



**Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación**  
**Dpto. de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales**  
**Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura**

**Máster en profesorado de educación Secundaria Obligatoria Y Bachillerato**  
**Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**  
**(Especialidad de *Lengua castellana y Literatura*)**

**Curso 2012/2013**

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**MODALIDAD B**

***Los proyectos de escritura como modelos de referencia para la enseñanza de español a inmigrantes en la educación secundaria: la carta de presentación***

**DIRECTORA**

**Cristina del Moral Barrigüete**

**AUTORA**

**Alba Cortés Bellido**

**FECHA: 28 de junio de 2013**



## ÍNDICE

<b>1. Planteamiento del problema .....</b>	<b>7</b>
1.1. <i>Objetivos de la investigación.....</i>	10
1.2. <i>Resultados de aprendizaje que se pretenden conseguir con esta investigación... 11</i>	11
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>13</b>
2.1. <i>La enseñanza bilingüe.....</i>	13
2.2. <i>La competencia intercultural.....</i>	16
2.3. <i>Breve historia metodológica en la enseñanza de las lenguas .....</i>	17
2.4. <i>EL enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo .....</i>	18
2.4.1. <i>La evaluación del enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo .....</i>	20
2.5. <i>Un aprendizaje funcional, creativo, significativo y por descubrimiento .....</i>	21
2.6. <i>La investigación-acción .....</i>	24
2.7. <i>EL enfoque por proyectos en secundaria y su importancia en la enseñanza como segunda lengua.....</i>	25
2.8. <i>La competencia escrita y su enseñanza en segundas lenguas: los modelos de referencia o proyectos de escritura .....</i>	26
<b>3. Diseño metodológico .....</b>	<b>29</b>
3.1. <i>Preliminares y concreción del proyecto de escritura .....</i>	29
3.2. <i>Características del proyecto de escritura .....</i>	31
3.3. <i>Tareas del proyecto de escritura: “Escribiendo y describiendo mi futuro profesional”.....</i>	34
<b>4. Análisis de los datos.....</b>	<b>41</b>
4.1. <i>Contextualización del centro .....</i>	41
4.2. <i>Perfiles de los sujetos participantes.....</i>	42
4.3. <i>Resultados de las pruebas iniciales de nivel lingüístico .....</i>	42
4.4. <i>Resultados personales y socioculturales de las fichas identificativas.....</i>	44
4.4.1. <i>Dificultades encontradas durante la realización de las fichas identificativas.....</i>	48
4.5. <i>Resultados de las tareas del proyecto de escritura .....</i>	49
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>54</b>
5.1. <i>Limitaciones de la investigación.....</i>	56
5.2. <i>Consecuencias e implicaciones didácticas.....</i>	56

<b>6. Referencias documentales .....</b>	<b>58</b>
6.1. <i>Bibliografía</i> .....	58
6.2. <i>Webgrafía</i> .....	60
6.3. <i>Sitios web</i> .....	62
<b>ANEXOS .....</b>	<b>64</b>
<i>Anexo 1: Perfil de los alumnos</i> .....	64
<i>Anexo 2: Prueba del CAREI</i> .....	69
2.1. <i>Resultados prueba de nivel del CAREI</i> .....	81
<i>Anexo 3: Imágenes de profesiones y ¡Todo el mundo a trabajar!</i> .....	85
<i>Anexo 4: Sopa de letras de ¡Todo el mundo a trabajar!</i> .....	88
<i>Anexo 5: Imágenes de lugares</i> .....	89
<i>Anexo 6: Cada uno a lo suyo</i> .....	91
<i>Anexo 7: Ejercicios de repaso, ¡Socorro!, ¿Quién me ayuda?</i> .....	92
<i>Anexo 8: Carta de presentación inicial</i> .....	93
<i>Anexo 9: Dossier del S1</i> .....	96
<i>Anexo 10: Dossieres del S2 y S3</i> .....	100
<i>Anexo 11: Entrevista de trabajo dramatizada</i> .....	105
<i>Anexo 12: Tarea del refuerzo para el S1</i> .....	107
<i>Anexo 13: Carta de presentación final</i> .....	111

## **AGRADECIMIENTOS**

*En primer lugar, le agradezco a la profesora del Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales, Dra. D.ª Cristina del Moral Barrigüete, la directora de este Trabajo Fin de Máster, por haber corregido tan minuciosamente este proyecto y haber hecho que pudiera entregarlo apropiadamente, es decir, con el debido rigor científico que este tipo de trabajos merece, y cumpliendo con los plazos establecidos.*

*Al IES “Ramón y Cajal”, por haberme permitido realizar el Practicum con ellos y haberme acogido tan afectuosamente. En especial, quiero dar las gracias a mi tutora, Ana Requejo, por haber aprendido tanto de ella respecto al trato con los alumnos y haberme mostrado tanto aprecio. También muestro mi agradecimiento a Laura Gómez, la Profesora Terapéutica del centro, por haberme ayudado en la búsqueda de material didáctico para los alumnos de Apoyo a la Integración, los participantes de esta investigación.*

*Gracias no sólo a todos estos alumnos inmigrantes del IES “Ramón y Cajal”, por tener que trabajar tanto en un periodo breve pero muy intenso y por hacer las clases tan amenas, sino también a todos sus docentes, por consentir que impartiera nuestro proyecto en sus horas de clase, considerando que les resultaría beneficioso la puesta en práctica de métodos diferentes a los que estaban acostumbrados.*

*Finalmente, a mis padres, por haberme transmitido la pasión por la docencia y el apoyo incondicional en éste y cada uno de mis trabajos.*



*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner Eigenen.*

*(Goethe)*

## **1. Planteamiento del problema**

La atención a la diversidad en el ámbito educativo es la base del proceso de enseñanza-aprendizaje en la sociedad actual en la que vivimos, debido principalmente, a los procesos migratorios acaecidos en los últimos años en nuestro país. Es necesario, que los docentes cubran las necesidades que requieren los alumnos a nivel grupal, pero también a nivel individual, teniendo en cuenta todo aquello que diferencia a un alumno de otro: características propias, entorno más próximo, nivel educativo, gustos e intereses, nivel socio-cultural, y el que nos atañe de forma más directa en este caso, la procedencia, etnia o nacionalidad. Hay que prestar especial atención al alumnado que no puede manejar la lengua castellana, puesto que no solo tiene esta notable carencia, también hay que añadir factores como que acaba de abandonar su país y, quizá, de forma involuntaria, y que son abundantes los hábitos a los que tendrá que acostumbrarse en un periodo breve de tiempo.

Entre los factores recién nombrados, destacamos la dimensión socio-afectiva, ya que como Arnold y Fonseca (2004: 45-60), pensamos lo siguiente:

“En la conocida formulación de Maslow (1968) de la pirámide de necesidades, una persona no puede desarrollar necesidades superiores (como las cognitivas), mientras no se hayan satisfecho sus necesidades más básicas, como la autoestima y la seguridad”.

