

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

CURSO 2013- 2015

**Adaptación y pilotaje de materiales didácticos en un
contexto de enseñanza de español a personas inmigradas**

María Jesús Alonso Lamilla

**Trabajo final de máster
Dirigido por la Dra. Vicenta González Argüello**

Junio de 2015

AGRADECIMIENTOS

A Antonia Salazar y a todo el equipo y alumnos de EICA, por abrirme las puertas de la entidad, ayudarme a sacar adelante el proyecto y tener paciencia conmigo.

A mi tutora, Vicenta González, por su apoyo y sus prácticos consejos.

A Paula Novillo, por su capacidad para hacerme reflexionar.

A Adriana, Anika, Elisa, Gracia, Jordi, Paula y Tony, por dejarse fotografiar y grabar.

Y a muchas otras personas que me han acompañado en este proceso.

Muchas gracias.

Resumen: Si bien desde los años ochenta se ha desarrollado una amplia variedad de estudios especializados en la enseñanza del español para inmigrantes, se observa todavía la necesidad de contar con materiales didácticos adecuados a sus necesidades e intereses. Es por ello por lo que en esta memoria se presenta, por una parte, una propuesta de mejora didáctica para personas adultas inmigradas y alfabetizadas, que pretende cubrir un vacío de materiales, desarrollar la competencia comunicativa del alumno y contribuir a la formación del profesorado activista no especialista; y, por otra, una descripción del proceso de pilotaje llevado a cabo con un grupo de entre seis y diez alumnos para validar dicha propuesta, así como un análisis cualitativo de los resultados del mismo para poder comprobar su pertinencia y los aspectos que más se han tenido en cuenta. Los resultados permiten verificar la importancia de no dar por cerrado un material hasta que no se pilota y muestran que los aspectos más comentados han sido los objetivos de las actividades, las pautas para la elaboración de la guía didáctica y la reacción de los alumnos; por otra parte, revelan un alto grado de satisfacción con el material, si bien hay ciertos aspectos mejorables. De estos resultados se desprende la necesidad de establecer procedimientos específicos de pilotaje que sirvan de orientación a los docentes para validar sus materiales de creación propia, así como de seguir desarrollando materiales didácticos acordes a las necesidades específicas.

Palabras clave: creación y adaptación de materiales, propuesta didáctica, unidad didáctica, personas inmigradas, profesorado activista no especialista, pilotaje de materiales.

Abstract: While it is true that since the 1980s a wide variety of research into the teaching of Spanish to immigrants has been carried out, access to teaching materials which are relevant and appropriate to their specific needs and interests is an ongoing concern. In this paper, this concern will be addressed in two parts: firstly, teaching materials for (literate) adult immigrants are presented, with the aim of covering a lack of appropriate materials, developing the communicative competence of the students and contributing to the volunteer teachers' training; secondly, descriptions are given of the pilot process which was carried out with a group of between six and ten students in order to validate these materials, and of a qualitative analysis of the results of the process in order to evaluate its relevance and observe which elements have been given consideration. Results show the importance of not considering a teaching material as finished until it has been piloted while highlighting a number of specific elements: the objectives of the activities; the guidelines for the elaboration of the teacher's handbook; and the reaction of the students. In addition, results reveal a high degree of satisfaction with the material (even if some elements would benefit from revision). From these results can be deduced the need for specific pilot project procedures as a guideline for teachers who would like to validate their own materials, as well as the need to continue developing teaching materials in accordance with students' needs.

Key words: learning materials creation and adaptation, didactic proposal, didactic unit, immigrant people, non-specialist teacher, pilot process.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	3
1.1. La población inmigrante en Barcelona.....	3
1.2. Estudios previos	5
1.3. Características de la enseñanza de L2 a personas inmigradas	6
1.4. Definición de conceptos previos	8
2. OBJETIVOS Y ENFOQUE ADOPTADO	9
3. METODOLOGÍA	12
3.1. Descripción del marco institucional, del profesorado y del grupo meta	12
3.2. Descripción de la estructura donde va enclavado el material.....	14
3.3. Descripción del proceso creativo.....	16
3.3.1. Libro del alumno	17
3.3.2. Guía didáctica y material complementario.....	19
3.4. Descripción de la tipología de actividades.....	19
3.5. Metodología de recogida de datos y análisis del pilotaje	20
4. PRESENTACIÓN DEL MATERIAL PREVIO AL PILOTAJE.....	24
4.1. Libro del alumno	24
4.2. Guía didáctica.....	32
4.3. Material complementario.....	34
5. PILOTAJE DEL MATERIAL.....	35
5.1. Descripción del proceso	35
5.2. Resultados y análisis.....	37
5.2.1. Resultados y análisis del informe de pilotaje	37
5.2.2. Resultados y análisis del cuestionario de valoración	41
6. VERSIÓN DEFINITIVA DEL MATERIAL	43
7. DISCUSIÓN.....	46
8. CONCLUSIONES.....	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	60

INTRODUCCIÓN

En esta memoria se presenta una propuesta didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera a personas adultas inmigradas y alfabetizadas, así como el proceso de pilotaje llevado a cabo para validar dicha propuesta. Esta ha sido elaborada a partir de la renovación de materiales ya existentes y está destinada a ser utilizada en los cursos de formación de Eicascantic, una asociación afincada en Barcelona y dedicada a la enseñanza del español como lengua extranjera a personas inmigradas. La principal motivación al desarrollar este proyecto es contribuir al valioso trabajo realizado desde la entidad gracias a la dedicación de muchas personas que, de forma generosa y por convicción, entregan día a día su tiempo para hacer posible el acceso al aprendizaje de la lengua de la comunidad de acogida a aquellas personas que, por su situación administrativa o económica, han quedado excluidas de otros contextos de aprendizaje.

La elección de trabajar con esta entidad en concreto se debe a la experiencia personal como voluntaria en la misma, lo que proporciona la ventaja de conocer la realidad concreta del aula y, en especial, el manual que se utiliza en los cursos de la entidad, razón por la que se pudo constatar la necesidad de renovar los materiales didácticos disponibles. Contar con materiales de aprendizaje adecuados a las necesidades específicas actuales es muy importante debido a que son un apoyo fundamental en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, pueden facilitar enormemente la labor que se desarrolla en entidades como Eicascantic y, como señala C. García (2004, p. 146), son un estímulo para el alumno y le permiten la práctica del estudio y la autonomía del aprendizaje.

Tras percibir la necesidad de revisión de materiales en la entidad, se llevó a cabo un análisis más riguroso del material de partida para constatar que las actividades no se adecuaban a los últimos avances a nivel didáctico y que era pertinente renovar tanto el contenido como el diseño del material, tal y como sucede con todos los materiales didácticos editados que quieren mantenerse actualizados. Tras la elaboración de un diagnóstico y la consulta de bibliografía especializada, se pasó a realizar una primera propuesta de unidad didáctica que finalmente fue pilotada con un grupo de alumnos de Eicascantic. Tras el pilotaje, se modificó la unidad didáctica de partida hasta elaborar una versión final y se confeccionó una guía didáctica de acompañamiento de la unidad. Posteriormente, se analizaron los resultados del pilotaje para

comprobar la importancia del mismo y averiguar qué aspectos se habían tenido más en cuenta. Todo este proceso se presenta organizado en torno a ocho capítulos:

En el primer capítulo, el *Estado de la cuestión*, presentamos información sobre la población inmigrante en Barcelona, así como un panorama general de lo que se ha venido haciendo en los últimos años en el ámbito de la enseñanza de L2 a personas inmigradas, con especial hincapié en los autores que más han influido en la elaboración de este trabajo. También se presenta un resumen de las principales características de la enseñanza de L2 a personas inmigradas y la definición de una serie de conceptos previos que se utilizarán a lo largo del trabajo.

En el segundo capítulo, se presentan los objetivos del trabajo y el enfoque didáctico adoptado en la creación del material didáctico.

En el tercer capítulo se contextualiza el proyecto, pues se describe el marco institucional, el perfil del profesorado, el grupo meta y el manual de partida. También se presenta un recorrido a grandes rasgos de los pasos seguidos durante el proceso creativo, así como una descripción de la tipología de actividades que podemos encontrar en la propuesta. Dentro del mismo capítulo, también se expone la metodología de recogida de datos y análisis de los resultados del pilotaje.

En el capítulo 4 se presenta la propuesta de unidad didáctica previa al pilotaje, atendiendo a la estructura, diseño y principales características.

En el capítulo 5 se describe el proceso de pilotaje llevado a cabo y se presentan y analizan los resultados del mismo.

En el capítulo 6 se explicitan, a modo ilustrativo, las principales modificaciones realizadas en la versión final de la unidad didáctica.

En el capítulo 7 se discuten y comentan diferentes aspectos del proceso de creación y del material didáctico, así como del proceso de pilotaje.

Finalmente, en el capítulo 8, recuperamos los objetivos establecidos al inicio del trabajo para ver si se han cumplido y exponemos las conclusiones a las que se ha llegado. Además, se proponen posibles líneas futuras de actuación teniendo en cuenta los aspectos que no han quedado resueltos.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. La población inmigrante en Barcelona

De acuerdo con los últimos datos relativos a enero de 2014 de la página web de estadística del ayuntamiento de Barcelona¹, el número de extranjeros afincados en Barcelona sumaría un total de 267.578 personas, lo que representa el 16,7% de la población de la ciudad. Como podemos observar en el gráfico 1 (elaborado a partir de los datos de 2013), los lugares de origen son muy diversos, pero destaca el número de personas procedentes del continente americano (especialmente de América central y del sur), seguido de un alto porcentaje de personas de la zona comunitaria y del continente asiático (especialmente de Asia central y sudeste asiático). En cuanto a los procedentes de África, que como podemos advertir representan un porcentaje muy bajo de la población inmigrada, cabe señalar que las principales zonas de procedencia son la zona del Magreb y África subsahariana (Ayuntamiento de Barcelona, 2014).

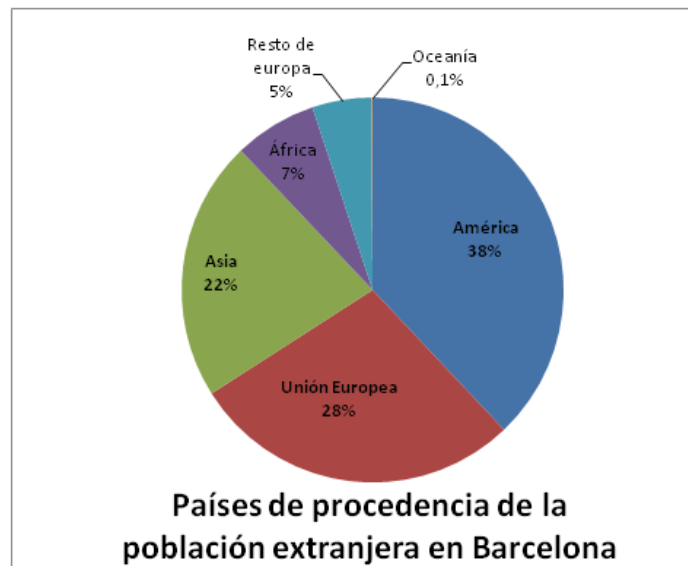


Gráfico 1. Fuente: Departamento de estadística del ayuntamiento de Barcelona, según datos del Padrón de 2013.

De estas personas, un 69,3% (185.513) procedería de países no hispanohablantes. En el gráfico 2 podemos ver la proporción de las principales comunidades no hispanohablantes afincadas en Barcelona:

¹ <http://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/inf/pobest/pobest14/part1/index.htm>

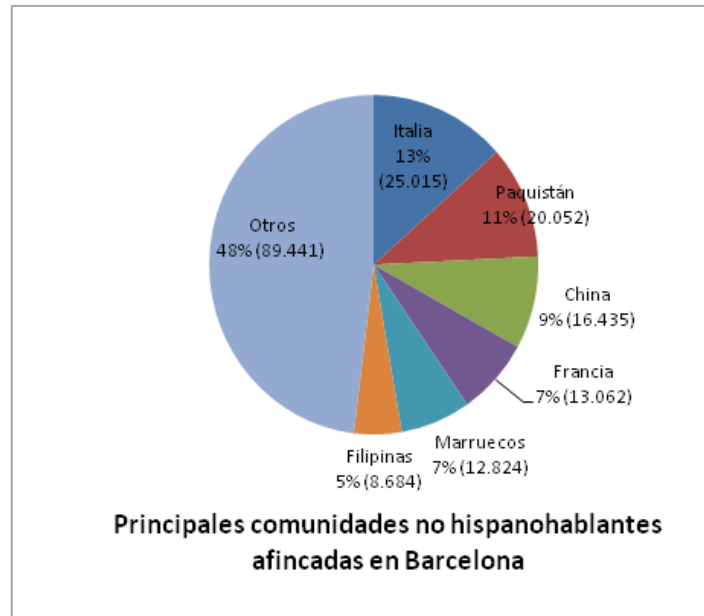


Gráfico 2. Fuente: Departamento de estadística del ayuntamiento de Barcelona, según datos del Padrón de 2014.

Como señala C. García (2004, p. 19), los motivos para emigrar son muy diversos y entre las principales causas de la inmigración se encuentran las de tipo político y económico, aunque son muy diferentes dependiendo del país de origen. Los trabajos que realizan en la provincia de Barcelona, según los datos del departamento de estadística del Ayuntamiento de Barcelona, están relacionados con el sector servicios: hostelería y restauración, locutorios telefónicos, servicios domésticos, etc., y otros trabajos que no quedan reflejados en las estadísticas, como la venta ambulante. Además, conviene tener en cuenta que muchas de las personas inmigradas, como es el caso de los chinos, trabajan en y para su propia comunidad, por lo que no sienten la necesidad de aprender la lengua del país de acogida en un primer momento (C. García, 2004, p. 19).

En conjunto, las cifras presentadas nos revelan que, pese a la disminución de la población extranjera como consecuencia de la crisis, aún hay un alto índice de personas inmigradas no hispanohablantes que requieren aprender el español (y el catalán, pues no debemos olvidar que se trata de un contexto bilingüe) como vía para la integración en su nuevo entorno. Además, cabe destacar que estas estadísticas han sido elaboradas a partir de los datos del Padrón, por lo que se refieren únicamente a personas que tienen regularizada su situación administrativa. Para tener una visión más real de la situación, habría que sumar a estas cifras el elevado número de personas

consideradas “ilegales” por parte del aparato administrativo, difíciles de calcular y ocultas en las estadísticas oficiales pero presentes en nuestras calles y aulas.

1.2. Estudios previos

Como señala M^a D. García (2009, p. 23), si bien la primera acción institucional de amplia repercusión en el ámbito de la enseñanza de ELE a personas inmigradas no tuvo lugar hasta el 2001 con la apertura del debate *Inmigración y enfoque intercultural en la Enseñanza de Segundas Lenguas en Europa* por parte del Centro Virtual Cervantes, ya desde los años ochenta se tiene constancia de iniciativas de profesores orientadas hacia la enseñanza de ELE a personas inmigradas. Desde entonces, se han producido gran número de encuentros, jornadas y debates y, gracias a todas estas actuaciones y al trabajo realizado por parte de lingüistas y profesores especializados en este campo, hoy en día contamos con una amplia variedad de estudios y publicaciones especializadas que resultan fundamentales como guía para la acción educativa.

Por cuestiones de espacio y de adecuación, no es posible incluir en estas páginas un repaso exhaustivo de todo lo publicado hasta la fecha, pero quisiera destacar brevemente el trabajo de una serie de autores y autoras cuyas publicaciones han resultado de especial relevancia y ayuda para la elaboración de esta memoria. En primer lugar, cabe mencionar el trabajo realizado por Félix Villalba y Maite Hernández, dos profesores e investigadores que llevan más de veinte años trabajando en este campo y que actualmente se han convertido en auténticos referentes en el ámbito del español para inmigrantes. Además de publicar libros y artículos, dar clases, formar profesores y crear materiales, son coordinadores junto a Pilar García de la sección *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes* del Centro Virtual Cervantes, un espacio para la formación y el debate en torno a la enseñanza de L2 a inmigrantes, y creadores de la página web *Segundas Lenguas & Inmigración*², donde podemos encontrar una recopilación de todo tipo de artículos y textos de referencia.

También ha constituido un eje fundamental el trabajo de Lourdes Miquel, conocida en el ámbito de la didáctica del español por su larga trayectoria como docente, autora y formadora. De sus obras en el campo que nos concierne cabe destacar sus artículos “Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados” en *Didáctica* (1995) y “Consideraciones sobre la

² <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>

enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes” en *Carabela* (2003), en los que recoge consideraciones básicas respecto al español para inmigrantes (necesidades, características, cuestionamiento de estereotipos, etc.) y defiende la importancia de programaciones y materiales adaptados a las necesidades específicas de estos colectivos.

Por otra parte, se han consultado las publicaciones de Pilar García sobre cuestiones relacionadas con el componente afectivo y la competencia intercultural, que ella reclama como factor clave para fomentar el respeto y el entendimiento mutuo entre culturas. Especialmente, sus artículos “El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes” en *Carabela* (1999) y “Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua” (2004), en línea, por sus consideraciones relacionadas directamente con el diseño de materiales.

En último lugar, cabe mencionar el libro *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas* de Crescen García (2004), en el que podemos consultar desde reflexiones sobre cuestiones de tipo metodológico hasta una descripción de la diversidad de lenguas de los colectivos de inmigrantes y una recopilación de las maneras de aprender y las dificultades de aprendizaje en función de la lengua y la cultura observadas durante un seguimiento de ocho años de diferentes grupos de hablantes.

1.3. Características de la enseñanza de L2 a personas inmigradas

La enseñanza del español como lengua extranjera a personas inmigradas adultas suele darse a través de entidades y organizaciones sin ánimo de lucro y centros públicos de educación de personas adultas dependientes de ayuntamientos o comunidades autónomas (I. García, 2004, p. 1259). Normalmente, estos cursos se ofrecen como una opción más dentro de un programa de acogida que incluye también programas de asesoramiento jurídico y laboral, de mediación y de atención a otras necesidades básicas como la salud y la vivienda. Es por ello que, normalmente, junto al aprendizaje de la lengua se pone especial énfasis en el conocimiento del entorno y en la vinculación de los contenidos con la vida cotidiana. Los cursos que se ofrecen desde las entidades y demás organizaciones suelen ser gratuitos o de muy bajo coste y los manuales que se utilizan son o bien recopilaciones de materiales o bien de creación propia, elaborados gracias al trabajo

activista de muchas personas y a las más bien escasas (en la mayoría de los casos) subvenciones económicas que se reciben.

En cuanto a las **características específicas de formación y aprendizaje**, debemos señalar que desde un punto de vista puramente lingüístico la enseñanza del español no diferiría respecto a cualquier otro colectivo, puesto que los procesos de aprendizaje “no dependen de la condición temporal de inmigrante de una persona sino que vienen determinados por la forma en la que los seres humanos aprenden una segunda lengua” (de la Fuente, 2008). Ahora bien, sí que hay otros factores más allá de lo lingüístico, como la relación con el país de acogida, los objetivos al aprender la lengua o cuestiones de tipo socioeconómico que son, en definitiva, los factores que marcan las diferencias en la enseñanza de ELE en estos contextos y que debemos tener en cuenta a la hora de elaborar una propuesta didáctica. Entre estos factores, podemos señalar la movilidad constante de los alumnos, el tipo de trabajos que desempeñan y las diferentes culturas educativas, que definen en cada persona una mayor o menor presencia de estrategias para el aprendizaje formal y, en algunos casos, de habilidades lectoescritoras (de la Fuente, 2008; Miquel, 1995). Es en este sentido, como señala de la Fuente (2008), que hablar de “alumnos adultos inmigrantes” como un grupo con ciertas particularidades relacionadas con los horarios, necesidades laborales, nivel de asistencia y de participación, etc., tiene relevancia. Además, a la hora de pensar en estos contextos educativos también debemos tener en cuenta factores externos al estudiante que influyen notablemente en las particularidades de la enseñanza, como la falta de recursos de algunas de las instituciones donde se desarrollan las clases y el carácter de voluntariado de parte del profesorado.

En relación con las **necesidades comunicativas** de este colectivo, resultan pertinentes las afirmaciones de Miquel (1995, p. 248), pues la autora dice que, en general, son las mismas que la definición del Proyecto de Lenguas Vivas del Consejo de Europa establece respecto al nivel umbral: “ser capaz de desenvolverse comunicativamente en situaciones de vida cotidiana”. Las necesidades más concretas dependen de cada caso concreto, puesto que se trata de un colectivo muy heterogéneo. No obstante, como Miquel apunta (1995, p. 249), en términos generales la singularidad de este colectivo no radica tanto en las funciones comunicativas, que al fin y al cabo pueden ser las mismas que cualquier otro hablante en un contexto de inmersión, sino en las nociones y temas que se trabajen para aprenderlas. De acuerdo con el ejemplo expuesto por la autora, todos estaremos de acuerdo en que “pedir información” es un objetivo comunicativo

necesario, pero parece poco factible que las personas inmigradas necesiten pedirla sobre hoteles, casas de lujo o destinos turísticos (*ibid.*, 1995, p. 249).

1.4. Definición de conceptos previos

Antes de pasar a explicitar los objetivos de la memoria, conviene definir una serie de conceptos que se manejarán a lo largo de la misma:

- **Persona inmigrada:** si bien en su sentido más literal, *extranjero* haría referencia a alguien que viene de otro país o región, “el discurso mediático y populista contempla dos realidades: extranjeros e inmigrantes” (M^a D. García, 2009, p. 16). Al utilizar la primera opción, entendemos casi exclusivamente que se trata de personas de otros países (especialmente países “de prestigio”) con un poder adquisitivo medio o alto. Gran parte de las personas de otros lugares que viven en Barcelona, como hemos podido observar en el Capítulo 1.1., son de este tipo y cuentan con una gran aceptación social. Esto nos lleva a afirmar que el rasgo definitorio de *persona inmigrada* frente a *extranjero* es, muy a nuestro pesar, de tipo socioeconómico. Más allá de este factor que, como ya hemos mencionado, da lugar a características, intereses y necesidades específicos al aprender una L2, no hay que olvidar que se trata de un colectivo muy heterogéneo en todos los sentidos (lengua de origen, nivel educativo, motivación, experiencias, etc.) y que, en cualquier caso, “la inmigración es una circunstancia temporal que no puede definir globalmente a la persona ni anular la individualidad del ser humano” (Villalba et al., 1999, p. 163).
- **Profesorado activista no especialista:** al utilizar este término no debemos caer en el error de oponerlo al de “profesorado especialista” como aquel que “no sabe” frente a aquel que “sabe”, pues como señala Miquel (1995, p. 252), “sería un error creer que solo los especialistas tienen ciertas ideas sobre las lenguas y su aprendizaje”. Entonces, se trata más bien de una forma de referirse a un perfil de profesor que no ha recibido formación específica de ELE o que no se dedica (o ha dedicado) a ello profesionalmente, pero que se encuentra impartiendo clases de español, en muchos casos de forma voluntaria. Con ello, tampoco debemos dar por hecho que la enseñanza del español a personas inmigradas se

dé únicamente a través de profesorado no especialista, pues como ya hemos expuesto existen muchas personas especializadas en este ámbito y el perfil de profesorado en estos contextos es muy diverso. Hemos querido también añadir al término el adjetivo “activista”, aun a riesgo de sonar un tanto rimbombante, con el fin de enfatizar que el trabajo que realizan estos docentes constituye una acción directa a favor del cambio social.

- **Unidad didáctica:** en el presente trabajo, nos referiremos a este término como la organización básica de los manuales de lengua, formada por un conjunto de elementos (actividades, información, textos, recursos gráficos, etc.) secuenciados de forma que crean una coherencia interna, de extensión variable y resultado de un proceso de creación, selección y organización de actividades con el objetivo de cubrir ciertos objetivos de aprendizaje determinados de antemano (Martín Peris et al., 2007).
- **Pilotaje de materiales:** proceso de validación de materiales didácticos mediante su implementación en el aula y la recogida de datos a través de diferentes instrumentos, como la observación, la grabación, el diario personal o la valoración de los alumnos, con el objetivo de determinar las modificaciones pertinentes.

2. OBJETIVOS Y ENFOQUE ADOPTADO

La presente memoria consta de dos grandes líneas de actuación que persiguen tres objetivos principales: por una parte, **crear materiales de ELE que se adecuen a las necesidades del grupo meta** a partir de la renovación de materiales ya existentes y, por otra, **comprobar la importancia de llevar a cabo un proceso de pilotaje del material creado** para garantizar la validez del mismo y **observar qué aspectos se tienen en cuenta en este proceso**, a partir de la recogida de datos mediante una serie de instrumentos explicitados en el Capítulo 3.5. de esta memoria.

A su vez, en **el diseño de la unidad didáctica** en sí, se persiguen tres objetivos a diferentes niveles: en relación con la entidad, con el alumnado y con el profesorado. Respecto a la entidad, **se propone cubrir una necesidad en cuanto a disponibilidad de uso de materiales**

adecuados a las necesidades del grupo meta que incorporen las últimas propuestas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta carencia en el contexto que nos ocupa viene determinada, por una parte, por el hecho de que el acceso a los materiales existentes en el mercado se ve muchas veces limitado por la falta de recursos económicos de las entidades, que no pueden permitirse los precios fijados por las editoriales. Por otra parte, como señala Miquel (1995, pp. 251-252), a la hora de trabajar con inmigrantes encontramos algunas dificultades de aplicación de los materiales que hay en el mercado puesto que tienden a presuponer conocimientos del mundo muy occidentalizados y, en ocasiones, tratan temas que pueden resultar ajenos a la realidad de los inmigrantes o incluso irritantes y humillantes, como por ejemplo el tema recurrente de organizar unas vacaciones ideales; o bien trabajan a partir de técnicas de aprendizaje con las que los inmigrantes pueden no estar familiarizados, como sería el caso de los test de selección múltiple (*ibid.*, p. 252). Con ello, no quiere decir que no podamos aprovechar las múltiples ventajas de los materiales publicados, que pueden adaptarse teniendo en cuenta estos factores. Por todo ello, y a pesar que desde la entidad ya se ha trabajado mucho en la elaboración y adaptación de materiales, el trabajo que se necesita es inmenso y todavía queda un largo camino por recorrer para poder proporcionar a alumnos y profesores un material de apoyo adecuado a las necesidades de aprendizaje.

En cuanto al alumnado, verdadero y último destinatario de la propuesta, se persigue **promover que los alumnos sean capaces de comunicarse en situaciones reales de comunicación**. En aras de alcanzar este objetivo, el diseño de la unidad didáctica pretende ofrecer actividades significativas que permitan desarrollar en el aula actos de habla extrapolables al mundo real y adecuados al uso que tendrán que hacer en su vida cotidiana tratando de prestar atención a las cuatro destrezas y al desarrollo de estrategias que posibiliten el aprendizaje de la lengua fuera del contexto del aula.

Otro objetivo del diseño es **contribuir a la formación del profesorado activista no especialista** en enseñanza de ELE. Para ello, y siguiendo las recomendaciones de Villalba y Hernández (2002, p. 44) en sus consideraciones sobre la formación del profesorado en contextos de inmigración, la unidad didáctica va acompañada de una guía didáctica que propone técnicas y métodos de explotación del material que actúan como puente entre la teoría del enfoque comunicativo y la realidad cotidiana del aula.

Por tanto, a modo de recapitulación, los objetivos son

1. diseñar una unidad didáctica que
 - a. cubra un vacío de acceso a materiales por parte de la entidad destinataria;
 - b. desarrolle la competencia comunicativa de los alumnos;
 - c. contribuya a la formación del profesorado activista no especialista;
2. comprobar la importancia de llevar a cabo un proceso de pilotaje que garantice la validez del material creado;
3. observar qué aspectos se tienen más en cuenta en el proceso de pilotaje.

En cuanto al enfoque didáctico adoptado, la explicitación de los objetivos evidencia que la propuesta didáctica que aquí se presenta se basa en enfoques comunicativos. Se parte de la idea de que “la lengua es comunicación” (Richards & Rodgers, 2003, p. 158) y se pretende desarrollar la competencia comunicativa, así como cubrir las funciones básicas para la comunicación a través de una metodología centrada en el alumno y poniendo énfasis en la interacción a partir del intercambio de información y el desarrollo de procesos de negociación (Martín Peris et al., 2007).

Dentro del enfoque comunicativo, se han incorporado principios de la enseñanza mediante tareas, aunque una serie de factores han impedido elaborar un verdadero enfoque por tareas. Por una parte, al tratarse de la renovación de material ya existente dentro de una programación de tipo nocional-funcional preestablecida, el contenido lingüístico ya se encontraba definido de antemano y de este se han derivado las tareas, y no a la inversa, como se propone desde este enfoque. Si bien es cierto que esta circunstancia no ha impedido la inclusión de tareas puesto que, como afirma Martín Peris (1999, p. 34), “no existe incompatibilidad entre ese principio y la existencia de un programa preestablecido”, sí que ha condicionado notablemente el diseño de la unidad didáctica, forzando a incluir ciertos contenidos innecesarios para la tarea final con el fin de ceñirse al sílabo. Por otra parte, como muy acertadamente señala Miquel (1995, p. 246), la asistencia irregular a las sesiones dificulta enormemente el desarrollo de un verdadero enfoque por tareas. Ante esta dificultad, se ha optado por plantear una pequeña tarea al final de cada sesión en lugar de un objetivo o tarea final de la unidad. Esta solución cuenta con la ventaja de proporcionar a cada sesión la independencia necesaria para contrarrestar la falta de asistencia, pero conlleva la desventaja de la limitación de tiempo (hora y media por sesión) para desarrollar diferentes tareas posibilitadoras o una tarea final propiamente dicha. En todo caso, se ha tratado

de que las tareas sean representativas de los procesos comunicativos de la vida real y de convertir el aula en un espacio en el que los alumnos puedan “hablar de sus preferencias, tomar decisiones u opinar” (Zanón, 1999, p. 16).

Por último, cabe señalar que se ha incorporado un enfoque intercultural a través de actividades que permiten contrastar los valores culturales propios y los de la cultura meta con el objetivo de “promover la participación activa de los alumnos en la reflexión y el entendimiento de estas” (P. García, 2004) y se ha tratado de tener en cuenta la realidad sociocultural de los alumnos a través de la inclusión de referencias a sus culturas, con la voluntad de no caer en caracterizaciones etnocentristas o estereotipadas de la realidad.

3. METODOLOGÍA

El presente capítulo incluye tanto la metodología relativa a la creación de materiales como al análisis del proceso de pilotaje.

3.1. Descripción del marco institucional, del profesorado y del grupo meta

La institución para la que se ha creado el material se llama Eicascantic (Espai d’Inclusió i Formació del Casc Antic) y su sede se encuentra en la calle Comerç 42 en Barcelona. Se trata de una entidad sin ánimo de lucro que lleva más de treinta años dedicándose a la acogida de nuevos ciudadanos y a la formación de jóvenes y adultos. El objetivo de la entidad es mejorar la cohesión social y la calidad de vida de personas inmigradas de diferentes orígenes, especialmente aquellas con más problemas socioculturales, sin distinciones de origen, edad, género o nivel económico y promover su inclusión mediante el desarrollo de tres grandes proyectos: un programa de formación, un programa de mediación y un programa de participación³.

El proyecto de inmersión sociolingüística contempla los idiomas castellano y catalán, así como un curso de informática básica. También se ofrece formación instrumental básica de alfabetización y neolectura. La metodología está basada en la comunicación y, junto al aprendizaje de la lengua, se pone especial énfasis en el conocimiento del entorno y en la vinculación de los contenidos con la vida cotidiana. Los cursos de castellano tienen una duración

³ Información extraída del blog de la entidad: https://eicablog.wordpress.com/qui_som/

de tres meses y están estructurados en cuatro niveles: nivel Acogida (A1.1., 4 días a la semana, 1,5 h de clase), Castellano 1 (A1.2., 3 días a la semana, 1,5 h de clase), Castellano 2 (A2.1., 3 días a la semana, 1,5 h de clase) y Castellano 3 (A2.2., 3 días a la semana, 1,5 h de clase).

En relación con el profesorado de esta entidad en particular, debemos tener en cuenta que las clases se imparten mayoritariamente de forma voluntaria por profesores con formación y características muy diferentes, no necesariamente relacionados con la enseñanza de segundas lenguas. Esto propicia, como señalan Hernández y Villalba (2004, p. 2), que los docentes no se sientan cómodos con algunas secuencias didácticas de los manuales de ELE convencionales (especialmente los de corte comunicativo), pues presuponen cierto conocimiento de la didáctica de lenguas y del proceso instructivo. Esta circunstancia se ha tenido en cuenta a la hora de adaptar los materiales y es por ello que se ha buscado la mayor facilidad de uso. Además, dada la necesidad de formación en algunos casos se ha considerado pertinente la elaboración de una guía didáctica como acompañamiento opcional de la unidad didáctica con propuestas concretas de implementación de las actividades.

En cuanto al grupo meta en general para el que están pensados los materiales (no el grupo en concreto con el que se pilotaron), se podría decir que prácticamente el único rasgo en común es ser alumnos del nivel Castellano 1 (A1.2), pues el perfil del alumnado presenta mucha variabilidad tanto en sus niveles de formación como en su variedad lingüística y cultural, la edad, los estilos de aprendizaje y los objetivos educativos. Como señala C. García (2004, p. 34), podríamos distinguir tres tipos de colectivos en lo que a nivel de formación en lenguas se refiere: los alumnos estándar, iguales que cualquier otro extranjero que aprende una lengua; las personas neolectoras en su LM, y el grupo formado por personas analfabetas e iletradas. En el caso de Eicascantic, este último grupo cuenta con clases especiales de alfabetización y neolectura, pero en las aulas hay presencia de personas con una alfabetización débil o relativamente reciente que da lugar a ciertos problemas de lectoescritura. Esto, unido a la exposición particular de cada alumno a la lengua meta (algunos acaban de llegar, otros llevan años residiendo en Barcelona), provoca que haya diferentes niveles de dominio de la lengua y de las diferentes destrezas dentro de un mismo nivel y grupo. También varían notablemente las edades (pues hay alumnos a partir de los 16 años y no hay límite de edad) y la situación administrativa y el nivel socioeconómico de los alumnos. Si bien no es el caso de todos ni mucho menos, muchos de los que acuden al centro se encuentran en situaciones de riesgo de exclusión, desocupados o con dificultades para acceder

al mercado de trabajo, lo que tiene consecuencias directas sobre los temas que se tratarán en clase.

En cuanto a las necesidades y expectativas, un aspecto que debemos tener muy presente es que la principal motivación de los alumnos parece ser aprender el idioma para poder comunicarse, resolver todo tipo de situaciones de la vida cotidiana y encontrar trabajo más fácilmente, con el objetivo de integrarse en la nueva sociedad. Es por ello que, inicialmente, lo prioritario es comunicarse y la lengua oral desempeña para ello un papel fundamental, si bien el resto de destrezas también son importantes, en tanto que la palabra escrita está muy presente en nuestra sociedad y es imprescindible para llevar a cabo tareas cotidianas tanto del ámbito personal como profesional.

