura 
- Participo en intercambios y estadias donde se habla esa lengua
- Voy a campamentos y escuelas de verano  
- Juego online en español
- Sigo a personajes famosos en redes sociales   
- Miro series en Netflix 
- Escuchar música en Youtube o Spotify 
- Otro:

PASAPORTE LINGÜÍSTICO



Nombre:

Edad:

País:

¿Qué idiomas conozco y qué puedo hacer?



escuchar



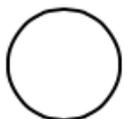
hablar



leer

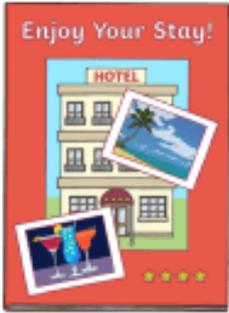


escribir



9.5. Dossier de trabajo

9.5.1. Fichas de soporte para la sesión 1



Los imperdibles de la ciudad

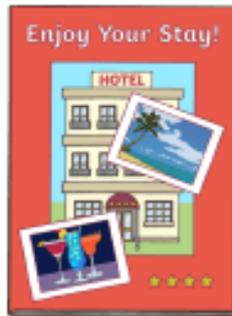
¿Qué lugares incluirías en tu propio folleto turístico?

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

¿Qué expresiones se utilizan para llamar la atención de los lectores?

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





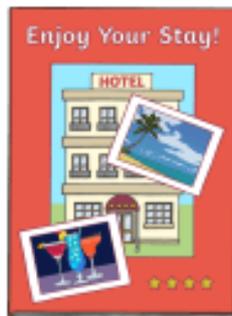
Los imperdibles de la ciudad

Observa los folletos turísticos y piensa qué tienen en común:

1. Eligiría el Dragón de Gaudí por sus colores alegres.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



Create your own resources at www.twinkl.com/create



Los imperdibles de la ciudad

Qué he aprendido

¿Qué tiempo verbal predomina en los folletos turísticos (pasado, presente o futuro)?

¿Por qué son tan importantes los adjetivos en esta secuencia?

Cómo valoro esta secuencia

¿Me ha ayudado esta actividad a aprender palabras nuevas en español?



Después de haber hecho este folleto, ¿Puedo hacer otros en alemán o en inglés?



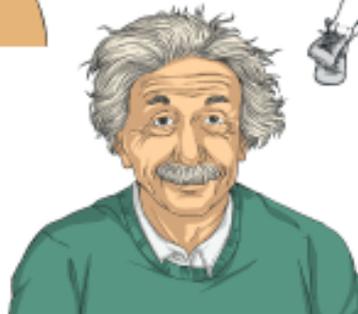
Si tuviera que mostrarle la ciudad a un amigo, le enseñaría estos lugares.





El mini-libro Todo sobre mi ídolo

¿Qué sabemos sobre?



Create your own resources at www.twinkl.com/create



El mini-libro Todo sobre mi ídolo

Datos de interesantes

Nombre
Profesión
Nacionalidad
Cumpleaños

Acontecimientos importantes

1

2

3

Valoración

Admiro a porque



Create your own resources at www.twinkl.com/create



El mini-libro Todo sobre mi ídolo

Mini-libro

¡Vamos a hacer un mini-libro de nuestro personaje favorito! Lo haremos simplemente con un folio de papel.



Habrà información de nuestro personaje, como sus datos personales y los acontecimientos más importantes de su carrera.



Create your own resources at www.twinkl.com/create



El mini-libro Todo sobre mi ídolo

¿Qué he aprendido?

¿Cuales son las partes de la biografía?

¿Cómo valoro esta actividad?

Creo que esta biografía me ha ayudado a
conocer mejor a mi artista favorito.



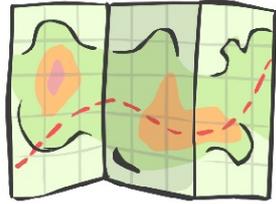
Haber hecho esta biografía me ayudará a
escribir otras biografías en alemán o inglés.



He aprendido palabras nuevas en español.



Create your own resources at www.twinkl.com/create

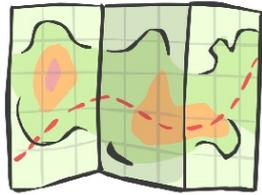


Mapa del tesoro

¡Vamos a esconder un objeto por casa!
Tenemos que dar instrucciones a nuestro
compañero para que pueda encontrarlas.

