



Máster Universitario en Profesor/a
de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas (especialidad: español)

***La expresión e interacción oral
en un grupo básico de L2 en inmersión***

Modalidad 1: Mejora educativa

Marta Monfort Bellido
52947533S

Director de TFM: Jorge Martí Contreras

Habla, pues. Y comunica. Escribe, siempre que puedas, con palabras en el viento. Habla, joven amigo, joven amiga, y hazte oír... siempre. Habla, y que tus palabras sean embajadoras de todo lo que sientes y amas, de todos tus triunfos y tus luchas, de todos y cada uno de tus sueños.

José Cañas Torregrosa

RESUMEN

No es sencillo hacer hablar a los que no saben. No es sencillo y, sin embargo, sí muy necesario. Más aún cuando el aprendiente está en inmersión, con una necesidad evidente de integración.

Durante décadas la expresión oral fue la gran olvidada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. En este sentido y en muchos otros, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* supuso un antes y un después, ya que definió de manera muy clara toda una serie de habilidades y estrategias que debía lograr el usuario de una lengua extranjera en sus diferentes niveles de aprendizaje, no solo en destrezas de comprensión y de expresión escrita, sino también de comprensión, expresión e interacción oral.

En este TFM se trabajará la destreza oral desde el punto de vista de un estudiante extranjero que vive en España y que decide aprender español: se hará un análisis de las dificultades encontradas y se tratará de presentar recursos y herramientas que le ayuden a superarlas.

PALABRAS CLAVE

Expresión oral, interacción, comunicación, interculturalidad, diversidad

ÍNDICE

1. Introducción	6
2. Marco teórico	8
2.1 Estado de la cuestión: expresión e interacción oral	8
2.2 Perfil del alumno A2: MCER y PCIC	10
2.3 Enfoque orientado a la acción	12
2.4 Enfoque comunicativo y aprendizaje significativo	13
2.5 Educación inclusiva y trabajo cooperativo	15
2.6 Rol del profesor	17
2.7 Marco legislativo.....	18
3. Desarrollo e implementación de la unidad didáctica	21
3.1 Contextualización del centro.....	21
3.2 Perfil del alumnado.....	22
3.3 Justificación de la unidad o interés didáctico	28
4. Programación de la unidad didáctica	31
4.1 Objetivos didácticos específicos de la unidad didáctica.....	31
4.2 Competencias básicas	32
4.3 Contenidos específicos	33
4.4 Metodología	34
4.5 Recursos didácticos	35
4.6 Temporalización de la unidad.....	36
4.7 Cronograma	37
4.8 Presentación de las sesiones	37
4.9 Evaluación.....	53
5. Conclusiones y valoración personal.....	54
5.1 Implementación de la unidad didáctica en el aula.....	55
5.2 Reflexiones	55
5.3 Evaluación de los alumnos al curso.....	57
5.4 Propuestas de mejora	59
6. Bibliografía y webgrafía	61
7. Anexos.....	65

AGRADECIMIENTOS

A Jorge Martí Contreras, mi tutor. Su ayuda, apoyo y estímulo han sido determinantes para la consecución de este Trabajo de Fin de Máster.

Al Departamento de Español para extranjeros de la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón: Lidia Ramírez, Ana Lozano y, muy especialmente, Cristina Capella, por acogerme y tratarme como a una más de su equipo, por los momentos compartidos y por orientarme en la preparación no solo de mi unidad didáctica sino de mi proyecto como docente.

A Marc, Anna, Laura y Guillem, por cuidarme tanto y por apoyarme en cada una de mis iniciativas y en esta en particular.

A mis padres, que me lo han dado todo.

Con inmenso cariño para todos ellos.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) está enmarcado dentro del plan de estudios del *Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, en la especialidad de español.

Para llevar a cabo este proyecto se ha escogido la *opción 1 de mejora educativa*, es decir, la modalidad de investigación-acción. El objetivo es, por un lado, preparar una serie de actividades enfocadas a trabajar la expresión oral en un grupo básico (nivel A2.1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) y, por el otro, observar y reflexionar acerca de la implantación de dichas actividades en el aula, un aula compuesta por alumnado extranjero en inmersión lingüística, es decir, que aprenden español en España como segunda lengua (L2). De ahí el título que encabeza el presente TFM: *la expresión e interacción oral en un grupo básico de L2 en inmersión*.

Durante el primer período de prácticas en la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón se detecta que los estudiantes de grupos básicos aprenden bastantes estructuras gramaticales, pero necesitan espacios de interacción para afianzar e interiorizar esas estructuras. Además, se observa la necesidad urgente de ampliar su vocabulario, ya que muchos de ellos presentan importantes lagunas léxicas. El vocabulario favorece y enriquece nuestra comunicación, nos permite expresar de manera más ajustada aquello que realmente queremos decir. Un uso correcto del léxico atiende, por un lado, a las necesidades más básicas del orador y, por el otro, a una mejor comprensión del interlocutor.

Todos hemos podido experimentar en alguna ocasión el desconcierto que produce no poder hablar el idioma del país que visitamos, más aún si vivimos en él. Y, al contrario, la satisfacción y la tranquilidad que sentimos cuando sí lo conocemos. El conocimiento de la lengua autóctona aporta seguridad y facilita la integración. Muchos estudiantes de español en inmersión tienen un deseo profundo de formar parte íntegra de la sociedad española, de poder interactuar, de no quedarse al margen. El principal objetivo de este TFM es facilitarles el

camino, darles herramientas que les permitan avanzar, guiarles en su proceso de aprendizaje y estar siempre a la escucha de sus necesidades. Mejorar su expresión e interacción oral les dará mayor confianza y seguridad, lo que aumentará también su motivación y favorecerá el clima del aula.

Siguiendo las fases que rigen esta modalidad de investigación-acción, la idea es partir de elementos teóricos y ver en qué medida estos elementos pueden llevarse a cabo en la práctica. Para ello se ha elaborado un marco teórico inicial que se sustenta en dos pilares básicos: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) del Consejo de Europa, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). El lector podrá comprobar las numerosas referencias que se hacen a estas dos fuentes a lo largo de este proyecto. No en vano, han sido una guía permanente y han servido de gran ayuda a la hora de delimitar el campo de trabajo.

A esta fase teórica inicial le sigue una fase de contextualización, imprescindible para poder elaborar una unidad didáctica ajustada y eficaz. Continúa nuestro proyecto con la presentación de la unidad didáctica y de todos sus componentes: objetivos, competencias, contenidos, metodologías, recursos, actividades y evaluación. Por último, se concluye con una reflexión de los resultados obtenidos, una valoración personal y unas propuestas de mejora.

Para la elaboración de todas las actividades se ha tenido presente el enfoque comunicativo y la importancia del aprendizaje significativo: un aprendizaje cercano, real, autónomo, orientado a la acción y centrado en el alumno. El aprendizaje inclusivo es otro de los puntos clave que se ha tenido muy presente a lo largo de todo el TFM. Dada la heterogeneidad del alumnado, resulta primordial que cada alumno pueda sentirse representado en el aula.

2. MARCO TEÓRICO

Este Trabajo de Fin de Máster versa sobre la oralidad en las clases de Español como lengua extranjera y, particularmente, sobre cómo trabajar la expresión y la interacción oral con los que están empezando a estudiar la lengua española, porque no es sencillo hacer hablar a los que todavía no tienen recursos para ello.

Ciñéndonos a la terminología del MCER, vamos a centrar nuestra atención en un grupo básico, un nivel A2.1 en inmersión. Al residir en España, cobra especial relevancia el aprendizaje de la lengua meta (L2), que más allá de una mera motivación, constituye el vehículo de su integración en el país.

Una vez aclarados estos conceptos que dan título al TFM que nos ocupa pasemos a analizar cada uno de ellos de manera independiente.

2.1 Estado de la cuestión: expresión e interacción oral

El *Diccionario de términos clave de ELE* de Ernesto Martín Peris et al. (2008) define *expresión oral* como «la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral». Y añade:

Es una capacidad comunicativa que abarca no solo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

En cuanto a *interacción*, leemos:

Un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas. Una conversación cotidiana, una reunión de trabajo, una clase, un saludo o una partida de cartas, por ejemplo, son interacciones.

El MCER también dedica una parte a la expresión e interacción oral, definiéndolas como destrezas básicas en el proceso de aprendizaje de una lengua. El MCER delimita seis niveles de aprendizaje (A1, A2, B1, B2, C1, C2) y tres categorías fundamentales que el alumno debe controlar en cada nivel: comprender, hablar y escribir (Consejo de Europa, 2002:30).

	COMPRENDER		HABLAR		ESCRIBIR
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1					
A2			NUESTRO PROYECTO (A2.1)		
B1					
B2					
C1					
C2					

Figura 1. Niveles y destrezas establecidas en el MCER

Existe, por tanto, una clara distinción entre la expresión y la interacción oral. Así pues, un usuario de la lengua no solo ha de ser capaz de expresarse correctamente, sino que también debe poder interactuar con el otro, que es un paso que va más allá de la expresión.

Somos seres sociales. Nos construimos a través de la interacción social. Así lo dice Vigotski (1996): «en el desarrollo cultural del sujeto, toda función aparece dos veces: primero en el ámbito social, y más tarde, a escala individual». En este sentido, el lenguaje juega un papel fundamental. Aprendemos a través de la interacción comunicativa, el lenguaje es un arma de conocimiento muy potente, poder hablar y dejar hablar es fundamental para avanzar, ya que «no utilizamos simplemente las palabras, sino que estamos hechos de palabras, vivimos y respiramos en las palabras» (Recalcati, 2016).

Moreno Fernández (2002:11) va un paso más allá y, en su obra *Producción, expresión e interacción oral* establece una diferencia entre estos tres conceptos:

Parece razonable hablar de “producción oral” para hacer referencia principalmente a los mecanismos psicolingüísticos y sensitivomotores que la hacen posible. [...] Por otro lado, “expresión oral” servirá para referirnos a la faceta lingüística de este proceso y a su didáctica. [...] Puede añadirse la de “interacción oral”, que se referiría al uso de lo oral en contexto, entendido como contexto de uso comunicativo ordinario y como contexto en una situación de adquisición y aprendizaje de la lengua (2002:10).

Aunque más adelante añade: «Ello no es óbice, sin embargo, para que se admita la intersección permanente de estos tres planos e incluso la licencia del

uso permutado de las etiquetas que los designan» (Moreno Fernández, 2002:11).

2.2 Perfil del alumno A2: MCER y PCIC

El alumnado con el que se va a trabajar la expresión y la interacción oral corresponde a un grupo básico A2.1, es decir, un grupo formado por alumnos que carecen todavía de herramientas suficientes para llevar a cabo una comunicación fluida y que, sin embargo, deben empezar rápidamente a soltar amarras con el fin de alcanzar esa comunicación tan deseada en segundas lenguas.

En lo que respecta a la destreza oral de los usuarios básicos, el MCER describe lo siguiente (Consejo de Europa, 2002:30):

	A1	A2
Interacción oral	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir.</p> <p>Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.</p> <p>Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>
Expresión oral	<p>Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.</p>	<p>Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.</p>

Figura 2. Niveles comunes de referencia A1 y A2: cuadro de autoevaluación

A raíz de la publicación del MCER y de su correspondiente traducción al español, el Instituto Cervantes procedió, entre los años 2004 y 2006, a actualizar su *Plan Curricular*. Fue entonces cuando se pasó de los cuatro niveles iniciales con los que había estado trabajando (inicial, intermedio, avanzado y superior) a los seis niveles de referencia para el español, basados en la propuesta de seis niveles del MCER, es decir, A1-A2, B1-B2 y C1-C2.

En el PCIC aparecen diversos inventarios con el material lingüístico que se ha de trabajar en cada nivel. Está distribuido en tres volúmenes que corresponden a tres grandes bloques: A, B y C.

Para el nivel que nos ocupa, establece lo siguiente:

Los alumnos que alcanzan un nivel A1	Los alumnos que alcanzan un nivel A2
<ul style="list-style-type: none"> • disponen de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas y predecibles; • pueden interactuar de forma sencilla, siempre que el interlocutor colabore; • disponen de recursos que les permiten satisfacer necesidades inmediatas relacionadas con situaciones cotidianas como pedir cosas muy concretas e informarse sobre su ubicación, preguntar por el lugar al que quieren dirigirse, dar información sobre aspectos personales y desenvolverse con cantidades, precios y horarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • son capaces de manejar un repertorio limitado de recursos lingüísticos y no lingüísticos sencillos, como estructuras sintácticas básicas (que incluyen frases o fórmulas memorizadas) y conocimientos muy generales sobre convenciones sociales y referentes culturales del mundo hispano; • recurren a sus destrezas, habilidades y actitudes para compensar sus dificultades de comunicación; • se comunican de forma comprensible y clara, aunque resulte evidente su acento extranjero y, en situaciones poco frecuentes, se produzcan interrupciones y malentendidos; • se desenvuelven en situaciones cotidianas de supervivencia básica: piden y responden a peticiones, consiguen información básica en tiendas, bancos, oficinas de correos, medios de transporte, etc., y adquieren los bienes y servicios que necesitan.

Figura 3. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español

En cuanto a su capacidad de participar en interacciones sociales establece:

Los alumnos que alcanzan un nivel A1	Los alumnos que alcanzan un nivel A2
<ul style="list-style-type: none"> • disponen de recursos lingüísticos y no lingüísticos rudimentarios que les permiten presentarse y utilizar saludos y expresiones de despedida básicos, interesarse por el estado de sus interlocutores y reaccionar ante noticias; • participan en conversaciones de forma sencilla y logran hacerse entender, aunque no hagan precisiones en relación con la temporalidad de los hechos y cometan errores frecuentes. La comunicación depende totalmente 	<ul style="list-style-type: none"> • son capaces de poner en juego adecuadamente convenciones sociales básicas, como las normas de cortesía más elementales y frecuentes o fórmulas cotidianas de saludo y tratamiento, etc.; • son capaces de emplear un repertorio breve de fórmulas aprendidas para iniciar, mantener y terminar una conversación, y pueden identificar el tema de que se está hablando si los interlocutores se expresan despacio y con claridad;

Los alumnos que alcanzan un nivel A1	Los alumnos que alcanzan un nivel A2
de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones.	<ul style="list-style-type: none"> son capaces de solicitar la atención de sus interlocutores y, a pesar de las pausas, las dudas iniciales y la reformulación, y aunque resulte evidente su acento extranjero, pueden hacerse entender siempre que el interlocutor les ayude si es necesario.

Figura 4. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español

2.3 Enfoque orientado a la acción

En el año 2001, con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas, el Consejo de Europa presentó un proyecto que llevaba el nombre de *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Se trata de un proyecto europeo que pretende ser una herramienta de ayuda para todos los usuarios de las lenguas, ya sea como docentes, evaluadores o estudiantes. Si citamos textualmente, «proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa» (Consejo de Europa, 2002:1).

En su título, el orden de la enumeración *aprendizaje, enseñanza y evaluación* no es inocente. Atiende a un empeño de subrayar una idea clave y que supone un cambio radical con respecto a la enseñanza tradicional: todo está centrado en el aprendizaje, es decir, el alumno se convierte en el principal protagonista del proceso, el alumno como centro de todo. El MCER adopta, por tanto, un enfoque orientado a la acción, y lo explica en estos términos:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en el sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido (Consejo de Europa, 2001:9).

El PCIC (2006) también centra su atención en el alumno y lo define, al igual que el MCER como **agente social** que

ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos.

Además de esta dimensión de agente social, el PCIC presenta otras dos dimensiones: la dimensión de **hablante intercultural** y la dimensión de **aprendiente autónomo**. Como hablante intercultural, el aprendiente debe adoptar una actitud abierta que le permita establecer puentes entre su cultura de origen y la nueva. De esta manera aprenderá a identificar las convenciones sociales y los referentes culturales de esta nueva comunidad, escapando de ideas estereotipadas. Finalmente, como aprendiente autónomo se le exige cierto grado de responsabilidad para avanzar en su proceso de aprendizaje, ser capaz de realizar tareas, de tomar decisiones, de tener iniciativas, de reflexionar acerca de las opciones que están a su alcance y de las que más le convienen. Debe, en definitiva, «aprender a aprender», aspecto fundamental en el aprendizaje de idiomas.

Son muchos los autores que han investigado y reflexionado acerca de esta ruptura con la enseñanza tradicional. De entre ellos, nos quedamos con una cita de Pastor Cesteros (2004) que, a nuestro juicio, resume muy bien este cambio de enfoque:

En la enseñanza de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) se produce un cambio en la década de los setenta. Su aplicación en las aulas se originó tras los cambios efectuados en el paradigma educativo que pasó de centrarse en la figura del profesor como transmisor de información a mediador en el proceso de aprendizaje, al tiempo que los alumnos dejaron de ser meros receptáculos de conocimiento para convertirse en protagonistas de dicho aprendizaje.

2.4 Enfoque comunicativo y aprendizaje significativo

En esta nueva visión del alumno como centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra especial relevancia un nuevo modelo didáctico: el enfoque comunicativo, que se caracteriza por «proporcionar al estudiante las herramientas fundamentales para desenvolverse en la sociedad, es decir, capacitar al aprendiente para una *comunicación real*» (Martí y Valls: 2009).

Durante mucho tiempo la didáctica de segundas lenguas se centró en el análisis de estructuras lingüísticas. La práctica de la lengua oral se hacía a través de métodos audio-orales porque «el objetivo era la ejercitación

gramatical totalmente descontextualizada y lo que se pretendía era la creación de hábitos lingüísticos siguiendo los modelos conductistas» (Villalba, Hernández y Aguirre, 2001:135). Sin embargo, el enfoque comunicativo asume que el aprendizaje de una lengua es un proceso de construcción creativa, convierte al estudiante en el elemento central en torno al cual se organizan las actividades y reconoce a la lengua como un instrumento de comunicación e interacción social (Villalba et al., 2001:81).

Un aspecto que nos interesa especialmente en el proyecto que nos ocupa es que el enfoque comunicativo

entiende la lengua como un instrumento para la comunicación. Se pone más énfasis en los significados que en las formas. Se tienen en cuenta componentes sociales y culturales. Intenta dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes. Analiza las situaciones de comunicación más habituales en las que se pueda encontrar el estudiante intentando responder a: con quién interactuará, dónde, qué se dirá, cómo y para qué. (Villalba et al., 2001:111).

El enfoque comunicativo no puede entenderse sin otro concepto clave: *aprendizaje significativo*. La definición que nos dan Martín Peris et al. (2008) en el *Diccionario de términos clave de ELE* es:

Por aprendizaje significativo se entiende el que tiene lugar cuando el aprendiente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos.

Para favorecer el proceso de aprendizaje, el alumno necesita que el profesor le proporcione materiales auténticos y cercanos a su realidad. Además, para que el aprendizaje sea significativo, ha de haber una finalidad precisa y el alumno la debe conocer. El *para qué* es fundamental: «nuestros alumnos inmigrantes necesitarán aprender español básicamente para comunicarse en la lengua de la sociedad de acogida». (Villalba et al., 2001:81). Sin diferenciar a los estudiantes inmigrantes de los que no lo son, todos nuestros estudiantes (adultos) necesitarán el español para dar respuesta a distintas necesidades básicas relacionadas con el plano familiar, social, sanitario y laboral.

La prioridad ha de ser siempre la de detectar cuáles son las necesidades e intereses de los estudiantes y darles un *input* comprensible y real:

El contacto con la nueva lengua permite que se activen los mecanismos cognitivos que contribuirán a la construcción del nuevo sistema lingüístico. Ahora bien, para

que este contacto sea efectivo, ha de realizarse sobre la base de unas entradas lingüísticas (*input*) comprensibles y significativas, no basta con exponerle temas nuevos, ya que no se puede analizar lo que no se entiende.

Si el objetivo es que nuestros alumnos alcancen una auténtica competencia comunicativa, es necesario que ese *input* comprensible sea, al mismo tiempo, real, para permitir el análisis de contenidos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos (Villalba et al., 2001:88).

Atendiendo a todos estos aspectos, Ravera (1990) ápod Villalba et al. (2001) plantea una serie de características que deben tener todas las actividades comunicativas:

- Significativas para el alumno (se debe hablar de cosas que tienen sentido para él).
- Cercanas a su realidad.
- Abiertas: que permitan al estudiante decir lo que él desee.
- De complejidad (gramatical, léxica, comunicativa) progresiva.
- Respetuosas con el desfase comprensión/producción («período silencioso»).
- Que se dé corrección al contenido y no a la forma.

Esta última idea la comparte Littlewood (1981), cuando dice que «una actividad es comunicativa cuando la atención de los alumnos se centra en el significado y no en la forma».

2.5 Educación inclusiva y trabajo cooperativo

Uno de los objetivos que se pretenden con este TFM es reflexionar acerca de la educación inclusiva y la estrecha relación que guarda con el enfoque de trabajo cooperativo. La Escuela Oficial de Idiomas es un centro público que acoge abiertamente a estudiantes de todos los niveles y de todas las procedencias. En su metodología de trabajo se aplican dinámicas de carácter integrador, de manera que todos los alumnos puedan sentirse acogidos y respetados dentro y fuera del aula.

Con el fin de favorecer la inclusión de todos los estudiantes, es importante que, en grupos con presencia de varias nacionalidades, los profesores se conviertan en «impulsores del diálogo intercultural, proponiendo y facilitando la realización de actividades interculturales que tengan como objetivo el conocimiento y reconocimiento de las distintas identidades culturales de los alumnos del centro» (Villalba et al, 2001:110).

Una de las maneras más eficaces de llegar a este objetivo es a través del trabajo cooperativo. En efecto, el trabajo cooperativo enseña a los alumnos a escucharse con atención, a debatir, a recibir y a realizar críticas constructivas.

Se consiguen, además, dos cosas fundamentales: les favorece, por un lado, desde un punto de vista académico (se aprende a través de la interacción) y, por otro lado, desde un punto de vista comunicativo y social, porque les permite conversar, conocerse, establecer vínculos y sentirse mejor en el aula (Pujolàs et al., 2002).

Estos autores señalan otro aspecto positivo de esta dinámica y es que, a través del trabajo cooperativo, el aprendizaje no se produce únicamente desde una relación asimétrica (profesor-alumno) sino también desde una relación simétrica (alumno-alumno). La mutua cooperación es la que posibilita la realización total de la tarea asignada por el profesor. En esta cooperación se incrementa el sentido de responsabilidad, de solidaridad y de compromiso con el grupo.

El trabajo cooperativo resulta eficaz en todas las áreas de conocimiento, pero en el proceso de aprendizaje de una L2 cobra especial relevancia. Como dicen Villalba et al. (2001:142)., «dado que el aprendizaje de la L2 es una actividad social, se puede inferir la importancia del trabajo con distintos tipos de agrupamiento, fundamentalmente en parejas y en grupo». Los alumnos se sienten más libres en sus intervenciones, aprenden de sus iguales y crean vínculos afectivos e interculturales.

