



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2018-2020

**Aprendiendo a escribir cartas de solicitud de
empleo con los compañeros: la expresión escrita en
un curso de E/L2 dirigido a un colectivo inmigrante**

Meritxell Feliu Ribas

Trabajo final de máster
Dirigido por la Dra. Carmen López Ferrero

Junio de 2020

Resumen

España se ha convertido en uno de los principales países del mundo receptor de inmigración. Estos inmigrantes tienen la necesidad de aprender español para mejorar su vida y adaptarse mejor a la sociedad. En este trabajo presentamos y pilotamos, precisamente, una propuesta didáctica, basada en el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo, que pretende fomentar y desarrollar la escritura de un colectivo inmigrante de nivel A2.2 de la ciudad de Barcelona. Partiendo de los resultados obtenidos en un análisis de necesidades realizado el trimestre anterior al pilotaje y de la concepción teórica de la escritura como una práctica letrada que cumple propósitos sociales, planteamos como tarea final la elaboración de una carta de solicitud de empleo que pueda utilizarse fuera del aula y durante la búsqueda de trabajo. Para alcanzar dicho objetivo, ofrecemos un repaso bibliográfico de los cuatro temas que conforman la base teórica de nuestra investigación: 1) el colectivo inmigrante, 2) el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo, 3) la escritura y su enseñanza en la clase de lengua, y 4) las investigaciones que se han hecho, en el campo de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua, sobre las cartas de solicitud de empleo. A partir de distintos instrumentos de recogida de datos, como cuestionarios, tareas escritas, diario y notas de campo y grabaciones, analizamos y examinamos el impacto de nuestra secuencia, en términos de utilidad y eficacia del enfoque adoptado, y aprendizaje y satisfacción del alumnado. Como muestra nuestro estudio, el aprendizaje cooperativo es una propuesta educativa que conviene considerar e incorporar a la docencia dirigida al colectivo inmigrante.

Palabras clave: propuesta didáctica, español a inmigrantes, Español como Segunda Lengua (E/L2), expresión escrita, práctica letrada, cartas de solicitud de empleo, enfoque por tareas, aprendizaje cooperativo.

Abstract

Spain has become one of the principal immigrant destinations in the world. These immigrants benefit from learning Spanish to improve their lives and to better acclimate themselves in Spanish society. We present and execute a didactic proposal based on a task-based approach and cooperative learning which aims to promote and develop writing for an A2.2 level class of immigrant students in the city of Barcelona. Starting from the results obtained in a needs analysis given at the end of the term before the execution of the proposal and the theoretical notion of writing as a literacy practice that is embedded in social goals, we propose as a final project the writing of a cover letter that can be used outside the classroom and during the job search. To achieve this objective, we provide a literature review of the four topics that make up the theoretical basis of our research: 1) the immigrant community, 2) the task-based approach and cooperative learning, 3) writing and its teaching in the language class, and 4) research in the field of Spanish as a Foreign Language and a Second Language on cover letters. Using different data collection instruments, such as questionnaires, written assignments, diary and field notes and recordings, we analyze and examine the impact of our sequence, in terms of the usefulness and effectiveness of the approach adopted, and student learning and satisfaction. As our study shows, cooperative learning is an educational proposal that we should consider and incorporate into teaching to immigrants.

Key words: didactic proposal, Spanish to immigrants, Spanish as a Second Language, written expression, literacy practice, cover letters, task-based approach, cooperative learning.

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a la Dra. Carmen López Ferrero por haberse involucrado tanto en mi investigación, por haberme ayudado en todas sus etapas y por haberme aconsejado y animado en los momentos más difíciles. Gracias a su apoyo y dedicación, este trabajo es mucho mejor de lo que hubiera sido sin su ayuda.

Quiero mostrar mi gratitud, también, a Servei Solidari, pero sobre todo a Helena y Laura, las coordinadoras de Formació Bàsica. Sin su orientación, sus consejos y su buena disposición, la propuesta didáctica no habría tenido tantas posibilidades. Asimismo, gracias, también, a mis alumnos: sin ellos, este trabajo no hubiera sido posible. Y a Denise, por sus palabras tranquilizadoras y su colaboración en el *focus group*.

Gracias a mis padres, y en especial a Laura, mi hermana, por su paciencia, su tiempo, sus ánimos y su buen humor. A Austin, por creer en mí cuando yo no lo hacía, por estar siempre a mi lado y por aconsejarme y preocuparse por mí. Y a Majo, Karen, Cris, Diana, Adri, Cecil, Carla, Sandra, Clara, Núria y Marc, por animarme y sacarme, siempre, una sonrisa.

Por último, me gustaría agradecer, también, a todos los profesores del máster su dedicación durante estos dos años. Estoy segura de que, sin sus enseñanzas, este trabajo tampoco hubiera sido lo mismo.

Muchas gracias de todo corazón a todos y a todas.

Índice

Índice de abreviaturas.....	i
Índice de tablas.....	ii
Índice de gráficos.....	iii
1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. El colectivo inmigrante y el E/L2.....	3
2.2. Enfoque comunicativo: enfoque por tareas y aprendizaje cooperativo	4
2.2.1. El enfoque por tareas	5
2.2.2. El aprendizaje cooperativo	6
2.2.2.1. Principios fundamentales.....	7
2.2.2.2. Etapas	7
2.2.2.3. Técnicas y modelos	8
2.3. La expresión escrita: creencias y modelos en el aula de lengua	10
2.3.1. Del proceso de composición a la escritura como actividad social	10
2.3.2. Expresión escrita en el aula de E/LE y E/L2	11
2.3.3. Escritura y aprendizaje cooperativo	14
2.4. Cartas de solicitud de empleo: estado de la cuestión	15
3. OBJETIVOS.....	17
3.1. Objetivo general	17
3.2. Objetivos específicos y preguntas de investigación.....	17
4. METODOLOGÍA	18
4.1. Contexto educativo.....	18
4.2. Participantes	18
4.3. Instrumentos de recogida de datos	19
4.4. Datos recogidos de cada estudiante	20
4.5. Descripción de la propuesta	20
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	24
5.1. Necesidades de aprendizaje de la escritura del colectivo inmigrante	24

5.1.1. Orígenes, educación y vida laboral	24
5.1.2. Relación con España y el español	25
5.1.3. Aprendizaje del español	26
5.1.4. Usos de la escritura	27
5.2. Pilotaje de la propuesta didáctica	28
5.2.1. Pilotaje de la sesión 1 (22 de enero del 2020)	29
5.2.2. Pilotaje de las sesiones 2 y 3 (23 y 27 de enero del 2020)	30
5.2.3. Pilotaje de las sesiones 4, 5 y 6 (28, 29 y 30 de enero del 2020).....	32
5.2.4. Pilotaje de las sesiones 7, 8, 9 y 10 (03, 04, 05 y 06 de febrero del 2020).....	35
5.3. Impacto del aprendizaje cooperativo y de la propuesta didáctica	38
5.3.1. Revisión por el compañero	38
5.3.2. Análisis de las versiones finales	41
5.3.3. Valoración de las cartas definitivas.....	45
5.3.4. Cuestionarios iniciales y finales	47
5.4. Opinión y grado de satisfacción del proyecto	48
5.4.1. Evaluación del proyecto.....	49
5.4.2. Valoración del aprendizaje cooperativo	50
6. CONCLUSIONES	53
7. BIBLIOGRAFÍA	56
ANEXOS.....	I
Anexo 1: Hoja de consentimiento	I
Anexo 2: Planes de las sesiones de clase.....	II
Anexo 3: Materiales de las sesiones	III
Anexo 4: Análisis de necesidades y resultados	IV
Anexo 5: Muestras de trabajo de clase.....	V
Anexo 6: Cuestionarios y resultados	VI
Anexo 7: Tarea final	VII
Anexo 8: Diario y notas de campo de la profesora	VIII
Anexo 9: Transcripciones	IX

Índice de abreviaturas

Abreviatura	Explicación
AC	Aprendizaje Cooperativo
AN	Análisis de Necesidades
EC	Enfoque Comunicativo
E/LE	Español como Lengua Extranjera
E/L2	Español como Lengua Segunda
EPT	Enfoque Por Tareas

Índice de tablas

Tabla 1. Datos obtenidos de cada estudiante	20
Tabla 2. Aspectos destacados de la secuencia y comparación entre la programación inicial y el pilotaje.....	22
Tabla 3. Aspectos analizados y alumnos con aciertos y desaciertos.....	42
Tabla 4. Valoración de la carta de cada estudiante	46
Tabla 5. Valoración de las técnicas y los métodos cooperativos	52

Índice de gráficos

Gráfico 1. Uso de la escritura en la lengua materna.....	27
Gráfico 2. Uso de la escritura en español.....	27
Gráfico 3. Géneros textuales que quieren trabajar	28
Gráfico 4. Resultados del cuestionario inicial	47
Gráfico 5. Resultados del cuestionario final	48
Gráfico 6. Valoración del AC: Satisfacción y mejora en el aprendizaje.....	50
Gráfico 7. Intención de continuar con el AC	51

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del s. XX, la inmigración en España se ha intensificado, hecho que la ha llevado a convertirse “en uno de los 20 países principales de destino de migraciones internacionales” (Consejo Económico y Social, 2019, p. 47). Asimismo, desde inicios de los 90, la oferta de cursos de español para inmigrantes ofrecidos por ONGs, asociaciones y sindicatos (Fuentes González *et al.*, 2012; Hernández, 2003) también ha sido una constante (García Parejo, 2003), puesto que la prioridad y la necesidad inmediata de este colectivo es conocer el idioma para adaptarse mejor a nuestro país (Ríos Rojas y Ruiz Fajardo, 2008). Estos cursos de español abogan por poner a los estudiantes en el centro del aprendizaje, y seguir, así, el enfoque comunicativo (EC). No obstante, muchas veces estos estudiantes provienen de tradiciones educativas muy distintas a la nuestra, por lo que traen con ellos su propia visión de la educación y de la enseñanza de lenguas.

Los cursos de español dirigidos al colectivo inmigrante han dado prioridad a la lengua hablada, por tratarse de una de sus necesidades más inmediatas (Villalba Martínez *et al.*, 2001), y han arrinconado, por consiguiente, la escritura. No obstante, distintas publicaciones (Cassany, 2005) han resaltado la importancia de dominar esta destreza y han criticado el hecho de que suele ocupar un lugar secundario en el aula de lengua extranjera, probablemente porque muchas veces se ha interpretado que el EC pone su énfasis en las destrezas orales y no en las escritas (Grenfell, 2000). Asimismo, investigaciones como la de Chambers (2000) han manifestado que la expresión escrita es, junto con la comprensión lectora, una de las tareas que menos motiva a los estudiantes.

La propuesta didáctica que presentamos en este trabajo tiene el propósito de superar estos prejuicios y nace de nuestra curiosidad y de nuestra experiencia enseñando E/L2 a adultos inmigrantes en Barcelona¹. En este sentido, dando clases observamos que la expresión escrita es la destreza que menos domina este colectivo, a pesar de su importancia en el aprendizaje de idiomas (Cassany, 2005). Cuando nos percatamos de este hecho, mucho antes de empezar esta investigación, decidimos intentar fomentar la escritura en el aula, aunque nuestros intentos fueron en vano, probablemente porque cubríamos sustituciones y nunca teníamos el mismo grupo o el mismo nivel.

Ante esta situación, nos propusimos investigar sobre el tema y crear una propuesta didáctica que promoviera por encima de todo la expresión escrita, pero que no dejara de lado las otras

¹ En este trabajo, y siguiendo las directrices de autores como Ríos Rojas y Ruiz Fajardo (2008), distinguiremos entre E/LE y E/L2: utilizaremos el primer término para referirnos a extranjeros que aprenden español, sea en sus países de origen o en algún país hispano, y el segundo para inmigrantes que se han establecido en un país de habla hispana y aprenden español allí.

destrezas de la lengua. Para ello, decidimos realizar un análisis de necesidades (AN) el trimestre anterior al pilotaje de nuestra propuesta para averiguar los intereses y las necesidades del alumnado. Acto seguido, y partiendo de la base de que se puede aprender más en colaboración (Slavin, 1985), seguimos con el diseño de nuestra propuesta partiendo de las necesidades sociales reales de los estudiantes y basándonos en el enfoque por tareas (EPT) y el aprendizaje cooperativo (AC).

Con este objetivo, presentamos una propuesta que pretende adaptarse a las características de los alumnos en cuestión y cuyo objetivo es dotarles de las herramientas necesarias para escribir su propia carta de presentación ante la respuesta a una solicitud de empleo, la cual podrán utilizar, si lo necesitan y lo consideran adecuado, cuando busquen un trabajo aquí en Barcelona.

Para alcanzar nuestro propósito, realizaremos un breve acercamiento, a partir de la revisión bibliográfica, al colectivo adulto inmigrante que reside en España, al EPT y al AC, a la destreza escrita y al género de las cartas de solicitud de empleo. A continuación, expondremos los objetivos generales y específicos, así como las preguntas de investigación, y explicitaremos la metodología que hemos seguido, explicando el contexto en el que hemos llevado a cabo la propuesta, los participantes de la investigación, los instrumentos de recogida de datos y los datos que hemos obtenido. Asimismo, presentaremos y describiremos nuestra propuesta. Una vez tratados estos aspectos, proseguiremos a presentar y a analizar los datos. Por último, ofreceremos unas conclusiones que nos servirán para recoger los distintos aspectos desarrollados a lo largo del trabajo, para valorar el cumplimiento de los objetivos y destacar futuras líneas de investigación que consideramos que se abren a partir de aquí.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente apartado explicitaremos los cuatro pilares teóricos de nuestra investigación: abordaremos al colectivo inmigrante y al aprendizaje de E/L2 para describir con claridad al grupo al que dirigimos nuestra propuesta; repasaremos el EPT y el AC para conocer el enfoque didáctico en el que basamos nuestra secuencia; revisaremos las propuestas sobre la enseñanza de la escritura, que relacionaremos con el AC; y, finalmente, repasaremos las investigaciones en E/LE y E/L2 sobre la elaboración de cartas de solicitud de empleo.

2.1. El colectivo inmigrante y el E/L2

Los flujos migratorios son una parte muy importante de nuestra historia y, aún más, de nuestra actualidad. Hoy en día miles de personas de distintos países deciden emigrar a España por distintos motivos, ya sean económicos, políticos, sociales, religiosos o de otra índole. Estas personas, que denominamos *inmigrantes*², suponen un gran reto para nuestra sociedad, pues una de sus demandas más inmediatas es aprender español para integrarse y adaptarse mejor a nuestro país y para tener más opciones de acceder al mercado laboral (Ríos Rojas y Ruiz Fajardo, 2008). A pesar de que en los últimos años se han realizado investigaciones, se han celebrado congresos y se ha creado material destinado específicamente a este colectivo, “la situación actual de la enseñanza de lenguas a población inmigrante es muy similar a la que existía hace veinte años” (Fuentes González *et al.*, 2012, p. 55). En otras palabras, aunque seamos testigos de un cierto desarrollo y veamos que en el ámbito educativo se ha avanzado, en el socioeconómico queda mucho por hacer: en los últimos tiempos, se ha reducido rápidamente la oferta académica en la educación pública, dejando principalmente la actuación a ONGs, asociaciones, sindicatos u otras instituciones (Fuentes González *et al.*, 2012; Hernández, 2003). Asimismo, y como se lamenta el Consejo Económico y Social (2019), no existe “un marco teórico en el que situar y organizar el trabajo de enseñanza del español para inmigrantes” (p. 176). No obstante, el Instituto Cervantes publicó en 2005 *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*: una guía docente que pretende ayudar y orientar a los profesionales que trabajan en el ámbito de E/L2 para inmigrantes.

Socialmente, solemos tener cierta tendencia al etnocentrismo –u “occidentalismo” (Miquel López, 1995, p. 252)– y a definir a los inmigrantes desde lo negativo y a etiquetarlos, mediante estereotipos, como personas con pocos recursos personales, académicos y económicos. Sin embargo, tal y como advierte Miquel (2003):

[...] deberíamos tener en cuenta que cuando hablamos de inmigrantes adultos, nos referimos, de una manera u otra, a [...] personas cargadas de experiencia, configuradas por su lengua y

² *Inmigrante* es un término polémico, pero dado que en los estudios en los que nos hemos basado denominan a este colectivo de dicho modo, emplearemos a lo largo del trabajo este vocablo.

su cultura, portadoras de muchos conocimientos y saberes [...] Son personas a las que, por tanto, sólo podemos definir con un conjunto de afirmaciones: gente que sabe, gente que hace, gente que siente [...] y que, además, comunica en otra u otras lenguas. Y esto último es una clave fundamental: ya están formados como hablantes, tienen adquiridos todos los mecanismos conversacionales, el conocimiento de lo que es comunicar. Lo único que lo hacen con códigos distintos a los nuestros. (p. 6-7)

Así pues, el alumnado inmigrante “aporta un bagaje cultural, lingüístico y un “savoir-faire” que difiere del de los “estudiantes estándar” de L2” (García Mateos, 2008, p. 39). Otro prejuicio que solemos tener es el de percibir a este grupo como homogéneo, por el simple hecho de ser inmigrantes. Si bien es cierto que entre ellos comparten determinadas características como, por ejemplo, pensar que aprender español está ligado a progresar, buscar experiencias de aprendizaje útiles para su vida cotidiana (García Parejo, 2003) y trabajar en puestos generalmente muy por debajo de su cualificación o de forma clandestina o temporal (García, 1999; Villalba Martínez *et al.*, 2001), no debemos olvidar que se trata de un grupo altamente heterogéneo. Y, precisamente, encontramos esta heterogeneidad en sus características personales: en los distintos niveles de formación académica y aprendizaje, en el dominio de la lectoescritura y en las diferentes experiencias que han vivido a lo largo de sus vidas (Fuentes González *et al.*, 2012). En este sentido, y como muestra el AN que hemos realizado, todos ellos tienen orígenes, culturas y edades distintas; hablan diferentes lenguas; tienen distintos niveles de formación y de preferencias respecto al aprendizaje del español y no viven en España desde hace el mismo tiempo, por lo que sus experiencias en el país también difieren. En definitiva, no debemos obviar el bagaje de los aprendices, pues este “será el cristal a través del cual verá[n] la nueva cultura” (Ríos Rojas *et al.*, 2007, p. 5).

2.2. Enfoque comunicativo: enfoque por tareas y aprendizaje cooperativo

Después de describir al alumnado al que va dirigido nuestra propuesta, vamos a comentar el enfoque en el que nos hemos basado para diseñarla. Nuestra secuencia se enmarca en el EC y, más concretamente, el EPT y el AC.

El EC es una forma de enseñar lengua extranjera que nace a principios de los años 70 como superación a los métodos de gramática-traducción y audiolinguales y que tiene el objetivo de desarrollar tanto la competencia lingüística del alumnado como la comunicativa, ya que considera que el lenguaje está formado no solo por estructuras, sino también por funciones comunicativas (Martín Peris *et al.*, 2008; Littlewood, 1981).

Dentro de este enfoque encontramos un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas, tales como el EPT y el AC. En los apartados siguientes, explicaremos en qué consisten estos dos enfoques, por ser los fundamentos del diseño de nuestra propuesta didáctica.

2.2.1. El enfoque por tareas

El EPT es una “propuesta evolucionada dentro del denominado [EC]” que se ha consolidado, desde los años 90, como una nueva forma de trabajar en el aula (Zanón, 1999, p. 16) y que ha adquirido una gran difusión entre los especialistas de E/LE (Martín Peris, 2004). Su programa de aprendizaje se caracteriza por dividirse en unidades que consisten en actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas o nociones y funciones (Martín Peris *et al.*, 2008). En este sentido, su propósito es incentivar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua a partir de *tareas*, que se cogen “como unidad fundamental de planificación e instrucción” (Richards y Rodgers, 2003, p. 219).

El concepto *tarea* ha sido definido de diferentes formas. Para nuestra secuencia, partiremos de la definición que propone Martín Peris (2004), porque incide en la participación activa y en la involucración personal del alumnado:

Una tarea es cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y que [...] [está] estructurada pedagógicamente, [está] abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales [de los estudiantes], [requiere] [...] una atención prioritaria al contenido de los mensajes [y facilita] [...] ocasión y momentos de atención a la forma lingüística. (p. 27-28)

Estaire (1999) distingue entre seis tipos de tareas, en función de su propósito. Estas se centran en dar o registrar información, la obtención o la interpretación de información, simulaciones del “mundo real”, la reflexión sobre el sistema lingüístico y su funcionamiento, la concienciación sobre el aprendizaje de la lengua y, en consecuencia, el desarrollo de un aprendizaje autónomo y responsable, y la participación activa de los alumnos en el desarrollo de la secuencia y en su evaluación. En nuestra propuesta hemos intentado dar cabida a estas tareas que propone Estaire (1999), especialmente a las de reflexión lingüística, participación activa y transmisión y obtención de información.

No debemos olvidar que para este enfoque es esencial llevar al aula textos auténticos o verosímiles y variados; que debemos fomentar la cooperación, la participación y la autonomía de los alumnos a partir de tareas que les ayuden a descubrir, reflexionar e involucrarse; y que debemos incorporar la evaluación como parte del proceso de aprendizaje (Llobera, 1999).

Con todo, el trabajo con tareas permite a los estudiantes crear un espacio de comunicación real que les posibilita utilizar y desarrollar la lengua, fomenta la autonomía, potencia el trabajo centrado en el aprendiz, y concibe “el aula como un contexto social y [...] el aprendizaje como un proceso social colaborativo y participativo” (Estaire, 1999, p. 70).

Ahora que hemos repasado qué se entiende por EPT, vamos a proseguir con el AC, el otro enfoque que ha influido nuestra secuencia, y vamos a explicar en qué consiste, qué etapas tiene y qué técnicas y modelos existen.