Escribe aquí las instrucciones:

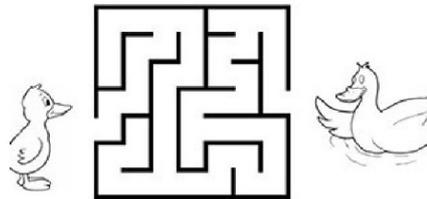




Mapa del tesoro

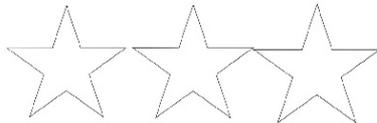
¿Qué he aprendido?

Escribe las instrucciones que debe seguir el patito para encontrar a su madre

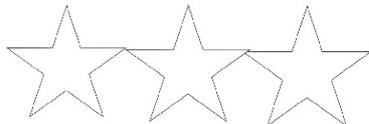


¿Cómo valoro esta actividad?

Creo que algún día descargaré la app Geocaching



Me ha gustado esconder un objeto por casa



Me ha parecido difícil dar/recibir instrucciones



Create your own resources at www.twinkl.com/create

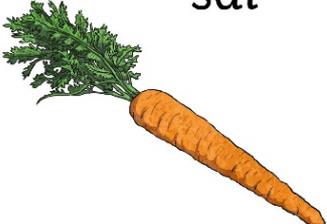
9.5.4. Fichas de soporte para la sesión 4



Tortilla española

Encierra los ingredientes que lleva la tortilla española

patatas



sal



¿Cómo se llaman estos procesos?



p _ _ _ _



b _ _ _ _



c _ _ _ _

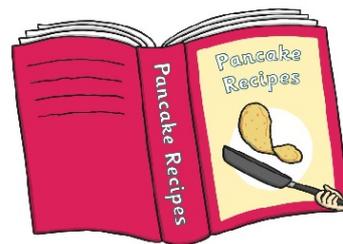


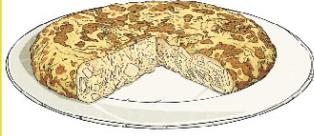
Create your own resources at www.twinkl.com/create



Tortilla española

Ingredientes





Tortilla española





Tortilla española





Tortilla española

¿Qué he aprendido?

Explica, resumidamente, una receta sencilla que conozcas (batido de fruta, banana split...)

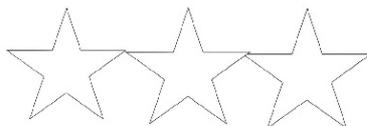


¿Cómo valoro esta actividad?

Me ha gustado hacer una tortilla española



Creo que en un futuro haré mi propia tortilla



He aprendido palabras nuevas en español



9.5.5. Fichas de soporte para la sesión 5



Programa de radio

¿Qué recursos aparecen en un programa de radio?

1 Logo



2

3

4



Create your own resources at www.twinkl.com/create



Programa de radio

Selección de canciones

Apunta 5 canciones que te gusten y justifica por qué las has escogido. Deben haber 3 en español

1

2

3

4

5





Programa de radio

¿Qué he aprendido?

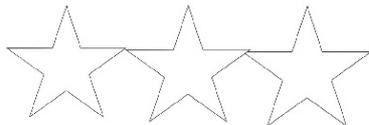
¿Qué crees que debe tener un programa de radio para que guste a la gente?

¿Cómo valoro esta actividad?

Me ha gustado hacer un programa de radio.



Me ha gustado trabajar con canciones en alemán e inglés.



Me ha gustado trabajar con canciones en español.



Quién es quién



Une las palabras que se correspondan



Es

delgado

Lleva

ojos marrones

Tiene

gorra

Lleva

moreno de piel

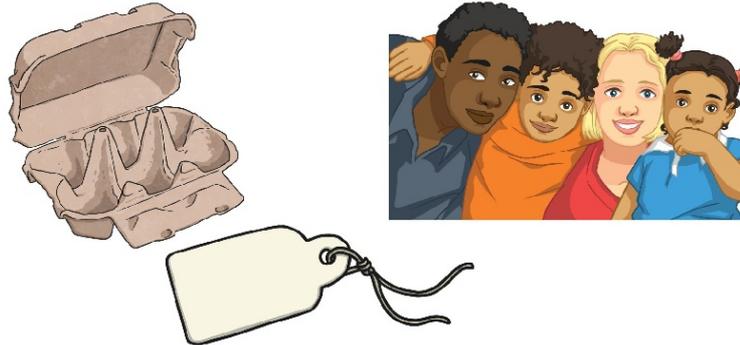
Tiene

pelo oscuro

Quién es quién



¡Vamos a hacer un Quién es quién casero!
Para ello necesitaremos



Se recortan las fotos de los familiares, se les coloca el parentesco con la etiqueta y se pone cada una de las fotos en los espacios de los juegos. Se repite el proceso.