Una de las críticas que, sin embargo, recibe el trabajo cooperativo es el nivel de ruido que se genera en el aula, así como la pérdida de tiempo que implica la reorganización de los alumnos, la gestión del espacio, etc. Pero frente a estos inconvenientes, Brown y Paín (1984) á pud Villalba et al. (2001) nos hablan de múltiples ventajas:

- Aumentan las posibilidades de práctica de la L2.
- Favorecen la utilización del idioma con naturalidad y sentido.
- Permiten a los alumnos descubrir por sí mismos cómo funciona el idioma y facilita su automatización.
- Les hace conscientes de la entonación y los registros comunicativos adecuados.
- El profesor deja de ser el protagonista y pasa a ser un guía.
- Proporcionan al profesor más tiempo para atender individualmente a los estudiantes.
- Posibilitan la evaluación continua.
- Aumentan la motivación y el interés.
- Ayudan a aumentar la confianza y la seguridad de los alumnos.
- Estimulan la creatividad.

- Facilitan el acercamiento interpersonal.
- Disminuyen el miedo a cometer errores.
- Disminuyen las rivalidades y crean lazos amistosos.

2.6 Rol del profesor

Bien es cierto que, en el enfoque orientado a la acción, el alumno se convierte en el principal protagonista del proceso de aprendizaje. Sin embargo, la figura del profesor no se puede obviar, pues resulta fundamental en su papel de guía, dinamizador y mediador. No en vano, es el profesor quien ha de organizar el trabajo en el aula, estimular los procesos de comunicación utilizando todo tipo de recursos y dotar al aprendiente de mayor autonomía.

De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. (Consejo de Europa, 2002:139).

El profesor ha de tener constantemente presentes las características de los aprendientes y sus verdaderas necesidades comunicativas. Le corresponde también a él adaptarse a la diversidad del aula y combinar actividades y metodologías para tratar de dar alcance a todo su alumnado. «Para ser un buen profesor/a de E/LE, se necesita tener una mente muy despierta y ágil, y buscar recursos en todo lo que le rodea, así como saber adaptar adecuadamente las situaciones al aula» (Martí y Valls, 2009).

El docente cometería un craso error si pasara por alto la riqueza cultural que le proporciona un grupo con presencia de distintas nacionalidades. Este es, sin duda, un aspecto que se debe potenciar al máximo, porque favorece a la totalidad del alumnado ya que, por un lado, permite revisar los propios estereotipos y prejuicios hacia otras lenguas y culturas y, por el otro, promueve la autoestima y la motivación de los estudiantes (Barragán, 2005).

Otro aspecto fundamental es su actitud frente al grupo clase. El profesor ha de ser dialogante, positivo, no ver ante sus ojos problemas sino retos educativos, estar a la escucha y mantenerse despierto.

A modo recapitulativo, Martín Peris (1993) propone el siguiente perfil del profesor de español:

A. Formación

- Reflexión sobre las “creencias”: qué es hablar una lengua, cómo se aprende la lengua

B. Actuación: organización de la clase

- Negociador (de objetivos y procedimientos)
- Recurso a disposición de los alumnos
- Investigador

C. Actitudes

- Sensibilidad: hacia los alumnos individuales, hacia el grupo y sensibilidad intercultural.

Por último, y centrándonos en el tema que nos ocupa de la expresión y la interacción oral, Moreno (2002:76) opina que:

el protagonista aquí es, sin duda, el individuo que aprende la L2 –el sujeto de la producción oral–, pero los responsables de que funcione son los profesores, que, si resultan importantes en cualquier fase de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, lo son mucho más en el de la expresión y la interacción oral.

2.7 Marco legislativo

A raíz de la publicación del MCER se promulgaron en España varias leyes orgánicas en las que se implantó ese cambio radical en la manera de concebir la educación. Frente a la enseñanza tradicional, en la que el profesor tenía todo el peso del proceso, se pasó a centrar toda la atención en el aprendiente. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, así lo recoge en su preámbulo: «El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio».

Estas leyes (LOE 2/2006, de 3 de mayo, y LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre) también regulan las enseñanzas de idiomas. La primera de ellas, LOE 2/2006, de 3 de mayo, dispone en su preámbulo que estas «serán organizadas por las escuelas oficiales de idiomas y se adecuarán a los niveles recomendados por el Consejo de Europa». Posteriormente, la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en el artículo 47 establece la modificación del apartado 1 del artículo 59 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) y queda redactado de la manera siguiente:

1. Las Enseñanzas de Idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema

educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. Estos niveles se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B y C del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Las enseñanzas del nivel básico tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

A modo informativo conviene señalar que, en la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón, este año se ha creado un grupo en el que se ha dado cabida a todos los estudiantes que no tenían el nivel suficiente para integrar un A2.2. Sin embargo, el nivel de muchos de estos alumnos correspondería más bien a un Pre-A1 (atendiendo a los nuevos niveles estipulados por el MCER el pasado mes de septiembre¹), dado que acaban de llegar a España, apenas comprenden y aún menos producen. Esto aumentará, como veremos, nuestro reto en cuanto a la propuesta de tareas.

Además de la legislación estatal, las EOI valencianas se rigen por la legislación autonómica en vigor. Para nuestro TFM va a ser de especial interés el decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Valenciana y se establece el currículum de nivel básico y del nivel intermedio.

Asimismo, tendremos en cuenta la orden 87/2013, de 20 de septiembre, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, por la que se regula la organización y funcionamiento de las escuelas oficiales de idiomas de la Comunidad Valenciana.

Aunque no nos afectan para el trabajo en curso, sí conviene señalar que existen nuevas disposiciones que provocarán cambios significativos a partir del próximo curso académico 2017-2018:

¹ En septiembre de 2017, como resultado de un proyecto llevado a cabo por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, se publicó una versión revisada y actualizada del MCER en la que se llevaron a cabo algunos cambios como la incorporación de nuevas áreas que, en los últimos años, han adquirido una importancia de primer orden en el proceso de aprendizaje de lenguas: mediación y competencia plurilingüe/pluricultural. Además, se establecieron nuevos niveles de aprendizaje, como el nivel Pre-A1, los niveles umbrales (*plus levels*) A2+ y B2+, y se amplió la descripción de los niveles A1 y C, particularmente el C2.

- Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el cual se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículum básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en varios planes de estudios y las de este real decreto. (BOE 23.12.2017)
- Resolución de 21 de julio de 2017, de la Dirección general de Política Educativa, de la Dirección general de Centros y Personal Docente y de la Dirección general de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo, por la cual se dictan instrucciones en términos de ordenación académica y organización de las escuelas oficiales de idiomas valencianas durante el curso 2017-2018. [2017/6928] (DOGV 27.07.2017).

Con el fin de entender los cambios que se han producido en los últimos años en cuanto a certificaciones, la EOI de Castellón ha publicado el siguiente cuadro de equivalencias:

REAL DECRETO 967/1988, de 2 de septiembre	REAL DECRETO 1629/2006, de 29 de diciembre	LEY ORGÁNICA 8/2013 LOMQE	REAL DECRETO 1041/2017, de 22 de diciembre (a partir del curso 2018/2019)
1º de Ciclo Elemental	1º de Nivel Básico (A2.1)	1º de Nivel Básico (A2.1)	Nivel Básico A2 (número de cursos según el idioma)
2º de Ciclo Elemental	2º de Nivel Básico (A2)	2º de Nivel Básico (A2.2)	
3º de Ciclo Elemental	CERTIFICADO DE NIVEL BÁSICO (A2)	CERTIFICADO DE NIVEL BÁSICO - A2	CERTIFICADO DE NIVEL BÁSICO A2
	1º de Nivel Intermedio (B1)	1º de Nivel Intermedio (B1.1)	Nivel Intermedio B1 (número de cursos según el idioma)
	2º de Nivel Intermedio (B1)	2º de Nivel Intermedio (B1.2)	
CERTIFICADO DE CICLO ELEMENTAL	CERTIFICADO DE NIVEL INTERMEDIO (B1)	CERTIFICADO DE NIVEL INTERMEDIO - B1	CERTIFICADO DE NIVEL INTERMEDIO B1
1º de Ciclo Superior	1º de Nivel Avanzado (B2)	1º de Nivel Avanzado (B2.1)	Nivel Intermedio B2 (número de cursos según el idioma)
2º de Ciclo Superior	2º de Nivel Avanzado (B2)	2º de Nivel Avanzado (B2.2)	
CERTIFICADO DE CICLO SUPERIOR	CERTIFICADO DE NIVEL AVANZADO (B2)	CERTIFICADO DE NIVEL AVANZADO - B2	CERTIFICADO DE NIVEL INTERMEDIO B2
		Nivel C1 (curso único)	Nivel Avanzado C1 (número de cursos según el idioma)
		CERTIFICADO DE NIVEL C1	CERTIFICADO DE NIVEL AVANZADO C1
		Nivel C2 (curso único)	Nivel Avanzado C2 (número de cursos según el idioma)
		CERTIFICADO DE NIVEL C2	CERTIFICADO DE NIVEL AVANZADO C2

Figura 5. Cuadro de equivalencias de los diferentes planes de estudio

3. DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

3.1 Contextualización del centro

La unidad didáctica que nos disponemos a presentar se ha llevado a cabo en la EOI de Castellón, una institución de titularidad pública dependiente de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana. La enseñanza que se imparte en estos centros va dirigida a personas que «necesitan aprender o perfeccionar sus competencias en una o varias lenguas, o bien obtener un certificado acreditativo del nivel de competencia que ya poseen» (MECD).

Están consideradas enseñanzas de régimen especial, es decir, que no están integradas en los niveles, etapas o ciclos que constituyen el régimen general. En la línea de lo que planteaba Delors et al. (1996) en su informe para la Unesco *La educación encierra un tesoro*, en estos centros educativos se plantea un aprendizaje para toda la vida y para ello ponen al alcance de los ciudadanos gran variedad de lenguas europeas, lenguas cooficiales y otras lenguas que, por razones culturales, sociales y económicas, puedan ser de interés. Estas enseñanzas se organizan en los niveles básico, intermedio y avanzado, atendiendo al MCER anteriormente citado.

La EOI de Castellón inició su actividad el curso 1984-1985 como centro dependiente administrativamente de la EOI de Valencia y fue creada oficialmente por el Decreto 98/1985 de 25 de junio (DOGV 29-07-1985). Se compone de la sede, en la ciudad de Castellón, y de diez aularios en distintos puntos de la provincia. Entre la sede y los diferentes aularios se imparten un total de once idiomas: alemán, inglés, francés, valenciano, italiano, árabe, español para extranjeros, ruso, portugués, chino y rumano.

El Departamento de Español para extranjeros existe en Castellón desde 1996. En el curso 2017-2018 hay una totalidad de 251 alumnos inscritos y tres profesoras. Es un departamento pequeño, comparado con otros como el de Inglés, Francés o Alemán, que cuentan con 63, 13 y 12 profesores, respectivamente, repartidos entre la sede de Castellón y los aularios.

Atendiendo al MCER, en el Departamento de Español para extranjeros se imparten los siguientes niveles: A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1 y C2.

3.2 Perfil del alumnado

Como ya se ha explicado anteriormente, la presente unidad didáctica está planteada para ser trabajada con un grupo de estudiantes de nivel básico que residen en España y que aprenden español como lengua extranjera. En este grupo hay 36 alumnos matriculados, pero la media de asistencia suele ser de unos 26 alumnos por sesión.

El perfil del alumnado es muy heterogéneo. Existe una gran diversidad en cuanto a nacionalidad, edad, bagaje cultural y académico, asistencia a clase, tiempo disponible para el estudio, ritmo de aprendizaje, tiempo vivido en España, etc. Hay alumnos capaces de comunicarse, pero incapaces de escribir y otros para quienes la expresión oral representa una dificultad mayúscula.

Veamos en detalle algunos datos que dan fe de esta heterogeneidad:

Edad: oscila entre los 18 y los 68 años. De entre ellos, 26 son mujeres y 10 hombres. Según Villalba et al. (2001:46): «las diferencias de edad son también fundamentales, [...] de forma general, podemos decir que cuanto más joven es el individuo mayor facilidad tendrá para adquirir una segunda lengua».

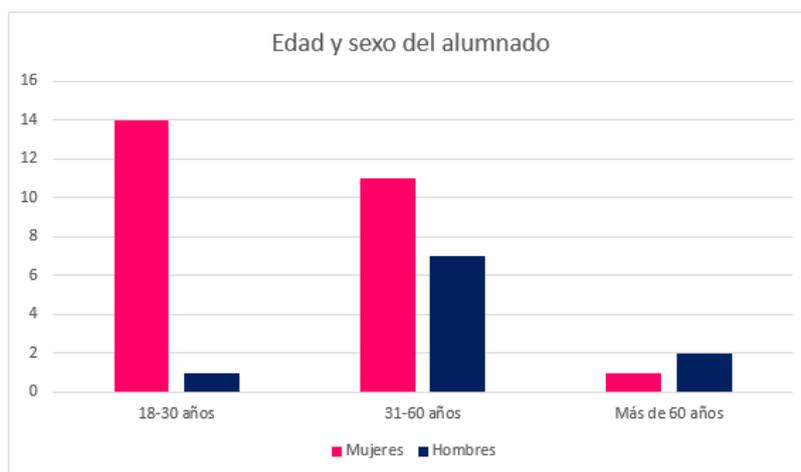


Figura 6. Edad y sexo de los alumnos

País de origen: entre el alumnado existe un porcentaje significativo de comunidad árabe (marroquíes, argelinos y sirios, principalmente). Otro grupo

importante está constituido por estudiantes procedentes de países europeos (Inglaterra, Alemania, Polonia, Dinamarca, Ucrania y Rusia). Por último, también hay una pequeña representación de Estados Unidos y de Nigeria. El siguiente gráfico resulta bastante ilustrativo en cuanto a la diversidad de procedencia de los estudiantes:

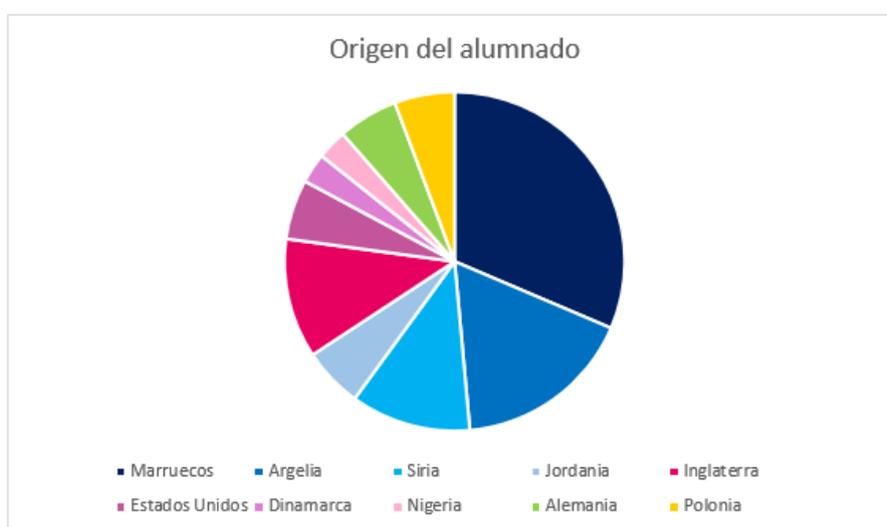


Figura 7. Origen geográfico del alumnado

De aquí se desprende la presencia de numerosas lenguas maternas en el aula, aunque algunos estudiantes utilizan el inglés como lengua vehicular. Atendiendo a los grupos lingüísticos con mayor presencia nos encontramos con el siguiente gráfico:

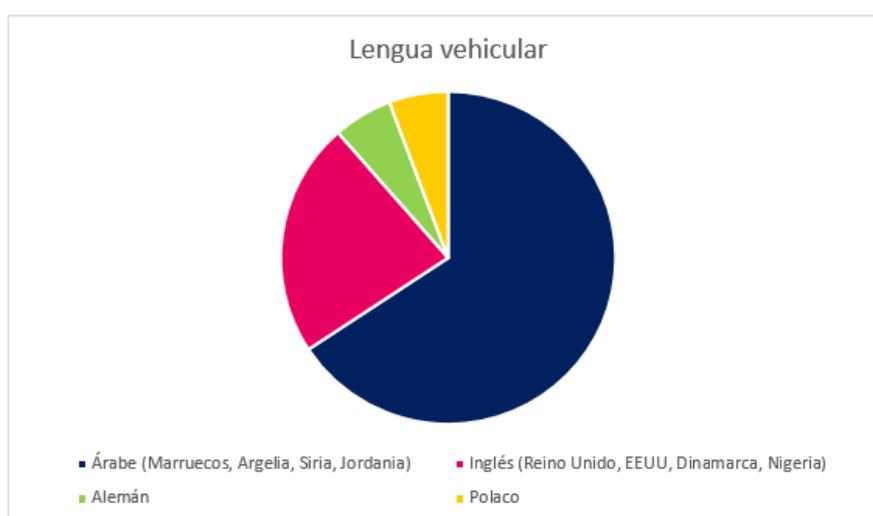


Figura 8. Lengua vehicular del alumnado

La amplia presencia de la lengua árabe en el aula merece que nos detengamos un momento a analizar las diferencias que presenta con respecto al español. Tal y como explican Villalba et al. (2001:49-51), el árabe pertenece al grupo de las lenguas semíticas, tiene un sistema de escritura fonética y sus caracteres escritos no coinciden con los del español.

Aunque pudiera parecer que es una lengua muy distinta a la española, lo cierto es que comparte muchas características y su estructura gramatical no dista demasiado de la del español. Cuenta con todo un sistema de pronombres personales, posesivos o demostrativos. Los sustantivos tienen, igual que en español, género y número. Esto explica que los alumnos interioricen bastante rápido todo este tipo de explicaciones gramaticales.

Su dificultad, como les ocurre a los estudiantes de otros idiomas, estriba en las diferencias con respecto al español. Así, por ejemplo, en árabe solo hay dos tiempos verbales: pretérito y futuro (el presente se marca con el futuro). De ahí su dificultad para entender cuándo deben utilizar en español el pretérito indefinido, el pretérito perfecto o el imperfecto.

Otra dificultad recae en la fonética. El sistema vocálico árabe cuenta solo con tres vocales (a, u, i). De ahí que les resulte complicado percibir la diferencia entre palabras como *mesa* y *misa*, *rosa* o *rusa*.

De las dos lenguas, la que ofrece más complicación morfológica es el árabe. [...]. El hecho de que sea el español una lengua similar pero morfológicamente más sencilla que el árabe nos lleva a entender por qué el nivel de dificultad que tendrán los alumnos marroquíes no será tan grande como los que encontramos en los que provienen de otras lenguas, como el chino (Villalba et al., 2001:51).

La lengua materna de los estudiantes es un factor clave para su aprendizaje. En este proceso de aprender una nueva lengua, van a tener que enfrentarse a una serie de limitaciones que no habían experimentado al adquirir su primera lengua.

El problema fundamental en el proceso de adquisición de los adultos no se centra en los principios generales de la lengua que son comunes a todas las lenguas naturales. El problema se situaría en todo aquello que diferencia a las lenguas, especialmente la adquisición de la morfología y la adquisición del léxico relacionado con su proyección en la sintaxis (Villalba et al., 2001:44).

Este último punto es muy importante y puede verse en el aula de español para extranjeros. En efecto, el peso de la lengua materna está muy presente en el

aula y explica por qué, para algunos estudiantes, puede resultar sencilla una determinada explicación gramatical mientras que, para otros, es tremendamente complicada. Se producen, además, numerosas transferencias desde la L1 en la selección del léxico, en la codificación gramatical y en la fonológica (Moreno, 2002).

Estudios previos: muchos de estos alumnos han llegado a España con estudios, algunos incluso con estudios universitarios. Suelen ser estudiantes que aprenden rápido, toman buenos apuntes de las explicaciones gramaticales y preguntan dudas. Fallan en estructuras, pero las aprenden y las automatizan relativamente rápido. Hay, sin embargo, otro porcentaje que cuenta únicamente con estudios de primaria y una pequeña minoría que presenta problemas de lecto-escritura porque son analfabetos en su lengua materna.



Figura 9. Nivel de estudios del alumnado

Nos detendremos a continuación en un par de casos que ayudarán a ilustrar toda esta diversidad. Copiamos aquí algunas notas de nuestro cuaderno de seguimiento:

Atendiendo a la edad y al nivel de estudios del aprendiente

Estudiante A. Ella es una estudiante siria de 33 años. Llegó a España hace cinco meses. Durante mi primer período de prácticas, es decir, un mes después de su llegada, intenté hablar con ella, pero era muy complicado, no me entendía y no tenía recursos suficientes para comunicarse en español.

Me hacía muchas preguntas en un inglés excelente. Así supe que era maestra y que acababa de llegar a Castellón.

El proceso de aprendizaje de esta estudiante es digno de admiración. Su progreso, notable. En este segundo período de prácticas se ha convertido en una de las estudiantes más participativas, aprende con rapidez, se autocorrige, pregunta mucho y muestra una actitud positiva y alegre. Para compensar sus limitaciones en español se sirve de toda una serie de estrategias (paráfrasis, mímica, gestos...) y es perseverante, no se rinde. Además del trabajo en el aula, se aprecia un trabajo constante y autónomo en casa. Sus estrategias de aprendizaje le ayudan a mejorar rápidamente.

Estudiante B. Él es un estudiante marroquí de 68 años. Lleva 25 años en España, ahora está jubilado, pero ha trabajado más de 20 en el sector de la construcción en la provincia de Castellón. Tiene una buena comprensión del español oral y una interacción que, en términos generales, supera a la media de la clase. Sin embargo, presenta grandes dificultades de lecto-escritura.

Se trata de un caso de analfabetismo. Su proceso de aprendizaje de la lengua está basado básicamente en estrategias de memoria. Como explican Villalba et al. (2001:61):

en el caso de los estudiantes analfabetos en su lengua materna, las estrategias de memoria se convierten en uno de los recursos fundamentales sobre los que construir el aprendizaje de una nueva lengua. Al no poder contar con el apoyo de la lecto-escritura, se activa una memoria de tipo auditiva.

No es un caso aislado en el aula, existen dos o tres compañeros en una situación similar.

Atendiendo al tiempo vivido en España y al uso del español

Estudiante C. Ella es una estudiante argelina de 36 años. Poco después de acabar sus estudios de Secundaria se casó y vino con su marido a España. Lleva 18 años en Castellón, pero es su primer año como estudiante en la Escuela Oficial de Idiomas. Cuando se le escucha hablar por primera vez da la sensación de que tiene un buen nivel y de que debería ir a una clase de español más avanzado. Pero al escucharla más detenidamente se observa que no conjuga los verbos, simplifica mucho, sabiendo que de todas maneras el interlocutor la entenderá. No hace uso de los pasados ni parece

entender la diferencia entre un pasado perfecto, un imperfecto y un indefinido (en árabe no existe tal diferenciación).

Esta alumna presenta, además, importantes lagunas en su expresión escrita. Un día estuvimos trabajando mobiliario y accesorios de la casa. En la expresión oral destacó entre sus compañeros por su dominio en cuanto a léxico y estructuras. Sin embargo, al acabar la actividad de producción les pedí que, como tarea final, hicieran por escrito una pequeña descripción de una de las habitaciones de su casa. Me llamó la atención su redacción «En mi habitación *ayuna misa, ayuna cama...*».