2.2.2. El aprendizaje cooperativo

El AC es una propuesta educativa que nace en el marco del enfoque centrado en el alumno y que podemos incluir dentro de los enfoques comunicativos (Landone, 2004), que se populariza en los años 70 en Estados Unidos para intentar solucionar las discrepancias entre las diferentes culturas y grupos étnicos en las aulas (Barnett, 2003) y que surge como reacción a la concepción educativa de la época, que ponía su foco en el individualismo, la memorización y la competición, y que no tenía en cuenta la diversidad de las aulas (Cassany, 2009b). Esta propuesta, que incluye distintas técnicas y modelos, podríamos definirla, en realidad, como un continuo de métodos que se basan en la construcción colaborativa³ del conocimiento mediante la organización del aula en pequeños grupos de trabajo.

El AC, que se basa en los procesos cognitivos y motivacionales y en otros aspectos como, por ejemplo, la sinergia, tiene como objetivos principales fomentar la cooperación y la integración, promover una enseñanza más reflexiva que se base en habilidades y no en la memorización, y desarrollar las destrezas de pensamiento crítico y la competencia comunicativa de los alumnos (Richards y Rodgers, 2003; Cassany, 2004).

Las investigaciones que se han desarrollado alrededor del AC han incidido en los beneficios que aporta su uso en el aula. Por ejemplo, desarrolla la autoestima, la autoconfianza y la autonomía; reduce la ansiedad; mejora los resultados académicos; fomenta la interacción en la L2; favorece el desarrollo de conductas prosociales; y proporciona contexto para desarrollar una gran variedad de funciones lingüísticas, entre otros (Slavin, 1985; Kagan, 1985; Echeita, 2003; Cassany, 2004; Landone, 2004; Urbano Lira, 2004; Fernández-Río y López Tejada, 2004). Con todo, Johnson y Johnson (1985) destacan que a través de sus investigaciones han recogido pruebas suficientes como para afirmar que el AC promueve logros más altos que otras experiencias de aprendizaje, como la competitiva y la individualista.

No obstante, si bien es cierto que se ha demostrado que la cooperación es beneficiosa para el aprendizaje, varios autores como Fernández-Río y López Tejada (2004), Cassany (2004) y Landone (2004) han constatado que se trata de una metodología compleja, muy distinta a la tradicional, que cambia totalmente tanto el papel del profesor, que deja de ser el transmisor

³ Aunque autores como Damon y Phelps (1989) han hecho hincapié en la diferencia entre *cooperación* y *colaboración* diciendo que el primer concepto implica que el grupo de alumnos que trabaja conjuntamente es heterogéneo y que el segundo supone que es homogéneo (citado por Pujolàs Maset, 2008), en este trabajo, siguiendo la opinión de Pujolàs Maset (2008), utilizaremos ambos términos como sinónimos.

de la información para convertirse en un facilitador, guía, mediador, observador y evaluador en la construcción de conocimiento; como el del alumno, que adquiere el protagonismo, pasa a ser el centro del aprendizaje, trabaja en colaboración y muchas veces adquiere roles como el de tutor, comunicador, registrador, etc. (Richards y Rodgers, 2003). En este sentido, debemos tener en cuenta que requiere de un tiempo de aclimatación, por lo que lo más idóneo sería introducirla paulatina y gradualmente, con ejercicios más o menos breves, pero suficientemente representativos para que los estudiantes experimenten con esta metodología (Kagan y Kagan, 2009). Con todo, no recomiendan empezar con una clase cien por cien cooperativa, dado que podría llevar al rechazo por parte del alumnado (Urbano Lira, 2004).

2.2.2.1. Principios fundamentales

A pesar de los diversos modelos de AC que se han desarrollado y que comentaremos más adelante, todos ellos comparten distintos puntos, que son fundamentales y que están íntimamente ligados a la idea de que se aprende más colaborando (Slavin, 1985):

- Equipo e interacción grupal. El equipo⁴, que debe estar formado por cuatro o cinco personas y debe ser heterogéneo en cuanto a género, motivación, capacidad, origen y rendimiento, es el instrumento fundamental y la base del AC. No obstante, no se trabaja siempre en gran grupo, sino que se alterna con el trabajo individual y en pequeño grupo.
- Interdependencia positiva. El aprendizaje individual no es posible sin la contribución de todo el equipo.
- Responsabilidad individual y grupal. Los resultados del equipo dependen del aprendizaje individual de todos sus miembros, es decir, cada miembro del equipo es individualmente responsable de lograr el objetivo colectivo.
- Habilidades sociales. Se forma a los estudiantes y se desarrolla su competencia social mediante el trabajo en equipo. Los alumnos deben aprender a saber compartir, a ayudarse y a dialogar, a distribuirse el trabajo, a resolver los conflictos, etc.
- Evaluación y autoevaluación. La evaluación durante y al final de las tareas por parte del individuo y del equipo es imprescindible. Esta se puede realizar mediante cuestionarios, preguntas sencillas y abiertas, etc.

2.2.2.2. Etapas

Barnett (2003) destaca que en el AC encontramos tres etapas distintas:

- Identidad de equipo. Esta etapa es una de las más importantes dentro del AC, dado que permite que los aprendientes se conozcan bien entre ellos desde la primera clase. Después de formarse los equipos, estos se reúnen y realizan distintas actividades para

⁴ El equipo se caracteriza por ser lo más heterogéneo posible, por la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, por tener larga vida, por la autoevaluación, y por la formación y el entrenamiento. Por el contrario, el grupo destaca por la homogeneidad y por su formación aleatoria; por tener un líder, interdependencia negativa y una vida corta; por la no existencia de la responsabilidad individual; por la heteroevaluación; y por la ausencia de formación y entrenamiento (Barnett, 2003; Cassany, 2009b).

formar su identidad como equipo: escogen un nombre, diseñan un escudo, buscan puntos en común, etc., con el objetivo de que los estudiantes se sientan identificados con su equipo y se sientan a gusto trabajando juntos.

- Identidad de clase. Los estudiantes deben saber que no se trata de trabajar en contra de los otros para ganar, sino más bien lo contrario: deben saber trabajar con otros equipos. Una posible solución al respecto es trabajar en clase abierta durante la etapa de identidad de equipo o realizar actividades en las que los equipos deban mezclarse.
- Estrategias comunicativas. Una vez los equipos han establecido su identidad, ya están listos para trabajar. Dado que cooperar no es fácil, deben realizarse actividades que den a los alumnos las herramientas necesarias para desarrollar sus habilidades sociales y metacognitivas: actividades para compartir información, apuntar decisiones, hacer resúmenes, etc.

2.2.2.3. Técnicas y modelos

Dentro del AC encontramos un sinnúmero de técnicas o estructuras y modelos o métodos. Al ser una metodología que lleva años investigándose, distintos investigadores han propuesto numerosas estructuras y métodos para poder llevarla al aula. A continuación, explicaremos qué se entiende por *técnica* y qué por *modelo* y comentaremos, únicamente y por cuestiones de espacio, los que hemos desarrollado en nuestra propuesta.

Kagan y Kagan (2009) describen las técnicas como el modo en el que el profesor organiza la interacción en la clase entre él mismo, los alumnos y el contenido. Estos mismos autores y otros presentan un sinnúmero de estructuras sencillas, flexibles y de fácil aplicación, que lo que buscan es fomentar la interacción entre estudiantes como parte integral del proceso de aprendizaje. Las estructuras que hemos implementado en nuestra propuesta son:

- *Talking Chips* (Kagan y Kagan, 2009). El profesor reparte a cada equipo distintas fichas, que deben ser igual al número de miembros del equipo. Cada alumno dispone de una ficha: cuando quiere hablar, tiene que dejarla en el centro de la mesa y no puede volver a intervenir hasta que tenga, otra vez, una ficha que pueda utilizar. Cuando todos los alumnos han dejado su ficha en el centro pueden recogerla e intervenir nuevamente.
- *Active Knowledge Sharing* (Silberman, 1996, citado por Duran, 2012). El profesor formula distintas preguntas para activar los conocimientos previos sobre el tema que se tratará en clase. Los alumnos responden a estas cuestiones individualmente, primero, y en parejas, después. Lo ponen en común con la otra pareja que forma el equipo, a continuación, se discute en clase abierta, y, finalmente, el profesor hace la evaluación inicial.
- *Think-Pair-Share* (Lyman, 1992, citado por Kagan y Kagan, 2009) y *1-2-4* (Pujolàs Maset, 2008). El profesor plantea una pregunta a los estudiantes y les deja un tiempo para que piensen, individualmente, en una respuesta. A continuación, los alumnos forman parejas y comentan con el compañero sus ideas. Una variante de esta técnica es pedir a los

estudiantes que, después de intercambiar con su pareja sus ideas, las intercambien, también, con la otra pareja del equipo.

- *Lápices al centro* (Aguiar y Tallón, s.f., citado por Pujolàs Maset, 2008). El profesor reparte a los estudiantes una hoja con distintas preguntas o ejercicios y los estudiantes dejan sus lápices en el centro de la mesa. Cada integrante del equipo se hace cargo de una pregunta, que lee en voz alta. Una vez la ha leído, entre todo el equipo deciden cuál es la respuesta correcta. Cuando ya tienen la solución clara, los aprendientes cogen los lápices que han dejado previamente en el centro y escriben la respuesta. A continuación, vuelven a poner los lápices en el centro y se procede del mismo modo con la siguiente pregunta, que debe leer un estudiante distinto.
- *Tabla en grupo* (Barkley *et al.*, 2007). El docente distribuye a cada equipo dos documentos: una tabla vacía y distintas informaciones. Los estudiantes, en equipo, hablan entre ellos y rellenan la tabla con las informaciones que les ha proporcionado el profesor. Cuando han terminado, se proyecta la solución en la pizarra y se lo corrigen ellos mismos o lo corrige el propio docente.
- *Redes de palabras* (Barkley *et al.*, 2007). El profesor presenta un tema a los alumnos. Estos, en equipo, realizan una tormenta de ideas y elaboran un esquema del tema en cuestión.
- *Numbered Heads Together* (Kagan y Kagan, 2009). El docente propone una tarea que los alumnos realizan individualmente. Una vez realizada, en equipo, ponen en común sus respuestas y elaboran una nueva, entre todos, que sea mejor, más completa.
- *El Círculo* (Landone, 2004). Los estudiantes se disponen en círculo mirando hacia dentro. Cada uno se vuelve hacia su vecino, de manera que se formen parejas. Cada alumno tiene dos minutos para descubrir lo máximo que pueda sobre su compañero. Pasado este tiempo, cada uno se da la vuelta, se pone con el compañero del otro lado y le explica a este todo lo que recuerda del primero.
- *Subasta de errores y aciertos* (Cassany, 2004). El profesor reparte a los equipos distintos ítems, tanto verdaderos como falsos, que deben comprar, y billetes de euro falsos, con un valor total, en nuestro caso, de 500€ –el presupuesto es decisión del docente–. Los alumnos disponen de un tiempo para analizar estos ítems y decidir cuáles son los verdaderos para comprarlos. Pasado este tiempo, empieza la subasta: el profesor lee los ítems y los alumnos apuestan su dinero, siempre pujando de 50 en 50 –la puja también es decisión del docente–. Gana el equipo que tiene más ítems verdaderos. En el caso de empate, gana el equipo que tiene más ítems verdaderos y más dinero.
- *RoundTable Consensus* (Kagan y Kagan, 2009). El docente da a los estudiantes una tarea que tiene múltiples soluciones. Les da unos minutos para pensar de manera individual y, pasado este tiempo, los estudiantes hablan por turnos o escriben en una hoja sus respuestas. Una vez hecho esto, deben llegar, entre todos, a un consenso antes de escribir la respuesta definitiva.

- *Corrección por el compañero* (Barkley et al., 2007). Los alumnos se ponen en parejas y hablan entre ellos sobre las ideas que tienen para escribir su texto. Se escuchan y se hacen preguntas y sugerencias. Después, cada estudiante escribe su texto individualmente. Una vez redactado el escrito, en la misma pareja, los aprendientes se intercambian los borradores y los revisan. A partir de la revisión del compañero, reelaboran su trabajo y entregan la versión definitiva.

Los modelos, en cambio, son estructuras cooperativas más complejas y que necesitan de más tiempo (Pujolàs Maset, 2008). A lo largo de todos estos años, distintos autores han desarrollado diferentes modelos. Entre ellos destacamos *Jigsaw* de Aronson (1978), *Jigsaw II* de Slavin (1980), *Group Investigation* de Sharan y Sharan (1976) y *Learning Together* de Johnson y Johnson (1975) (citados por Slavin, 1985). De las anteriores, y por cuestiones de temática, espacio y tiempo, hemos decidido probar únicamente *Jigsaw II*. Asimismo, consideramos que es la más viable y la que puede encajar mejor con el alumnado:

- *Jigsaw II*. El profesor divide a los estudiantes en equipos de cuatro o cinco miembros. Cada miembro del equipo tiene un material distinto a sus compañeros, pero igual a los estudiantes de los otros equipos que tienen su mismo número, es decir, todos los números 1 tienen el mismo material, que es diferente al de los 2, 3 y 4, y así sucesivamente. Los alumnos con el mismo número se reúnen en *grupos de expertos* y trabajan juntos: leen su parte e intentan entenderla, se ayudan entre ellos. Una vez tienen claro su material, regresan a su equipo original y comparten sus nuevos conocimientos con sus compañeros. Si el docente lo considera adecuado, los estudiantes pueden realizar una prueba sobre todo el conjunto del material y obtienen una nota de equipo que sale de la media de las calificaciones de todos sus miembros.

2.3. La expresión escrita: creencias y modelos en el aula de lengua

A continuación, profundizamos en el tema de la expresión escrita, dado que uno de los propósitos de nuestra secuencia es promover esta destreza. Para ello, nos centraremos en las creencias sobre la escritura y en los modelos que se han desarrollado para tratar esta habilidad en clase. Asimismo, plantearemos la escritura en el aula de E/LE y E/L2 y su relación con el AC.

2.3.1. Del proceso de composición a la escritura como actividad social

La escritura y el proceso de composición han sido objeto de estudio desde los años 60. Es entonces cuando aparecen los primeros investigadores, como Rohman y Wlecke (1964) (citados por Camps, 1994), que consideran que el proceso de escritura es lineal y sucesivo, y que sigue tres etapas: preescritura, escritura y reescritura. Estos estudios, que tuvieron una gran aceptación en el mundo de la enseñanza porque ofrecen la posibilidad de enseñar a escribir de forma ordenada (Urbano Lira, 2002), no atienden a los procesos mentales del escritor a lo largo de la elaboración del texto.

Posteriormente aparecen otros autores, como Flower y Hayes (1980, 1981), De Beaugrande (1982, 1984), Scardamalia y Bereiter (1987) y Hayes (1996) (citados por Camps, 1990; Cassany, 1999) que critican la concepción de la escritura como un proceso lineal y por etapas, y demuestran que este está formado por subprocesos y operaciones que se realizan y se aplican recursivamente. Asimismo, ponen de manifiesto la complejidad que supone la escritura, puesto que el escritor debe activar distintos conocimientos y realizar distintas tareas; y muestran la necesidad de desarrollar la enseñanza de la escritura en las aulas, de forma que el docente pueda intervenir durante el proceso y guiar y dar el andamiaje suficiente a los estudiantes (Camps, 2003). En este sentido, se ha destacado la importancia de la interacción durante el proceso compositivo, especialmente en la planificación y la revisión; y se ha puesto en cuestión la enseñanza tradicional de la escritura que la aparta del aula y la convierte en una tarea individualista y silenciosa, y que se basa en marcar los errores del escrito y en evaluar el producto final, sin tener en cuenta el proceso de escritura.

No obstante, en las últimas décadas han aparecido nuevos autores que han criticado a los anteriores por ignorar el contexto sociocultural en el que tiene lugar la escritura. Esta perspectiva sociocultural pretende observar la globalidad de las prácticas de lectura y escritura que desarrolla una persona (Cassany, 2011). Su objeto de estudio es la *práctica letrada*, es decir, las distintas maneras de leer y escribir en cada comunidad (Zavala, 2008). Este concepto básico en los Nuevos Estudios de Literacidad es importante porque pone de manifiesto el entendimiento de la escritura y la lectura como prácticas y actividades sociales. De este modo, no podemos entender la escritura como un simple acto de codificación y descodificación individual, sino que debemos observarla en el contexto de la interacción interpersonal. En consecuencia, se nos muestra que la mejor forma de entenderla es fijándonos en “lo que la gente hace con [...] [los] textos” (Zavala, 2008, p. 72). Finalmente, y como comenta Ferreiro (2001), “leer y escribir son construcciones sociales” que cambian con el tiempo (citada por Cassany, 2008, p.59).

Con todo, nuestra secuencia concibe la escritura como una tarea social –y no únicamente comunicativa–, puesto que el producto final que los alumnos elaborarán –una carta de presentación para solicitar un trabajo– responde a sus necesidades e intereses más inmediatos y tiene una utilidad fuera del aula de español. En este sentido, opinamos que cumple un propósito social más allá de la simple evaluación.

2.3.2. Expresión escrita en el aula de E/LE y E/L2

La escritura puede llegar a ser un tema bastante polémico, tanto en la sociedad como en las aulas. Si bien es cierto que las destrezas orales son las más practicadas⁵, las creencias de

⁵ Boquete (2014) comenta que el tiempo global de comunicación de una persona suele repartirse de este modo: el 75% lo empleamos en las destrezas orales y el 25% restante en las escritas.

que “hoy ya no se escribe como antes” o de que “cada día escribimos menos” son una falsedad: solo ha sucedido que, con los cambios sociales y tecnológicos, se han modificado, incrementado y desplazado los usos *tradicionales* de la escritura (Cassany, 2011).

No obstante, y desde la perspectiva del aprendizaje institucionalizado, Calsamiglia y Tusón (2012) sugieren que la escritura no ha caído en el olvido, sino que se ha asentado como un instrumento de poder, un signo de conocimiento estrechamente ligado a la alfabetización. A pesar de observarse como una señal de erudición, es la destreza que parece tener menos peso en el aula y que, muchas veces, por falta de tiempo en el programa, se saca de ella y se limita a trabajar como parte de los deberes, hecho que la concibe como una tarea individual, privada y silenciosa (Cassany, 2005).

Pese a que la escritura se ha investigado profundamente, “la didáctica de segundas lenguas ha mostrado en los últimos tiempos cierta desatención a esta destreza al concedérsele una mayor primacía a la lengua oral” (Villalba Martínez *et al.*, 2001, p. 144), cosa que significa que, en el ámbito de la investigación, “la producción escrita ocupa [...] un espacio reducido” (Cassany, 2005, p. 14).

Si bien es cierto que los enfoques comunicativos defienden un equilibrio entre la parte oral y la escrita, su desarrollo en la didáctica del E/LE y del E/L2 ha beneficiado notablemente el aprendizaje de las destrezas orales, puesto que estas se han considerado las más importantes desde el punto de vista de las necesidades inmediatas de los aprendientes (Cassany, 2009a). Asimismo, autores como Soto Aranda y El-Madkouri (2002) han señalado que muchas veces los estudiantes –especialmente los inmigrantes– tienen acceso solamente al español oral, por lo que su atención se dirige a la potenciación de estas habilidades y, por ende, al arrinconamiento de las escritas. Otros investigadores también han destacado el hecho de que la escritura sea una de las tareas más complejas para los estudiantes, puesto que requiere el uso de las otras destrezas –leen los borradores, hablan con los compañeros sobre el texto, etc.– y el desarrollo de distintas microhabilidades psicomotrices, cognitivas y, hoy en día, también, tecnológicas: saber coger el lápiz o bolígrafo, reproducir y copiar las letras, conocer programas específicos de procesamiento, analizar la situación de comunicación, generar ideas y planificar, revisar lo escrito, etc. (Camps, 1990; García Mateos, 2008; Molina, 2008; Cassany, 2009a; Cassany, 2011; Calsamiglia y Tusón, 2012).

Uno de los modelos de tarea escrita que parece más extendido en nuestras aulas, y que también hemos visto reproducido en Servei Solidari, la institución en la que hemos realizado nuestra intervención didáctica, es el que hemos comentado anteriormente: el profesor escoge un tema sin consultar a los estudiantes y les propone una tarea que deben realizar solos y en casa. Pese a su aparente popularidad, este modelo plantea ciertos inconvenientes: ausencia

de planificación y revisión y de negociación de la tarea con los alumnos, y falta de motivación por parte de los estudiantes, que observan esta tarea como inútil y aburrida y que la conciben como una acción mecánica e irreflexiva que consiste en llenar un papel en blanco (Cassany, 2005; Cassany *et al.*, 2005).

Para conseguir desarrollar la expresión escrita en español de nuestros alumnos, es sumamente importante que reorientemos el tratamiento que le damos a la escritura y que les presentemos tareas auténticas o representativas de los usos reales, que les interesen y despierten su curiosidad, que respondan a sus necesidades y que tengan una finalidad, un *lector real*, de modo que creamos contextos que hagan necesaria la redacción de textos desde el punto de vista comunicativo y que constituyan situaciones reales de escritura con un propósito social real (Martín Peris, 2009). Como comenta Camps (1994), las tareas deben plantearse basándose precisamente en las necesidades y los intereses de los aprendientes, especialmente si tratamos con estudiantes adolescentes o adultos, puesto que

els aprenents dominen [ja] alguns mecanismes bàsics de l'escriptura, sovint seguint una via baixa de producció que els permet anar resolent els problemes escolars i no senten, per tant, necessitat d'abordar per ells mateixos la tasca des de perspectives que, de moment, són més dificultoses. (p. 313)

Otro aspecto relevante que debemos tener en cuenta y que está íntimamente ligado con el anterior, en palabras de Cassany (2009a), es que “para que el aprendiente modifique sus opiniones sobre la escritura, las tareas que se realizan en clase deben ofrecer otra ‘imagen’ de esa técnica” (p. 56). En este sentido, se debería ofrecer a los estudiantes buenos modelos de escritura, se debería negociar con ellos los criterios de corrección de las tareas y hacerlos partícipes de su evaluación y la de los compañeros, fomentando, así, la corrección entre iguales o las pautas autocorrectivas –a pesar de no tener mucha tradición en el ámbito de E/LE y E/L2, son beneficiosas para el aprendizaje–, y se debería valorar el proceso completo de composición (Cassany, 2005). Asimismo, se debería fomentar tanto la integración de destrezas como el trabajo colaborativo y cooperativo. Con todo, consideramos que, en nuestro trabajo, el EPT y el AC constituyen recursos apropiados para lograr dichos objetivos.