¡A jugar!
Cada jugador elige un personaje, el otro le hace preguntas sobre el aspecto físico del elegido para adivinar quién es.

Quién es quién



¿Qué he aprendido?

¿Cómo se diferencian estas hermanas gemelas?



¿Cómo valoro esta actividad?

Me ha gustado utilizar Voki



Creo que usaré el Quién es quién en el futuro



Creo que usaré Voki en el futuro



Anuncio publicitario

Visualiza el anuncio y apunta aquellas expresiones que se usen para promocionar el producto.

1

2

3

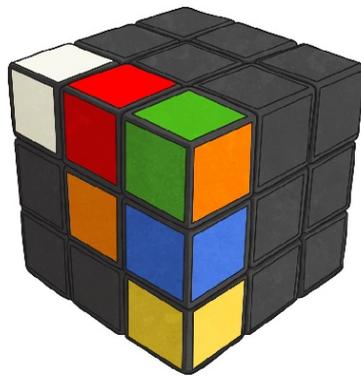
4



Anuncio publicitario

Publicidad sobre juguetes

Selecciona algunos de tus juguetes u objetos favoritos de casa (5) y escribe las características más atractivas de estos. ¿Qué podría hacer que otros quieran comprarlos?



Create your own resources at www.twinkl.com/create

Anuncio publicitario

Creando nuestro propio anuncio

Selecciona ahora uno de dichos objetos y con las expresiones apuntadas al principio, escribe un gui3n para el anuncio.



Anuncio publicitario

¿Qué he aprendido?

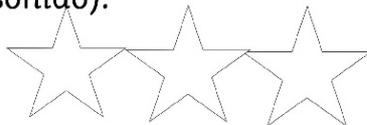
¿Cuáles son los elementos clave para un anuncio?

¿Cómo valoro esta actividad?

Me ha gustado crear mi propio anuncio publicitario.



He aprendido a utilizar algunos recursos que no conocía (vídeo, imagen, sonido).



He aprendido nuevas expresiones en español.



9.6. Formulario de consentimiento



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultad de Educación
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
Edifici de Migdia
08035 Barcelona
Tel. 934 035 120 / Fax 934 035 121
<http://www.ub.edu/educacio/>

Máster en Formación de Profesores de Español
como Lengua Extranjera

correo-e: master_ele@ub.edu
<http://www.ub.edu/estudis/ca/mastersuniversitaris/fpele/>

Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO Trabajo de investigación

*Máster de Formación de Profesores de español como lengua extranjera
Universitat de Barcelona*

Responsable: Dra. Elisa Rosado, Coordinadora

Descripción del proyecto de investigación:

Dentro del programa de Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera y como parte de su evaluación, Naomi Cañete realiza un estudio sobre la producción lingüística de niños hablantes de español como lengua de herencia, con el objetivo de conocer la naturaleza de su proceso de aprendizaje y ofrecer una propuesta didáctica adaptada a ellos. A los participantes en la investigación se les pide que narren de manera oral y escrita algunas conclusiones fruto de las actividades llevadas a cabo y se graban en audio, si bien las imágenes NO son en ningún caso objeto de análisis.

Anonimato:

El investigador preservará en todo momento el anonimato del participante. Para ello, las producciones de los participantes se transcriben omitiendo cualquier detalle personal que pudiera identificar a los participantes. Los datos recogidos, en formato audio, NO son en ningún caso difundidos en público.

Nombre y firma del participante o de la persona responsable (menores de edad):

Por la Universitat de Barcelona (nombre y firma de la coordinadora del programa y la investigadora):

Elisa Rosado

Naomi Cañete (investigadora)

Lugar y fecha: Barcelona, 17 de diciembre de 2018

Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO
Trabajo de investigación

Máster de Formación de Profesores de español como lengua extranjera
Universitat de Barcelona

Responsable: Dra. Elisa Rosado, Coordinadora

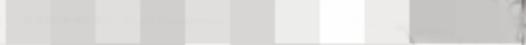
Descripción del proyecto de investigación:

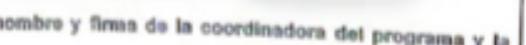
Dentro del programa de Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera y como parte de su evaluación, Naomi Cañete realiza un estudio sobre la producción lingüística de niños hablantes de español como lengua de herencia, con el objetivo de conocer la naturaleza de su proceso de aprendizaje y ofrecer una propuesta didáctica adaptada a ellos. A los participantes en la investigación se les pide que narren de manera oral y escrita algunas conclusiones fruto de las actividades llevadas a cabo y se graban en audio, si bien las imágenes NO son en ningún caso objeto de análisis.