Como dicen algunos autores, su expresión está “fossilizada”, es decir, que los errores están muy anclados y resulta muy difícil corregirlos. En palabras de Moreno (2002:44), las fossilizaciones son «unidades, reglas y subsistemas que los hablantes de una determinada lengua nativa tienden a conservar en su *interlengua*², sin importar la edad del estudiante o el tipo de enseñanza o de explicaciones que ha recibido en su lengua meta». A este respecto dicen Villalba et al. (2001:107-108):

El lenguaje de los inmigrantes se puede considerar eminentemente funcional, sirve para realizar funciones comunicativas concretas relacionadas con sus necesidades inmediatas. En consecuencia, cuando se dispone de unos mínimos recursos comunicativos para cubrir esas necesidades, el análisis del nuevo sistema lingüístico tiende a detenerse. Por otra parte, el inmigrante que no sigue programas de instrucción reglados carece de estímulos negativos de autocorrección y progreso. Los interlocutores españoles realizarán constantes esfuerzos de reinterpretación de sus enunciados. En consecuencia, la interlengua de muchos inmigrantes mostrará una clara tendencia a la fossilización, con gran número de elementos y estructuras ancladas en un momento determinado del aprendizaje de la nueva lengua.

Estudiante D. Él es un estudiante jordano de 33 años. Lleva 8 meses viviendo en España, está haciendo un Máster de Comercio internacional en la Universitat Jaume I y tiene la intención de quedarse aquí unos años más para hacer el doctorado. Básicamente tiene los mismos errores de conjugación que su compañera, habla en infinitivo, tanto si tiene que expresarse en presente como en pasado. Sin embargo, en su caso estos errores se irán corrigiendo, no solo porque no ha habido tiempo para la fossilización de estructuras gramaticales erróneas sino porque su contexto educativo le llevará paulatinamente a la autocorrección.

² Se define como el continuo que atraviesan los aprendientes entre su L1 y su L2 (Moreno, 2002:44).

Ambos casos ilustran de manera clara las variaciones existentes entre unos aprendientes y otros. «Los adultos ofrecen toda una gama de posibilidades que van desde el éxito total o casi total hasta la imposibilidad de adquirir más allá de unos elementales recursos comunicativos». (Villalba et al.,2001:45).

Como se ha comentado anteriormente, además de la comunidad árabe existe otro grupo interesante formado por extranjeros, en su mayoría europeos, que por motivos diversos han decidido vivir en España, algunos de manera temporal (*au-pairs*, cocineros...) y otros con proyectos para quedarse mucho más tiempo (británicos, alemanes y polacos jubilados y afincados por esta zona). También se encuentra aquí mucha diversidad, pero en este caso no viene dada por su formación académica sino por su grado de implicación: algunos asisten regularmente a clase y otros, sin embargo, fallan a menudo. Este punto ha sido importante a la hora de programar la unidad didáctica que nos ocupa. Dadas las circunstancias, es importante que las actividades propuestas puedan cerrarse en el mismo día, es decir, que se trate de sesiones independientes en las que se trabaje la lengua oral, pero en las que no sea requisito indispensable haber asistido a la sesión anterior para poder seguir la sesión siguiente.

A diferencia del resto de niveles impartidos en la Escuela Oficial de Idiomas, los estudiantes de A2.1 no han de pasar un examen de certificación a final de curso, lo que permite al docente gozar de mayor libertad a la hora de trabajar los contenidos. El profesor no se ve tan obligado a ceñirse al patrón que requiere la preparación de un examen de certificación y puede, por tanto, centrarse en lo que realmente necesitan los estudiantes en cada momento. Los alumnos, por su parte, están más relajados y vienen a clase sin la presión que supone tener que pasar por una prueba de certificación al final del año. Todo ello permite trabajar con mayor flexibilidad y dedicar más tiempo a otros aspectos como el de aprender desde la afectividad y la motivación.

3.3 Justificación de la unidad o interés didáctico

Durante el primer período de prácticas, un total de tres semanas de observación transcurridas durante el mes de enero de 2018, se detecta que los

estudiantes de grupos básicos aprenden bastantes estructuras gramaticales, pero necesitan espacios de interacción para afianzar e interiorizar esas estructuras. Mejorar su expresión e interacción oral les dará mayor confianza y seguridad, esto aumentará su motivación y favorecerá el clima del aula.

Como ya se ha descrito, se trata de una clase de español en inmersión. Nuestros objetivos principales son dos: primero, que se sientan cómodos en el proceso de aprendizaje; segundo, que hablen, que rompan barreras. Para conseguir tales fines, se va a trabajar especialmente en grupos pequeños, de tres o cuatro estudiantes a lo sumo. Al trabajar en grupos pequeños su participación aumenta debido, principalmente, a que se sienten menos observados y, por tanto, se atenúa el miedo a equivocarse.

Los enfoques cooperativos para la enseñanza han otorgado desde los años sesenta un papel muy importante al trabajo en grupo. De manera sucinta, podríamos resumir sus ventajas. En primer lugar, frente a las actividades realizadas por toda la clase, en situación de grupo, las posibilidades de participación de los individuos aumentan. En segundo lugar, en ausencia de la autoridad evaluadora, los miembros del grupo tienen mayor libertad para verbalizar sus ideas, aunque estas sean poco elaboradas, puesto que se espera que el resto del grupo cooperará para entender lo que se quiere decir o bien ayudará a elaborar el significado, con lo cual los alumnos toman riesgos que no tomarían con el docente (Nussbaum, 1999).

A lo largo de las actividades propuestas se va a trabajar el léxico, pero desde una óptica de aprendizaje significativo. Por ello, no se van a utilizar meros listados de palabras, sino que se pondrán en marcha dinámicas orientadas a un enfoque comunicativo, es decir, planteando contextos reales y cercanos a los estudiantes. Se utilizarán diferentes soportes que les sirvan de guía para enriquecer su vocabulario e integrarlo en sus producciones.

En el aprendizaje de segundas lenguas, Moreno (2002:17) opina que

el protagonismo de la palabra es evidente porque a menudo, cuando el manejo de la segunda lengua es deficiente, el aprendiente carga sobre la palabra unos valores gramaticales y pragmáticos que rara vez se le confieren cuando se trata de usos de una primera lengua.

Como el léxico de un idioma es tan amplio, las actividades se centrarán en afianzar campos semánticos que forman parte de su rutina diaria. Tras analizar varios manuales existentes en el mercado, Villalba et al. (2001:85) observan que algunas de las situaciones comunicativas más habituales con las que el estudiante se suele encontrar son:

- Familia y amigos
- Mi casa y mi habitación
- Mi cuerpo
- Información personal
- Mi pueblo o mi ciudad
- Juegos y deportes

A partir de estos datos se han programado actividades que versan sobre algunos de estos temas. En este sentido, el PCIC ha sido, sin duda alguna, una referencia fundamental, porque ha servido de guía para delimitar el campo de trabajo y ajustar el nivel de dificultad:

- Sesión 1: no se ha recurrido al PCIC porque se trata de una sesión inicial para conocer al grupo y romper el hielo.
- Sesión 2: partes del cuerpo, características físicas, carácter y personalidad, sentimientos y estados de ánimo, ropa, calzado y complementos (anexo 2, ficha 9).
- Sesión 3: relaciones familiares y sociales, celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos (anexo 3, ficha 7).
- Sesión 4: características de la vivienda, objetos domésticos (anexo 4, ficha 8).
- Sesión 5: recapitulación de todos los temas tratados.

Este vocabulario se verá enriquecido con algunas preposiciones y adverbios de lugar. Esto, unido a los tiempos verbales que ya conocen y que también se repasarán, les permitirá producir textos con sentido completo, lo que mejorará no solo su expresión, sino también la comprensión de su interlocutor.

Dada la heterogeneidad del alumnado, otro de los puntos clave que se ha tenido muy presente ha sido organizar actividades de carácter inclusivo donde todos puedan verse representados. De ahí la elaboración de actividades lúdicas como el *¿Quién es quién?*, donde se han incluido personalidades célebres de todos los países que se encuentran representados en el aula.

4. PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

4.1 *Objetivos didácticos específicos de la unidad didáctica*

Los objetivos didácticos generales que pretendemos conseguir en esta unidad didáctica son los siguientes:

- a) Mejorar las estrategias de expresión e interacción oral
- b) Afianzar y enriquecer el vocabulario
- c) Favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación
- d) Trabajar desde la afectividad
- e) Llevar a cabo dinámicas de carácter inclusivo

A estos objetivos generales hemos de añadir los objetivos por destrezas que determina el Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana y se establece el currículo del nivel básico y del nivel intermedio.

En el artículo 2 de este decreto, punto 4, se dice que «las enseñanzas de idiomas estarán orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y asumirán el enfoque de acción que adopta el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*».

Los objetivos generales que estipula el Decreto 155/2007 para la expresión e interacción oral son:

Producir textos orales breves y básicos desde el punto de vista gramatical y léxico, en lengua estándar y en comunicación cara a cara; los textos tratarán sobre aspectos personales y cotidianos. Comunicarse de forma básica pero comprensible, aunque sea necesario utilizar con frecuencia medios no verbales para mantener la comunicación, así como muchas pausas para buscar expresiones, y la repetición y cooperación de los interlocutores.

Los objetivos generales por niveles, son:

Nivel A1:

1. Hacer un comunicado breve y previamente ensayado (presentarse a sí mismo o a otra persona).
2. Hablar brevemente de uno mismo y de los aspectos más relevantes de su experiencia (familia, vida cotidiana, etc.) y describir de forma básica los aspectos más relevantes de su entorno (familia, casa, etc.) y experiencia (actividades habituales, lo que le gusta y no le gusta, lo esencial de vivencias y acontecimientos, etc.)

3. Responder a preguntas breves y sencillas referidas a aspectos personales o situaciones cotidianas, pidiendo aclaración o repetición cuando fuera necesario.
4. Desenvolverse de manera muy básica en transacciones y gestiones sencillas que tengan que ver con información personal, números, cantidades, precios, fechas y horarios, así como en la comunicación esencial de bienes y servicios cotidianos (por ejemplo, restaurante, transporte, etc.).
5. Participar en intercambios sociales breves y básicos (saludos y despedidas; agradecimientos y disculpas; invitaciones y respuestas; interesarse por el estado de los demás y reaccionar de manera apropiada), así como en conversaciones breves en las que se intercambia información muy básica sobre aspectos personales, asuntos cotidianos o de inmediata necesidad, y se expresan opiniones y sentimientos muy sencillos, siempre que se cuente con la repetición y la cooperación de los interlocutores.
6. Reproducir de manera apropiada los matices más básicos de la entonación, pronunciación, ritmo y acento.
7. Utilizar estrategias comunicativas básicas, tanto lingüísticas como extralingüísticas.

Nivel A2:

1. Hacer, ante una audiencia, anuncios públicos y presentaciones breves y ensayadas sobre temas habituales, dando explicaciones sobre opiniones, planes y acciones, así como respondiendo a preguntas breves y sencillas de los oyentes.
2. Narrar experiencias o acontecimientos y describir aspectos cotidianos de su entorno (personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio, objetos y posesiones), así como actividades habituales, planes, comparaciones y lo que le gusta y no le gusta, mediante una relación sencilla de elementos.
3. Desenvolverse en los aspectos más comunes de transacciones y gestiones de bienes y servicios cotidianos (transporte, tiendas, bancos, restaurantes, etc.).
4. Participar de forma sencilla en una entrevista —por ejemplo, de trabajo— y poder dar información, reaccionar ante comentarios o expresar ideas sobre cuestiones habituales, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le aclaren o repitan lo dicho.
5. Participar en conversaciones en las que se establezca contacto social, se intercambie información sobre temas sencillos y habituales; se pida, ofrezca o sugiera; se den y se pidan instrucciones; se expresen sentimientos, opiniones, acuerdo y desacuerdo; con la posibilidad de pedir que se repita o reformule lo dicho.

El Decreto 155/2007 en el que nos apoyamos para la realización de esta unidad didáctica dedica un artículo entero a la autonomía pedagógica en los distintos niveles de concreción. En cuanto a los diferentes departamentos didácticos, podemos leer (artículo 7, punto 3): «Los departamentos didácticos elaborarán las programaciones didácticas para los cursos del Nivel Básico, Intermedio y Avanzado, secuenciando los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en los correspondientes currículos.»

4.2 Competencias básicas

La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa establece siete competencias clave. En nuestra unidad didáctica, y con el fin de cubrir los objetivos mencionados, se van a potenciar las siguientes:

- CCLI: Competencia comunicación lingüística
- CD: Competencia digital
- CAA: Competencia aprender a aprender
- CSC: Competencias sociales y cívicas
- SIEE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- CEC: Conciencia y expresiones culturales

La competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT) no se verán desarrolladas en esta unidad didáctica porque todas las actividades están pensadas para fomentar el uso y la reflexión de la lengua, no el razonamiento científico.

4.3 Contenidos específicos

Según los objetivos y las competencias que pretendemos alcanzar, en nuestra unidad didáctica se trabajarán los diferentes contenidos:

- Contenidos conceptuales
 - Repaso y adquisición de vocabulario nuevo: adjetivos para la realización de descripciones, partes del cuerpo y de la cara, partes y mobiliario de la casa
 - Actividades orientadas a la mejora de la expresión y de la interacción oral
- Contenidos procedimentales
 - Aprendizaje significativo: *input* comprensible y real para el alumno
 - Trabajo cooperativo
- Contenidos actitudinales:
 - Alumno como centro del proceso de aprendizaje
 - Clima del aula favorable
 - Aprendizaje inclusivo
 - Motivación desde la afectividad

4.4 Metodología

La metodología de la presente unidad didáctica se basa en el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, que insiste en trabajar con

metodologías didácticas innovadoras que incluyan el aprendizaje cooperativo, los proyectos interdisciplinares, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y, en términos generales, cualquier otra metodología propia de una educación inclusiva y orientada al aprendizaje por competencias.

Con este fin se ha optado por llevar a cabo metodologías activas de aprendizaje en lugar de una metodología de estilo más tradicional.

Conviene aclarar también que la metodología llevada a cabo en esta unidad didáctica tiene carácter presencial, es decir, que los alumnos van a trabajar siempre en el aula.

Para establecer el orden de presentación de las actividades propuestas se ha tenido en cuenta lo que plantean algunos autores en cuanto a una gradación en la que las actividades pasen de ser más guiadas a cada vez más espontáneas (Villalba et al., 2001:92). En esta óptica, se destina la primera sesión a realizar actividades muy sencillas de presentación, utilizando fórmulas básicas de preguntas y respuestas, con un doble objetivo: romper barreras y comenzar a crear vínculos afectivos. De esta manera se verá favorecido el clima del aula, lo que repercutirá directamente en una mayor motivación e implicación de los alumnos, dos pilares fundamentales para la buena marcha de la clase. En las sesiones siguientes los contenidos irán subiendo de intensidad, ya que las sesiones tienen un carácter acumulativo: en la segunda sesión se trabajan las descripciones físicas y psicológicas. A estas descripciones se añaden, en la tercera sesión, las descripciones topográficas y se introduce el vocabulario de la familia y de las relaciones sociales. La cuarta sesión se centra en la descripción de una vivienda y en la disposición del mobiliario de la misma, introduciendo también algunas preposiciones y adverbios de lugar. Por último, la quinta sesión es una recopilación de todos los contenidos vistos a lo largo de la unidad didáctica.

A través de esta metodología se pretende, por un lado, cubrir las necesidades básicas comunicativas de los estudiantes y, por el otro, favorecer el clima del aula a través de la afectividad y de actividades de carácter inclusivo.

4.5 Recursos didácticos

Para cubrir las necesidades de esta unidad didáctica se van a emplear:

Recursos humanos

La figura principal del proceso de aprendizaje es el alumno. El objetivo primordial es otorgarle un papel activo que le lleve a la reflexión y al aprendizaje significativo. Acompañándolo en todo momento estará la figura del profesor, cuya función deja de ser la de mero transmisor de conocimiento para convertirse en la de guía y orientador. Así pues, su función será la de facilitar y animar a los estudiantes a participar en la realización de las actividades comunicativas. Se mantendrá a la escucha para orientar al alumno en el desarrollo de sus competencias y de sus estrategias de aprendizaje.

Recursos materiales

Serán necesarios, además del papel y el bolígrafo, una pizarra, tiza, un proyector y acceso a Internet. En algún momento puntual se utilizarán también los teléfonos móviles de los alumnos y la aplicación para móviles *Story Dice*. Otros recursos que se van a utilizar son: tableros de juegos, dados, fichas elaboradas por el docente, una caja y piruletas.

Todas las actividades han sido subidas a un portfolio que se ha realizado a través de la aplicación *Google Sites*. Está publicado y puede ser consultado en:

<https://sites.google.com/uji.es/elemental/unidad-did%C3%A1ctica-eoi>

De esta manera, los estudiantes tendrán a su alcance todas las actividades desarrolladas en el aula, pudiendo consultarlas a modo de repaso cuando así lo estimen oportuno.

También se ha creado un logo que engloba todas las actividades ideadas para trabajar la expresión y la interacción oral con los alumnos:



Los bocadillos simbolizan la interacción oral y el título, *elemental*, es una combinación de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) y del trabajo mental que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recursos espaciales

Todas las actividades se llevarán a cabo en el aula ordinaria, no habrá necesidad de desplazarse a ningún otro lugar.

Recursos organizativos

En todas las sesiones, salvo en la última, se destinará una parte del tiempo a trabajar en grupos de cuatro alumnos. Se desplazarán para ello algunas sillas de sitio, pero las mesas no hará falta moverlas, ya que las actividades planteadas no requieren espacio para escribir sino para hablar en pequeños equipos. En el resto de ocasiones no habrá ninguna necesidad organizativa, ya que los alumnos podrán participar desde sus pupitres.

4.6 Temporalización de la unidad

La unidad didáctica que se ha programado e implementado consta de cinco sesiones: cuatro de actividades diversas en las que se ha trabajado el vocabulario desde un enfoque comunicativo y una última sesión de evaluación, autoevaluación y grabación.

Las sesiones en la EOI tienen una duración de dos horas y cuarto. Sin embargo, las sesiones que se presentan a continuación están programadas para desarrollarse en 70 minutos, es decir, la mitad de lo que dura una sesión completa diaria. Los otros 70 minutos están destinados a trabajar la expresión escrita u otras destrezas con la profesora.

4.7 Cronograma

SESIÓN	FECHA	DURACIÓN	ESPACIO	ACTIVIDAD	CONTENIDO
Sesión 1	16/04/2018	70 min	Aula ordinaria	Estrella por un día	Presentaciones
Sesión 2	18/04/2018	70 min	Aula ordinaria	¿Quién es quién?	Descripciones físicas Partes del cuerpo y de la cara Accesorios, ropa Verbos <i>ser, estar, tener, y llevar</i>
Sesión 3	23/04/2018	70 min	Aula ordinaria	Érase una vez... el Día del Libro	Actividad cultural Historieta breve Descripción de personajes y de espacios Conectores de orden
Sesión 4	25/04/2018	70 min	Aula ordinaria	Bienvenidos a casa	Partes de la casa Mobiliario Preposiciones y adverbios de lugar
Sesión 5	30/04/2018	135 min	Aula ordinaria	Tres, dos, uno... ¡Acción!	Repaso, evaluación, autoevaluación y grabación.

4.8 Presentación de las sesiones

SESIÓN 1: ESTRELLA POR UN DÍA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Romper el hielo: crear un clima de confianza
- Practicar la expresión oral y establecer la interacción
- Formular preguntas de manera adecuada: prestar atención a la entonación
- Trabajar en pequeños grupos
- Incrementar la afectividad
- Fomentar el aprendizaje significativo: facilitar el contacto y el intercambio de experiencias reales

COMPETENCIAS BÁSICAS
<ul style="list-style-type: none"> • CCLI: Competencia comunicación lingüística • CAA: Competencias aprender a aprender • CEC: Competencia en conciencia y expresiones culturales • CSC: Competencias sociales y cívicas
• CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Afectividad y sentimiento de pertenencia al grupo • Práctica de la expresión oral • Trabajo de interacción oral en grupos pequeños • Entonación adecuada de las preguntas formuladas • Aprendizaje significativo: formulación de preguntas basadas en experiencias reales del alumnado
METODOLOGÍA
<p>En esta sesión se va a llevar a cabo una técnica de participación activa. A partir de unas palabras clave, los alumnos deberán formular preguntas con la finalidad de conocer mejor a sus compañeros y al profesor.</p>
RECURSOS Y MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos: grupo clase y docente; a continuación, pequeños grupos de cuatro • Recursos materiales: pizarra, tiza, proyector, estrellas de papel, lápiz y caja • Recursos espaciales: el aula ordinaria • Recursos organizativos: ninguno en la primera parte y disposición de las sillas en grupos de cuatro en la segunda parte de la sesión
TEMPORALIZACIÓN
<p>Sesión de 70 minutos: 16/04/2018</p>
ACTIVIDADES
<p>1. El profesor comenzará la sesión presentándose muy brevemente a sus nuevos alumnos. Acto seguido, dibujará una gran estrella en la pizarra (anexo 1, ficha 1) y apuntará en cada punta de la estrella una palabra o número clave.</p>

Se trata de palabras o números que son significativos en la vida del profesor y que ayudarán al alumno a conocerle mejor. Pero para ello, será necesario que formulen las preguntas adecuadas. El profesor solo podrá contestar «sí» o «no».

2. Una vez formuladas todas las preguntas que han dado respuesta a las palabras clave, el profesor preguntará si algún alumno quiere hacer un resumen de todas ellas. Si nadie se atreve el profesor lo hará a modo de ejemplo (a continuación, se señalan subrayadas las palabras clave que aparecen en la estrella y en **negrita** las estructuras que el profesor quiere que los alumnos practiquen): «**Me llamo** Marta. **Tengo tres** hijos y un perro **que se llama** Scott. **Mi** padre **se llama** Emilio. **A mí me gusta** leer libros de Isabel Allende y **me encanta** comer sandía. **No soy** francesa, **pero** viajo mucho a Francia **porque** mi marido es francés».

Para facilitar la interiorización de las estructuras, el profesor escribirá este texto en el ordenador y lo proyectará para que los alumnos lo puedan tener como referencia.

El objetivo de esta primera actividad es doble: por un lado, desde el punto de vista del profesor es una manera de romper el hielo y le sirve de presentación original, fuera de los cánones tradicionales; por el otro, despierta interés en el alumno, por lo que se esforzará en la formulación de sus preguntas y estará atento a las preguntas de sus compañeros.

3. A continuación, el profesor repartirá una estrella a cada alumno (anexo 1, ficha 2) y les pedirá que se pongan en grupos de cuatro. Cada alumno deberá rellenar su estrella con palabras clave sobre su vida. Por turnos, deberán ir haciéndose preguntas, hasta entender qué significan esas palabras clave en la vida de sus compañeros.

4. Cuando todas las preguntas estén formuladas, cada alumno deberá hacer un resumen a sus compañeros de grupo, siguiendo el modelo que el profesor ha hecho previamente y que aparece en el proyector. Por último, el profesor pedirá a los grupos que practiquen también el uso de la tercera persona del singular. Para ello, cada alumno debe ser capaz de explicar las palabras clave de, al menos, uno de sus compañeros.