Y al aplicar esta teoría al proceso de aprendizaje, podemos llegar a una clara conclusión. Si un adolescente cuando llega a su nuevo instituto, no se siente acogido por un grupo de iguales (sus compañeros de clase), y tiene la necesidad de pertenencia sin cubrir, y además, tampoco percibe cierto afecto por parte del profesorado, es tarea todavía más complicada que pueda desarrollarse intelectualmente de forma apropiada. En definitiva, los seres humanos mostramos prioridad en otros aspectos antes que en el académico.

En este sentido, es esencial que los alumnos inmigrantes perciban que, tanto los docentes como sus compañeros, valoran y respetan su lengua nativa. Al tratarse de

un sector minoritario en los institutos, no es difícil que puedan llegar a sentirse discriminados.

En términos generales, fomentar un ambiente multicultural en los centros es un acto que debería de ser exigido y convertirse en un hábito; desde charlas y conferencias a exposiciones por parte de los propios alumnos. Por ejemplo, la creación de semanas dedicadas a la cultura, pudiendo llevar dichos alumnos la comida típica de su nación, los bailes folclóricos, la vestimenta, costumbres, etcétera.

Varios autores como Cummins (2001: 15-20) opinan que las consecuencias que conlleva que el alumno extranjero tenga que renegar, en cierto modo, de su identidad y cultura, son completamente nefastas:

*“When the message, implicit or explicit, communicated to children in the school is «Leave your language and culture at the schoolhouse door», children also leave a central part of who they are their identities at the schoolhouse door. When they feel this rejection, they are much less likely to participate actively and confidently in classroom instruction. It is not enough for teachers to passively accept children's linguistic and cultural diversity in the school. They must be proactive and take the initiative to affirm children's linguistic identity [...].”*

Este tema será explicitado más adelante (2.1.), donde se detallará que, además de lo beneficioso que resulta que los alumnos inmigrantes mantengan su identidad, también lo es que no pierdan su lengua materna.

Por otra parte, el hecho de incluirlos en el aula como un alumno más y olvidarlos, atendiendo solo a los compañeros de habla hispana, constituye un fracaso, aunque se trate de una inmersión relativamente tardía (12 años, 1º de ESO). Dichos alumnos necesitan apoyo, el cual debe facilitarse dentro del aula, para poder alcanzar un nivel de la lengua española tal, que les permita avanzar en su integración social y desarrollo personal.

El sistema educativo actual, pretende integrar a los alumnos inmigrantes, adjudicándoles el curso correspondiente a su edad. Creemos que es imprescindible una prueba de nivel que constate en qué asignaturas destaca o, en las que tiene más carencias, también una prueba de lengua castellana, pero además es muy importante la labor del Departamento de Orientación, con el fin de conseguir nivelarle lo antes



posible, asignarle un curso académico adecuado y que pueda así, interrelacionarse y convivir. A pesar de esto, habría que matizar que, en algún caso, sí que cabría adjudicar a dichos alumnos al curso que les pertenece, ya que su integración, por algún motivo, se presume que va a ser más breve que en la mayoría de los casos. Nos referimos a ocasiones especiales, en los que ciertos alumnos adquieren un nivel de la lengua con mucha facilidad.

Podría ser una buena propuesta no evaluar a los alumnos inmigrantes nada más llegar, evitando así la presión que esto supone y pudiéndose dedicar plenamente a lo que es la inmersión lingüística, esencial para su desarrollo posterior a todos los niveles. Sin embargo, muchos son los que critican esta posición lanzando preguntas como, ¿de cuánto tiempo se trataría? Algunos piensan que dos años son suficientes para adquirir cierto nivel de conocimiento en una lengua, pero aun con todo, no se trataría de un nivel similar al de sus compañeros hispanos y se ha comprobado, empíricamente, que la mezcla entre nativos e inmigrantes es muy conveniente para el desarrollo de las habilidades comunicativas, en especial, de ámbito coloquial. También son varios los autores que creen, que no están en condiciones de perder un año académico. La respuesta, pues, queda difusa, puesto que son muchos los factores a tener en cuenta; y, como ya se sabe, cada alumno es distinto y con él, la adquisición de una nueva lengua.

Son también muchos los críticos e investigadores, los que comparten la opinión de que el sistema educativo crea una separación entre las diferentes áreas curriculares, en vez de tratarlas como un proyecto interdisciplinar. Y partiendo de esto, como dice Trujillo (2005), “[...] tanto desde el área del conocimiento de la lengua materna como desde el área de segundas lenguas como desde el resto de las áreas curriculares, el lenguaje puede y debe ser un elemento a tener en cuenta”. Y, un poco más adelante, añade este mismo autor (*op. cit.*) “La producción y comprensión de conocimientos están medidas por el lenguaje en proporciones tales que nos permiten afirmar que la actividad educativa es esencialmente una actividad lingüística”. Por ello, parece ser necesario crear una conexión entre la lengua y el resto de asignaturas, siendo así, de alguna manera, todos los profesores, profesores de lengua. Además, está demostrado como dice Mimi Met (citado en Trujillo, *op. cit.*), que los alumnos pueden adquirir la competencia lingüística y el resto de

competencias curriculares al mismo tiempo; y según Quincannon y Navés (citado en Trujillo, *op. cit.*), se producen contextos reales de la lengua, uno de los objetivos básicos de la enseñanza a inmigrantes.

A efectos prácticos, el profesor de lengua debería tomar los contenidos de otras áreas curriculares como Historia, Matemáticas o Biología, y trabajar con sus contenidos a la hora de enseñar el español, y el resto de profesores presentarían sus contenidos de tal forma que todos los alumnos pudieran tener acceso a ellos. Desafortunadamente, esto sigue siendo algo ideal, pues no se lleva a cabo, debido al tiempo que requiere su elaboración y teniendo en cuenta que dicho profesor de lengua, también quiere exponer conceptos de su propia materia.

Es evidente, que es un tema de mucha complejidad, ya que alguno puede pensar, que esto supondría un retraso para el resto de compañeros. Por lo tanto, merece ser tratado, analizado e investigado debidamente.

### *1.1. Objetivos de la investigación*

Por nuestra parte, la finalidad principal de este trabajo es favorecer la acogida de los alumnos inmigrantes que se incorporan al sistema educativo. Y esto lo intentaremos conseguir a través de los siguientes objetivos:

- Integrar a los alumnos social y culturalmente.
- Adquirir el aprendizaje instrumental de la L2.
- Establecer una estructura de apoyo para atender sus necesidades e inquietudes.
- Aprender de forma cooperativa y por medio de un enfoque por tareas.
- Transmitir conceptos que les sean de gran utilidad para los alumnos inmigrantes por ser procedentes de la vida cotidiana.

Además, la innovación que aporta esta investigación parte de unificar los materiales didácticos e impartir las mismas tareas a alumnos con distintos niveles de español.