3.2. Descripción de la estructura en donde va enclavado el material

Para entender mejor el contexto en el que se enmarca la propuesta didáctica que realizamos, resulta conveniente caracterizar a grandes rasgos del manual en donde va enclavada la unidad didáctica. Así, a continuación presentamos una descripción general dividida en dos: una descripción externa del manual y una descripción interna, de acuerdo con una de las propuestas de ficha de análisis de manuales presentes en Fernández (2004, p. 731). No se ha podido completar toda la ficha, pues el manual no cuenta con una declaración de objetivos ni una introducción en la que se explicita el enfoque didáctico adoptado o la estructura de las unidades, aunque sí que existe una guía didáctica de la que se ha podido extraer información. En todo caso, no se pretende presentar un análisis pormenorizado del manual, sino una breve aproximación que permita situar la propuesta didáctica en su contexto.

Castellano nivel 1 es un manual de uso interno de la entidad creado a partir de la recopilación de materiales de diferentes fuentes y de creación propia, con el fin de proporcionar un material con el que estructurar el curso de Castellano 1 de la propia entidad:

Descripción externa del manual	
Título	<i>Castellano nivel 1</i>
Autor/es	No consta.
Datos bibliográficos	No consta año de creación.
Material	El método se compone de: libro del alumno (81 páginas en blanco y negro), guía del profesor y material complementario.

Tabla 1. Descripción externa del manual de partida.

Descripción interna del manual	
Objetivos generales	Proporcionar los recursos lingüísticos y extralingüísticos que permitan gestionar el medio donde se realiza la vida cotidiana (en este caso, Barcelona), desarrollar la competencia oral y estratégica para controlar la comunicación; y desarrollar la capacidad participativa, organizativa y transformadora.
Metodología	No se han encontrado referencias explícitas, pero por la agrupación y secuenciación de contenidos, el tipo de actividades de aprendizaje y otros aspectos como el rol que se les atribuye a los alumnos, podemos concluir que subyace una metodología comunicativa de corte nocional-funcional, propia de la fase inicial de desarrollo del enfoque comunicativo.
Nivel	A1.2, vinculado con el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> .
Destinatarios	Personas adultas inmigradas y alfabetizadas.
Programación de objetivos y contenidos	El manual está pensado para cursos de una duración de 45 horas y en la guía del profesor se explicitan los objetivos y contenidos de cada unidad.
Organización general	El libro del alumno está organizado en 5 unidades que tratan temas independientes: <ul style="list-style-type: none"> · Tema 1 La diversidad · Tema 2 ¿Dónde está? · Tema 3 ¿Vamos de compras? · Tema 4 Un día normal · Tema 5. ¡Acércate a Catalunya!
Organización de una unidad	No se observa un patrón de organización concreto ni división en secciones y el número de páginas de cada unidad es variable (con un mínimo de 13 y un máximo de 19 páginas). La última unidad es una unidad de repaso de las funciones, exponentes y contenidos lingüísticos vistos a lo largo del curso.

Tabla 2. Descripción interna del manual de partida.

De las cinco unidades presentes en el manual, para la revisión y mejora se seleccionó la unidad 3, titulada *¿Vamos de compras?*, que puede consultarse en el Anexo 1 de esta memoria. En ella se trabajan los siguientes contenidos:

- Contenidos funcionales**
- Hablar de comida,
 - comprar en una tienda (pedir un producto, preguntar por el precio...),
 - expresar gustos.
- Recursos gramaticales**
- Presentación de algunos verbos irregulares (*costar, poder, dar, poner, decir*),

- el verbo *gustar* + intensificadores + *a mí también/tampoco*,
- los pronombres de OD (*lo, la, los, las*),
- los demostrativos (*este, ese, aquel*),
- concordancia sustantivo + adjetivo.

Recursos léxicos

- Las comidas del día,
- alimentos,
- platos típicos,
- cantidades,
- tiendas,
- objetos de la vida diaria,
- adjetivos para describir la comida.

Contenidos culturales

- Saber cómo se venden los productos (en gramos, en docenas...),
- pautas sociales y culturales al ir a comprar,
- hábitos alimenticios.

3.3. Descripción del proceso creativo

El proceso de gestación y elaboración de la unidad y de la guía didáctica, así como del material complementario, ha sido un proceso más complejo de lo esperado que se ha alargado durante varios meses y ha pasado por distintas etapas retroactivas. Antes de comentar cada una de las etapas me gustaría realizar dos observaciones: por una parte, que el factor más determinante en la constante toma de decisiones que supone la creación de materiales didácticos ha sido sin duda el singular contexto de aprendizaje, no únicamente por los alumnos sino también por las características de la institución y los recursos con los que se cuenta; por ello, muchas de las ideas del inicio se han tenido que ir modificando al evidenciarse limitaciones de diversa índole y se han adaptado a una realidad más modesta que la imaginación de partida. Por otra parte, si bien el proyecto de mejora ha sido concebido como un proyecto individual, en todo el proceso se ha contado con la opinión e ideas de diferentes personas cuya contribución ha resultado imprescindible para lograr el resultado final.

En cuanto al proceso creativo en sí, el punto de partida fue reflexionar acerca de los destinatarios y de sus características y necesidades particulares como grupo meta, así como realizar un análisis en profundidad de todo el material de partida (manual y guía didáctica), de la progresión de contenidos en relación con el manual del curso anterior y de los objetivos de

enseñanza de la unidad en concreto, ya determinados de antemano al tratarse de la renovación de una unidad didáctica ya existente.

Tras el diagnóstico de partida, el siguiente paso fue consultar bibliografía especializada sobre programación de cursos en contextos de inmigración, con el objetivo de definir tanto las necesidades de formación como el enfoque y la metodología. Una de las fuentes de información clave en este sentido fue el documento *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* (Sanz, 2005), disponible en el Centro Virtual Cervantes, que incluye una programación de un curso de emergencia por ámbitos temáticos, uno de los cuales son las compras. A raíz de estas consultas, se clasificaron y modificaron levemente los objetivos y contenidos de la unidad de partida, tratando de dar respuesta a las necesidades del grupo meta y ser consecuentes con el enfoque didáctico adoptado. Estas modificaciones, del mismo modo que la elaboración del material en su conjunto, se fueron consultando con la coordinadora de la entidad en diversas reuniones.

A continuación se explicitan los pasos seguidos para elaborar, por una parte, el libro del alumno y, por otra, la guía didáctica y el material complementario, los tres ejes fundamentales de la unidad didáctica.

3.3.1. Libro del alumno

Una vez adaptados y explicitados los nuevos objetivos y contenidos, el siguiente paso fue definir la secuenciación de los mismos y su compartimentación en sesiones, así como la forma de presentarlos y la tipología de actividades. En una de las reuniones mantenidas con la coordinadora del centro se calculó, en base a la duración total del curso, que cada unidad del manual debería ocupar entre cuatro y cinco sesiones de una hora y media. Como ya se ha mencionado anteriormente, se tuvo muy en cuenta que cada sesión fuera lo más independiente del resto para compensar los problemas de asistencia irregular a las clases. Por ello, se idearon tareas finales significativas para cada sesión que permitiesen cubrir los objetivos establecidos. Una de las limitaciones que se constató en esta fase fue la gran cantidad de contenidos para el poco tiempo de clase del que se disponía, lo que provocó que el esquema de la división de contenidos en las diferentes sesiones sufriera modificaciones una y otra vez y que, finalmente, se optara por

acotar el ámbito temático a las compras alimentarias en lugar de trabajar las compras en general como se proponía en la unidad original.

Una vez definidas las minitareas de las diferentes sesiones, se dio paso a la secuenciación de actividades de cada sesión. Para la secuenciación se tomaron en consideración las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas y las fases de desarrollo del aprendizaje que explicita Woodward (2002, pp. 104-112): exposición a una muestra de lengua; reflexión sobre la forma y el significado; procesamiento; uso de las estructuras. Además, la toma de decisiones fue acompañada de un proceso de validación a partir de unos criterios de diseño y adaptación de materiales ampliamente aceptados, como son los de Lozano y Campillo (1996), Baralo (2003) o Sans (2000). Esta etapa fue muy dinámica y provocó la modificación constante de planteamientos iniciales, como por ejemplo, desplazar contenidos de una sesión a otra, prescindir de otros que no tenían cabida o, incluso, añadir algunos que no se contemplaban al inicio. Durante esta fase, fue fundamental la consulta de artículos y gramáticas, así como de diferentes manuales existentes en el mercado como *Bitácora*, *Aula* o *Gente* con el fin de observar cómo se presentan y secuencian ciertos contenidos y tomar ideas de las dinámicas y tipología de actividades. Pues, como señala C. García (2004, p. 146), “el hecho de que [los métodos que existen en el mercado] no parezcan adecuados [a la realidad del grupo meta] no quiere decir que no puedan aportar secuenciación, contenidos formales y ejercicios muy útiles y pueden dar pautas para reelaborar individualmente los materiales”. Efectivamente, estos materiales han influido claramente en la unidad propuesta, ya que se consideró que, tras una pequeña adaptación, las actividades eran adecuadas al grupo meta y a los objetivos.

Tras diseñar a grandes rasgos las cinco secuencias, se pasó a desarrollar cada sesión de forma más detallada. Esta etapa fue una de las más largas y bastante lenta durante las primeras sesiones, pero a medida que la unidad tomaba forma fue haciéndose mucho más fluida. En primer lugar, se realizaron tareas como la redacción de originales y la búsqueda o elaboración de material gráfico. Para la redacción de originales fue necesario documentarse con el objetivo de ofrecer información verídica, por ejemplo, en los textos creados *ad hoc*. En cuanto al material gráfico, se ha priorizado siempre la utilización de material etiquetado como *Creative Commons* en aquellos casos en los que el material no es de elaboración propia. A medida que se tenía el material, se fue realizando una primera maquetación, en la que ya se tuvo en cuenta la

distribución del espacio, la colocación de las ilustraciones y el formato de los textos y actividades, entre otras cosas.

A continuación, llegó la fase de “pulir” el estilo: asegurarse de que las instrucciones estaban bien pautadas y eran comprensibles, rectificar la secuencia, acabar de diseñar las actividades y su distribución, etc. Esta etapa fue la más minuciosa y requirió de numerosas relecturas en detalle para asegurarse de que no había errores de algún tipo: ortográficos, tipográficos, de numeración de las actividades, etc. (para ver el resultado previo al pilotaje, consultar Anexo 2). Cabe señalar que tanto esta fase como la anterior se fueron realizando a medida que se fueron pilotando las diferentes sesiones, lo que permitió que se introdujeran cambios de una sesión a otra durante el proceso mismo de pilotaje, teniendo en cuenta los aciertos y errores. De hecho, durante este proceso de pilotaje, se constató que una de las sesiones era demasiado larga y podía dividirse en dos, lo que provocó que se descartase la idea inicial de incluir una última sesión concebida como recapitulación y cierre. Este y otros cambios realizados tras el pilotaje, que también forman parte del proceso creativo, se comentarán con más detalle en los capítulos 5 y 6.

3.3.2. Guía didáctica y material complementario

La elaboración de la guía didáctica fue a posteriori, pues se elaboró a partir de las anotaciones a la hora de planificar las clases para el pilotaje y a partir de las dinámicas y reacciones observadas en el aula durante el pilotaje. Para su diseño se siguieron como referentes algunos libros del profesor de manuales presentes en el mercado, como los de *Aula internacional 1* (2013) o *Gente hoy 1* (2013).

Por otra parte, el material complementario, formado mayoritariamente por tarjetas plastificadas, se fue elaborando de forma paralela al libro del alumno.

3.4. Descripción de la tipología de actividades

Aunque existen diferentes clasificaciones ampliamente aceptadas respecto a la tipología de actividades, como la de Richards y Lockhart (2008) o la de Harmer (1983), se ha optado por seguir la clasificación de Martín Peris (1999, pp. 29-32), que más que establecer un listado de tipologías de actividades, habla de las actividades dependiendo de tres grandes categorías

interrelacionadas entre sí. En primer lugar, cabe destacar que el autor utiliza el término *tarea* en lugar de *actividad*, entendido este como una actividad comunicativa y significativa que constituye una “unidad de trabajo en el aula dirigida intencionalmente al aprendizaje” (1999, p. 32). Así:

1. En relación con la **autonomía** respecto al resto de actividades, podemos distinguir entre:
 - las **tareas finales**, que marcan el final de una secuencia más o menos larga, en este caso una sesión;
 - las **tareas posibilitadoras**, que constituyen los pasos previos y tienen el objetivo de proporcionar al alumno las herramientas y conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea final.
2. De acuerdo con la **estructura** y **extensión** de la tarea se dan:
 - **tareas sencillas**: constan de una sola tarea;
 - **tareas complejas**: incluyen en sí mismas diversas tareas sencillas.
3. Dependiendo del **objetivo** que persiguen, las tareas pueden considerarse capacitadoras desde un punto de vista:
 - **lingüístico**: su objetivo es el aprendizaje de la forma lingüística;
 - **comunicativo**: su objetivo es el aprendizaje de funciones, estrategias comunicativas o elementos del discurso;
 - **temático o sociocultural**: su objetivo es familiarizarse o conocer determinados temas o cuestiones socioculturales;
 - **discente**: su objetivo es desarrollar estrategias de tipo cognitivo o metacognitivo o mejorar el clima y promover actitudes positivas en el aula.

3.5. Metodología de recogida de datos y análisis del pilotaje

Con el fin de obtener una visión más amplia y rigurosa de los efectos y consecuencias de la implementación del material didáctico durante el proceso de pilotaje, se combinaron diferentes técnicas de recogida de datos que incluyen las tres formas tradicionales de recopilar información que señala Latorre (2013, p. 52): *observar* lo que ocurre (tanto uno mismo como otros), *preguntar* a otras personas implicadas; y *analizar* información documentada, en este caso grabaciones de vídeo. A continuación, se presentan brevemente los diferentes procedimientos e

instrumentos utilizados y de qué manera. Para ello, se ha optado por seguir las definiciones propuestas por Richards y Lockhart (2008, pp. 15-23):

- **Diario de clase:** de acuerdo con Richards y Lockhart (2008, pp. 15-16), un diario de clase es un conjunto de percepciones por escrito de acontecimientos observados en clase, con el objetivo de retener ciertas ideas para poder reflexionar en torno a ellas posteriormente y, también, dar con nuevas ideas a partir del propio proceso de reflexión escrita. Durante el proceso de pilotaje, se dedicaron entre diez y veinte minutos tras cada sesión a la elaboración de un diario en papel, a modo de borrador, con anotaciones de todo tipo: desde reacciones de la profesora y de los alumnos, hasta observaciones sobre cómo se había presentado una actividad o qué aciertos y problemas se habían detectado, así como anotaciones sobre ideas para resolver estos problemas o preguntas sin respuesta con el objetivo de poder reflexionar sobre ellas en un futuro. La elaboración del diario no se pautó de antemano, sino que surgió de una selección libre de los datos por parte de la docente. A continuación podemos ver, a modo de ejemplo, un extracto del diario de la primera sesión:

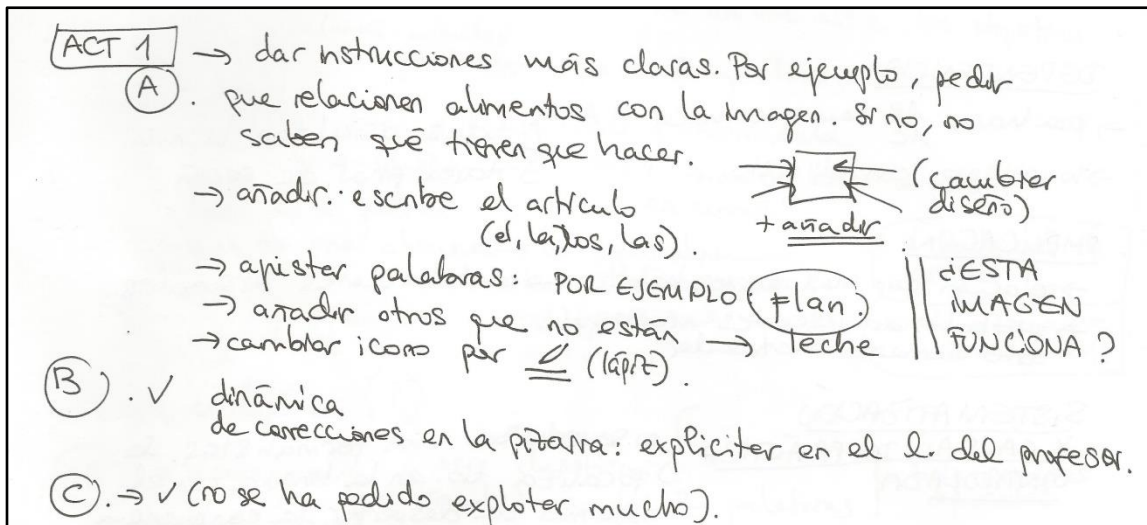


Figura 1. Extracto del diario de clase.

- **Grabaciones de clase en vídeo:** todas las sesiones se grabaron íntegramente en vídeo con el fin de contar con una “visión fiel y objetiva” de lo ocurrido en clase (Richards & Lockhart, 2008, p. 19) y complementar, así, la información de carácter subjetivo recogida en el diario de clase. En la fase de preparación de las grabaciones, se prestó especial importancia a la colocación de la cámara en un lugar estratégico que permitiese registrar la

mayor información posible sin entrar en el campo de visión de los alumnos para alterar lo menos posible la normalidad del aula y sin captar imágenes de los alumnos con el objetivo de preservar su intimidad. Posteriormente, se revisaron las grabaciones siguiendo dos procedimientos: bien de forma individual o bien junto a una observadora externa, figura que a continuación se explicará más detalladamente. La revisión de las grabaciones permitió contar con evidencias observables de los efectos del material didáctico, prestar atención a cuestiones que no habían sido percibidas desde el rol de profesor-observador, detenerse en acontecimientos concretos para reflexionar sobre ellos de manera más profunda y corroborar o refutar las percepciones individuales.

- **Observación externa y discusión:** una de las singularidades del proceso de pilotaje llevado a cabo es que se contó con la colaboración de una docente de ELE experimentada que llevó a cabo un proceso de acompañamiento pedagógico con el objetivo de obtener una visión más amplia de los efectos de la implementación de los materiales. Todo ello se hizo a través de un ciclo de práctica reflexiva conjunta que resultó fundamental para dar sentido a los datos obtenidos (Latorre, 2013, p. 83). Una característica fundamental de este proceso de acompañamiento es que la relación entre docente acompañante y acompañada fue de horizontalidad y de proximidad, basada en la confianza de haber trabajado juntas anteriormente y en la relación de amistad existente.

El acompañamiento pedagógico se inició con un encuentro previo de intercambio de información (muestra del material didáctico, comentarios relacionados con la clase, establecimiento de objetivos de observación, etc.). Durante cada sesión del pilotaje se contó con la presencia de la acompañante como observadora externa y, tras cada sesión, se llevó a cabo un encuentro en el que se contrastaron las percepciones de los acontecimientos ocurridos en el aula. Para los encuentros se siguieron dos tipos de procedimientos: en unos se realizó el visionado de la grabación y las reflexiones posteriores de forma conjunta y, en otros, por separado y después se pusieron en común. La información e ideas resultantes de la reflexión conjunta quedaron plasmadas por escrito y constituyen una parte fundamental de la recogida de datos.

- **Cuestionario:** como parte del proceso de pilotaje, al final de la última sesión se les pidió a los alumnos que respondiesen a un cuestionario informal de valoración sobre la unidad didáctica, con el fin de conocer su grado de satisfacción con relación a los materiales. En el cuestionario, que puede consultarse en el Anexo 3 (el modelo) y el Anexo 4 (los cuestionarios respondidos), se les pide a los alumnos que realicen una valoración general de las diferentes sesiones y otras cuestiones más específicas, como el grado de claridad, el interés del tema, el nivel de dificultad o las actividades mejor y peor valoradas. En total, consta de ocho preguntas: seis preguntas cerradas de tipo escalar y dos preguntas abiertas (de acuerdo con la clasificación de Latorre, 2013, p. 69). No obstante, cabe señalar que se trata de un cuestionario muy breve y que no pretende profundizar en el tema, pues se ha realizado en la lengua meta y, como ya se ha señalado, de forma muy informal. Conviene también destacar que se tuvo en cuenta la posibilidad de que los alumnos no estuviesen habituados a este tipo de procedimientos, por lo que se trató de redactar de la forma más clara y sencilla posible y, a la hora de administrarlo, se explicó detenidamente lo que había que hacer. Además, antes de su administración, se realizó un pilotaje informal con otros profesores para revisar que tanto el contenido como la forma eran adecuados, pero en todo caso tras la administración del cuestionario a los alumnos se ha detectado la necesidad de realizar un proceso de elaboración más minucioso en caso de que se pretendan obtener resultados más válidos.

En cuanto al análisis de los datos recabados a través de las tres primeras técnicas, cabe señalar que se ha llevado a cabo un proceso recopilación de toda la información en un único documento (el “Informe de pilotaje”, ver Anexo 5) y un posterior análisis de tipo cualitativo de toda esta información, basado en un procedimiento de creación de categorías a posteriori siguiendo un criterio temático. Además, este proceso se ha combinado con una cuantificación de los datos cuando ha sido posible, pues los resultados del cuestionario se presentan como datos cuantificados dispuestos en una tabla.

4. PRESENTACIÓN DEL MATERIAL PREVIO AL PILOTAJE

4.1. Libro del alumno

La unidad didáctica previa al pilotaje, que podemos consultar en el Anexo 2, está estructurada en cuatro sesiones, cada una de las cuales consta de una tarea final y una serie de tareas posibilitadoras de tipo complejo, es decir, formadas por diferentes subtareas. Antes de continuar, conviene aclarar que a lo largo de este apartado únicamente se hace referencia a la unidad previa al pilotaje y las distintas actividades que se mencionan se han referenciado especificando la numeración correspondiente a esta (1A,B,C...) y la sesión a la que pertenecen (Sesión 1,2,...) en la unidad previa al pilotaje, pues la numeración y las sesiones no coinciden con las de la versión final.

En primer lugar, cabe destacar que en cada una de las sesiones podemos identificar, a pequeña escala, los elementos de una unidad didáctica que expone Sans (2000):

- **Muestras de lengua** contextualizadas, en forma de textos orales o escritos (predominantemente escritos en este caso), como por ejemplo la actividad 2A de la sesión 1 (ver Anexo 2, p. 71), la actividad 1B de la sesión 2 (ver Anexo 2, p. 73) o la actividad 1A de la sesión 4 (ver Anexo 2, p. 76). Estos textos pretenden proporcionar ejemplos contextualizados tanto a nivel lingüístico como social y funcional de los contenidos para, como señalan Lozano y Campillo (1996), dar al lenguaje “su pleno sentido como instancia de comunicación” (p. 141). Estas muestras de lengua desempeñan un papel fundamental en la unidad didáctica, pues constituyen el punto de partida, tras la activación de conocimientos previos, de las secuencias de actividades. Cabe destacar que los textos son recreados (*ibid.*, p. 141), es decir, han sido elaborados específicamente para la unidad intentando no caer en muestras estereotipadas de lengua que den lugar a textos forzados y artificiales. Además, van acompañados de imágenes para facilitar la comprensión. Dependiendo de la propuesta de actividades que se realice a partir de ellos, pueden perseguir objetivos de tipo temático o sociocultural (por ejemplo, la actividad 1C de la sesión 2) o discente (actividad 3B de la sesión 1).

- **Actividades de conceptualización**, con objetivos de tipo lingüístico, en las que se fomenta la reflexión sobre la forma y el significado de forma inductiva y se explicitan descripciones del sistema formal, con el fin de proporcionar al alumno la posibilidad de reflexionar sobre la lengua en sí y promover su autonomía en el proceso de aprendizaje, (ver Figura 2). Es por ello que se ha incluido un mínimo de metalenguaje que, a la larga, puede actuar como un instrumento metacomunicativo que facilite el aprendizaje (Lozano & Campillo, 1996, p. 150) (ver Figura 3).

B. Completa con *cuesta* o *cuestan*. ¿Qué diferencia hay entre las dos formas?

1. ¿Cuánto cuestan estos tomates?
2. ¿Cuánto cuesta una barra de pan?
3. ¿Cuánto _____ un paquete de arroz?
4. ¿Cuánto _____ estas manzanas?

Figura 2. Actividad 2B de la sesión 3

D. Cuando usamos el verbo *gustar*, también necesitamos usar unas palabras que se llaman *pronombres*. Lee otra vez las frases anteriores y completa el cuadro:

A mí		gusta / gustan
A ti		
A él / ella / usted		
A nosotros / nosotras	<i>nos</i>	
A vosotros / vosotras	<i>os</i>	
A ellos / ellas / ustedes		

Figura 3. Actividad 2D de la sesión 1

- **Materiales de ejercitación formal**, que persiguen el objetivo de automatizar ciertos contenidos y que serían actividades de tipo lingüístico. Se ha tratado de proporcionar un caudal de práctica suficiente, de más dirigidas a más libres, aunque en ocasiones la duración de las sesiones no permite seguir un proceso gradual de menor a mayor complejidad. En todo caso, se ha intentado que las actividades incluidas no sean de resolución puramente mecánica. En las Figuras 4 y 5 podemos ver dos ejemplos de actividades que muestran la progresión de una actividad de práctica dirigida (Figura 4) a una interacción pautada (Figura 5). Además, en la unidad previa al pilotaje se incluyen una serie de actividades de práctica formal extra en hojas separadas del libro del alumno, que pueden consultarse en el Anexo 2 (pp. 78-79) tras la unidad didáctica previa.

C. Gracia ha ido a la tienda de su barrio y pregunta los precios de muchas cosas. ¿Qué frases utiliza? Escribe las.

¿Cuánto	cuesta	Este	paquete de galletas?
	cuestan	esta	zanahorias?
		estos	barra de pan?
		estas	lata de sardinas?
			pimientos?
			cartón de leche?
			helados?

1. ¿Cuánto cuesta este paquete de galletas? _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

7. _____

8. _____

Figura 4. Actividad 2C de la sesión 3, inspirada en *Aula Internacional 1 N. Ed.* (2013)

D. ¿Cuánto cuestan estos productos en tu país aproximadamente? ¿Hay mucha diferencia en los precios? ¿Son más caros o más baratos que aquí?

1 kg de cebollas: €

1 cartón de leche: €

1 kg de café: €

1 docena de huevos: €

1 kg de harina: €

1 kg de plátanos: €

1 kg de arroz: €

Figura 5. Actividad 2D de la sesión 3.

- **Tareas finales significativas**, las actividades comunicativas propiamente dichas, que implican procesos de negociación e interacción con vacíos de información y requieren de la utilización de los contenidos vistos durante la sesión para su desarrollo. Estas tareas o *pseudotareas* son “elegir al compañero ideal para ir a comer juntos” (sesión 1), “elaborar un gráfico con los hábitos de compra de la clase” (sesión 2), “organizar una fiesta en EICASCANTIC” (sesión 3) y “elaborar un diálogo para comprar los ingredientes necesarios para preparar un plato típico” (sesión 4).

Asimismo, la unidad incluye una portada en la que hay una imagen para activar conocimientos previos y en la que se explicitan los objetivos de la unidad formulados en funciones y exponentes lingüísticos y léxicos.

Además de todos estos elementos más visibles, en la unidad didáctica han quedado plasmados de forma más o menos sutil toda una serie de aspectos que se han tenido en cuenta de manera consciente durante la elaboración de la unidad didáctica y que contribuyen, en conjunto, a que el resultado sea comunicativo. Por cuestiones de espacio, resulta imposible desarrollar todos estos aspectos, pero me gustaría comentar brevemente algunos de ellos, muy relacionados con los criterios establecidos por Lozano y Campillo (1996, pp. 140-152):

- **Los componentes sociocultural, intercultural y pluricultural:** se ha prestado especial atención al componente sociocultural, entre otras vías, mediante la inclusión de referencias culturales no solo de la cultura meta, sino también de los diversos países de origen, como por ejemplo la introducción de nombres no occidentales en los ejemplos (*Khalid, Anahit, Cheng, etc.*) o ítems que apelan a las culturas de origen (*beber té con menta, tallarines de arroz, etc.*), con el objetivo de promover y valorar las diferencias culturales. Además, el enfoque intercultural ha quedado plasmado en el material didáctico a través de propuestas encaminadas a desarrollar la consciencia intercultural entendida como la puesta en relación de la cultura propia y la cultura meta (Consejo de Europa, 2001), como es el caso de la actividad 1C de la sesión 3 (*¿Cómo se compran estos alimentos en tu país?*), que pretende relacionar las convenciones sociales relacionadas con hábitos de compra en los diferentes países de origen. Del mismo modo, se pretende fomentar la competencia pluricultural, apelando a las lenguas de los países de origen, como es el caso de la actividad 1F de la sesión 2 (*En tu lengua, ¿qué palabras tienes para no repetir la información?*).
- **La implicación y motivación:** el componente afectivo se ha considerado un elemento clave para lograr un material didáctico que funcione. Para ello, se ha utilizado frecuentemente la técnica de la *personalización* (Lozano & Campillo, 1996, p. 144), que consiste en fomentar que el alumno realice contribuciones personales en base a sus experiencias u opiniones (ver Figura 6); y otras técnicas como introducir el componente lúdico (ver Capítulo 4.3.) o temas de interés para el alumno, como es el caso de la

actividad 3A de la sesión 1 (ver Figura 7), en la que se han incluido dos jugadores de fútbol que, hoy en día, son auténticos referentes especialmente para los adolescentes marroquíes. En este caso, como podemos ver por la naturaleza de la muestra de lengua, ha primado el factor motivación por encima del de autenticidad, lo que ha dado lugar a una muestra de lengua un tanto artificial pero que cumple sus objetivos. Por otra parte, también se ha prestado atención a lograr un diseño atractivo, pese a las limitaciones técnicas, para contribuir a que los alumnos tengan una actitud más positiva hacia el material.

C. Y tu nevera, ¿cómo es? ¿Qué alimentos comes habitualmente? ¿Por qué?

Ejemplo:
 -Yo no como carne porque soy vegetariana.
 -¿No? A mí me gusta mucho la carne.

Figura 6. Actividad 1C de la sesión 1.

A. Cristiano Ronaldo y Messi hablan de sus gustos. ¿En qué casos tienen los mismos? ¿Cómo lo sabes?

Speech bubbles from Cristiano Ronaldo (top left):

- No me gusta nada el pescado.
- ¿No? A mí, sí. Es mi comida preferida.
- Aparte del fútbol, me gustan el tenis y el baloncesto.
- A mí, no. Yo prefiero el atletismo y el ping-pong.
- ¡A mí tampoco! Mejor la ciudad.
- Y cuando tengo tiempo, me gusta dormir muchas horas.
- A mí también, qué placer...

Speech bubble from Lionel Messi (bottom right):

- Pero no me gusta ir de excursión a la montaña.

Figura 7. Actividad 3A de la sesión 1.

- **La conciencia del proceso:** se ha tenido muy presente la idea de hacer transparentes los objetivos tanto de la unidad como de cada sesión, para fomentar así la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje (Lozano & Campillo, 1996, p. 151). Cada sesión incluye, además, un recuadro al final con una recapitulación sobre lo trabajado durante la sesión, como vemos en la Figura 8:

Hoy hemos aprendido a:

- hablar de comida (vocabulario de alimentos, las comidas del día, hábitos alimentarios).
- expresar gustos y preferencias (el verbo *gustar*).
- expresar acuerdo y desacuerdo con los gustos de otra persona (*a mí también; a mí tampoco; a mí, sí; a mí, no...*).

Figura 8. Cuadro objetivos sesión 1.

- **La funcionalidad:** para procurar una mayor facilidad de uso, se ha elaborado un sistema de iconos, situados a la izquierda de cada actividad, que indican lo que se espera que el alumno haga:



: indica que los alumnos tienen que escribir algo (ya sean palabras, flechas, etc.).



: interacción oral



: leer



: escuchar



: reflexión sobre la lengua, inducción de reglas gramaticales.



: símbolo para el profesor (situado, en este caso, a la derecha de la actividad) que indica que la actividad cuenta con una actividad de tipo complementaria, ya sea una propuesta lúdica o con material plastificado.



: símbolo para el profesor situado a la derecha de la actividad que indica que se dispone de práctica formal extra para los contenidos trabajados en esta (en la versión definitiva se ha eliminado, pues se ha incluido la práctica formal en el libro del alumno).

Un aspecto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje que no ha quedado incluido de forma explícita en la unidad que presentamos es el de la evaluación. Por una parte, la corta duración de las sesiones (en relación con los contenidos) y la asistencia irregular de los alumnos dificulta la introducción de actividades de autoevaluación o de coevaluación en el aula, pues se dispone de un tiempo muy limitado y este tipo de actividades, además, requieren del desarrollo de estrategias de aprendizaje concretas que permitan realizarlas con éxito. Por otra parte, debemos tener en cuenta que el manual en el que se enclava la propuesta didáctica cuenta con una última

unidad dedicada por entero a repasar y evaluar, a partir de distintos procedimientos, los conocimientos que ha adquirido cada alumno a lo largo del curso. No obstante, sí que se han introducido actividades de autocorrección para desarrollar la conciencia de los alumnos sobre su estadio de aprendizaje y desde la entidad se contempla que el profesor valore los aprendizajes logrados por cada alumno a través de su participación en las diferentes sesiones.

Por otra parte, resulta de gran importancia señalar una vez más que muchas de las actividades incluidas en la unidad didáctica no son enteramente de creación propia sino una adaptación de las presentes en otros manuales, ya sea el manual de partida de la entidad u otros del mercado, como *Aula internacional 1* (2013) o *Gente hoy 1* (2013). En el caso que nos concierne se ha considerado una opción pertinente, pues no estamos ante un proceso de creación de materiales innovadores, sino ante un proceso de adaptación que permita poder llevar a las aulas de español para inmigrantes las propuestas que en otros contextos funcionan. Así, por ejemplo, se han incluido modelos de actividades de conceptualización y de ejercitación formal de *Aula internacional 1* (2013) porque se ha valorado que en esencia satisfacían las necesidades de práctica y reflexión, como es el caso, entre otras, de las actividades 2C de la sesión 1 y la 1D de la sesión 2, adaptaciones de la actividad 5 de la sección *Más ejercicios* de la unidad 5 de *Aula internacional 1* (2013, p. 145) y de la actividad 6B de la unidad 7 del mismo manual (2013, p. 88), respectivamente. Como podemos observar en las Figuras 9 y 10 (a la izquierda, la actividad original; a la derecha, la adaptación), la principal diferencia está en los ítems incluidos y en las palabras utilizadas en las instrucciones.

5. ¿A qué se refieren estas personas? Fíjate en si usan gusta o gustan.

1. No me gustan mucho. las fiestas el flamenco

2. Me gusta mucho. las películas de acción el cine

3. Me encantan. pasear con mi perro los perros

4. No me gusta nada. bailar las discotecas

5. Sí, sí que me gusta. la música electrónica las canciones de Shakira.

6. Me gusta, me gusta. esta escuela las clases de español

C. Elige a qué se refiere la frase. Fíjate si se usa gusta o gustan.

1. Me gusta. el chocolate los helados de chocolate

2. No me gustan mucho. la verdura los plátanos

3. Si te gusta te doy más. la tortilla las patatas fritas

4. ¿A tus amigos les gusta? la comida japonesa las pechugas de pollo

5. A Tony no le gusta mucho. cocinar las barbacoas de carne

6. ¿Te gustan? los calçots la salsa carbonara

Figura 9. Comparativa entre la act. 5 de la sección *Más ejercicios* de la unidad 5 de *Aula internacional 1* (2013, p. 145) y la actividad 2C de la sesión 1.