Anonimato:

El investigador preservará en todo momento el anonimato del participante. Para ello, las producciones de los participantes se transcriben omitiendo cualquier detalle personal que pudiera identificar a los participantes. Los datos recogidos, en formato audio, NO son en ningún caso difundidos en público.

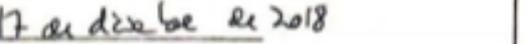
Nombre y firma del participante o de la persona responsable (menores de edad):

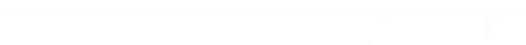

























Por la Universitat de Barcelona (nombre y firma de la coordinadora del programa y la investigadora):



Elisa Rosado



Naomi Cañete (investigadora)

Lugar y fecha: Barcelona, 17 de diciembre de 2018

Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO
Trabajo de investigación

Máster de Formación de Profesores de español como lengua extranjera
Universitat de Barcelona

Responsable: Dra. Elisa Rosado, Coordinadora

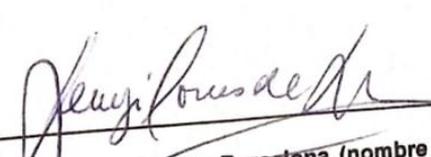
Descripción del proyecto de investigación:

Dentro del programa de Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera y como parte de su evaluación, Naomi Cañete realiza un estudio sobre la producción lingüística de niños hablantes de español como lengua de herencia, con el objetivo de conocer la naturaleza de su proceso de aprendizaje y ofrecer una propuesta didáctica adaptada a ellos. A los participantes en la investigación se les pide que narren de manera oral y escrita algunas conclusiones fruto de las actividades llevadas a cabo y se graban en audio, si bien las imágenes NO son en ningún caso objeto de análisis.

Anonimato:

El investigador preservará en todo momento el anonimato del participante. Para ello, las producciones de los participantes se transcriben omitiendo cualquier detalle personal que pudiera identificar a los participantes. Los datos recogidos, en formato audio, NO son en ningún caso difundidos en público.

Nombre y firma del participante o de la persona responsable (menores de edad):


Por la Universitat de Barcelona (nombre y firma de la coordinadora del programa y la investigadora):

Elisa Rosado


Naomi Cañete (investigadora)

Lugar y fecha:

Barcelona, 17 de diciembre de 2018

9.7. Ficha de evaluación del pilotaje

Tabla 9. Ficha de evaluación del pilotaje

Rúbrica para evaluar la puesta en práctica de las actividades				
Con el objetivo de guiar el análisis de las actividades tras su puesta en práctica, a continuación se ofrece una tabla de la misma en la que se intenta poner manifiesto cómo las actividades ayudan a los alumnos a desarrollar sus habilidades escritas y a entender en qué medida los alumnos han trabajado los conceptos deseados. Se tienen en cuenta, además, cómo las actividades promueven contenidos actitudinales y procedimentales. Pilotaje de la sesión 6, El adivina Quién				
Sesión	Pilotaje de la sesión 1, Los imperdibles de la ciudad	Pilotaje de la sesión 3, La búsqueda del tesoro	Pilotaje de la sesión 4, La receta	Pilotaje de la sesión 6, El Adivina Quién
Las condiciones para la actividad – tales como las edades y la edad de los alumnos–, ¿Se dieron? En el caso de que no, ¿Cómo se adaptaron las actividades para intentar seguir cumpliendo su finalidad?				
¿Se siguieron los procedimientos para trabajar los contenidos lingüísticos, actitudinales y procedimentales?				
¿Cómo se aprovechó la destreza oral para lograr los objetivos de destreza escrita?				

¿Cómo se desarrollaron los alumnos en términos de expresión escrita durante las actividades?				
¿Cómo mejorar las actividades para sacar mayor partido a la relación entre el desarrollo oral y escrito?				

Nota: Tabla para valorar las actividades según cómo se desarrollaron los participantes durante su pilotaje