De acuerdo con la metodología que empleamos, el enfoque por tareas, hay que decir que el objetivo que perseguimos es introducir con éxito al alumno en el sistema educativo, y para ello, se articulan una serie de tareas que potencian al alumno a realizar satisfactoriamente la tarea final. Todo ello, aparece contextualizado en una

situación, en este caso, que pertenece al ámbito personal (les ayuda a conocerse mejor), al público (pues se trata de un documento de carácter oficial), educativo (ya que contribuye en su formación) y profesional (debido a que es la esencia del proyecto), se trata de la enseñanza del mundo laboral. Para que los resultados sean óptimos, no hay que olvidar la aplicación del aprendizaje colaborativo, pues si nuestro objetivo es su integración social, las actividades tendrán que estar destinadas a la interrelación con el prójimo.

Respecto a los objetivos específicos contenidos en las tareas que proponemos para llevar a cabo nuestro proyecto, pretendemos:

- Formar al alumno inmigrante en torno al ámbito laboral.
- Desenvolverse en el ámbito profesional a partir de unos criterios básicos.
- Desarrollar la destreza escrita fundamentalmente, y también la oral.
- Hacer dramatizaciones del contenido que abarcan las distintas tareas como si de un caso real se tratase.
- Reconocer las distintas profesiones y los lugares donde se desarrollan.
- Construir frases expresando gustos y deseos.
- Identificar sus características de personalidad más destacadas.
- Distinguir las situaciones formales, que se desarrollan en el ámbito laboral, de las informales, que se producen diariamente.
- Analizar el uso del *tú* y del *usted*.

Como tarea final, el objetivo que formulamos es redactar una carta de presentación, a través de la adquisición de los conocimientos básicos para poder presentarse adecuadamente, y expresar sus gustos y deseos acerca de su futuro laboral.

### *1.2. Resultados de aprendizaje que se pretenden conseguir con esta investigación*

Para terminar con la introducción de este trabajo, querríamos advertir de que todo el proyecto, al fin y al cabo, es un pretexto para que los alumnos puedan:

- Desenvolverse en la vida administrativa y rellenar cualquier formulario (solicitud, beca, o cualquier tipo de impreso), lo que repercutirá en una mayor soltura en su vida cotidiana).

- Conocerse a sí mismos -por medio de la tarea de la personalidad- y valorarse reconociendo sus características más pertinentes para el trabajo, con un posible aumento de autoestima.
- Identificar las distintas profesiones para que puedan orientar su futuro laboral a nuevas perspectivas.
- Valorar el orden en la presentación de documentos como un rasgo efectivo e imprescindible.
- Implicarse en la participación de debates o coloquios.
- Habitarse a escribir en español como algo fundamental en la vida cotidiana y que esto no les suponga un gran esfuerzo.
- Adaptarse a lo que el contexto o interlocutor exige en cada momento.
- Activar la capacidad de razonamiento y reflexión.
- Reconocer que el esfuerzo tiene un beneficio.
- Adquirir seguridad en sí mismo para poder interrelacionarse.
- Alcanzar hábitos necesarios, para poder trabajar en equipo de cara a su futuro profesional.
- Distinguir aquello que es pertinente en una carta de presentación de aquello que deben omitir.

En definitiva, se trata de una serie de valores que son inherentes especialmente a la Enseñanza Primaria, pero también a la Secundaria. Los alumnos inmigrantes han podido estar escolarizados en sus países de origen y haber adquirido los hábitos pertinentes, pero también los hay, que nunca antes lo habían estado y, por lo tanto, tienen unas evidentes carencias en este sentido. Por lo que creemos, que es necesario hacer hincapié en ellos, con la finalidad de que alcancen dichos valores, los cuales son básicos y deben preceder a cualquier conocimiento lingüístico o académico.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La enseñanza bilingüe

A modo de comienzo, nos gustaría empezar por comentar la enseñanza bilingüe. No es conveniente ni que el alumno se forme solo en su lengua materna, ya que no podrá integrarse en la sociedad, ni que solo desarrolle la L2, pues ha de conocer su lengua como parte de su cultura e identidad entre otras. Por consecuencia, el bilingüismo es la meta que se debería de intentar alcanzar en los centros, con el alumnado de procedencia extranjera, como veremos más adelante.

Para ello, empezaremos describiendo las distintas formas de adquisición de una L2. Por una parte, existe la “inmersión total temprana”, que es el aprendizaje de una lengua casi al mismo tiempo que la materna. En este caso, hay que atender a dicha lengua materna para que el niño no la olvide, ya que no se trata de un proceso de desplazamiento de la L1 por la L2. Y por otra, existe otro modelo en el que es la lengua materna la que prioriza ante la L2, y se corre el riesgo de que el proceso de aprendizaje no se complete, debido a que el alumno no tenga posibilidad de interacción fuera del instituto.

En la enseñanza bilingüe, hay dos tipos de programas educativos según Contesse 2004, y citado en del Moral (2010, y *en prensa*). Por un lado, los que solo proporcionan los medios lingüísticos para realizar una transición de la lengua A (familiar), a la lengua B (comunitaria), para luego continuar con esta última y dejar de lado por completo a la primera, y por otro lado, existen programas que buscan añadir una lengua B, sin olvidar la lengua A. Habría que aclarar, que si el resultado de esta enseñanza es el monolingüismo, como ocurre en el primer modelo expuesto, no debe denominarse enseñanza bilingüe.

Se entiende por inmersión lingüística, el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en una lengua que no es la L1 de los alumnos. El objetivo último de un programa de inmersión es que los aprendientes sean competentes en ambas lenguas, es decir, sean bilingües. De este modo se crea en el aula un contexto de adquisición, en el que la L2

se usa comunicativamente en actividades académicas, practicando las diferentes destrezas lingüísticas en textos y temas propios de la asignatura en cuestión.

El término de inmersión lingüística nace en la década de los sesenta del siglo XX en Canadá para definir los programas en los que un grupo de aprendientes anglófonos se educa en francés, lengua minoritaria en el medio social. En algunos países, entre ellos España, estos programas han pasado a formar parte de la política lingüística del gobierno con el fin de preservar una lengua minoritaria, como en el caso del catalán, el euskera y el gallego. Así pues, tanto en su origen como en la actualidad, en un programa de inmersión lingüística subyace la idea de que la lengua materna del aprendiente está suficientemente asentada fuera de la escuela. En este sentido, no debe confundirse un programa de inmersión con un programa de submersión, en el que se prescinde de la lengua del niño y solo se le ofrecen cursos de refuerzo de la L2, como en el caso de los aprendientes inmigrantes<sup>1</sup>.

El segundo modelo (Contesse, 2004), también sería el ideal para los extranjeros llegados a España, ya que simultáneamente, aprenden nuestra lengua y se forman en la suya propia; sin embargo, la realidad existente es muy distinta. Una de las causas por la que se desarrolla el primer modelo en nuestras aulas, y especialmente en la actualidad, es la falta de presupuesto; no obstante, otra de las razones notablemente importante es que muchos de los alumnos extranjeros, optan por la vía práctica en lo que a su aprendizaje se refiere. Teniendo en cuenta que van a permanecer en España, al menos por mucho tiempo, reniegan seguir estudiando su lengua materna, exponiendo que con manejarla en sus casas ya es suficiente; estos alumnos, prefieren emplear todo el tiempo posible en aprender castellano, ya que de éste depende su bienestar.