B. Observa estos fragmentos de la entrevista. ¿A qué palabras se refieren los pronombres en negrita?

1

- Vale. A ver, el café **¿cómo lo** tomas? ¿Solo, con leche...?
- **Lo** tomo con un poco de leche, pero sin azúcar.

2

- Tomo sobre todo cerveza.
- **¿La** compras en el supermercado?
- Sí, a veces. Pero me gustan mucho las cervezas artesanales. Y **las** compro en tiendas especializadas.

3

- De acuerdo... ¿Y tomas refrescos?
- A veces, pero no muy a menudo, porque... no sé... tienen mucho azúcar.
- **¿Los** tomas con hielo?
- Sí, o fríos.

D. Observa estos fragmentos del reportaje. ¿A qué se refieren las palabras en negrita?

1 La compra, te la llevan a casa.

2 Las verduras, las compramos en las tiendas del barrio, porque son más baratas.

3 El pescado normalmente lo compramos en la pescadería del mercado.

4 Hay productos muy específicos que solo los podemos encontrar en tiendas especializadas y otros tipos de comercio.

Figura 10. Comparativa entre la act. 6B de la unidad 7 de *Aula int. 1* (2013, p. 88) y la actividad 1D de la sesión 2.

También se han tomado muestras de lengua como fuente de inspiración, como podemos ver en la Figura 11, una comparación entre la actividad 2A de la sesión 1 y la actividad 4A de la unidad 5 de *Aula internacional 1* (2013, p. 62). Tanto el tema, como el título y la información en sí son diferentes, pero se ha tomado la idea del género discursivo de la entrevista como contextualización del verbo *gustar*:

4. TIEMPO LIBRE

A. Una revista de música ha entrevistado a cuatro jóvenes españoles sobre sus gustos musicales. Subraya en los textos la información con la que coincides y coméntalo con tus compañeros.



GUILLERMO 31 años. Granada

¿Qué tipo de música escuchas normalmente? De todo, pero escucho mucho pop independiente.

¿En inglés? Sí, pero también me interesa el pop en español.

¿Tus grupos favoritos? Me encantan Kings of Leon y Los Planetas.



ANABEL 30 años. Barcelona

¿Qué tipo de música escuchas normalmente? Me gustan muchos tipos de música, pero últimamente escucho mucha música electrónica.

¿Dónde escuchas música? En todas partes, en el coche, en casa, en el trabajo.

¿Tu cantante o grupo favorito? James Blake.



MÓNICA 25 años. Madrid

¿Qué tipo de música escuchas normalmente? De todo. Escucho mucho flamenco, mucha música electrónica también...

¿Dónde escuchas música? En casa, pero también me gusta ir a actuaciones de flamenco.

¿Tu cantante o grupo favorito? Enrique Morente. También me gustan mucho Camarón y Mayte Martín.



SERGIO 28 años. Sevilla

¿Qué tipo de música escuchas normalmente? Clásica y jazz, sobre todo. ¡Me encanta el jazz!

¿Dónde escuchas música? Escucho mucha música en casa. A mi novia también le gusta la música y en casa tenemos muchísimos discos.

¿Y os gusta el mismo tipo de música? Más o menos. A mi novia le gusta mucho la música soul, a mi me interesan más el jazz y la música clásica.

2. El placer de comer

A. Una revista de salud entrevista a tres personas sobre sus hábitos alimentarios. Lee sus respuestas y comenta: ¿a quién te parece más?, ¿por qué?



TONY, 27 años. Escocia.

¿Qué prefieres: el desayuno, la comida o la cena? Me da igual, la verdad es que no me gusta comer, solo como para vivir.

¿Y qué comes normalmente? Cosas sencillas como huevos o queso con pan. Soy vegetariano, así que no como carne.

¿Cuál es tu comida favorita? Me gusta la pizza.

¿Y la que menos te gusta? La comida muy picante, porque me sienta mal.



ANIKA, 24 años. Vietnam.

¿Qué prefieres: el desayuno, la comida o la cena? Si tengo tiempo para cocinar, prefiero la comida o la cena.

¿Y qué comes normalmente? Como mucho arroz con tofu y verduras.

¿Cuál es tu comida favorita? Me gusta muchísimo la comida mejicana, pero no la como muy a menudo porque tiene mucha grasa.

¿Y la que menos te gusta? No me gustan mucho las coles de Bruselas, tienen un sabor muy fuerte.



PAULA, 33 años. España.

¿Qué prefieres: el desayuno, la comida o la cena? Para mí, lo mejor es un desayuno tranquilo al sol, con café, zumo de naranja, tostadas...

¿Y qué comes normalmente? Como muchas verduras, pechuga de pollo... y pescado cuando puedo comprarlo fresco en el mercado.

¿Cuál es tu comida favorita? Me encanta la lubina a la sal y el atún rojo.

¿Y la que menos te gusta? No me gustan ni la coliflor ni las alubias.

Figura 11. Comparativa entre la actividad de la unidad 5 de *Aula internacional 1* (2013, p. 62) y la actividad 2A de la sesión 1.

4.2. Guía didáctica

Como ya hemos mencionado, el objetivo principal de la guía didáctica que acompaña al libro del alumno (ver Anexo 7) es contribuir a la formación del profesorado y proporcionar una serie de pautas que faciliten el uso de la unidad didáctica y promuevan la autonomía del profesor. La guía ocupa dieciséis páginas y consta de tres apartados: una sucinta introducción en la que se comentan una serie de cuestiones generales de uso, referidas tanto a la unidad (significado de los iconos, enfoque adoptado, duración prevista, etc.) como a la propia guía en sí (contenido de la guía, instrucciones de uso); un apartado en el que se explicitan los objetivos y contenidos; y un tercer apartado con cuestiones específicas para cada una de las cinco sesiones, tales como los objetivos concretos de cada sesión, el material complementario necesario (explicitado con el objetivo de facilitar la preparación de la clase) y una propuesta de procedimientos de administración de cada actividad, parte fundamental de la guía didáctica. A continuación, se explica con más detalle en qué consiste y qué incluye esta propuesta, y se comentan algunas cuestiones que se han tenido en cuenta a la hora de elaborarla.

A grandes rasgos podemos afirmar que la propuesta de procedimientos, al ofrecer opciones de implementación concretas y prácticas, pretende tender un puente entre los presupuestos teóricos del enfoque comunicativo y su aplicación práctica en el aula. Es decir, a través de explicaciones detalladas de la forma de llevar al aula las distintas actividades de la unidad didáctica, se pretende explicitar los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque comunicativo, huyendo de formalismos conceptuales propios de la teoría, para fomentar un proceso de autoaprendizaje a través de la práctica y la reflexión. El lenguaje que se utiliza es cercano y comprensible, y se ha optado por el tratamiento de tú, puesto que la guía no está destinada a su comercialización ni a su publicación, sino al uso interno entre los voluntarios de la entidad, donde el clima es de cercanía y confianza. Además, las ideas de implementación se presentan únicamente como propuestas, ya que pretenden ser facilitadoras y no impositivas, y es por ello que se ha hecho uso de modalizadores, como en “*podemos* pedir a los alumnos” (ver Anexo 7, p. 111), “*resulta interesante* que preguntemos” (Anexo 7, p. 110) o “*si queremos* hacer una puesta en común” (Anexo 7, p. 111).

Si tenemos en cuenta que el apartado de cuestiones específicas ocupa trece de las dieciséis páginas de la guía, podemos constatar que el nivel de concreción es bastante elevado. Podría

parecer incluso excesivo, pero se ha valorado que el beneficio en términos de aprendizaje para el docente puede hacer que el esfuerzo invertido valga la pena. Por ello, se dan indicaciones básicas que quizás podrían resultar obvias si nos dirigiésemos a un público más especializado, como recalcar la importancia de escribir los objetivos de la sesión en la pizarra al inicio de la sesión (ver Anexo 7, p. 110) para fomentar la conciencia del proceso de los alumnos o aclaraciones de tipo gramatical como: “el verbo *gustar* funciona de forma muy diferente a otros verbos, por lo que es fundamental introducir su funcionamiento poco a poco” (ver Anexo 7, p. 111).

Otra cuestión que se explicita en la guía es el papel del profesor como facilitador (ver Ejemplo 1) y el papel de los alumnos como protagonistas de la situación de aprendizaje, explicitando las dinámicas de grupo, el modo de poner en común las respuestas y, en general, las posibilidades de interacción de las actividades (ver Ejemplos 2 y 3):

(Ejemplo 1) “Para las correcciones, el profesor no da la respuesta correcta, sino que reparte la transcripción de la audición. Son los propios alumnos los que comprueban sus respuestas” (p. 114).

(Ejemplo 2) “Mientras realizan la actividad, el profesor escribe las secciones en la pizarra y, para la puesta en común, les pedimos que sean ellos mismos los que salgan a escribirlos” (p. 110).

(Ejemplo 3) “Después les pedimos que, en grupos, piensen ventajas y desventajas de comprar en estos establecimientos y, durante la puesta en común, las anotamos en la pizarra” (p. 113).

Esto es especialmente importante, pues a pesar de que es el diseño de una actividad el que va a favorecer que alumnos y docentes adopten un rol u otro, el momento de implementación es determinante (Lozano & Campillo, 1996, p. 150).

Además, también se incluyen formas de actuar que no están explícitas en el libro del alumno, tales como actividades de activación de conocimientos previos o de precalentamiento (ver Ejemplo 4) o actividades de tipo extra u opcional tras una actividad (ver Ejemplo 5 y 6), otorgando así mayor facilidad de uso al material didáctico e ideas para contrarrestar las diferencias de nivel a menudo presentes dentro de un mismo grupo o entre diferentes grupos:

(Ejemplo 4) “Leemos el título de la actividad y preguntamos: ¿qué es una lista de la compra? ¿en clase, quién hace listas de la compra? ¿por qué?” (p. 114)

(Ejemplo 5) “Como actividad extra, podemos pedir a los alumnos que acaben antes que piensen el artículo (*el, la, los, las*) de los diferentes alimentos” (p. 110).

(Ejemplo 6) “Si hay alumnos que ya en la primera audición han completado todas las cantidades, podemos proponerles una pregunta extra: ¿qué quieren preparar Gracia y Paula?” (p. 114).

Por último, la guía también contiene la clave de respuestas y previsiones de las reacciones de los alumnos ante determinado *input*, establecidas en base a lo que se observó durante la fase de pilotaje:

(Ejemplo 7) “Si contestan *supermercado* en lugar de *mercado*, aclaramos qué diferencias hay entre un establecimiento y otro, sin entrar en muchos detalles” (p. 110).

(Ejemplo 8) “En este momento, si sale la expresión *ir de compras* resulta conveniente señalar la diferencia respecto a *hacer la compra*” (p. 110).

4.3. Material complementario

Al hablar de material complementario nos referimos a aquellas actividades que no están incluidas en el libro del alumno y que aportan un elemento de carácter lúdico al mismo tiempo que proporcionan un mayor caudal de práctica. Al ser actividades de tipo complementario y opcional, le permiten una mayor flexibilidad de administración al docente, que puede realizarlas o prescindir de ellas sin que ello afecte a la progresión de contenidos. De esta manera, el material didáctico puede ajustarse más a las necesidades e intereses de cada grupo meta específico.

En la propuesta didáctica previa al pilotaje hay un total de seis actividades complementarias. De estas actividades, cinco se desarrollan a partir de tarjetas plastificadas (ver Anexo 8) y una de ellas es un juego que únicamente requiere de una pelota (ver explicación en Anexo 7, p. 112). Trabajar con tarjetas posibilita que los alumnos manipulen el material físicamente, lo que puede resultar muy efectivo como contrapunto para lograr captar el interés de aquellos alumnos que no están tan familiarizados con las técnicas de aprendizaje de un manual impreso.

En la sesión 1 hay dos actividades complementarias: una de ellas ha sido elaborada a partir del reportaje fotográfico de Stéphanie de Rougé titulado “In your fridge” (“En tu nevera”),

lo que nos permite llevar al aula material real y motivador, pues los alumnos pueden identificarse con las imágenes de las familias y sus neveras; la otra, la única que no se desarrolla a partir de tarjetas, es una sencilla dinámica de tipo lúdico extraída de una propuesta de la página web de International House⁴, que consiste en lanzarse una pelota para expresar acuerdo y desacuerdo con los gustos de los compañeros. Además de aportar un componente lúdico, fomenta la cohesión grupal y que los alumnos se conozcan entre ellos.

En la sesión 2 hay una actividad que sirve para practicar, también de forma lúdica, los pronombres de objeto directo y el léxico de alimentos, a través de la asociación de imágenes de alimentos con una descripción y la elaboración de nuevas descripciones para que los compañeros adivinen de qué alimento se trata.

En la sesión 3 encontramos de nuevo dos actividades complementarias: la primera de ellas, nos permite ampliar el vocabulario referido a envases y cantidades; la segunda, es una actividad que ya estaba presente en el material de partida como actividad complementaria, se titula “Una semana de comida” y promueve una reflexión sobre las diferencias económicas a nivel mundial a partir de fotos de diferentes familias y de lo que comen durante una semana. La actividad de la sesión 4 consiste en ordenar dos diálogos y está inspirada en una actividad de ampliación propuesta en el libro del profesor de *Aula internacional 1* (2013, p. 65).

5. PILOTAJE DEL MATERIAL

5.1. Descripción del proceso

Al hablar del proceso de pilotaje como proceso de validación y mejora de material didáctico de nueva creación, debemos tener en cuenta que este no se limita únicamente a las sesiones de implementación del material, sino que se trata de un proceso más amplio en el que podemos distinguir tres fases: una fase previa de preparación, la fase de implementación propiamente dicha y una fase posterior de reflexión y cambio. A continuación, se explican las líneas generales del desarrollo de cada una de estas tres fases en la experiencia particular de pilotaje.

Dentro de la fase previa, meses antes de la implementación del material, se inició un proceso de toma de contacto y negociación con la entidad destinataria para lograr permiso para el

⁴ <http://blogs.ihes.com/formacion-ele/?cat=24>

desarrollo del pilotaje y acordar unas fechas aproximadas. Más adelante, durante el mes de febrero de 2015, tuvo lugar un intercambio de correos electrónicos y una serie de encuentros con los profesores habituales del grupo meta, con el objetivo de hacerles partícipes del material didáctico, averiguar su opinión como conocedores del grupo meta y recabar información sobre las características del grupo de alumnos. En estos encuentros, se pactaron las sesiones exactas del pilotaje, planeadas de manera que la implementación del material didáctico fuera pertinente dentro de la progresión de contenidos del curso. También se acordó la asistencia a algunas sesiones en calidad, primero, de observadora y, después, de colaboradora, con el objetivo de conocer en mayor profundidad al grupo y permitir su familiarización con la docente que iba a llevar a cabo el pilotaje. El principal objetivo de esta fase previa fue mitigar las perturbaciones en el desarrollo normal de las clases que la irrupción de una nueva profesora y un material diferente al habitual ya de por sí ocasionan, pues el objetivo del pilotaje es validar los materiales en un contexto de clase lo más parecido al habitual. Por otra parte, el contacto directo con un grupo de alumnos permitió observar los intereses particulares del grupo, lo que repercutió en el diseño del material.

La fase de implementación se llevó a cabo en cinco sesiones de una hora y media, sumando un total de siete horas y media de experiencia en clase entre el 24 de febrero y el 9 de marzo, en horario de 17:30h a 19h, diferentes días de la semana. Con el objetivo de garantizar una mayor efectividad del proceso, se llevó a cabo con un grupo de estudiantes del nivel y curso para el que están destinados los materiales, en este caso un grupo de entre seis y diez personas (dependiendo de la sesión, pues la asistencia a las clases fue muy irregular) de edades comprendidas entre los 16 y los 50 años y de procedencia diversa: Marruecos, Argelia, China, Nepal, Rusia y Filipinas. A los alumnos se les informó de que durante estas sesiones iban a trabajar con un dossier externo al libro del curso y con una profesora diferente, pero no se entró en detalles. En este caso, se valoró pertinente que la misma persona que había creado los materiales se encargase de la implementación, puesto que de este modo se podían también poner a prueba los procedimientos de implementación, necesarios para la elaboración de la guía didáctica, e ir realizando las modificaciones oportunas en caso de que una actividad o dinámica no funcionase. En este punto, cabe señalar que debido a una serie de conflictos entre alumnos, se produjo un desajuste en los tiempos previstos para cada sesión y no se pudieron implementar las sesiones tal y como estaban planeadas. En todo caso, debemos tener en cuenta que este tipo de

acontecimientos forman parte de la imprevisibilidad de la realidad del aula. Por otra parte, como ya se ha comentado en el Capítulo 3.5., para poder valorar los efectos y consecuencias del material didáctico en toda su complejidad, durante esta fase de implementación un aspecto clave fue la recogida de datos a partir de diferentes técnicas.

De forma paralela y posterior a la implementación, se inició una fase de triangulación e interpretación de los datos recabados a partir de las grabaciones de clase, el diario del profesor, los cuestionarios a los alumnos y el proceso de acompañamiento pedagógico, en un proceso de reflexión individual y conjunta que dio paso a la elaboración de un informe de pilotaje en el que se recopila la información obtenida referida a los aciertos y posibles mejoras del material didáctico. A partir de los datos recogidos en este informe, se realizaron los cambios pertinentes en la unidad didáctica y se elaboró una versión definitiva de la misma. En el Capítulo 6 de esta memoria se puede consultar un resumen y ejemplos de los principales cambios realizados.

5.2. Resultados y análisis

5.2.1. Resultados y análisis del informe de pilotaje

Como acabamos de señalar, la triangulación e interpretación de los datos dio lugar a un informe de pilotaje que aporta evidencias de los efectos de la implementación del material didáctico. Este informe, que puede consultarse en el Anexo 5, consta de doce páginas e incluye, además de una serie de datos técnicos relativos al pilotaje, un comentario sobre los aciertos y posibles mejoras de cada una de las actividades pilotadas. Puesto que a priori no se delimitó el tipo de información que se iba a recoger ni se establecieron pautas concretas para la elaboración del informe, resulta interesante realizar un análisis de tipo cualitativo de la información contenida en él para poder obtener evidencias del tipo de cuestiones tenidas en cuenta durante el proceso de mejora de la unidad. Es por este motivo que, tras la elaboración del informe, se examinaron los datos recogidos y se clasificaron a partir de la creación de categorías siguiendo un criterio temático. Si bien las nueve categorías resultantes emergen de los datos y han sido establecidas a posteriori, podemos señalar que de forma no consciente parten de las categorías establecidas por Lozano y Campillo (1996). En la Tabla 3, podemos ver el listado de las categorías creadas, acompañadas de una breve descripción y de algunos ejemplos extraídos del informe del pilotaje:

Categorías	Descripción	Ejemplos
Objetivos de la actividad	Anotaciones referidas a si la actividad funciona y cumple los objetivos para los que ha sido diseñada.	“La portada ha funcionado como elemento introductor de la unidad y de activación de conocimientos previos” (p. 85) “Funciona, fomenta el uso de <i>a mí también/a mí tampoco</i> , pues los alumnos han utilizado estos exponentes durante el desarrollo de la actividad” (p. 87)
Facilidad de uso	El procedimiento didáctico que se propone facilita el correcto desarrollo de la actividad.	“No queda claro qué tienen que hacer [...]. Se puede reestructurar para convertirlo en un <i>relaciona</i> ” (p. 85) “Son necesarios algunos cambios porque la actividad es poco clara” (p. 89)
Instrucciones / enunciados	Las instrucciones que se dan y la redacción de las mismas son adecuadas.	“Cambiar enunciado: <i>a qué se refieren por elige la opción correcta</i> . Es más sencillo y menos abstracto” (p. 86) “En el enunciado sería conveniente introducir los cuatro temas sobre los que se hablan” (p. 86)
Ítems / muestras de lengua	Las estructuras lingüísticas o muestras de lengua son adecuadas para la actividad, el contexto o el nivel.	“Hay algunos ítems confusos para el objetivo que se persigue, como <i>flan</i> y otros que no están y son necesarios, como <i>leche</i> ” (p. 85) “Cambiar el ítem <i>comidas familiares</i> por otro, para evitar incomodar a los alumnos adolescentes que viven en centros. Otra opción: <i>comidas con amigos</i> ” (p. 87)
Secuenciación / transición entre actividades	El orden de las actividades es pertinente y estas están suficientemente interrelacionadas entre ellas.	“Añadir un paso intermedio para mejorar la secuenciación (<i>lee y subraya los pronombres de la actividad anterior</i>)” (p. 86) “Es mejor realizar esta actividad después de la actividad extra con tarjetas” (p. 88)
Diseño	El diseño es claro y atractivo y procura la mayor facilidad de uso. Los iconos, las ilustraciones, etc. son adecuados.	“Numerar las páginas” (p.85) “Cambiar la imagen de las zanahorias, porque en blanco y negro no se distingue bien” (p. 89)
Indicaciones para la guía didáctica	Comentarios relacionados con la elaboración de la guía didáctica.	“Incluir en la guía didáctica ejemplos para la segunda parte” (p. 88) “En la guía didáctica, incluir la opción de pedir a cada grupo que explique un poco más el plato que ha leído” (p. 90)
Temporalización	Adecuación de los tiempos de realización de las	“Acotar lo que se pide, porque si no la actividad se alarga demasiado” (p. 85)

	actividades al tiempo de clase disponible y a la división por sesiones.	“La sesión 1 parece ser demasiado larga para la hora y media” (p. 85)
Referencias al pilotaje y al estado de ánimo de los alumnos	Comentarios generales no referidos a una actividad en concreto u otro tipo de cuestiones, como referencias al propio proceso de pilotaje, al clima del aula o a la reorganización de actividades.	“No se ha podido pilotar por cuestiones de clima de clase” (p. 87) “Tras visionar el video, se ha podido constatar que los alumnos utilizan muestras de lengua vistas en la sesión anterior” (p. 88) “Parece que les motiva trabajar con audios” (p. 88)

Tabla 3. Categorías de análisis.

En la Tabla 4, podemos consultar una relación de las actividades en las que se mencionan las diferentes categorías y el número total de veces que estas categorías se mencionan en el conjunto del informe. Conviene señalar que la numeración de las actividades se corresponde con la de la unidad previa al pilotaje (ver Anexo 2):

Categorías	Actividades en las que se mencionan las categorías	Nº total de apariciones
Objetivos de la actividad	Portada Sesión 1: 1A, 2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 3A, 3B, 3C, acts. p. formal extra, 4A, 4B Sesión 2: 1A, 1B, 1D, 1E, 1F, acts. p. formal extra, act. complementaria, 2A, 2B Sesión 3: 1A, 1C, act. complementaria cantidades, 1D, 1E, 2D Sesión 4: 1A, 1E, 1F, 3B, 3C	33
Facilidad de uso	Sesión 1: 1A, 2B, acts. p. formal extra Sesión 2: 1G, acts p. formal extra, 2A Sesión 3: 1E, 2A Sesión 4: 1B, 1F, act. complementaria diálogos, 2C	12
Instrucciones / enunciados	Sesión 1: 1A, 1B, 2C, 2D, 3A, 3C Sesión 2: 1C Sesión 3: 2D	8
Ítems / muestras de lengua	Sesión 1: 1A, 2A, 2C, 2E, 4A Sesión 2: 1A, 2A, act. complementaria tarjetas Sesión 3: 2A, 2C Sesión 4: 1B	11
Secuenciación / transición entre actividades	Sesión 1: 1B, 2A, 2D, 3C Sesión 3: 1B, 1C, act. complementaria cantidades, 2B, 2C, 2D	10
Diseño	Sesión 1: 1A, 2B, 2C, 2D	13

	Sesión 2: 1A Sesión 3: 1B, 2A, 2C, 2D Sesión 4: 1B, 1F, 2C, 3A	
Indicaciones para la guía didáctica	Portada Sesión 1: 1A, 1B, 1C, act. complementaria neveras, 2A, 2B, 2D, 2E, 3A, 4A, 4B Sesión 2: 1A, 1D, 2A, 2B Sesión 3: 1A, 1B, 1D, 1E, 2B, 2C, 2D Sesión 4: 1A, 1C, 1D, act. complementaria diálogos, 3A, 3B, 3C	30
Temporalización	Sesión 1: 1B, act. complementaria neveras, act. práctica formal, act. complementaria 2 Sesión 3: act. complementaria familias	5
Referencias al pilotaje y al estado de ánimo de los alumnos	Sesión 1: 1C, act. complementaria neveras, acts. p. formal extra, 4B Sesión 2: 1B, 1D, 1F, 1G, acts. p. formal extra, 2A Sesión 3: 1D, 1E, 3A, act. complementaria familias Sesión 4: 2A, 2B, 2C, 3B, 3C	19

Tabla 4. Listado de actividades en las que se mencionan las categorías.

En general estos datos revelan que, en efecto, el pilotaje de los materiales ha provocado un proceso de reflexión y cambio sobre diferentes aspectos del material didáctico creado. Como podemos observar en la Tabla 4, la categoría que aparece con más frecuencia es la de los *objetivos*, es decir, que se ha tenido especialmente en cuenta si los objetivos de las actividades se cumplen o no, aunque si observamos el informe de pilotaje (o los ejemplos expuestos en la Tabla 3) podemos ver que la forma de explicitar esta categoría varía mucho, pues en algunos casos se especifica el tipo de objetivos (de activación de conocimientos previos, comunicativo, de atención a la forma, etc.) y se aportan evidencias concretas de porqué se cumplen o no, y en otros no. La segunda categoría que aparece con más frecuencia es la de las *indicaciones para la guía didáctica*, lo cual es comprensible si tenemos en cuenta que el aula es el lugar idóneo para determinar los procedimientos de implementación de las actividades y que uno de los objetivos de este trabajo es precisamente la elaboración de una guía didáctica. La tercera categoría más mencionada es la relacionada con las referencias al propio pilotaje en sí y al estado de ánimo de los alumnos, lo que nos muestra que se ha tenido muy en cuenta la reacción de los alumnos ante las actividades propuestas. También se han mencionado bastantes veces cuestiones como el diseño o la facilidad de uso de los procedimientos didácticos.

En cambio, vemos que aspectos como la temporalización se han comentado menos y otros ni siquiera han quedado plasmados en el informe del pilotaje, como podría ser la presencia e

integración de destrezas, el funcionamiento de las dinámicas de aula propuestas o el nivel de dificultad.

En los datos expuestos también podemos observar que hay actividades como la 1A o 2B de la sesión 1 que aparecen en muchas categorías, mientras que hay otras, como la actividad 1E de la sesión 2, que solo aparece en una, por lo que parece haber un desequilibrio entre la atención prestada a unas actividades y otras.

También resulta pertinente señalar que hay una categoría como la de *instrucciones/enunciados*, que aparece con mayor frecuencia durante las primeras sesiones de implementación y, a medida que el pilotaje avanza, deja de aparecer. Esto se debe probablemente a que dentro del propio proceso de pilotaje, el análisis de los aciertos y errores de las primeras sesiones repercute en mejoras del diseño de las sesiones posteriores antes de finalizar el proceso mismo de pilotaje, de manera que si se detectaron errores en la redacción de enunciados en las primeras sesiones, se aplicó el mismo patrón de mejora en las siguientes.

5.2.2. Resultados y análisis del cuestionario de valoración

En cuanto al cuestionario de valoración administrado a los alumnos, cabe recalcar que se trata de un cuestionario informal, puesto que en un principio no se había tenido en cuenta esta posibilidad hasta que durante el pilotaje se hizo evidente la importancia de contar con la voz de los usuarios del material. Si bien no profundiza en la valoración del material, analizar los modestos datos obtenidos puede resultar interesante para contrastar las percepciones de los alumnos con las de la docente. Contamos con las respuestas de cuatro participantes, pues se les pasó el cuestionario únicamente a los alumnos que habían asistido con mayor regularidad a las clases y que en el momento de la administración del mismo estaban en clase. En la Tabla 5, presentamos una comparación de las respuestas a las preguntas cerradas de tipo escalar, que se corresponden con las preguntas de la 1 a la 6 (ver Anexo 3). Para preservar el anonimato de los participantes, se han numerado los cuestionarios de P1 (p=participante) a P4 (los cuestionarios con las respuestas también pueden consultarse en el Anexo 4):

		P1	P2	P3	P4
1. Valoración general⁵ <i>(6= me gusta mucho; 1= no me gusta nada)</i>	Sesión 1	6	5	6	5
	Sesión 2	5	6	6	4
	Sesión 3	6	6	6	6
	Sesión 4	6	6	5	5
	Sesión 5	6	5	5	4
2. Adecuación a las necesidades <i>(6= muy adecuado; 1= muy poco adecuado)</i>		6	6	6	5
3. Claridad de las actividades <i>(6= muy claras; 1= muy poco claras)</i>		5	6	5	6
4. Interés del tema <i>(6= muy interesante; 1= muy poco interesante)</i>		6	5	6	6
5. Nivel de dificultad <i>(6= muy difícil; 1= muy fácil)</i>	De las actividades en general	4	4	4	2
	De los textos	5	4	5	3
	De los audios	5/6	4	5	2
Grado de aprendizaje <i>(6= muchísimas cosas; 1= muy pocas cosas)</i>		6	2	6	4

Tabla 5. Resultados del cuestionario.

Como podemos observar, los resultados muestran un alto nivel de satisfacción con el material. En cuanto a la valoración general, la sesión 3 resulta ser la mejor valorada, pues los cuatro informantes le otorgan la máxima puntuación, mientras que la sesión 5 resulta ser la peor valorada. La valoración de la adecuación, la claridad y el interés del tema es muy positiva, pues no baja del 5. La dificultad se mantiene en valores intermedios, lo cual es positivo pues nos indica que las actividades propuestas no son ni muy fáciles ni muy difíciles, aunque para uno de los informantes es bastante fácil. En general, los textos y los audios se valoran como más difíciles que el resto de actividades. El grado de aprendizaje es el aspecto sobre el que hay menos

⁵ En el cuestionario se contemplan cinco sesiones para que se correspondan con las cinco sesiones de implementación del material, pues la sesión 1 se dividió en dos durante el proceso de pilotaje.

consenso, pues algunos alumnos han marcado que han aprendido muchas cosas, mientras que otros, pocas.

En cuanto a la pregunta 7, en la que se les pide a los alumnos que escriban dos actividades que les han gustado mucho, los resultados han sido los siguientes: el P1 ha señalado la sesión 1 como la favorita; el P2 las sesiones 2 y 4; el P3 la sesión 3 y los audios; y el P4, que en general el tema es interesante. Parece que la pregunta del cuestionario no ha funcionado bien, pues ningún alumno ha especificado actividades concretas como se pedía. De todos modos, la divergencia entre las opiniones nos permite constatar la variedad de gustos e intereses entre los alumnos, lo cual resulta útil para una posterior reflexión sobre la dificultad de acertar con los intereses y las necesidades.

En cuanto a la pregunta 8, en la que se les pide a los alumnos que escriban dos actividades que no les han gustado mucho, los resultados han sido los siguientes: el P2 y P3 no han señalado ninguna actividad y P1 y el P4 han señalado la sesión 3 como la menos interesante, lo que se contradice con la puntuación máxima otorgada a esta sesión en la valoración general (ver Tabla 5). Estos datos nos revelan un posible problema de claridad del cuestionario o de falta de comprensión del mismo por parte de los participantes.

6. VERSIÓN DEFINITIVA DEL MATERIAL

Como hemos podido comprobar en el apartado anterior, el proceso de pilotaje ha dado lugar a numerosos cambios de diversa índole, desde cuestiones de diseño o corrección de erratas, hasta la redefinición de algunas actividades o incluso la introducción o eliminación de estas. A continuación, se detallan los cambios más significativos de la versión final en relación con la versión previa, que puede consultarse con todo detalle en el Anexo 6.

Como cambio más notable, podemos señalar la división en dos de la sesión 1, pues durante el pilotaje se constató que una única sesión no era suficiente para cubrir los objetivos previstos. Esta modificación ha dado lugar a que la unidad prevista para cuatro sesiones finalmente esté diseñada para ser implementada en cinco sesiones, cuestión que en este caso no supone un problema porque el punto de partida respecto a la temporalización de la unidad era que ocupase cuatro o cinco sesiones. A su vez, esta división ha hecho necesario incluir nuevas actividades: por una parte, se ha introducido una nueva minitarea final en la sesión 1 que pretende

recoger los contenidos trabajados durante la sesión y marcar el final de la misma. Teniendo en cuenta que los contenidos son el léxico relacionado con los alimentos y la expresión de gustos y preferencias, se ha pensado en una sencilla actividad que consiste en decidir cuál es el alimento más popular de la clase (ver actividad 3, sesión 1, Anexo 6, p. 94).

Por otra parte, se ha introducido una nueva actividad en la sesión 2 para ajustar la sesión a la hora y media de clase. Esta actividad, titulada “Para gustos, colores” nos permite introducir los intensificadores de manera más progresiva, en lugar de presentarlos todos en la última actividad, e incluye una dinámica de tipo lúdica (adivinar a quién pertenecen unas frases que expresan gustos o preferencias por algo), como podemos observar en la Figura 12.

También se ha eliminado la actividad complementaria realizada a partir de imágenes de familias por problemas de temporalización. La eliminación de esta actividad y la división en dos de la sesión 1 ha dado lugar a que haya una única actividad complementaria por sesión.

Otro de los cambios que se han producido es el replanteamiento de la decisión de incluir, en hojas aparte, actividades de práctica formal extra. Durante el pilotaje se observó que tener tantos papeles diferentes causaba confusión y que la duración de las sesiones no era suficiente para llevar a cabo tantas actividades, por lo que se han seleccionado algunas de ellas y se han incluido en el libro del alumno. Este cambio ha resultado en una reorganización espacial de las actividades y ha hecho que la versión final ocupe una página más.

2. Para gustos, colores

A. Relaciona las frases con su significado.

1. Me gusta **mucho** el deporte. ☹️ a. No es la actividad que menos me gusta pero tampoco mi favorita.

2. **No** me gusta **mucho** el deporte. ☹️ b. Es una de las actividades que menos me gustan.

3. **No** me gusta **nada** el deporte. 😊😊 c. Es una de mis actividades favoritas.

B. Tu profesor te va a dar un papel en blanco. Escribe en él tres frases con tus gustos, como en el ejemplo. Después, entrega el papel a tu profesor. Él te explicará qué hay que hacer.

Me gusta(n) mucho... ir a la playa
No me gusta(n) mucho... ver la tele
No me gusta(n) nada... levantarme pronto

6

Figura 12. Actividad 2A y B de la sesión 2 (versión final).

Como ya hemos observado con las categorías del informe de pilotaje (ver Tabla 4), la mayoría de las actividades han sufrido modificaciones de algún tipo, pero a modo ilustrativo resulta interesante ejemplificar estos cambios a partir de dos de las actividades (Figuras 13 y 14) que han sufrido cambios más sustanciales, como es el caso de la actividad 1A de la sesión 1 y la actividad 1F de la sesión 4 (1F de la sesión 5 en la versión definitiva). A continuación, podemos comparar las actividades, siendo la de la izquierda la versión previa y la de la derecha, la versión final:

1. La nevera de la familia Santos

A. Mira la fotografía: ¿sabes cómo se llaman los alimentos que hay? Con un compañero, intenta descubrirlo. La lista te puede ayudar.

- queso
- yogur
- limón
- flan
- manzana
- refrescos
- atún
- uvas
- melocotones...

Ejemplo:
-Oye, ¿qué es esto?
-Esto es atún, creo.