Precisamente, la secuencia que hemos diseñado y que presentamos en este trabajo incorpora estos fundamentos. Como tarea final, los estudiantes deberán redactar, en clase, su propia carta de presentación para solicitar un trabajo. Para poder llegar a ella, deberán realizar una serie de actividades, tanto individuales como en equipo, a partir de las cuales aprenderán y ejercitarán distintos contenidos que necesitarán para la redacción correcta de la carta. Finalmente, y aunque esta tarea final se realice de forma individual, los estudiantes se darán *feedback* sobre cómo mejorar la carta y, a partir de unos criterios establecidos entre todos, se coevaluarán el producto final.

2.3.3. Escritura y aprendizaje cooperativo

En contra de lo que pueda pensar mucha gente, *escritura* y *AC* son dos términos que pueden ir cogidos de la mano. Como comenta Cassany (1999), la cooperación está al orden del día y “es una modalidad socialmente extendida” (p. 99). Ante este hecho, no deja de sorprender el tratamiento que suele recibir el texto escrito en las aulas de lengua extranjera. Entonces, si en la sociedad trabajar y escribir cooperativamente son prácticas generalizadas, especialmente desde la irrupción de las nuevas tecnologías (Cassany, 2011), ¿por qué no lo hacemos así en las clases de E/LE o E/L2?

Algunos profesores responderían a esta pregunta diciendo que, si este tipo de tareas se realizan en pareja o en grupos, siempre habrá alguien que trabajará menos y se aprovechará del trabajo de los otros. También podrían justificar su rechazo mediante la afirmación de que hay gente que no sabe trabajar en equipo o no le gusta. Sin embargo, varios autores como Colomer *et al.* (2003), Urbano Lira (2004), Cassany (2005) y Ríos y Salvador (2008) recomiendan introducir en el aula tareas de escritura en las que los alumnos tengan que colaborar entre sí, ayudarse y compartir opiniones, conocimientos, dudas y éxitos, ya que “la oralidad constituye la base comunicativa previa desde la que el aprendiz desarrolla lo escrito” (Cassany, 1999, p. 145). En este sentido, el diálogo se considera la herramienta más eficaz en la mediación de lo escrito, pues fomenta la tarea compositiva y la adquisición de la lengua, permite verbalizar los problemas que presenta la redacción del texto, ayuda a distribuir la carga cognitiva de la producción textual entre los compañeros, posibilita hablar de los usos y las formas de la lengua, etc. De este modo, la oralidad no es opuesta a la escritura, sino que es complementaria y es una herramienta que contribuye al incremento del aprendizaje.

Cassany (1999) propone distintas formas de trabajar con la escritura de forma cooperativa en el aula. Estas formas las podemos adaptar a la enseñanza de E/LE y E/L2:

1. Los estudiantes trabajan en equipo para elaborar un único producto fruto de su colaboración: el aprendiz verbaliza e intercambia opiniones y negocia cambios y modificaciones con los coautores.
2. El aprendiz trabaja individualmente y crea el texto solo, pero cuenta con la ayuda de sus compañeros para resolver tareas específicas durante el proceso de composición: hacer la planificación o la lluvia de ideas en equipo, leer y revisar el texto de un compañero, corregir los textos finales de los otros, etc.
3. Los alumnos actúan como destinatarios finales de los textos y no únicamente como lectores o coautores.

Con todo, el trabajo colaborativo en la expresión escrita es una metodología que no solo es beneficiosa para activar la interacción en la clase de E/LE y E/L2, sino que también posibilita la integración de las distintas destrezas. En este sentido, y como afirma Urbano Lira (2004),

aunque el AC es una metodología bastante compleja, su principal ventaja “es precisamente la interacción social que se produce entre sus componentes, ya que favorece la negociación del significado y el acceso a un *input* comprensible” (p. 14).

2.4. Cartas de solicitud de empleo: estado de la cuestión

Los géneros discursivos son “productos lingüísticos sociales e históricos que responden a las necesidades sociales y profesionales de quienes los utilizan [...] [y] que tienen lugar en prácticas sociales que conforman los rasgos que los caracterizan” (López Ferrero *et al.*, 2019). En este sentido, los géneros se tratan de una realidad con carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural.

Como comenta el Instituto Cervantes en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006), aplicar el análisis del género a la didáctica de textos presenta muchas posibilidades y facilita el tratamiento, por separado y en profundidad, de cada uno de los aspectos del texto. Asimismo, pone en contacto al alumnado con otra realidad de la lengua íntimamente relacionada con la comunidad de hablantes y la situación comunicativa cultural en cuestión.

El género que ocupa nuestra propuesta es la carta de presentación, que se adjunta con el currículum, cuando se solicita un empleo. Esta elección se justifica por dos motivos: la importancia que la literatura da a las necesidades laborales de los inmigrantes y las necesidades e intereses reales de este colectivo que observamos en el AN que realizamos. De este modo, recogemos, también, la idea defendida por los Nuevos Estudios de Literacidad y presentamos esta práctica escritora como una actividad social, con el objetivo de, por un lado, desarrollar la competencia escrita de nuestros estudiantes y darles apoyo en la elaboración de un producto útil tanto dentro como fuera del aula, que les sirva para aprender la lengua; y, por otro lado, ayudarles a integrarse mejor en nuestra sociedad mediante la elaboración y uso de dicho producto.

Los estudios que se han hecho sobre las cartas de solicitud de empleo en el ámbito de E/LE son escasos. Como se lamentan Díaz Rodríguez y Lucha Cuadros (2018), “[en E/LE] no disponemos de estudios sistemáticos [...] para el género de [la] carta de solicitud de un puesto de trabajo que permita comparar la producción nativa y no nativa y llevar a cabo una descripción y sistematización con fines didácticos” (p. 14). Una de estas investigaciones es la de Remón Pérez (2017), en la que se analizan cartas para solicitar trabajo elaboradas tanto por estudiantes nativos como no nativos de nivel B2 del grado de “Traducción e Interpretación” de la Universitat Pompeu Fabra.

Díaz Rodríguez y Lucha Cuadros (2018), por su parte, comparan y analizan cartas de solicitud de trabajo escritas por estudiantes universitarios del grado de “Lenguas Aplicadas” de la

Universitat Pompeu Fabra, tanto nativos como no nativos de nivel B2. Las autoras llegan a la conclusión de que la carta de solicitud de empleo es un género complejo –nivel de formalidad y distancia social, hablar de uno mismo sin caer en el subjetivismo o la pedantería– y muy convencionalizado culturalmente. Asimismo, también sostienen que su fracaso o riesgo comunicativo está relacionado con la ruptura de las convenciones en la cortesía y autopresentación –tratamiento del destinatario, imágenes del emisor y receptor esperadas, estrategias de autopresentación–, en la coherencia –secuenciación correcta de la información esperada y de su cualidad– y en la fraseología –fórmulas y colocaciones ritualizadas–. Aunque las investigadoras son conscientes de la dificultad que presenta este género en el aula de E/LE, sugieren que debe trabajarse con tareas graduadas –en términos de complejidad–, que ayuden a los estudiantes a experimentar con modelos, descubrir el léxico contextualizado, resaltar las características fundamentales del género, etc.

Por el contrario, en el ámbito de E/L2, no encontramos ningún trabajo dedicado específicamente a este género textual, si bien sí que se han publicado algunos que se ocupan de otros géneros, como el estudio de Martín Leralta y Melero Campos (2012), que analiza el correo electrónico y las estrategias de cortesía que los inmigrantes emplean en él.

En cuanto al Council of Europe, en el *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* (2018) observamos que en él se incide, en la parte de la interacción escrita, en la correspondencia, presentando, así, descriptores para la correspondencia formal, dentro de la cual se incluye la carta de solicitud de empleo. La producción de este género se sitúa a partir del nivel B1, si bien en los niveles posteriores se incide en el cumplimiento riguroso de sus convenciones y su estructura y el uso de un registro apropiado. En el *PCIC* (2006), donde se analizan las cartas para solicitar trabajo y se muestran sus partes y los aspectos que deberían tenerse en cuenta en la clase de E/LE y E/L2, este tipo de texto se explicita en el nivel B2.

Asimismo, encontramos recursos y manuales que dedican alguna sección a este género: destacan blogs como el de ProfeAnaAlvarez (febrero 2015) y manuales destinados o no al colectivo inmigrante como *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes* (1998), *Aprendiendo un idioma para trabajar* (2002), *¿Cómo se dice? Manual de español para inmigrantes. Nivel A1* (2006), *Aula de Español* (2008), *Socios 1. Nueva edición* (2011) y *Aula 3. Nueva edición* (2013). Cabe mencionar que, en términos generales, y a excepción de *Aula 3. Nueva Edición* (2013) que presenta un trabajo más profundo del género, este tipo de carta recibe un tratamiento limitado, que se caracteriza por presentar y copiar el modelo o realizar actividades para extraer su información, sin incidir demasiado en sus partes y en sus características.

3. OBJETIVOS

En el siguiente apartado vamos a describir el objetivo general y los objetivos específicos que nos hemos planteado para la realización del presente trabajo de investigación.

3.1. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es diseñar y pilotar una propuesta didáctica para fomentar y desarrollar la destreza escrita. Esta propuesta, que se ha creado específicamente para un colectivo inmigrante adulto que reside en la ciudad de Barcelona, busca desarrollar una de las habilidades que se trabaja menos con este tipo de alumnado. Además, pretendemos acercarle una práctica letrada –carta de solicitud de empleo– que responde a una necesidad social real. Asimismo, esta propuesta se basa en el trabajo de la escritura de forma cooperativa durante el proceso de composición, de modo que, aunque el producto final sea un texto individual, está enriquecido con aportaciones del equipo.

3.2. Objetivos específicos y preguntas de investigación

A raíz del objetivo general y, como objetivos específicos, nos proponemos:

1. Analizar las necesidades de aprendizaje de la escritura de un colectivo inmigrante:
 - a. ¿Qué hábitos de escritura tienen los estudiantes en su lengua materna y en español?
 - b. ¿Qué géneros discursivos quieren aprender a escribir en español?
 - c. ¿Qué temas de la vida cotidiana les interesan más?
2. Examinar el impacto del AC en este tipo de estudiantes:
 - a. ¿Las versiones finales de las cartas de solicitud de empleo son más adecuadas al contexto y al uso comunicativo que los borradores?
3. Observar los resultados y el impacto de una propuesta basada en la escritura mediante la realización de una tarea final que consiste en la elaboración de una carta de presentación para solicitar un empleo:
 - a. ¿Qué tipo de correcciones se hacen los estudiantes en sus borradores?
 - b. ¿Qué aspectos trabajados en clase han quedado más y menos claros?
 - c. ¿Los estudiantes han elaborado un buen producto final que podrán utilizar en su búsqueda de empleo?
 - d. ¿Consideran que han ampliado su competencia respecto a los temas tratados?
4. Analizar la opinión y el grado de satisfacción del alumnado ante la propuesta diseñada:
 - a. ¿Qué aspectos positivos y mejorables tiene nuestra secuencia?
 - b. ¿Qué recomendaciones, para mejorar el proyecto, nos hacen los estudiantes?
 - c. ¿Cómo valoran el uso del AC en clase?
 - d. ¿Cómo valoran las estructuras y el método que hemos empleado?

4. METODOLOGÍA

En este apartado vamos a detallar el contexto educativo en el que se ha llevado a cabo la secuencia, los participantes del pilotaje, la recolección de datos y la descripción de la propuesta, donde comentamos el enfoque adoptado y las sesiones.

4.1. Contexto educativo

La propuesta didáctica que presentamos se ha llevado a cabo gracias a la colaboración de Servei Solidari, una fundación del barrio de Sant Antoni, en Barcelona, que, entre otros, tiene como objetivo “fomentar la inclusión social y conseguir que [...] [los inmigrantes] adquieran las herramientas necesarias para ejercer su ciudadanía” (s.f.)⁶ mediante el conocimiento de lenguas. En nuestro caso, hemos pilotado la propuesta dentro del programa Formació Bàsica, que cuenta con estudiantes inmigrantes adultos.

Por lo que respecta a la enseñanza del español, se ofrecen distintos cursos con una duración total de 60 horas lectivas. Estos cursos, que pueden ser desde nivel inicial a B1 –este último, si hay suficientes estudiantes–, se realizan cada día de lunes a jueves, de mañana o de tarde. El material que suele utilizarse para estas clases son fotocopias de manuales de E/LE –por ejemplo, *Aula*– y no de manuales creados y destinados específicamente al público inmigrante.

En cuanto a los estudiantes, las coordinadoras del programa nos comentan que proceden de distintos países y que se han mudado desde su país de origen con el objetivo de establecerse en Barcelona y encontrar mejores oportunidades, normalmente en el ámbito laboral. A pesar de que pueden llegar a tener una gran formación académica en su país, tienen ciertas dificultades para adaptarse a España y encontrar un trabajo a la altura de sus habilidades. Algunos llevan poco tiempo viviendo en la ciudad; otros, en cambio, más de cinco años. En general, su continuidad y asistencia a los cursos suele ser bastante irregular.

4.2. Participantes

La propuesta está dirigida a adultos inmigrantes residentes en la provincia de Barcelona, que estudian en la fundación Servei Solidari y que tienen un nivel A2.2 según los parámetros marcados por el *CEFR* (2018). Asimismo, ha sido diseñada para llevarse a cabo en un grupo de aproximadamente 16 estudiantes de distintas nacionalidades, a lo largo de siete sesiones de 90 minutos cada una, a principio de curso. A pesar de diseñarse, en un principio, para realizarse en siete sesiones de clase, la implementación se ha extendido a 10, que equivale

⁶ Cita extraída de la página web de Servei Solidari, en la que no consta la fecha de publicación: <http://serveisolidari.org/ca/quefem/FORMACIO/FORMACIO-BASICA/>

a dos semanas y media de curso –del 22 de enero al 6 de febrero de 2020–, con clases de lunes a jueves de 09:30 a 11:00.

A lo largo del pilotaje, y de forma más o menos regular, han pasado por nuestra aula 15 estudiantes de E/L2 con orígenes distintos y, por lo tanto, lenguas maternas muy diversas: Italia (2), Eslovaquia (1), Bangladesh (4), Filipinas (3), Tailandia (1), Senegal (1), Siria (1) y Pakistán (1).

Asimismo, y teniendo en cuenta las consideraciones éticas propuestas por Arnaus y Contreras (1995), los estudiantes firmaron un consentimiento de recogida de datos, en el cual nos daban permiso para tratar los datos obtenidos en las actividades y trabajos de clase y para grabarles en audio en una negociación de criterios de evaluación y en un *focus group*. Por nuestra parte, nos comprometimos a no difundir ninguno de sus datos y a sustituir su identidad por un código alfanumérico (véase [Anexo 1](#)).

4.3. Instrumentos de recogida de datos

A lo largo del proyecto hemos recogido distintos datos que analizaremos más adelante, en § 5. Estos datos, que son de distinta índole, nos darán información que nos permitirá valorar nuestra secuencia, proponer mejoras y comprobar el cumplimiento de nuestros objetivos:

- Antes del pilotaje. Realizamos un cuestionario de AN distribuido en noviembre de 2019 –el trimestre anterior a la implementación didáctica– en un curso de A2.1 formado por 12 estudiantes, para conocer mejor el colectivo al que dirigíamos la propuesta. Nos decantamos por utilizar el cuestionario por ser uno de los procedimientos más utilizados, así como objetivo y accesible (Pueyo y Sabater, 2019).
- Durante el pilotaje:
 - Cuestionarios. Siguiendo las recomendaciones de distintos autores como Barnett (2003), Kagan y Kagan (2009) y Pujolàs (2012), hemos distribuido, al final de algunas sesiones, cuestionarios de auto y de coevaluación para saber la opinión de los estudiantes. Estos cuestionarios los realizamos los días 22, 27 y 30 de enero y 6 de febrero (sesiones 1, 3, 6 y 10).
 - Grabación y transcripción de los criterios de logro. Antes de empezar con la tarea final (sesión 7), acordamos con los alumnos los aspectos que debían tener en cuenta para escribir una buena carta de solicitud de empleo y grabamos en audio la discusión (duración: 12:54), que adjuntamos transcrita en anexos. Estos aspectos se plasmaron posteriormente en una *checklist* que utilizaron para escribir y revisar su texto y el del compañero, y en la rúbrica de coevaluación.
 - Tareas escritas. Disponemos de las cartas de presentación redactadas por los alumnos, tanto algunas planificaciones como los borradores y las versiones finales.

Asimismo, tenemos las revisiones hechas por parte de los compañeros y las notas que se pusieron entre ellos, así como la *checklist* y la rúbrica que utilizaron.

- Diario y notas de campo de la profesora tomadas en cada sesión.
- Después del pilotaje. El 6 de febrero –la última sesión– realizamos un *focus group*, que grabamos en audio (duración: 28:25) y adjuntamos transcrito en los anexos, para conocer las opiniones de los estudiantes sobre la propuesta didáctica desarrollada⁷.

4.4. Datos recogidos de cada estudiante

Como hemos comentado anteriormente, en nuestra propuesta han participado 15 alumnos, que se han repartido en cuatro equipos distintos y que se han autodenominado: *Maremagnum* (E1), *Ingleses* (E2) y *Alegre* (E4) formados por cuatro miembros, y *Águila* (E3) formado por tres. No obstante, y debido a la irregularidad de la asistencia, no hemos obtenido de todos los aprendientes los mismos datos. Los datos de los que disponemos de cada estudiante, como se muestra sombreado de color en la tabla 1, son los siguientes:

Tabla 1. Datos obtenidos de cada estudiante

	Cuestionario inicial auto-evaluación + Cuestionario final sesión 1 (22/01)	Cuestionario final sesión 3 (27/01)	Cuestionario grupal sesiones 4, 5 y 6 (30/01)	Planificación y borrador carta (04/02)	Revisión borrador + Versión definitiva + Coevaluación cartas (05/02)	Cuestionario final proyecto + Cuestionario AC (06/02)	Focus group (06/02)
E1-1							
E2-1							
E3-1							
E4-1							
E1-2							
E2-2							
E3-2							
E4-2							
E1-3							
E2-3							
E3-3							
E1-4							
E2-4							
E3-4							
E4-4							

4.5. Descripción de la propuesta

En este apartado vamos a repasar el enfoque que hemos elegido para nuestra propuesta y a presentar brevemente la secuencia y las distintas sesiones.

⁷ El *focus group* se llevó a cabo gracias a la ayuda de Denise Holguín, antigua profesora voluntaria de Servei Solidari y doctoranda de la Universitat Pompeu Fabra.

Como hemos tratado en § 2.2., la secuencia que hemos creado se enmarca en el EC: hemos optado por seguir el EPT complementado por el AC, tal y como recomiendan Trujillo Sáez (2002) y Cassany (2004). Esto significa que hemos organizado la secuencia mediante tareas y que se realizan ejercicios propios del AC, pero no seguimos este método completamente: lo que pretendemos es introducir al alumnado inmigrante al AC para futuras consideraciones educativas. Siguiendo las recomendaciones de Cassany (1999), aunque el producto final sea fruto del trabajo individual, los alumnos contarán con sus compañeros para resolver distintas tareas durante el proceso de composición. De este modo, pretendemos que el alumnado no se enfrente solo a la tarea de escribir, sino que cuente con ayuda y apoyo a lo largo del proceso.

La propuesta didáctica que hemos diseñado se articula en torno a la producción de una tarea final que consiste en la escritura de una carta de presentación para solicitar empleo, a modo de introducción al currículum. Con el propósito de que el proceso de escritura no sea una simple copia del modelo, hemos diseñado la secuencia pedagógicamente y partiendo de los conocimientos que los alumnos deben adquirir para realizar la tarea final adecuadamente. En este sentido, hemos planteado actividades pensadas para trabajar y experimentar con el género discursivo, el léxico y la gramática; que se han secuenciado de tal manera para que, a lo largo de ellas, el aprendiente tenga más libertad y autonomía; y que se han diseñado para incidir tanto en el contenido como en la forma lingüística. Además, hemos incluido actividades en las que los alumnos pueden participar activamente y hacer aportaciones, ya sea de conocimientos o de experiencia.

Por cuestiones de espacio, no explicaremos en profundidad ni detallaremos el diseño de las sesiones. En cambio, presentamos una tabla (véase tabla 2) en la que se muestran los aspectos más importantes de la propuesta inicial y del pilotaje, y que hemos organizado, a partir de los distintos aspectos de las cartas de solicitud de empleo que se trabajan en cada sesión, del siguiente modo: objetivos, técnicas y modelos AC (véase § 2.2.2.3.), tipo de trabajo sobre el género, tiempo y alumnos. Esta propuesta, que fue diseñada, en un principio, para realizarse en siete sesiones, en la práctica, y debido a distintos factores como imprevistos o el ritmo de trabajo del alumnado, se extendió a tres sesiones más. Para conocer con más profundidad nuestra secuencia, recomendamos leer y mirar las tablas de las sesiones utilizadas para el pilotaje y los materiales diseñados (véase Anexos [2](#) y [3](#)).