Además, son varias las investigaciones que determinan las ventajas que supone que los alumnos sigan formándose en su lengua materna, por ejemplo, Lindhohn-Leary (2005), y citado en Vila, (2012: 32):

“La evaluación de los modelos escolares de los Estados Unidos que tienen en cuenta el desarrollo de la L1 del alumnado de origen extranjero también apoya la idea de que el tiempo educativo dedicado a promover la lengua propia de este alumnado revierte positivamente en el aprendizaje de la L2, especialmente en el

---

<sup>1</sup> Véase la definición completa en el diccionario de la página virtual del Instituto Cervantes [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm)

dominio de las habilidades lingüísticas relacionadas con la lectura y la escritura.”

Otro ejemplo, aunque para la educación primaria, lo hallamos en Bélgica (Cummins, 2001: 15-20):

*“One of the most strongly established findings of educational research, conducted in many countries around the world, is that well-implemented bilingual programs can promote literacy and subject matter knowledge in a minority language without any negative effects on children’s development in the majority language. Within Europe, the Foyer program in Belgium which develops children’s speaking and literacy abilities in three languages (their mother tongue, Dutch and French) in the primary school most clearly illustrates the benefits of bilingual and trilingual education”.*

Igualmente, se ha comprobado (*op. cit.*) que continuar con el desarrollo de sus lenguas maternas favorece en las áreas lingüísticas y en especial en la L2, pero, asimismo, también influye notablemente en sus comportamientos, en desarrollar un pensamiento más flexible y por supuesto, en mantener sus propias identidades, pues su lengua materna, es parte indispensable de las mismas.

En el caso contrario, si se exige a los alumnos el rechazo de su propia lengua, se produce una paralización en su formación. Este alejamiento a la multiculturalidad no solo es negativo a nivel individual, como hemos comprobado, sino también a nivel social. Las identidades de las sociedades deben evolucionar, igual que transcurren los tiempos. Si despojamos a los alumnos de un derecho, como es mantener su cultura, estamos coartando su libertad.

Siguiendo estos argumentos, se han creado iniciativas que se aproximan mucho al segundo modelo citado anteriormente. Por ejemplo, en la ciudad autónoma de Melilla, el Ministerio español estableció en 2009 una serie de convenios con Marruecos, de tal manera que si hay un número mayoritario de alumnos marroquíes, en horario no lectivo, podrán asistir a clases para reforzar su lengua materna y los contactos intelectuales y afectivos con su cultura de origen (Del Moral, 2010 y, *en prensa*).

Otra práctica que habría que ensalzar, sería la que Ignasi Vila (2004: 32), comenta, que es la elaboración de libros bilingües, escritos en la L2 y en la lengua

materna del alumno, que se manejen llevándolos de la escuela a casa y de casa a la escuela. La familia, cumple un papel primordial en esta herramienta didáctica, ya que podrán aportar a dicho libro, ideas, comentarios, fotos, anécdotas, expresiones lingüísticas, costumbres, ilustraciones, etc. de su país de origen. Se pretende que se creen textos “identitarios”, reconociendo su cultura y lengua como una de las herramientas para promover el éxito del aprendizaje de la L2.

En conclusión, nos sumamos a la idea que Ibarra, Francos y Roca (2009: 19-20) utilizan sobre el concepto de *escuela inclusiva*, ya que éstos entienden que “todos tienen que formar parte activa en la escolarización. Es un aprendizaje continuo y la escuela es el lugar de encuentro idóneo para el aprendizaje de la L2 para propiciar contextos y situaciones, ámbitos de relación para el uso de la lengua.”

### 2.2. *La competencia intercultural*

Creemos que es imprescindible aludir a la competencia intercultural, la cual hace referencia a las destrezas que tiene el alumno para desenvolverse en la L2 de forma apropiada, en las frecuentes situaciones que se le presentan diariamente en la sociedad pluricultural en la que vivimos. Consideramos que las costumbres de un país son una parte fundamental en el aprendizaje y, por ello, deben ir de forma intrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre otras razones, conocer los hábitos ayuda a que no se produzcan determinados malentendidos procedentes de las diferencias existentes entre las diversas culturas.

En las últimas décadas, ha llegado a ser tal la importancia que se le ha otorgado a la cultura procedente de la L2 que se quiere adquirir, que ya no se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje sin la vinculación de cultura y lengua.

Podemos destacar algunos enfoques en los que prima la competencia intercultural; entre otros, el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*), que establece como punto de partida la dimensión pragmática de la competencia lingüística<sup>2</sup> y determina que el “el objetivo es lograr que el alumno se comporte de tal manera respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla en cuestión, que pase por ser un miembro más de ésta”.

---

<sup>2</sup> Se entiende por Pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. (Véase la definición completa en el diccionario de la página virtual del Instituto Cervantes (CVC). Disponible [en línea]: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/pragmatica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm)



Otro enfoque es el holístico (*The Holistic Approach*) el cual consiste en provocar en el alumno ciertos aspectos de carácter afectivo, como puede ser que se identifique en lo que respecta a las diferencias culturales. Así, el alumno “será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto”. “En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura<sup>3</sup>”.

### 2.3. Breve historia metodológica en la enseñanza de las lenguas

A continuación, citamos de manera muy breve los diversos enfoques más importantes que se han usado a lo largo de la historia de la metodología en la enseñanza de lenguas, pues lo consideramos relevante para poder comprobar brevemente la evolución desde los métodos más tradicionales, hasta los más actuales, como es el enfoque por tareas y, todavía más novedoso, el enfoque por proyectos.

Hasta los años 70 predominó el enfoque estructuralista, que consideraba que la lengua es una estructura, es decir, la suma de los elementos que la forman. Se basaba en que aprender una lengua es saber sus sistemas, fónico, morfológico, sintáctico, y semántico. El punto de partida era gramatical, se formaban hábitos lingüísticos a través de la repetición. En las actividades principalmente, se tenían que repetir estructuras, se construían frases por medio de modelos, constaban de ejercicios en los que había que unir términos, de pregunta-respuesta, de completar huecos, etcétera.

En los 70, el enfoque que primaba era el nocio-funcional. Se fundamentaba en que la lengua es el conocimiento del código, el saber decir y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada, es decir, en los aspectos sociales y funcionales de la lengua. La forma en que se enseñaba era por medio de la unión de reglas gramaticales y reglas de uso, dando como resultado recursos lingüísticos en situaciones comunicativas tipificadas. Las actividades que proponía este enfoque se basaban en una lista de situaciones comunicativas como *identificarse, hablar de aficiones, enviar una carta, organizar una fiesta, etc.*, es decir, se promueven simulaciones partiendo de las formas lingüísticas. Y así durante los años 80 se concretan las ideas de este enfoque nocio-funcional en lo que llamamos el método comunicativo.