1. La nevera de la familia Santos

A. La familia Santos ha ido a comprar al supermercado y ha llenado la nevera. Relaciona los nombres de los alimentos con la imagen. Después, compara tus respuestas con un compañero.

manzana

leche

limón

yogur

atún



refresco

uvas

agua

tomate

melocotón

Figura 13. Comparativa entre versión previa y final de la actividad 1A de la sesión 1.

F. Completa el cuadro con las frases que se utilizan en los diálogos anteriores.

Expresiones útiles para ir a comprar al mercado		
	Tú	Usted
Preguntas del vendedor	¿Quieres algo más?	¿Qué le pongo?
	¿Qué más?	
Pedir un producto	Me das... Me pones...	Me da...
Identificar un producto	¿De cuáles te pongo?	
	De este / esta / estos / estas De las rojas	
Preguntar/hablar de la calidad de un producto	¿Están maduros? ¿Están buenos?	
Preguntar el precio		
	¿Cuánto es? ¿Cuánto cuesta?	

F. Completa el cuadro con las frases que se utilizan en los diálogos anteriores.

Expresiones útiles para ir a comprar al mercado			
		Tú	Usted
Frasas del vendedor	1. Preguntas del vendedor	_____	¿Qué le pongo?
		¿Quieres algo más?	_____
		¿Qué más?	
		_____	_____
2. Identificar un producto		¿De cuáles te pongo?	_____
Frasas del comprador	3. Pedir un producto	Me das un melón. Me pones dos kilos de manzanas.	_____
	4. Preguntar/hablar de la calidad de un producto	¿Están maduros? ¿Están buenos?	_____
		_____	_____
5. Preguntar el precio	_____	_____	_____
		¿Cuánto es? ¿Cuánto cuesta?	

Figura 14. Comparativa entre versión previa y final de la actividad 1F de la sesión 4/5.

7. DISCUSIÓN

Todo lo expuesto a lo largo del trabajo pone de manifiesto la complejidad de un proceso de creación o de adaptación de materiales. En primer lugar, porque implica tener una concepción clara de la naturaleza de la lengua y del aprendizaje, así como de las implicaciones didácticas y prácticas de esta concepción, pues el proceso de creación de materiales es un proceso que parte de los presupuestos teóricos y tiende un puente hacia la realidad del aula.

En segundo lugar, porque supone conocer la realidad del marco institucional y del grupo meta, así como sus características específicas de aprendizaje de la L2, pues las decisiones que se tomen para un contexto determinado serán muy diferentes en otro contexto. En este caso, se han tenido que identificar y asumir una serie de limitaciones derivadas del conjunto de características de la enseñanza de L2 a personas inmigradas expuestas en el trabajo, desde la imposibilidad de desarrollar un verdadero enfoque por tareas, hasta la dificultad para trabajar con determinados recursos, como las nuevas tecnologías, debido a la falta de acceso a ordenadores e Internet.

Además, aunque se disponga de un conocimiento profundo del contexto de aprendizaje, también debemos tener en cuenta la dificultad que supone adecuar un material a las necesidades e intereses de los alumnos, pues como señala Miquel (1995), es muy difícil determinar las necesidades de aprendizaje y, además, estas se transforman constantemente dependiendo del momento vital de la persona. Especialmente al tratarse de un colectivo muy heterogéneo, estas necesidades e intereses varían notablemente entre personas, como hemos podido ver en los resultados de las preguntas 7 y 8 de los cuestionarios de valoración, en las que, de cuatro personas, cada uno ha elegido una sesión diferente como la favorita y las mismas sesiones han sido marcadas por alumnos diferentes como las más y menos interesantes.

Por otra parte, la creación de materiales requiere de competencias de muy diversa índole, desde del sistema gramatical español hasta de cuestiones de edición y maquetación, así como disponer de una visión amplia de lo que sucede en un proceso de enseñanza y aprendizaje, para poder tener en cuenta la incidencia de una gran cantidad de factores. De entre las competencias o capacidades del creador de materiales, podemos destacar la capacidad creativa, ya que no es suficiente con conocer la teoría y la práctica docente, sino que también hay que ser capaz de crear. En el caso que nos ocupa, hemos podido observar que el hecho de ser una adaptación de materiales, más que facilitar el proceso ha supuesto una dificultad añadida en tanto que obligaba

a seguir unas líneas muy claramente marcadas. Al hilo de la cuestión de la creatividad, resulta pertinente comentar que una de las preocupaciones a lo largo del proceso de creación de la unidad ha sido cuestionarse si se estaba creando material original o únicamente se estaban reproduciendo actividades presentes en diferentes materiales publicados. Pues bien, es cierto que muchas de las actividades no son aportaciones genuinamente originales, sino que provienen de ideas o actividades de otros manuales, pero también debemos plantearnos que, si nuestro objetivo es adaptar material didáctico a las necesidades e intereses de unos alumnos concretos, ¿por qué no aprovechar las ventajas de los materiales publicados? Al final, la clave estaría en encontrar el equilibrio entre lo conocido y lo nuevo, pues como señala Muñoz (2014, p. 172), “todo (o nada) está ya inventado, por lo que ni se puede buscar la originalidad absoluta, ni tampoco se debe caer en la rutina de lo ya propuesto hasta la saciedad”.

En cuanto a la unidad didáctica en sí, podemos decir que el grado de satisfacción mostrado por los alumnos y el hecho de que el material actualmente ya se haya incorporado al manual de la entidad, nos permite comprobar que funciona y que ha cumplido con las expectativas. No obstante, no por ello podemos dar por concluido el proceso de creación, pues los materiales didácticos necesitan de una constante revisión y mejora y, en el caso de la unidad didáctica que nos ocupa, se han detectado una serie de limitaciones en la versión final que podrían mejorarse en futuros procesos de revisión del material. De entre estas limitaciones, cabe destacar la evaluación, pues como ya se ha comentado en el Capítulo 4.1., no se ha introducido de forma explícita. En este sentido, sería necesario trabajar hacia la integración, en el diseño de la unidad, de una evaluación adecuada a las características particulares de la entidad, los alumnos y el profesorado, que fomente la toma de conciencia y la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que permita potenciar su confianza en sí mismo, en definitiva, una *evaluación del proceso* tal y como señala Kohonen (2000, p. 296).

Otro aspecto que sería conveniente revisar es la presencia de las diferentes destrezas, pues se aprecia cierto desequilibrio entre unas y otras. Un ejemplo de ello es que únicamente hay dos audios para las cinco sesiones, a pesar de que durante el pilotaje se pudo observar una predisposición positiva de los alumnos por las actividades de comprensión auditiva. También cabría plantearse la conveniencia de incluir un apéndice gramatical o valorar las posibilidades de incluir material multimedia, como podría ser un video introductorio de la unidad, idea que se

tenía prevista en un principio pero que no se pudo llevar a cabo por limitaciones técnicas y temporales.

En cuanto a las actividades, resulta pertinente señalar que se ha observado que funcionan especialmente bien aquellas en las que se trabaja a partir de tarjetas o material plastificado, especialmente si se propone una dinámica de trabajo en grupo, pues poder manipular algo con las manos despierta la atención de los alumnos y crea una mayor necesidad de trabajo grupal. También resultan productivas aquellas actividades en las que se incluyen fotos y datos de personas reales, pues permiten a los alumnos comparar la información con su propia experiencia. De hecho, en general se ha podido observar que las actividades que piden contribuciones personales del alumno, ya sea porque se les pregunta por su lugar de origen, sus experiencias u opiniones, atraen mucho el interés de los alumnos, pues como señalan Lozano y Campillo (1996, p. 144) despiertan en ellos la voluntad real de expresarse y entenderse.

Por otra parte, como dato curioso en cuanto a las dinámicas de aula, se ha podido observar que en prácticamente todos los casos funciona mejor la puesta en común en grupo abierto que la interacción en parejas o en pequeños grupos. En este sentido, también se ha apreciado que, con algunos de los alumnos, no funciona muy bien el procedimiento de comparar las respuestas de una actividad con un compañero antes de la puesta en común, pues se ha observado cierta reticencia a reconocer los errores de uno mismo. Podemos conjeturar que esto se debe quizás a una falta de confianza en sí mismos o a la concepción negativa del error dentro del proceso de aprendizaje de una lengua, aunque en todo caso sería necesaria una investigación más rigurosa para poder determinar con mayor precisión las causas de todas estas observaciones.

En relación con la guía didáctica, cabe decir que el resultado alcanzado es muy satisfactorio y que confiamos en que puede contribuir a la formación del profesorado, aunque siempre va a depender de la voluntad y predisposición del profesorado para reflexionar sobre su práctica docente. Una de las limitaciones que podríamos señalar es que es muy extensa, lo que podría provocar que sea vista como una sobrecarga de trabajo y generar actitudes de evitación. No debemos olvidar que, con su labor voluntaria, los profesores de la entidad ya dedican grandes esfuerzos e inversión de tiempo en las clases. En todo caso, para poder comprobar la utilidad de la guía didáctica, habría que someterla a un proceso de pilotaje y recoger las opiniones de los destinatarios.

En cuanto al proceso de pilotaje, podemos considerar que los datos expuestos y la diferencia entre la versión previa y la versión definitiva de la unidad permiten verificar que no se puede dar por cerrado un material hasta que no se pilota. Como señalan Lozano y Campillo (1996), “la única piedra de toque de que disponemos es la clase y sólo después de probarlas [las actividades] con nuestros alumnos podemos decir si funcionan o no y en qué grado” (p. 140). De hecho, cabría plantearse la necesidad de un segundo pilotaje para validar los cambios realizados, pues de otro modo no podemos garantizar que las modificaciones efectuadas sean pertinentes o solucionen los problemas detectados tras el pilotaje.

Otra cuestión que se ha advertido durante este proceso es que el hecho de pilotar un material antes de darlo por definitivo permite hacer partícipes del proceso de creación de materiales a los propios alumnos, pues durante el pilotaje se pudo observar que ellos aportaban alternativas sobre cómo desarrollar una actividad cuando esta les resultaba poco clara de la manera propuesta y, además, son sus reacciones y actitudes ante las actividades las que nos hacen valorar si estas funcionan o no. No obstante, debemos también tomar en consideración hasta qué punto el funcionamiento o no de ciertas actividades depende del diseño de la actividad en sí o de otros factores contextuales fuera de nuestro alcance, como el estado de ánimo de un alumno o la relación entre los miembros de un grupo clase. En el caso del pilotaje llevado a cabo, algunas actividades no funcionaron o no se pudieron pilotar porque había habido un conflicto entre una serie de alumnos y el ambiente del aula era muy tenso o había en concreto dos alumnas con ciertos problemas de conducta. Precisamente, una de las limitaciones del pilotaje es que solo se llevó a cabo con un único grupo y tampoco es conveniente basar todas las decisiones en un grupo tan reducido de personas. En esta línea, del mismo modo que sucede en los procesos de pilotaje que realizan las editoriales, que envían los materiales a un gran número de profesores, sería positivo implementar el mismo material con otros grupos meta para poder comparar los resultados.

Por otra parte, resulta interesante detenernos en las categorías de análisis del informe del pilotaje. En primer lugar, hemos podido observar la importancia del proceso de pilotaje para la elaboración de la guía didáctica, pues gran parte de los comentarios o anotaciones realizadas giran en torno a esta cuestión y, de hecho, es una de las cuestiones a la que más atención se le prestó durante el visionado de las grabaciones, junto con el tipo de participación de los alumnos. En este sentido, ha sido una ventaja que la propia persona encargada de la creación del material

haya podido llevar a cabo el pilotaje, pues de esta manera puede haber un mayor control sobre todo el proceso y nadie está más familiarizado con los objetivos con los que se ha diseñado cada actividad que la propia persona que las ha creado. No obstante, debemos tener en cuenta que en un proceso de pilotaje a mayor escala, esto sería humanamente imposible y, quizás, podemos pensar que la implementación del material por parte de otro docente podría enriquecer el proceso en tanto que constituya un aporte de nuevas ideas y perspectivas.

En cuanto a la información recopilada, hemos podido comprobar que la recogida sistemática de datos a través de diferentes técnicas permite minimizar el sesgo subjetivo en la interpretación de los mismos, pues el informe de pilotaje contiene muchos más datos que los recogidos únicamente a través del diario de clase y ha sido fruto de un proceso de reflexión en el que se han contrastado las percepciones de diferentes personas. En esta línea, sería interesante llevar a cabo una comparación más minuciosa de la información contenida en uno y otro documento, así como el análisis de otros aspectos del informe como el lenguaje o la estructura seguida. Ahora bien, también cabría plantearse por qué, pese a haber contado con tantos puntos de vista, hay ciertos aspectos a los que no se les ha dado tanta importancia como a otros, como es el caso de la temporalización, o incluso hay aspectos también fundamentales en el diseño de materiales, que ni siquiera aparecen reflejados en el informe del pilotaje, como por ejemplo la presencia e integración de destrezas (Lozano & Campillo, 1996, p. 141), el funcionamiento de las dinámicas de aula o el nivel de dificultad. En un primer momento podríamos pensar que se debe a que el material no presenta errores en estos planos, pero lo cierto es que sí, pues el ajuste de los tiempos ha sido un problema constante durante el proceso de pilotaje y, como acabamos de comentar, algunas de las dinámicas de aula no funcionaron como se tenía previsto. Esto nos indica que, por más que se recojan datos a partir de diferentes procedimientos, estos siempre van a representar un “conjunto reducido del universo de datos posibles de obtener” (Latorre, 2013, p. 84). En aras de evitar que ciertos aspectos importantes caigan en el olvido y conseguir tener una visión más amplia de los efectos del material en todas sus dimensiones, podríamos plantearnos la conveniencia de establecer unas pautas o una hoja de ruta previa al pilotaje, similares a la hoja de evaluación propuesta por Lozano y Campillo (1996), que nos permita simplificar el proceso y, al mismo tiempo, abarcarlo en toda su complejidad. Actualmente, existe muy poca información accesible sobre los pasos a seguir en un proceso de pilotaje, pues se trata de conocimiento de uso interno de las diferentes editoriales dedicadas a la enseñanza del español y quizás sería de gran

utilidad contar con una serie de pautas que sirvan de orientación a los profesores que quieren comprobar si cierto material de su creación funciona, así como detectar los aspectos mejorables.

Con relación al cuestionario de valoración, vale la pena mencionar que los resultados muestran coincidencias entre las percepciones de los alumnos y las de la docente y la observadora. Por ejemplo, en el informe se señala que “parece que les motiva trabajar con audios” (Anexo 5, p. 88) y, en uno de los cuestionarios, podemos comprobar que, efectivamente, se trata de una actividad motivadora pues se mencionan los audios como actividades preferidas. También hemos visto que la última sesión del pilotaje, la sesión 5, es la peor valorada tanto por los alumnos como en el informe del pilotaje, donde se afirma que “es de las sesiones que menos ha funcionado” (Anexo 5, p. 89). Estos resultados nos permiten comprobar nuestra interpretación subjetiva de los hechos y ponen de manifiesto la importancia de contar con el punto de vista de los alumnos. De cara a futuros procesos de pilotaje, sería necesario dedicar una mayor atención a la elaboración del cuestionario, pues el diseño del utilizado en este trabajo es muy informal y presenta ciertos errores que convendría subsanar.

Un último aspecto que cabe destacar es que, tras la elaboración del trabajo, se ha constatado que este podría enmarcarse dentro de un proceso de investigación-acción no previsto en un principio, pues los pasos seguidos para la mejora de la unidad didáctica coinciden con los pasos de un ciclo de investigación-acción que señala Latorre (2013): se ha partido de la identificación de un problema (en este caso, la falta de materiales didácticos adecuados), se ha realizado un diagnóstico de la situación (análisis del material de partida y del contexto), se ha llevado a cabo una revisión documental (estudios previos sobre la enseñanza de ELE a personas inmigradas y características específicas de estos colectivos), se ha elaborado un plan de acción (mejora del material), se ha puesto en práctica el plan de acción (pilotaje), se ha observado esta acción (recogida de datos) y, a partir de estas observaciones, se ha iniciado un proceso de reflexión y mejora del plan de acción (elaboración del informe de pilotaje y de la versión definitiva de la unidad).

8. CONCLUSIONES

Tras haber señalado las consideraciones más relevantes en cuanto al material creado y al proceso de creación de materiales, y haber expuesto y discutido los resultados del proceso de pilotaje, podemos afirmar que:

- se ha cumplido el objetivo de diseñar una unidad didáctica que
 - cubra un vacío de acceso a materiales por parte de la entidad destinataria, pues la unidad creada se ha incorporado al manual de la entidad;
 - trate de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, pues se han seguido los principios del enfoque comunicativo;
 - contribuya a la formación del profesorado activista no especialista, pues se ha elaborado una guía didáctica con propuestas de procedimientos didácticos basados en los presupuestos teóricos del enfoque comunicativo;
- se ha comprobado la importancia de llevar a cabo un proceso de pilotaje que garantice la validez del material creado, pues hemos podido constatar que este ha provocado cambios en numerosos aspectos, y
- se ha observado que los aspectos que más se han tenido en cuenta han sido los objetivos de las actividades, la elaboración de la guía didáctica, el desarrollo del propio proceso de pilotaje y las reacciones de los alumnos.

Si bien, como hemos señalado, se ha vivido el proceso de creación de materiales como un proceso muy complejo y se ha tenido en muchos casos la sensación de que era muy difícil de abarcar en toda su complejidad, lo cual no es de extrañar teniendo en cuenta el número de personas implicadas en un proceso editorial de elaboración de un manual, el balance final es muy positivo. Aunque para la creación de la unidad didáctica han sido fundamentales las aportaciones de terceras personas y probablemente el resultado final habría sido mucho más completo de haberse creado de forma colaborativa, emprender este camino de forma eminentemente individual también ha resultado ser un experimento muy enriquecedor, pues ha permitido ampliar la visión sobre lo que sucede en un proceso de enseñanza y aprendizaje, y ha constituido una actividad idónea para el desarrollo como docente. Además, en este caso resulta muy satisfactorio

tanto a nivel personal como profesional saber que el fruto de tantas horas de trabajo va a resultar de utilidad para una entidad como Eicascantic, que realiza a diario una labor tan importante para el barrio.

En cuanto a los procesos de pilotaje, las líneas futuras de investigación podrían ir encaminadas a establecer procedimientos más específicos de pilotaje a pequeña escala, que sirvan de orientación a los docentes para validar sus materiales de creación propia. Por otra parte, es necesario seguir desarrollando materiales didácticos acordes a las necesidades de los colectivos de personas inmigradas, cuestión nada sencilla pues es bien sabido que compaginar las obligaciones diarias con la labor de voluntariado conlleva un ritmo de trabajo que a la larga es difícil de mantener. Por ello, si nuestro objetivo es alcanzar la igualdad de condiciones en la enseñanza del español a personas inmigradas, es imprescindible reclamar la necesaria implicación por parte de las editoriales y la inversión pública no solo para la creación de materiales sino también para la obtención de medios, profesores especializados que puedan vivir de ello y un currículum adaptado a las necesidades concretas, entre otras cosas. Mientras esto no suceda, no debemos desaprovechar la oportunidad de estrechar lazos entre futuros profesores en formación y entidades para que, como en el caso de este trabajo, los esfuerzos coordinados de unos y otros resulten en un proceso de formación y creación enriquecedor para ambas partes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuntamiento de Barcelona (2014). *Perfil de la población extranjera en Barcelona*. Disponible en <http://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/inf/pobest/pobest14/part1/index.htm>
- Baralo, M. (2003). Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿Qué aprendemos y con qué? *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona: International House Barcelona y Difusión. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/baralo.pdf>
- Berja, A., Castón, R., García, E., & Ginés, I. (2013). *Aula Internacional 1 Nueva edición. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Publicado en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español, Madrid, 2002. Documento recuperado del Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corpas, J., García, E., & Garmendia, A. (2013). *Aula Internacional 1 Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., García, E., Garmendia, A., & Soriano, C. (2013). *Aula Internacional 2 Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- De la Fuente, M. (2008). Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas. En Bañón, A. M. & Fornieles, J. (Coord.), *Manual sobre comunicación e inmigración* (pp. 121-135). San Sebastián: Tercera Prensa. Recuperado de <http://www.mariodelafuente.org/documentos/perspectivas-de-trabajo-en-la-ensenanza-de-espanol-a-personas-inmigradas.pdf>
- De Rougé, Stephanie (s.f.). *In Your Fridge* (reportaje fotográfico en línea). Recuperado de <http://www.stephaniederouge.com/Digital-Stories/In-Your-Fridge/1/caption>
- Escudero, A., Martín Peris, E., Sans, N., & Varea, D. (2013). *Gente hoy 1. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- Espai d'Inclusió i Formació del Casc Antic. (s.f.). *Castellano 1*.
- Espai d'Inclusió i Formació del Casc Antic. (s.f.). *El blog d'Eicascantic*. Disponible en https://eicablog.wordpress.com/qui_som/

- Fernández, M. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez, J. & Santos, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 715-734). Madrid: SGEL.
- García, C. (2004). *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Barcelona: Edinumen.
- García, I. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En Sánchez, J. & Santos, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 1259-1277). Madrid: SGEL.
- García, M^a D. (2009). *Experiencia de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y alfabetización a mujeres inmigrantes magrebíes*. (Memoria de máster en línea). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22903/1/Experiencia%20de%20ense%C3%B1anza%20de%20espa%C3%B1ol%20como%20lengua%20extranjera%20y%20alfabetizaci%C3%B3n%20a%20mujeres%20inmigrantes%20magrebies.pdf>
- García, P. (1999). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Carabela*, 45, 107-124 Madrid: SGEL.
- García, P. (2004). *Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua*. Recuperado de <http://www.ub.edu/filhis/culturele/pgarcia.html>
- García, P., Hernández, M. & Villalba, F. (Coord.) (s.f.). *Inmigración y enfoque intercultural en la Enseñanza de Segundas Lenguas en Europa*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/debate/
- Ginés, I. (2004). Los textos en el aula de ELE: su papel en la enseñanza/aprendizaje. *Actas del I Encuentro práctico de profesores de ELE en Würzburg, Alemania*. Recuperado de <http://encuentro-practico.com/pdfwurz/gines.pdf>
- Harmer, J. (1983). *The practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.
- Hernández, M^a T. & Villalba, F. (2004). Guía de recursos didácticos. *La enseñanza de lenguas a inmigrantes*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/debate/recursos.htm

- Hernández, M^a T. & Villalba, F. (s.f.) (Coords.). *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/
- Hernández, M^a T. & Villalba, F. (s.f.). *Segundas Lenguas & Inmigración*. Disponible en: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>
- International House Barcelona (s.f.). *Formación ELE* (blog). Disponible en: <http://blogs.ihes.com/formacion-ele/>
- Kohonen, V. (2000). La evaluación auténtica en la educación afectiva de las lenguas extranjeras, En Arnold, J. (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 295-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lozano, G. & Ruiz Campillo, J. (1996). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales educativos. *MarcoELE, Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 127-155. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf
- Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. En Zanón, J. (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 25-52). Madrid: Edinumen.
- Martín Peris, E. (2007) (Dir.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele
- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica (lengua y literatura)*, 7, 241-254. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5-24. Madrid: SGEL. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/miquel.htm
- Montero, A. (2010). *Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de ELE a adultos inmigrantes no alfabetizados*. (Memoria de máster en línea). Universidad de Jaén. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Semestre/AnaMontero.html>

- Muñoz, J. (2014). El proceso de elaboración de manuales de ELE. *¿Qué necesitamos en el aula de ELE? Reflexiones en torno a la teoría y la práctica. RedELE*, 11, 165-179. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/libro-completouam.pdf?documentId=0901e72b81998729>
- Richards, J.C. & Lockhart, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Richards, J.C. & Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sans, B. & Martín Peris, E. (2013). *Gente hoy 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Sans, B., Martín Peris, E., & Garmendia, A. (2011). *Bitácora 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Sans, B., Martín Peris, E., & Garmendia, A. (2012). *Bitácora 2. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del español a lusohablantes*, 10-22. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm
- Sanz, F. I. (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Santillana, Universidad de Salamanca e Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm
- Villalba, F. & Hernández, M^a T. (2002). La enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes y refugiados: formación del profesorado. *Cuadernos de Bitácora*, 4, 39-47. Recuperado de http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anza2/laensenanzadelespanol.pdf
- Villalba, F., Hernández, M^a T., & Aguirre, C. (1999). *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Woodward, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge.
- Zanón, J. (1999) (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

REFERENCIAS DE IMÁGENES UTILIZADAS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA

- Imágenes p. 92 <http://menucomidassaludables.bugs3.com/menu-comidas-saludables-comidas-saludables-en-poco-tiempo/>
<http://pixabay.com/es/apple-de-la-hoja-fresco-frutas-306078/>
<http://pixabay.com/es/peces-silueta-aislados-arte-dise%C3%B1o-309493/>
<http://pixabay.com/es/jam%C3%B3n-carne-carne-de-cerdo-cerdo-40023/>
<http://www.imagui.com/a/fotos-de-quesos-para-imprimir-iA6GKzM5x>
<http://www.gograph.com/illustration/glass-outline-gg62853428.html>
http://www.flaticon.es/icono-gratis/pluma-herramienta-de-dibujar-a-mano-con-lineas-de-texto_57224
<http://www.icon100.com/icon/187375/speech-balloons-outline>
<http://eldesastredemaria.blogspot.com.es/2013/01/como-hacer-un-dado-png-con-fotos-en-los.html>
- Imágenes p. 93 <http://www.itsathing.me/wp-content/uploads/2014/12/readingperson1.png>
http://www.flaticon.es/icono-gratis/engranajes-en-cabeza-calva-en-vista-lateral_43179
- Imágenes p. 95 <http://barcelonafans.org/2013/08/barca-off-to-good-start-but-messi-still-in-the-blocks/>
<http://www.ronaldo7.net/news/2012/420-real-madrid-5-1-granada-ronaldo-scores-but-chooses-not-to-celebrate.html>
- Imágenes p. 96 http://es.123rf.com/photo_14703963_vector-cuadrado-cuaderno-en-blanco.html
- Imágenes p. 98 <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Supermercado.jpg>
- Imágenes p. 101 <http://pixabay.com/en/education-notepad-page-paper-lines-148605/>
<http://pixabay.com/en/bottle-plastic-big-empty-307639/>
<http://pixabay.com/en/liquor-bottle-drink-beverage-wine-33493/>
- Imágenes p. 102 http://www.wheatonbible.org/ministry.aspx?ministry_id=258005
<http://spanish.alibaba.com/product-gs/spiral-notepad-printing-with-good-service-502028388.html>
- Imágenes p. 103 <http://osancaresdeburela.com/es/pan-gallego/218-barra-280-grs>
<https://blogalimentosybebidas.wordpress.com/category/servicio-de-alimentos-y-bebidas-i/>
<http://www.imagui.com/a/helados-i4eaxgAG4>
<http://www.taringa.net/posts/imagenes/2038086/No-te-pone-de-la-nuca.html>
<http://nutribonum.es/pera/>

Imágenes p. 104 <http://www.superbaratissimogratis.com/docena-de-huevos-market-pantry-solo-69-centavos-con-cupones-en-target/>

http://dunaevtsy.all.biz/es/harina-g515403#.VWX9pM_tmko

<http://beneficiosde.org/beneficios-del-platano/>

<http://www.cocinavegetariana.net/receta-de-arroz-al-vino-tinto/>

Imágenes p. 117 <http://www.stephaniederouge.com/Digital-Stories/In-Your-Fridge/2>

Imágenes p. 118 <https://www.flickr.com/photos/rios-enriquez/8259468200/>

<http://pixabay.com/es/naranjas-naranjas-navel-273024/>

<https://openclipart.org/detail/204093/spaghetti-2-by-frankes-204093>

<http://pixabay.com/es/manzana-roja-apple-deliciosa-dieta-83085/>

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:100331_huevos_gallina_de_patio.JPG

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Aceitunas.jpg>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Pan>

http://pixabay.com/p-34251/?no_redirect

Imágenes pp. 120-121

<http://libroderecetas.com/comida-espanola/tipos-de-paella>

[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gazpacho_\(8894306052\).jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gazpacho_(8894306052).jpg)

<https://www.flickr.com/photos/vaionnoth/8708544146/>

<http://restaurantecasadomingo.com/noticias-y-novedades/disfrute-de-nuestro-cocido-madrileno-todos-los-dias/209/>

<http://catavino.net/mallorca-food-and-recipes/tumbet/>

<http://www.hogarutil.com/cocina/escuela-cocina/tecnicas/201409/truco-para-tortilla-patatas-quede-25807.html>

<http://www.todorecetas.info/recetas-de-pescado/receta-de-merluza-en-salsa-verde.html>

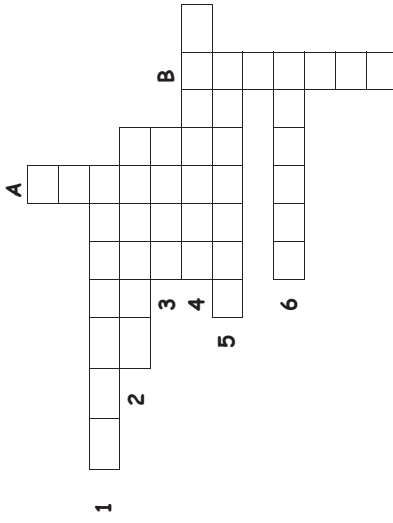
<http://mundo.es/tag/ventajas/>

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Unidad didáctica de partida	61
Anexo 2. Unidad didáctica previa al pilotaje	70
Anexo 3. Modelo de cuestionario de valoración.....	80
Anexo 4. Cuestionarios de valoración respondidos	81
Anexo 5. Informe de pilotaje.....	85
Anexo 6. Unidad didáctica final.....	91
Anexo 7. Guía didáctica	109
Anexo 8. Material complementario.....	117

TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?

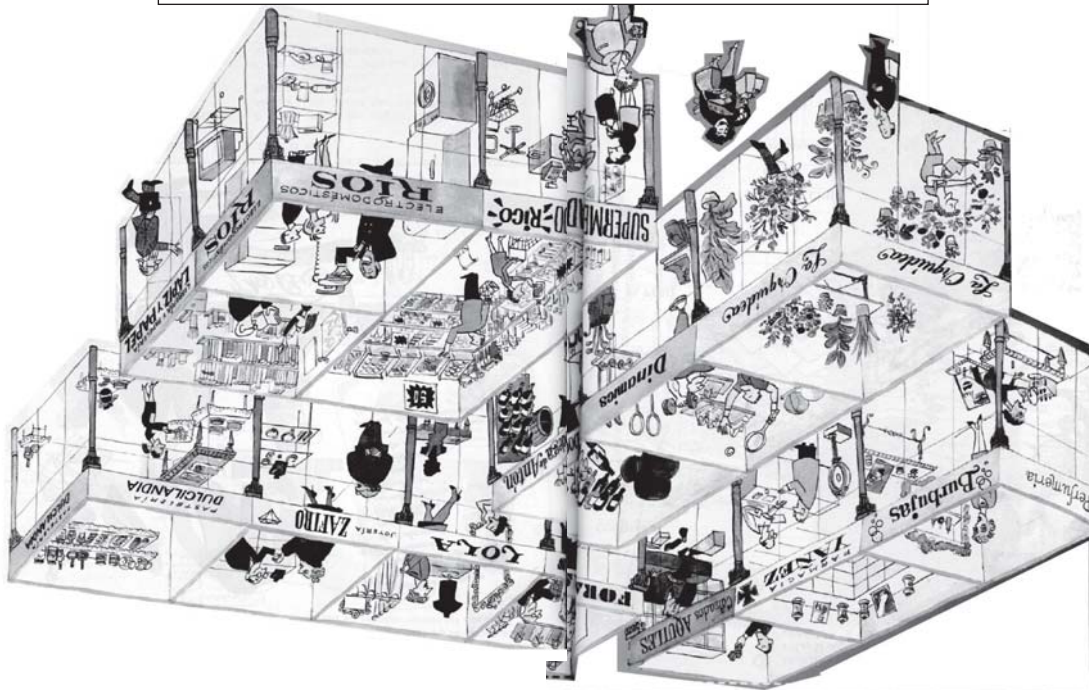
2. Completa este crucigrama



1. Es verde y necesaria para una ensalada
 2. Es rojo y normalmente va con la lechuga
 3. Siempre hay muchas, y son verdes o negras.
 4. Nueva York es una gran ...
 5. Cuando la cortas, empiezas a llorar.
 6. Se usa para hacer la típica tortilla española.
- A. A los chimpancés les gusta mucho.
B. Es ideal para hacer zumos con mucha vitamina C.



TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?



1. Fíjate en las tiendas de este centro comercial. ¿Qué crees que venden en cada una?

- Papel
- Cosméticos
- Artículos de deporte
- Bebidas
- Pastel
- Flores
- Postales
- Joyas
- Libros
- Pastel
- Ropa de mujer
- Medicamentos
- Comida
- Electrodomésticos



TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?

2. Lee con tu compañero y completa con lo que compra:

- **Hola, Carlos, ¿cuánto te pongo?**
- A ver... quería dos kilos de patatas y una lechuga, medio de cebollas y... dame tres pimientos rojos.
- **¿Te gustan estos?**
- Vale. Ponme también dos kilos de naranjas.
- **¿Algo más?**
- Sí, eh... un melón, y medio de peras.
- **¿De cuáles te pongo?**
- De éstas, ¿están maduras?
- **Sí, claro. ¿Más cosas?**
- No, ya está.
- **Son 0.91 euros.**
- Aquí tienes.
- **Gracias.**
- Hasta luego.
- **¡Adiós!**

Cantidad	Producto
¿Cuánto es?:	

TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?

3. Completa

PREGUNTAS AL VENDEDOR	
PEDIR COSAS	
IDENTIFICAR UN PRODUCTO	
PREGUNTAR POR LA CALIDAD	
PREGUNTAR SOBRE EL PRECIO	

PARA COMPRAR		USTED	TÚ
PREGUNTAS AL VENDEDOR	¿Qué le pongo? ¿Quiere algo más?	¿Qué más? ¿Algo más?	¿Qué te pongo? ¿Quieres algo más?
PEDIR COSAS	Me da... Me pone...	Me das Me pones	
IDENTIFICAR UN PRODUCTO	¿De cuáles le pongo? De éstos /as De los/las rojos/as	¿De cuáles te pongo?	
PREGUNTAR CALIDAD	¿Están buenos? ¿Están dulces? ¿Están maduros?		
PREGUNTAR PRECIO	¿Cuánto es? ¿Cuánto vale? ¿Cuánto cuesta?		

5. Completa el diálogo con la lista de las compra

¡Hola!, buenos días, ¿qué le pongo?

¿De cuáles le pongo?

¿Quiere algo más?

4,51 euros

modena

Lista de la compra

- 1 kg de naranjas
- ½ kg de peras
- 1 melón
- 1 lechuga

6. Ahora completa este diálogo. Tú eres el vendedor/a

Un kilo de cebollas

2 kilos de patatas

Un kilo de manzanas

De las rojas

No, gracias. ¿Cuánto es?

TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?

7. Relaciona las preguntas con las respuestas.

- ¿Qué le pongo?
- ¿De cuáles le pongo?
- ¿Están buenas?
- ¿Quiere algo más?
- ¿Cuánto es?

- Doscientos.
- De las verdes.
- Sí, claro.
- Un kilo de manzanas.
- No, gracias.