El profesor pasará por los grupos para ir escuchando y anotando formulaciones incorrectas. Además, se acercará con una hoja en blanco y pedirá a los alumnos que escriban su nombre en ella. Se trata de un grupo multicultural y el profesor necesita poder memorizar los nombres de todos sus alumnos lo más rápidamente posible.

5. Pasado un tiempo razonable (unos veinte minutos de trabajo en grupo), el profesor retomará la sesión con el grupo clase. Les pasará una caja en la que deberán depositar sus estrellas. Tres manos inocentes cogerán tres estrellas al azar y saldrán a la pizarra a dibujarlas, con las correspondientes palabras clave. El grupo clase deberá formular preguntas a las que la propietaria o propietario de la estrella irá respondiendo. Esta última actividad ha de servir como recapitulación de estructuras.

6. Como actividad final, el profesor apuntará en la pizarra formulaciones incorrectas que ha ido escuchando mientras pasaba por los grupos. Pedirá al grupo clase que se fije en esas formulaciones y que sean ellos mismos quienes las corrijan, con el fin de fomentar en ellos la reflexión sobre la sintaxis de la lengua.

ADAPTACIONES EN CUANTO A ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El profesor pasará por los grupos, fijándose especialmente en aquellos alumnos que tengan dificultades especiales a la hora de formular preguntas. Les guiará en el proceso de formulación y de entonación, en caso necesario.

EVALUACIÓN

En esta sesión se realizará una evaluación inicial. El profesor observará la capacidad que tienen los alumnos para formular preguntas concretas. A continuación, se observará su implicación y grado de participación en su trabajo de interacción oral en pequeños grupos. Por último, habrá una evaluación final mediante la selección de tres estrellas de la clase. Los alumnos deberán formular preguntas que den respuesta a las palabras clave. El profesor establece una rúbrica donde toma nota del grado de pronunciación, entonación, expresión, autocorrección e interiorización de estructuras (anexo 1, ficha 3)

Asimismo, al finalizar la sesión se llevará a cabo una autoevaluación donde el profesor determinará en qué grado se han alcanzado los objetivos planteados inicialmente (anexo 1, ficha 4).

SESIÓN 2: ¿QUIÉN ES QUIÉN?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Utilizar adjetivos que permitan realizar descripciones físicas y psicológicas
- Aprender léxico relacionado con la cara, el cuerpo, la ropa y los accesorios
- Ser capaces de describir a las personas de su entorno
- Repasar la conjugación de los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *llevar* en presente de indicativo
- Reforzar las estrategias de expresión e interacción oral
- Aprovechar la riqueza cultural del aula como herramienta de motivación

COMPETENCIAS BÁSICAS

- CCLI: Competencia comunicación lingüística
- CD: Competencia digital
- CAA: Aprender a aprender
- CEC: Conciencia y expresiones culturales
- CSC: Competencias sociales y cívicas

CONTENIDOS

- Uso de adjetivos físicos y psicológicos
- Vocabulario sobre partes de la cara, cuerpo, ropa y accesorios
- Repaso de la conjugación de los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *llevar* en presente de indicativo
- Refuerzo de la expresión y de la interacción oral
- Riqueza cultural como herramienta de motivación

METODOLOGÍA

Se comenzará la sesión con una técnica basada en la imagen: la *fotopalabra*. Los alumnos deberán hacer descripciones a partir de dos imágenes. Esto llevará a una técnica de participación activa: las nubes de palabras. Se aprovechará también para repasar con el grupo clase la conjugación de algunos verbos que van a necesitar para las actividades de desarrollo. Seguidamente, se procederá a la actividad de desarrollo, que consistirá en una actividad lúdica: *¿Quién es quién?*

RECURSOS Y MATERIALES

- Recursos humanos: grupo clase y docente, grupos de cuatro alumnos
- Recursos materiales: pizarra, tiza, proyector, tableros de juego *¿Quién es quién?*, fichas de información sobre personajes del tablero
- Recursos espaciales: el aula ordinaria
- Recursos organizativos: ninguno en la primera parte de la sesión y disposición de las sillas en grupos de cuatro, dos frente a dos, en la segunda parte de la sesión.

TEMPORALIZACIÓN

Sesión de 70 minutos. 18/04/2018

ACTIVIDADES

1. Comienza la sesión con una evaluación inicial que consistirá en varias actividades:

- Describir dos personajes que se visualizan en el proyector (anexo 2, ficha 1). El profesor escoge una imagen de Mortadelo y una de Mafalda. La idea es aprovechar estos ejemplos para mostrarles también un aspecto cultural. Si no conocen a estos personajes el profesor aprovechará para hablarles de dos maestros del cómic, Francisco Ibáñez (español) y Joaquín Salvador, *Quino*, (argentino). Se pedirá a los alumnos que los describan: estatura, color de pelo, color de piel, nariz, boca, orejas, ropa y si llevan algún tipo de complemento.
- Repasar vocabulario mediante el uso de nubes de palabras: partes del

cuerpo y de la cara, adjetivos que conozcan y, por último, accesorios y piezas de ropa (anexo 2, ficha 2).

- Repasar, con el grupo clase, los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *llevar*, en presente de indicativo. El profesor va copiando en la pizarra a medida que los alumnos los van recitando.

Estas actividades ayudarán al profesor a hacerse una idea de lo que sus alumnos son capaces de expresar y del vocabulario que ya poseen, así como del que les falta. El profesor prestará especial atención al uso correcto de estructuras (verbos bien conjugados y concordancia de género y número).

2. A continuación, se formarán grupos de cuatro, cada grupo se subdividirá en dos para crear dos equipos. Se repartirá un tablero del *¿Quién es quién?* (anexo 2, ficha 3) a cada equipo, junto con una ficha de información de los personajes del tablero, por si no conocen alguno. Cada equipo deberá ponerse de acuerdo para elegir a un personaje. Por turnos, deberán hacerse preguntas para tratar de adivinar el personaje. Las respuestas solo podrán ser «sí» o «no». El juego se repetirá entre tres y cuatro veces, dependiendo de su duración. La idea es repetir estructuras e interiorizarlas.

Mientras trabajan, el profesor pondrá en el proyector las nubes de palabras creadas y una ficha gramatical para que los alumnos puedan utilizarla como guía en el desarrollo de la actividad (anexo 2, ficha 4).

El profesor pasará por los grupos para analizar el grado de participación de los alumnos y detectar posibles errores que se deban corregir posteriormente con el grupo clase.

3. Una vez acabada esta actividad, el profesor preguntará a los alumnos si quieren dar más información acerca del personaje de su país que aparece en el tablero. La participación será libre. Si ningún alumno desea participar en esta actividad voluntaria, el profesor pensará en un par de personajes del tablero y, entre todos, deberán adivinarlo.

4. A modo recapitulativo, el profesor anotará en la pizarra los errores que ha escuchado para que sean ellos mismos quienes los corrijan.

5. Por último, se pondrán de nuevo dos proyecciones en la pizarra, pero esta vez de personajes reales (anexo 2, ficha 5). Siguiendo el ejemplo que se

había utilizado en una de las palabras clave de la sesión anterior, uno de los personajes que se describirán será Isabel Allende. El grupo clase hará una descripción de cada personaje. El profesor prestará atención al uso del vocabulario y a la posible evolución con respecto al comienzo de la sesión.

6. Si queda tiempo se realizará una actividad lúdica con la aplicación *Kahoot!* (anexo 2, ficha 6) donde se recopilará todo el vocabulario visto en clase. Esta actividad no se centra en la oralidad, pero sirve, por un lado, para interiorizar el contenido estudiado durante la sesión y, por el otro, para poner un broche final lúdico y entretenido a la sesión.

ADAPTACIONES EN CUANTO A ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para esta sesión se ha fabricado un tablero casero del *¿Quién es quién?* porque, en el juego tradicional, todos los personajes son de piel blanca, lo que no se corresponde con la realidad del aula y se corre el riesgo de que esto aleje un poco a los alumnos de la actividad. En la línea de un aprendizaje inclusivo se decide, por tanto, elaborar un tablero propio y multicultural, en el que todos los alumnos puedan sentirse representados.

Para la elaboración del tablero se han escogido personajes famosos de la cultura española y latinoamericana, además de personalidades célebres de los países de los alumnos.

EVALUACIÓN

La evaluación se realiza en tres fases: una evaluación inicial a través de un par de proyecciones, nubes de palabras y repaso de algunos verbos, actividades todas ellas que permitirán detectar el grado de conocimiento y de carencias; una evaluación continua que el profesor realizará al pasar por cada grupo y tomar nota del grado de participación y, por último, una evaluación final con el grupo clase, a modo de recapitulación de los contenidos trabajados durante toda la sesión. Además, la evaluación continua permitirá también trabajar la evaluación entre compañeros, ya que entre ellos se van corrigiendo los errores. Se crea una rúbrica para la evaluación de contenidos (anexo 2, ficha 7).

Por último, el profesor llevará a cabo una autoevaluación sobre el desarrollo de la actividad (anexo 2, ficha 8).

SESIÓN 3: ÉRASE UNA VEZ... EL DÍA DEL LIBRO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Acercar a los alumnos a una fiesta cultural
- Sensibilizarse con un género literario: el cómic
- Mejorar las estrategias de expresión e interacción oral
- Iniciarse en la narración de historietas breves
- Fomentar la creatividad en equipo
- Repasar las descripciones de personas y lugares
- Usar conectores de orden: *al principio, primero, en primer lugar, luego, después, a continuación, más tarde, al final, para terminar, por último, en último lugar*
- Generar risas y favorecer así el clima de aula

COMPETENCIAS BÁSICAS

- CCLI: Competencia comunicación lingüística
- CAA: Aprender a aprender
- CEC: Conciencia y expresiones culturales
- SIEE: Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

CONTENIDOS

- Fiesta cultural: el Día del Libro
- Género literario: el cómic
- Expresión e interacción oral
- Creatividad en equipo
- Repaso de descripciones
- Uso de conectores
- Risas y buen humor: mejora del clima de aula

METODOLOGÍA

En esta sesión se va a llevar a cabo una metodología horizontal. Es decir, se va a trabajar directamente desde el texto, que en este caso será un cómic o historieta breve. La idea es trabajar la expresión y la interacción oral, pero centrándose en los rasgos propios de este tipo de textos: descripciones

físicas y espaciales, cohesión léxica y conectores temporales. Aunque los cuentos o historietas breves suelen contarse en pasado, no se exigirá a los alumnos que se expresen en pasado, ya que se trata de un grupo básico (A2.1). Se da vía libre para utilizar la forma verbal que deseen, siempre que se mantenga la coherencia.

Como alternativa se podrá recurrir seguidamente a una técnica de gamificación: dados para contar historias.

RECURSOS Y MATERIALES

- Recursos humanos: docente y grupo clase, grupos de cuatro alumnos
- Recursos materiales: pizarra y tiza, proyector, cómics, viñetas finales para completar la historieta, piruletas (en lugar de rosas), aplicación *Story dice* y dados del profesor
- Recursos espaciales: el aula
- Recursos organizativos: disposición de las sillas en grupos de cuatro

TEMPORALIZACIÓN

Sesión de 70 minutos. 23/04/2018

ACTIVIDADES

1. El profesor comenzará la sesión explicando que el 23 de abril se celebra el Día del Libro. En ese día murieron Miguel de Cervantes y William Shakespeare. En Cataluña la gente se regala un libro y una rosa. A continuación, preguntará a los alumnos si existe una fiesta similar en sus países.
2. Para celebrarlo se trabajará la expresión y la interacción oral a partir de cómics. Se comenzará preguntando a los alumnos si saben lo que es un cómic. Se pondrá en el proyector un ejemplo y se explicará lo que es una *viñeta* y un *bocadillo* (anexo 3, ficha 1).
3. A continuación, el profesor explicará que, cuando contamos una historieta, solemos dividirla en tres partes: introducción, cuerpo y conclusión. Y cada una de estas partes siempre va introducida por un conector que va marcando el orden dentro de la historia. El profesor pedirá a los alumnos que le ayuden a poner en la pizarra distintos conectores y hará un esquema que servirá de

guía para la actividad que se va a desarrollar (anexo 3, ficha 2).

4. Seguidamente, el profesor pondrá un ejemplo en el proyector (anexo 3, ficha 3) y, con la ayuda de los estudiantes, se irá contando la historia, utilizando los conectores y las descripciones adecuadas. Se omitirá la última viñeta para que los estudiantes inventen posibles finales. Pasados unos minutos el profesor mostrará la última viñeta y pedirá a los estudiantes que expliquen el auténtico final. Por último, se escogerá, entre todos, un título para ese cómic.

5. Pasada esta primera fase de introducción y de análisis se continuará con actividades de producción. Para ello, los estudiantes se dividirán en grupos de cuatro y el profesor repartirá un cómic a cada grupo (anexo 3, ficha 4). A cada cómic le faltará la última viñeta, lo que obligará a los estudiantes a inventar un final. De esta manera se fomentará la creatividad en equipo. Los alumnos deberán contarse la historieta entre ellos y ayudarse.

El profesor dará tres indicaciones:

1. Deben hacer descripciones detalladas de cada viñeta (personajes, lugares, objetos...).
2. Cada cómic va acompañado de una ficha con vocabulario útil. La idea es hablar sin quedarse bloqueados por el desconocimiento de una palabra.
3. Poner un título al cómic y justificarlo entre todos.

El profesor irá pasando por cada grupo para tomar nota de aspectos que después quiera corregir con el grupo clase y para guiar a los estudiantes en caso necesario. A medida que vayan terminando el profesor les repartirá la viñeta que falta para que puedan comparar su final con el final original.

6. Acabada esta primera ronda, el profesor repartirá un segundo cómic a cada grupo para que puedan trabajar al menos con dos modelos y vean así vocabulario nuevo. La dinámica será la misma que la llevada a cabo con el primer cómic.

7. Como actividad final, cada grupo saldrá a contar una de sus historietas al resto de compañeros. Como apoyo visual el profesor pondrá la historieta en el proyector para que nadie se pierda. Al acabar la explicación de sus cómics,

el profesor repartirá una piruleta a cada estudiante, explicando que, en general, en el Día del Libro se suele regalar una rosa, pero en lugar de rosas se han traído piruletas para todos.

8. Según el tiempo restante se continuará la sesión cultural con otro juego. Esta vez se utilizarán unos dados para contar historias, los *story cubes*. Los alumnos trabajarán de nuevo en grupos. Para el desarrollo de esta actividad, el profesor les pedirá que se descarguen la aplicación *Story dice*. No hace falta que la descarguen todos los alumnos, basta con que lo haga un componente del grupo. El profesor llevará sus propios dados en caso de que un grupo no pueda o no desee descargar la aplicación.

El juego consiste en tirar unos dados que contienen dibujos. Una vez tirados los dados, los alumnos deben crear una historia. Empieza uno de los estudiantes, haciendo una frase en la que aparezca la imagen de uno de los dados, y así sucesivamente, hasta que todos los compañeros participen en la historia, sirviéndose de las imágenes de los dados. La idea, de nuevo, es hacer descripciones ajustadas y utilizar conectores para introducir, desarrollar y finalizar su historia.

ADAPTACIONES EN CUANTO A ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para esta sesión no se ha requerido ninguna adaptación especial. Se han buscado cómics de carácter universal en los que todas y todos se pueden ver reflejados.

EVALUACIÓN

La evaluación será continua, viendo el grado de implicación y participación en los grupos, pero tendrá un peso especial la evaluación final, consistente en la explicación de la historieta por parte de cada grupo frente al resto de compañeros. Se establece una rúbrica para la evaluación final (anexo 3, ficha 5), así como una rúbrica de autoevaluación de la sesión (anexo 3, ficha 6).

SESION 4: BIENVENIDO A CASA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Afianzar el vocabulario conocido sobre la casa y el mobiliario
- Enriquecer el léxico ya adquirido con otro nuevo
- Repasar y/o estudiar preposiciones y adverbios de lugar: *al lado de, a la izquierda, a la derecha, en el centro, entre, delante de, detrás de, arriba de, encima de, debajo de...*
- Mejorar las estrategias de comprensión y expresión oral
- Justificar, a través de la interacción con los compañeros, las decisiones tomadas
- Fomentar la creatividad en equipo

COMPETENCIAS BÁSICAS

- CCLI: Competencia comunicación lingüística
- CAA: Aprender a aprender
- SIEE: Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

CONTENIDOS

- Ampliación de vocabulario y repaso del ya conocido
- Repaso y/o estudio de preposiciones y adverbios de lugar
- Trabajo y reflexión en equipo
- Justificación de las decisiones tomadas
- Creatividad en equipo

METODOLOGÍA

En esta sesión se trabajará una técnica de participación activa: la discusión de grupo. Se les entregará una casa vacía y, entre todos, deberán ponerse de acuerdo sobre cómo amueblarla y dónde colocar los muebles en cada estancia.

RECURSOS Y MATERIALES

- Recursos humanos: grupo clase y docente, grupos de cuatro alumnos
- Recursos materiales: proyector, cartulina con una casa dibujada (vacía), pegamento, fichas con estancias de la casa

- Recursos espaciales: el aula
- Recursos organizativos: ninguno en la primera parte, disposición de las sillas en grupos de cuatro para la segunda parte de la sesión.

TEMPORALIZACIÓN

- Sesión de 70 minutos. 25/04/2018

ACTIVIDADES

1. La sesión comenzará con un repaso de algunas preposiciones y adverbios de lugar que se van a necesitar para el desarrollo de la actividad de producción. Para ello se visualizará un vídeo explicativo de unos cinco minutos. El final del vídeo consiste en un ejercicio recapitulativo que se hará con el grupo clase: <https://youtu.be/b94oPNe2xds>

2. A continuación, se dividirá la clase en grupos de cuatro. Cada grupo recibirá una cartulina con una casa dibujada (anexo 4, ficha 3) y unas fichas recortables con el nombre de cada estancia de la casa (anexo 4, ficha 1). Uno de los componentes será nombrado capitán del grupo y deberá leer un pequeño fragmento en el que se describe la disposición de las habitaciones de la casa (anexo 4, ficha 2). Los otros compañeros deberán ponerse de acuerdo para pegar, en su cartulina, el nombre de cada estancia en su lugar correspondiente. El capitán leerá la historia tres veces. Es muy importante que cuide su pronunciación para que sus compañeros le puedan entender.

3. Una vez identificada la disposición de cada habitación de la casa se pasa a la actividad siguiente: la casa está completamente vacía y, entre todos, tienen que amueblarla. Cada miembro del grupo se hará responsable de amueblar una habitación. Para ello, deberá explicar a sus compañeros los muebles que se han de comprar y justificar la compra. Los compañeros le pueden ayudar si le hace falta vocabulario. Además, los compañeros deben hacer sugerencias y manifestar su acuerdo o desacuerdo. Como la casa cuenta con siete estancias, el mobiliario de las tres estancias restantes lo decidirán entre todos.

Para facilitar un poco la tarea y que no se queden bloqueados, el profesor les pasará unas fichas donde se ven las estancias amuebladas (anexo 4, ficha

4). No tienen por qué enumerar exactamente las mismas cosas, las fichas sirven únicamente como referencia en caso de que lo necesiten, pero pueden improvisar.

Al describir el mobiliario que van a comprar deben explicar también a sus compañeros en qué parte de la habitación lo van a poner. Para ello van a tener que utilizar las preposiciones y los adverbios de lugar que se han visto en el vídeo. A modo de guía, el profesor proyectará una ficha con las preposiciones y adverbios de lugar más utilizados en este tipo de actividad (anexo 4, ficha 5).

El profesor aprovechará para pasar por los grupos y ayudar en caso necesario.

4. Como actividad final, cada grupo explicará qué muebles han decidido comprar para una de las habitaciones, de manera que entre todos los grupos se describa el mobiliario de todas las estancias de la casa.

5. A modo recapitulativo, el profesor anotará en la pizarra estructuras gramaticales incorrectas que haya escuchado al pasar por los grupos. Los alumnos deberán corregirlas.

ADAPTACIONES EN CUANTO A ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para el desarrollo de esta actividad se ha decidido recurrir a imágenes dibujadas y no reales porque las fotografías reales que aparecen en Internet suelen corresponder a casas de diseño, de alto nivel económico. Con imágenes dibujadas no se hieren susceptibilidades.

EVALUACIÓN

El profesor irá pasando por los grupos, escuchando y respondiendo a posibles dudas. En la última parte se escucharán las descripciones de las habitaciones realizadas por los estudiantes.

Como en el resto de sesiones, se crea una rúbrica de evaluación donde el profesor tomará nota de la expresión oral de sus alumnos y, concretamente, de la pronunciación, el léxico y los conectores utilizados (anexo 4, ficha 6).

Se crea también una rúbrica de autoevaluación (anexo 4, ficha 7).

SESION 5: TRES, DOS, UNO... ¡ACCIÓN!

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica todo lo aprendido • Repasar vocabulario y estructuras • Autoevaluar el grado de asimilación de contenidos
COMPETENCIAS BÁSICAS
<ul style="list-style-type: none"> • CCLI: Competencia comunicación lingüística • CAA: Aprender a aprender
CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Repaso de vocabulario y de estructuras • Afianzamiento de contenidos • Autoevaluación de lo aprendido
METODOLOGÍA
<p>La sesión comenzará con una actividad participativa y lúdica: la ruleta de palabras. A continuación se pondrá en marcha una actividad de evaluación y grabación.</p>
RECURSOS Y MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos: grupo clase y docente • Recursos materiales: ruleta de palabras, fichas de examen, ordenador con grabadora • Recursos espaciales: el aula • Recursos organizativos: no se precisa
TEMPORALIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • 1 sesión de 135 minutos. 30/04/2018
ACTIVIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor explicará que se trata de la última sesión de la unidad didáctica y para ello se ha preparado una actividad conjunta que servirá como autoevaluación del vocabulario asimilado en estas últimas cuatro sesiones: la ruleta de palabras (anexo 5, ficha 1). 2. Finalizada esta actividad se les repartirán unas fichas de aspectos

estudiados a lo largo de las sesiones anteriores (anexo 5, ficha 2). De uno en uno irán acercándose a la mesa del profesor para hablar sobre una de las fichas (elegida por el profesor) y para hacer una grabación de voz. El profesor les enviará por mail la grabación de voz para que ellos mismos puedan autoevaluarse (pronunciación, comprensión, vocabulario, estructuras...).

ADAPTACIONES EN CUANTO A ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

No se precisa ninguna adaptación especial para esta actividad.

EVALUACIÓN

La evaluación se hará de modo colectivo con la actividad inicial de la sesión. A continuación, se llevará a cabo una evaluación individual con su correspondiente grabación y rúbrica (anexo 5, ficha 4), para que el alumno también pueda autoevaluarse.

Se añade una última rúbrica de autoevaluación que permitirá al profesor reflexionar sobre el modo en que se han desarrollado las actividades y el grado en que se han conseguido los objetivos marcados a lo largo de toda la unidad didáctica (anexo 5, ficha 5).

4.9 Evaluación

La evaluación del aprendizaje adquirido por los alumnos tendrá un carácter global y formativo.

En cada sesión hay una evaluación inicial que suele realizarse a modo de lluvia de ideas. También se llevará a cabo una evaluación continua que consiste principalmente en el grado de participación e implicación en las actividades propuestas en el aula. Por último, se dedican los diez últimos minutos de la sesión para realizar una actividad recapitulativa en la que el profesor toma nota de las mejoras y de las deficiencias.