---

<sup>3</sup> Véase la definición completa en el diccionario de la página virtual del Instituto. Disponible [en línea]: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)

A finales de los 90, destaca el enfoque por tareas, el cual vamos a desarrollar en el punto siguiente (2.4.). Según el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas<sup>4</sup> (MCERL, 2002: 9-10), publicado por el Consejo de Europa, el enfoque por tareas es “(...) cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de un obligación o la consecución de un objetivo”; así “(...) la comunicación supone la realización de tareas” (2002: 15), y “las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo y profesional.” (2002: 155)

#### *2.4. El enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo*

En el enfoque por tareas el trabajo resultante en el aula está organizado como una secuencia de tareas cuidadosamente engarzadas, que giran alrededor de un tema y que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final. El punto de partida son las tareas que se van a realizar; no la gramática o el vocabulario. La elección de la serie de tareas es tan importante o más que la tarea final. Podríamos destacar dos factores que se deben cumplir, y que son que los contextos escogidos sean prácticos en la vida real y que éstos motiven a los alumnos, que sean de su interés, de su gusto y que respondan a su nivel y necesidades; de esto, dependerá la utilidad de lo aprendido y el éxito. En consecuencia, sería beneficioso hacer un análisis por necesidades en cuanto al grupo de alumnos en cuestión, atendiendo a la diversidad.

Las tareas son actividades en las que se reflejan el uso de la lengua en la vida cotidiana; es decir, los alumnos crean situaciones reales presentando los conceptos lingüísticos por medio de procesos de comunicación reales. Consideramos esencial que los contextos comunicativos en los que los alumnos tienen que involucrarse sean verosímiles, evitando situaciones ficticias y la adquisición de hábitos que no sean propios de un hablante de español actual. Las situaciones a las que se hace referencia van desde abrir una cuenta bancaria, hasta comprar un utensilio en una papelería, concretar una cita, o rellenar una solicitud para obtener una beca.

---

<sup>4</sup> A partir de ahora utilizamos las siglas (MCERL) para nombrar este documento.

En el enfoque por tareas siempre van a primar las actividades comunicativas frente a las de apoyo lingüístico; sin embargo, en algunas ocasiones, es conveniente manejarlas, ya que nos permitirán llevar a cabo las tareas de comunicación. Los antiguos métodos de enseñanza del español a extranjeros, partían por el contrario, de la gramática del español, ralentizando la adquisición del español, las destrezas comunicativas y dotando a los alumnos de expresiones poco frecuentes en el uso diario de la lengua. Por todo esto, se considera esencial que el alumno extranjero aprenda, en primer lugar, a comunicarse por medio de la L2 con la mayor rapidez posible, para que de esta manera, se pueda incorporar al curso normalizado del resto de sus compañeros, pudiendo seguir las clases e iniciando relaciones sociales.

Para Ignasi Vila (2004: 62-66), los programas de inmersión abordan la adquisición de una segunda lengua desde una perspectiva comunicativa en las que predomina la negociación de los contenidos en la interacción adulto-niño. Todos los escolares inscritos en un programa de inmersión –entendido éste en sentido estricto– tienen como característica común que desconocen la lengua vehicular, de ahí que los esfuerzos iniciales se centren en la comprensión de los mensajes antes que en la producción. Por ello, la lengua se presenta contextualizada de manera que le permita al aprendiente incorporarla en procesos comunicativos en los que cada uno utilizará los recursos lingüísticos que posee.

En cuanto al aprendizaje cooperativo, existen dos pilares principales, que son: a) la interdependencia positiva, puesto que para lograr que una tarea resulte satisfactoria se necesita la cooperación y la interacción de todo el grupo; y b) la responsabilidad individual de cada estudiante, ya que aunque trabajen en equipo, se les va a evaluar también individualmente el procesamiento de la lengua (*input*) y la puesta en práctica de la misma (*output*), que se lleva a cabo en situaciones comunicativas reales, lo que es fundamental para la adquisición de la Segunda Lengua (L2). Para ello, será necesario que los grupos sean reducidos y que estén formados por alumnos con diferentes niveles de la lengua, pudiendo así estimular el aprendizaje entre iguales, una de las ventajas más beneficiosas de esta técnica (Del Moral, *en prensa*).

En definitiva, el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo están estrechamente unidos, favoreciendo una presencia efectiva del *input* y del *output*. Debemos destacar la importancia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la

competencia intercultural, que ya hemos definido (2.2.). Por lo que, para el desarrollo de esta competencia intercultural son fundamentales ideas como la “interdependencia positiva” o “la responsabilidad del grupo hacia el individuo y del individuo hacia el grupo”, mencionadas como rasgos propios del aprendizaje cooperativo (Trujillo, 2002: 147-162)”.

No hay que olvidar que los alumnos deben ser conscientes de su propio aprendizaje, por lo que resulta conveniente que se les explique previamente qué temas van a tratar, qué van a aprender, qué van a hacer, etc. Los alumnos más ambiciosos en cuanto al aprendizaje del español podrán ir preparándose en casa la tarea siguiente, puede que tengan curiosidad y comiencen a buscar información en Internet, pregunten a algún compañero español, o a sus padres.

#### *2.4.1. La evaluación del enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo*

Como recientemente se ha mencionado, el alumno ha de ser consciente de lo que va a aprender, pero también de lo que ha aprendido y de lo que todavía no ha asimilado. Y esto hace referencia a la evaluación del enfoque por tareas. En este sentido, el objetivo más importante es conseguir la autonomía del aprendizaje y, para ello, se requiere que el alumno se implique de forma activa, dejando en un segundo plano al profesor y las tradicionales clases magistrales.

Consideramos que uno de los métodos idóneos es la autoevaluación o la co-evaluación, siguiendo las líneas de Calatayud (2008), en el caso de la autoevaluación, promueve un comportamiento responsable, ya que el alumno ha de ser consciente de sus logros, pero también de sus fracasos y ha de valorarse de forma sincera. Además, es necesaria una reflexión que invita a juzgar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La crítica que subyace de este proceso, hace que el alumno, de forma autónoma, compruebe en qué necesita mejorar y en qué ha destacado aportando importantes avances al grupo.

- Como ya se sabe, en muchas ocasiones, el alumno se va a sentir más estimulado para emprender mejoras en dicho proceso, si es él mismo el que se evalúa. Así, la autoevaluación desarrolla la importante competencia de *aprender a aprender*, provocando que cada estudiante controle dicho proceso, sin necesidad de ayuda o influencia externa. Y lo mismo ocurre en el caso de

la co-evaluación; sin embargo, en este caso, la evaluación se produce entre iguales. De igual forma que la autoevaluación, este método puede calar más profundo en un estudiante, ya que puede tener más en cuenta los consejos o las críticas de sus compañeros, que las del profesor, promoviendo en él un gran afán por mejorar pudiéndoselo demostrar al resto de compañeros.