8. Piensa de quién son las preguntas y las respuestas: del vendedor/a o del cliente/a. Ordena el diálogo.

VENDEDOR/A

CLIENTE/A

.....

.....

.....

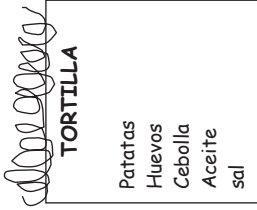
.....

.....

.....

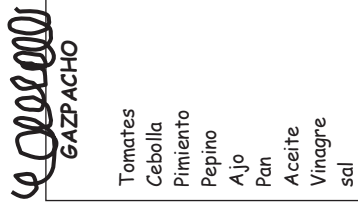
TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?

9. Ahora decide con tu compañero/a qué plato hacer y por qué. Luego, imagina que estás en el mercado para comprar los ingredientes. Desarrolla el diálogo con el vendedor/a.



TORTILLA

- Patatas
- Huevos
- Cebolla
- Aceite
- sal



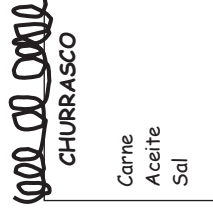
GAZPACHO

- Tomates
- Cebolla
- Pimiento
- Pepino
- Ajo
- Pan
- Aceite
- Vinagre
- sal



MERLUZA EN SALSA VERDE

- Merluza
- aceite
- sal
- harina
- Cebolla
- Guisantes
- Perejil



CHURRASCO

- Carne
- Aceite
- Sal

TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?

10, Lee esta información:

En España los huevos se compran por *docenas* o por *media docena* (12 o 6); la carne, en *kilos*, *medio kilo* (1/2) o *cuarto de kilo* (1/4), o por *filetes*, el pescado *entero* o por *kilos*; el arroz, azúcar, harina, en *paquetes* de medio o de un kilo; el vino, el aceite, la leche, en *botellas* o en *litros*; el fiambre, el queso, por *gramos* (100, 150, 200); la fruta, por *kilos*, *medio kilo*, etc.; algunas verduras, las grandes, por *unidades*; las otras, por *kilos*.

Ahora relaciona estos alimentos con las formas de comprarlos.

200 gramos de

1 kilo de

½ kilo de

Un, una

Un, dos, tres, filetes de

Un paquete de ...

Una botella de

½ docena de

1 litro de

pollo huevos queso
 arroz harina vino
 patata cerdo berenjena
 leche aceite vinagre
 ternera chorizo
 jamón

TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?
VERBOS IRREGULARES EN -AR Y EN -ER: O>UE

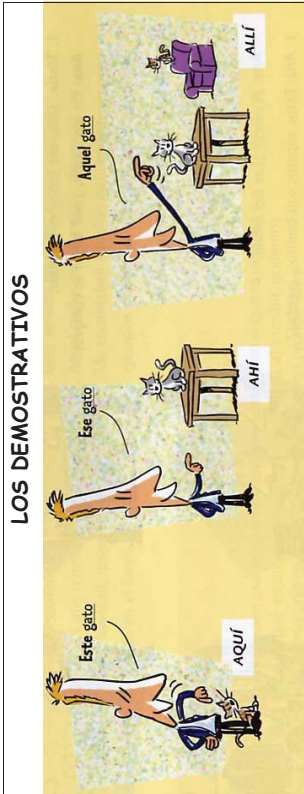
	CONTAR	PODER
(Yo)	Cuento	Puedo
(Tú)	Cuentas	Puedes
(Usted/él/ella)	Cuenta	Puede
(Nosotros/as)	Contamos	Podemos
(Vosotros/as)	Contáis	Podéis
(Ustedes/ellos/as)	Cuentan	Pueden

VERBOS IRREGULARES MUY USUALES

	DAR	PONER	DECIR
(Yo)	Doy	Pongo	Digo
(Tú)	Das	Pones	Dices
(Usted/él/ella)	Da	Pone	Dice
(Nosotros/as)	Damos	Ponemos	Decimos
(Vosotros/as)	Dais	Poneís	Decís
(Ustedes/ellos/as)	Dan	Ponen	Dicen

11. Y ahora, haz frases usando los verbos anteriores.

- Buenos días, señor, ¿qué le.....?
- Un melón, por favor.
- ¿Me (tú) una docena de huevos?
- Un momentito, por favor.
- ¿Me cuánto es todo?
- 86,07 euros.
- ¿..... (tú) decirme el precio de los dos?
- El normal 47,42 euros; el especial 15,03 euros más.
- ¿Qué desea?
- me 2 kg. de ciruelas.
- ¿..... (yo) ver ese vestido?
- Por supuesto.



AQUÍ	AHÍ	ALLÍ
Este, esta, Estos, estas.	Ese, esa Esos, esas.	Aquel, aquella, Aquellos, aquellas.
Este gato es de María.	Ese gato es muy feo.	Aquel gato está encima de aqueel sillón.

12. Completa con *este(a)*; *ese(a)*; *aque(l)la*.

- Mira..... foto, aquí estamos en la playa.
- ¡Qué pena!
- Ahí, en..... calle, está la parada del autobús.
- Gracias.
- año no podemos ir de vacaciones. No tenemos dinero.
- ¡Qué pena!
- chico nos saluda.
- ¿Cuál?
- que está allí.
- Quiero..... coche.
- ¿Estás loco? Es muy caro.
- Charo..... es Yolanda.
- Encantada.
- Mucho gusto.

13. María José ha ido a cenar a un restaurante japonés. Tiene mucha hambre. Completa lo que dice.

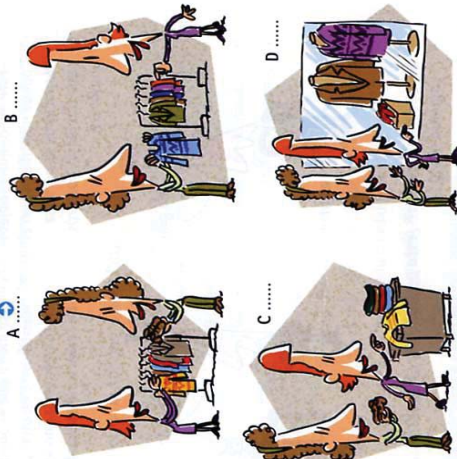


¡Qué rico está este atún y qué buenas están gambas! Estos tallarines están exquisitos y esta salsa de soja es fantástica.

Y póngame también este salmón, esta trucha, estas sardinas y estas mejillones.

Y, por favor, de postre, me trae estos bombones, estas natillas, este flan.

14. Relaciona cada diálogo con una imagen.



- María: **Este** jersey es muy bonito
Ana: Sí, y **estos** zapatos tampoco están mal.
1. María: Mira, **ese** jersey es precioso.
Ana: Un poco caro, ¿no? Mejor te compras **esos** zapatos.
María: Sí, o **esa** chaqueta marrón.
2. Ana: **Este** jersey es precioso, pero es carísimo.
María: Y **aquellas** chaquetas, ¿qué te parecen?
Ana: ¿Cuáles? ¿Las del fondo?
3. Ana: **Estos** zapatos son bonitos, ¿verdad?
María: Sí, están bien pero los jerséis me gustan más.
Ana: ¿**Esos** jerséis? A ver cuánto cuestan.

TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?

15. ¿Qué diferencia hay entre comprar en el supermercado y comprar en el mercado? Lee este diálogo y completa.

Carlos: **Violeta, ¿me acompañas a hacer la compra?**

Violeta: Vale, ¿a dónde vas?

Carlos: **Al mercado.**

Violeta: ¡Andal! ¿Y por qué vas al mercado?

Carlos: **Porque me gusta; porque me gusta la gente, el ambiente, me gusta el trato familiar, me parece más agradable.**

Violeta: Sí, pero ¿no te parece incómodo hacer cola? A mí me gusta más comprar en el supermercado, me parece más práctico, los precios están escritos, y puedes comprar todo en el mismo sitio... A mí no me gusta pagar con dinero, prefiero pagar con tarjeta de crédito. Además, te llevan la compra a casa.

Carlos: **Sí, eso es verdad.**

A Carlos le gusta comprar en porque

A Violeta le gusta comprar en porque

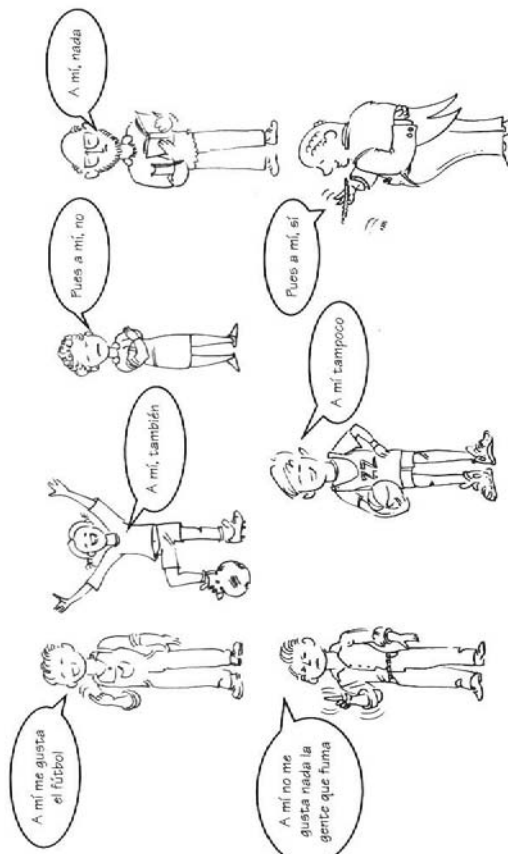
TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?

LOS GUSTOS

Me			me	
Te	muchísimo		te	
Le	mucho		le	mucho
Nos	bastante	No nos	gusta	nada
Os	un poco	os		
Les		les		

1. Preguntas a tu compañero/a sus gustos sobre:

- Deportes: fútbol, tenis, golf, _____
- Música: blues, jazz, ópera, clásica, rai, rock, _____
- Comida: _____



TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?

2. Lee lo que dice esta persona y reacciona según tus gustos.

- Me gustan los espaguetis con tomate. *A mi también / tampoco*
- No me gusta la ensalada de tomate y lechuga.
- Me gusta la pizza.
- No me gustan nada las hamburguesas.
- Me gusta fumar.
- Me gusta ir de compras.
- Me encanta dormir la siesta.
- No me gusta nada la cebolla.
- Me encanta bailar.
- Me encantan las discotecas.
- No me gustan los museos.

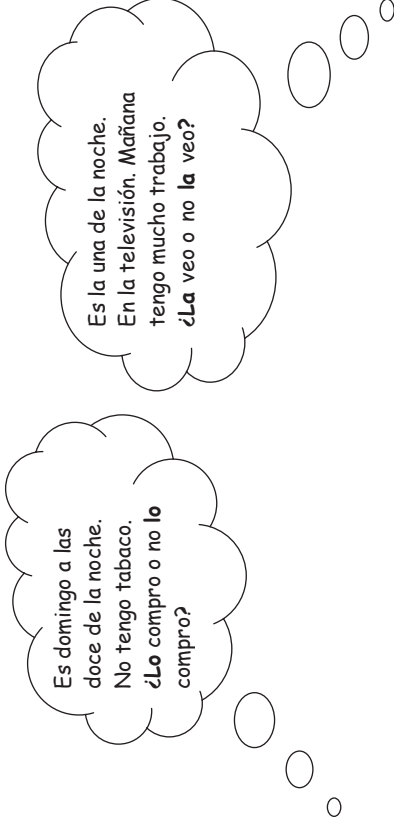
3. Ahora, explica a tus compañeros/as de clase:

- a. cinco cosas que te gustan mucho
- b. tu película favorita
- c. tu cantante o grupo favorito

Si prefieres y el por qué

- d. ver una película en la tele o ver una película en el cine
- e. escribir a mano, a máquina o a ordenador
- f. escribir cartas o llamar por teléfono

OBSERVA

TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?


4. Cambia las palabras que se repiten por el pronombre:

Ej. 1. *Me voy a comprar un ordenador porque necesito un ordenador.*
Me voy a comprar un ordenador porque lo necesito.

2. *Me voy a comprar unos pantalones porque necesito unos pantalones.*

Me voy a comprar unos pantalones porque los necesito.

- Quiero comprar una casa grande. Busco la casa en el periódico.
 La busco en el periódico.
- Quiero comprar caramelos. Compró caramelos en la tienda.
- A mí me gusta mucho la lechuga. Hoy compro lechuga en la verdulería.
- Me gustan muchísimo los tallarines. En el restaurante pido los tallarines.

TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?

5. Completa las frases siguientes.
- María tiene mucha hambre, necesita comprar **comida**. La necesita comprar.
 - Xin quiere ver el Camp Nou. Quiere **entradas** para el Barça-Madrid. una compra (las entradas) por 120 €.
 - A Muhammad le gusta jugar al Cricket. Necesita comprar **unas pelotas** de juego. una compra para jugar con sus hijos en el parque.
 - He aprendido a cocinar **pato de Pequín**. un cocino muy rico.
 - A nosotros no nos gusta comer **cerdo**. No lo compramos nunca.
 - Compró **una casa** y la alquiló después.
 - Ha cogido **los discos** de Cheb Mami y los ha escuchado todos.
6. Decide **qué compras** y **qué no compras** y por qué. ¿Lo necesitas o no? También, por parejas podéis pensar en otras cosas.
- Un coche
 - Unos vasos de plástico
 - El Primeramá
 - Unas gafas de sol
 - Una cámara de fotos

Ej. **El coche** no lo compro porque no lo necesito / puedo ir en metro/...

TEMA 3: ¿VAMOS DE COMPRAS?

350 millones

FAMILIA DE FRUTOS: ESPAÑA

- Número de personas que viven en la casa: 3
- Tamaño de la vivienda: 70 m². Salón, cocina y dos dormitorios.
- Semana laboral: 35 horas, padre: 50 horas, madre, en las tareas domésticas y el cuidado de Sheila.
- Equipamiento doméstico: Radios, 1. Teléfonos, 1. Televisores, 1. Vídeos, 1. Automóviles, 1.
- Posesiones más apreciadas: para el padre, la nevera llena de comida; para la madre, la radio.
- Renta per cápita: 10502 euros.
- Porcentaje de ingresos que dedican a la comida: 40%

FAMILIA CARBALLO: ARGENTINA

- Número de personas que viven en la casa: 5
- Tamaño de la vivienda: 3 habitaciones y patio, 110 m²
- Semana laboral: padre, de 30 a 35 hora; madre, 40 horas, 16 de ellas como fotógrafa.
- Equipamiento doméstico: radios, 1; teléfonos, 1; televisores, 1; vídeos, 1; Consolas de videojuegos, 1.
- Posesiones más apreciadas: para el padre, el aparato de revelar fotografías. Para la madre, el teléfono. Para el hijo, la consola de videojuegos. Para una de las hijas, un peluche. Para la otra, un cochecito de muñeca.
- Renta per cápita: 302 euros
- Porcentaje de ingresos que dedican a la comida: 25%

Prepara un pequeño informe y responde:

- ¿Cómo es la familia?
- ¿Qué cosas tienen?
- ¿Cuál es la renta per capita?
- ¿Qué es lo más importante para la familia?
- ¿Y EN TU PAÍS?

3

Hacemos la compra



En esta unidad

vamos a aprender a:

- pedir y dar información sobre comida;
- expresar y contrastar gustos;
- comprar en una tienda: preguntar por productos, pedir precios, etc.;
- identificar objetos.

Gramática

- el presente de indicativo de algunos verbos irregulares (*costar, poder, dar, poner*)
- el verbo *gustar*
- *a mi también / a mí tampoco*
- los cuantificadores (*muchísimo, mucho, bastante, nada*)
- los pronombres de OD (*lo, la, los, las*)
- los demostrativos (*este, ese, aquel*).

Vocabulario

- alimentos
- establecimientos de alimentación
- comidas del día y hábitos alimentarios
- cantidades, pesos y medidas
- adjetivos para describir la comida

Sesión 1. Nos gusta comer...



1. La nevera de la familia Santos

A. Mira la fotografía: ¿sabes cómo se llaman los alimentos que hay? Con un compañero, intenta descubrirlo. La lista te puede ayudar.

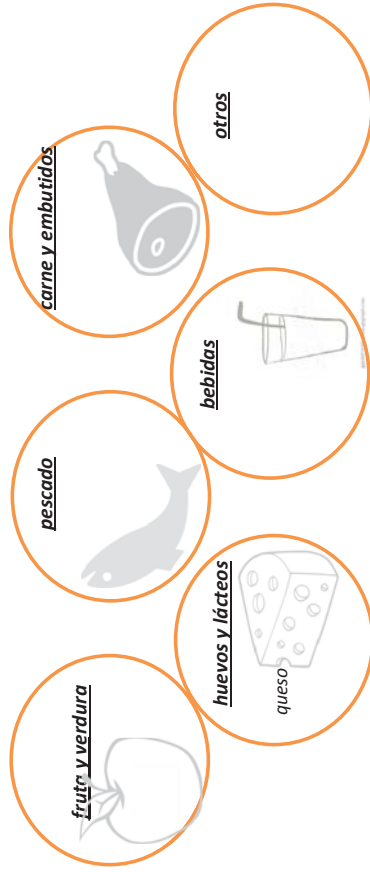
- queso
- yogur
- limón
- flan
- manzana
- refrescos
- atún
- uvas
- melocotones...



Ejemplo:
-Oye, ¿qué es esto?
-Esto es atún, creo.



B. Aquí tienes algunas secciones de un supermercado. En parejas, clasifica los alimentos anteriores. Después, pensad en dos o tres productos más que podemos encontrar en cada una de ellas.



C. Y tu nevera, ¿cómo es? ¿Qué alimentos comes habitualmente? ¿Por qué?

Ejemplo:
-Yo no como carne porque soy vegetariana.
-¿No? A mí me gusta mucho la carne.

2. El placer de comer

A. Una revista de salud entrevista a tres personas sobre sus hábitos alimentarios. Lee sus respuestas y comenta: ¿a quién te parece más?, ¿por qué?



TONY. 27 años. Escocia.

¿Qué prefieres: el desayuno, la comida o la cena? Me da igual, la verdad es que no me gusta comer, solo como para vivir.

¿Y qué comes normalmente? Cosas sencillas como huevos o queso con pan. Soy vegetariano, así que no como carne.

¿Cuál es tu comida favorita? Me gusta la pizza.

¿Y la que menos te gusta? La comida muy picante, porque me sienta mal.



ANIKA. 24 años. Vietnam.

¿Qué prefieres: el desayuno, la comida o la cena? Si tengo tiempo para cocinar, prefiero la comida o la cena.

¿Y qué comes normalmente? Como mucho arroz con tofu y verduras.

¿Cuál es tu comida favorita? Me gusta muchísimo la comida mejicana, pero no la como muy a menudo porque tiene mucha grasa.

¿Y la que menos te gusta? No me gustan mucho las coles de Bruselas, tienen un sabor muy fuerte.



PAULA. 33 años. España.

¿Qué prefieres: el desayuno, la comida o la cena? Para mí, lo mejor es un desayuno tranquilo al sol, con café, zumo de naranja, tostadas...

¿Y qué comes normalmente? Como muchas verduras, pechuga de pollo... y pescado cuando puedo comprarlo fresco en el mercado.

¿Cuál es tu comida favorita? Me encanta la lubina a la sal y el atún rojo.

¿Y la que menos te gusta? No me gustan ni la coliflor ni las alubias.

B. Paula, Anika y Tony utilizan dos formas del verbo *gustar* para hablar de sus gustos: *gusta* y *gustan*. ¿Sabes cuándo usamos una y otra? Busca en el texto las frases donde están y completa el cuadro:

- Usamos la forma _____ con nombres en singular (uno) y verbos.

Por ejemplo:

(1) _____
(2) _____

- Usamos la forma _____ con nombres en plural (más de uno).

Por ejemplo:

(3) _____

C. Elige a qué se refiere la frase. Fíjate si se usa *gusta* o *gustan*.

1. Me gusta.
 - el chocolate
 - los helados de chocolate
2. No me gustan mucho.
 - la verdura
 - los plátanos
3. Si te gusta te doy más.
 - la tortilla
 - las patatas fritas
4. ¿A tus amigos les gusta?
 - la comida japonesa
 - las pechugas de pollo
5. A Tony no le gusta mucho.
 - cocinar
 - las barbacoas de carne
6. ¿Te gustan?
 - los calçots
 - la salsa carbonara

D. Cuando usamos el verbo *gustar*, también necesitamos usar unas palabras que se llaman *pronombres*. Lee otra vez las frases anteriores y completa el cuadro:

A mí			
A ti			
A él / ella / usted			gusta / gustan
A nosotros / nosotras	nos		
A vosotros / vosotras	os		
A ellos / ellas / ustedes			

E. Ahora, completa las siguientes frases con el pronombre adecuado:

1. A mí _____ gusta mucho la ensalada de tomate.
2. A nosotros _____ gustan las bebidas con azúcar.
3. A Tony _____ gusta comer fuera de casa.
4. A Anika _____ gustan los tallarines de arroz.
5. A Tony y a Anika _____ gusta la pizza.
6. ¿A ti _____ gusta la comida vietnamita?
7. A vosotros _____ gustan los desayunos largos.
8. A mí no _____ gusta nada la cebolla.
9. ¿A usted _____ gusta el menú de hoy?

3. Rival es pero no tan distintos

A. Cristiano Ronaldo y Messi hablan de sus gustos. ¿En qué casos tienen los mismos? ¿Cómo lo sabes?

¿Tienen los mismos gustos?

Comida	Sí / No
Deportes	Sí / No
Excursiones	Sí / No
Dormir	Sí / No

B. Y tú, ¿tienes algo en común con ellos?

😊	😊	A mí también
😞	😞	
😄	😄	
😞	😞	

C. Completa la tabla con las expresiones en negrita de A:

4. ¿Iguales o diferentes?

A. Y a ti, ¿qué te gusta? Lee y marca la respuesta que más refleja tu opinión. Añade dos cosas más.

	me gusta/n muchísimo 😄😄😄	me gusta/n mucho 😊😊😊	me gusta/n bastante 😊	no me gusta/n mucho 😞	no me gusta/n nada 😞
cocinar					
las barbacoas					
cenar viendo la tele					
la verdura hervida					
echarse la siesta después de comer					
las comidas familiares					
el pescado frito					
la comida picante					

B. Ahora, compara tus respuestas con tus compañeros. ¿Quién es el compañero ideal para ir a comer juntos? Justifica tu decisión.

Ejemplo:
-Mi compañero ideal para ir a comer es Khalid porque a los dos nos gusta la comida picante y echarnos la siesta después de comer....

Ejemplo:
-A mí no me gusta mucho cocinar.
-¡A mí tampoco! Pero me gustan muchísimo las barbacoas. ¿Y a ti?

Hoy hemos aprendido a:

- hablar de comida (vocabulario de alimentos, las comidas del día, hábitos alimentarios).
- expresar gustos y preferencias (el verbo *gustar*).
- expresar acuerdo y desacuerdo con los gustos de otra persona (*a mí también*; *a mí tampoco*; *a mí, sí*; *a mí, no...*).

Sesión 2. Llenar la nevera

1. Hábitos de compra de los españoles

A. ¿Dónde podemos hacer la compra? Mira las siguientes imágenes y comenta en grupo las ventajas y desventajas de estos establecimientos.



B. Lee el siguiente reportaje sobre los hábitos de compra de los españoles y resume el contenido en dos o tres frases. Subraya las palabras que no entiendes y pregunta a un compañero qué significan.

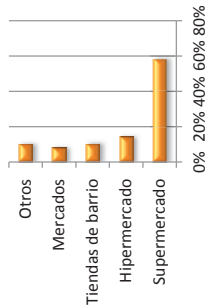
¿Dónde hacen la compra los españoles?

Los hábitos están cambiando.

En las últimas décadas, los hábitos de compra de los españoles han cambiado mucho. Según los datos del Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, la gran mayoría de personas prefiere hacer la compra en grandes superficies como supermercados o hipermercados. Estos establecimientos tienen muchas ventajas para los consumidores: pueden encontrar muchos tipos de alimentos y otros servicios, tienen buenos precios y ofertas, ofrecen múltiples

formas de pago y, la compra, te la llevan a casa. Aun así, también depende de lo que queramos comprar y hay gente que todavía prefiere comprar los productos frescos en comercios más pequeños. Por ejemplo, el pescado normalmente lo compramos en la pescadería del mercado, porque es más fresco y de mayor calidad. Y las verduras, las compramos en las tiendas del barrio, porque son más baratas y están más cerca de casa. Por otra parte, a algunas personas les gusta más este tipo de tiendas porque pueden hablar con el vendedor y el ambiente es más agradable y familiar. Por último, no debemos olvidar que hay productos muy específicos que solo los podemos encontrar en tiendas especializadas y otros tipos de comercio, como la leche de coco o los tallarines de arroz.

Hábitos de compra



C. Ahora, contesta a estas preguntas:

- ¿Qué ventajas tienen los diferentes establecimientos según el texto? ¿Son las mismas que habéis pensado en la actividad 1a?
- ¿Tus hábitos de compra son similares?

D. Observa estos fragmentos del reportaje. ¿A qué se refieren las palabras en negrita?

1. La compra, te **la** llevan a casa. 3. El pescado normalmente **lo** compramos en la pescadería del mercado.
2. Las verduras, **las** compramos en las tiendas del barrio, porque son más baratas. 4. Hay productos muy específicos que solo **los** podemos encontrar en tiendas especializadas y otros tipos de comercio.

E. Completa el cuadro con las palabras en negrita de la actividad anterior.

Pronombres de objeto directo		
	masculino	femenino
singular	lo	
plural		

F. Y en tu lengua, ¿qué palabras tienes para no repetir la información?

G. Elige la opción correcta.

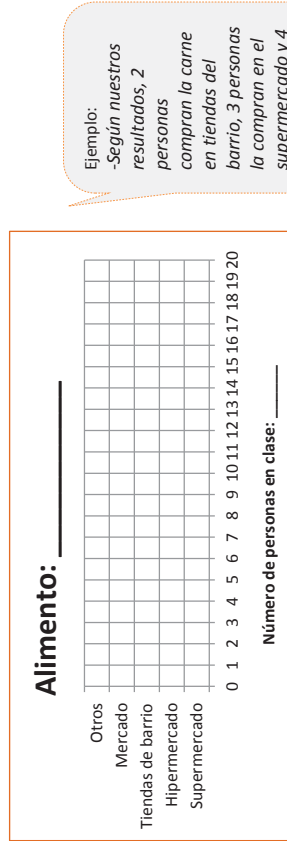
1. **Las** guardo en la nevera.
 - a. la carne
 - b. las verduras
 - c. el queso
2. **Lo** bebo con menta.
 - a. el té
 - b. la leche
 - c. los refrescos
3. **Los** como con patatas
 - a. el pescado
 - b. los huevos fritos
 - c. la hamburguesa
4. **La** utilizo para cocinar.
 - a. el aceite
 - b. la mantequilla
 - c. las especias

2. Los hábitos de la clase

A. Vamos a investigar los hábitos de compra de la clase. Para ello, formad grupos y elegid un tipo de alimento (*carne, pescado, fruta, verdura, lácteos, otros...*). Después, organizaos para preguntar a todos los compañeros de la clase dónde compran el alimento que habéis elegido. Anota las respuestas en el siguiente cuadro:

¿Dónde compras _____?				
Nombre	Supermercado	Hipermercado	Tienda de barrio	Otros
Cheng			x	

B. Pon en común con tu grupo los resultados y, entre todos, haced un gráfico como el de la actividad 1 y presentad a la clase vuestros resultados. ¿Se parecen a los hábitos que hemos leído en el texto?



Hoy hemos aprendido:

- a introducir los pronombres (*lo, la, los, las*) en las frases que se utilizan diariamente para explicar algo.
- algunos tipos de establecimientos de comida y sus diferencias

Sesión 3. Cantidades y precios

1. La lista de la compra de Gracia

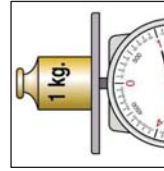
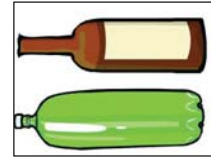
A. Gracia tiene que ir a hacer la compra. Para no olvidar nada, ha escrito las cosas que va a comprar. ¿A qué tiendas puede ir?

PODER (p>ue)	puedo
yo	puedes
tú	puede
él, ella, usted	podemos
nosotros/as	podéis
vosotros/as	pueden
ellos/as	

El verbo **poder** se utiliza seguido de infinitivo:
Gracia **puede comprar** los tomates en la frutería.



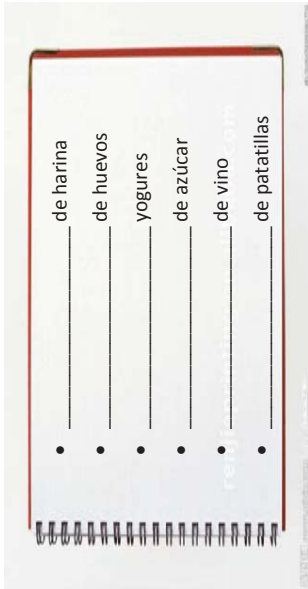
B. En la lista de la compra, Gracia escribe cuánto quiere de cada cosa. Vuelve a leer la lista y relaciona las cantidades con las imágenes. Si es posible, añade una o dos cosas que se compran así.



C. ¿Cómo se compran estos alimentos en tu país?



D. Gracia y Paula quieren organizar una fiesta de bienvenida a una amiga y hablan sobre qué necesitan comprar. Escucha la conversación y completa las cantidades que faltan en su lista de la compra. Después, compara tus respuestas con un compañero.



E. Tu profesora te va a dar la transcripción de la conversación. Léela y comprueba tus respuestas.

2. En la tienda



A. Paula ha ido a comprar a la frutería del mercado. Lee la conversación que tiene en la tienda y contesta a las preguntas del cuadro. Compara tus respuestas con un compañero.

<ul style="list-style-type: none"> • Hola, buenos días. ◦ Buenos días. ¿En qué te puedo ayudar? • ¿Cuánto cuestan los plátanos? ◦ Mira, estos están a 1,20 euros el kilo, y estos otros, a 1,90. • Vale, pues pome unos dos kilos de los más baratos. ◦ Muy bien. ¿Algo más? • Sí, medio kilo de estas fresas, que tienen muy buena pinta. ◦ Perfecto. ¿Algo más? • No, eso es todo. ¿Cuánto es? ◦ En total son... 4 euros. • Aquí tiene, muchas gracias. ◦ Gracias.
--

¿Qué compra finalmente Paula?	
¿Pregunta precios?	
¿Cómo lo dice?	
¿Qué le responden?	



B. Completa con *cuesta* o *cuestan*. ¿Qué diferencia hay entre las dos formas?

1. ¿Cuánto cuestan estos tomates?
2. ¿Cuánto cuesta una barra de pan?
3. ¿Cuánto _____ un paquete de arroz?
4. ¿Cuánto _____ estas manzanas?



C. Gracia ha ido a la tienda de su barrio y pregunta los precios de muchas cosas. ¿Qué frases utiliza? Escribe las.

¿Cuánto _____?	cuesta	Este _____	paquete de galletas?
_____?	cuestan	esta _____	zanahorias?
_____?		estos _____	barra de pan?
_____?		estas _____	lata de sardinas?
_____?			pimientos?
_____?			cartón de leche?
_____?			helados?



LOS DEMOSTRATIVOS

Este, esta, estos, estas son unas palabras que se llaman **demonstrativos** y sirven para señalar una cosa que está cerca de la persona que habla. Concuerdan en género y número con el nombre:
Quiero **este** tomate.

¿Cuánto **cuesta esta manzana**?
Estas manzanas son baratas.

1. ¿Cuánto cuesta este paquete de galletas? _____

2. _____



3. _____

4. _____

5. _____



6. _____

7. _____

8. _____

Sesión 4. Vamos al mercado

D. ¿Cuánto cuestan estos productos en tu país aproximadamente? ¿Hay mucha diferencia en los precios? ¿Son más caros o más baratos que aquí?



1 kg de cebollas: €



1 cartón de leche: €



1 kg de café: €



1 docena de huevos: €



1 kg de plátanos: €



1 kg de harina: €



1 kg de arroz: €

3. Una fiesta en EICASCANTIC

A. Ahora, vamos a organizar nuestra propia fiesta. En grupos, pensamos qué necesitamos, hacemos la lista de la compra y pensamos dónde podemos comprar las cosas. Tenemos un presupuesto de 15 euros por grupo, así que es importante calcular cuánto cuesta cada cosa. Después, presentamos nuestra lista ante la clase. ¿Son nuestras listas similares?

Ejemplo:

- Dos bolsitas de patatillas (2 €)
- Una lata de aceitunas (0,90 €)
- Una botella de gaseosa (0,60 €)

Hoy hemos aprendido a:

- hablar de cantidades, pesos y medidas (*una barra, un paquete, 200 gramos...*)
- preguntar y hablar de los precios de los productos (presente de indicativo del verbo *costar*) y del precio total de una compra (*¿Cuánto es?*)

1. ¿Qué te pongo?

A. Lee estos diálogos y relacionalos con las imágenes.

1

• Buenos días. (1) _____
o Hola, buenos días. Pues mire, me pone un kilo de gambas...

• (2) _____
¿De las rojas o de las blancas?

o De estas, de las rojas. Y también

(3) _____

¿Son frescos, no?

• Sí, claro. Son de hoy.

o Perfecto.

• (4) _____

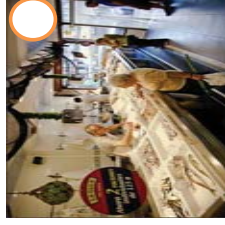
o No, no, no, eso es todo. ¿Qué le debo?

• Pues son... 12 euros.

o ¿Tiene cambio de 50, no?

• Sí, no es problema. Aquí tiene 8, que hacen 20. Y 30 más, 50. Muchas gracias.

o Gracias, que tenga un buen día.



2

• Hola, Marisa. ¿Qué te pongo?
o Buenos días, Manel. A ver...

(5) _____

y unos plátanos.

• Perfecto. ¿Algo más?

o Sí, ¿son dulces los melones?

• Sí, han salido buenísimos.

o Vale, pues entonces me llevo

uno.

• ¿Te gusta este?

o Mm... sí, perfecto. Venga, ya

está. Eso es todo.

(6) _____

• Pues, son 4,60.

o (7) _____

Muchas gracias.

• Gracias a ti, ¡que tengas un buen

día!

B. Completa los espacios en blanco con las expresiones de los recuadros.

(a) ¿De cuáles le pongo?

(b) me da dos kilos de mejillones.

(c) ¿Qué te debo?

(d) ¿Quiere algo más?

(e) Aquí tienes

(f) pomme dos kilos de estas manzanas

(g) ¿Qué le pongo?

C. Escucha y comprueba.

D. Lee los diálogos de nuevo. ¿En qué diálogo hablan de *tú* y en cuál de *usted*? ¿Cómo lo sabes?

E. ¿En tu lengua existen diferentes formas de tratamiento? ¿Cómo te diriges a las siguientes personas?

- un/a dependiente/a de una tienda
- una persona de 60 años
- un/a desconocido/a de tu misma edad



F. Completa el cuadro con las frases que se utilizan en los diálogos anteriores.

Expresiones útiles para ir a comprar al mercado	
Tú	Usted
¿Quieres algo más?	¿Qué le pongo?
¿Qué más?	
Me das... Me pones...	Me da...
¿De cuáles te pongo?	
	De este / esta / estos / estas De las rojas
¿Están maduros? ¿Están buenos?	
Preguntar el precio	¿Cuánto es? ¿Cuánto cuesta?