Tabla 2. Aspectos destacados de la secuencia y comparación entre la programación inicial y el pilotaje

Sesiones		Objetivos	Técnicas y modelos AC	Tipo de trabajo sobre el género	Tiempo		Alumnos (pilotaje)
Pr. inicial	Pilotaje* ⁸				Pr. Inicial (10 h. y 30 min.)	Pilotaje (15 h.)	
1	1	Presentación del proyecto ⁹ Análisis conocimientos previos estudiantes Identidad de equipo Activación de conocimientos previos	Actividades de identidad de equipo <i>Talking Chips</i> <i>Active Knowledge Sharing</i>	Activación de conocimientos previos Introducción al género	90 min. (1 h. y 30 min.)	90 min. (1 h. y 30 min.)	14
2	2 y 3	Lectura de modelos Partes de la carta	<i>Think-Pair-Share</i> <i>Lápices al centro</i> <i>Jigsaw II</i>	Léxico Características: análisis de modelos	90 min. (1 h. y 30 min.)	180 min. (3 h.)	9 y 10
3 y 4	4, 5 y 6	Partes de la carta Lenguaje formal e informal Verbos en pasado Repaso de las últimas sesiones	<i>Tabla en grupo</i> <i>Redes de palabras</i> <i>Numbered Heads Together</i> <i>Lápices al centro*</i> <i>El Círculo</i> <i>Subasta de errores y aciertos</i> <i>RoundTable</i> <i>Consensus</i>	Repaso características del género Reflexión lingüística Revisión general de sesiones anteriores	180 min. (3 h.)	270 min. (4 h. y 30 min.)	10, 11 y 12
5, 6 y 7	7, 8, 9 y 10	Repaso género Negociación criterios de logro Presentación, elaboración y coevaluación de la tarea final Evaluación final del proyecto	<i>Think-Pair-Share</i> <i>Lápices al centro*</i> <i>Corrección por el compañero</i>	Repaso estructura y aspectos formales, léxicos y gramaticales Escritura de la propia carta de solicitud de empleo	270 min. (4 h. y 30 min.)	360 min. (6 h.)	10, 9, 9 y 9

La primera sesión se ha diseñado para averiguar, mediante dos cuestionarios de autoevaluación, los conocimientos de los estudiantes sobre la escritura, las cartas de solicitud de empleo y el AC –inicio de la clase– y sus sentimientos respecto a la introducción del AC –final de la clase–. Asimismo, se realizan distintas actividades orientadas a activar los conocimientos previos de los estudiantes a partir de preguntas personales y culturales. El propósito es implicarlos, despertar su curiosidad y conocer su experiencia, así como promover su capacidad de reflexión y la interculturalidad, a partir de la participación activa y el aporte de la experiencia personal.

⁸ Hemos marcado con un asterisco aquellas técnicas que se han añadido en el pilotaje y que, por lo tanto, no se contemplaban en la programación inicial.

⁹ Para que los estudiantes entendieran mejor la secuencia didáctica que íbamos a implementar, decidimos utilizar el término *proyecto*. De este modo, se podían dar cuenta de que era una propuesta que duraría distintas sesiones y que todas las clases estaban relacionadas.

En la segunda sesión, se introduce a los alumnos la carta de solicitud de trabajo mediante la lectura de dos modelos. Estos modelos están acompañados por dos ejercicios de léxico y tres de comprensión lectora, en los que encontramos preguntas de significado global, de verdadero y falso, y de reflexión y comparación a partir de propias experiencias. Asimismo, se profundiza en el género no con una clase magistral, sino aplicando el método *Jigsaw II*, en los que los estudiantes, con la ayuda de la profesora, descubren qué es y qué características tiene este tipo de carta. Para terminar la clase, se pasa a los estudiantes un cuestionario para que reflexionen sobre su implicación y la de sus compañeros en las tareas realizadas.

En las sesiones tres y cuatro, se tratan en profundidad los aspectos gramaticales del texto – lenguaje formal y tiempos verbales en pasado– y se revisan los contenidos tratados hasta el momento. Para tratar dichos aspectos, y mediante tareas de reflexión lingüística, se les da a los estudiantes distintos tipos de *input* –audiovisual y escrito– a partir de los que reflexionan y deducen su uso y su formación. Asimismo, se realizan diferentes ejercicios de práctica: rellena huecos¹⁰, prácticas lúdicas de gramática y de repaso de contenidos, ejercicios de cambio de estilo y de clasificación de ítems, etc. Finalmente, los estudiantes rellenan un cuestionario en el que deben analizar su trabajo y aprendizaje como equipo.

En las tres últimas sesiones, la cinco, la seis y la siete, se repasan las convenciones y los formalismos del género mediante distintas actividades de comparación, reestructuración y escritura breve y guiada; se realiza la tarea final, a partir de distintos pasos guiados y divididos en planificación, elaboración del borrador, revisión en parejas mediante una *checklist* creada a partir de una negociación de los criterios de logro en clase, escritura definitiva y coevaluación en tríos o cuartetos utilizando una rúbrica que surge de la *checklist*; y se valora el proyecto en dos cuestionarios y en un *focus group*. Finalmente, se da *feedback* a los estudiantes sobre sus cartas de solicitud de empleo: no se les pone una calificación numérica, sino que se les comenta, basándose en la presentación y la escritura de la carta –y no en su educación o experiencia–, si se les daría el trabajo que solicitan y por qué.

¹⁰ Hemos decidido incluir ejercicios de este tipo porque son los más recurrentes en la fundación para practicar la gramática y los que nos suelen pedir más este tipo de alumnado.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente apartado vamos a presentar y a discutir los datos que hemos recogido a lo largo de la implementación didáctica. Estos datos están relacionados con las necesidades del colectivo inmigrante, el pilotaje y el impacto de nuestra propuesta didáctica, y la opinión y el grado de satisfacción de los estudiantes ante el proyecto.

5.1. Necesidades de aprendizaje de la escritura del colectivo inmigrante

Como hemos comentado antes, el trimestre anterior a nuestro pilotaje hicimos un AN para dar respuesta a nuestro primer objetivo: conocer mejor al alumnado y averiguar sus necesidades de aprendizaje de la escritura. Este AN se llevó a cabo en un curso de A2.1 formado por 12 alumnos –algunos de ellos han asistido a la implementación didáctica– y a partir de la administración de un cuestionario que pretendía indagar en distintas cuestiones para conocer las experiencias, expectativas y necesidades de los estudiantes (véase [Anexo 4](#)). En este sentido, creímos oportuno plantear preguntas sobre cuatro aspectos:

- los orígenes, la educación y la vida laboral de los aprendientes, tanto en su país de origen como en España;
- su relación con España y el español;
- el hecho de aprender español y cómo les gusta aprender, qué y cómo les gustaría trabajar y qué les cuesta más;
- el uso que hacen de la escritura, tanto en su lengua materna como en español.

Los datos que obtuvimos de estos cuestionarios nos facilitaron información que nos sirvió para diseñar una propuesta más adaptada a los gustos y necesidades de los alumnos. En los subapartados siguientes, repasaremos solamente los datos que nos permiten cumplir con los objetivos de nuestra investigación. El detalle de las preguntas que no trataremos se encuentra en Anexo 4, dado que consideramos que pueden interesar a futuros trabajos. Estos datos, si bien no los discutiremos por motivos de extensión, nos permiten, también, aproximarnos al colectivo.

5.1.1. Orígenes, educación y vida laboral

El cuestionario del AN, como nos acabamos de referir, lo administramos en un grupo formado por 12 estudiantes, siete hombres y cinco mujeres, de entre 19 y 63 años, con orígenes distintos: tres marroquíes, dos filipinos, dos pakistaníes, dos bengalíes, una china, una tailandesa y un senegalés. Esta diversidad nos muestra la heterogeneidad con la que cuentan las aulas de Servei Solidari y con la que nos podíamos encontrar al implementar nuestra propuesta didáctica.

Como datos destacables, resaltaremos, aquí, las preguntas relacionadas con la educación, el trabajo y el conocimiento de lenguas extranjeras de los alumnos encuestados.

Todos los estudiantes comentaron que estudiaron en su país, aunque hasta distintas edades. Por un lado, encontramos a alumnos que lo hicieron hasta los 8 años, mientras que, por el otro, algunos lo hicieron hasta los 33, por lo que el nivel educativo y académico de nuestros aprendientes es muy variado. Asimismo, y al tener un rango de edad tan ancho, sus experiencias educativas pueden ser, también, muy diversas.

En cuanto al ámbito laboral, más del 80% de los estudiantes encuestados trabajaron en su país de origen. En cambio, aquí en España, solo trabajan la mitad, de los cuales, si bien la gran mayoría sí, no todos utilizan el español en su trabajo.

En último lugar, dado sus orígenes diversos, los alumnos tienen lenguas maternas muy distintas y, en la gran mayoría de casos, saben escribir en ellas¹¹. Asimismo, todos afirman conocer otros idiomas, entre los cuales destacan el inglés, el francés y el español.

5.1.2. Relación con España y el español

La relación de los estudiantes con España y el español es muy variada. En este sentido, los motivos por los que decidieron venir a España son, también, muy diversos, habiendo casos en el que los aprendientes emigraron por más de un motivo. Si bien la mayoría de estudiantes (75%) afirmaron haber venido por cuestiones económicas y laborales –mejorar la vida o conseguir un trabajo–, también encontramos alumnos que decidieron emigrar por reagrupación familiar (42%). En menor medida, algunos vinieron para estudiar, por razones políticas o por temas de salud.

Asimismo, el tiempo que llevan en España también varía. En este sentido, el 58'3% del alumnado reside en el país desde hace menos de tres años –algunos, incluso, menos de uno– y el otro 41'7% lleva más de tres años y, en más de la mitad de estos casos, más de cinco.

En cuanto al hecho de aprender español, uno de los objetivos de la mayoría de los estudiantes es hacerlo, principalmente, para mejorar su vida en España y progresar (83%) o para adaptarse mejor al país (42%). Asimismo, algunos también afirman que necesitan aprenderlo para su trabajo o porque quieren mejorar su currículum (42%) o hacer el examen de nacionalidad (33%). Finalmente, algunos también desean poder hablar español para comunicarse con amigos o vecinos (17%).

¹¹ No obstante, uno de los encuestados no respondió a esta pregunta, por lo que no sabemos con certeza si fue alfabetizado en su lengua materna. En el caso de los participantes de la propuesta didáctica, estos nos comentaron oralmente que sí que saben escribir en sus respectivas lenguas.

Por lo que respecta al uso del español, observamos que este está bastante equilibrado en lo que se refiere al hecho de hablar: lo utilizan para conversar con gente de la calle (58%), compañeros de trabajo o el jefe (50%) y amigos, vecinos, vendedores y funcionarios (42% en todos los casos). En cambio, en cuanto a sus hábitos lectores y auditivos, lo utilizan para leer periódicos, revistas y textos (67%), cartas o correos electrónicos (50%) y contratos, facturas y ofertas (33%); o para escuchar y comprender la televisión y la radio (92%), canciones (50%), conversaciones (33%) y mensajes por megafonía (33%).

Por último, la mitad de los estudiantes declara tener dificultades para comunicarse en los trámites burocráticos y en el médico. Asimismo, un tercio también considera que no puede relacionarse bien en el trabajo o en las relaciones sociales.

5.1.3. Aprendizaje del español

En cuanto al aprendizaje del español, decidimos incluir preguntas que nos ayudaran a conocer distintos aspectos relacionados con el aula de E/L2: cómo les gusta aprender, qué les gustaría trabajar más, qué temas les son más difícil entender y cómo prefieren trabajar en clase.

En términos generales, podríamos decir que a los estudiantes les motiva aprender leyendo textos y hablando con los compañeros. En cambio, no les gusta tanto aprender con fotografías y vídeos, con actividades con las que puedan aportar su experiencia o escribiendo textos. Asimismo, les gustaría tratar y trabajar en clase todos los aspectos posibles –gramática, vocabulario, pronunciación, expresión e interacción orales, expresión escrita, comprensión oral y audiovisual y comprensión lectora–, si bien los que reciben una puntuación más alta son vocabulario, expresión oral y gramática. En este sentido, no hay ningún tema que prefieran no trabajar.

Con relación a sus dificultades de aprendizaje, consideran que todos los aspectos son suficientemente complejos para ellos. No obstante, lo que creen que les presenta mayor facilidad, si bien no lo opinan todos los estudiantes, es hacer los ejercicios, asistir regularmente a clase, entender las actividades y escribir.

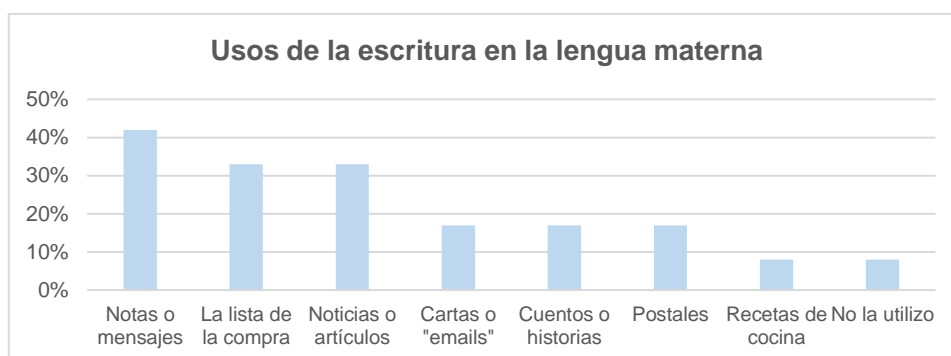
En último lugar, y con respecto a las dinámicas, observamos que a los estudiantes no les suele gustar trabajar individualmente: prefieren hacerlo en pequeños grupos (58%), en clase abierta juntamente con la profesora (55%) o en parejas (33%). A una minoría (8%) le gusta trabajar combinando todas las dinámicas.

5.1.4. Usos de la escritura

Las preguntas relativas a los usos de la escritura que hacen los estudiantes nos aportaron información sobre el tipo de hábitos escritores que tienen, tanto en su lengua materna como en español. Asimismo, y dado que nuestra idea, a raíz de nuestra experiencia en el voluntariado, era crear una propuesta que fomentara la expresión escrita en el aula, recabamos unos datos que nos permitieron orientar nuestro tema para adaptarnos mejor a las necesidades que presenta, en este ámbito, este colectivo.

Por lo que respecta a los usos de la escritura que hacen en su lengua materna (véase gráfico 1), encontramos que estos son muy variados y que no hay un género textual que sobresalga por encima de otros. En este sentido, hay algunos alumnos que la utilizan para escribir notas o mensajes o la lista de la compra. Por el contrario, las recetas de cocina son los textos que suelen escribir menos. Asimismo, un alumno ha manifestado no escribir nunca en su lengua materna.

Gráfico 1. *Uso de la escritura en la lengua materna*



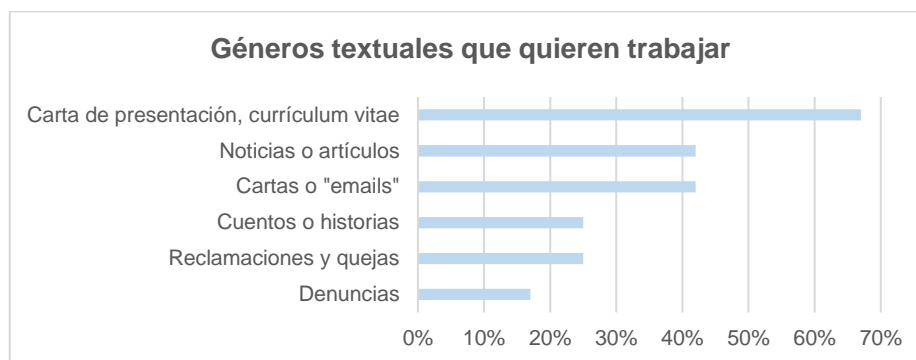
En cuanto al español (véase gráfico 2), observamos que el caso que sobresale más es el de escribir lo que se quiere decir para organizar las propias ideas, seguido por escribir solicitudes de trabajo, cartas de presentación y currículums. En cambio, usan menos esta lengua para rellenar denuncias y formularios o, incluso, afirman que nunca la utilizan en las reclamaciones y quejas. Algunos comentan que solo la utilizan en clase.

Gráfico 2. *Uso de la escritura en español*



Por lo que respecta a géneros textuales (véase gráfico 3), la mayoría del alumnado comenta que le gustaría saber escribir solicitudes de trabajo, cartas de presentación y currículums, y un poco menos de la mitad cartas, correos electrónicos, noticias y artículos. Por el contrario, no muestran un interés tan alto en aprender a redactar cuentos e historias, reclamaciones, y quejas o denuncias.

Gráfico 3. Géneros textuales que quieren trabajar



Asimismo, los temas que les interesan más son el trabajo, la cultura y los servicios públicos (58% cada uno) y los que menos la vivienda y el vecindario (17%) y las oficinas de trámites (25%).

Finalmente, y a raíz de los datos analizados y tratados con anterioridad, observamos que una de las necesidades más inmediatas y destacables de nuestros estudiantes era aprender a escribir documentos relacionados con el mundo laboral y la búsqueda de empleo. En este sentido, y dado que el 67% del alumnado manifestó el interés de aprender a escribir algún documento de este tipo, consideramos adecuado basar nuestra secuencia didáctica en la elaboración de cartas de solicitud de trabajo, un género, en general, poco tratado en las clases y en los manuales de E/LE y E/L2. Asimismo, los alumnos expresaron su interés en aprender y practicar especialmente vocabulario, gramática y expresión oral, y su preferencia hacia el trabajo en pequeños grupos, por lo que valoramos la posibilidad de incidir en estos aspectos mediante la implementación del EPT y el AC.

5.2. Pilotaje de la propuesta didáctica

En este apartado, y siguiendo nuestro objetivo general, vamos a describir el pilotaje de la secuencia con el propósito de conocer el cumplimiento de la programación inicial y el desarrollo de la propuesta. Para ello, nos basaremos en el diario y las notas de campo de la profesora, las transcripciones de la negociación de los criterios de logro y del *focus group*, y los cuestionarios realizados al final de las sesiones 1, 6 y 10. Para seguir mejor este apartado, recomendamos repasar las técnicas y los métodos cooperativos (§ 2.2.2.3.) y la descripción de la propuesta (§ 4.5.), así como las tablas diseñadas para cada sesión (véase [Anexo 2](#)).

Como ya hemos comentado, la secuencia fue diseñada, en un principio, para realizarse en siete sesiones. No obstante, debido a distintos factores como imprevistos o el ritmo de trabajo del alumnado, el pilotaje se extendió a tres sesiones más. A continuación, presentamos el pilotaje dividido en cuatro bloques, siguiendo la agrupación de la tabla 2 (véase p. 22).

5.2.1. Pilotaje de la sesión 1 (22 de enero del 2020)

Los objetivos de esta primera sesión eran presentar el proyecto y la tarea final; formar equipos y trabajar su identidad, desarrollando, así, las competencias sociales; y averiguar y activar los conocimientos previos de los estudiantes.

Una de las cosas que nos preocupaba especialmente era la asistencia y la creación de equipos. Antes de empezar el proyecto, habíamos hecho un par de clases con este grupo en las que combinamos distintas actividades y dinámicas para ver sus capacidades, ritmo de trabajo y nivel real de lengua. Asimismo, también formamos con anterioridad los equipos siguiendo las indicaciones del AC, pero temíamos que no vinieran todos los alumnos –o vinieran nuevos– y tuviéramos que reestructurarlo todo. Al final, asistieron a clase 14 alumnos y tuvimos que hacer únicamente algunos pequeños cambios en la creación de equipos.

Después de crear los equipos, trabajamos su identidad con distintas actividades: buscar tres cosas en común, escoger un nombre de equipo y escribir las reglas del trabajo cooperativo a modo de contrato didáctico. Estas actividades, como se recoge en el diario de la profesora, salieron bastante bien, ya que los estudiantes se implicaron, se conocieron y consensuaron los nombres para los equipos. Asimismo, como se muestra en el cuestionario del final de la sesión 1 y el cuestionario final de AC, estas actividades gustaron bastante a los estudiantes, los cuales se sintieron bien con ellas. No obstante, en el equipo 2, no se realizaron todas las actividades dentro del tiempo establecido, escogieron su nombre sin ser aceptado por todos los miembros del equipo, precisamente por falta de tiempo, y, citando directamente al diario, “no parece que tengan la conexión que han tenido los otros miembros del resto de equipos”.

Por lo que respecta a las técnicas del AC, y siguiendo los comentarios recogidos en el diario, algunas funcionaron mejor que otras. En este sentido, y aunque tuvo que adaptarse en los tríos, destaca *Active Knowledge Sharing*, que fue guiada y dividida en tres pasos, y que fue puntuada, en el cuestionario final, con casi un sobresaliente. *Talking Chips*, en cambio, no funcionó bien en todos los equipos, a pesar de hacer un ejemplo grupal, ya que algunos alumnos no siguieron la regla principal: para hablar, debes tener una ficha; si ya has utilizado tu ficha, tendrás que esperar a que todos tus compañeros intervengan. En este sentido, los estudiantes hablaban cuando querían, independientemente de si tenían la ficha o no. Cuando

nos dimos cuenta de que no estaba funcionando, decidimos intervenir y dar más apoyo a los equipos que lo necesitaban.

En general, esta sesión transcurrió sin demasiados cambios e imprevistos, por lo que la valoramos positivamente: probamos algunas estructuras cooperativas y cumplimos con los objetivos planeados. En este sentido, nos pareció que el proyecto tenía una buena acogida entre los estudiantes y nos dimos cuenta de que les gustaba hablar y trabajar con otros compañeros, tal y como se nos demuestra en el cuestionario final de esta misma sesión, donde los alumnos opinaron sobre el trabajo en equipo y sus sentimientos a lo largo de la clase: “yo [me] he sentido bien con [mi equipo]” (E3-1), “[me] he sentido al trabajar en equipo muy divertido pero muy importante porque hablamos m[á]s” (E4-2), “me gusta mucho hablar y practica[r] de lengua Española” (E2-3) o “me he sentido muy bien. Tengo confian[z]a [.] He conocido [a] mis compañeros” (E1-4). Asimismo, en la última sesión de la secuencia, con la información recogida en el cuestionario y en el *focus group*, volvemos a encontrar datos muy parecidos a los que acabamos de exponer.

5.2.2. Pilotaje de las sesiones 2 y 3 (23 y 27 de enero del 2020)

Como hemos comentado antes, la implementación de nuestra secuencia se alargó unas cuantas sesiones más debido principalmente al ritmo de trabajo del alumnado, que pensábamos que sería más elevado. Ya en la segunda sesión, se nos modificó el diseño inicial, por lo que no cumplimos estrictamente con los objetivos originales. En este sentido, en la sesión 2 solo pudimos realizar la mitad de la programación, que consistía en leer y entender una carta de presentación y aprender vocabulario relacionado con ella. En cuanto a la 3, los objetivos eran conocer la estructura y las características principales de la carta de solicitud de empleo y trabajar la identidad de clase y las estrategias comunicativas mediante la aplicación del modelo *Jigsaw II*.