Por todo ello, creemos que la autoevaluación sería uno de los medios más adecuados a la hora de medir las destrezas adquiridas. Sería necesario, por lo tanto, facilitarles una ficha de seguimiento individual, en la que se les ayude a evaluar sus habilidades. Además, al finalizar cada una de las tareas, rellenarían un “*One minute paper*”<sup>5</sup> (Morales, 2011), puesto que, como ya se ha mencionado anteriormente, se considera esencial que los alumnos disfruten con las tareas, les interesen los temas a tratar y les sean de gran utilidad, y qué mejor forma de averiguarlo que preguntándoles de forma directa, pero pudiendo contestar ellos mismos de forma anónima.

Además de estas dos metodologías que consideramos esenciales en la enseñanza, enfoque por tareas y enfoque colaborativo, es necesario que el proceso de enseñanza y aprendizaje se caracterice por un aprendizaje significativo, funcional, creativo y flexible, con el fin de atender a la diversidad, conseguir el interés, promover el esfuerzo y propiciar un ambiente adecuado en clase, a fin de que dicho proceso sea satisfactorio.

### *2.5. Un aprendizaje funcional, creativo, significativo y por descubrimiento*

El aprendizaje significativo viene determinado por el desarrollo de la competencia de *Aprender a aprender*. Se partirá de los conocimientos previos de los alumnos para integrar la nueva información en su estructura cognitiva, es decir, partiendo de lo conocido, lo genérico y lo concreto se llegará a lo desconocido, lo específico y lo abstracto, respectivamente. También, se fomentará un aprendizaje autónomo; es

---

<sup>5</sup> “*One minute paper*” (Morales, 2011): se trata de dos breves preguntas pensadas para ser realizadas al final de la clase. Pueden ser de este estilo; *qué es lo que más te ha interesado en esta clase y qué es lo que todavía te ha quedado confuso y necesita una mayor aclaración*. No tiene mucho sentido calificar sus respuestas, ya que reflejan sentimientos; pueden ser incluso anónimas. De hecho, es conveniente para que puedan expresarse libremente y con la máxima sinceridad posible.

decir, los alumnos han de concienciarse de que no es suficiente asistir a las aulas de español para adquirir una lengua, buena parte de sus logros provendrán de su trabajo fuera del aula.

El aprendizaje funcional es también una de las claves del proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos tienen que identificar todo aquello que se explica y se desarrolla en clase con la vida real. No se trata de exponer situaciones superficiales que resultan inútiles en la vida cotidiana, sino de dramatizar contextos del día a día. Así, consideramos que la dramatización es una forma idónea de enseñanza del español, es decir, “una de las ventajas de la dramatización es que es un elemento extremadamente motivador, ya que, de alguna manera, los alumnos sienten que no están trabajando” (Hidalgo, 2011: 19). “Permite transportar a los alumnos a otras realidades, donde el español es una lengua viva y no solo condenada a los libros y el *input* del profesor” (*op. cit.*: 19). Tiene un componente lúdico que “genera una gran sensación de poder en quienes forman parte de este juego” (Schechener, 2006). Y es que es muy frecuente en los estudiantes, tener miedo a hablar en público bien por timidez, bien por miedo a no saber actuar, al error o hablar correctamente. Creemos pues, que la dramatización puede facilitar esa confianza que carece en muchos alumnos y así mismo, aumentar su autoestima.

El objetivo que persigue la dramatización no es, -al menos en apariencia-, mejorar la gramática, ni la fluidez, ni ampliar el léxico; sin embargo, e indirectamente, se adquieren reglas gramaticales, a la vez que fluidez, y se enriquecen en cuanto a vocabulario novedoso. Además, adquieren términos propios del lenguaje real, nos referimos a coloquialismos, frases hechas, diminutivos, aumentativos, refranes, expresiones lexicalizadas, etc., que son tan comunes en el lenguaje oral. Es necesario situarlos dentro de un determinado contexto, para que los alumnos puedan discernir cuándo deben usarlos y cuándo no. No habría que olvidar, que la dramatización promueve un tipo de metodología que creemos que es básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, ya mencionado anteriormente en este trabajo (3.2.).

En definitiva, es de notable importancia que puedan comprobar que todo lo que aprenden en el aula tiene su utilidad en la realidad, que las dramatizaciones no son ficticias, pudiendo así alcanzar altos grados de motivación personal.

Las actividades creativas y lúdicas son decisivas en el proceso educativo. Estamos hablando de un sector del alumnado que puede sentir una desmotivación total debido a las circunstancias que ya se han comentado y, por lo tanto, la innovación es muy beneficiosa, pudiendo encontrar así caminos más adecuados de forma individualizada y también grupal de llamar su atención y estimularles en el aprendizaje del español, tarea esencial en el docente.

El *role-playing* sería una de las actividades a las que nos referimos, ya que al mismo tiempo que los alumnos se sitúan en el contexto real de la vida cotidiana, se ríen y divierten viendo cómo sus compañeros, y ellos mismos, asumen papeles que requieren comportamientos que no les corresponden.

La instrumentación didáctica será flexible y se adecuará en función de las necesidades que se vayan detectando, garantizando una auténtica atención a la diversidad. Esto implica valorar positivamente el esfuerzo individual y el trabajo colectivo, las peticiones de los alumnos, respetar sus distintas capacidades y características y evaluar señalando lo que debe mejorarse pero, especialmente, cómo hacerse.

Y para terminar, consideramos que el aprendizaje por descubrimiento es el adecuado para la enseñanza del español a inmigrantes en la Educación Secundaria.

“Se entiende por *aprendizaje por descubrimiento*, también llamado *heurístico*, el que promueve que el aprendiente adquiera los conocimientos por sí mismo, de tal modo que el contenido que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que debe ser descubierto por el aprendiente<sup>6</sup>.”

El origen de esta metodología, lo encontramos en el filósofo griego Sócrates, y su método denominado, *Mayeútica*. Dicho filósofo pensaba que el proceso de enseñanza-aprendizaje no consiste en que el maestro inculque al alumno ciertos conocimientos, pues rechaza el aprendizaje memorístico que no conduce a un enfoque significativo, sino al olvido de dichos conceptos; para Sócrates es el discípulo quien extrae de sí mismo el conocimiento. El proceso comienza con la aceptación de la propia ignorancia, y el docente actúa como mediador entre el conocimiento y el alumno. Como resultado, los alumnos desempeñan un papel

---

<sup>6</sup> Véase definición completa en Centro Virtual Cervantes. Disponible [en línea]: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajedescubrimiento.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajedescubrimiento.htm)

activo, se encuentran más motivados, y experimentan una curiosidad por aprender, desarrollando de igual modo, la competencia curricular de *Aprender a aprender*.

En el caso contrario, se forma alumnos dependientes, sin espíritu crítico ni capacidad de razonamiento, alumnos que se acomodan y acostumbran a recibir información, la cual retienen en la mente hasta el día del examen, momento en el que olvidan todo lo “adquirido”.