2. ¿Estas, esas o aquellos?

A. Kemal, Maryam y Omar hablan de los dulces de este mercado turco. Lee la conversación y escribe el nombre de cada persona en el recuadro que señala los dulces de los que habla cada uno.



Kemal: Mimm, me encantan estos dulces.

Maryam: ¿Sí? Yo prefiero esos dulces de ahí, los de colores.

Omar: ¿Y qué me decís de aquellos dulces, los de la tercera fila? ¿Llevan almendras, no?



B. Busca y subraya en las frases anteriores las palabras *estas*, *esos* y *aquellos*. ¿Qué diferencia hay entre unas y otras?



C. Completa el cuadro con las formas que faltan y las siguientes palabras:

cerca (aquí):

distancia media (ahí):

lejos (allí):

Los **demonstrativos** son palabras que sirven para señalar cosas indicando la distancia que las separa de la persona que habla. Hay cuatro formas para cada uno, porque concuerdan en género y número con el sustantivo:

Distancia	Singular		Plural	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
	este	esta		estas
	ese	esa		esas
	aquel	aquella		aquellas



3. El plato secreto

A. Tu profesora te va a repartir una tarjeta con información sobre dos platos típicos españoles. En parejas, leed la información y escribid los ingredientes que llevan. Vuestros compañeros no tienen que ver qué platos son.

Se llama: _____

Lleva: _____

Se llama: _____

Lleva: _____

B. En parejas, decidid qué plato os gusta más y por qué. Luego, imaginad que estáis en el mercado para comprar los ingredientes. Escribid el diálogo con el vendedor.

C. Representad el diálogo ante la clase. Vuestros compañeros van a intentar adivinar qué plato queréis cocinar.

Hoy hemos aprendido a:

- pedir un producto (*me pone, me da...*)
- preguntar por la calidad de un producto (*¿está maduro?*)
- identificar un producto (*este, ese, aquel*)
- reconocer algunos platos típicos de la cocina española

Actividades de práctica, sesión 1

1. Continúa estos diálogos:

- b. A Ibrahim le gusta mucho cantar.
 Emmanuel *a mí también* _____.
 Keren _____.
 María _____.

- a. A Li no le gusta mucho ver la tele.
 Mohammed _____.
 Elen _____.
 Wilson _____.

- d. A mí me gusta bastante la música senegalesa.

- Michael _____.
 Anahit _____.
 Alicia _____.

- c. A Adelou no le gustan los deportes de equipo.

- Cheng _____.
 Cris _____.
 Inga _____.

2. Lee lo que dice esta persona y reacciona según tus gustos (*a mí también; a mí tampoco; a mí, sí; a mí, no*).

- Me gustan los espaguetis con tomate.
- No me gusta la ensalada de tomate y lechuga.
- Me gusta la pizza.
- No me gustan nada las hamburguesas.
- Me gusta fumar.
- Me gusta ir de compras.
- No me gusta nada la cebolla.
- Me encanta bailar.
- No me gustan los museos.

A mí también / tampoco

3. Explica a un compañero:

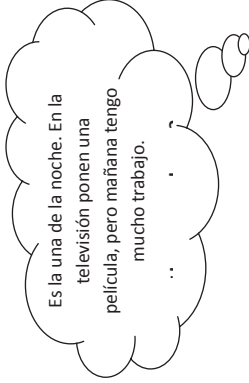
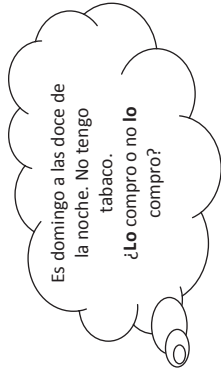
- cinco cosas que te gustan mucho
- tu película favorita
- tu cantante o grupo de música favorito

Si prefieres y el por qué:

- ver una película en la tele o ver una película en el cine
- escribir a mano, a máquina o a ordenador
- escribir cartas o llamar por teléfono

Actividades de práctica, sesión 2

1. Lee los siguientes fragmentos. ¿A qué palabra se refieren las palabras en negrita? ¿Cómo lo sabes?



2. Cambia las palabras que se repiten por el pronombre (*lo, la, los, las*):

Ejemplo: 1. *Me voy a comprar un ordenador porque necesito un ordenador.*

*Me voy a comprar un ordenador porque **lo** necesito.*

2. *Me voy a comprar unos pantalones porque necesito **unos pantalones**.*

*Me voy a comprar **unos pantalones** porque **los** necesito.*

- Quiero comprar una casa grande. Busco la casa en el periódico.
- Quiero comprar caramelos. Compro caramelos en la tienda.
- A mí me gusta mucho la lechuga. Hoy compro lechuga en la verdulería.
- Me gustan muchísimo los tallarines, por eso en el restaurante pido los tallarines.

3. Completa las frases:

- María tiene mucha hambre, necesita comprar comida. **La** necesita comprar.
- Xin quiere ver el Camp Nou. Quiere entradas para el Barça- Madrid.
_____ compra (las entradas) por 120 €.
- A Muhammad le gusta jugar al Cricket. Necesita comprar unas pelotas de juego.
_____ compra para jugar con sus hijos en el parque.
- He aprendido a cocinar pato de Pequín. _____ cocino muy rico.
- A nosotros no nos gusta comer cerdo. No _____ compramos nunca.
- Compró una casa y _____ alquiló después.
- Ha cogido los discos de Cheb Mami y _____ ha escuchado todos.

Anexo 3. Modelo de cuestionario de valoración

Cuestionario de valoración de los materiales

Nombre:

1. VALORACIÓN GENERAL

Marca con una X el número que representa tu opinión: 1 es el más bajo (*no me gusta nada*) y 6 el más alto (*me gusta mucho*).

SESIONES	1	2	3	4	5	6
Sesión 1: Nos gusta comer... (La nevera de la familia Santos, el placer de comer)						
Sesión 2: Rivalés pero no tan distintos / ¿Iguales o diferentes?						
Sesión 3: Llenar la nevera (Hábitos de compra de los españoles, los hábitos de la clase)						
Sesión 4: Cantidades y precios (la lista de la compra de Gracia, en la tienda)						
Sesión 5: Vamos al mercado (¿Qué te pongo?, ¿Estas, esas o aquellas?, El plato secreto)						

2. ¿Es adecuado el material a mis necesidades? (1= muy poco adecuado, 6= muy adecuado)

1	2	3	4	5	6

3. ¿Las actividades son claras? (1= muy poco claras, 6= muy claras)

1	2	3	4	5	6

4. ¿El tema es interesante? (1= muy poco interesante, 6= muy interesante)

1	2	3	4	5	6

5. El nivel de dificultad (1= muy fácil, 6= muy difícil)

De las actividades en general

1	2	3	4	5	6

De los textos

1	2	3	4	5	6

De los audios

1	2	3	4	5	6

6. ¿He aprendido cosas? (1= muy pocas, 6= muchísimas)

1	2	3	4	5	6

7. Escribe dos actividades que te gustan mucho (y por qué).

8. Escribe dos actividades que **no** te gustan mucho (y por qué).

Cuestionario de valoración de los materiales

Nombre: *K...*

PI

1. VALORACIÓN GENERAL

Marca con una X el número que representa tu opinión: 1 es el más bajo (*no me gusta nada*) y 6 el más alto (*me gusta mucho*).

SESIONES	1	2	3	4	5	6
Sesión 1: Nos gusta comer... (La nevera de la familia Santos, el placer de comer)						X
Sesión 2: Rivales pero no tan distintos / ¿Iguales o diferentes?					X	
Sesión 3: Llenar la nevera (Hábitos de compra de los españoles, los hábitos de la clase)						X
Sesión 4: Cantidades y precios (la lista de la compra de Gracia, en la tienda)						X
Sesión 5: Vamos al mercado (¿Qué te pongo?, ¿Estas, esas o aquellas?, El plato secreto)						X

2. ¿Es adecuado el material a mis necesidades? (1= muy poco adecuado, 6= muy adecuado)

1	2	3	4	5	6
					X

3. ¿Las actividades son claras? (1= muy poco claras, 6= muy claras)

1	2	3	4	5	6
					X

4. ¿El tema es interesante? (1= muy poco interesante, 6= muy interesante)

1	2	3	4	5	6
					X

5. El nivel de dificultad (1= muy fácil, 6= muy difícil)

De las actividades en general

1	2	3	4	5	6
			X		

De los textos

1	2	3	4	5	6
				X	

De los audios

1	2	3	4	5	6
				X	X

6. ¿He aprendido cosas? (1= muy pocas, 6= muchísimas)

1	2	3	4	5	6
					X

7. Escribe dos actividades que te gustan mucho (y por qué).

clase esta muy Buena con profesora chicas
OL

8. Escribe dos actividades que no te gustan mucho (y por qué).

NO *OS*

Cuestionario de valoración de los materiales

Nombre: V. ...

1. VALORACIÓN GENERAL

Marca con una X el número que representa tu opinión: 1 es el más bajo (no me gusta nada) y 6 el más alto (me gusta mucho).

SESIONES	1	2	3	4	5	6
Sesión 1: Nos gusta comer... (La nevera de la familia Santos, el placer de comer)					X	
Sesión 2: Rivalres pero no tan distintos / ¿iguales o diferentes?						X
Sesión 3: Llenar la nevera (Hábitos de compra de los españoles, los hábitos de la clase)						X
Sesión 4: Cantidades y precios (la lista de la compra de Gracia, en la tienda)						X
Sesión 5: Vamos al mercado (¿Qué te pongo?, ¿Estas, esas o aquellas?, El plato secreto)					X	

2. ¿Es adecuado el material a mis necesidades? (1= muy poco adecuado, 6= muy adecuado)

1	2	3	4	5	6
					X

3. ¿Las actividades son claras? (1= muy poco claras, 6= muy claras)

1	2	3	4	5	6
					X

4. ¿El tema es interesante? (1= muy poco interesante, 6= muy interesante)

1	2	3	4	5	6
				X	

5. El nivel de dificultad (1= muy fácil, 6= muy difícil)

De las actividades en general

1	2	3	4	5	6
			X		

De los textos

1	2	3	4	5	6
			X		

De los audios

1	2	3	4	5	6
			X		

6. ¿He aprendido cosas? (1= muy pocas, 6= muchísimas)

1	2	3	4	5	6
	X				

7. Escribe dos actividades que te gustan mucho (y por qué).

Sesión 2
Sesión 4

8. Escribe dos actividades que no te gustan mucho (y por qué).

Cuestionario de valoración de los materiales

Nombre: N

1. VALORACIÓN GENERAL

Marca con una X el número que representa tu opinión: 1 es el más bajo (*no me gusta nada*) y 6 el más alto (*me gusta mucho*).

SESIONES	1	2	3	4	5	6
Sesión 1: Nos gusta comer... (La nevera de la familia Santos, el placer de comer)						X
Sesión 2: Rivaldes pero no tan distintos / ¿iguales o diferentes?						X
Sesión 3: Llenar la nevera (Hábitos de compra de los españoles, los hábitos de la clase)						X
Sesión 4: Cantidades y precios (la lista de la compra de Gracia, en la tienda)					X	X
Sesión 5: Vamos al mercado (¿Qué te pongo?, ¿Estas, esas o aquellas?, El plato secreto)					X	X

2. ¿Es adecuado el material a mis necesidades? (1= muy poco adecuado, 6= muy adecuado)

1	2	3	4	5	6
					X

3. ¿Las actividades son claras? (1= muy poco claras, 6= muy claras)

1	2	3	4	5	6
				X	

4. ¿El tema es interesante? (1= muy poco interesante, 6= muy interesante)

1	2	3	4	5	6
					X

5. El nivel de dificultad (1= muy fácil, 6= muy difícil)

De las actividades en general

1	2	3	4	5	6
			X		

De los textos

1	2	3	4	5	6
				X	

De los audios

1	2	3	4	5	6
				X	

6. ¿He aprendido cosas? (1= muy pocas, 6= muchísimas)

1	2	3	4	5	6
					X

7. Escribe dos actividades que te gustan mucho (y por qué).

A mi me gustan ^{sesión} los hábitos de compra y audios porque este muy importante

8. Escribe dos actividades que no te gustan mucho (y por qué).

yo gusta todo, no hay nada que no me gusta.

Cuestionario de valoración de los materiales

Nombre: P

1. VALORACIÓN GENERAL

Marca con una X el número que representa tu opinión: 1 es el más bajo (no me gusta nada) y 6 el más alto (me gusta mucho).

SESIONES	1	2	3	4	5	6
Sesión 1: Nos gusta comer... (La nevera de la familia Santos, el placer de comer)					X	
Sesión 2: Rívalos pero no tan distintos / ¿iguales o diferentes?				X		
Sesión 3: Llenar la nevera (Hábitos de compra de los españoles, los hábitos de la clase)						X
Sesión 4: Cantidades y precios (la lista de la compra de Gracia, en la tienda)					X	
Sesión 5: Vamos al mercado (¿Qué te pongo?, ¿Estas, esas o aquellas?, El plato secreto)				X		

2. ¿Es adecuado el material a mis necesidades? (1= muy poco adecuado, 6= muy adecuado)

1	2	3	4	5	6
				X	

3. ¿Las actividades son claras? (1= muy poco claras, 6= muy claras)

1	2	3	4	5	6
					X

4. ¿El tema es interesante? (1= muy poco interesante, 6= muy interesante)

1	2	3	4	5	6
					X

5. El nivel de dificultad (1= muy fácil, 6= muy difícil)

De las actividades en general

1	2	3	4	5	6
	X				

De los textos

1	2	3	4	5	6
		X			

De los audios

1	2	3	4	5	6
	X				

6. ¿He aprendido cosas? (1= muy pocas, 6= muchísimas)

1	2	3	4	5	6
			X		

7. Escribe dos actividades que te gustan mucho (y por qué).

me gusta EL Tema es interesante
Aprender muchas cosas . . .

8. Escribe dos actividades que no te gustan mucho (y por qué).

no me gustan leer la nevera
para me no interesante . . .

Anexo 5. Informe de pilotaje

aprovechar la actividad para introducir el concepto de "alimentación sana" y ver qué entienden por ello.

En esta actividad se ha detectado que las instrucciones son poco claras: se les pide a los alumnos que descubran cómo se dicen en español una serie de alimentos, pero no queda claro qué tienen que hacer: ¿escribirlos? ¿mirarlos? No tiene sentido que los escriban porque sería copiarlos de la lista y, además, en la siguiente actividad se les pide que lo hagan. Se puede reestructurar para convertirlo en un "relaciona", como los propios alumnos han propuesto al no saber qué hacer. Al introducir estos cambios, es necesario cambiar el icono, puesto que ya no es hablar sino escribir (flechas).

Además, es necesario modificar el enunciado para que haya una transición más suave de la actividad 1A a la 1B, en la que de repente se habla de secciones de un supermercado.

Por otra parte, hay algunos ítems confusos para el objetivo que se persigue aquí, como *flan* (que después en 1B no puede clasificarse, pues no es un tipo de alimento sino un postre) y otros que no están y que aparecen en la imagen, como *leche*. También se podría incluir, en el enunciado o como opción en la guía didáctica, la pregunta: *¿qué artículo llevan estas palabras?*

● ACTIVIDAD 1B

Es conveniente reformular el enunciado para mejorar la transición entre esta actividad y la anterior, y secuenciar las instrucciones (dividir en b y c), para facilitar el desarrollo de la actividad y la puesta en común. Primero, pueden clasificar los alimentos del apartado anterior y, ya después de la puesta en común en grupo abierto en voz alta, añadir dos alimentos para cada sección. Especificar en la guía didáctica que pueden escribirse las secciones en la pizarra y que los alumnos salgan a escribir sus respuestas, ya que esta dinámica puede ayudar a trabajar los problemas de deletreo que se aprecian en algunos alumnos del grupo meta. No es necesario que escriban todos los alimentos que han añadido, porque entonces la actividad se alarga demasiado.

● ACTIVIDAD 1C

No se ha podido explotar mucho por el ambiente concreto de la clase, aunque parece pertinente. Leer bien el ejemplo, el modelo de lengua. Se puede añadir alguna dinámica más para la puesta en común: por ejemplo, comentan en grupos las preguntas y comparten con el resto de la clase el dato que más les ha sorprendido de un compañero.

● ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: NEVERAS

Pautar bien la implementación y acotar lo que se pide, porque si no la actividad se alarga demasiado. Reducir el número de neveras (para que no se haga muy larga). Nueva dinámica de correcciones: ¿con blue tac? Poner como opcional la actividad de vocabulario. En el caso

INFORME DEL PILOTAJE

Datos técnicos:

- El pilotaje se ha realizado en 5 sesiones de una hora y media (7 horas y media en total) entre el 24 de febrero y el 9 de marzo.
- Horario pilotaje: lunes, martes o jueves de 17:30h.-19h
- Alumnos: 1 grupo de entre 6 y 10 personas. Mucha inconstancia en la asistencia.
- Nivel: A1.2

Informe del pilotaje por sesiones

PORTADA Y SESIÓN 1: "Nos gusta comer..." (hasta actividad 2c)

→ Impresiones generales

La sesión 1 parece ser demasiado larga para la hora y media para la que se ha planificado. Durante el pilotaje no se ha llegado a realizar ni la mitad, pero se trata de un caso muy especial puesto que ha habido un conflicto entre una serie de alumnos que ha obligado a parar la clase. En la próxima sesión, se pilotará la segunda parte de la sesión 1.

Para mejorar la facilidad de uso, se ha constatado la necesidad de numerar las páginas. En general, también es necesario prestar especial atención a los enunciados, pues pueden redactarse de forma más clara o menos abstracta.

● PORTADA

En general, la portada ha funcionado como elemento introductor de la unidad y de activación de conocimientos previos. En primer lugar, se trabaja con la imagen, que puede explotarse un poco más (lluvia de ideas: ¿qué vemos?, enumeración de alimentos; diferencias mercado/supermercado, cliente/vendedor, comprar/vender). Respecto al título de la unidad, "hacer la compra", han surgido conceptos relacionados como *ir de compras* y resulta de gran utilidad incluirlos en la guía didáctica como elemento a aclarar.

En cuanto a los objetivos de la unidad, es conveniente que sea el profesor que los lea en lugar de un alumno, porque así no hay ningún alumno más atento a leer que al contenido de los objetivos en sí. No es necesario leer en voz alta todos los contenidos de vocabulario y gramática, porque podría resultar pesado y quizás poco útil en este momento.

● ACTIVIDAD 1A

Antes de empezar la actividad 1, conviene señalar los objetivos concretos de la sesión 1. Para empezar la actividad, podemos señalar la imagen y preguntar qué es. También podemos

del pilotaje, ya había quedado claro que su nivel de vocabulario era bastante bueno y quizás no hacía falta detenerse más en esto. Hablar de cuál es la alimentación más sana ha funcionado.

- ACTIVIDAD 2A

Idea para la transición de actividades: de alimentación sana a hábitos alimentarios, con el título "El placer de comer". La actividad ha funcionado bien y el nivel de dificultad del texto parece adecuado.

Hace falta detenerse más en una actividad previa a la comprensión lectora: preparar más el género textual. Podemos hacer preguntas como: ¿Qué es una entrevista? ¿Qué les preguntan? Trabajar también el vocabulario.

- ACTIVIDAD 2B

Bien. Funciona, aunque hay que ir muy poco a poco para fomentar la inducción de las formas. Resulta de utilidad poner ejemplos en la pizarra extraídos de los textos (*Me gusta la pizza; no me gusta comer; me gustan las coles de Bruselas*).

Añadir propuesta de postactividad oral en grupo abierto para practicar un poco lo que acaban de ver y que así el profesor pueda comprobar que se ha comprendido. Por ejemplo, pedir que hagan frases con *me gusta/me gustan*. ¿Añadir un recuadro que diga que es necesario el uso del artículo (*me gusta EL chocolate*)?

- ACTIVIDAD 2C

Funciona. Para mejorar la facilidad de uso, sobre todo a la hora de corregir, añadir *a o b* en las opciones de respuesta y escribir el primer ejemplo en la pizarra.

Hay un ítem un poco conflictivo: *caçòts* (no lo pueden pronunciar, no saben qué es y no nos interesa que se focalice la atención en ello, pues añade una dificultad innecesaria y contraproducente respecto a los objetivos de la actividad).

Cambiar enunciado: *a qué se refieren por elige la opción correcta*, pues es más sencillo y menos abstracto.

→ La clase se ha tenido que detener por causas ajenas a la profesora.

SESIÓN 1 (de 2D hasta el final)

Al recordar lo que hicimos en la sesión anterior, compruebo que los alumnos han comprendido lo que hicimos. El ambiente ha estado más relajado.

- ACTIVIDAD 2D

Funciona, pero:

A nivel de edición, habría que añadir un paréntesis en "a mí, a ti..." para recalcar que no es obligatorio y que se utiliza para enfatizar, mientras que "me, te, se..." sí que es obligatorio.

Es necesario modificar el enunciado para incidir en que los pronombres están en la actividad anterior y, quizás, añadir un paso intermedio para mejorar la secuenciación (por ejemplo, "lee y subraya los pronombres de la actividad anterior"). Para la transición de la 2C a 2D, podemos señalar en la pizarra el pronombre y preguntar qué es.

- ACTIVIDAD 2E

Funciona. Únicamente habría que cambiar la frase 7, porque el ejemplo es un poco extraño: "me gustan los desayunos largos".

Durante el desarrollo de la actividad, habría que ir recalcando que *gusta/gustan* es independiente de *me, te, se...* Se pueden escribir frases contrastivas en la pizarra para que se vea claro.

→ Tras esta actividad se puede hacer la división de la sesión en dos, pues hay demasiadas actividades para una única sesión. Al dividir la sesión en dos, necesitamos una nueva actividad que recoja los contenidos de la sesión a modo de minitarea final.

- ACTIVIDAD 3A (al dividir la sesión, se convierte en la actividad 1A de la sesión 2)

Ha funcionado bien y las imágenes de los futbolistas han llamado la atención de los alumnos. Para que la actividad funcione, anotar en la guía didáctica la necesidad de una dinámica previa de introducción: señalamos las imágenes y preguntamos: ¿quiénes son? ¿Sois del Barça o del Madrid? Escribimos el título en la pizarra y preguntamos si entienden. Explicamos que, a pesar de ser muy diferentes, Messi y Cristiano tienen algunos gustos similares. ¿En qué casos tienen los mismos?

La pizarra es fundamental para la corrección, pues el código con las caras permite ver con mayor claridad la diferencia entre *a mí también; a mí tampoco; a mí, sí; a mí, no*.

En el enunciado sería conveniente introducir los cuatro temas sobre los que hablan y eliminar la pregunta *¿cómo lo sabes?*, pues es difícil responderla.

- ACTIVIDAD 3B (1B de la sesión 2)

Funciona y fomenta el uso de *a mí también / a mí tampoco*, pues los alumnos han utilizado estos exponentes durante el desarrollo de la actividad.

- ACTIVIDAD 3C (1C de la sesión 2)

Funciona y es fácil de entender, pero es importante enlazarlo con la puesta en común de la actividad A, por la cuestión de las caras.

Es necesario realizar algunos cambios en el enunciado: añadir *actividad* en "completa la tabla con las expresiones en negrita de A".

- ACTIVIDADES DE PRÁCTICA FORMAL

La primera ha funcionado y sirve para comprobar si lo han entendido y para resolver dudas. La segunda es poco clara y no es necesaria en cuanto a caudal de práctica. La tercera no se ha pilotado.

Se ha percibido que quizás es mejor incluir las actividades de práctica formal en el libro del alumno, en un único documento, puesto que no hay ninguna razón que justifique que se den por separado y tener tantos papeles diferentes genera confusión.

- Juego "a mí también/ a mí tampoco"

No se ha podido pilotar por cuestiones de clima de clase.

- ACTIVIDAD 4A (3A de la sesión 2)

Ha funcionado, pero es necesario realizar algunos cambios:

Cambiar el ítem *comidas familiares* por otro, para evitar incomodar a los alumnos adolescentes que viven en centros, lejos de sus familias. Otra opción puede ser: *comidas con amigos*.

A la hora de explicar la actividad, hacer especial hincapié en los intensificadores para comprobar que se entiende su significado.

Si la sesión se divide en dos, podría añadirse una actividad antes que esta para introducir los intensificadores de manera más progresiva.

- ACTIVIDAD 4B (3B de la sesión 2)

En general ha funcionado y ha sido un éxito pues han interactuado todos con todos, incluso personas que nunca se habían entre ellas y han encontrado gustos similares, lo que ha creado cierta complicidad. Algunos alumnos no han entendido que tenían que elegir a un único compañero, sino a alguien con "una sola cosa en común". Quizás el fallo ha estado en las

instrucciones, así que habría que dejar claro que "el compañero ideal" es la persona con la que más cosas "tienes en común" (explicar qué significa "tener en común").

Para la puesta en común, se pueden resaltar los modelos de lengua o escribir modelos en la pizarra, como "A _____ y a mí nos gusta(n) _____". En la guía didáctica se puede proponer que se les anime a los alumnos a escribir frases.

SESIÓN 2: "Llenar la nevera"

- ACTIVIDAD 1A

La actividad funciona bien a modo de activación de conocimientos previos y, a pesar de estar en blanco y negro, las imágenes se entienden. ¿Habría que incluir un modelo de lengua? ¿Habría que dejar un espacio para tomar notas?

Indicaciones para la guía didáctica: se podría empezar la actividad con el título: "Hábitos de compra" y comprobar si es benéfico que significa. Podemos preguntar: ¿dónde podemos hacer la compra? También resulta adecuado aprovechar la imagen 3 para recordar los nombres de otras tiendas de barrio (*pescadería, carnicería, etc.*). Hacer un ejemplo de ventaja/desventaja con ellos. Otra idea que ha surgido para la guía didáctica es que cada grupo prepare las ventajas y desventajas de uno de los establecimientos y se lo explique al resto.

- ACTIVIDAD 1B

La propuesta de resumen funciona y nos permite trabajar la comprensión del texto a nivel global. También la propuesta de trabajo del vocabulario, pues se han animado a preguntarse entre ellos y han hecho un esfuerzo por resolver las dudas de sus compañeros.

- ACTIVIDAD 1C

Es mejor eliminar la pregunta *¿tus hábitos de compra son similares?*, porque se solapa un poco con la minitarea final y en este momento de la sesión no nos interesa entrar en este tema.

- ACTIVIDAD 1D

Ha funcionado pero ¡OJO!, en la actividad aparecen dos usos diferentes de *lo, la, los, las*. Explicar bien en el libro del profe que, por una parte, utilizamos los pronombres para no repetir información y que, por otra, es necesario cuando el objeto directo se antepone. Pensar en una explicación clara para los alumnos. Quizás, tras la sistematización de las formas, podría añadirse una actividad para reflexionar sobre el uso.

- ACTIVIDAD 1E

Funciona, deducen las formas sin problema.

- ACTIVIDAD 1F

Funciona, los alumnos han reflexionado sobre las diferencias entre su lengua y el español y parecían motivados para hablar de ello.

- ACTIVIDAD 1G

Actividad clara, bastante fácil.

- ACTIVIDADES DE PRÁCTICA FORMAL

La actividad 1 es redundante y la actividad 2 es poco clara. La actividad 3 ha funcionado mejor, pero habría que modificar algunas frases para ajustarlas al nivel y que aparezcan las cuatro formas *lo, le, los, las*. De nuevo, parece más útil incluir la práctica formal en la secuencia del dossier y quizás solo es necesaria una de las actividades porque si no es demasiado caudal de práctica.

- ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: JUEGO TARJETAS

Funciona muy bien. Ha creado mucha interacción y ha motivado a los alumnos. Aunque en la parte de producción no se han utilizado los exponentes como se esperaba, por lo que habría que pensar si es necesario pautar más la actividad o bien dejarla así, más abierta.

- ACTIVIDAD 2A

En el grupo con el que se ha pilotado no ha funcionado del todo porque los menores que están en centros no hacen la compra, aunque el grupo del pilotaje era un poco especial, pues normalmente son adultos. Con los que sí que hacen la compra sí que ha funcionado.

Para llevar a cabo la actividad, hay que pautarla mucho, explicarla paso a paso: primero, formar grupos. Después, cada grupo elige un alimento (ir anotándolo todo en la pizarra). Después, escribimos los nombres de los compañeros en los recuadros, etc.

Además, es necesario incluir un modelo de lengua: "*La carne, la compro en el supermercado porque es más barata*" o "*la carne, la compro en la carnicería halal porque...*".

- ACTIVIDAD 2B

La actividad no se ha realizado como tal porque la asistencia a clase fue baja y tiene sentido hacerlo si el grupo es grande. Quizás este apartado puede proponerse como opcional para grupos más grandes. De todos modos, la actividad ha creado interacción y sí que han relacionado los resultados con el texto de partida de la sesión, que era el objetivo.

Para la puesta en común si se realiza el gráfico, se pueden comparar los resultados con el gráfico que acompaña al texto. Para hacer la comparación, esperar a que finalicen todas las intervenciones (esperar a que cada grupo exponga sus resultados).

SESIÓN 3: "Cantidades y precios"

Tras visionar el video, se ha podido constatar que los alumnos utilizan muestras de lengua vistas en sesiones anteriores (*a mí también / a mí tampoco*).

- ACTIVIDAD 1A

Funciona bien para introducir el tema.

Señalar en la guía didáctica que resulta muy útil trabajar con el título de la actividad como activación de conocimientos previos. Leer y preguntar: *¿qué es una lista de la compra? ¿quién hace listas de la compra?*

- ACTIVIDAD 1B

Para facilitar el desarrollo de la actividad, podemos pedir que como actividad previa subrayen en la lista de la compra las cantidades que aparecen para, después, relacionarlas con las imágenes.

Secuenciar la actividad, puesto que tiene dos partes. Incluir en la guía didáctica ejemplos para la segunda parte. Incluso, se puede eliminar la instrucción del libro y dejarlo como propuesta en el libro del profesor.

Numerar imágenes para facilitar el uso.

- ACTIVIDAD 1C

Funciona, ha creado interacción. Es mejor realizar esta actividad después de la actividad extra con tarjetas.

- ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: TARJETAS CANTIDADES

Ha funcionado muy bien. Realizar esta actividad antes que la anterior.

- ACTIVIDADES 1D Y E

La audición funciona bien, parece que les motiva trabajar con audios.

Primero, es necesario explicar la situación y leer en voz alta la lista para asegurarnos de que entienden el vocabulario. A la actividad se le puede añadir otra pregunta de comprensión oral, quizás para aquellos que son más rápidos: *¿qué quieren cocinar?*

Las comparaciones con un compañero y la transcripción han funcionado y parecen fomentar la autonomía del alumno, aunque no todos se han mostrado favorables a ello (¿quizás no están acostumbrados?). La transcripción ha dado pie a una actividad posterior de resolución de dudas de vocabulario. Idea: se puede proponer leer la transcripción escuchando el audio (si los alumnos quieren).

- ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: FAMILIAS

La actividad con las imágenes de familias es demasiado larga. Quizás sería conveniente eliminarla de la versión final pues, si no, no se pueden cumplir los objetivos de la sesión. Podría ser interesante incluirla en la última unidad del manual del curso, pues está pensada como recapitulación de todos los contenidos trabajados y esta resulta ideal para ello (incluye descripción física, vocabulario relaciones familiares, alimentación, cantidades, precios, etc.).

- ACTIVIDAD 2A

Son necesarios algunos cambios porque la actividad es poco clara. Hay una pregunta que se puede eliminar: ¿pregunta precios?, pues es evidente que sí que lo hace.

¡Ojo! Hay una errata en el diálogo: en la última frase hay que cambiar *tiene* por *pones* porque todo el diálogo está escrito de tú. También cambiar *ponme* por *me pones* porque será el exponente que se trabajará después.

- ACTIVIDAD 2B

Si se enlaza bien con la actividad anterior resulta muy clara. Podría ser interesante preguntarles a los alumnos si el uso de *costar* les recuerda a otro verbo (*gustar*).

- ACTIVIDAD 2C

Se entiende bien. Es interesante el contraste que ha surgido entre *¿cuánto cuesta una barra de pan?* y *¿cuánto cuesta esta barra de pan?* Se podría explicar el uso de esta a través de este ejemplo contrastivo.

En cuanto al diseño, habría que cambiar la imagen de las zanahorias, porque en blanco y negro no se distingue bien qué es. Además, se puede poner como ejemplo resuelto la barra de pan, porque así favorecemos el contraste que se ha mencionado con la actividad anterior. También se podrían añadir unas flechas marcando el camino para facilitar la comprensión de la dinámica, y reducir el tamaño de la actividad, pues ocupa demasiado.

A nivel de secuenciación respecto a la sesión en sí presenta algunos fallos, pues no es necesaria para la realización de la tarea final pero sí para cubrir el syllabus.

- ACTIVIDAD 2D

Funciona bien. Como opcional, podemos añadir: "piensa en un producto especialmente caro y un producto especialmente barato en tu país".

Pensar bien en cómo proponer la implementación de la actividad. ¿Modificar enunciado?

Reducir el tamaño de los productos, esta actividad también ocupa demasiado!

- ACTIVIDAD 3A

No se ha podido pilotar por cuestiones de tiempo y es una lástima porque los alumnos parecían motivados con la idea de organizar una fiesta. Incluso, han propuesto hacerlo en la próxima sesión, pero no va ser posible porque hay que ajustarse a los tiempos.

SESIÓN 4: "Vamos al mercado"

En general, es de las sesiones que menos ha funcionado. Los alumnos se han mostrado cansados y con ganas de hacer otras cosas que no fuese seguir el manual. Además, al inicio de la clase únicamente habla tres alumnos y han ido llegando uno a uno más tarde, con lo cual ha sido difícil incorporarlos en la secuencia de actividades. Una serie de confusiones (error de aula) nos ha hecho empezar más tarde y eso ha hecho que los tiempos fuesen mal desde el principio.

- ACTIVIDAD 1A

Es una actividad muy sencilla pero que funciona para situarnos. Quizás se puede realizar una actividad previa para contextualizar si explotamos didácticamente el título de la actividad: *¿Qué te pongo?* Podemos preguntar qué significa, en qué contexto se utiliza, quién lo dice...

- ACTIVIDAD 1B

No es adecuada al nivel, es demasiado complicada. Se necesitan algunos cambios para adaptarla:

En primer lugar, es necesario realizar cambios en la edición: en los diálogos se puede marcar "cliente/vendedor" para orientar al alumno y aclarar quién dice cada cosa, cuestión que nos va a ser de utilidad para las siguientes actividades.

Por otra parte, es necesario reducir las expresiones de los recuadros porque hay demasiadas. Se propone eliminar: (2), (4), (7). Así quedan solo dos espacios en blanco en cada diálogo y pueden focalizar su atención.

- ACTIVIDAD 1C

Para la corrección después del audio, podemos pedir a los alumnos que lean en voz alta los diálogos en parejas (cliente/vendedor). Añadir actividad de comprensión lectora: dudas de vocabulario, etc.

- ACTIVIDAD 1D

Podemos partir de un ejemplo de los diálogos para expresar el contraste. Un buen exponente es: *¿qué te pongo? // ¿qué le pongo?* Podemos escribirlo en la pizarra como preactividad y preguntar: ¿qué diferencia hay? Y que los alumnos lo piensen.

Después, hacer actividad y en la explicación relacionar usted con la marca de la tercera persona de indicativo.