La última sesión de la unidad didáctica consiste en una evaluación individual donde el alumno deberá ser capaz de interactuar con el profesor sobre alguna de las actividades desarrolladas en las sesiones anteriores.

Todas las sesiones constan de una rúbrica de evaluación para los alumnos. Para ello se ha tenido en cuenta lo que marca el Decreto 155/2007 en cuanto a la evaluación de la expresión oral:

Se considerará que el alumno ha adquirido las competencias propias de este nivel cuando sea capaz de producir textos orales breves, tanto en comunicación cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos, en un registro neutro, y desenvolverse con fluidez y pronunciación que permitan la comprensión del discurso, aunque resulten evidentes el acento extranjero, las pausas y los titubeos y sea necesaria la repetición, la paráfrasis y la cooperación de los interlocutores para mantener la comunicación.

Se considerará que el alumno ha adquirido las competencias propias de este nivel cuando sea capaz de:

- Presentarse y poder expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.
- Realizar descripciones de uno mismo y de su entorno más próximo: profesión, familia, lugar de residencia.
- Participar en conversaciones de forma sencilla, en las que exista la posibilidad de efectuar repeticiones a un ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones.
- Plantear y contestar preguntas sencillas sobre temas cotidianos.
- Narrar historias o describir algo mediante una relación sencilla de elementos.
- Efectuar una comunicación o presentación breve, ensayada previamente sobre temas conocidos.
- Expresar sus preferencias y gustos.
- Desenvolverse en transacciones y gestiones cotidianas.
- Participar en conversaciones breves con razonable comodidad y desenvolverse en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo.

Por último, se establecen también rúbricas de autoevaluación para cada una de las sesiones, de manera que el profesor disponga de un material que le lleve a la reflexión y a la propuesta de posibles mejoras.

5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

A lo largo de mi experiencia como estudiante de idiomas me ha faltado siempre la práctica de la lengua oral. El aprendizaje de un nuevo idioma no puede verse reducido a su componente escrito. Necesitamos podernos expresar, comunicarnos tanto dentro como fuera del aula.

La expresión y la interacción oral han de ser trabajadas desde el principio, solo así se eliminan barreras y se vencen miedos. Ese ha sido nuestro objetivo en la unidad didáctica desarrollada en este TFM. A continuación, pasamos a detallar el modo en que se desarrollaron las distintas actividades en el aula.

5.1 Implementación de la unidad didáctica en el aula

La implementación de la unidad didáctica dio lugar a una serie de reflexiones que se fueron anotando, al finalizar cada sesión, en un diario personal que recibió el nombre de *Cuaderno de bitácora*. Fue una decisión muy acertada porque permitió una reflexión inmediata y una puesta en marcha de nuevas estrategias de cara a las siguientes sesiones. Todas estas reflexiones pueden ser consultadas en los anexos finales (anexo 6, ficha 1).

5.2 Reflexiones

La implantación de la unidad didáctica en el aula y el diálogo compartido con las distintas profesoras de la Escuela Oficial de Idiomas han dado pie a numerosas reflexiones que se detallan a continuación:

- **Complejidad de la oralidad.** Es tremendamente complejo hacer hablar a los que no saben, especialmente si se trata de un grupo de estudiantes de nivel básico, ya que suelen ser grupos numerosos y estos estudiantes carecen de las herramientas suficientes para empezar a hablar.
- **Selección de manuales y de actividades.** Resulta también complicado hacer una buena selección del material que se ha de llevar al aula. Cuando el profesor se encuentra con un grupo de 30 alumnos con tanta diversidad es muy difícil encontrar manuales de carácter inclusivo en las que se vean cubiertas las necesidades de todos los alumnos. De ahí que, tras muchos años utilizando un manual, algunos profesores opten por elaborar sus propios materiales, en función de las necesidades de sus estudiantes, que varían de un año a otro.
- **Explicaciones gramaticales acompañadas de ejemplos significativos.** Una explicación gramatical debe ir siempre acompañada de un ejercicio de expresión oral en parejas o en pequeños grupos, con el objetivo de que los alumnos sistematicen las nuevas estructuras y las incorporen a su producción oral diaria. Por otro lado, los temas tratados para llevar a cabo esas prácticas gramaticales han de guardar relación con la realidad de los

alumnos, de manera que esa interacción cobre un sentido real para ellos y se convierta en un aprendizaje significativo.

- **Nivel de conocimiento de L2.** En los grupos básicos, el nivel de conocimiento de la lengua es muy dispar: algunos alumnos tienen una expresión oral correcta, pero les resulta muy difícil escribir; otros, sin embargo, tienen una buena expresión escrita, pero se traban al hablar, especialmente si es delante del grupo clase. Por ese motivo se les pide trabajar muy a menudo en parejas o pequeños grupos de tres o cuatro alumnos. Se ha comprobado que los alumnos se sienten más cómodos, menos observados y, por lo tanto, más libres para hablar.
- **Cuestiones culturales.** Hay mujeres que, por motivos culturales, se muestran reticentes cuando se les pide trabajar en grupos pequeños con hombres. Otras, sin embargo, están perfectamente adaptadas a la cultura europea y no muestran ninguna dificultad en trabajar con cualquiera de sus compañeros masculinos. El profesor tiene que hacer continuamente un balance entre la integración del estudiante a la cultura europea y el riesgo de que se creen fricciones e incluso de que el alumno decida abandonar el curso. Es un tema muy delicado que debe ser tratado caso por caso.
- **Adaptación del docente.** El profesor debe hacer un ejercicio intenso de adaptación en cuanto a la presencia y ausencia de estudiantes: algunos dejan de asistir durante semanas, otros llegan a mitad de curso, otros siempre llegan tarde a las sesiones, interrumpiéndose así la dinámica del grupo, etc. También debe hacer un trabajo de adaptación constante en cuanto a las necesidades de sus alumnos, procurando siempre que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea inclusivo.

En grupos interculturales, al docente le será de gran ayuda el conocimiento de la L1 o, en su defecto, de la lengua vehicular del alumno, pues le ayudará a entender sus dificultades y a enfocar sus explicaciones gramaticales. La autora de este TFM lo ha podido experimentar con los alumnos que tenían el inglés o el francés como lengua vehicular. Cuando esto ocurre, el profesor tiene mayor facilidad para darles referentes y puntos de apoyo.

- **Cautela con el tratamiento del error.** El profesor no lo ha de corregir todo de manera sistemática, siempre se ha de tener muy presente el nivel con el que están trabajando. No se deben corregir, por ejemplo, errores correspondientes a un nivel B1 si lo que se está evaluando o impartiendo en el aula es un nivel inferior.

Es interesante el método que aplican algunos docentes en cuanto a corrección de ejercicios: ante el error, no corrigen enseguida, esperan a que sean los mismos alumnos quienes se autocorrijan. Para los casos de trabajos escritos se puede hacer una doble corrección: el docente subraya aquellas estructuras o palabras incorrectas para que sea el mismo alumno el que reflexione y se corrija. De esta manera se fomenta la reflexión por parte del alumnado.

- **Evaluación y autoevaluación.** Dos tareas tan necesarias como complicadas. Necesarias porque permiten, por un lado, hacer una radiografía inicial, continua y final del estudiantado y, por otro lado, reflexionar sobre las actividades propuestas, su eficacia, las dificultades encontradas y las posibles mejoras que se pueden introducir en futuras sesiones. Complicadas, especialmente la evaluación, porque se han de tener en cuenta múltiples factores y, en el caso de la expresión oral, el evaluador dispone de muy poco tiempo para decidir si un estudiante es apto o no para superar un determinado nivel.

5.3 Evaluación de los alumnos al curso

Una vez finalizada la unidad didáctica con los alumnos se decidió utilizar con ellos una técnica de evaluación del docente: *One-Minute Paper* (anexo 6, ficha 2).

Se les repartió un formulario para que lo rellenaran de forma anónima. Con ello se pretendía averiguar:

- Qué actividad les había gustado más
- Qué pensaban ellos que habían aprendido
- Cómo se habían sentido durante las actividades
- Qué cosas les gustaría aprender en las clases de español

Como la última sesión fue la de evaluación, se les entregó el formulario al

acabar el examen y se les pidió que lo devolvieran a la profesora en la sesión siguiente. Lamentablemente no todos lo hicieron (algunos lo olvidaron, otros perdieron el papel, otros no asistieron a clase...) y de los 36 alumnos matriculados se obtuvieron únicamente 17 respuestas.

Las respuestas permitieron extraer algunas conclusiones.

En primer lugar, los estudiantes no entendieron muy bien el propósito del formulario y, en cada pregunta dieron varias respuestas, en lugar de dar solo una. Se debería haber explicado mejor la manera en que se tenía que rellenar el formulario, pero el contexto (situación de examen, final de clase, fin de curso...) no favoreció la comprensión.

¿QUÉ ACTIVIDAD TE HA GUSTADO MÁS?

ESTRELLAS	¿QUIÉN ES QUIÉN?	JUEGOS CON EL MÓVIL	CÓMICS – HISTORIETAS	CASA
3	8	12	2	9

De entre las actividades de producción las opiniones se repartieron entre el *¿Quién es quién?* y *Bienvenido a casa*. Los juegos en el móvil también fueron muy bien valorados, sin duda por ser actividades lúdicas y entretenidas, aunque en ellas no se trabajara tanto la expresión oral.

La menos puntuada fue la sesión *Érase una vez... el Día del Libro*. Es posible que esta actividad les pareciera demasiado abierta (buscaba fomentar la creatividad) y difícil.

¿QUÉ HAS APRENDIDO?

VOCABULARIO	DESCRIPCIONES	HACER PREGUNTAS	PARTES DEL CUERPO	PARTES DE LA CASA
0	0	5	6	10

Ningún estudiante señaló "Vocabulario" o "Descripciones", cuando en realidad, las partes del cuerpo y de la casa forman parte del vocabulario. Quizá no entendieron el metalenguaje. Esto ya ocurrió en una de las sesiones, cuando el docente les preguntó por *adjetivos* que conocían y nadie contestó. En cuanto el profesor puso un ejemplo de adjetivo, los alumnos comenzaron a participar. Por tanto, la conclusión no es que no conocieran adjetivos en español, sino que no

conocían el significado de la palabra “adjetivo”.

¿CÓMO TE HAS SENTIDO?

TRISTE	CANSADO/A	CONTENTO/A	MOTIVADO/A	SATISFECHO/A
0	4	13	4	0

En términos generales se sintieron contentos con el desarrollo de las actividades, con lo que se consideran logrados dos de los objetivos de la unidad didáctica: que se sintieran cómodos en el aula y que se lanzaran a hablar sin miedo a equivocarse.

¿QUÉ TE GUSTARÍA APRENDER?

- Canciones
- Comidas
- Papeles de trabajo

Muy pocos alumnos contestaron a esta pregunta. Estas fueron las respuestas, en orden decreciente.

Paralelamente a este formulario, la profesora del grupo transmitió a la autora de este proyecto observaciones positivas por parte de los estudiantes.

5.4 Propuestas de mejora

Analizada la experiencia y las dificultades encontradas se presentan, a continuación, algunas propuestas de mejora:

- **Desdoblamiento en grupos básicos.** Sería muy interesante hacer un desdoblamiento en los grupos básicos, con un máximo de doce a quince alumnos, para poder dar alcance a las necesidades de cada uno.
- **Oferta formativa.** Se debería aprovechar la oferta formativa que ofrece la Escuela Oficial de Idiomas para crear cursos específicos de expresión oral, unos cursos complementarios a las sesiones semanales, con el fin de dar a los estudiantes más espacios de interacción.
- **Temas de interés entre el alumnado.** Sería interesante pasar un formulario al alumnado durante el primer período de prácticas con el fin de averiguar los temas que más les interesan. De este modo se podrían

organizar actividades mucho más adaptadas a sus intereses o necesidades.

- **Secuenciación de las actividades.** Atendiendo a la idea de organizar las sesiones de más guiadas a más espontáneas, sería quizá más apropiado invertir las sesiones 3 y 4. En efecto, la sesión 3 (*Érase una vez... el Día del Libro*) propone actividades más abiertas y libres, de expresión más espontánea. Esto solo es posible si previamente se han trabajado todos los contenidos. Sin embargo, no era el caso en esta unidad didáctica, donde todavía no se habían trabajado las partes y el mobiliario de la casa. Si se hubiese trabajado previamente el resultado de esta actividad habría sido más productivo.
- **Evaluación de las actividades por parte de los estudiantes.** La idea de llevar a cabo la técnica *One-Minute Paper* fue acertada, pero se falló en la temporalización. Habría sido conveniente proponerles esta actividad en los últimos minutos de la sesión previa a la evaluación final, es decir, en la sesión 4 en lugar de en la sesión 5, como se hizo. El momento en el que se entregó el formulario no fue apropiado porque los alumnos acababan de realizar un examen oral, bajo una situación de estrés, y no se encontraban en su momento más óptimo para reflexionar sobre las actividades que se habían llevado a cabo en las últimas semanas. Pese a todo, los resultados ayudaron al docente a tener una mejor percepción de cómo habían ido las actividades y qué habían extraído los alumnos de ellas.

6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

BARRAGÁN, C., CAMPS, A., CARDONA, M.C., FERRER, J., LARRUELA, E., LÓPEZ, L., MORERA, M., NUSSBAUM, L., PELIQUÍN F., RODEIRO, M., RUIZ BIKANDI, U., SÁNCHEZ CANO, M., VILÀ I SANTASUSANA, M., VILARDELL, C. (2005). *La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Editorial Grao.

BROWN, L. Y PAÍN ARIAS, M.A. (1984). *Recetas comunicativas*. Pilgrims Publications Canterbury.

CAÑAS TORREGROSA, J. (2007). *Taller de expresión oral*. Barcelona: Octaedro.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Anaya. Disponible en línea en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT (2007). Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana y se establece el currículo del nivel básico y del nivel intermedio. Disponible en línea en http://www.dogv.gva.es/datos/2007/09/24/pdf/2007_11678.pdf

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT (2015). *Currículums i legislació*. Disponible en línea en <http://www.ceice.gva.es/ca/web/eoi/curriculum/legislacio>

DELORS, J., AL MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., & NAZHAO, Z. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO. Disponible en línea en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes: Biblioteca nueva. Disponible en línea en

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARTÍ CONTRERAS, J. Y VALLS LAFUENTE, M. (2009). *Motivación y juego en el aula: la implicación del alumno en las clases de E/LE*. Revista Foro de profesores de ELE. ISSN 1886-337X.

MARTÍN PERIS, E. (1993). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. *Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua*. Publicado en Monográficos MarcoELE en 2009. ISSN 1885-2211.

MARTÍN PERIS, E. ET. AL. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en línea en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

MESTRE A CASA (2018). *Escola Oficial d'Idiomes de Castelló*. Disponible en línea en <http://mestreacasa.gva.es/web/eoicastello/eoicastello>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2018). *Enseñanzas de idiomas*. Disponible en línea en <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanza-idiomas.html>

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA Y PARA LAS ADMINISTRACIONES TERRITORIALES (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Disponible en línea en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> (texto consolidado, última modificación 23 de marzo de 2018)

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA Y PARA LAS ADMINISTRACIONES TERRITORIALES (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponible en línea en <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

PASTOR CESTEROS, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

PUJOLÀS, P., LAGO, J. R., NARANJO, M., PEDRAGOSA, O., RIERA, G., SEGUÉS, T., SOLDEVILA, J., JUAN M., OLIVERAS, A., OLMOS, G., TORNÉ, A., RODRIGO, C. & PUJOL, R. (2002). El programa CA/AC (*Cooperar para aprender/aprender a cooperar*) para enseñar a aprender en equipo Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Universidad de Vic. Última revisión: septiembre de 2011.

RAVERA, M. (1990). La expresión oral: teoría, tendencias y actividades. En Bello, P. et ál., *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*, Madrid: Aula XXI/Santillana, pp. 13-41

RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

VIGOTSKI, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M.T., AGUIRRE, C. (2001), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

WEBGRAFÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

CAPELLA CALATAYUD, C. (2018). *Sueña en español 3*. Disponible en línea en <http://castellanocastellon3.blogspot.com.es/> [Consulta: 30 marzo 2018]

HERNÁNDEZ RUIZ, D. (2017). ProfeDeEle. Disponible en línea en <https://www.profedelee.es/profesores/actividades-presentacion-primer-dia-clase/> [Consulta: 3 abril 2018]

PENA ABAL, B. (2012). *Expresión oral niveles A1 y A2*. Disponible en línea en <https://charlaenespanol.wordpress.com/2012/08/16/expresion-oral-niveles-a1-y-a2/> [Consulta: 3 abril 2018]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *Materiales ELE*. Disponible en línea en <https://www.mecd.gob.es/francia/publicaciones-materiales/material-didactico/Materiales-clase-ELE.html> [Consulta: 3 abril 2018]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *Publicaciones*.

Disponible en línea en <https://www.mecd.gob.es/reinounido/dms/consejerias-exteriores/reino-unido/publicaciones/actiespana/ACTIESPA-A19/ACTIESPA%C3%91A19.pdf> [Consulta: 5 abril 2018]

ADR FORMACIÓN (2018). *Educaplay*. Disponible en línea en <https://es.educaplay.com/> [Consulta: 4 abril 2018]

KAHOOT! (2018). Disponible en línea en <https://kahoot.com/welcomeback/> [Consulta: 17 abril 2018]

WORDART. Disponible en línea en <https://wordart.com/create> [Consulta: 5 abril 2018]

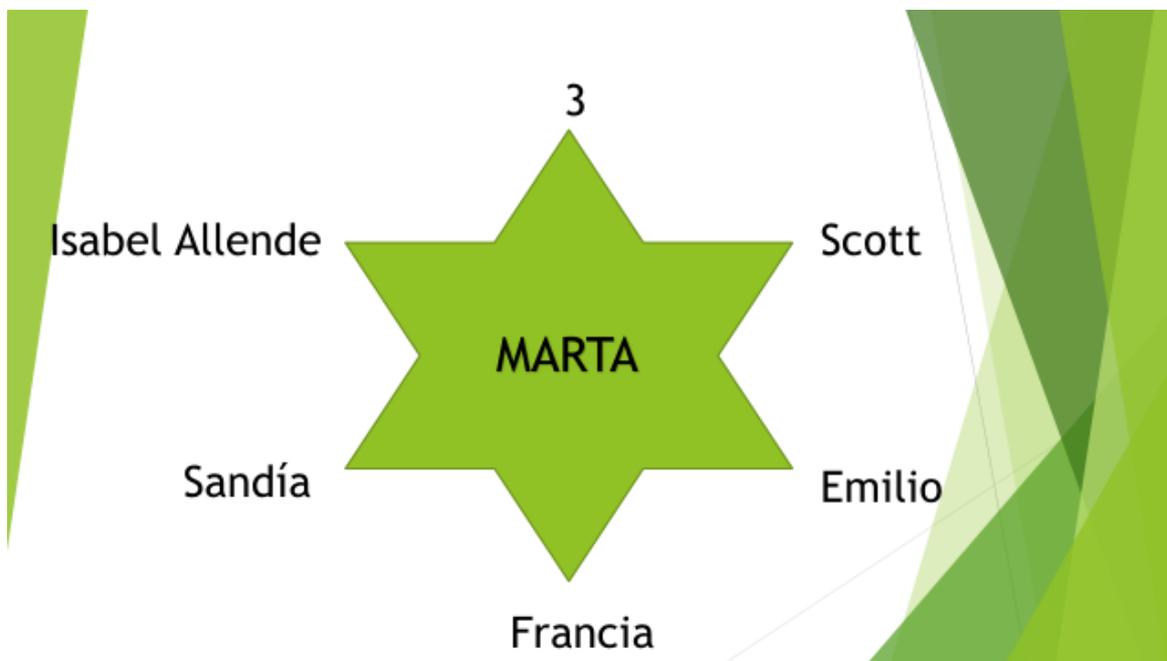
PINTEREST. Disponible en línea en <https://www.pinterest.es/> [Consulta: 3 abril 2018]

YOUTUBE. *Tapas de español*. Disponible en línea en <https://youtu.be/b94oPNe2xds> [Consulta: 4 abril 2018]

7. ANEXOS

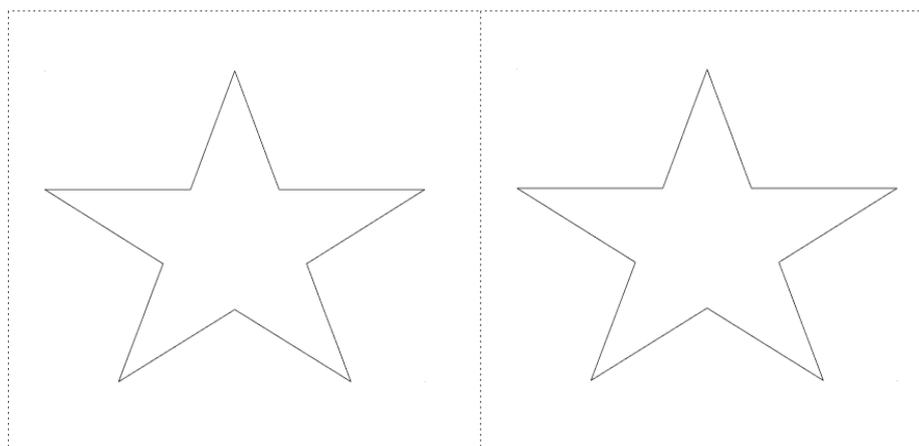
ANEXO DE LA SESIÓN 1: Estrella por un día

Ficha 1

**Preguntas que pueden hacer los alumnos:**

- ¿Tu marido se llama Scott? No.
- ¿Te gusta Francia? Sí.
- ¿Isabel Allende es tu escritora favorita? Sí, es una de mis escritoras favoritas (esta puede ser difícil, en función de si conocen o no el nombre de esta escritora). Aprovecho para darles un poco de conocimientos generales:
 - Es una escritora chilena.
 - Algunas de sus novelas: *La casa de los espíritus*, *Paula*, *Cuentos de Eva Luna*...
- ¿Emilio es tu marido? No.
- ¿Tienes 3 hijos? Sí.
- ¿Te gusta la sandía? Sí (aprovecharemos para decir, entre todos, nombres de frutas que conozcan en español).

Ficha 2 – Estrellas para imprimir y repartir, una a cada estudiante



Ficha 3

RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
¿Qué se evalúa?				%
Pronunciación	Pronuncia bien y se entiende lo que dice perfectamente.	Se esfuerza por pronunciar bien pero no siempre lo consigue.	No se esfuerza por pronunciar bien y resulta complicado entenderle.	25
Entonación	Se fija en su entonación para que se note que está formulando una pregunta.	A veces se le olvida que está formulando una pregunta y su entonación no es la adecuada.	No se fija en su entonación y sus formulaciones parecen afirmaciones en lugar de preguntas.	25
Estructura y autocorrección	Se preocupa por utilizar estructuras correctas en sus preguntas y, cuando nota que ha cometido un fallo, se autocorrige.	Procura formular las preguntas correctamente pero si no le sale no se autocorrige.	No se esfuerza por formular las preguntas de manera y no hay autocorrección	25
Grado de implicación y participación	Actitud activa. Se implica en la actividad, hace preguntas, participa y está atento.	Suele estar implicado en la actividad aunque a ratos desconecta.	Actitud pasiva. No se implica en las tareas en grupo y no participa en las actividades.	25

Ficha 4

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN			
La actividad ha servido para:	SÍ	A VECES	NO
Romper el hielo: crear un clima de confianza			
Practicar la expresión oral			
Establecer la interacción oral			
Formular preguntas de manera adecuada: prestar atención a la entonación			
Incrementar la afectividad			
Fomentar el aprendizaje significativo: facilitar el contacto y el intercambio de experiencias reales			

¿QUIÉN ES QUIÉN?