A ambas sesiones, la asistencia fue menor que a la primera, por lo que tuvimos que improvisar y juntar equipos por falta de miembros: en el caso de la sesión 2, donde vinieron únicamente nueve alumnos, fusionamos los equipos 1 y 3; y en el caso de la 3, a la que asistieron 10, juntamos los equipos 2 y 3. Asimismo, en el caso de la tercera sesión, aparecieron algunos alumnos nuevos que no habían asistido a ninguna de las dos sesiones anteriores o que solo habían estado en la primera.

En la sesión 2, los alumnos nos comentaron que el tema de nuestra secuencia era complejo –esta opinión vuelve a salir en el *focus group*– y nos dimos cuenta de que para realizar las actividades necesitaban más tiempo del previsto, cosa que nos obligó, a partir de allí, a adaptar el proyecto a su ritmo de trabajo y a alargarlo unas sesiones más.

En cuanto a las estructuras cooperativas de ese día, probamos *Think-Pair-Share*, que tuvimos que adaptar porque solo teníamos tríos, y *Lápices al centro*. Ambas técnicas, como se observa en el diario y en los datos del cuestionario sobre AC, funcionaron bastante bien, especialmente la segunda. Una evidencia de que funcionó fue la propia implicación de los estudiantes, que se recoge en el diario mediante la siguiente afirmación: “[...] ha habido momentos en los que, si algún alumno no seguía bien la técnica, uno de los compañeros se lo recriminaba y le decía que tenía que poner el bolígrafo en el centro”.

En la sesión 3, decidimos probar, para introducir al alumnado a las partes y características fundamentales de la carta de solicitud de empleo, y para trabajar con tareas de obtención y transmisión de la información, el método cooperativo *Jigsaw II*, que tuvimos que adaptar por la cantidad de estudiantes, que pensábamos que sería superior. Como se registra en el diario, este método causó bastante sorpresa a los estudiantes, probablemente porque es muy distinto a las clases más tradicionales a las que suelen estar acostumbrados. Los alumnos necesitaron bastante apoyo, especialmente los números 3, pero observamos que, en términos generales, y con algunas excepciones, entre ellos se ayudaron y apoyaron, se implicaron y entendieron la teoría, tal y como se muestra en las pruebas de comprobación realizadas al final de la aplicación del modelo (véase [Anexo 5](#)). Algunos, incluso, como se hace notar en el diario, al tener que explicar su parte a su equipo, tomaron apuntes o se ayudaron de los modelos de cartas de la sesión anterior.

Otra técnica con la que experimentamos para revisar las partes, el vocabulario y las estructuras prototípicas de las cartas de solicitud de trabajo fue *Tabla en grupo*. Como se observa en el diario y en los datos recogidos en el cuestionario de AC, esta estructura funcionó bien como repaso y gustó mucho a los estudiantes, que se implicaron activamente en ella (véase [Anexo 5](#)). No obstante, hubo equipos, como el 2-3, para los que fue más dificultosa. Consideramos que este hecho se debe no a que la técnica en sí fuera compleja – tenían que clasificar frases ya dadas–, sino por el léxico que aparecía en ella. Asimismo, en la elaboración de las cartas de solicitud de empleo, como se comenta en el diario, algunos aprendientes, siguiendo nuestras recomendaciones, utilizaron esta tabla para guiarse.

A pesar de los imprevistos y los cambios realizados sobre la marcha y el cumplimiento parcial de los objetivos en la sesión 2 –no pudieron desarrollarse todas las actividades planeadas– y las ligeras modificaciones hechas en la 3 –las pruebas del *Jigsaw II*, aunque no estaba previsto, las corregimos nosotros en casa, ya que necesitábamos disponer de más tiempo para implementar *Tabla en grupo*– consideramos que ambas sesiones fueron satisfactorias, especialmente la 2, pues las técnicas funcionaron, tal y como hemos expuesto y explicado anteriormente. Esto nos animó a volver a experimentar más adelante con *Lápices al centro*.

5.2.3. Pilotaje de las sesiones 4, 5 y 6 (28, 29 y 30 de enero del 2020)

Los propósitos de estas sesiones eran repasar las características de las cartas de solicitud de empleo –estructura, saludos y despedidas, etc. –; trabajar las diferencias entre *tú* y *usted*, y entre el perfecto simple y el compuesto mediante tareas de reflexión lingüística; trabajar la identidad de clase y las estrategias comunicativas; hablar sobre uno mismo; hacer un repaso de las últimas sesiones; y establecer criterios de logro para escribir y corregir una carta de presentación.

La asistencia a estas sesiones fue diversa, pero mayor que a las dos últimas anteriores. En este sentido, a la sesión 4 asistieron 10 alumnos; a la 5, 11, y a la 6, 12.

En la sesión 4, probamos dos técnicas nuevas: *Redes de palabras*, para realizar un esquema de la carta a modo de repaso, y *Numbered Heads Together*, para fomentar el aprendizaje entre compañeros, la interacción dentro equipo y el consenso grupal de opiniones.

La primera, con previsión, la adaptamos a los estudiantes. En esta clase, como se registra en el diario de la profesora, nos dimos cuenta de que modificarla ligeramente había sido una buena decisión, ya que “muchos alumnos no sabían lo que era un esquema”. Ante esta situación, decidimos explicarlo –con la ayuda de los estudiantes que sí lo sabían–, revisamos el ejemplo y realizamos conjuntamente la primera parte para que tuvieran más claro lo que tenían que hacer. En general, y aunque no hicieron los esquemas perfectos, eran más que aceptables por ser su primera vez (véase [Anexo 5](#)).

La segunda estructura funcionó “a medias y en función del equipo”. La parte más problemática fue la de la puesta en común, ya que tenía que hacerlo un representante del equipo elegido al azar. Esto fue difícil para algunos equipos: llamábamos al número 2 para que dijera la respuesta, pero el número 1 intervenía. Esto nos obligó a llamar la atención sobre los estudiantes, puesto que no estaban cumpliendo con las normas de la estructura. Como se observa en las notas de ese día, la segunda vez que aplicamos esta técnica, en la actividad posterior, hicimos hincapié en este punto, que finalmente funcionó: los estudiantes entendieron el procedimiento y solo intervinieron cuando los llamamos por su número.

Finalmente, pusimos como deberes hacer un pequeño ejercicio de rellena huecos para practicar el uso de *tú*, *usted*, *vosotros* y *ustedes*. Decidimos incluir ejercicios de este tipo porque son los que nos suelen pedir este tipo de alumnado en Servei Solidari¹².

¹² En la sesión 6, tal y como se recoge en el diario, los estudiantes nos pidieron más ejercicios de este tipo, que realizamos al terminar el proyecto, porque consideramos que ya tenían suficiente conocimiento para escribir su carta de solicitud de empleo usando correctamente las formas y los tiempos del pasado.

En la sesión 5, volvimos a tener algunos imprevistos parecidos a los que habíamos tenido en las sesiones 2 y 3. Por un lado, tuvimos que fusionar, por falta de miembros, los equipos 3 y 4. Y, por el otro, unos cuantos estudiantes no hicieron los deberes en casa, por lo que tuvieron que realizar el ejercicio en clase. Como nos imaginábamos que esto podía pasar, habíamos dejado un margen de 10-15 minutos en la programación por si se daba el caso.

En cuanto a las técnicas, aplicamos, tanto en la práctica lúdica de gramática como en el reconocimiento de tiempos verbales, *Numbered Heads Together*, que la habíamos probado en la sesión anterior y que consideramos que su uso es adecuado para el alumnado. Según las notas de ese día, funcionó “mucho mejor” que en la otra sesión y “parece que gusta a los estudiantes y funciona bastante bien”, ya que esta vez, como en la última, seguían las normas y solo intervenían verbalmente si eran llamados.

En general, como se registra en el diario, las actividades funcionaron bastante bien, especialmente la práctica de gramática lúdica para repasar las formas de *tú, usted, vosotros* y *ustedes*. Los estudiantes nos preguntaron, incluso, si teníamos más tarjetas con verbos para seguir jugando, hecho que, sumado a los comentarios en el *focus group* en los que destacan la presencia de juegos en el aula (l. 260-269 y 314-323), interpretamos como que les gustó este tipo de ejercicio. Otra actividad que nos sorprendió gratamente fue la de transformar frases informales a formales: observamos que los estudiantes no recurrieron tanto a nosotros e intentaron resolver sus dudas ayudándose dentro del equipo. En este sentido, en el diario, nos preguntamos si, a través de las sesiones anteriores y las actividades planteadas en las que se combinan distintas técnicas cooperativas, se ha potenciado su autonomía. Asimismo, en el cuestionario rellenado en la clase posterior, en el que se valoran las sesiones 4, 5 y 6, todos los equipos afirmaron haber trabajado en equipo, haberse ayudado y respetado, y estar trabajando *muy bien* juntos.

La sesión 6, la observamos como muy positiva e interesante, puesto que consideramos que los estudiantes que vinieron no solo aprendieron, sino que también recordaron y afianzaron aspectos trabajados en sesiones anteriores y en otros cursos. En este sentido, las actividades funcionaron bastante bien y comentaron que algunas de ellas, como la de clasificar marcadores temporales, eran muy fáciles. Nuestra opinión es que no solo fueron fáciles, sino también útiles, tanto para la clase como para el desarrollo de su competencia lingüística. Asimismo, con la actividad de explicar la propia biografía, que buscaba la participación activa de los aprendientes y aplicaba la estructura de *El Círculo*, se sorprendieron porque pensaban que debían escribirlo, cuando el propósito real era que hablaran de su experiencia y escucharan a sus compañeros. Esta estructura, como muestran los datos recogidos en el cuestionario final sobre AC, no solo funcionó, puesto que cumplieron con el propósito de

escuchar y explicar la propia experiencia y la de su compañero, sino que, también, fue una las estructuras que gustó más a los estudiantes.

Otra técnica que probamos fue la de *Subasta de errores y aciertos*. En un principio les costó comprender el ejercicio, pero después del ejemplo y de la primera frase entendieron bien su funcionamiento. Como se explica en el diario, “ha sido gracioso porque entre equipos se reían si creían que alguien compraba una frase falsa”, por lo que consideramos, junto con el casi sobresaliente con el que ha sido puntuada, que es una técnica que gusta y motiva a los estudiantes, y que sirve, además, para repasar, de un modo lúdico, todos los contenidos tratados en las sesiones anteriores.

También implementamos en la actividad de rellenar la biografía, aunque no estaba previsto, *Lápices al centro*, ya que nos dimos cuenta de que es una estructura fácil de aplicar, que da buenos resultados y que implica a los estudiantes, puesto que tienen que reflexionar y llegar a un acuerdo para escribir las respuestas finales. Por último, y para la realización del cuestionario, probamos *RoundTable Consensus*, que consideramos que no funcionó, pues los alumnos no cumplían el orden de los turnos e intervenían cuando querían.

Finalmente, en estas tres sesiones tuvimos que cambiar ligeramente la programación. En este sentido, en la sesión 4, tal y como se recoge en el diario, dado el número de estudiantes y sus demandas, modificamos el ejercicio de clasificar saludos y despedidas. Nuestra idea era que, después de agrupar los saludos en función de si eran formales o informales, dos representantes de cada equipo revisaran el trabajo de otro equipo. Al ser menos alumnos de lo esperado, solo pudo ir un representante de cada. Sin embargo, como les resultaba muy difícil corregir a otros compañeros, nos pidieron corregirlo en clase abierta, cosa que al final hicimos.

En la sesión 5, las modificaciones en las actividades y dinámicas de grupo se justifican por la irregularidad de asistencia. Por ejemplo, en la actividad de la gramática lúdica, repartimos a los equipos cinco tarjetas –y no cuatro–, dado que fusionamos dos equipos; o, en el ejercicio de reconocer tiempos verbales, la idea inicial era hacerlo en parejas y luego ponerlo en común en el equipo. Sin embargo, como había un trío, decidimos que lo mejor era hacerlo directamente en equipo. De este modo, todos los estudiantes siguieron las mismas indicaciones y no tuvimos que dar instrucciones distintas para cada equipo, en función del número de componentes.

En la sesión 6, realizamos todas las actividades programadas, incluido el cuestionario, excepto aquella en la que teníamos que pensar y discutir cómo escribir una buena carta de

presentación. Esta discusión tenía el objetivo de establecer los criterios de logro para realizar y corregir la tarea final. Precisamente, pusimos como deberes hacer una parte de este ejercicio –pensar los criterios de logro– y buscar ofertas de trabajo para traerlas a clase el siguiente día y poder escribir la carta para solicitar empleo.

5.2.4. Pilotaje de las sesiones 7, 8, 9 y 10 (03, 04, 05 y 06 de febrero del 2020)

Los objetivos de estas sesiones eran establecer criterios de logro para escribir y corregir una carta de solicitud de empleo y repasar el género –reconocer una carta buena y una mala, y reconstruir y completar una carta–; planificar, escribir, revisar y reelaborar la propia carta de solicitud de trabajo –en la revisión, también la de un compañero–; coevaluar las cartas elaboradas; y evaluar la propuesta didáctica.

A todas estas sesiones asistieron nueve alumnos, excepto a la 7, a la que asistieron 10. Asimismo, cabe destacar que, aunque el número de alumnos es el mismo, algunos estudiantes no lo son, por lo que encontramos que hay alumnos que asistieron a la sesión 8, pero no a la 9.

En la sesión 7, nos encontramos con algunos imprevistos, si bien es cierto que imaginábamos que esto podía pasar y fuimos preparados. En este sentido, la mayoría de los estudiantes no hizo los deberes, por lo que tuvimos que dedicar más tiempo a los criterios de logro. Asimismo, tampoco habían buscado ofertas de trabajo: por si esto sucedía, nosotros lo habíamos hecho previamente, por lo que, aquel día, trajimos distintas ofertas de empleo que considerábamos que podían encajar con el alumnado.

Como no habían pensado los criterios de escritura y corrección, decidimos dejarles tiempo y aplicar, otra vez y con ciertos cambios para adaptarlo a los equipos –eran 10 estudiantes–, *Think-Pair-Share*, ya que, de este modo, podíamos guiar a los alumnos para que tuvieran tiempo, primero, de reflexionar individualmente; de ponerlo en común con su equipo, después; y, finalmente, de discutirlo todo el grupo en clase abierta. Este ejercicio nos sorprendió positivamente porque los alumnos, si bien es cierto que algunas veces con nuestra ayuda, comentaron la mayoría de criterios que teníamos anotados, cosa que nos hizo pensar que en las sesiones anteriores sí que habían ido aprendiendo e interiorizando algunos aspectos fundamentales de las cartas (véase [Anexo 9](#)).

Las actividades posteriores a esta sirvieron para retomar todos los aspectos trabajados anteriormente: estructura de la carta, vocabulario, lenguaje formal, pasados, etc. En general, como se manifiesta en el diario de la profesora, “[...] han salido bastante bien y en aquellas partes en las que tenían que hacer algo individualmente, por ejemplo, en el ejercicio de

comparar los modelos, los miembros del equipo se han ayudado entre ellos si alguno tenía dudas”. En otra actividad, la de completar una carta de presentación, y aunque no estaba previsto, volvimos a probar *Lápices al centro*, porque fomenta la colaboración y la ayuda mutua, la reflexión y la toma de decisiones y la resolución de problemas de forma conjunta.

Al final de la sesión presentamos la tarea final y los estudiantes empezaron con la planificación, partiendo de los anuncios que habían seleccionado en casa o de los que nosotros habíamos traído a clase. En esta actividad, notamos que a los alumnos les costaba hacer una línea del tiempo sobre su vida, a pesar de haberse mostrado anteriormente en el ejercicio de rellenar la carta de solicitud de empleo de Yamir y de haberse explicado en clase abierta. Por este motivo, decidimos dibujar nuestra propia línea del tiempo en la pizarra y pasar equipo por equipo para explicarlo otra vez. Esto nos retrasó un poco con respecto a la programación, por lo que la planificación de la tarea final no pudo terminarse en esta clase.

En la sesión 8, los estudiantes terminaron la planificación de su carta de presentación y escribieron el primer borrador. En la elaboración de estas subtareas hubo distintos ritmos de trabajo, aunque consideramos que esto no perjudicó a ninguno de los estudiantes. Asimismo, del equipo 3 no se presentó ningún miembro y tuvimos que fusionar, también, dos equipos: el 1 y el 4. En el equipo 4, apareció una compañera, E4-4, que solo había estado en una sesión, por lo que los miembros de su equipo tuvieron que explicarle todo lo que habíamos hecho, cosa que ralentizó mucho su trabajo. Sin embargo, observamos esto como positivo, puesto que ayudaron e integraron a la compañera, cuestión que defiende el AC.

Un aspecto que queremos resaltar es que una alumna, E1-2, nos comentó que quería conseguir un trabajo de recepcionista, pero que no tenía ni estudios ni experiencia. Ante esta situación, decidimos animarla y le hicimos distintas preguntas, a través de las cuales le ayudamos a reflexionar y a buscar la solución que nos consultaba.

Por lo que respecta a la revisión propia, algunos alumnos mostraron cierta sorpresa. Imaginamos que fue porque no estaban acostumbrados a revisar y reflexionar sobre su propio trabajo. No obstante, consideramos que es un buen ejercicio para ellos, puesto que les invita a observar, a pensar y a razonar sobre su propio trabajo.

Finalmente, comentaremos una sensación que se recoge en el diario de la profesora: parece que, al inicio de esta octava sesión, los alumnos hablan más entre ellos, no solo más que en otras sesiones, sino más que en otros grupos anteriores. A causa de esto, nos preguntamos si este supuesto incremento en las interacciones es un efecto del AC.

En la sesión 9, tuvimos que adaptar distintas actividades, a raíz de dos imprevistos con los que nos encontramos. En el primer caso, uno de los estudiantes, E4-2, se había dejado las gafas, por lo que no podía ni escribir ni leer el borrador de su compañera. Ante esta situación, decidimos leer en voz alta la carta para que él la pudiera corregir verbalmente. En el segundo caso, aparecieron dos alumnos que no habían asistido a la clase anterior, E1-1 y E2-4, por lo que no tenían hecha ni la planificación ni el primer borrador de la carta. Lo que decidimos hacer fue juntar a estos estudiantes y explicarles los pasos que debían seguir para realizar la tarea. A pesar de remarcarles la importancia de la planificación, optaron por hablarlo rápidamente entre ellos y escribir la carta, por lo que no dedicaron ni la mitad de tiempo que sus compañeros en estas tareas. Esto, sin duda, es un error nuestro, puesto que estábamos dando apoyo a los alumnos que estaban revisando las cartas de los compañeros y no nos dimos cuenta de este problema hasta que ya habían escrito el primer borrador de su carta de solicitud de empleo.

Por lo que respecta a *Corrección por el compañero*, consideramos que es una técnica que funcionó, aunque les pareció complicada, porque, como comentaremos más adelante (véase § 5.3.), observamos mejoras en las versiones finales de las cartas de solicitud de empleo escritas por los estudiantes. Asimismo, también consideramos que esta estructura fue positiva para los alumnos, dado que tuvieron que reflexionar, con la ayuda de la *checklist*, sobre la tarea de su compañero y la suya propia. En algunos casos, como se comenta en las notas de ese día, se creó cierto debate sobre distintos aspectos, por ejemplo, si X palabra es suficientemente educada o no, si Y aspecto es o no es correcto, etc.

Una vez revisadas las cartas, prosiguieron a escribir la versión final. Después, y aprovechando que eran nueve estudiantes, se juntaron en tríos y se calificaron las cartas mediante una rúbrica que les proporcionamos –la creamos a partir de los criterios de logro planteados en la sesión 7– y que les explicamos cómo funcionaba. Aquí, si tenían dudas, nos preguntaban y les orientábamos. En el caso del alumno que no podía leer, volvimos a leer nosotros en voz alta las cartas y evaluamos la ortografía.

En la última sesión, la 10, pasamos a los nueve estudiantes que vinieron dos cuestionarios: uno para evaluar el proyecto y su aprendizaje, y otro para valorar el AC. Luego realizamos un *focus group* con ellos, en el que pudieron dar abiertamente su opinión sobre nuestra secuencia (véase [Anexo 9](#)). Asimismo, y antes de cerrar el proyecto, les dimos *feedback* sobre sus cartas. Este *feedback* lo repasaremos en § 5.3.3.

5.3. Impacto del aprendizaje cooperativo y de la propuesta didáctica

En el presente apartado, y después de explicar y describir el pilotaje de la secuencia, con el propósito de dar respuesta al segundo y al tercer objetivo de nuestra investigación, mediremos el impacto del AC y de la propuesta a partir de los cuestionarios iniciales y finales, y las cartas elaboradas por los estudiantes: compararemos los borradores y las versiones finales de los ocho alumnos que han asistido a las sesiones donde hemos realizado estas tareas para ver qué tipo de *feedback* se han dado entre ellos y si ha habido alguna mejora entre ambas versiones, y analizaremos las nueve cartas definitivas¹³ para averiguar qué temas han quedado claros y qué temas deberían haberse trabajado más (véase [Anexo 7](#)).

5.3.1. Revisión por el compañero

Para el propósito de nuestro trabajo, es relevante analizar y observar los resultados de la técnica cooperativa *Corrección por el compañero*, ya que nos proporciona distintos datos que nos permiten observar no solamente el impacto del trabajo colaborativo en la tarea de escritura, sino también el alcance de los contenidos tratados a lo largo de la secuencia.

A continuación, examinaremos qué elementos se han revisado los estudiantes y los ejemplificaremos con algunas muestras extraídas de los borradores¹⁴. En general, los aprendientes se han fijado en distintos aspectos y han hecho correcciones valiosas para sus compañeros, que les han servido, posteriormente, para mejorar su versión final. En este sentido, observamos que los estudiantes se han fijado en los siguientes aspectos:

- La adecuación:
 - Ausencia de determinadas partes. E1-1 omite la fecha y el saludo, E4-1 y E3-4 la fecha, y E2-2 los datos personales.
 - Partes incompletas. En el borrador E3-2 advertimos que el saludo está incompleto: se olvida de *estimados* o *apreciados*.
 - Falta de información esencial. E3-4 olvida poner dos informaciones importantes: el lugar exacto en el que se publicó o encontró el anuncio y sus cualidades, carácter o actitud, por ejemplo, *me considero una persona responsable y organizada*.
 - Falta de coherencia hacia el receptor. En la carta inicial de E3-4, la compañera que lleva a cabo la revisión observa que a veces se dirige al receptor como *usted* y otras como *ustedes*. Dado que el saludo es en plural, decide corregir las formas que usan el singular y cambia, por ejemplo, *explicarle* por *explicarles*.