- ACTIVIDAD 1E

Bien, funciona.

- ACTIVIDAD 1F

No ha funcionado muy bien, es necesario introducir cambios tanto en la edición como en el contenido.

El diseño es clave para facilitar el buen desarrollo de la actividad, que durante el pilotaje ha resultado demasiado confusa:

- introducir líneas para marcar dónde se tiene que escribir algo.
- enumerar las 5 secciones y darles un color diferente a cada una para diferenciarlas.
- completar los ejemplos (*me das 5 kilos de tomates*)
- quizás es más fácil si se divide en dos grandes bloques: cosas que dice el cliente y cosas que dice el vendedor.

En cuanto a la dinámica de implementación, podría simplificar la actividad el hecho de ir resolviendo una a una cada sección.

- ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: DIÁLOGOS

Bien, pero es necesario pautar bien lo que hay que hacer y orientar al alumno haciendo hincapié en una estructura "lógica" de un diálogo (empezamos con un saludo, acabamos despidiéndonos...). También podemos señalar que hay turnos de habla (cliente/vendedor).

- ACTIVIDADES 2A,B,C

No se han podido pilotar por cuestiones de tiempo. Aún así, en el proceso de triangulación se han propuesto mejoras y el pilotaje de otras actividades ha dado ideas para la mejora. Por ejemplo, en cuanto al diseño del cuadro (simplificarlo para facilitar el buen desarrollo de la actividad).

Revisar la explicación de los demostrativos.

- ACTIVIDAD 3A

Incidir en el título de la actividad y en que se comprenda la palabra *secreto*. Como actividad de activación de conocimientos previos, podemos pedir a los alumnos si conocen algún plato típico español.

¡Ojo! Hay algunas erratas en las tarjetas con información de los platos.

- ACTIVIDAD 3B

Funciona, aunque algunos alumnos no lo han hecho por escrito. Para guiar en la elaboración del diálogo, podemos recoger en la pizarra los pasos a seguir o explicitar algunas pautas (saludos/despedidas, turnos de habla...).

- ACTIVIDAD 3C

Funciona. Ha sido divertido. En el libro del profesor se puede incluir la opción de pedir a cada grupo que explique un poco más del plato que ha leído y se puede comentar en clase abierta si en los países de origen de los alumnos hay platos parecidos, etc.

También podría plantearse la opción de grabarse para autoevaluarse, aunque un problema sería la temporalización, pues en 1h30min de sesión no da tiempo.

3

Hacemos la compra



En esta unidad vamos a aprender a:

- pedir y dar información sobre comida;
- expresar y contrastar gustos;
- comprar en una tienda: preguntar por productos, precios, etc.;
- identificar objetos.

Gramática

- el presente de indicativo de algunos verbos irregulares (*costar, poder, dar, poner*)
- el verbo *gustar*
- *a mí también / a mí tampoco*
- los cuantificadores (*muchísimo, mucho, bastante, nada*)
- los pronombres de OD (*lo, la, los, las*)
- los demostrativos (*este, ese, aquel*).

Vocabulario

- alimentos
- establecimientos de alimentación
- comidas del día y hábitos alimentarios
- cantidades, pesos y medidas
- adjetivos para describir la comida

Sesión 1. Nos gusta comer...

1. La nevera de la familia Santos

A. La familia Santos ha ido a comprar al supermercado y ha llenado la nevera. Relaciona los nombres de los alimentos con la imagen. Después, compara tus respuestas con un compañero.

manzana

leche

limón

yogur

atún



refresco

uvas

agua

tomate

melocotón

B. Ahora, clasifica los alimentos anteriores en las secciones del supermercado donde podemos comprarlos. Compara tus respuestas con un compañero.

fruta y verdura

manzana



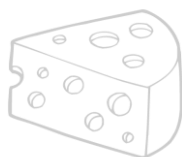
pescado



carne y embutidos



huevos y lácteos



bebidas



otros

C. Con tu compañero, escribid en cada sección dos o tres productos más.

D. Y tu nevera, ¿cómo es? ¿Qué alimentos comes habitualmente? ¿Por qué?

Ejemplo:

-Yo no como carne porque soy vegetariana.

-¿No? A mí me gusta mucho la carne.

2



2. El placer de comer



A. Una revista de salud entrevista a tres personas sobre sus hábitos alimentarios. Lee sus respuestas y comenta: ¿a quién te pareces más?, ¿por qué?



TONY. 27 años. Escocia.

¿Qué prefieres: el desayuno, la comida o la cena? Me da igual, la verdad es que no me gusta comer, solo como para vivir.

¿Y qué comes normalmente? Cosas sencillas como huevos o queso con pan. Soy vegetariano, así que no como carne.

¿Cuál es tu comida favorita? Me gusta la pizza.

¿Y la que menos te gusta? La comida muy picante, porque me sienta mal.



ANIKA. 24 años. Vietnam.

¿Qué prefieres: el desayuno, la comida o la cena? Si tengo tiempo para cocinar, prefiero la comida o la cena.

¿Y qué comes normalmente? Como mucho arroz con tofu y verduras.

¿Cuál es tu comida favorita? Me gusta muchísimo la comida mejicana, pero no la como muy a menudo porque tiene mucha grasa.

¿Y la que menos te gusta? No me gustan mucho las coles de Bruselas, tienen un sabor muy fuerte.



PAULA. 33 años. España.

¿Qué prefieres: el desayuno, la comida o la cena? Para mí, lo mejor es un desayuno tranquilo al sol, con café, zumo de naranja, tostadas...

¿Y qué comes normalmente? Como muchas verduras, pechuga de pollo... y pescado cuando puedo comprarlo fresco en el mercado.

¿Cuál es tu comida favorita? Me encantan la lubina a la sal y el atún rojo.

¿Y la que menos te gusta? No me gustan ni la coliflor ni las alubias.



B. Tony, Anika y Paula utilizan dos formas del verbo *gustar* para hablar de sus gustos: *gusta* y *gustan*. ¿Sabes cuándo usamos una y otra? Busca en el texto las frases donde están y completa el cuadro:

- Usamos la forma _____ con nombres en **singular** (uno) y **verbos**.

Por ejemplo:

(1) _____

(2) _____

- Usamos la forma _____ con nombres en **plural** (más de uno).

Por ejemplo:

(3) _____



C. Elige la opción correcta. Fíjate si se usa *gusta* o *gustan*.

<p>1. Me gusta.</p> <p>a. <input checked="" type="checkbox"/> el chocolate</p> <p>b. <input type="checkbox"/> los helados de chocolate</p>	<p>4. ¿A tus amigos les gusta?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> la comida japonesa</p> <p>b. <input type="checkbox"/> las pechugas de pollo</p>
<p>2. No me gustan mucho.</p> <p>a. <input type="checkbox"/> la verdura</p> <p>b. <input type="checkbox"/> los plátanos</p>	<p>5. A Tony no le gusta mucho.</p> <p>a. <input type="checkbox"/> cocinar</p> <p>b. <input type="checkbox"/> las barbacoas de carne</p>
<p>3. Si te gusta te doy más.</p> <p>a. <input type="checkbox"/> la tortilla</p> <p>b. <input type="checkbox"/> las patatas fritas</p>	<p>6. ¿Te gustan?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> los embutidos</p> <p>b. <input type="checkbox"/> la salsa carbonara</p>



D. Cuando usamos el verbo *gustar*, también necesitamos usar unas palabras que se llaman *pronombres*. Lee otra vez las frases anteriores y subraya los pronombres. Completa el cuadro:

(A mí)		gusta / gustan
(A ti)		
(A él / ella / usted)		
(A nosotros / nosotras)	<i>nos</i>	
(A vosotros / vosotras)	<i>os</i>	
(A ellos / ellas / ustedes)		



E. Completa las siguientes frases con el pronombre adecuado:

<ol style="list-style-type: none"> (A mí) ____ gusta mucho la ensalada. (A nosotros) ____ gustan las alcachofas. A Tony ____ gusta comer fuera de casa. A Anika ____ gustan los tallarines de arroz. A Tony y a Anika ____ gusta la pizza. ¿(A ti) ____ gusta la comida vietnamita? (A vosotros) ____ gusta desayunar en el bar. ¿A usted ____ gusta el menú de hoy?
--

3. El alimento más popular



A. Averigua cuáles son los alimentos que más les gustan a tus compañeros. Escribe sus respuestas en el recuadro:



B. ¿Cuál es el alimento más popular de la clase?

Hoy hemos aprendido a:

- hablar de comida (vocabulario de alimentos, las comidas del día, hábitos alimentarios),
- expresar gustos y preferencias (el verbo *gustar*).

Sesión 2. A mí me gusta. ¿Y a ti?

1. Rivales pero no tan distintos



A. Cristiano Ronaldo y Messi hablan de sus gustos sobre cuatro temas: la comida, los deportes, los viajes y dormir. ¿En qué casos coinciden?

Cristiano Ronaldo's preferences:

- No me gusta nada el pescado.
- Me gustan el tenis y el baloncesto.
- ¡A mí tampoco! Mejor la ciudad.
- Y cuando tengo tiempo, me gusta dormir muchas horas.

Lionel Messi's preferences:

- ¿No? **A mí, sí.** Es mi comida preferida.
- A mí, no.** Yo prefiero el atletismo y el ping-pong.
- A mí también,** qué placer...

Other preferences:

- Pero no me gusta ir de excursión a la montaña.

	¿Tienen los mismos gustos?
Comida	Sí / No
Deportes	Sí / No
Excursiones	Sí / No
Dormir	Sí / No



B. Y tú, ¿tienes algo en común con ellos?



C. Completa la tabla con las expresiones en negrita de A:

☺	☺	A mí también
☹	☹	
☺	☹	
☹	☺	



D. Continúa estas conversaciones:



a. A Ibrahim le gusta mucho cantar.

😊 Emmanuel a mí también.

😞 Keren _____.

😞 María _____.

b. A Li no le gusta mucho ver la tele.

😊 Mohammed _____.

😞 Elen _____.

😞 Wilson _____.

c. A mí me gusta bastante la música senegalesa.

😞 Michael _____.

😊 Anahit _____.

😊 Alicia _____.

d. A Adelou no le gustan los deportes de equipo.

😞 Cheng _____.

😊 Cris _____.

😊 Inga _____.



2. Para gustos, colores

A. Relaciona las frases con su significado.

1. Me gusta **mucho** el deporte.

😞 a. No es la actividad que menos me gusta pero tampoco mi favorita.

2. **No** me gusta **mucho** el deporte.

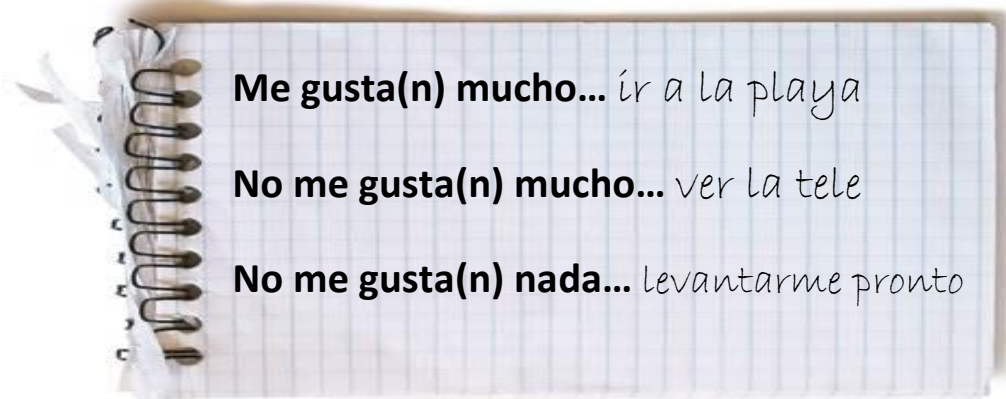
😞 b. Es una de las actividades que menos me gustan.

3. **No** me gusta **nada** el deporte.

😊😊 c. Es una de mis actividades favoritas.



B. Tu profesor te va a dar un papel en blanco. Escribe en él tres frases con tus gustos, como en el ejemplo. Después, entrega el papel a tu profesor. Él te explicará qué hay que hacer.



3. El compañero ideal



A. ¿Qué más te gusta? Lee y marca la respuesta que más refleja tu opinión. Añade dos cosas más.

	me gusta/n muchísimo ☺☺☺	me gusta/n mucho ☺☺	me gusta/n bastante ☺	no me gusta/n mucho ☹	no me gusta/n nada ☹☹
cocinar					
las barbacoas					
cenar viendo la tele					
la verdura hervida					
echarse la siesta después de comer					
las comidas con amigos					
el pescado frito					
la comida picante					



B. Ahora, compara tus respuestas con tus compañeros. ¿Quién es el compañero ideal para ir a comer juntos? Justifica tu decisión.

Ejemplo:

-Mi compañero ideal para ir a comer es Khalid porque a los dos nos gusta la comida picante y echarnos la siesta después de comer....

Ejemplo:

-A mí no me gusta mucho cocinar.

-¡A mí tampoco! Pero me gustan muchísimo las barbacoas. ¿Y a ti?

Hoy hemos aprendido a:

- expresar cuánto nos gusta una cosa (*muchísimo, mucho, bastante, no... mucho, no... nada*),
- expresar acuerdo y desacuerdo con los gustos de otra persona (*a mí también; a mí tampoco; a mí, sí; a mí, no...*).

Sesión 3. Llenar la nevera

1. Hábitos de compra de los españoles



A. ¿Dónde podemos hacer la compra? Mira las siguientes imágenes y comenta en grupo las ventajas y desventajas de estos establecimientos.



B. Lee el siguiente reportaje sobre los hábitos de compra de los españoles y resume el contenido en dos o tres frases. Subraya las palabras que no entiendes y pregunta a un compañero qué significan.

¿Dónde hacen la compra los españoles?

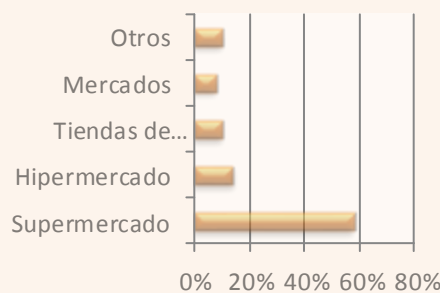
Los hábitos están cambiando.


En las últimas décadas, los hábitos de compra de los españoles han cambiado mucho. Según los datos del Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, la gran mayoría de personas prefiere hacer la compra en grandes superficies como supermercados o hipermercados. Estos establecimientos tienen muchas ventajas para los consumidores: pueden encontrar muchos tipos de alimentos y otros servicios, tienen buenos precios y ofertas, ofrecen múltiples

formas de pago y, la compra, te la llevan a casa. Aun así, también depende de lo que queremos comprar y hay gente que todavía prefiere comprar los productos frescos en comercios más pequeños. Por ejemplo, el pescado normalmente lo compramos

en la pescadería del mercado, porque es más fresco y de mayor calidad. Y las verduras, las compramos en las tiendas del barrio, porque son más baratas y están más cerca de casa. Por otra parte, a algunas personas les gusta más este tipo de tiendas porque pueden hablar con el vendedor y el ambiente es más agradable y familiar. Por último, no debemos olvidar que hay productos muy específicos que solo los podemos encontrar en tiendas especializadas y otros tipos de comercio, como la leche de coco o los tallarines de arroz.

Hábitos de compra



 C. ¿Qué ventajas tienen los diferentes establecimientos según el texto? ¿Son las mismas que habéis pensado en la actividad 1a?


 D. Observa estos fragmentos del reportaje. ¿A qué se refieren las palabras en **negrita**?


① La compra, te **la** llevan a casa.

③ El pescado normalmente **lo** compramos en la pescadería del mercado.

② Las verduras, **las** compramos en las tiendas del barrio, porque son más baratas.

④ Hay productos muy específicos que solo **los** podemos encontrar en tiendas especializadas y otros tipos de comercio.

 E. Completa el cuadro con las palabras en **negrita** de la

 F. ¿Para qué utilizamos estos pronombres?

Pronombres de objeto directo		
	masculino	femenino
singular	lo	
plural		

G. En tu lengua, ¿qué palabras tienes para no repetir la información?

 H. Elige la opción correcta.

1. **Las** guardo en la nevera.
a. la carne
b. las verduras
c. el queso

3. **Los** como con patatas.
a. el pescado
b. los huevos fritos
c. la hamburguesa

2. **Lo** bebo con menta.
a. el té
b. la leche
c. los refrescos

4. **La** utilizo para cocinar.
a. el aceite
b. la mantequilla
c. las especias

 I. Ahora, completa las frases con el pronombre adecuado.



- María necesita comprar comida. **La** compra en el mercado.
- Xin quiere entradas para el Barça- Madrid y por eso ____ compra por Internet.
- He aprendido a cocinar pato de Pequín. ____ cocino muy rico.
- A nosotros no nos gusta comer cerdo. No ____ compramos nunca.
- Compró una casa y ____ alquiló después.
- Ha cogido los discos de Cheb Mami y ____ ha escuchado todos.

2. Los hábitos de la clase

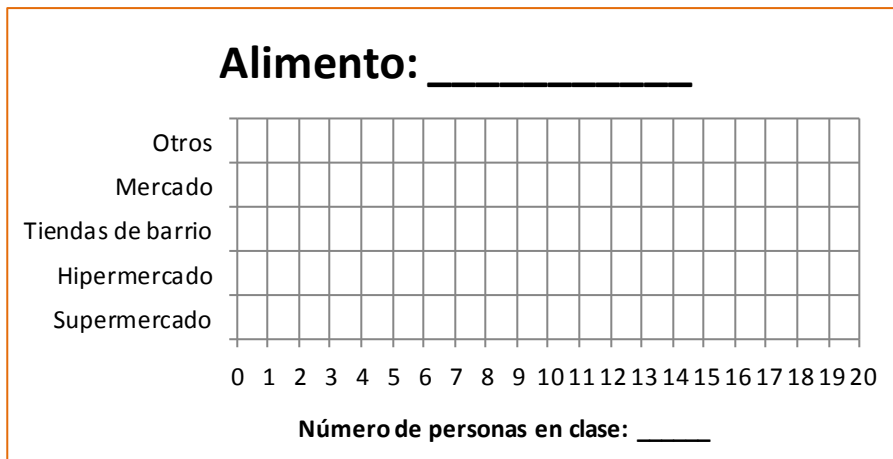


A. Vamos a investigar los hábitos de compra de la clase. Para ello, formad grupos y elegid un tipo de alimento (*carne, pescado, fruta, verdura, lácteos, otros...*). Después, organizaos para preguntar a todos los compañeros de la clase dónde compran el alimento que habéis elegido. Anota las respuestas en el siguiente cuadro:

¿Dónde compras _____?					
Nombre	Supermercado	Hipermercado	Tienda de barrio	Mercado	Otros
<i>Cheng</i>			<i>x</i>		



B. Pon en común con tu grupo los resultados y, entre todos, haced un gráfico como el de la actividad 1 y presentad a la clase vuestros resultados. ¿Se parece al gráfico del texto de la actividad 1?



Ejemplo:
-Según nuestros resultados, 2 personas compran la carne en tiendas del barrio, 3 personas la compran en el supermercado y 4 no compran...

Hoy hemos aprendido:

- algunos tipos de establecimientos de comida y sus diferencias,
- a hablar sobre hábitos de compra,
- a introducir los pronombres (*lo, la, los, las*) en las frases que se utilizan diariamente para explicar algo.

Sesión 4. Cantidades y precios

1. La lista de la compra de Gracia



A. Gracia tiene que ir a hacer la compra. Para no olvidar nada, ha escrito las cosas que va a comprar. ¿A qué tiendas puede ir?



- un paquete de arroz
 - una botella de aceite
 - 200 gramos de queso
 - 3 latas de atún
 - una docena de huevos
 - un kilo de carne picada
 - medio kilo de tomates
 - una bolsa de patatillas

PODER (o>ue)

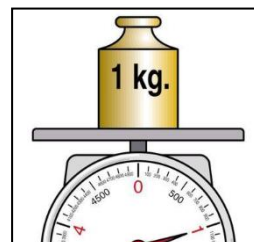
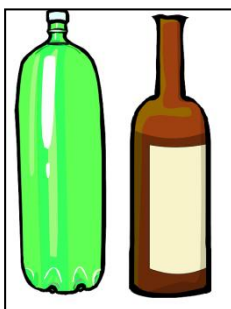
yo	puedo
tú	puedes
él, ella, usted	puede
nosotros/as	podemos
vosotros/as	podéis
ellos/as	pueden

El verbo **poder** se utiliza seguido de infinitivo:

Gracia **puede comprar** los tomates en la frutería.



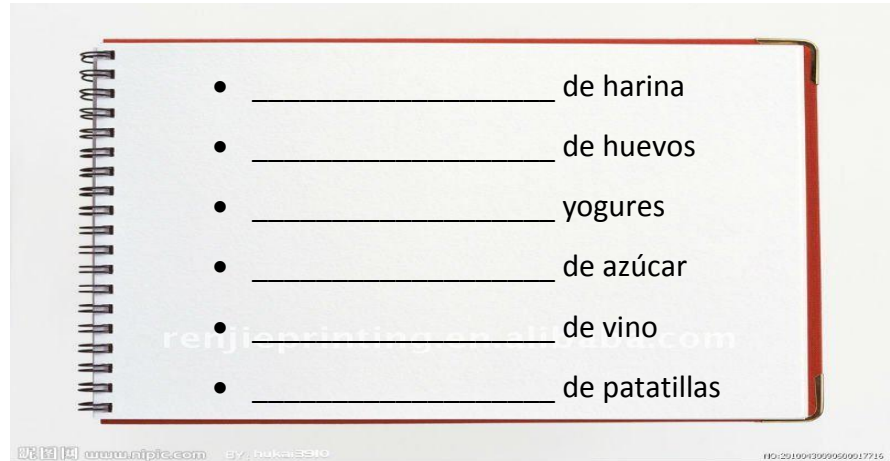
B. En la lista de la compra, Gracia escribe cuánto quiere de cada cosa. Vuelve a leer la lista y relaciona las cantidades con las imágenes. Si es posible, añade una o dos cosas que se compran así.



C. ¿Cómo se compran estos alimentos en tu país?



D. Gracia y Paula quieren organizar una fiesta de bienvenida a una amiga y hablan sobre qué necesitan comprar. Escucha la conversación y completa las cantidades que faltan en su lista de la compra. Después, compara tus respuestas con un compañero.



E. Tu profesora te va a dar la transcripción de la conversación. Léela y comprueba tus respuestas.

2. En la tienda



A. Paula ha ido a comprar a la frutería del mercado. Lee la conversación que tiene en la tienda y contesta a las preguntas del cuadro. Compara tus respuestas con un compañero.



- Hola, buenos días.
- Buenos días. ¿En qué te puedo ayudar?
- ¿Cuánto cuestan los plátanos?
- Mira, estos están a 1,20 euros el kilo, y estos otros, a 1,90.
- Vale, pues me pones unos dos kilos de los más baratos.
- Muy bien. ¿Algo más?
- Sí, medio kilo de estas fresas, que tienen muy buena pinta.
- Perfecto. ¿Algo más?
- No, eso es todo. ¿Cuánto es?
- En total son... 4 euros.
- Aquí tienes, muchas gracias.
- Gracias.

¿Qué compra finalmente Paula?	
¿Cómo pregunta los precios?	
¿Qué le responden?	

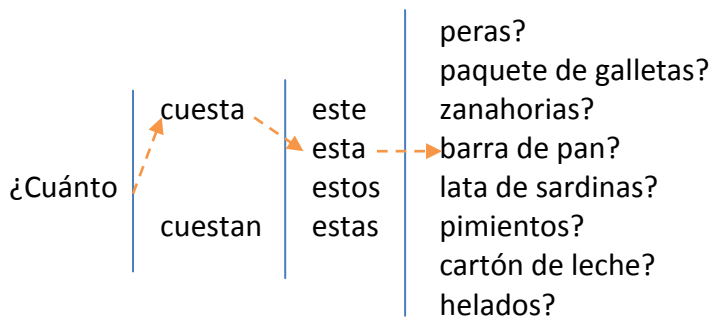


B. Completa con *cuesta* o *cuestan*. ¿Qué diferencia hay entre las dos formas?

1. ¿Cuánto cuestan estos tomates?
2. ¿Cuánto cuesta una barra de pan?
3. ¿Cuánto _____ un paquete de arroz?
4. ¿Cuánto _____ estas manzanas?



C. Gracia ha ido a la tienda de su barrio y pregunta los precios de muchas cosas. ¿Qué frases utiliza? Escríbelas.



LOS DEMOSTRATIVOS

Este, esta, estos, estas son unas palabras que se llaman **demostrativos** y sirven para señalar una cosa que está cerca de la persona que habla. Concuerdan en género y número con el nombre:

Quiero **este** tomate.
 ¿Cuánto **cuesta esta** manzana?
Estos tomates me gustan.
Estas manzanas son baratas.



1. ¿Cuánto cuesta esta barra de pan?



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



D. ¿Cuánto cuestan estos productos en tu país aproximadamente? ¿Hay mucha diferencia en los precios? ¿Son más caros o más baratos que aquí?



1 kg de cebollas: €



1 cartón de leche: €



1 café: €



1 docena de huevos: €



1 kg de harina: €



1 kg de plátanos: €



1 kg de arroz: €

3. Una fiesta en EICASCANTIC



A. Ahora, vamos a organizar nuestra propia fiesta. En grupos, pensamos qué necesitamos, hacemos la lista de la compra y pensamos dónde podemos comprar las cosas. Tenemos un presupuesto de 15 euros por grupo, así que es importante calcular cuánto cuesta cada cosa. Después, presentamos nuestra lista ante la clase. ¿Son nuestras listas similares?

Ejemplo:

- Dos bolsas de patatillas (2 €)
- Una lata de aceitunas (0,90 €)
- Una botella de gaseosa (0,60 €)
- ...

Hoy hemos aprendido a:

- hablar de cantidades, pesos y medidas (*una barra, un paquete, 200 gramos...*)
- preguntar y hablar de los precios de los productos (presente de indicativo del verbo *costar*) y del precio total de una compra (*¿Cuánto es?*)

Sesión 5. Vamos al mercado

1. ¿Qué te pongo?



A. Lee estos diálogos y relaciónalos con las imágenes.

1

V: Buenos días. (1) _____
 C: Hola, buenos días. Pues mire, me pone un kilo de gambas...
 V: ¿De cuáles le pongo? ¿De las rojas o de las blancas?
 C: De estas, de las rojas. Y también (2) _____.
 ¿Son frescos, no?
 V: Sí, claro. Son de hoy.
 C: Perfecto.
 V: ¿Quiere algo más?
 C: No, no, no, no, eso es todo. ¿Qué le debo?
 V: Pues son... 12 euros.
 C: ¿Tiene cambio de 50, no?
 V: Sí, no es problema. Aquí tiene 8, que hacen 20. Y 30 más, 50. Muchas gracias.
 C: Gracias, que tenga un buen día.



2

V: Hola, Marisa. ¿Qué te pongo?
 C: Buenos días, Manel. A ver... ponme...(3) _____ y unos plátanos.
 V: Perfecto. ¿Algo más?
 C: Sí, ¿son dulces los melones?
 V: Sí, han salido buenísimos.
 C: Vale, pues entonces me llevo uno.
 V: ¿Te gusta este?
 C: Mm... sí, sí, perfecto. Venga, ya está. Eso es todo.
 (4) _____
 V: Pues, son 4,60.
 C: Aquí tienes. Muchas gracias.
 V: Gracias a ti, ¡que tengas un buen día!



B. Completa los espacios en blanco con las expresiones de los recuadros.

(a) dos kilos de estas manzanas

(b) ¿Qué te debo?

(c) ¿Qué le pongo?

(d) me da dos kilos de mejillones.



C. Escucha y comprueba.



D. Lee los diálogos de nuevo. ¿En qué diálogo hablan de *tú* y en cuál de *usted*? ¿Cómo lo sabes?



E. ¿En tu lengua existen diferentes formas de tratamiento? ¿Cómo te diriges a las siguientes personas?

- un/a dependiente/a de una tienda
- una persona de 60 años
- un/a desconocido/a de tu misma edad



F. Completa el cuadro con las frases que se utilizan en los diálogos anteriores.



		Expresiones útiles para ir a comprar al mercado	
		Tú	Usted
Frasas del vendedor	1. Preguntas del vendedor	_____	¿Qué le pongo?
		¿Quieres algo más?	_____
		¿Qué más?	
		_____	_____
	2. Identificar un producto	¿De cuáles te pongo?	_____
Frasas del comprador	3. Pedir un producto	<i>Me das un melón.</i>	_____
		<i>Me pones dos kilos de manzanas.</i>	_____
	4. Preguntar/hablar de la calidad de un producto	¿Están maduros? ¿Están buenos?	_____ _____
5. Preguntar el precio	_____	_____	
	¿Cuánto es? ¿Cuánto cuesta?		

2. ¿Estas, esas o aquellas?



A. Kemal, Maryam y Omar hablan de los dulces de este mercado turco. Lee la conversación y escribe el nombre de cada persona en el recuadro que señala los dulces de los que habla cada uno.



Foto: Paula Novillo

Kemal: Mmm, me encantan estos dulces.

Maryam: ¿Sí? Yo prefiero esos dulces de ahí, los de colores.

Omar: ¿Y qué me decís de aquellos dulces, los de la tercera fila? ¿Llevan almendras, no?



B. Busca y subraya en las frases anteriores las palabras *estos*, *esos* y *aquellos*. ¿Qué diferencia hay entre unas y otras?

C. Completa el cuadro con las formas que faltan y las siguientes palabras:

Aquí	Ahí	Allí
------	-----	------

Los **demonstrativos** son palabras que sirven para señalar cosas indicando la distancia que las separa de la persona que habla. Hay cuatro formas para cada uno, porque concuerdan en género y número con el sustantivo:

Distancia	Singular		Plural	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
_____	<i>este</i>	<i>esta</i>	_____	<i>estas</i>
_____	<i>ese</i>	<i>esa</i>	_____	<i>esas</i>
_____	<i>aquel</i>	<i>aquella</i>	_____	<i>aquellas</i>



3. El plato secreto

A. Tu profesora te va a repartir una tarjeta con información sobre dos platos típicos españoles. En parejas, leed la información y escribid los ingredientes que llevan. **Vuestros compañeros no tienen que ver qué platos son.**

Se llama:	Se llama:
Lleva:	Lleva:

B. En parejas, decidid qué plato os gusta más y por qué. Luego, imaginad que estáis en el mercado para comprar los ingredientes. Escribid el diálogo con el vendedor.

C. Representad el diálogo ante la clase. Vuestros compañeros van a intentar adivinar qué plato queréis cocinar.

Hoy hemos aprendido a:

- pedir un producto (*me pone, me da...*),
- preguntar por la calidad de un producto (*¿está maduro?*),
- identificar un producto (*este, ese, aquel*),
- reconocer algunos platos típicos de la cocina española.







GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNIDAD “Hacemos la compra”

1. Cuestiones generales de uso

En esta guía didáctica se explicitan algunas cuestiones generales de uso relacionadas con la unidad, así como los objetivos generales, los objetivos de cada sesión, el material complementario y una propuesta de procedimientos para llevar al aula las actividades. Todo el material complementario plastificado debería encontrarse archivado junto a esta guía didáctica con el objetivo de facilitar la tarea de los docentes.

La unidad está pensada para durar 5 sesiones de clase de hora y media y se ha elaborado siguiendo los principios del enfoque comunicativo, con una metodología centrada en el alumno y poniendo énfasis en la interacción a través de la negociación y del intercambio de información.

Para facilitar su uso, se han incluido una serie de iconos al lado de cada actividad, que se explican a continuación:

-  : indica que los alumnos tienen que escribir algo (ya sean palabras, flechas, etc.).
-  : interacción oral
-  : leer
-  : escuchar
-  : reflexión sobre la lengua, inducción de reglas gramaticales.
-  : símbolo para el profesor que indica que la actividad cuenta con una actividad de tipo complementaria, ya sea una propuesta lúdica o con material plastificado. El desarrollo de la actividad puede consultarse en esta guía didáctica y el material archivado junto a ella.

2. Objetivos y contenidos de la unidad

Objetivos generales

- Gestionar la interacción en español en intercambios propios de la vida cotidiana;
- desarrollar la competencia oral y estratégica para controlar la comunicación;
- desarrollar la capacidad participativa, organizativa y transformadora.

Objetivos específicos

- Pedir y dar información sobre alimentos;
- expresar y contrastar gustos;
- comprar en una tienda: solicitar un producto, preguntar por precios y por la calidad, etc.;
- saber hacer referencia a un producto por sus características o por la proximidad a los interlocutores;
- saber expresar cantidades, pesos y medidas;
- introducir los pronombres en las frases que se utilizan diariamente.

Contenidos

- Presente de indicativo de algunos verbos irregulares (*costar, poder, dar, poner*);
- el verbo *gustar*;
- *a mí también / a mí tampoco / a mí, sí / a mí, no*;
- los cuantificadores (*muchísimo, mucho, bastante, nada*);
- los pronombres de OD (*lo, la, los, las*);
- los demostrativos (*este, ese, aquel*);
- léxico básico de alimentos;
- establecimientos de alimentación;
- comidas del día y hábitos alimentarios;
- cantidades, pesos y medidas;
- adjetivos para describir alimentos.
- pautas sociales y culturales a la hora de ir a comprar.

3. Cuestiones específicas de cada una de las cinco sesiones + portada

PORTADA

El OBJETIVO de la portada es presentar el tema de la unidad y activar el vocabulario que ya conocen relacionado con la comida y las compras.

Señala la foto de la portada y pregunta a los alumnos: **¿Qué vemos en la foto?** Podemos esperar que enumeren alimentos que ven en la imagen. Resulta interesante que preguntemos: **¿qué es este lugar?** Si contestan *supermercado* en lugar de *mercado*, aclaramos que diferencias hay entre un establecimiento y otro, sin entrar en muchos detalles.

Después, escribimos el título de la unidad en la pizarra y preguntamos: **¿qué significa hacer la compra?** En este momento, si sale la expresión *ir de compras* resulta conveniente señalar la diferencia respecto a *hacer la compra*. Podemos pedir a los alumnos que hagan una lluvia de ideas en grupo abierto de las cosas que relacionan con hacer la compra y, a partir de lo que salga, ir aclarando conceptos, como por ejemplo la diferencia entre *cliente* y *vendedor*, o entre *comprar* y *vender*.

Finalmente, señalamos los recuadros de la parte de abajo y el profesor lee en voz alta en grupo abierto el recuadro "En esta unidad vamos a aprender a".

SESIÓN 1. NOS GUSTA COMER...

Objetivos de la sesión

- repasar e introducir vocabulario básico relacionado con los alimentos y las comidas del día,
- hablar de hábitos alimentarios,
- expresar gustos y preferencias (verbo *gustar*).

Al inicio de la clase, podemos escribir los objetivos en una esquina de la pizarra y mantenerlos durante toda la sesión, con el fin de que los alumnos sean conscientes de su proceso de aprendizaje.

Material complementario

Además del libro del alumno, esta sesión cuenta con una actividad extra elaborada a partir del reportaje fotográfico de Stéphanie de Rougé titulado "In your fridge" ("En tu nevera"). Se trata de una serie de tarjetas con imágenes de familias y de sus neveras. La propuesta didáctica puede consultarse en la tras la explicación de la actividad 1D, que es cuando se propone realizarla.