### *2.6. La investigación-acción*

A continuación, estimamos pertinente comenzar con la siguiente sentencia de Alicia Kirchner: “el investigador no debe actuar como el búho de Minerva, no está para contemplar, sino para transformar”.

Se trata de una forma de análisis colectivo que contempla una clara finalidad: mejorar las prácticas sociales o educativas, y se realiza por medio de unos participantes en sus entornos sociales (Kemmmis y McTaggaet, 1988, citados en Tenia e Yguaro, 2011: 1-9).

Hay que decir que es un proceso que incluye teoría y práctica, ya que, primeramente, hay que dominar considerablemente la situación que va a ser el objeto de análisis, aquello que se va a investigar antes de su puesta en acción. Según Colmenares (2012: 102-115):

“[...] es un método en el cual participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar; por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; el conocimiento de esa realidad, les permite, además de reflexionar, planificar y ejecutar acciones tendientes a las mejoras y transformaciones significativas de aquellos aspectos que requieren cambios; por lo tanto, favorece la toma de conciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empobrecimiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora”.

Por lo tanto, los participantes de la indagación pasan a ser investigadores activos, ya que colaboran en la búsqueda de situaciones susceptibles a cambios, aportan sus puntos de vista subjetivamente, reflexionan sobre los procesos de transformación, etcétera.



La investigación-acción se centra en situaciones sociales, que contienen algún problema que se puede intentar solucionar, y que requieren cambios que implicarían mejoras o necesitan ciertas respuestas.

Podemos estructurar en cuatro las fases que engloba una investigación-acción: a) meditación acerca de la inquietud que lleva a cabo la investigación, es decir, organización de las propuestas que pueden ayudar a mejorar la situación; b) puesta en práctica; c) análisis de los resultados; d) consecuencias, restricciones, logros, implicaciones didácticas e introducción de transformaciones en las propuestas, solo si es necesario, para comenzar de nuevo.

### *2.7.El enfoque por proyectos en Secundaria y su importancia en la enseñanza como segunda lengua*

Comentamos ahora la prueba evidente del triunfo que presenta el enfoque por proyectos entre las nuevas metodologías didácticas. Frente a los usuales métodos utilizados en el proceso educativo, es decir, lo que denominamos “enseñanza directa”, surge recientemente la enseñanza por proyectos, intentando subsanar las carencias que presentaba el primero. Hay claras evidencias de los éxitos que presenta esta iniciativa, dejando atrás los siguientes problemas que presentan los métodos tradicionales (Trujillo, 2012: 7-15):

- El aprendizaje mecánico y memorístico que no promueve un aprendizaje significativo, sino el olvido instantáneo.
- La concepción de las asignaturas como bloques estancos e impermeables.
- El trabajo individual como única práctica viable.
- Despreocupación por la diversidad del alumnado, pues parece que el éxito depende de las características propias de cada uno.
- Las clases magistrales, en las que no existe interacción alguna entre el docente y los alumnos y por lo tanto, pueden fomentar el desinterés.

En este sentido, la enseñanza basada en proyectos se puede caracterizar, según Pozuelos Estrada y Rodríguez Miranda (2008:11-13, y citados en Trujillo, 2012: 7-15):

“[...] como un proceso de enseñanza basado en el alumnado, en el cual se atienden o se tienen en cuenta sus intereses así como se les involucra o se insta a su implicación; además, la enseñanza basada en proyectos favorece la integración del currículum (con diferentes grados posibles de integración), el aprendizaje como efecto de un proceso de investigación, el desarrollo profesional del profesorado, la inclusión de la diversidad, el rechazo de la rutina y la monotonía y una perspectiva democrática de la educación”.

Son varios los factores que debe reunir este método de enseñanza basado en el aprendizaje por proyectos:

- Trabajo en equipo del profesorado e integración curricular. No es posible que el proyecto tenga éxito si no hay colaboración por parte de todos los docentes y no se establece como parte de la práctica diaria.
- Trabajo colaborativo por parte del alumnado; permite a los estudiantes compartir ideas, aprender entre iguales, expresar y debatir sus opiniones, llegar a acuerdos, acrecentar las habilidades para la solución de problemas, etc. En conclusión, preparar a los alumnos para su futuro laboral.
- Enfoque interdisciplinario; el cual permite a los alumnos comprobar que todas las áreas de aprendizaje se interrelacionan, que no se trata de departamentos cerrados e independientes.

En conclusión, el aprendizaje por proyectos resulta motivador y constituye todo un reto para el alumnado, quien es el protagonista, y como tal, puede elegir qué hacer y cómo, tomando temas de su interés. Además, fomenta la interrelación entre personas de diversa índole, aumentando así las habilidades sociales y comunicativas, esenciales en la vida cotidiana y en el ámbito laboral.

#### *2.8. La competencia escrita y su enseñanza en segundas lenguas: los modelos de referencia o proyectos de escritura*

Son varios los autores (Jiménez, Cabello, y García, 2007: 555) que piensan que las mayores dificultades que los alumnos encuentran al estudiar una L2, son la competencia escrita y el léxico; por ello, nos hemos centrado en estas destrezas a la hora de planificar las tareas.

Podemos definir la competencia discursiva escrita, siguiendo a Fernández (1991, y citado en Pastor, 1994: 247) como: “la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuados a la situación y al tema”.

Parece que existe una despreocupación por las habilidades orales en la enseñanza de una L2, que dejan al margen las escritas, siendo estas igual de importantes. Prima de forma evidente, la necesidad de comunicarse ante el resto de competencias en los enfoques que se emplean a la hora de impartir una clase de español a extranjeros. Bien es cierto, que aprender a interactuar en un entorno nuevo, como es el caso de los alumnos de reciente llegada, es completamente esencial; sin embargo, no hay que dejar de desarrollar la competencia escrita, tan importante en la vida diaria.

En definitiva, estas destrezas, la expresión oral y la escrita, tienen que tener una relación de interdependencia, ya que se complementan y, el desarrollo de una, potencia la evolución de la otra. Las razones son varias:

1.- La destreza escrita es, probablemente, la destreza que se domina con mayor dificultad. Los alumnos de un nivel medio, por ejemplo, comprenden documentos escritos, conocen las reglas gramaticales y ortográficas básicas y, sin embargo, su expresión escrita suele presentar repetición de estructuras sintácticas, escasez de subordinación, inadecuación en el uso de conectores, dificultad a la hora de jerarquizar la información, etcétera.

2.- En el nivel básico no se practica la destreza escrita.

3.- Falta de recursos para elaborar un discurso escrito, por haberse centrado en otros aspectos derivados de la oralidad; morfología, fonética, sintaxis y léxico de la lengua, etcétera.

4.- Falta de motivación del alumno a la hora de escribir por ser una actividad más costosa que tener una conversación.