¹³ E4-2 decidió entregar su carta como la tenía, sin tener en cuenta el *feedback* oral que le dio la compañera y sin reescribirla para mejorarla. La hemos clasificado como versión definitiva.

¹⁴ En algunos borradores encontramos que hay aspectos que han sido modificados por el propio autor o que no han sido marcados, pero sí que se han corregido en la versión definitiva. Dado que en la implementación didáctica algunos estudiantes prefirieron dialogar entre ellos y no anotar constantemente las recomendaciones, hemos decidido tener en cuenta, también, estos cambios. De este modo, vamos a analizar las correcciones explícitas y los aspectos que, aunque no estén marcados, se han modificado en la versión final.

- La coherencia y la cohesión:
 - Adición de conectores o nexos. En el borrador de E1-4, observamos que los compañeros le añaden *porque* y *que es*, para aportar más fluidez a la redacción y a la lectura.
 - Adición de signos de puntuación:
 - En el saludo, la despedida o los adjuntos. E4-1 omite el signo de puntuación del saludo, E1-4 del saludo y la despedida, y E3-4 del saludo y los adjuntos.
 - Para separar enumeraciones. En el caso de E3-4, vemos que la compañera le añade una coma en “Me llamo [E3-4] tengo 31 años y soy de Filipinas”.
 - Al final de oración. En las versiones iniciales de E4-1 y E3-4, los compañeros les añaden algún punto, que se han olvidado, a final de oración.
 - Reformulación o reordenación de la información para dar más sentido al texto. En el borrador de E2-2, el compañero que lo revisa decide reformular una parte de una oración que no entiende: cambia “[...] he leído su anuncio para solicitar el puesto de cajera en su tienda” por “[...] he leído su anuncio en la puerta de su restaurante”. En el de E3-4, en cambio, la compañera reordena parte del texto. E3-4 escribe “Tengo formación en un restaurante porque aquí en Barcelona he trabajado en un restaurante comida de Italiana. Se llama Sportsbar Italian Food como preiga plato y ayudante de cocina también”. La compañera decide organizar esta información de este modo: “[...] en un restaurante comida de Italiana como priega plato y ayudante de cocina también. Se llama Sportsbar Italian Food”.
- La gramática:
 - Concordancia de género o número entre adjetivo y sustantivo o entre contenido y autor. En algunos borradores, como los de E1-4 y E3-4, observamos que los estudiantes se fijan en la concordancia de número entre adjetivo y sustantivo. En estos casos se corrigen, por ejemplo, *estimado señores/señoras* por *estimados señores/señoras* o *esta rezones* por *estas razones*, y *mi estudia* por *mis estudios* o *una ayudante* por *un ayudante*, respectivamente. En el caso de E2-2, que es una mujer, el compañero modifica *camarero* por *camarera*, puesto que está hablando de su propia experiencia laboral.
 - Adición, cambio o supresión de preposiciones, determinantes, verbos, pronombres u otras palabras. Estas correcciones son las más numerosas en el ámbito de la gramática y las encontramos en seis de los ocho borradores: E4-1, E1-2, E2-2, E3-2, E1-4 y E3-4. En el caso de E4-1, observamos que los compañeros le quitan la preposición *en* en “[...] he visto en oferta de trabajo” y le cambian *el* por *de* en “[...] estoy despuesta Apartir de mes de mayo”. En el de E1-2, le añaden *con* en “[...] para tratar las personas” y *hablo* en “[...] además de comunicarme en varios idiomas: ingles y un poco de español”. En el de E3-2, le quitan *un* en “[...] trabajé [...] como un recepcionista”, le cambian *durante* por *por* en “[...] trabajé en un hotel por tres años”, y le añaden *los* en “En el currículum [...] describo todos datos y otros que les pueden interesar”.

- Cambio de un verbo conjugado en el tiempo incorrecto. El compañero que revisa la carta de E2-2 se da cuenta de que conjuga un verbo en presente, cuando en realidad debería ir en pretérito indefinido o perfecto compuesto, ya que está hablando de su experiencia laboral pasada. En este sentido, el estudiante cambia *trabajo* por *trabajé*.
- El léxico:
 - Cambio de un sintagma o palabra por otra más adecuada. En el caso de E3-4, observamos que su compañera le corrige y cambia, teniendo en cuenta la información que presenta a continuación, *tengo formación* por *tengo experiencia trabajando*.
- La ortografía:
 - Corrección de tildes. Encontramos este tipo de correcciones en los borradores de E4-1, E1-2, E2-2, E3-2, E1-4 y E3-4. Las palabras que se corrigen más son *gustaría* o *desearía* (E1-2, E2-2, E1-4 y E3-4), *además* (E1-2, E3-2 y E3-4) y *he leído* (E2-2 y E3-4).
 - Corrección de palabras mal escritas sea por alguna incorrección o confusión o por interferencia con otra lengua¹⁵. Vemos que la palabra más corregida, aunque no en todos los casos, es *inglés*, escrita en algunos borradores como *engles* (E1-4) o *english* (E2-4). Asimismo, también encontramos *escola* (E1-1), *cosinera* (E4-1), *eEperiencia* (E2-2), *señors* (E3-2), *considro* y *rezones* (E1-4) y *oportunidad* (E3-4).
 - Corrección de palabras que están en minúscula y deben ir en mayúscula, o al revés. Estas correcciones las observamos principalmente en E4-1 y E2-2. En este sentido, E4-1 escribe, en medio de la oración, *he visto*, *ustedes*, *amable*, *a partir* y *marzo* en mayúscula; y E2-2, al principio, *tengo* y *por ello* en minúscula, y *formación*, en medio, en mayúscula.

Las correcciones que se han hecho los estudiantes se relacionan tanto con aspectos más superficiales del texto como con aspectos más profundos y complejos. No obstante, no observamos el mismo grado de implicación por parte de todos los alumnos en las revisiones a sus compañeros. En este sentido, nos hemos percatado de que algunos han hecho un número considerable de correcciones y han dado un buen *feedback*, mientras que otros prácticamente no han corregido más de un par de aspectos. Nos hemos dado cuenta de que, en general, estos estudiantes que han hecho menos correcciones son los que han asistido a menos sesiones.

Asimismo, y gracias a este análisis, podemos afirmar que, si bien las versiones finales de las cartas de solicitud de empleo no son perfectas, sí que presentan mejoras respecto a los

¹⁵ Hemos decidido incluir en este apartado palabras escritas en otras lenguas, como *escola* y *english*, porque consideramos que no se tratan de errores léxicos, sino ortográficos, por interferencia con otras lenguas: en el primer caso, italiano –la lengua materna del estudiante– y en el segundo, inglés –lengua que domina esta alumna–.

borradores. De este modo, consideramos que las actividades colaborativas en la realización de esta tarea han ido beneficiosas y han tenido un impacto positivo: los estudiantes han corregido aspectos relacionados con la estructura y las características del género, la coherencia y la cohesión, la gramática, el léxico y la ortografía, hecho que los ha llevado a elaborar un producto final más adecuado al contexto y al uso comunicativo.

Para conocer el impacto de nuestra propuesta, no nos hemos basado solamente en el tipo de correcciones que se han hecho los alumnos –nuestro propósito era conocer los aspectos a los que han dado mayor importancia–, sino que, también, hemos revisado las versiones definitivas de las cartas de solicitud de trabajo para averiguar qué aspectos han quedado claros y qué aspectos deberíamos haber trabajado más, y si los estudiantes han logrado elaborar un buen producto final que realmente puedan utilizar en su búsqueda de empleo en Barcelona.

5.3.2. Análisis de las versiones finales

Para este segundo análisis, y basándonos en la *checklist* y en la rúbrica de los estudiantes, nos hemos fijado en los mismos aspectos que en el anterior, es decir, en la adecuación, la coherencia y la cohesión, la gramática, el léxico y la ortografía. No obstante, nos hemos dado cuenta de que los estudiantes han cometido algunos fallos que no habíamos contemplado anteriormente, por lo que hemos decidido añadir, dentro del apartado de adecuación, la subcategoría “saludos y despedidas apropiados” y en el de léxico y lenguaje formal, “uso de verbos y sustantivos” y “mezcla de lenguaje formal e informal”. En este sentido, hemos desglosado el análisis del siguiente modo:

- Adecuación: inclusión de todas las partes de la carta, escritura de la información requerida –lugar de publicación del anuncio y empleo, formación, experiencia, habilidades...–, tratamiento apropiado y sistemático del destinatario –*usted* o *ustedes*, sin mezclar formas– y uso de saludos y despedidas adecuados.
- Coherencia y cohesión: uso de conectores trabajados o propios del nivel –*y, también, pero, porque, además, por ello*–; utilización de signos de puntuación únicamente en saludos o despedidas –una de las fórmulas–, tanto en saludos como en despedidas –ambas fórmulas–, y después de conectores o para separar información; y orden y división correctos de la información.
- Gramática: uso y conjugación correctos de los verbos en presente, uso y conjugación correctos de los verbos en pretérito perfecto y pretérito indefinido, y concordancia entre género o número en adjetivos y sustantivos.
- Léxico: empleo de lenguaje formal mediante verbos y sustantivos, y mezcla, a lo largo de la carta, de lenguaje formal e informal –uso de determinados sustantivos, verbos u otras palabras–.

- Ortografía: ausencia de tildes, palabras escritas erróneamente y confusión en la escritura de palabras en minúscula o en mayúscula.

En la tabla 3, mostramos estas categorías que hemos analizado y el porcentaje de alumnos que las han cumplido eficazmente –“sí”– o, por el contrario, de forma incorrecta –“no”–:

Tabla 3. Aspectos analizados y alumnos con aciertos y desaciertos

Adecuación				Coherencia y cohesión		
Partes carta	Información requerida	Tratamiento del destinatario	Saludos y despedidas apropiados	Conectores trabajados o del nivel	Uso de signos de puntuación	Orden y división correctos de la información
Sí: 66'7% No: 33'3%	Sí: 66'7% No: 33'3%	Tratamiento de <i>usted</i> : Sí: 100% No: 0% Tratamiento sistemático del destinatario: Sí: 77'8% No: 22'2%	Sí: 55'6% No: 44'4%	Sí: 77'8% No: 22'2%	En saludos o despedidas: Sí: 88'9% No: 11'1% En saludos y despedidas: Sí: 33'3% No: 66'7% Después de conectores o para separar información: Sí: 11'1% No: 88'9%	Sí: 77'8% No: 22'2%
Gramática		Léxico		Ortografía		
Verbos en presente	Verbos en pretérito perfecto y en indefinido	Concordancia género o número	Lenguaje formal	Ausencia de tildes	Palabras mal escritas	Confusión minúscula – mayúscula
Sí: 100% No: 0%	Sí: 88'9% No: 11'1%	Sí: 55'6% No: 44'4%	Uso de verbos y sustantivos: Sí: 100% No: 0% Mezcla de lenguaje formal e informal: Sí: 77'8% No: 22'2%	Sí: 88'9% No: 11'1%	Sí: 66'7% No: 33'3%	Sí: 44'4% No: 55'6%

Los temas en los que hemos incidido más a lo largo de la secuencia y a los que, por lo tanto, hemos dedicado más actividades y más horas de trabajo han sido el tratamiento adecuado y sistemático del destinatario, y el uso de saludos y despedidas apropiados –adecuación relacionada con la cortesía–; el orden y división de la información –coherencia y cohesión–; los verbos en presente y en pasado –gramática–; y el léxico formal. Asimismo, y en menor medida, a partir de la lectura de modelos, también hemos resaltado el uso de determinados conectores.

Los datos recogidos mediante el análisis de las versiones finales de las cartas nos muestran que aquellos aspectos a los que hemos dado prioridad en nuestra secuencia y que han sido resaltados por los estudiantes en la negociación y discusión de los criterios de logro están

suficientemente asimilados. En este sentido, observamos que casi el 70% del alumnado tiene en cuenta la estructura de la carta y escribe toda la información esencial. No obstante, E1-1, E3-2 y E2-4¹⁶ omiten alguna parte de la carta, por ejemplo, el saludo, la firma o los adjuntos; E1-1 no comenta el lugar en el que ha encontrado la oferta ni habla de sus cualidades, y E4-1 y E2-2 no explicitan el puesto de trabajo que están solicitado.

Por lo que respecta a los aspectos más relacionados con la cortesía, advertimos que algunos se han asimilado mejor que otros. Todos los aprendientes tratan de *usted* al destinatario. Como destaca E1-4 en la discusión sobre los criterios de logro: “[debemos utilizar] el lenguaje formal <...> <[tratar de] usted>” (l. 40), aspecto que interpretamos que hemos trabajado suficiente y que el alumnado ha interiorizado. Sin embargo, este tratamiento solo es sistemático en la mayoría de los alumnos, puesto que un poco más del 20% mezcla *usted* con *ustedes* en su discurso (E1-1 y E2-2). Asimismo, y a pesar de trabajarlo con algunas actividades específicas, solo la mitad de los alumnos escribe saludos y despedidas apropiados y completos (E4-1, E1-2, E3-2, E1-4 y E3-4). Esto significa que, si bien ningún aprendiente empieza su carta de manera informal utilizando *Hola* o *Buenos días*, sí que encontramos que alguno omite el saludo o que, a nuestro parecer, escribe uno que no es suficientemente adecuado al contexto comunicativo.

Cerca del 80% de los estudiantes ordenan y dividen la información adecuadamente y utilizan, de manera satisfactoria, los conectores revisados en clase (en ambos casos, todos, excepto E4-1 y E4-2)¹⁷.

En cuanto a la gramática, observamos que todos los aprendientes conjugan correctamente los verbos en presente y que la gran mayoría de ellos, casi el 90%, también emplean y conjugan de forma acertada el pretérito perfecto compuesto y el indefinido (todos, excepto E2-4). En la negociación de los criterios de logro, E1-4, representando a su equipo, comenta que en las cartas no debe haber errores de gramática (l. 60): en nuestro análisis observamos, precisamente, como acabamos de explicar, que los objetivos gramaticales planteados en la secuencia se han alcanzado.

En el ámbito del léxico, todos los estudiantes utilizan vocabulario relacionado con el lenguaje formal y las solicitudes de trabajo, por ejemplo, *desearía* o *me gustaría*, *tener en cuenta* o

¹⁶ En el caso de E3-2, observamos que en el borrador incluye todas las partes, pero en la versión definitiva omite los adjuntos; en los de E1-1 y E2-4 vemos que no han asistido a algunas de las sesiones en las que se ha trabajado la estructura de la carta de solicitud de empleo.

¹⁷ Si bien es cierto que tanto E4-1 como E4-2 utilizan algunos conectores, consideramos que, en algunas partes de sus cartas, deberían incluir algunos más para enlazar las frases y deberían reordenar o redistribuir la información en distintos párrafos para que la lectura sea más fluida.

candidatura, que aprendimos en la sesión 2 con la lectura de las cartas de Fátima y Edwin. Sin embargo, un poco más del 20% mezcla este lenguaje formal con el informal (E1-1 y E2-4), utilizando, así, verbos como *creer*, en lugar de *considerar*.

Al revisar las cartas de los estudiantes, hemos observado que comenten más de un error relacionado con aspectos a los que no habíamos dado suficiente importancia en nuestro proyecto. Estos aspectos, que también recogemos en la tabla 3, son la ortografía, el uso de los signos de puntuación –coherencia y cohesión– y la concordancia de género o número entre adjetivos y sustantivos –gramática–.

En la ortografía observamos que cerca del 90% de los estudiantes omite las tildes de algunas palabras (todos, excepto E2-2), por ejemplo, en *inglés*, *currículum*, *además*, *información* o *también*, entre otras. Asimismo, un poco más de la mitad de los alumnos escribe palabras propias del tema, como *estudié*, *interesado* y *cualificado*, de forma errónea (E1-1, E4-1, E3-2, E4-2, E2-4 y E3-4), y un poco menos de la mitad confunde el uso, en español, de la minúscula y la mayúscula (E4-1, E2-2, E1-4 y E2-4). De este modo, en algunos casos, escriben los idiomas o las cualidades personales en mayúscula y las palabras que se sitúan detrás de un punto en minúscula.

En cuanto a los signos de puntuación, observamos, en su uso, cierta confusión o dificultad, dado que en muchos casos los eliminan o los cambian. En este sentido, y si bien es cierto que casi el 90% emplea signos de puntuación en el saludo o en la despedida (todos, excepto E2-4), únicamente el 33'3% lo hace, en ambos casos, de forma correcta (E1-2, E1-4 y E3-4). Al mismo tiempo, cerca del 90% no usa –suficientes– comas para separar información en el texto o después de emplear determinados conectores como *además* (todos, excepto E1-2).

Asimismo, nos hemos fijado en la presencia de problemas de concordancia de género o número entre adjetivos y sustantivos en un poco menos de la mitad de los estudiantes (E1-1, E3-2, E4-2 y E2-4), por ejemplo, *estimada señores/señoras* (E3-2), *nacionalidad senegalés* (E4-2) o *un dependientes* (E2-4). También nos hemos encontrado un caso, en el que una estudiante escribe la carta usando algunos adjetivos calificativos en forma masculina y otros en forma plural cuando habla de ella misma (E2-4).

Por último, y tal y como hemos recogido en § 2.4., si los aprendientes, cuando escriben su carta, no tienen en cuenta los aspectos pragmáticos del texto, pueden elaborar un producto destinado al fracaso comunicativo. Dado que este es un tema fundamental en la práctica letrada, vamos a repasarlo.

De todas las categorías analizadas, y siguiendo a Díaz Rodríguez y Lucha Cuadros (2018), las que nos interesan más en términos de eficacia comunicativa son el tratamiento cortés del destinatario, el uso de fórmulas y colocaciones ritualizadas –saludos y despedidas–, la inclusión y el orden de información relevante y, a nuestro parecer, también, el uso de lenguaje formal. Estos aspectos serán, más que cualquier otros como el uso de signos de puntuación o la concordancia de género o número, los que tengan un impacto más elevado en el lector. De este modo, consideramos que la producción de un error en alguna de estas subcategorías podría llevar si no al fracaso, al riesgo comunicativo. En este sentido, por muy capacitado que esté un estudiante para desempeñar el empleo, es muy probable que no se lo dieran, pues el texto estaría transgrediendo las normas y las convenciones sociales establecidas y se percibiría al aprendiente desde una imagen negativa.

A continuación, valoraremos, mediante el uso de iconos, las cartas de los estudiantes y nos fijaremos en los errores cometidos y en su impacto pragmático.

5.3.3. Valoración de las cartas definitivas

Cuando diseñamos el proyecto, consideramos que era conveniente, para involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación, que se coevaluaran las versiones definitivas de las cartas mediante una rúbrica diseñada a partir de los criterios de logro establecidos por todo el grupo en la sesión 7 (véase [Anexo 3](#)). Asimismo, y para que se dieran cuenta de nuestro apoyo, decidimos tomar parte en esta evaluación, pero no poniendo una nota final del texto, sino tomando el papel de empleador y diciéndoles si les daríamos el trabajo que solicitaban y por qué. De este modo, tanto nosotros como ellos podíamos darnos cuenta de qué habíamos logrado y qué no.

No obstante, y para este apartado del trabajo, hemos decidido tener en cuenta no únicamente los comentarios que les hicimos en la última clase adquiriendo este rol de empleador, sino utilizar, además, la misma rúbrica que emplearon los propios aprendientes para coevaluarse.

A continuación, presentamos, en la tabla 4, para cada alumno un resumen del *feedback* dado en la sesión 10, utilizando tres iconos distintos, y la calificación que le pondríamos, a partir de una cuantificación de la rúbrica de los estudiantes. Estos iconos están íntimamente relacionados con los aspectos que determinan el éxito comunicativo del texto y son los siguientes: ✓ si le daríamos el trabajo, ≈ si quizás se lo daríamos y × si no se lo daríamos.

Tabla 4. Valoración de la carta de cada estudiante

Alumno	Feedback	Calificación mediante la rúbrica ¹⁸	Comentarios
E1-1	≈	Bien	No trata de manera sistemática al destinatario ni incluye todas las partes y toda la información importante: le falta el lugar donde se ha publicado el anuncio y sus habilidades. La carta está bastante bien escrita y cumple con la mayoría de aspectos estudiados.
E4-1	×	Bien	Aunque presenta todas las partes de la carta y trata de <i>usted</i> al destinatario, le falta información. Asimismo, el orden de esta es muy confuso, cosa que impide una lectura fluida. Al final no pide una entrevista, sino que da directamente su disponibilidad. Si bien la calificación numérica que recibe es relativamente buena y muestra que la estudiante ha adquirido muchos de los aspectos trabajados en clase, puntuamos su texto con × por el orden confuso de la información y por el final de la carta.
E1-2	✓	Sobresaliente	La carta es prácticamente perfecta. Aunque le falta poner la dirección exacta del lugar, la redacción es fluida, se entiende sin ningún tipo de problema su mensaje y la presentación es impoluta.
E2-2	≈	Notable bajo	Los aspectos más formales de la carta, relacionados con el orden prototípico de sus partes, son bastante limitados. Asimismo, tampoco comenta qué trabajo está solicitando y no trata al receptor de forma sistemática. Sin embargo, sí que incluye el resto de información y lo hace con pocas incorrecciones gramaticales y ortográficas.
E3-2	✓	Notable alto	A pesar de la ausencia de algunas tildes o errores de gramática, se trata de una buena carta, donde se incluye toda la información requerida. Además, usa distintos conectores que hacen que la lectura sea agradable.
E4-2	≈	Notable bajo	La carta es breve, pero aporta toda la información esencial y aparecen en ella todas sus partes. Al final, aunque usa <i>me gustaría</i> , es un poco directo, por eso lo evaluamos con ≈.
E1-4	✓	Notable alto	Aunque le falta poner la dirección exacta del lugar y hay algún pequeño error, la redacción es fluida, se entiende su mensaje y la información que da es importante. Utiliza lenguaje y conectores que facilitan la lectura.
E2-4	×	Suficiente	La carta en sí no es difícil de leer, sino un poco confusa: no incluye todas las partes con las que debería contar y habla de ella misma como si fuera un hombre o como si fuera más de una persona. Asimismo, no incluye ningún saludo y cuenta con distintas incorrecciones, tanto gramaticales como ortográficas.
E3-4	✓	Sobresaliente	La presentación de la carta es muy buena y cuenta con todas las partes e información necesarias. Pese a unos pocos errores ortográficos, muestra un muy buen alcance de los temas tratados en clase.