Andrzej Wajda



Nikolaj Coster-Waldau



Angela Merkel



Rey Mohamed VI



Diana El Jeiroudi



Shakira



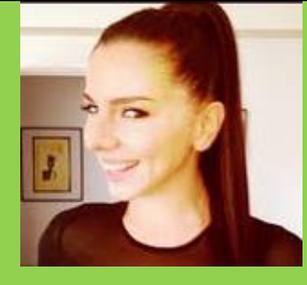
Isabel Coixet



Barack Obama



Rafael Nadal



Ayah Marar



Wole Soyinka



Rosario Flores



John Lennon



Wassyla Tamzali

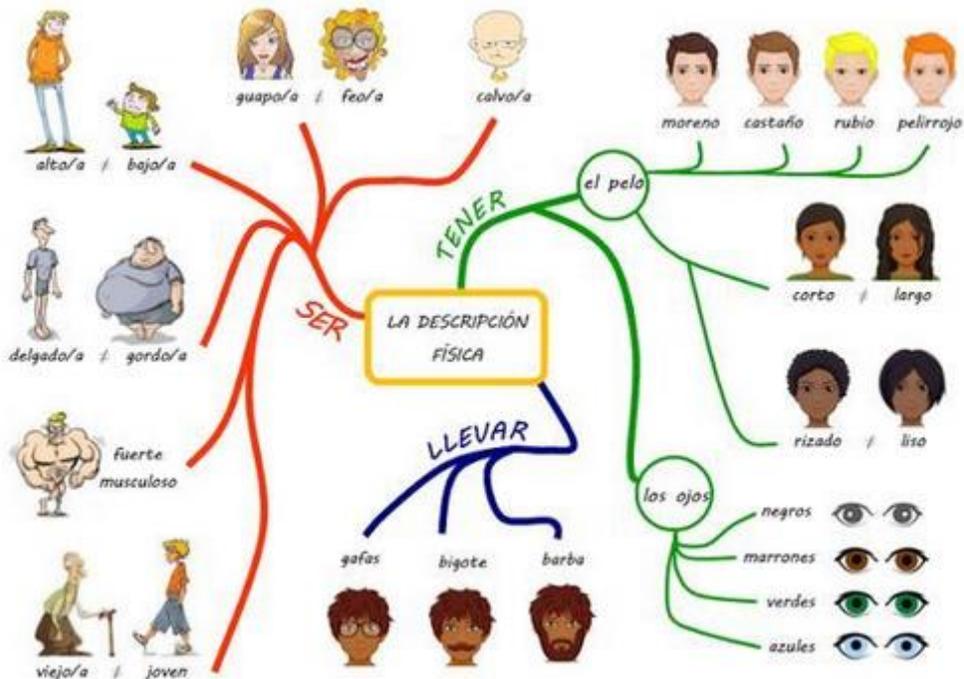


Rigoberta Menchú

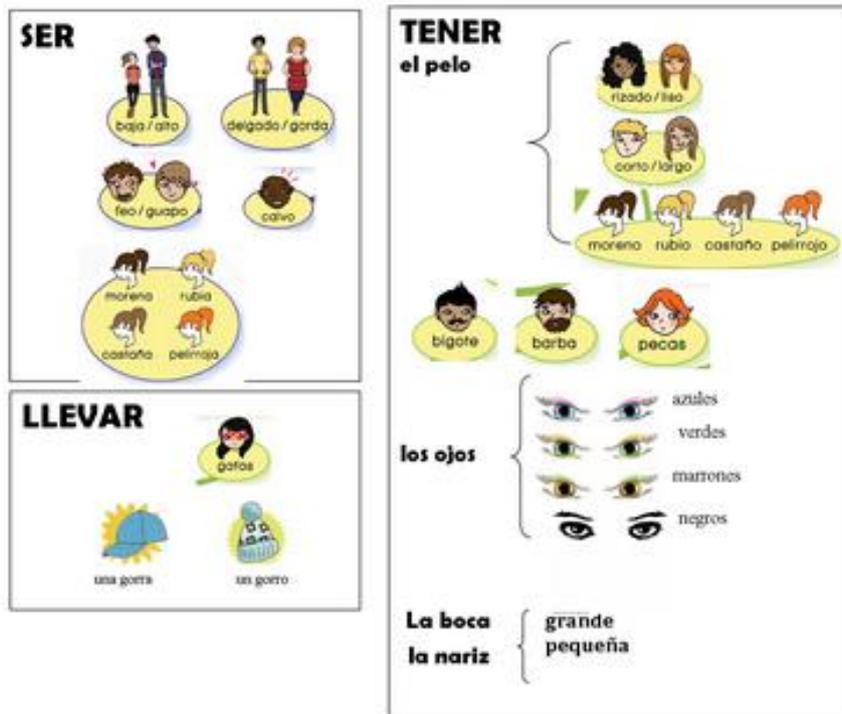
FICHAS DE INFORMACIÓN

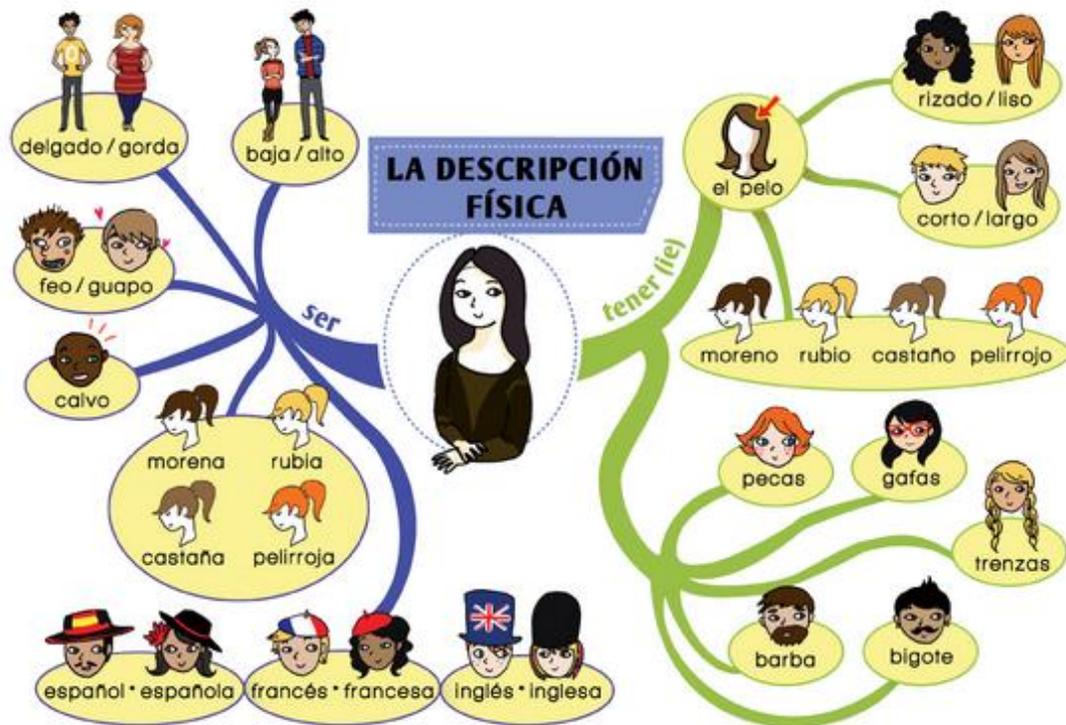
<p>Andrzej Wajda 1926-2016 Polaco Director de cine y teatro Óscar honorífico en el año 2000</p>	<p>Nikolaj Coster-Waldau 1970- Danés Productor de cine Actor en <i>Juego de Tronos</i></p>	<p>Angela Merkel 1954- Alemana Canciller de Alemania desde 2005 Doctora en Química</p>	<p>Mohamed VI 1964- Marroquí Rey de Marruecos desde 1999</p>	<p>Diana El Jeiroudi 1977- Siria Directora de cine Productora Documentalista</p>
<p>Shakira 1977- Colombiana Cantante Vive en España Artista de América latina con mayores ventas</p>	<p>Isabel Coixet 1960- Española Directora de cine Premio Goya por <i>The bookshop</i> (2018)</p>	<p>Barack Obama 1961- Estadounidense Presidente de los EEUU (2009-2017)</p>	<p>Rafael Nadal 1986- Español Tenista 10 veces ganador del torneo de Roland Garros</p>	<p>Ayah Marar 1980- Jordana Cantante Vive en el Reino Unido</p>
<p>Wole Soyinka 1934- Nigeriano Dramaturgo Activista político Premio Nobel de Literatura en 1986</p>	<p>Rosario Flores 1963- Española Cantante Familia de artistas: cantantes y músicos</p>	<p>John Lennon 1940-1980 Británico Compositor y cantante Pacifista</p>	<p>Wassyla Tamzali 1941- Argelina Abogada y escritora Defiende la igualdad de derechos entre hombres y mujeres</p>	<p>Rigoberta Menchú 1959- Guatemalteca Defensora de los Derechos Humanos Premio Nobel de la Paz en 1992</p>

Ficha 4. Algunos modelos



¿CÓMO SON?





Verbo *estar*, para estados de ánimo



Ficha 5 – Fichas en el proyector para evaluación final con el grupo clase



Isabel Allende



Bill Goldberg

Ficha 6 – Enlaces de *Kahoot!* para afianzar vocabulario estudiado en la sesión (elaboraciones adaptadas)

Adjetivos físicos y psicológicos:

<https://play.kahoot.it/#/k/20293d51-74de-4cc1-b91b-e4efa3989879>

Partes del cuerpo:

<https://play.kahoot.it/#/k/a7cdd72f-75e8-422d-8446-b07fd17211d6>

Ropa y accesorios:

<https://play.kahoot.it/#/k/2b352167-4ce8-4847-8fbd-8e3821c8d4cf>

<https://play.kahoot.it/#/k/475d9cc1-b10d-47f2-b379-656de018059e>

Ficha 7

RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
¿Qué se evalúa?				%
Pronunciación	Pronuncia bien y se entiende lo que dice perfectamente.	Se esfuerza por pronunciar bien pero no siempre lo consigue.	No se esfuerza por pronunciar bien y resulta complicado entenderle.	20
Entonación	Se fija en su entonación para que se note que está formulando una pregunta.	A veces se le olvida que está formulando una pregunta y su entonación no es la adecuada.	No se fija en su entonación y sus formulaciones parecen afirmaciones en lugar de preguntas.	20
Léxico	Utiliza el léxico estudiado durante la sesión (sustantivos, adjetivos y verbos). Vocabulario rico.	Intenta utilizar el léxico aprendido en la sesión pero suele repetir siempre las mismas palabras.	No se preocupa por utilizar el léxico estudiado en la sesión y, por lo tanto, no se esfuerza en interiorizarlo.	20
Estructura y autocorrección	Se preocupa por utilizar estructuras correctas en sus preguntas y, cuando nota que	Procura formular las preguntas correctamente pero si no le sale no se	No se esfuerza por formular las preguntas de manera correcta y no hay	20

	ha cometido un fallo, se autocorrige.	autocorrige.	autocorrección	
Grado de implicación y participación	Actitud activa. Se implica en la actividad, hace preguntas, participa, está atento a las preguntas de sus compañeros.	Suele estar implicado en la actividad aunque a ratos desconecta.	Actitud pasiva. No se implica en las tareas en grupo y no participa en las actividades.	20

Ficha 8

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN			
La actividad ha servido para:	SÍ	A VECES	NO
Utilizar adjetivos que permitan realizar descripciones físicas y psicológicas			
Aprender léxico relacionado con el cuerpo, principalmente con las partes de la cara			
Ser capaces de describir a las personas de su entorno			
Reparar la conjugación de los verbos ser, estar, tener y llevar en presente de indicativo			
Reforzar las estrategias de expresión e interacción oral			
Aprovechar la riqueza cultural del aula como herramienta de motivación			

Ficha 9 – PCIC [Consulta 3 abril 2018]

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#p11t (partes del cuerpo)

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#p12t (características físicas)

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#p21t (carácter y personalidad)

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#p22t (sentimientos y estados de ánimo)

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#p122t (ropa, calzado y complementos)

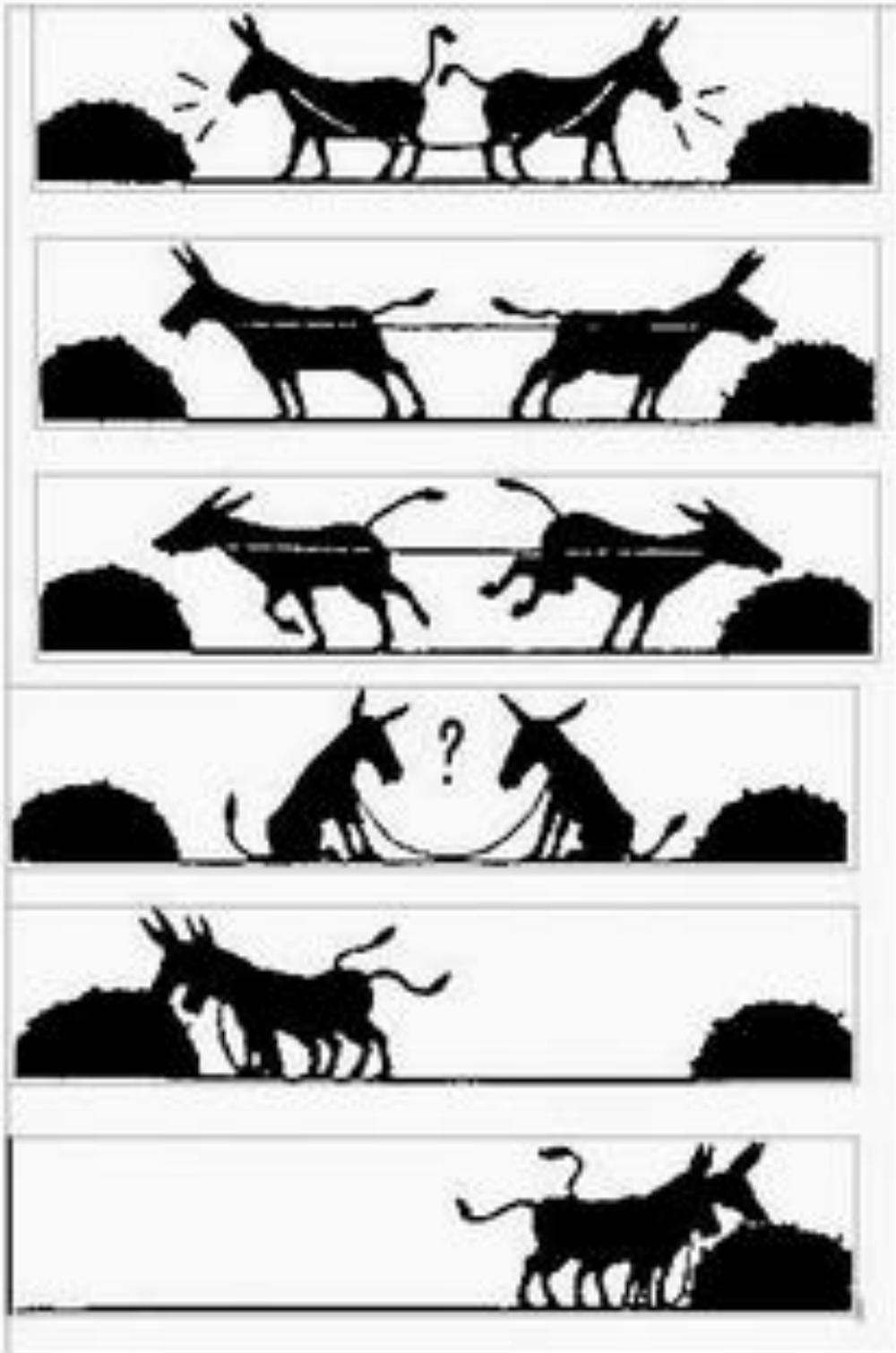
ANEXO DE LA SESIÓN 3: Érase una vez... el Día del Libro

Ficha 1 – Modelo



Ficha 2 - Esquema sobre estructura de un cómic y conectores

ESTRUCTURA DEL CÓMIC	CONECTORES DE ORDEN
Introducción	En la primera viñeta, Primero, En primer lugar, Al principio,
Cuerpo	En la segunda / tercera / cuarta viñeta, Después, Seguidamente, Más tarde, Luego, A continuación,
Final	En la última viñeta, Al final, Por último, Para acabar, Para concluir,

Ficha 3 – Cómics sin diálogo para trabajar en clase.

Se intenta que sean los alumnos los que vayan explicando la historia. El profesor señala los puntos importantes (subrayados y en negrita).

En la primera viñeta, vemos dos burros. Están atados con una cuerda. Quieren comer.

En la segunda viñeta / A continuación cada burro tira de la cuerda / estira la cuerda para comer, **pero** no pueden **porque** la cuerda es muy corta.

Después, estiran más fuerte pero no pueden llegar a la comida.

En la cuarta viñeta ya no estiran, están sentados y **se preguntan** qué pueden hacer.

¿Qué pasará al final?

Los alumnos deben intentar encontrar la respuesta entre todos. Al cabo de un rato el profesor muestra las últimas viñetas y pregunta:

¿Qué ha pasado?

Los alumnos han de intentar contestar ellos solos, el profesor les guía.

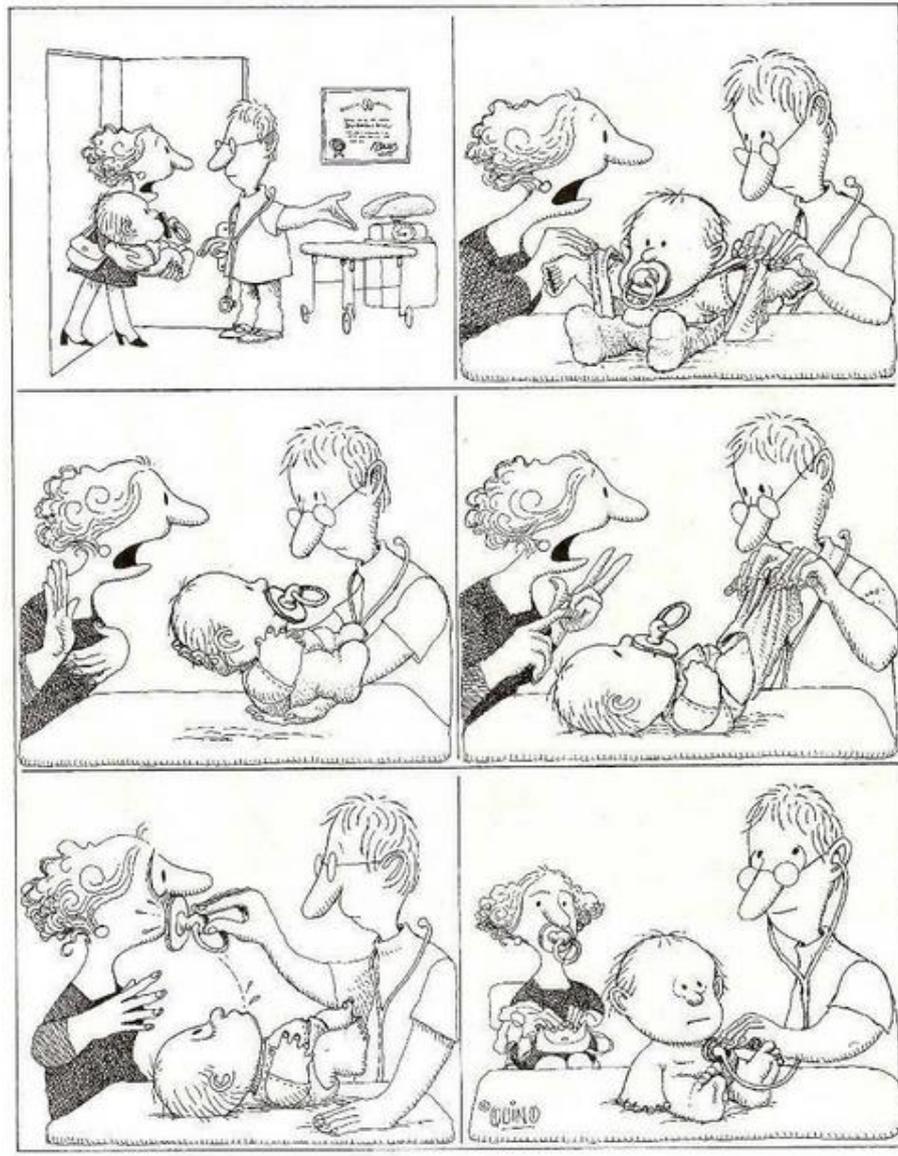
Al final van los dos juntos a comer, **primero** a un lado y **luego** al otro.

¿Qué título le podríamos poner a esta historieta?

Cooperación, trabajo en equipo, dos mejor que uno...