Procedimientos

Actividad 1. La nevera de la familia Santos

- a. Señala la imagen y pregunta: **¿Qué es esto?** Cabe esperar que alguien responda *una nevera*. Entonces, explica que la familia Santos ha ido al supermercado y ha llenado la nevera con diferentes alimentos. Leemos los alimentos en voz alta y, sin aclarar el significado, les pedimos a los alumnos que individualmente intenten relacionarlos con la imagen. Podemos hacer uno de ejemplo en grupo abierto. Dejamos que trabajen individualmente y que, después, comparen sus respuestas con un compañero. Durante este tiempo, el profesor puede ir pasando por las mesas para comprobar que la actividad se desarrolla correctamente. Si es así, no es necesaria una puesta en común en grupo abierto. Como actividad extra, podemos pedir a los alumnos que acaban antes que piensen el artículo (*el, la, los, las*) de los diferentes alimentos. También podemos plantear la pregunta: **¿os parece que la familia Santos tiene una alimentación sana? ¿por qué?**
- b. Leemos el enunciado y las secciones del supermercado en voz alta. Nos aseguramos de que entienden el nombre de cada sección, especialmente las de *embutidos* y *lácteos*. Señalamos el ejemplo *manzana*. Una vez que han trabajado individualmente, comparan sus respuestas con un compañero.
- c. A continuación, les pedimos que, en parejas, piensen dos o tres alimentos más para cada sección y que los escriban. Mientras realizan la actividad, el profesor escribe las secciones en la pizarra y, para la puesta en común, les pedimos que sean ellos mismos los que salgan a escribirlos. No es necesario que todos los alumnos escriban pero esta sencilla dinámica puede ser de gran utilidad en los grupos con personas con dificultades de lectoescritura.
- d. De forma oral y en grupos o en grupo abierto (dependiendo del número de estudiantes) pedimos a los estudiantes que comenten las cuestiones planteadas. Podemos leer en voz alta el ejemplo. Si queremos hacer una puesta en común, podemos pedir a cada grupo que comente cuál es el dato que más les ha llamado la atención (por ejemplo: "Khalid nunca come pescado").

Actividad complementaria: reportaje neveras

Formamos grupos de unas tres-cuatro personas y repartimos un juego de tarjetas a cada grupo. Cada juego consta de 10 tarjetas: 5 imágenes de familias y sus correspondientes 5 neveras. Cada grupo tiene que relacionar cada nevera con una de las familias y justificar por qué. Para la actividad no hay una solución correcta puesto que lo importante es que se justifique la elección. Cuando todos los grupos han terminado esta primera fase, se comparan las respuestas y cada grupo defiende la suya. Después, podemos preguntar en grupo abierto: **¿Quién pensáis que tiene una alimentación más sana? ¿por qué?**

- e. Con esta actividad practicamos el uso de los pronombres. Si aparecen dudas respecto a la relación entre los pronombres que hacen referencia a más de una persona (*nos, os, les*) y la forma del plural *gustan*, podemos escribir un ejemplo contrastivo en la pizarra, como: *Me gusta el chocolate / Me gustan los plátanos / Nos gusta el chocolate / Nos gustan los plátanos. Solución: 1.me / 2.nos / 3.le / 4.le / 5.les / 6.te / 7.os / 8.le*

Actividad 3. El alimento más popular

- a. De forma oral y en pequeños grupos pedimos a los estudiantes que hablen entre ellos para averiguar cuáles son los alimentos que más les gustan y que hagan anotaciones.
- b. Para la puesta en común, pedimos a cada alumno que revise lo que ha anotado y, entre todos, decidimos cuál es el alimento más popular de la clase.

Para recapitular y cerrar la sesión podemos leer en voz alta el recuadro "Hoy hemos aprendido a...".

SESIÓN 2. A MÍ ME GUSTA. ¿Y A TI?

Objetivos de la sesión

- Expresar el grado en que gusta una cosa (*muchísimo, mucho, bastante, no mucho, no... nada*),
- contrastar gustos e intereses (*también / tampoco / a mí, sí / a mí, no*).

Material complementario

Para iniciar o cerrar la sesión de forma lúdica y repasando léxico relacionado con alimentos, se puede repartir la fotocopia "Crucigrama".

Además, tras la actividad 1D, se propone un juego de práctica para el que únicamente necesitamos una pelota o algún objeto similar que los alumnos puedan lanzarse. El desarrollo de la dinámica puede consultarse en "procedimientos".

Procedimientos

Actividad 1. Rival es pero no tan distintos.

- a. Empezamos la actividad señalando las imágenes y preguntando: **¿quiénes son?** Después, preguntamos en grupo abierto quién es del Barça y quién es del Madrid. Leemos el título de la actividad en voz alta, lo escribimos en la pizarra y nos aseguramos de que se entiende. Les explicamos que Messi y Cristiano Ronaldo, a pesar de ser rivales, tienen algunos gustos similares. Leemos el enunciado y les pedimos que señalen en el recuadro de abajo si coinciden o no (tanto en positivo como

Como actividad extra, podemos proponer a los alumnos el siguiente juego: elegimos una de las neveras (a ser posible, una de las que tiene más alimentos) y, en dos minutos, tienen que hacer una lista con el mayor número posible de alimentos. Pasados los dos minutos, gana el equipo que más alimentos ha encontrado. Con este juego podemos seguir ampliando el léxico relacionado con los alimentos y, al añadir un componente lúdico, motivar a los alumnos.

Actividad 2. El placer de comer

- a. Escribimos en la pizarra "entrevista" y preguntamos a los alumnos si saben qué significa. Explicamos que una revista de salud ha entrevistado a tres personas para conocer sus hábitos alimentarios. Les pedimos que lean la entrevista y que, en parejas, comenten a quién creen que se parecen más y por qué. Para la puesta en común, podemos preguntar en grupo abierto: **¿quién se parece más a Tony? ¿por qué? ¿y a Anika? ¿y a Paula?**

- b. Leemos el enunciado y les pedimos que, antes de completar el cuadro, subrayen las frases en las que aparece el verbo *gustar*. Para la corrección, escribimos las respuestas en la pizarra, marcando especialmente las formas *gusta/gustan (me gusta la pizza; no me gusta comer; me gustan las coles de Bruselas)*. El verbo *gustar* funciona de forma muy diferente a otros verbos, por lo que es fundamental introducir su funcionamiento poco a poco. Con esta actividad, únicamente focalizamos en la diferencia entre *gusta* (utilizado con nombres en singular y verbos en infinitivo) y *gustan* (nombres en plural). Todavía no comentamos nada de los pronombres (*me, te, le...*). En este momento, cabe recalcar que con el verbo *gustar* es obligatorio el uso del artículo: "Me gusta el chocolate" pero no "Me gusta chocolate". Para comprobar si se ha entendido, podemos pedir a los alumnos, en grupo abierto y de forma oral, que piensen otros ejemplos con *me gusta / me gustan*.

- c. El objetivo de esta actividad es practicar la diferencia entre *gusta* y *gustan*. Podemos leer el ejemplo juntos. **Solución:** 2b / 3a / 4a / 5a / 6a

- d. Con esta actividad introducimos los pronombres de complemento indirecto. Leemos el enunciado y, a partir de uno de los ejemplos de la actividad anterior, señalamos lo que es un pronombre. Es importante familiarizar a los alumnos poco a poco con el metalingüaje, porque esto les va a facilitar su aprendizaje futuro. Después, les pedimos que subrayen los pronombres de las frases de la actividad C y que completen el cuadro. Pueden comparar sus respuestas con un compañero o lo podemos corregir en grupo abierto. Señalamos una vez más que los pronombres indican la persona pero son independientes del uso de *gusta* o *gustan*. También podemos señalar que *a mí, a ti*, etc. son opcionales y se usan para enfatizar, mientras que los pronombres son obligatorios ("*a mí me gusta cocinar, pero a ti no*").

en negativo). A la hora de corregir en la pizarra, podemos ir elaborando un cuadro que después nos va a servir para las actividades C y D:

	Messi	Cristiano Ronaldo	¿Mismos gustos?
Comida	☹️	😊	No
Deportes	😊	☹️	No
Excursiones	☹️	☹️	Sí
Dormir	😊	😊	Sí

El código de las caras resulta de gran utilidad para entender la diferencia entre *a mí también*, *a mí tampoco*; *a mí, sí*; *a mí, no*.

Solución: comida: no / deportes: no / excursiones: sí / dormir: sí.

- En grupo abierto, preguntamos a los alumnos si ellos tienen algo en común con los dos futbolistas.
- Pedimos a los alumnos que, individualmente, completen la tabla con las expresiones en negrita de A. La corrección de A en la pizarra les puede guiar para completar el cuadro. Podemos señalar la primera, que ya está hecha, como ejemplo. Para la corrección en grupo abierto, escribimos las respuestas en la pizarra. Es importante dejarlas, porque nos van a servir para corregir la siguiente actividad. **Soluciones:** a mí tampoco; a mí, no; a mí, sí.
- Actividad de práctica a partir de diálogos con gente que reacciona en cadena. **Solución:** 1a. Keren: a mí, no; María: a mí tampoco / 1b. Mohammed: a mí, sí; Elen: a mí, no; Wilson: a mí tampoco / 1c. Michael: a mí, no; Anahit: a mí, sí; Alicia: a mí también / 1d. Cheng: a mí tampoco; Cris: a mí, sí; Inga: a mí también.

Actividad complementaria: juego con pelota

Para practicar las formas que acabamos de aprender, podemos realizar el siguiente juego extraído de la página web de International House (<http://blogs.ihes.com/formacion-ele/?cat=24>): se lleva una pelota a clase y se le pide al alumno que tiene la pelota que diga una frase con *gustar* (por ejemplo, "me gusta la pizza") y que lance la pelota a otro estudiante, que debe reaccionar mostrando coincidencia o no (*a mí también*, *a mí no*). Después, le lanza la pelota a un tercer estudiante, que a su vez reacciona.

Actividad 2. Para gustos, colores.

- Leemos el título de la actividad y les explicamos a los alumnos que es una frase hecha en español. Les preguntamos si entienden qué significa y si existe una expresión similar en sus lenguas. Después, señalamos las tres frases de la izquierda, las leemos en voz alta y les pedimos que las relacionen con las frases de la derecha. Reflexionamos sobre el uso de los intensificadores e incidimos en la diferencia entre *me gusta mucho* y *no me gusta mucho*. Señalamos, además, que el intensificador va detrás del verbo y, la partícula *no*, delante.
- Repartimos a cada alumno un trozo de papel en blanco y les pedimos que escriban tres frases como en el modelo pero con sus propios gustos. Les indicamos que no escriban su nombre en el papel. Después, recogemos los papeles y los repartimos de nuevo de forma aleatoria. Cada alumno lee en voz alta las frases que le ha tocado y, entre todos, intentan adivinar quién las ha escrito, según lo que saben de los gustos de cada uno. Si el grupo es muy grande, puede realizarse la misma dinámica pero en grupos.

Actividad 3. El compañero ideal.

- Leemos el enunciado y explicamos que vamos a seguir hablando de nuestros gustos. Leemos también la lista de actividades y nos aseguramos de que se entienden. Prestamos atención a los intensificadores nuevos (*muchísimo*, *bastante*). Marcan individualmente según sus gustos.
- Escribimos en la pizarra "El compañero ideal" y les pedimos que comparen sus respuestas con sus compañeros hasta encontrar a la persona con la que más cosas tienen en común. Les animamos a levantarse y comparar sus respuestas con el mayor número de personas posible. Tienen que elegir a una y, después, en grupo abierto, comprobamos cuáles con los "compañeros ideales" y por qué. Podemos leer en voz alta los ejemplos o poner un modelo de lengua en la pizarra (*A _____ y a mí nos gusta(n) _____*).

Para recapitular y cerrar la sesión podemos leer en voz alta el recuadro "Hoy hemos aprendido a...".

SESIÓN 3. LLENAR LA NEVERA

Objetivos de la sesión

- Hablar sobre diferentes tipos de establecimientos de alimentación y las ventajas y desventajas de cada uno.
- hablar sobre hábitos de compra,

- introducir los pronombres (*lo, la, los, las*) en las frases que se utilizan diariamente para explicar algo.

Material complementario

Además del libro del alumno, esta sesión cuenta con una actividad extra para practicar de forma lúdica los pronombres (*lo, la, los, las*). Cada pack contiene 16 tarjetas: 8 imágenes de alimentos y 8 definiciones. La propuesta didáctica puede consultarse en el apartado de procedimientos tras la explicación de la actividad 11, que es cuando se propone realizarla.

Procedimientos

Actividad 1. Hábitos de compra de los españoles

- Escribimos en la pizarra: "hábitos de compra" y preguntamos si saben qué significa. Después, preguntamos: **¿dónde podemos hacer la compra?** A continuación, señalamos las imágenes y les preguntamos cómo se llaman estos establecimientos (supermercado/mercado/tienda de barrio). Podemos aprovechar la tercera imagen, la de la tienda de barrio, para repasar los nombres de las diferentes tiendas (frutería, pescadería, carnicería, panadería...). Después les pedimos que, en grupos, piensen ventajas y desventajas de comprar en estos establecimientos y, durante la puesta en común, las anotamos en la pizarra.

- Explicamos a los alumnos que vamos a leer un reportaje sobre los hábitos de compra de los españoles y leemos el enunciado. Ponemos en común en grupo abierto los resúmenes (que les van a servir para realizar una comprensión global del texto) y animamos a preguntar el significado de las palabras que no entienden, fomentando que se respondan entre ellos.

- Interacción oral para comparar sus respuestas de A con la información del texto (está comparación les llevará a realizar una comprensión más detallada del texto).

- Pide a los alumnos que lean los cuatro fragmentos del reportaje y que se fijen en los pronombres marcados en negrita. **¿A qué palabras se refieren?** Dales tiempo para leer y reflexionar, y para que comenten sus hipótesis con un compañero. Después, puedes hacer una puesta en común en grupo abierto. **Solución:** la: compra; las: verduras; lo: pescado; los: productos.

- Ahora, pídeles que clasifiquen los pronombres en el cuadro según el género (masculino o femenino) y el número (singular o plural). Haz una puesta en común en grupo abierto.

- Actividad para que los alumnos reflexionen, de forma oral y a partir de lo que hemos visto hasta ahora, para qué sirven estos pronombres. De acuerdo con lo que hemos visto, hay dos usos: por una parte, se utilizan para no repetir la información (*preparo café y lo tomo tranquilamente*) y, además, cuando en español adelantamos el objeto

directo también lo necesitamos: *compro el pescado* (OD) en la frutería vs. *el pescado* (OD), *lo compro en la frutería*.

- Actividad para fomentar la competencia intercultural mediante la reflexión formal entre su lengua materna (u otra lengua que conozcan) y el español.

- Práctica: pedimos a los alumnos que elijan la opción correcta. Podemos hacer un ejemplo en grupo abierto. **Solución:** 1.b / 2.a / 3.b / 4.b

- Práctica: pedimos a los alumnos que completen las frases con el pronombre adecuado (*lo, la, los, las*). Para ello, deben fijarse en cuál es la palabra que se necesita repetir. **Solución:** b. las / c. lo / d. lo / e. la / f. los

Actividad complementaria tarjetas

Formamos parejas o grupos y repartimos a cada grupo un set de tarjetas. Les pedimos que relacionen las fotos de los alimentos con sus definiciones. Después, comparan sus respuestas con el grupo de al lado. A continuación, les pedimos que piensen ellos en otro alimento y que elaboren una definición utilizando como mínimo un pronombre. El resto de compañeros debe adivinar de qué alimento se trata. La persona que lo adivina es la siguiente en decir la definición que ha pensado.

Actividad 2. Los hábitos de la clase

- Explicamos a los alumnos que vamos a hablar de los hábitos de compra de la clase. Para ello, formamos grupos y asignamos un número o letra a cada grupo. Después, cada grupo elige un tipo de alimento (*carne, pescado, fruta, lácteos...*) y lo escribe en el cuadro, donde pone: **¿Dónde compras _____?** A continuación, se organizan para preguntar a todos los compañeros de la clase dónde compran este alimento (cada miembro del grupo pregunta a unos cuantos, no es necesario que todos pregunten a todos). Podemos escribir en la pizarra un modelo de lengua: *La carne, la compro en la carnicería halal porque... / la compro en el supermercado porque...* y anotamos las respuestas en el cuadro. Podemos ver el ejemplo: escriben el nombre y marcan con una cruz.

- Una vez han preguntado a los compañeros, los grupos se vuelven a reunir y ponen en común los resultados que han obtenido para, entre todos, hacer un gráfico como el del texto de la actividad 1. Un portavoz de cada grupo presenta a la clase los resultados (mirar modelo de lengua) y, finalmente, se les pide en grupo abierto: **¿se parecen a los hábitos que se mencionan en el texto?** Si el grupo es muy pequeño, no es necesario elaborar el gráfico, sino que se puede únicamente poner en común los resultados.

Para recapitular y cerrar la sesión podemos leer en voz alta el recuadro "Hoy hemos aprendido a...".

SESIÓN 4. CANTIDADES Y PRECIOS

Objetivos de la sesión

- hablar de cantidades, pesos y medidas,
- preguntar por el precio de un producto (verbo *costar*) y por el precio total de una compra (¿Cuánto es?),
- hacer referencia a un producto por la distancia con el interlocutor (demostrativos *este, esta, estos, estas*).

Material complementario

Además del libro del alumno, esta sesión cuenta con una actividad extra formada por unas **láminas plastificadas** y tarjetas para ampliar el vocabulario referido a envases y pesos. La propuesta didáctica puede consultarse en la tras la explicación de la actividad 1C, que es cuando se propone realizarla. Además, esta sesión dispone de un audio (**audio 1**) y de la **transcripción** del audio, también plastificada y clasificada como material complementario.

Procedimientos

Actividad 1. La lista de la compra de Gracia

- Leemos el título de la actividad y preguntamos: **¿qué es una lista de la compra? ¿en clase, quién hace listas de la compra? ¿por qué?** Después, explicamos que Gracia, la chica de la foto, tiene que ir a hacer la compra y para no olvidar nada ha escrito lo que necesita comprar. Preguntamos, en grupo abierto, **¿a qué tiendas puede ir?** Si es necesario, podemos señalar en el cuadro la conjugación del verbo *poder*, señalando que es irregular. **Solución:** puede ir al supermercado, puede ir al mercado, puede ir a la carnicería, a la frutería...
- Explicamos que Gracia, en la lista de la compra, escribe las cantidades que quiere comprar de cada cosa. Pedimos a los alumnos que lean de nuevo la lista y subrayen en ella las cantidades que aparecen. Después, les pedimos que las relacionen con las imágenes. A continuación, les pedimos que añadan una o dos cosas que se compran con estos envases (*lata de sardinas, botella de vino, paquete de azúcar...*).
- Preguntamos, en grupo abierto, si en los países de los alumnos también se compran así los alimentos. Suele haber bastantes diferencias en cuanto a la docena de huevos. Podemos hacer esta actividad antes o después de la actividad complementaria.

Actividad complementaria: la actividad se puede realizar de forma individual o en parejas, dependiendo del número de alumnos. Si se realiza de forma individual, podemos pedir que comparen sus respuestas con un compañero. Repartimos una lámina con las cantidades y un juego de tarjetas con los alimentos. Los alumnos deben

relacionar los alimentos con las cantidades. Para alguna de las cantidades hay varias opciones. Después, podemos hacer una puesta en común en grupo abierto, resolver dudas de vocabulario y comentar si estos alimentos se compran de forma parecida en los países de origen de los alumnos. **Solución:** un kilo de *berenjenas*; una barra de *pan*; una botella de *vino*; media docena de *huevos*; un bote de *mermelada*; un paquete de *tabaco*; una caja de *bombones*; un cartón de *leche*; una tableta de *chocolate*; 300 gramos de *chorizo*; un filete de *ternera*; una pechuga de *pollo*.

d. Explicamos a los alumnos que vamos a escuchar un diálogo entre Gracia y Paula, que quieren organizar una fiesta de bienvenida a una amiga y hablan sobre lo que necesitan comprar. Leemos la lista de la compra para asegurarnos de que se entiende el vocabulario. Explicamos que en esta lista faltan las cantidades y que vamos a escuchar la conversación para completarla. Escuchamos una primera vez y los alumnos comparan sus respuestas con un compañero. Después, ponemos la audición una segunda vez. Si hay alumnos que ya en la primera audición han completado todas las cantidades, podemos proponerles una pregunta extra: **¿qué quieren preparar Gracia y Paula?**

e. Para las correcciones, el profesor no da la respuesta correcta, sino que reparte la transcripción de la audición. Son los propios alumnos los que comprueban sus respuestas. Podemos aprovechar que trabajan con el texto escrito para resolver dudas de vocabulario y, de forma opcional, podemos proponer una tercera audición del diálogo al mismo tiempo que leen la transcripción. **Solución:** un paquete de harina; $\frac{1}{2}$ docena de huevos; dos yogures; 200 gramos de azúcar; una botella de vino; dos-tres bolsas de patatillas.

Transcripción

Gracia: ¿Qué?, le preparamos una fiesta de bienvenida sorpresa a Adri ¿no? Llegas el jueves a las 19h o así.

Paula: Podemos organizar una merienda-cena, algo sencillo.

Gracia: Genial, y que cada uno traiga algo de comida y bebida. Nosotras podemos hacer un pastel, tengo una receta de un pastel de frutas que está muy rico.

Paula: Guai, ¿qué necesitamos comprar? Lo digo porque no tenemos mucha cosa en casa...

Gracia: No te preocupes, yo puedo ir al súper. Para la masa necesitamos un paquete de harina, media docena de huevos, dos yogures y unos 200 gramos de azúcar. ¿Hay levadura en casa?

Paula: Sí, sí, eso sí. ¿Y de fruta?

Gracia: Lo que quieras: plátanos, fresas, melocotones...

Paula: No, no, melocotón no, ¡que soy alérgica! Hacemos una cosa, tú te encargas de las cosas del súper, y la fruta la compro yo en la frutería de al lado de casa.

Gracia: Vale. Y ya que voy, ¿compro algo más?

Paula: Pues sí, compra una botella de vino y dos o tres bolsas de patatillas, porfa. Y lo que veas...

Gracia: Perfecto.

Actividad 2. En la tienda

- a. Explicamos que Paula ha ido a comprar a la frutería y que en el recuadro tenemos la conversación que ha tenido. Pedimos a los alumnos que, individualmente, lean la conversación y contesten a las preguntas. Podemos leer las preguntas en voz alta para asegurarnos de que se entienden. Después, comparan sus respuestas con un compañero y para la corrección en grupo abierto podemos escribirlas en la pizarra.
- Solución:** ¿Qué compra finalmente Paula? Dos kilos de plátanos a 1,20 €/kg. y medio kilo de fresas. / ¿Cómo pregunta los precios? "¿Cuánto cuestan los plátanos?" para preguntar por el precio de un producto y "¿Cuánto es?" para preguntar por el importe total de la compra. / ¿Qué le responden? "Estos están a..." para el precio de un producto (señalar que los precios varían según el día) y "Son... x€" para el importe total de la compra.
- b. Señalamos en la frase "¿Cuánto cuestan los plátanos?" de la actividad anterior, que *cuestan* es del verbo *costar* y tiene una irregularidad (o>ue). Después, leemos las oraciones 1 y 2 de la actividad y preguntamos: **¿qué diferencia hay entre *cuesta* y *cuestan*?** Una vez aclarado este punto, les pedimos a los alumnos que completen las otras frases.
- c. Explicamos que, a veces, *Gracia* es un poco pesada y cuando va a las tiendas de su barrio pregunta los precios de muchas cosas. Hacemos el ejemplo con ellos y preguntamos: **¿qué significa "este"?** Podemos resaltar el cuadro que contiene la información gramatical y preguntar como ejemplos qué diferencia hay entre *¿cuánto cuesta una barra de pan?* y *¿cuánto cuesta esta barra de pan?* Después, les pedimos que, individualmente, escriban las otras frases. Corregimos en grupo abierto, prestando especial atención a la concordancia singular/plural y la concordancia de género y número entre el demostrativo y el sustantivo.
- d. Pedimos a los alumnos que, en grupos o en grupo abierto (dependiendo del número de alumnos), comenten las cuestiones planteadas. Como actividad opcional, podemos pedirles que piensen en un producto especialmente caro y un producto especialmente barato en su país de origen.

Actividad 3. Una fiesta en EicASCANTIC

- a. Leemos el título y explicamos que vamos a imaginar que organizamos una fiesta en EICA. Pídeles que, en grupos de tres o cuatro, decidan qué cosas necesitan para la fiesta y dónde las pueden comprar, teniendo en cuenta que tienen un presupuesto de 15 euros por grupo y que tienen que calcular cuánto cuesta cada cosa de la lista. Podemos remitirles al modelo de lengua como ejemplo. Una vez hayan decidido qué necesitan, presentan las listas a sus compañeros y comprobamos si son similares o no.

Para recapitular y cerrar la sesión podemos leer en voz alta el recuadro "Hoy hemos aprendido a...".

SESIÓN 5. VAMOS AL MERCADO

Objetivos de la sesión

- saber cómo pedir un producto (*me pone, me da...*),
- preguntar por la calidad de un producto (*¿está maduro? ¿son frescos?*),
- identificar un producto (*este, ese, aquel*),
- conocer algunas pautas sociales y culturales a la hora de ir a comprar,
- reconocer algunos platos típicos de la cocina española.

Material complementario

Además del libro del alumno, esta sesión dispone de un audio (**audio 2**) para la actividad 1C, unas tarjetas plastificadas con diálogos desordenados (la propuesta didáctica puede consultarse tras la actividad 1F) y otro juego de tarjetas con una serie de platos típicos que sirven para desarrollar la actividad 3.

Procedimientos

Actividad 1. ¿Qué te pongo?

- a. Como preactividad para activar conocimientos previos y situar a los alumnos en el tema, leemos el título de la actividad y preguntamos: **¿qué significa? ¿en qué contexto se utiliza? ¿quién lo dice?** Después, señalamos las imágenes y les preguntamos: **¿dónde están?** (*pescadería y frutería*) y les pedimos que lean por encima los dos diálogos y los relacionen con su imagen correspondiente.
- b. Leemos las expresiones de los recuadros todos juntos y les pedimos que, individualmente, completen los espacios en blanco de los diálogos con estas expresiones.
- c. Escuchamos la grabación de los diálogos y los alumnos se autocorrijen (**audios 2 y 3**). Después, podemos ponerlo en común con una lectura de los diálogos en voz alta, en la que un alumno hace de vendedor y, el otro, de comprador (en los diálogos, la "V" hace referencia a "vendedor" y la "C" a comprador). Resolvemos las dudas de vocabulario.
- Solución:** 1c / 2d / 3a / 4b.
- d. Para introducir esta actividad, podemos escribir en la pizarra dos ejemplos, como: **¿Qué le pongo?** y **¿Qué te pongo?** y preguntar a los alumnos: ¿qué diferencia hay entre uno y otro? Si nadie lo explica, podemos explicar nosotros que una de las formas es de *usted* y la otra de *tú*. Pide a los alumnos que vuelvan a leer los diálogos y que indiquen

Actividad 2. ¿Estas, esas o aquellas?

- Explicamos a los alumnos que Kemal, Maryam y Omar están en un mercado turco hablando de los dulces que allí venden. Leemos la conversación en voz alta y les pedimos a los alumnos que escriban el nombre de cada persona en el recuadro que señala los dulces de los que habla cada uno.
- Pedimos a los alumnos que subrayen las palabras *estos*, *esos* y *aquellos* de los diálogos anteriores y que reflexionen sobre la diferencia entre una y otra.
- Pedimos a los alumnos que completen el cuadro con las formas que faltan y las palabras de los recuadros. Si se necesita más práctica, se puede recurrir a la página 38 de la *Gramática básica del estudiante de español*.

Actividad 3. El plato secreto

- Leemos el título de la actividad y nos aseguramos de que se entiende la palabra "secreto". Explicamos a los alumnos que les vamos a repartir dos tarjetas con información sobre dos platos típicos españoles y les pedimos que, en parejas, lean la información y escriban en los recuadros cómo se llama el plato y qué ingredientes llevan. Es muy importante recalcar que el resto de compañeros no tienen que ver qué platos son. La profesora pasa por las parejas para comprobar que la actividad se está desarrollando correctamente y resolver posibles dudas.
- Pedimos a los alumnos que escojan uno de los dos platos y que imaginen que van a cocinarlo. Para ello, van al mercado a comprar los ingredientes. Pedimos a los alumnos que escriban un esquema del diálogo con el vendedor, haciendo hincapié en que utilicen los recursos que hemos aprendido. Les explicamos que, después, los compañeros van a tratar de adivinar qué plato quieren cocinar.
- Colocamos las imágenes de todos los platos sobre la mesa y cada pareja representa el diálogo ante la clase. El resto de compañeros intentan adivinar de qué plato se trata. Una vez que lo han descubierto, la pareja puede explicar la información que ha leído sobre el plato (cómo se llama, de qué región es típico, etc.). También podemos pedirles a los alumnos si en sus países existen platos parecidos.

Para recapitular y cerrar la sesión podemos leer en voz alta el recuadro "Hoy hemos aprendido a...".

en cuál se habla de una u otra forma, y que marquen las palabras que lo indican. Durante en la puesta en común, aprovechamos para recordar las diferencias en cuanto a forma. También podemos recordar que el uso de una u otra forma depende de la edad de los interlocutores y de otros factores como el aspecto, la situación concreta, etc.

- Pregunta a los alumnos si en sus lenguas existen diferentes formas de tratamiento y en qué consisten. A continuación, forma grupos y pídeles que comenten cómo se dirigen en su lengua a las personas de la lista. Hacemos una puesta en común en grupo abierto.
- Leemos el enunciado y las divisiones del cuadro, asegurándonos de que se entienden. Explicamos a los alumnos que donde hay una línea es necesario completar con una frase que ha aparecido en los diálogos anteriores. Para facilitar el desarrollo de la actividad, podemos proponer hacer únicamente las preguntas del vendedor en primer lugar y, después, las del comprador.

Solución: (1) ¿Qué te pongo? / (2) ¿Quiere algo más? / (3) ¿Algo más? / (4) ¿De cuáles le pongo? / (5) Me da dos kilos de mejillones / (6) Me pone un kilo de gambas / (7) ¿Son dulces? / (8) ¿Son frescos? / (9) ¿Qué te debo?

Actividad complementaria: tarjetas diálogos

Pedimos a los alumnos que formen parejas y repartimos un set de tarjetas a cada pareja. Les pedimos que las coloquen encima de la mesa y que las lean. Les explicamos que son dos diálogos mezclados, uno formal y otro informal. Primero, tienen que intentar agrupar las tarjetas de cada diálogo y, después, ordenar las intervenciones. Para facilitar el desarrollo de la actividad, podemos pedirles que recuerden cómo se empieza y termina un diálogo normalmente (saludo/despedida). **Solución:**



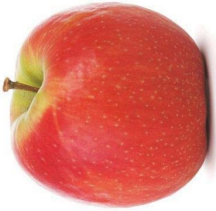
¡Hola, buenos días. ¿Qué le pongo?	Buenos. ¿Qué te pongo?
Buenos días. ¿Tiene huevos de gallinas camperas?	Me pones un kilo de ciruelas, por favor.
¡Sí, mira, estos lo son.	¿De estas o de aquellas?
Me pone una docena, por favor.	De aquellas, de las verdes.
¿Quiere algo más?	¿Algo más?
No, gracias. ¿Qué le debo?	No, eso es todo. ¿Qué te debo?
La docena sale a 3,50.	Son 1,80 euros.
Aquí tiene, muchas gracias.	Aquí tienes. ¡Muchas gracias!





Anexo 8. Material complementario

Material complementario sesión 1¹



¹ Reportaje fotográfico de Stéphanie de Rougé (<http://www.stephaniederouge.com/>)

<p>Lo tomo en casa o en un bar para desayunar. Puedo tomarlo de muchas formas: solo, cortado, con leche...</p>	
<p>Las puedes beber en zumo.</p>	
<p>Los comemos al mediodía o para cenar, con diferentes salsas, carne, pescado o verduras.</p>	
<p>La compramos en la frutería. Puede ser roja, verde o amarilla.</p>	

<p>Son blancos por fuera y amarillos por dentro. La gallina los pone y los podemos comer fritos, cocidos...</p>	
<p>Pueden ser negras o verdes. Las tomamos como aperitivo y también hacemos aceite con ellas.</p>	
<p>Lo utilizamos para hacer bocadillos y lo comemos como acompañamiento de las comidas.</p>	
<p>La ponemos en todas las comidas para añadir más sabor.</p>	

Actividad 1

un kilo de	una barra de
una botella de	media docena de
un bote de	un paquete de
una caja de	un cartón de
una tableta de	300 gramos de
un filete de	una pechuga de

berenjenas	pan	vino
bombones	tabaco	huevos
leche	chocolate	mermelada
ternera	pollo	chorizo

Actividad 2

Hola, buenos días. ¿Qué le pongo?	Buenas. ¿Qué te pongo?
Buenos días. ¿Tiene huevos de gallinas camperas?	Me pones un kilo de ciruelas, por favor.
Sí, mira, estos lo son.	¿De estas o de aquellas?
Me pone una docena, por favor.	De aquellas, de las verdes.
¿Quiere algo más?	¿Algo más?
No, gracias. ¿Qué le debo?	No, eso es todo. ¿Qué te debo?
La docena sale a 3,50.	Son 1,80 euros.
Aquí tiene, muchas gracias.	Aquí tienes. ¡Muchas gracias!

La escalivada



Es un plato típico catalán que cebollas y ajos asados con aceite de oliva. La escalivada se come fría y acompañada de pan, atún u otro pescado, aunque sola también está muy buena.

El suquet de pescado



Es un plato típico de pescadores de la costa valenciana, catalana y balear. Se trata de un guiso de diferentes pescados (depende del pescado disponible) y lleva también gambas, almejas y patatas. Para la salsa se utiliza tomate y cebolla, entre otras cosas.

La paella



Es uno de los platos españoles más conocidos. Se prepara los días de fiesta para compartir con la familia y amigos. Sus ingredientes son muy variados: pollo, verduras marisco (gambas, mejillones, etc.) y el ingrediente más importante: el arroz.

El cocido madrileño



El cocido madrileño es un plato típico de Madrid que necesita mucho tiempo de preparación y es perfecto para el frío del invierno. Es muy completo porque lleva diferentes tipos de carne (pollo, chorizo, jamón), verduras (zanahorias, patatas) y legumbres (garbanzos).

El gazpacho



Es una sopa fría típica de Andalucía muy sana y sabrosa. Se suele comer en verano y es muy fácil de preparar. Lleva tomate (por eso es de color rojo) y otras verduras: cebolla, pimiento verde, pepino y ajo. También lleva pan, aceite de oliva y vinagre.

El tumbet



Es un plato típico de Mallorca que lleva berenjenas, patatas y pimientos rojos y verdes fritos con una salsa de tomate, ajo y *aceite de oliva*. Se *puede* comer solo o acompañado de carne o pescado.

Tortilla de patatas



Es un clásico de la cocina española y muy popular en la comida diaria y como ración en los bares. Se prepara con huevos batidos, patatas y cebolla.

Merluza en salsa verde



Es un plato típico de la cocina vasca. La receta básica lleva solo merluza (pescado) pero también se prepara con almejas y guisantes. La salsa lleva cebolla, harina, perejil y ajo.