En total, podemos concluir que hay cuatro cartas que, a pesar de algunas erratas –la mayoría, ortotipográficas–, están muy bien escritas (✓), siendo alguna de ellas un producto muy bien elaborado, por lo que daríamos muy seguramente el trabajo a estos estudiantes. También hay otras tres cartas que están bastante bien escritas, pero presentan errores relacionados con la cortesía, la adecuación o la coherencia (≈). A estas tres personas, les daríamos probablemente el empleo por sus estudios y experiencia, si bien deberían mejorar las cartas, que presentan algunas incorrecciones más bien relacionadas con la pragmática y las normas sociales. Finalmente, las dos cartas restantes presentan más errores, algunos de los cuales

¹⁸ Consideramos conveniente recordar que la rúbrica fue creada para los estudiantes, por lo que no incide en todos los aspectos pragmáticos o en todos los aspectos en los que, como docentes, podríamos fijarnos.

dificultan mucho la lectura o crean confusión al lector (x). Es muy probable que no les diéramos el trabajo, dada la transgresión de las convenciones sociales que hemos comentado anteriormente y las limitaciones e incorrecciones que presentan sus textos.

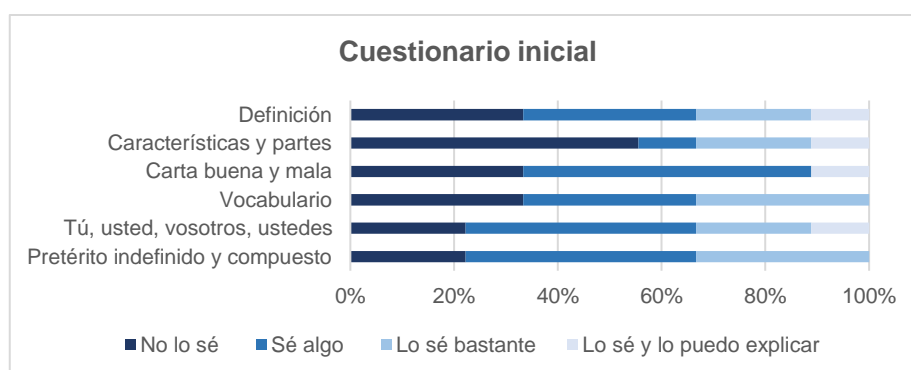
En pocas palabras, de estas nueve personas, consideramos que siete han alcanzado, en mayor o menor medida, el objetivo de nuestra secuencia y han comprendido los aspectos tratados, mientras que las otras dos, si bien es cierto que también han adquirido satisfactoriamente algunos temas, deberían repasarlos o revisarlos para poder mejorar sus respectivas cartas de presentación para solicitar empleo. Asimismo, y después de analizar las cartas, consideramos que, por nuestra parte, deberíamos haber incidido, aún más, en los aspectos pragmáticos del texto. No obstante, no debemos olvidar que, siguiendo la rúbrica, todos los alumnos han *aprobado*, que nuestros estudiantes están realizando un curso de A2.2 y que este género, que el *PCIC* (2006) sitúa en un nivel B2, es bastante complejo.

5.3.4. Cuestionarios iniciales y finales

En la primera sesión de nuestra propuesta didáctica pasamos, a cada estudiante, un cuestionario de autoevaluación (véase gráfico 4), en el que tenían que valorar sus conocimientos respecto a los temas que trataríamos en las siguientes clases. Al finalizar el proyecto, decidimos pasar un cuestionario parecido a este primero (véase gráfico 5), con el propósito de compararlos y observar, en qué medida, los estudiantes creían haber aprendido y ampliado su competencia respecto a estos mismos temas. Para esta comparación, solo hemos considerado las respuestas de los alumnos que rellenaron ambos cuestionarios.

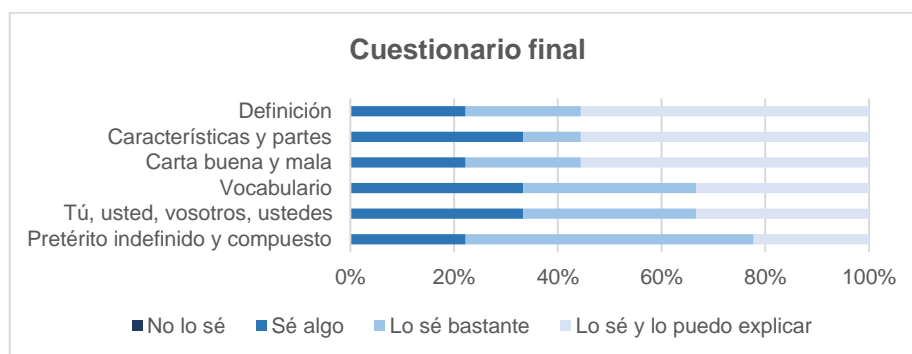
En las respuestas del cuestionario inicial observamos que el 66'7% de los estudiantes no saben o tienen muy pocos conocimientos de qué es una carta de presentación, cómo debe escribirse y qué partes tiene, y qué léxico encontramos en ella. Asimismo, difícilmente pueden distinguir y usar perfectamente *tú*, *usted*, *vosotros* y *ustedes* o el pretérito indefinido y el perfecto compuesto. El 88'9% dice, además, que no conoce o conoce poco las diferencias entre una carta de presentación buena y una mala.

Gráfico 4. Resultados del cuestionario inicial



Por lo que respecta al cuestionario final, encontramos en él cambios respecto a estos datos. En este sentido, y después de las sesiones, el 77'8% del alumnado afirma que sabe bastante bien o que, incluso, puede explicar a otras personas, qué es una carta de presentación, qué diferencias hay entre una carta buena y una mala, y qué diferencias hay entre el pretérito indefinido y el perfecto compuesto¹⁹. Al mismo tiempo, el 66'7% declara que sabe cómo es una carta de presentación y qué partes tiene, que conoce el vocabulario que aparece en ella y que sabe distinguir y usar *tú, usted, vosotros* y *ustedes*. Finalmente, la gran mayoría de los estudiantes (el 88'9%) manifiesta que se siente bastante preparado o muy preparado para escribir este tipo de cartas.

Gráfico 5. Resultados del cuestionario final



En definitiva, la comparación de los datos de los cuestionarios recogidos antes y después de la implementación didáctica, junto con las correcciones de los textos hechas por los propios estudiantes y las versiones definitivas de sus cartas, nos muestran que, en general, ha habido un aprendizaje por parte de nuestros alumnos.

5.4. Opinión y grado de satisfacción del proyecto

En las siguientes páginas, abordaremos el cuarto y último objetivo de nuestro trabajo: la opinión y el grado de satisfacción del alumnado ante la propuesta diseñada. Estos datos los obtendremos a partir de los distintos cuestionarios que rellenaron los alumnos, el diario de la profesora y el *focus group* (véase Anexos [6](#), [8](#) y [9](#)). Si para el impacto de la propuesta solo hemos considerado a nueve estudiantes, para este apartado los tendremos en cuenta todos, aunque no hayan asistido a alguna sesión o no hayan realizado la tarea final, ya que nos interesa conocer todas las opiniones.

¹⁹ En el *focus group*, E1-2 afirma que ha aprendido y mejorado en algunos temas, concretamente el de los pasados: “yo tengo faltas por ejemplo de pasados (.) pero ahora sí está mejorando (.) hemos mejorando porque estamos aprendiendo” (l. 58-59).

5.4.1. Evaluación del proyecto

En términos generales, podríamos decir que nuestra propuesta didáctica ha tenido una buena acogida entre el alumnado. En este sentido, los aspectos positivos de nuestra secuencia, según los estudiantes, son principalmente cinco:

- Utilidad. Consideran que el proyecto es muy útil y necesario para su vida, ya que pueden utilizar el producto final creado fuera del aula, y cuando busquen trabajo, para complementar su currículum. Como comentan E1-2, E3-2 y E2-1, “muy útil ha sido” (l. 24), “es muy xxx para nosotros cuando ir para una &-aaah trabajo” (l. 73), “necesitamos en la vida” (l. 74).
- Practicidad. Resaltan que las clases han sido prácticas y que han aprendido cómo escribir bien una carta de presentación. Por ejemplo, E1-4 declara que

[...] antes por ejemplo yo no sé cómo escribe ahora [...] aprender más cómo [...] se divide [...] la estructura de carta (.) este muy bueno para practicar [...] por ejemplo antes yo &-eeem tengo: currículum pero no carta de presentación (.) ahora bien <lo entiendo>. (l. 34-39)

Y E3-2 añade que “[...] es difícil [...] pero ahora [...] sabemos [...] cómo escribir (.) más o menos” (l. 42-46).

- Trabajo en equipo. Comentan que les gusta trabajar con otros compañeros, ya que pueden interactuar entre ellos, ayudarse y perder el miedo a participar. Como escriben E4-2 y E3-4 en los cuestionarios finales, “puedo practicar y hablar sin miedo” y “no sentimos [...] miedo para preguntar una cosa, y también nos ayudamos con nosotros”.
- Actividades. Afirman que las actividades son “muy buenas” y que le han gustado, por ejemplo, ordenar una carta y la práctica lúdica de gramática (l. 302-323).
- Material. Sostienen que el material es adecuado y, como comenta E2-2, que “está muy profesional” (l. 350).

Además, en los cuestionarios finales, alumnos como E1-1 y E1-2, también han declarado que han encontrado interesante aprender la gramática a partir de las cartas de presentación y que les ha gustado la metodología docente que hemos empleado y el trabajo que hemos hecho con el vocabulario, los verbos y la estructura de la carta.

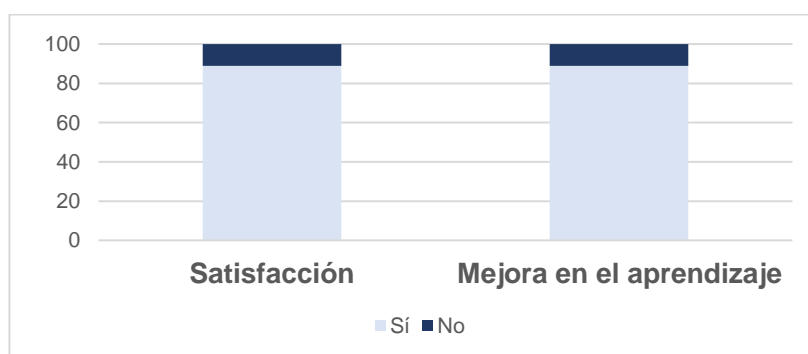
No obstante, han comentado que el proyecto ha sido “un poco largo” (l. 95-97 y 102, E1-4, E1-2 y E3-4) o que “[...] para una carta es muy largo tiempo (.) dos (.) tres clases será suficiente” (l. 100-101, E3-2) y que el tema de escribir una carta de este tipo es difícil porque “tienes [que] hacerla perfecto” (l. 32, E4-4), les exige utilizar en un lenguaje formal –no están acostumbrados– (l. 42-46, E3-2) y explicar cosas que, según ellos, están más cercanas a su idioma que al español (l. 30, E2-1), o porque nunca antes habían escrito una (l. 31, E2-2). No obstante, y a pesar de la dificultad, resaltan que, en general, ha sido muy provechoso, que han aprendido muchas cosas y que ahora saben, más o menos, cómo redactar su propia carta de presentación para solicitar un empleo.

Por último, los estudiantes también nos han hecho algunas recomendaciones que deberíamos tener en cuenta de cara al futuro, tanto nosotros para mejorar la secuencia, como la institución donde la hemos llevado a cabo. La idea de hacer un proyecto les ha parecido acertada e interesante, por lo que comentan que les gustaría hacer más proyectos, pero más cortos, para aprender más cosas nuevas (l. 115-119 y 201-204, E2-2, ENT y E3-2). Asimismo, algunos también han manifestado que les gustaría trabajar más en clase abierta con la profesora o cambiar más a menudo de equipos –E2-1 comenta “más hablar con profesora” (l. 129 y 196), E2-2 “[...] a veces sí me gusta en grupo pero cada día [...] estar en grupo así no [...] no se puede hablar con otra persona” (l. 127-129) y E3-4 “cada día cambiar más de grupo” (l. 132)– y que preferirían hacer actividades más variadas, que combinaran más aspectos (l. 230-234 y 270, E1-4 y ENT). En los cuestionarios finales, destacan que les gustaría practicar más gramática e incidir más en los verbos y en su conjugación (E1-1, E1-2 y E4-2).

5.4.2. Valoración del aprendizaje cooperativo

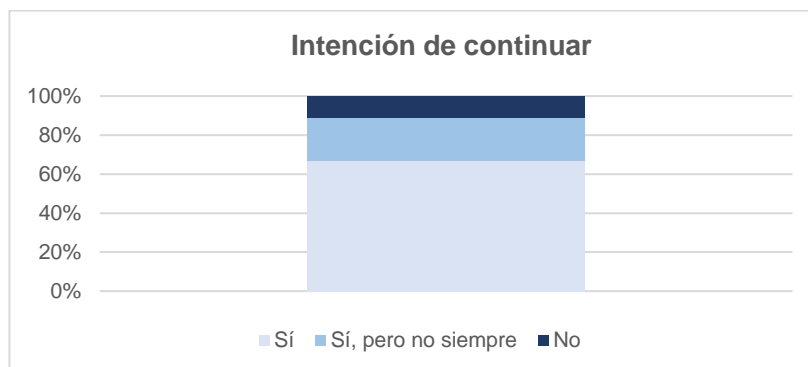
En términos generales, podríamos decir que el AC ha tenido una buena aceptación entre los estudiantes, ya que, en los cuestionarios finales, la gran mayoría (88'9%) ha manifestado que le ha gustado trabajar en equipos y que ha aprendido más gracias a los compañeros (véase gráfico 6). Esto, según los alumnos, les ha permitido comparar resultados (E1-1), aprender más cosas y entre ellos (E4-1, E1-2, E3-2 y E1-4), ayudarse (E3-4), hablar más (E4-2), tener más confianza (l. 183-186, E1-4 y ENT) y preguntar sin miedo (E4-2 y E3-4). Asimismo, algunos también han comentado que trabajar en equipos es fácil y distinto (E3-2), y que es útil para la clase y para la vida: “yo creo que [...] [el] trabajo en equipo es el mejor actividad [...] aprendes más este muy mu:y útil [...] sí” (l. 178-179, E1-4, más siguientes: l. 180-182, E1-4, E4-4 y ENT). El 11'1% restante, considera que no ha aprendido más y argumenta que no le ha gustado porque “no sabemos explicar cosas entre nosotros” (E2-1), cosa que interpretamos como que, al no dominar tanto el idioma, les es más complicado expresarse (véase gráfico 6).

Gráfico 6. Valoración del AC: Satisfacción y mejora en el aprendizaje



En suma, y como recoge el gráfico 7, al 66'7% de los alumnos le gustaría seguir trabajando así; al 22'2% también, pero combinándolo con otras dinámicas; y el 11'1% restante preferiría trabajar de otro modo, a poder ser, en clase abierta con la profesora.

Gráfico 7. *Intención de continuar con el AC*



Por lo que respecta a las técnicas y modelos cooperativos probados en clase, en la puesta en práctica ya pudimos observar cuáles habían funcionado mejor o parecían tener una mejor aceptación entre el alumnado, y cuáles peor. Como se recoge en el diario de la profesora, funcionaron bien, en mayor o menor medida, todas las estructuras y el método, a excepción de dos: *Talking Chips* y *RoundTable Consensus*. Como se comenta allí “algunas [técnicas] han funcionado bien en unos equipos y en otros no (*Talking Chips*)” (sesión 1) y “[...] *RoundTable Consensus* no ha funcionado del todo y no creo que les haya gustado” (sesión 6). Sospechamos que estas técnicas no terminaron de encajar en el alumnado porque regulan el turno de palabra, para repartirlo equitativamente, y no dan tanta libertad, en el sentido que los estudiantes tienen que hablar cuando es su turno o cuando todos sus compañeros han intervenido.

Los alumnos, por su parte, en los cuestionarios sobre AC que pasamos el último día del proyecto valoraron todas estas técnicas que habíamos probado, tal y como recogemos en la tabla 4. Las que han gustado más son *Tabla en grupo*, *El Círculo*, *Subasta de aciertos y errores*, *Active Knowledge Sharing* y *Think-Pair-Share*. Las que menos, *Talking Chips*, *Corrección por el compañero*²⁰, *Jigsaw II* y *RoundTable Consensus*. El resto, *Lápices al centro*, *Numbered Heads Together* y *Redes de palabras*, se encuentran en el medio. No obstante, todas han obtenido una puntuación por encima del notable.

²⁰ Esta estructura, aunque ha obtenido una de las peores puntuaciones, ha sido calificada en el cuestionario final, por el 77'8% de los aprendientes, como útil o muy útil. Asimismo, un poco más de la mitad de los estudiantes ha manifestado que revisar el texto del compañero ha sido fácil.

También les preguntamos si les habían gustado las actividades del primer día para trabajar la identidad de equipo, por ejemplo, buscar un nombre representativo para el equipo. Al 77'8% del alumnado les gustaron mucho o les encantaron estos ejercicios.

Tabla 5. Valoración de las técnicas y los métodos cooperativos

Técnica o método	Nota media (sobre 10)
<i>Tabla en grupo</i>	9'2
<i>El Círculo</i>	9'2
<i>Subasta de aciertos y errores</i>	8'9
<i>Active Knowledge Sharing / Think-Pair-Share</i>	8'8
<i>Lápices al centro</i>	8'6
<i>Numbered Heads Together</i>	8'6
<i>Redes de palabras</i>	8'3
<i>Talking Chips</i>	7'5
<i>Corrección por el compañero</i>	7'5
<i>Jigsaw II</i>	7'2
<i>RoundTable Consensus</i>	7'2

Consideramos que las estructuras que han tenido una acogida más buena entre los alumnos son aquellas en las que los estudiantes perciben que pueden interactuar más con sus compañeros y aportar sus conocimientos o experiencia, o que integran un componente lúdico, que relaja el ambiente de clase. Por el contrario, aquellas que regulan más la participación de los estudiantes o les exigen hacer tareas más complejas, como entender un texto para explicarlo posteriormente al equipo o revisar la carta del compañero, han sido menos del agrado de los aprendientes. Asimismo, nos hemos fijado que, con algunas de estas estructuras, como *Jigsaw II* y *Corrección por el compañero*, los alumnos adquieren un papel totalmente distinto al que este colectivo suele estar acostumbrado, ya sea por su experiencia en la fundación Servei Solidari, en la que muchos profesores imparten clases de corte más magistral, o por la tradición educativa que traen de su país. Con esto queremos decir que, con estas técnicas, el docente no explica la teoría a los estudiantes o no les corrige directamente los textos, sino que son ellos los que tienen que esforzarse en hacerlo, teniendo, eso sí, el apoyo del docente, que deja de ser la figura central.

Por último, nos remitiremos al diario de la profesora y, más concretamente, al martes 4 de febrero de 2020, la sesión 8:

[...] me gustaría comentar una sensación que he tenido al inicio de la clase. Parece que los alumnos hablan mucho más entre ellos ahora, incluso más que en grupos anteriores que he tenido. Y no hablan solamente del proyecto y las clases, sino de otros aspectos relacionados con su vida fuera del aula. ¿Será cosa del AC y el trabajo en equipo?

Como observamos en esta reflexión, se plasma un cambio en la actitud de los estudiantes: más cooperación e interacción.

6. CONCLUSIONES

A continuación, ofrecemos una evaluación de nuestra investigación para comprobar en qué medida se han cumplido nuestros objetivos. Asimismo, incluimos algunas observaciones y destacamos futuras líneas de investigación que consideramos que se abren al finalizar este estudio.

En primer lugar, y refiriéndonos al objetivo general, podemos afirmar que se ha cumplido, puesto que hemos diseñado y pilotado una propuesta didáctica cuyo propósito ha sido fomentar y desarrollar la escritura de forma cooperativa de un colectivo inmigrante adulto de la ciudad de Barcelona. Asimismo, esta propuesta ha presentado a los estudiantes una práctica letrada necesaria, relevante y de utilidad para su vida fuera del aula, por lo que ha cumplido, también, con un propósito social. No obstante, y como se muestra en el estudio, la programación inicial se ha visto modificada durante el pilotaje, si bien esto no ha perjudicado nuestro propósito principal: enseñar a elaborar una carta de solicitud un empleo.

En segundo lugar, también podemos declarar que hemos cumplido los cuatro objetivos específicos que nos hemos planteado.

Por lo que respecta al primero, hemos analizado las necesidades de aprendizaje de la escritura de un colectivo inmigrante y hemos averiguado que están relacionadas con el ámbito laboral y la búsqueda de trabajo. Como hemos mostrado en los resultados extraídos del AN, las cartas de solicitud de empleo y los currículums son dos de los géneros que escriben más en español y son, también, los que quieren trabajar en clase. Asimismo, uno de los temas que les interesa más es el trabajo. Esto se debe, muy probablemente, a que estos documentos son necesarios para mejorar sus vidas en España, pero que, en las clases, no se incide suficiente en ellos. Tal y como hemos observado en los manuales que hemos analizado, la mayoría se limita a presentarlos y a trabajarlos superficialmente.