Ficha 4 – Varios cómics repartidos en el aula, sin la última viñeta

¿TÍTULO?:



VOCABULARIO ÚTIL PARA ESTA ACTIVIDAD

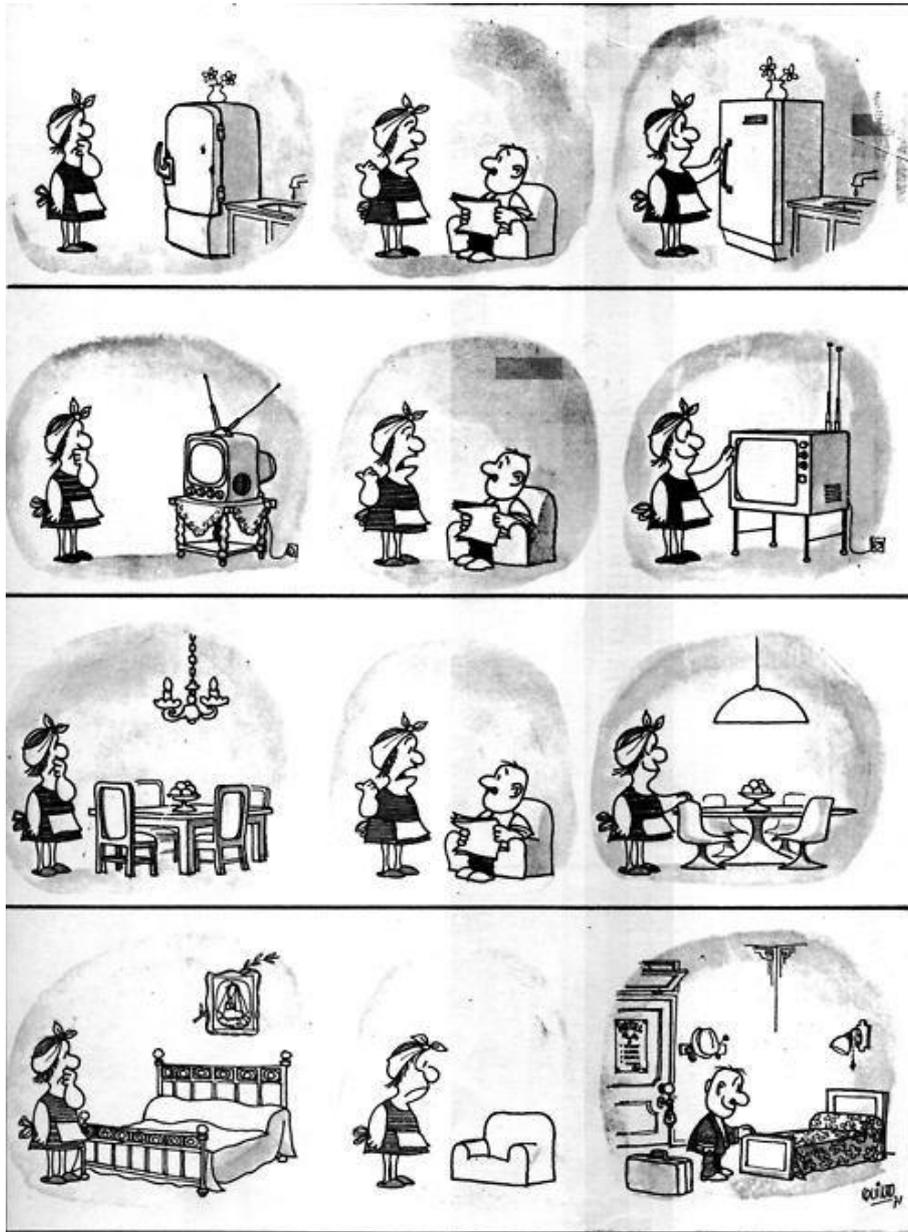
Personajes: madre, bebé, pediatra

Lugar: consulta del pediatra

Verbos: llegar, ir, hablar, escuchar, mirar, pensar, callar(se)

Objetos: ropa, accesorios (pendientes, gafas), chupete, estetoscopio

¿TÍTULO?:



VOCABULARIO ÚTIL PARA ESTA ACTIVIDAD

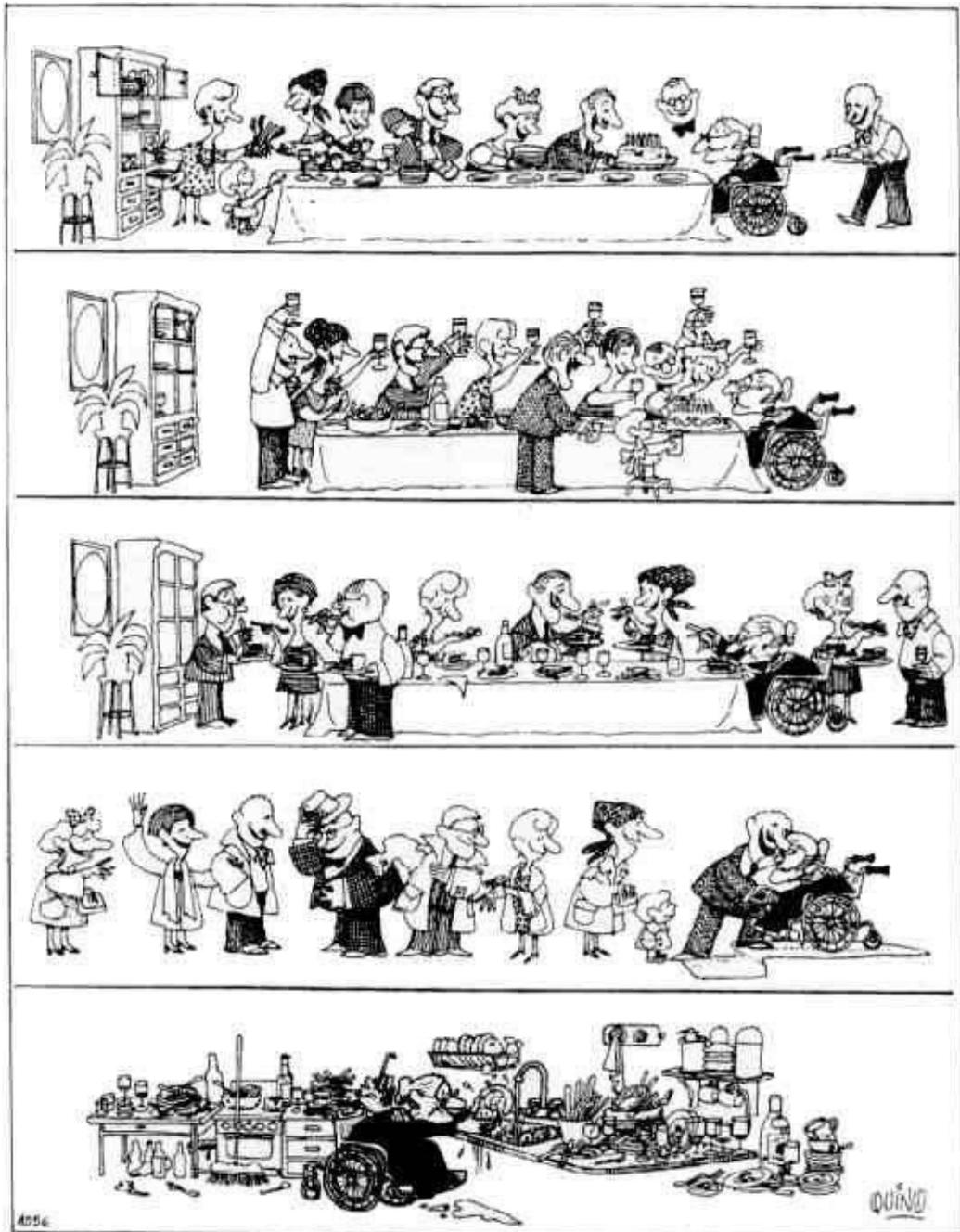
Personajes: señora, señor

Mobiliario: nevera, televisión, sillón, mesa, sillas, lámparas, cama, cuadro, perchero

Adjetivos: asombrado/a, preocupado/a, pensativo/a, triste, contento/a, satisfecho/a, nuevo/a, viejo/a

Verbos: pensar, decir, escuchar, mirar, observar, quejar(se)

¿TÍTULO?:



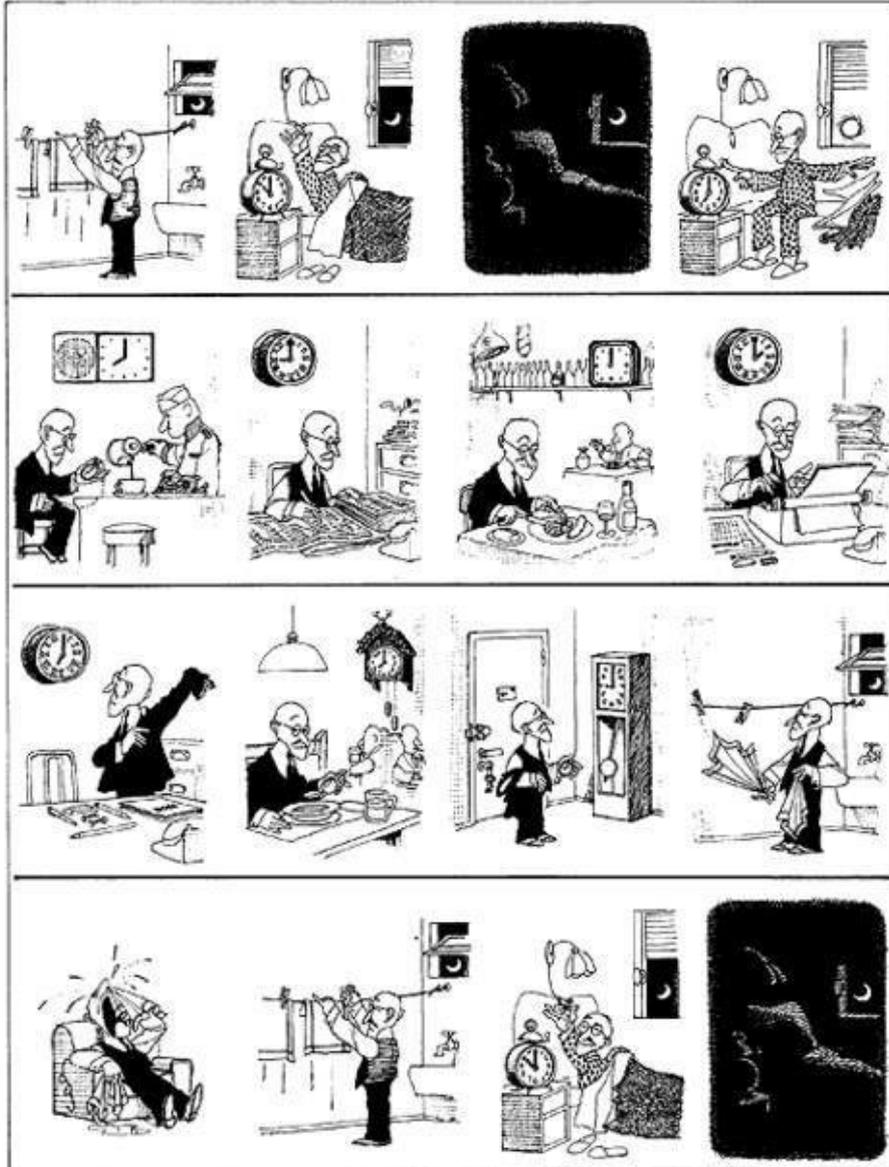
VOCABULARIO ÚTIL PARA ESTA ACTIVIDAD

Personajes: miembros de la familia

Objetos: ropa, utensilios de la mesa (cubiertos, servilletas, botellas, vasos...)

Verbos: ir, celebrar, hablar, reír, conversar, escuchar, brindar, limpiar, fregar

¿TÍTULO?:



VOCABULARIO ÚTIL PARA ESTA ACTIVIDAD

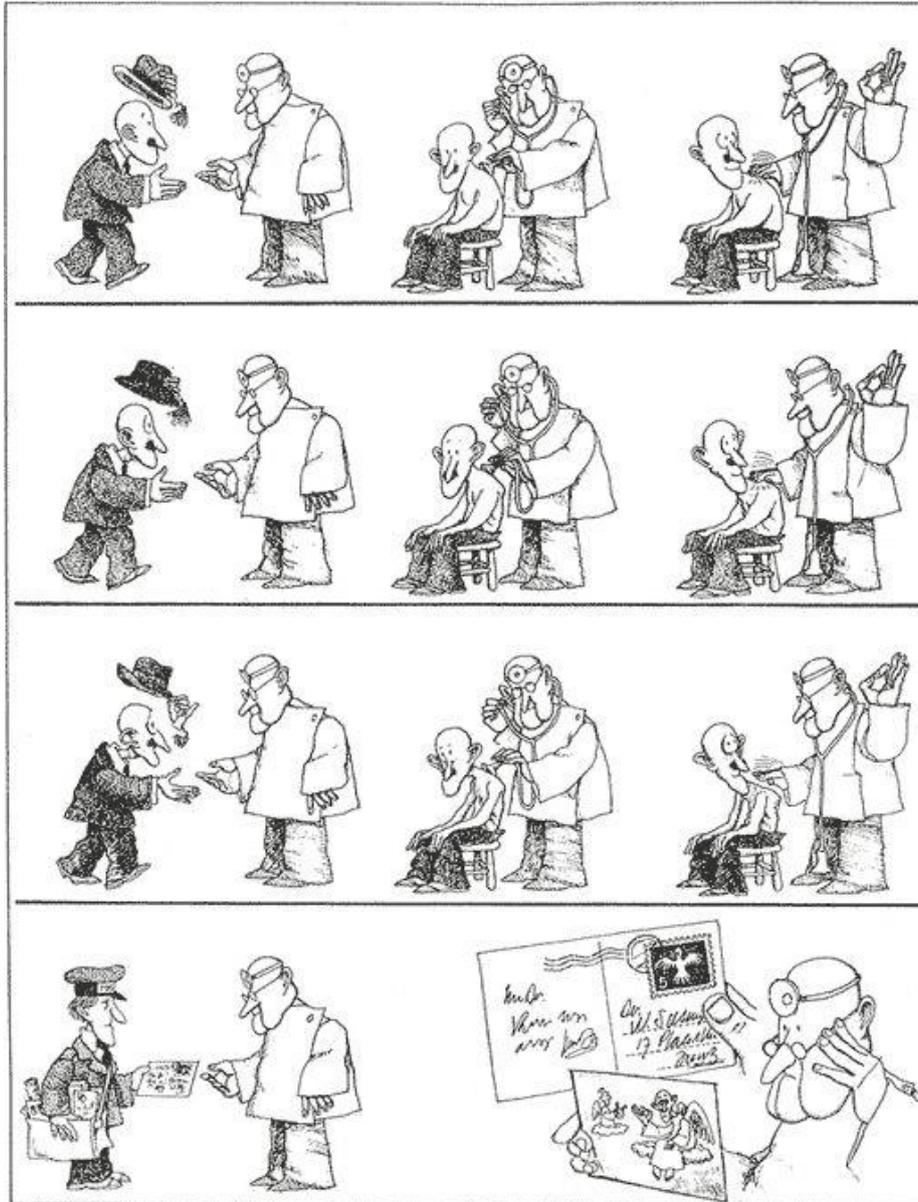
Personajes: señor

Lugar: casa, bar, oficina, restaurante

Objetos: gafas, traje chaqueta, corbata, pañuelos, reloj (reparar las horas)

Verbos: ir(se) a la cama, levantar(se), desayunar, comer, trabajar, cenar, dormir

¿TÍTULO?:



Autor: Joaquín Salvador (Quino)

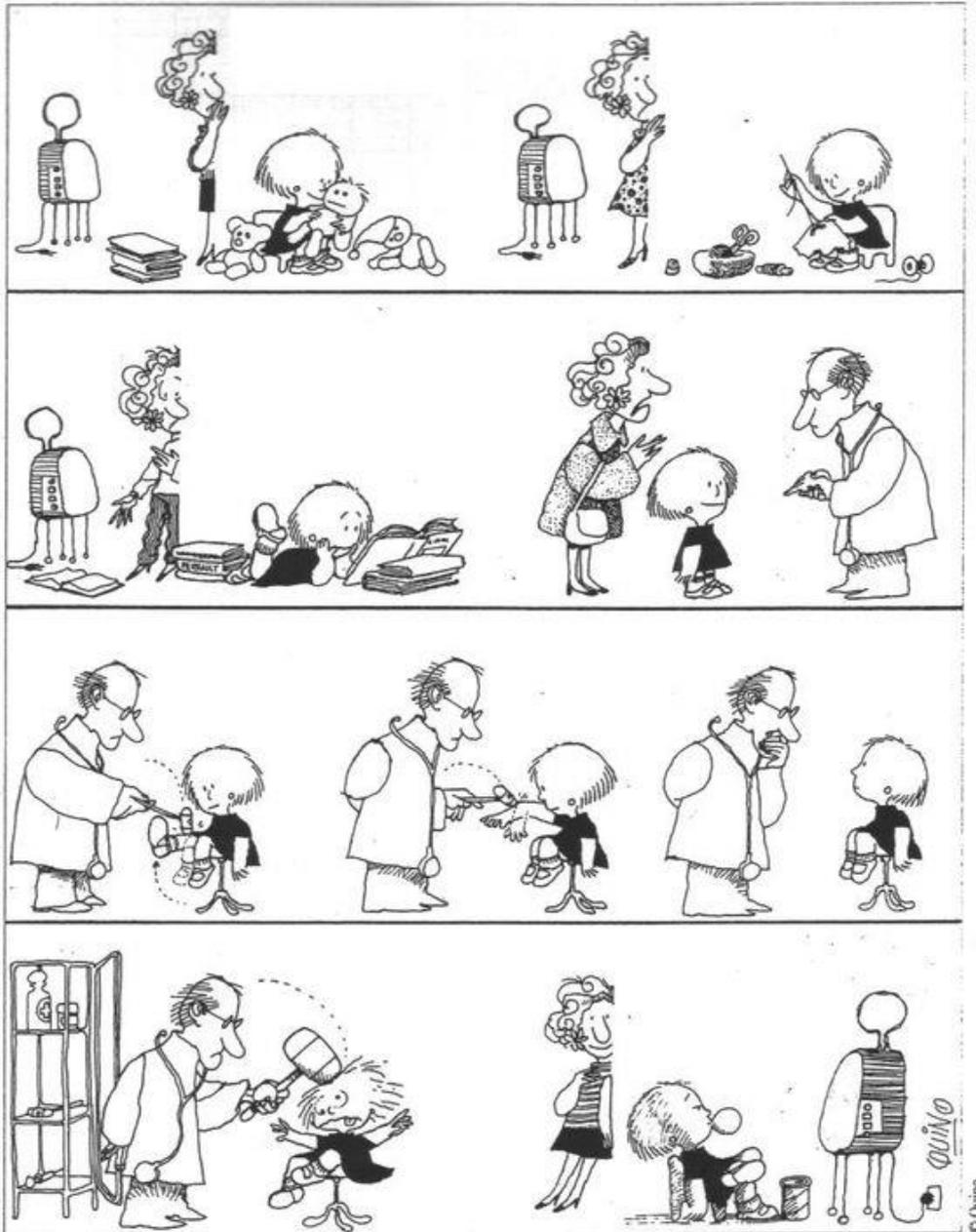
VOCABULARIO ÚTIL PARA ESTA ACTIVIDAD

Personajes: señor, médico, cartero

Vestuario: traje chaqueta, sombrero, bata blanca, uniforme

Verbos: ir al médico, saludar, explicar, hablar, encontrarse mal, auscultar (escuchar los sonidos del interior del cuerpo), entregar, pensar, viajar

¿TÍTULO?:



VOCABULARIO ÚTIL PARA ESTA ACTIVIDAD:

Personajes: Madre, niña, pediatra/médico

Lugar: casa, consulta del pediatra

Sustantivos: partes del cuerpo, juguetes, martillo

Verbos: leer, jugar, coser, espiar, mirar, hablar, pensar, coger, golpear

Ficha 5

RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
¿Qué se evalúa?				%
Estructura y autocorrección	Se preocupa por utilizar estructuras correctas y, cuando nota que ha cometido un fallo, se autocorrige.	Procura utilizar las estructuras de manera correcta pero no se suele autocorregir.	No se esfuerza por utilizar las estructuras de manera correcta y tampoco se autocorrige	20
Descripciones físicas y espaciales	Correctas y completas. Vocabulario rico.	Correctas aunque con un vocabulario limitado.	Incorrectas y poco léxico utilizado.	20
Uso de conectores de orden	Se preocupa por utilizar los conectores que van dando cohesión al discurso	Utiliza algún conector temporal	No utiliza conectores entre las ideas.	20
Grado de implicación y participación	Actitud activa. Se implica en la actividad, hace propuestas y participa.	Hace alguna propuesta pero participa poco	Actitud pasiva. No se implica en las tareas en grupo y no participa.	20
Exposición delante del grupo clase	Clara y fluida	Clara al principio pero más confusa después	Confusa, no se entiende bien la historia	20

Ficha 6

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN			
La actividad ha servido para:	SÍ	A VECES	NO
Acercar a los alumnos a una fiesta cultural			
Sensibilizarse con un género literario: el cómic			
Mejorar las estrategias de expresión e interacción oral			

Iniciarse en la narración de historietas breves			
Repasar las descripciones de personas y lugares			
Usar conectores de orden: <i>al principio, primero, en primer lugar, luego, después, a continuación, más tarde, al final, para terminar, por último, en último lugar</i>			
Fomentar la creatividad en equipo			
Generar risas y favorecer así el clima de aula			

Ficha 7 – PCIC [Consulta 3 abril 2018]

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#p41t (relaciones familiares)

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#p43t (celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos)

ANEXO DE LA SESIÓN 4: Bienvenidos a casa**Ficha 1 – Etiquetas recortables**

LAVADERO
HABITACIÓN DE MATRIMONIO
SALÓN
MI HABITACIÓN
COCINA
CUARTO DE BAÑO

Ficha 2 - Bienvenidos a casa

Mis padres han comprado una casa nueva. Es muy grande, tiene tres plantas. En la planta de abajo está la cocina, un cuarto de baño y el salón. La cocina está justo en el centro. A la derecha de la cocina está el salón y, a la izquierda, el cuarto de baño.

En la primera planta hay dos habitaciones y otro baño. La habitación de la derecha es la de mis padres. A la izquierda está mi habitación. El baño se encuentra entre las dos habitaciones.

En la segunda planta está el lavadero, que es la habitación que se utiliza para lavar y planchar la ropa.

Ficha 3 – Casa

Ficha 4 – Estancias amuebladas que el profesor entregará a los alumnos a modo de guía.

Ficha 5 – Preposiciones de lugar

3 ¿Dónde están las llaves?



3.1. Aprende las expresiones de localización.

La pelota está...



Ficha 6

RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
¿Qué se evalúa?				%
Pronunciación	Pronuncia bien y se entiende lo que dice perfectamente.	Se esfuerza por pronunciar bien pero no siempre lo consigue.	No se esfuerza por pronunciar bien y resulta complicado entenderle.	20
Léxico	Utiliza el léxico estudiado durante la sesión (partes y mobiliario de la casa). Vocabulario rico y diverso.	Intenta utilizar el léxico aprendido en la sesión pero suele repetir siempre las mismas palabras	No se preocupa por utilizar el léxico estudiado en la sesión y, por lo tanto, no se esfuerza en	20

			interiorizarlo	
Uso de preposiciones y adverbios de lugar	Uso correcto, intenta emplearlos todos o casi todos.	Utiliza siempre los mismos adverbios de lugar.	No se esfuerza por utilizarlos y no los interioriza.	20
Estructura y autocorrección	Utiliza estructuras completas y con sentido. Si nota que ha cometido un fallo, se autocorrige.	Intenta utilizar estructuras completas pero si no le sale no se autocorrige.	No se esfuerza por utilizar estructuras de manera correcta. No se autocorrige.	20
Grado de implicación y participación	Actitud activa. Se implica en la actividad, hace propuestas y participa.	Hace alguna propuesta pero participa poco	Actitud pasiva. No se implica en las tareas en grupo y no participa.	20

Ficha 7

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN			
La actividad ha servido para:	SÍ	A VECES	NO
Afianzar el vocabulario conocido sobre la casa y el mobiliario			
Enriquecer el léxico ya adquirido con otro nuevo			
Repasar y/o estudiar preposiciones y adverbios de lugar: <i>al lado de, a la izquierda, a la derecha, en el centro, entre, delante de, detrás de, arriba de, encima de, debajo de...</i>			
Mejorar las estrategias de comprensión y expresión oral			
Justificar, a través de la interacción con los compañeros, las decisiones tomadas			
Fomentar la creatividad en equipo			

Ficha 8 – PCIC [Consulta 3 abril 2018]

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#p102t (características de la vivienda)

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#p104t (objetos domésticos)

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm#p82t (adverbios nucleares o de predicado)

ANEXO DE LA SESIÓN 5: Tres, dos, uno... ¡Acción!**Ficha 1 – Ruleta de palabras**

Léxico E/LE A2

Adjetivos, partes del cuerpo, ropa, partes y mobiliario de la casa

10
NUM. INTENTOS

Sensible: Mayúsculas/Minúsculas
 Acentos

Comenzar

Autor: Marta Monfort

https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3617625/lexico_e_le_a2.htm

Ficha 2 – Diversas fichas de repaso y evaluación

Describe a una de estas personas



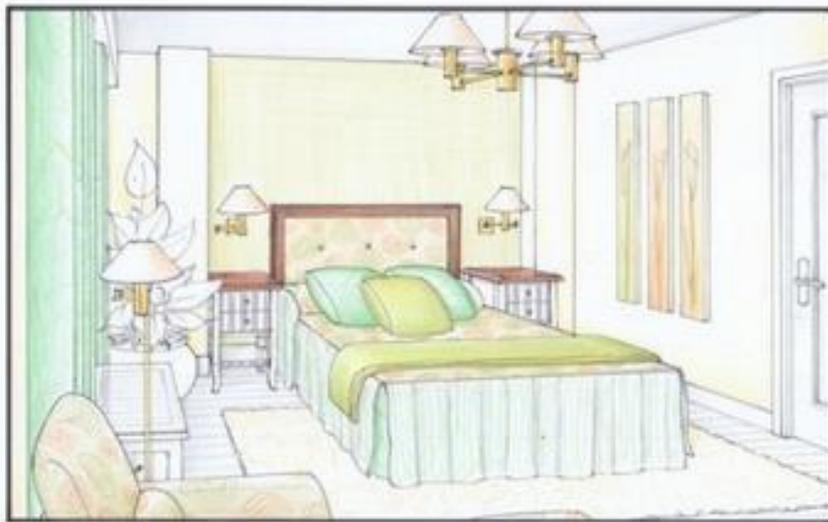
Describe a una de estas personas



¿Qué ropa sueles llevar? ¿Depende de la ocasión?