En cuanto al segundo, hemos examinado el impacto del AC en nuestros estudiantes y hemos observado que, si bien las versiones finales de las cartas de solicitud de empleo no son perfectas, sí que son más adecuadas al contexto y al uso comunicativo que los borradores. En este sentido, y teniendo en cuenta que en el proceso de composición y revisión los alumnos han trabajado en cooperación, consideramos que el empleo del AC ha sido útil y que, por lo tanto, su impacto ha sido positivo y beneficioso.

Respecto al tercero, hemos examinado los resultados y el impacto de nuestra propuesta a partir de las cartas y hemos observado que los estudiantes se han hecho correcciones relacionadas con la adecuación, la coherencia y la cohesión, la gramática, el léxico y la

ortografía. Algunos alumnos han elaborado un muy buen producto final que podrán utilizar en su búsqueda de empleo; otros, en cambio, presentan pequeñas incorrecciones pragmáticas o errores más profundos que crean confusión al lector y que rompen con algunas de las normas sociales establecidas. No obstante, y teniendo en cuenta la complejidad del tema, consideramos que, de los nueve alumnos, siete han alcanzado el objetivo de nuestra secuencia y han comprendido los aspectos tratados.

En el análisis de las cartas, observamos que, en mayor o menor grado, todos los aspectos trabajados han quedado claros a la mayoría de estudiantes, excepto el empleo de saludos y despedidas apropiados, que casi la mitad de los aprendientes no ha alcanzado: ninguno ha utilizado lenguaje informal, pero algunos tampoco han usado las fórmulas ritualizadas. Asimismo, también encontramos aspectos que no hemos trabajado y que deberíamos incorporar en el trabajo de clase: los signos de puntuación, la concordancia de género o número entre adjetivos y sustantivos y la ortografía. Con todo, los aspectos más relacionados con la pragmática y el fracaso comunicativo han sido interiorizados por solo una parte de los estudiantes, por lo que consideramos que, en un futuro, deberíamos dar más prioridad a estos temas, de modo que todos los aprendientes elaboren una carta más acorde a los convencionalismos ligados a esta práctica letrada. Finalmente, y teniendo en cuenta tanto las correcciones que se han hecho los estudiantes como los resultados del cuestionario inicial y final, opinamos que, en general, ha habido aprendizaje por parte de nuestros alumnos.

En lo que concierne al cuarto y último objetivo específico, podemos afirmar, *grosso modo*, que nuestra propuesta ha tenido una buena acogida entre los estudiantes, puesto que ha sido útil y práctica, y ha fomentado el trabajo en equipo, hecho que les ha dado la oportunidad de practicar más español. Sin embargo, para mejorar nuestra secuencia, y desde su punto de vista, deberíamos acortar el proyecto, trabajar más en clase abierta y con otros equipos, hacer actividades más variadas y trabajar más profundamente los tiempos verbales. Por nuestra parte, consideramos que la secuencia se debería haber llevado a cabo usando las TIC –tal y como lo hacemos fuera del aula–, hecho que ha resultado imposible por las circunstancias del centro. Asimismo, y sobre la duración del proyecto, opinamos que, dado que aún desconocen muchos de los aspectos de la lengua en un nivel A2, no lo podríamos acortar a 3 sesiones, pero en niveles superiores probablemente sí.

Por lo que respecta al AC, casi todos los alumnos valoran su uso positivamente y consideran que han aprendido más gracias a él, por lo que, sumado a los datos a los que nos hemos remitido anteriormente, podemos afirmar que es una propuesta educativa que parece funcionar con este alumnado. Asimismo, les gustaría seguir trabajando con esta metodología, pero combinándola, también, con otras. No obstante, y a raíz del pilotaje, consideramos que

la asistencia irregular puede jugar en contra del AC y de su implementación, por lo que es fundamental que el docente sea flexible y se adapte a las situaciones que surjan. En cuanto a las técnicas y métodos, los que han gustado más han sido los que aportan un componente lúdico y fomentan más directamente la expresión oral. Por el contrario, los que regulan más el turno de palabra y no dan tanta libertad o exigen un trabajo tradicionalmente asociado con el profesor han tenido menos éxito.

A lo largo de este trabajo, nuestros propósitos han sido acercar a los aprendientes de A2.2 una práctica letrada que se sitúa en niveles superiores –según el *PCIC* (2006), B2– y experimentar con una metodología muy investigada, pero poco estudiada y utilizada en el ámbito de E/L2 y prácticamente desconocida en Servei Solidari, la fundación en la que hemos implementado nuestra secuencia. Con él, hemos demostrado que no es imposible trabajar este género en un nivel bajo, sino que es un reto que debemos asumir para favorecer la inserción sociolaboral de estos estudiantes.

Por una parte, animamos a incorporar el AC a la docencia dirigida a este tipo de alumnado y a experimentar e investigar con él en todos los ámbitos, temas y niveles. Como recogemos en nuestra investigación, el AC ofrece muchas posibilidades, da buenos resultados en el ámbito de la escritura y permite a los estudiantes ganar más confianza y seguridad con respecto al uso del español. Por otra parte, consideramos que este tipo de secuencia podría adaptarse a otros contextos educativos y, también, a la preparación del DELE: se podrían trabajar más a fondo los géneros discursivos que aparecen en él y un trabajo de este tipo podría ayudar a potenciar los resultados en estas partes del examen. De modo más ambicioso, se podría crear un manual dirigido a este alumnado e influenciado por el AC y el EPT.

Por último, pretendemos que nuestro estudio sea una pequeña contribución al mundo de la enseñanza de español a inmigrantes y, más específicamente, a Servei Solidari. En este sentido, queremos destacar su carácter de *aprendizaje-servicio* y devolver a la fundación lo que nos ha permitido investigar en el ámbito académico. Gracias a la estrecha colaboración con las coordinadoras del programa, hemos realizado una pequeña formación virtual y asincrónica sobre AC a los profesores voluntarios, de modo que puedan recoger y aplicar todo lo que hemos aprendido investigando este tema y a lo largo de nuestro trabajo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Arnaus, R. y Contreras, J. (1995). El compromiso ético en la investigación etnográfica. *Temps d'educació*, (14), 33-60. Racó: <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/125585/246343>
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Secretaría General Técnica y Ediciones Morata.
- Barnett, L. (2003). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. En L. Barnett, M. del Carmen Martín, G. Echeita Sarrionandia, N. Escofet Pujol, C. Fernández Estévez, D. Guix Feixas, J. R. Jiménez Vicioso, F. Lloret Iniesta, G. López Cid, M. Maté Calleja, C. Mir Maristany, M. Ojea Rua, P. Pujolàs Maset, M. Redó Dalmau, J. Rué Domingo, P. Serra Joaquinet y N. Solsona Pairó, *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: El aprendizaje cooperativo* (pp. 117-124). Graó.
- Boquete, G. (2014). Las destrezas orales en el aula de ELE: Situación actual de las competencias comunicativas. *Lenguaje y Textos: Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (39), 117-124. SEDLL: http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/lenguaje_y_textos_39_volumen_completo_1.pdf
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (3ª ed.). Planeta.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción. Algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (49), 3-20. Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: Puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó: <https://www.grao.com/es/producto/texto-proceso-contexto-actividad-discursiva-puntos-de-vista-diversos-sobre-la-actividad-de-aprender-y-de-ensenar>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. En Carmen Pastor (Coord.), *Actas del Programa de Formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2003-2004)* (pp. 8-25). Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua* (10ª ed.). Graó.

- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta.
- Cassany, D. (2009a). La composición escrita en E/LE. En *MarcoELE*, (9), 47-66. MarcoELE: https://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf
- Cassany, D. (2009b). La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. En Enrique Pato, Luis Ochoa y Javier Lloro (Eds.), *Tinkuy: Boletín de investigación y debate. La Enseñanza del Español como Lengua extranjera en Quebec. Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)*, (11), 7-29. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/47548470_La_cooperacion_en_ELE_de_la_teor%C3%ADa_a_la_practica
- Cassany, D. (2011). *En línia: Llegir i escriure a la xarxa*. Graó.
- Chambers, G. (2000). Motivation and the Learners of Modern Languages. En S. Green (Ed.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages* (pp. 46-76). Multilingual Matters, Ltd.
- Colomer, T., Ribas, T. y Utset, M. (2003). La escritura por proyectos «Tú eres el autor». En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó: <https://www.grao.com/es/producto/la-escritura-por-proyectos-tu-eres-el-autor>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2008). *Aula de Español*. Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/index.php?espanol#space>
- Consejo Económico y Social. (2019). *La inmigración en España: Efectos y oportunidades* (Informe núm. 2). Publicaciones del CES. Consejo Económico y Social de España: <http://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013, nueva ed.). *Aula 3. Curso de español*. Difusión.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cruz Roja. (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Cruz Roja.
- Díaz Rodríguez, L. y Lucha Cuadros, R. M. (2018). Las cartas de solicitud de trabajo en ELE y la tradición discursiva en L1 y L2. A propósito de los textos conversacionales y sus géneros en el aula de ELE. En *MarcoELE*, (26), 1-42. Repositori de la Universitat Pompeu Fabra: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/36510/diaz_merdele_cart.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Duran, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo: Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En J. C. Torrego y A. Negro (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (p. 139-166). Alianza.
- Echeita, G. (2003). Sentir el apoyo de los compañeros: Las estrategias de aprendizaje cooperativo. En L. Barnett, M. del Carmen Martín, G. Echeita Sarrionandia, N. Escofet Pujol, C. Fernández Estévez, D. Guix Feixas, J. R. Jiménez Vicioso, F. Lloret Iniesta, G. López Cid, M. Maté Calleja, C. Mir Maristany, M. Ojea Rua, P. Pujolàs Maset, M. Redó Dalmau, J. Rué Domingo, P. Serra Joaquinet y N. Solsona Pairó, *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: El aprendizaje cooperativo* (pp. 33-37). Graó.
- Estaire, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. En J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (p. 53-72). Edinumen.
- Fernández-Río, J. y López Tejeda, A. (2004). El aprendizaje cooperativo: Estrategias de uso. *IV Congreso Internacional Virtual de Educación*, 1-11. Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/236660009_EL_APRENDIZAJE_COOPERATIVO ESTRATEGIAS DE USO
- Fuentes González, A. D., Trenchs Parera, M., Villalba Martínez, F. y Sierra Martínez, F. (2012). Español segunda lengua en contexto de inmigración. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multilingües. XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 42-63). Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421091>
- Galvín, I., García, B., Moreno, P. y Santiago, P. (1998). *Proyecto Forja: Lengua española para inmigrantes*. FOREM.
- García, P. (1999). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Carabela: Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera*, 45, 107-124. Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_107.pdf
- García Mateos, C. (2008). La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: Necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. En A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo, G. (Eds.), *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía.
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de “español para inmigrantes” en el contexto de educación de personas adultas. *Carabela*, (53), 45-64. Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_045.pdf
- González, M., Martín, F., Rodrigo, C. y Verdía, E. (2011, nueva ed.). *Socios 1. Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Difusión.
- Grenfell, M. (2000). Learning and Teaching Strategies. En S. Green (Ed.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages* (pp. 1-23). Multilingual Matters, Ltd.

- Hernández, M. (2003). La enseñanza de español a inmigrantes: ¿Una metodología específica? *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, 1-8. Encuentro Práctico para profesores de ELE: https://www.encuentro-practico.com/pdf03/hernandez_garcia.pdf
- Instituto Cervantes. (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Santillana Educación.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Íñigo, S., Rey, I. y El Benai, F. (2006). *¿Cómo se dice? Manual de español para inmigrantes. Nivel A1*. Obra Social Caja Madrid.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1985). The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, M. H. Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck, *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (p. 103-124). Springer Science+Business Media.
- Kagan, S. (1985). Dimensions of Cooperative Classroom Structures. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, M. H. Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck, *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (p. 67-96). Springer Science+Business Media.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *RedELE: Revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera*, (0), 1-11. Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/28068430_El_aprendizaje_cooperativo_del_ELE_Propuestas_para_integrar_las_funciones_de_la_lengua_y_las_destrezas_colaborativas
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Llobera, M. (1999). La formación del profesorado de lenguas: Nuevas perspectivas. En J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (p. 101-119). Edinumen.
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O. y Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: Glosario*. Universitat Pompeu Fabra: <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>
- Martín Leralta, S. y Melero Campos, M. I. (2012). Las estrategias de cortesía en la interacción escrita por correo electrónico en E/L2 para inmigrantes. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multilingües. XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 549-560). Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422838>
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE: Revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera*, (0), 1-37. Red de información educativa:

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72256/00820083000369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martín Peris *et al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Martín Peris, E. (2009). Tareas para aprender a leer. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la escritura* (pp. 63-80). Paidós.
- Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica: Lengua y literatura*, 7, 241-254. *Revistas Científicas Complutenses*: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110241A>
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5-24. Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_005.pdf
- Molina, M. (2008). Alfabetización de personas adultas extranjeras. En A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo, G. (Eds.), *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Pueyo, S. y Sabater, M^a. L. (2019). Análisis de necesidades: El primer paso de la planificación de un curso. En C. López Ferrero y J-T. Pujolà (Eds.), *La didáctica de lenguas de par en par: Diálogo entre teoría y práctica* (p. 62-83). Difusión.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2012). La implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En J. C. Torrego y A. Negro (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (p. 77-104). Alianza.
- Profe Ana Alvarez. (febrero 2015). *¡Se busca... trabajo! (3) 5 RIM*. Profe Ana Alvarez: <https://profeanaalvarez.wordpress.com/2015/02/28/se-busca-trabajo-3-5-rim/>
- Remón Pérez, N. (2017). *Análisis de textos expositivos de estudiantes de español como lengua extranjera y estudiantes nativos*. (Trabajo de Final de Grado, Universitat Pompeu Fabra, Cataluña). Repositori de la Universitat Pompeu Fabra: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34035/Remon_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2a ed. actualizada). Cambridge University Press.
- Ríos, I. y Salvador, V. (2008). *L'ensenyament del discurs escrit*. Edicions Bromera.
- Ríos Rojas, A., García Granados, D. y García García, P. (2007). El componente intercultural en la enseñanza de una l2 a inmigrantes. *Linred: Lingüística en la red: La enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*, (5), 1-19. Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2345417>
- Ríos Rojas, A. y Ruiz Fajardo, G. (Eds.) (2008). *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía.

- Servei Solidari. (s.f.). *Formació bàsica*. Servei Solidari:
<http://serveisolidari.org/ca/quefem/FORMACIO/FORMACIO-BASICA/>
- Slavin, R. E. (1985). An Introduction to Cooperative Learning Research. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, M. H. Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck, *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (p. 5-15). Springer Science+Business Media.
- Soto Aranda, B. y El-Madkouri, M. (2002). La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma. En Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (Eds.), *Estudios de lingüística*, (16), 5-36.
 Research Gate:
https://www.researchgate.net/publication/39182731_La_adquisicion_del_espanol_en_la_poblacion_inmigrada_en_Espana_apuntes_para_una_reflexion_sobre_el_paradigma
- Trujillo Sáez, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de lengua. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades - Campus Melilla*, 32, 147-162. Revistas de la Universidad de Granada:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2329/2490>
- Urbano Lira, C. (2002). *El trabajo cooperativo en discurso escrito en aprendientes marroquíes*. (Trabajo de Final de Máster, Universitat de Barcelona, Cataluña). Portal redELE:
<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2004/memoriamastr/1-semester/urbano-l.html>
- Urbano Lira, C. (2004). El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE. *RedELE: Revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera*, (1), 1-17. Red de información educativa:
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72247/00820083000361.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villalba Martínez, F., Hernández García, M. T. y Aguirre Martínez, C. (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Secretaría General Técnica.
- Zanón, J. (1999). La enseñanza del español mediante tareas. En J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (p. 13-23). Edinumen.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente «hace» con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (47), 71-79.

ANEXOS

Anexo 1: Hoja de consentimiento de recogida y tratamiento de datos

[Modelo de la hoja de consentimiento](#)

Anexo 2: Planes de las sesiones de clase

1. [Sesión 1 \(22 de enero de 2020\)](#)
2. [Sesión 2 \(23 de enero de 2020\)](#)
3. [Sesión 3 \(27 de enero de 2020\)](#)
4. [Sesión 4 \(28 de enero de 2020\)](#)
5. [Sesión 5 \(29 de enero de 2020\)](#)
6. [Sesión 6 \(30 de enero de 2020\)](#)
7. [Sesión 7 \(3 de febrero de 2020\)](#)
8. [Sesión 8 \(4 de febrero de 2020\)](#)
9. [Sesión 9 \(5 de febrero de 2020\)](#)
10. [Sesión 10 \(6 de febrero de 2020\)](#)

Anexo 3: Materiales de las sesiones

1. Sesión 1
 - 1.1. [Cuestionario inicial proyecto](#)
 - 1.2. [Identidad de equipo](#)
 - 1.3. [¡Empecemos! - Activación de conocimientos previos](#)
 - 1.4. [Cuestionario final sesión 1](#)
2. Sesión 2
 - 2.1. [Lectura de modelos + Actividades receptivas](#)
3. Sesión 3
 - 3.1. [Jigsaw II](#)
 - 3.2. [Tabla en grupo](#)
 - 3.3. [Cuestionario final sesión 3](#)
4. Sesión 4
 - 4.1. [Redes de palabras](#)
 - 4.2. [Saludos y despedidas formales e informales](#)
 - 4.3. [¿Tú/vosotros o usted/ustedes?ⁱ](#)
 - 4.4. [Fragmentos de películas sobre el uso de *tú, usted/ustedes y vos*](#)
5. Sesión 5
 - 5.1. [Cartas de verbos para conjugar](#)
 - 5.2. [¿Trabajé o he trabajado?ⁱⁱ](#)
6. Sesión 6
 - 6.1. [¿Aquí o allí?](#)
 - 6.2. [Subasta de errores y aciertos](#)
 - 6.3. [Cuestionario final \(sesiones 4, 5 y 6\)](#)
7. Sesión 7
 - 7.1. [Comparar modelos](#)
 - 7.2. [¡Qué lío!](#)
 - 7.3. [¿Qué debo decir?](#)
 - 7.4. [Planificación TF](#)
8. Sesiones 8 y 9
 - 8.1. [Checklist para auto y coevaluación](#)
 - 8.2. [Rúbrica de evaluación](#)
9. Sesión 10
 - 9.1. [Cuestionario final AC](#)
 - 9.2. [Cuestionario final proyecto](#)

ⁱ Parte de este material también se utiliza en la sesión 5.

ⁱⁱ Parte de este material también se utiliza en la sesión 6.

Anexo 4: Análisis de necesidades y resultados

1. [Modelo del cuestionario de análisis de necesidades](#)
2. [Resultados del cuestionario](#)

Anexo 5: Muestras de trabajo de clase

1. [Pruebas Jigsaw II](#)
2. [Ejemplos Tabla en grupo](#)
3. [Esquemas Redes de palabras](#)

Anexo 6: Cuestionarios y resultados

1. [Cuestionario inicial proyecto \(sesión 1\)](#)
2. [Resultados cuestionario inicial proyecto \(sesión 1\)](#)
3. [Cuestionario final sesión 1](#)
4. [Resultados cuestionario final sesión 1](#)
5. [Cuestionario final sesión 3](#)
6. [Resultados cuestionario final sesión 3](#)
7. [Cuestionario final sesión 6 \(para evaluar las sesiones 4, 5 y 6\)](#)
8. [Resultados cuestionario final sesión 6](#)
9. [Cuestionario final AC \(sesión 10\)](#)
10. [Resultados cuestionario final AC](#)
11. [Cuestionario final proyecto \(sesión 10\)](#)
12. [Resultados cuestionario final proyecto](#)

Anexo 7: Tarea final

1. Planificaciónⁱⁱⁱ
 - 1.1. [E4-1](#)
 - 1.2. [E3-2](#)
 - 1.3. [E1-4](#)
 - 1.4. [E3-4](#)
 - 1.5. [E4-4](#)
2. Borrador y versión final
 - 2.1. [E1-1 \(borrador y versión final\)](#)
 - 2.2. [E4-1 \(borrador y versión final\)](#)
 - 2.3. [E1-2 \(borrador y versión final\)](#)
 - 2.4. [E2-2 \(borrador y versión final\)](#)
 - 2.5. [E3-2 \(borrador y versión final\)](#)
 - 2.6. [E4-2 \(versión final\)](#)
 - 2.7. [E1-4 \(borrador y versión final\)](#)
 - 2.8. [E2-4 \(borrador y versión final\)](#)
 - 2.9. [E3-4 \(borrador y versión final\)](#)
3. *Feedback* entre compañeros
 - 3.1. [Carta de E1-1 revisada por E2-4](#)
 - 3.2. [Carta de E4-1 revisada por E3-4](#)
 - 3.3. [Carta de E1-2 revisada por E3-2](#)
 - 3.4. [Carta de E3-2 revisada por E1-2](#)
 - 3.5. [Carta de E4-2 revisada por E2-2](#)
 - 3.6. [Carta de E1-4 revisada por E4-1](#)
 - 3.7. [Carta de E2-4 revisada por E1-1](#)
 - 3.8. [Carta de E3-4 revisada por E1-4](#)
4. Coevaluación
 - 4.1. [E1-1 coevalúa a E4-1 y a E3-2](#)
 - 4.2. [E4-1 coevalúa a E1-1 y a E3-2](#)
 - 4.3. [E1-2 coevalúa a E4-2 y a E2-4](#)
 - 4.4. [E2-2 coevalúa a E1-4 y a E3-4](#)
 - 4.5. [E3-2 coevalúa a E1-1 y a E4-1](#)
 - 4.6. [E4-2 coevalúa a E1-2 y a E2-4](#)
 - 4.7. [E1-4 coevalúa a E4-2 y a E3-4](#)
 - 4.8. [E2-4 coevalúa a E1-2 y a E4-2](#)
 - 4.9. [E3-4 coevalúa a E4-2 y a E1-4](#)

ⁱⁱⁱ Solo disponemos de las planificaciones que adjuntamos. Imaginamos que las que faltan se las quedaron los alumnos.

Anexo 8: Diario y notas de campo de la profesora

[Diario de la profesora](#)

Anexo 9: Transcripciones

1. [Código de transcripción](#)
2. [Transcripción criterios de logro \(sesión 7\)](#)
3. [Transcripción *focus group* \(sesión 10\)](#)