Describe esta habitación



Describe esta sala



Ficha 3 – Preguntas para examen oral básico (elaboradas por Cristina Capella, profesora del grupo)

UNIDADES 1 Y 2

¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu apellido? ¿Cómo se escribe? ¿De dónde eres?
¿Dónde vives? ¿Cuántos años tienes? ¿Qué haces? ¿A qué te dedicas? ¿Cuál
es tu profesión? ¿Estás casado/a o soltero/a? ¿Tienes hijos? ¿A quién se
parecen tus hijos? ¿Cuál es tu número de teléfono? ¿Cuál es tú correo

electrónico? ¿Cuánto tiempo llevas en España? ¿Qué te gusta de España? Descríbeme un poco a tu familia o a algún amigo.

UNIDAD 3

¿Dónde vives? ¿En qué calle vives? ¿Cuál es tu domicilio? ¿Dónde está tu casa? ¿Cómo es tu casa? ¿Cuántas habitaciones tiene? ¿Tiene terraza? ¿Tiene garaje? ¿Tiene ascensor? ¿Cómo es tu habitación, tu salón, tu cocina? ¿Qué muebles, electrodomésticos, aparatos electrónicos tiene? ¿Qué hay en tu barrio? ¿Qué tiendas hay en tu barrio? ¿Dónde hay un supermercado en tu barrio? ¿Dónde está el supermercado?

UNIDAD 4

¿Cuántos habitantes hay en tu país? ¿Qué lenguas se hablan en tu país? ¿Cuál es la capital? ¿Qué ciudades importantes tiene? ¿Cuántas regiones tiene tu país? ¿Cómo son? ¿Qué cosas importantes me recomiendas ver, probar, visitar en tu país? ¿Qué tiempo hace en tu país en invierno? ¿Qué tiempo hace en tu país en verano?

UNIDAD 5

¿Qué países, ciudades, lugares has visitado? ¿Qué lugares te gustaría visitar? ¿Dónde prefieres pasar las vacaciones o un fin de semana (¿en la playa, en la montaña, en un pueblo, en una ciudad, en una isla, en casa? ¿Cómo prefieres viajar (en avión, en coche, en barco, en tren, en autobús, en moto, en un coche compartido, en bicicleta, en globo, en furgoneta, a pie)? ¿Cómo te gusta viajar (en un grupo organizado, en familia, con amigos, solo, con tu pareja)? Para ti, ¿qué cosas son necesarias para viajar, meter en la maleta (¿una cámara de fotos, el móvil, un secador de pelo)? ¿Qué te gusta hacer cuándo estás de viaje (comer, pasear, hacer excursiones visitar museos, conocer gente, conocer el lugar, descansar)? ¿Dónde te gusta alojarte (en un hotel, en un albergue, en una casa rural, en un hostel, en una pensión, alquilar un apartamento, en un camping (con la tienda de campaña), en una caravana, hacer intercambio de casas)? ¿Cómo te gusta moverte/desplazarte cuando estás de viaje (a pie, en bici, en metro, en taxi, en coche...)? Cuéntame tu viaje preferido: ¿Dónde fue?

¿Cuándo fue? ¿Con quién fuiste? ¿Cuántos días fuiste? ¿Qué visitaste, hiciste, comiste...?

UNIDAD 6

¿Comes de manera saludable (frutas, verduras, pescado, cereales, frutos secos, pasta, productos integrales, carne blanca/ carne roja, productos lácteos)? Explica tu dieta entre semana. Explica tu dieta el fin de semana: desayuno, comida, cena... ¿Qué deportes practicas? ¿Vas al gimnasio o practicas deportes al aire libre? ¿Has cambiado mucho tu alimentación en diferentes periodos de tu vida (de pequeño, de joven, a los 40 años...)? ¿Qué comías antes? ¿Qué deportes practicabas cuando eras pequeño, joven? ¿A qué médicos sueles ir (médico de cabecera, pediatra, oculista, dentista, ginecólogo/urólogo, endocrino, para hacerte análisis de sangre)? ¿Tienes alguna alergia a algo/eres alérgico a algo? ¿Qué te suele doler: la cabeza, la garganta, la barriga, la espalda, los oídos, las piernas, las articulaciones? ¿Qué haces para mejorar? ¿Qué me recomiendas hacer si quiero perder peso, si quiero estar más tranquila, si quiero dormir mejor, si me duele la garganta, la cabeza, los pies?

UNIDAD 7

¿Qué hiciste el fin de semana pasado? ¿Qué haces entre semana? ¿Qué te gusta hacer los fines de semana? ¿Practicas algún deporte? ¿Qué deportes te gustan? ¿Has estado alguna vez en Valencia? ¿Qué has visto de Valencia? ¿Cuántas horas usas Internet? ¿Qué aplicaciones usas de Internet? ¿Para qué usas Internet? ¿Te gusta viajar? ¿Dónde has viajado? ¿Dónde te gustaría viajar? Explica por qué. ¿Qué vas a hacer en tu tiempo libre este fin de semana o las próximas vacaciones? ¿Sabes tocar algún instrumento? ¿Te gustaría tocar algún instrumento? ¿Qué cualidades artísticas tienes? ¿Te gusta o te gustaría pintar, cantar, bailar, etc.? Explica un poco. ¿Cuántas horas ves la tele? ¿Qué programas sueles ver? ¿En qué canal? ¿De qué son? ¿Me puedes recomendar un grupo de música de tu país? Explica un poco. ¿Me puedes recomendar algún programa de televisión de tu país? Explica un poco. ¿Qué tipo de películas te gustan? ¿Me puedes recomendar alguna película? Explica

un poco. ¿Qué hacías en tu tiempo libre cuando eras pequeño? ¿Qué hacías entre semana cuando eras pequeño? ¿Qué música te gustaba cuando eras pequeño? ¿Qué veías en la tele cuando eras pequeño? ¿Cuál es la última película o concierto que has visto? ¿Has ido alguna vez a un museo? ¿Dónde y cuándo fue? ¿Has visto alguna película española?

UNIDAD 8

ESTUDIOS ¿Qué has estudiado? ¿Cómo es el sistema educativo en tu país? ¿Cuántos años dura la guardería, la Escuela Primaria, la Escuela Secundaria, la Formación Profesional, la Universidad, la especialidad en la universidad? ¿En qué te has licenciado/ qué carrera has estudiado? ¿Te has sacado el doctorado? ¿Qué asignaturas tenías en el colegio? ¿Cuáles te gustaban más? ¿Cuáles se te daban bien y cuáles se te daban mal (ciencias, letras, artes plásticas, tecnología, deportes...)? ¿Qué notas sacabas? ¿Eras un empollón/a? ¿Cómo era tu colegio (privado, público, mixto, etc.)? ¿Hacías actividades extraescolares? ¿Hacías excursiones con el colegio o viajes? ¿Qué idiomas aprendías? ¿Qué profesores te caían bien y qué profesores te caían mal? ¿Por qué? ¿Con qué amigos te llevabas bien? ¿Te quedabas a comer en el colegio? ¿Había comedor? ¿Qué hacías en los recreos? ¿Te mandaban muchos deberes o tarea para casa? ¿Qué te gustaría estudiar ahora? ¿Tienes hijos? ¿Qué estudian o han estudiado ellos?

TRABAJO

¿Has trabajado? ¿En qué has trabajado y durante cuánto tiempo? ¿Has hecho trabajo voluntario o prácticas de trabajo? ¿Qué hacías? ¿Qué tipo de contrato tenías? ¿Cómo era tu horario (jornada partida, jornada intensiva, jornada completa, jornada parcial...) y sueldo? ¿Cuántos días de vacaciones tenías al año? ¿Por qué cambiaste de trabajo? ¿Eres funcionario, trabajas para una empresa o eres trabajador autónomo? ¿Cómo has encontrado trabajo (te has presentado a una oposición, concurso público, por una empresa de empleo INEM o ATT, anuncios en el periódico o Internet, has hecho una entrevista de trabajo, etc.)? ¿En qué te gustaría trabajar ahora?

UNIDAD 9

¿Qué fiestas hay en tu país? ¿Cómo se llaman? ¿Qué días se celebran y cuánto duran? ¿Qué fiestas conoces de España? ¿Cómo se celebran en tu país los cumpleaños, las bodas, los bautizos, el 31 de diciembre, otras fiestas locales/regionales/nacionales? ¿Qué se suele regalar en tu país en un cumpleaños? ¿Y en una boda? ¿Qué comida se suele preparar en los cumpleaños, bodas, 31 de diciembre? ¿Te has disfrazado alguna vez? ¿De qué (fantasma, bruja, hada, ...)? ¿Cómo celebrabas tu cumpleaños cuando eras pequeña? ¿Cómo celebrabas las fiestas locales/regionales/nacionales cuando eras pequeño? ¿Estás casado/a? ¿Cuándo te casaste? ¿Dónde te casaste? ¿Cómo fue tu boda? ¿Cuándo fue la última vez que fuiste a un cumpleaños, a una boda? ¿Cómo fue? ¿Qué opinas de las fiestas españolas?

Ficha 4

RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
¿Qué se evalúa?				%
Pronunciación	Pronuncia bien y se entiende lo que dice perfectamente	Se esfuerza por pronunciar bien pero no siempre lo consigue	No se esfuerza por pronunciar bien y resulta complicado entenderle	25
Léxico	Utiliza el léxico estudiado durante las sesiones anteriores. Vocabulario rico y diverso.	Intenta utilizar el léxico aprendido en las sesiones anteriores pero suele repetir siempre las mismas palabras.	No utiliza el léxico estudiado en las sesiones anteriores.	25
Estructura y autocorrección	Utiliza estructuras completas y con sentido. Si nota que ha cometido un fallo, se autocorrige.	Intenta utilizar estructuras completas pero si no le sale no se autocorrige.	No se esfuerza por utilizar estructuras de manera correcta. No se autocorrige.	25
Uso de conectores	Uso correcto	Apenas usa conectores.	Ausencia de conectores.	25

Ficha 5

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN			
Las actividades desarrolladas en las sesiones han servido para	SÍ	A VECES	NO
Enriquecer el léxico ya adquirido con otro nuevo			
Mejorar estrategias de expresión e interacción oral			
Afianzar estructuras y la concordancia			
Favorecer el clima del aula			
Motivar al alumno a seguir estudiando español			

ANEXO 6: Reflexiones personales y evaluación de los alumnos**Ficha 1 – Cuaderno de bitácora****SESIÓN 1: ESTRELLA POR UN DÍA (16/04/2018)**

Hoy había 26 alumnos en el aula: 8 hombres y 18 mujeres. Salvo cuatro estudiantes, todos los demás me conocían ya del primer período de prácticas. Hemos tenido un imprevisto porque no funcionaba el ordenador. Por suerte, llevaba todo el material en papel.

Las estrellas han dado mucho juego y, en las últimas que hemos puesto en la pizarra, se han generado bastantes risas en la clase. Ha habido una buena autocorrección personal y grupal, lo que me ha parecido muy positivo porque significa que han estado atentos a lo que decían los compañeros.

Constato que en el aula hay niveles de oralidad muy dispares. Para algunos alumnos esta actividad ha sido tal vez demasiado fácil porque se trataba de repasar estructuras que ya tienen muy bien interiorizadas. Otros, sin embargo, han tenido grandes dificultades de expresión. Han salido frases como: «¿Fez es el nombre se llama tu perro?» o «¿Gustan fresa?». La parte positiva, como se ha explicado anteriormente, es que se han corregido entre compañeros: «¿Fez es el nombre de tu perro?», «¿Tu perro se llama Fez?», «¿Te gustan las fresas?».

Por último, les he mostrado el portfolio creado en *Google Sites* y les he explicado que voy a ir colgando en él todas las actividades realizadas en clase. Le he pasado una invitación a Cristina para que tenga acceso a todo el material y pueda compartirlo con los alumnos. Los alumnos se han mostrado muy interesados.

Una deficiencia encontrada en esta sesión ha sido la creación de los grupos de trabajo. Les he dejado agruparse libremente y la tendencia ha sido la de agruparse según su idioma materno. Lo he comentado con Cristina y me recomienda que forme yo los grupos, atendiendo no solo a la lengua materna sino también al nivel de conocimiento de los estudiantes, procurando que los grupos sean lo más heterogéneos posible. Como ella conoce bien a sus

alumnos, ha podido darme indicaciones precisas que aplicaré en la próxima sesión.

SESIÓN 2: ¿QUIÉN ES QUIÉN? (18/04/2018)

La parte destinada a la evaluación inicial sale según lo esperado. En las proyecciones iniciales de Mortadelo y Mafalda el grupo clase participa bastante y todo el léxico aportado por los alumnos sirve para crear las nubes de palabras programadas.

En la actividad de desarrollo he notado algunas deficiencias:

1. El tablero estaba pensado para englobar a todas las nacionalidades representadas en el aula. Sin embargo, hoy han venido dos alumnos que no había visto antes, un alumno de China y un alumno de Libia. Por lo tanto, el tablero confeccionado ya no cumple su objetivo inicial.
2. Las personas célebres incluidas en el tablero para representar algunos países no son tan famosas como yo pensaba porque los alumnos procedentes de esos países no saben quiénes son. Me ha ocurrido con los personajes de Siria y de Nigeria.

Todo ello me lleva a pensar que la idea de confeccionar un tablero es arriesgada. El tiempo de elaboración que supone no se ve compensado por dos motivos: en primer lugar, porque es muy difícil abarcar a todas las nacionalidades y porque, además, el mismo tablero no puede servir para grupos distintos; en segundo lugar, porque antes de elaborarlo habría que preguntar a los estudiantes para saber qué personalidades son realmente célebres en sus países, de manera que el tablero fuera realmente significativo para ellos.

La actividad de producción oral sí que ha funcionado. Atendiendo a lo ocurrido en la sesión anterior, esta vez he organizado yo los grupos, mezclando las nacionalidades y los niveles de interacción oral. Voy pasando para escucharlos y los oigo haciéndose preguntas y contestándose unos a otros, siempre en español. Como los noto participativos, decido incluir una nueva actividad que no estaba programada inicialmente: le doy a cada alumno un *post-it* que debe pegar en su frente para intentar adivinar quién es. Se generan bastantes risas.

Pasados unos 30 minutos de trabajo en grupo, pregunto si algún alumno desea explicarnos más cosas sobre el personaje de su país, pero en vista de que nadie se atreve, paso al plan B y pienso yo en un par de personajes para que los estudiantes me hagan preguntas. Ahora sí, preguntan mucho, incluso se interrumpen entre ellos, se arma un poco de revuelo porque todos quieren preguntar. Las estructuras no siempre son correctas pero la participación es muy activa. Cuando fallan en estructuras les hago ver con la cara que tienen que corregirse. Se corrigen entre ellos. Escribo la corrección en la pizarra.

La actividad del *Kahoot!* les divierte mucho y estimo que cumple su objetivo: recopila el vocabulario estudiado de manera lúdica. A Cristina también le gusta mucho y tiene intención de utilizarlo el año que viene con sus nuevos alumnos.

Un problema encontrado en esta sesión es la temporalización, ya que los 70 minutos programados se han convertido en más de 80 minutos de actividad. Cristina no ha mostrado ningún inconveniente al respecto.

SESIÓN 3: ÉRASE UNA VEZ... EL DÍA DEL LIBRO (23/04/2018)

Al comienzo de la clase había 18 alumnos en el aula, 16 mujeres y dos hombres. Tres de las mujeres han venido hoy por primera vez a mis clases, por tanto, desconocía por completo su nivel de comprensión y expresión oral. Toda la parte de introducción y análisis de una historieta en grupo se ha realizado con estos 18 alumnos.

Para la fase de producción los he dividido en seis grupos de tres y he repartido una historieta diferente a cada uno de ellos. Mientras trabajaban, han ido entrando alumnos que han llegado tarde, de manera que a las 10:00 éramos 27 en el aula. Los primeros que han llegado se han incorporado a los grupos que ya estaban formados, pero al ver que seguían llegando he creado un grupo nuevo.

Esto me ha llevado a una reflexión acerca de la adaptación constante que debe estar haciendo el docente en el aula, porque a veces la actividad está en mitad de su desarrollo y la llegada repentina de nuevos estudiantes rompe la dinámica del grupo. El docente tiene que decidir rápidamente la manera de incorporar a esos nuevos estudiantes a la sesión, sabiendo que se han

perdido toda la parte de introducción, de explicación y de indicaciones para realizar la actividad.

El desarrollo de la actividad ha sido positivo. Las ayudas de vocabulario les han venido muy bien para poder construir un discurso completo y con sentido. La invención del final de la historieta ha sido bastante dispar: ha habido grupos muy creativos que han inventado hasta tres posibles finales y otros grupos que no han inventado nada porque no sabían qué decir.

Al entregarles las viñetas finales se han generado muchas risas y les he visto participar de manera activa en los grupos.

Como actividad final han salido a contar su historieta delante de sus compañeros. Los he notado bastante cohibidos y me ha dado la impresión de que no estaban acostumbrados a este tipo de actividad. La parte positiva es que cada pequeño grupo se ha mostrado cooperativo, de manera que todos los componentes han participado y han explicado una pequeña parte de la historia. La entrega de las piruletas ha generado risas y alegría. Este detalle ha permitido quitar hierro al asunto y calmar nervios y tensiones.

No ha habido tiempo de poner en práctica el juego de contar historias con dados, pero de todos modos esta actividad estaba únicamente planteada en el caso de que la primera actividad no diera de sí todo lo esperado.

SESIÓN 4: BIENVENIDO A CASA (25/04/2018)

Hoy había 23 alumnos en clase, aunque luego se han añadido dos más. He comenzado explicándoles que íbamos a trabajar el vocabulario de la casa, el mobiliario, las distintas estancias... porque todo ello les puede ser útil para su vida diaria y también lo van a necesitar para el examen de expresión oral que tendrán dentro de dos semanas. Me ha parecido que la palabra "examen" ha tenido un gran efecto porque los he notado muy atentos en todas las actividades.

Durante la actividad de desarrollo les he visto ayudarse entre ellos, hacerse preguntas, corregirse, me han llamado en numerosas ocasiones de todos los grupos, he podido interaccionar muy bien con ellos. Al final, tal y como estaba

previsto, cada grupo ha descrito de manera detallada una de las estancias de la casa: dormitorio 1 (grupo 1), cocina (grupo 2), salón (grupo 3), baño (grupo 4), lavadero (grupo 5) y dormitorio 2 (grupo 6). En esta exposición ha habido de todo: algunos se han esforzado realmente por utilizar los adverbios de lugar, pero ha habido otros estudiantes que simplemente han hecho listados de palabras, sin más. Conocían bien el vocabulario de la casa y querían enumerarlo todo. He insistido varias veces para que trataran de hacer frases completas y con sentido.

Aunque no estaba programado, les he pedido que como tarea final hicieran una pequeña descripción sobre una de las estancias de su casa y que la incluyeran en sus diarios personales, que son unos cuadernos que van escribiendo de manera libre y que, semanalmente, entregan a Cristina.

SESIÓN 5: TRES, DOS, UNO... ¡ACCIÓN! (30/04/2018)

Antes de comenzar con los exámenes orales y las grabaciones hemos hecho un repaso de vocabulario con *La ruleta de palabras*. Ha sido divertido y pienso que les ha ayudado también a relajarse un poco porque la palabra “examen” les pone muy nerviosos, más aún si se trata de exámenes orales. En esta actividad Cristina me ha sugerido que leyera yo las preguntas de la ruleta en voz alta para que aquellos que tienen problemas de lecto-escritura puedan seguir la actividad como el resto de compañeros.

No se ha podido llevar a cabo la grabación. Al estar todos los alumnos en el aula, el sonido grabado no era óptimo y no se entendía bien. Lo ideal habría sido ir a otra aula, trabajar en silencio, pero no ha sido posible.

En términos generales me ha parecido que los alumnos estaban muy nerviosos y han fallado en estructuras que, en sesiones anteriores, parecían asimiladas. De hecho, se han autocorregido bastante.

Además de las fichas que les hemos dado (las que aparecen en anexo), los estudiantes contaban con un listado exhaustivo de preguntas relativas a los distintos temas que han estudiado con Cristina (también en anexo). En algunos estudiantes era evidente su preparación previa porque conocían las preguntas y contestaban casi de memoria, especialmente las referidas a las

unidades 1 y 2. En cuanto a las descripciones de las imágenes estimo que, efectivamente, sí que han adquirido vocabulario, especialmente el último visto en clase: partes y mobiliario de la casa.

Ficha 2 – *One-Minute Paper*

¿QUÉ ACTIVIDAD TE HA GUSTADO MÁS?

ESTRELLAS	¿QUIÉN ES QUIÉN?	JUEGOS CON EL MÓVIL	CÓMICS – HISTORIETAS	CASA

¿QUÉ HAS APRENDIDO?

VOCABULARIO	DESCRIPCIONES	HACER PREGUNTAS	PARTES DEL CUERPO	PARTES DE LA CASA

¿CÓMO TE HAS SENTIDO?

TRISTE	CANSADO/A	CONTENTO/A	MOTIVADO/A	SATISFECHO/A

¿QUÉ TE GUSTARÍA APRENDER EN CLASE DE ESPAÑOL?

¡MUCHAS GRACIAS!