Parece necesario pues, realizar una encuesta a los alumnos para obtener datos de sus gustos e intereses, pudiendo partir de ahí, para que encuentren más estimulante la actividad escrita. Además y ante todo, el objeto de la misma, ha de ser verosímil, tiene que estar contextualizada en un entorno real que se produzca en la vida cotidiana.

Para solucionar esa escasez de recursos que los alumnos tienen cuando deben de escribir, son fundamentales los modelos y ejemplos. Consideramos que antes que cualquier explicación de tipo teórica, hay que mostrar las ejemplificaciones. Son muchos los casos que podemos imaginar, una queja formal, una solicitud de una beca, o, como proponemos en nuestras tareas, una *carta de presentación destinada a fines laborales*. Todas ellas son ejemplificaciones de discursos escritos propios de la vida cotidiana, y es necesario que, antes de comenzar, los alumnos se percaten de ello viendo pruebas reales.

Además del profesor, es una idea muy apropiada, que sean los propios alumnos los que corrijan las composiciones de sus compañeros, es decir, que se realice una co-evaluación. Entre otras razones que ya se han expuesto en este trabajo (2.4.1.), este tipo de evaluación es conveniente porque suele ser más fácil encontrar los errores ajenos que los de uno mismo y, en muchas ocasiones, al alumno le afecta más que le corrija un compañero (uno de sus iguales), que el propio docente, por lo que puede tener resultados muy beneficiosos.

También consideramos de suma importancia, que no se escriba sin ningún referente, pues quita verosimilitud a la tarea (Jimeno, 2011: 115). Debemos plantear a nuestros alumnos qué escribir, a quien, cómo y para qué. Nos estamos refiriendo al hecho, no sólo de escribir correctamente desde un punto de vista gramatical, sino adecuadamente a un contexto (la vida laboral en nuestro caso) y a una situación comunicativa (presentarse ante el jefe de un puesto laboral para solicitar trabajo). Para lo cual, tendremos que atender a diferentes cuestiones:

- 1º) Cuál es su propósito o intención.
- 2º) De qué modo explicitamos dicho propósito en el texto.
- 3º) En un proceso previo reflexivo, cuál es el contenido e ideas que queremos transmitir, es decir, una búsqueda interiorizada de hechos y argumentos.
- 4º) Cuál será el orden de presentación más apropiado de dicho contenido. En este punto, debemos tener en cuenta la mayor importancia concedida en la expresión escrita a los aspectos formales y las convenciones gramaticales y ortográficas; no de otro modo cabe entender el hecho de que a menudo debamos recurrir a un formato previamente establecido, que varía según las lenguas.

5º) A qué interlocutor nos referimos, qué relación se tiene con él, y por tanto, qué tipo de registro debemos emplear, y cuáles son los conocimientos compartidos que nos permiten evitar repeticiones o informaciones innecesarias en el escrito. La importancia de estos aspectos estriba en el hecho de que son los que condicionan la adecuación comunicativa del texto.

6º) En un proceso activo durante y después de la escritura, tras la consiguiente relectura, qué debemos corregir o reescribir.

En definitiva, estamos de acuerdo con Jimeno (*op. cit.*: 119) en que el alumno debe incorporar en su proyecto de escritura todas las aportaciones de los denominados *modelos de procesos* (planificación, textualización y revisión).

### **3. Diseño metodológico**

Para empezar, consideramos que es de notable importancia motivar a los alumnos, y más especialmente, al alumnado de procedencia extranjera, ya que su situación (cambio de entorno, ruptura con lazos familiares, nuevas costumbres, necesidades económicas...) suelen ser más desfavorecidas, al menos, en líneas generales. Son muchos los medios con los que los docentes cuentan para fomentar la inclusión y formación del alumno en su nuevo ámbito; desde actividades con las TICs, actividades grupales y colaborativas, o incluso actividades que sirvan para potenciar sus posibilidades y que éstas repercutan positivamente en los compañeros.

La metodología que vamos a utilizar es el enfoque por tareas (2.4.), lo cual implica llevar a cabo un trabajo cooperativo, ya que dicho enfoque pretende desarrollar situaciones propias de la vida cotidiana que vayan a ser de gran utilidad para los alumnos en el día a día, y la forma de imitar contextos reales es contando con la sociedad que nos rodea, es decir, trabajando en el aula en pequeños grupos.

#### *3.1. Preliminares y concreción del proyecto de escritura*

Centrándonos en nuestra investigación, habría que comentar que, en un primer momento, nuestra idea fue enseñar a los alumnos extranjeros el correcto uso del modo verbal indicativo y subjuntivo, creyendo erróneamente, que su nivel sería similar y, por lo tanto, que podrían asimilarlo debidamente. Sin embargo, al llegar al centro, nos encontramos con una situación bastante distinta, ya que cada alumno

contaba con un nivel de español diferente; tres de ellos acababan de llegar a España y los otros dos, viven aquí desde hace dos años. Por ello, no se pudo realizar nuestro proyecto inicial, y, por tanto, necesitábamos un tema nuevo que todos los alumnos pudieran abarcar y asimilar, y sobre todo, que llamara su atención.

De todas maneras, decidimos hacer una pequeña prueba a los cinco alumnos con los que cuenta la clase de Apoyo a la Integración, para averiguar hasta qué punto sabían emplear los dos modos verbales. Los resultados fueron los esperados, pues los dos alumnos que llevan en España uno y dos años, manejaban los distintos usos sin aparente complicación; no obstante, lógicamente, los otros tres alumnos de reciente llegada, desconocían por completo de qué se trataba aquello que les intentábamos explicar.

Como ya hemos dicho, al conocer más a fondo a los participantes de la investigación, optamos por un tema en el que estaban realmente interesados y tenía gran utilidad en su futuro próximo, la enseñanza del ámbito laboral, concretamente, las respuestas a las preguntas: *¿cómo redactar una carta de presentación, ¿qué se debe incluir y que no?, ¿cuál es el orden idóneo que se debe emplear?*

A continuación, nos planteamos la siguiente cuestión: *¿qué ocurriría si utilizáramos las mismas actividades, para alumnos de distintos niveles de conocimiento de español?*

Siguiendo a Del Moral (2010: 813), hemos intercalado conscientemente contenidos de los diferentes niveles del *MCERL* en las actividades planteadas en este proyecto, porque lo importante creemos que no es dividir contenidos según su dificultad, sino integrarlos para conseguir una comprensión global de la lengua, según lo indique el texto que se tenga delante, y lograr un avance más rápido de la L2, L3 o LE, en general.

Esta idea la pudimos concretar durante nuestra estancia en el IES “Ramón y Cajal” de Zaragoza, al poder asistir a las clases de Apoyo a la Integración, en las cuales se enseñaba español a los alumnos extranjeros, y donde fuimos conscientes en seguida, de la dificultad que conlleva dar una clase dirigida a unos adolescentes, los cuales poseen distintos niveles de español; y no solo eso, tienen diferentes situaciones personales, familiares, socio-económicas, unos han estado escolarizado en sus países, otros nunca lo habían estado antes, etc. Los docentes en estos casos,

usan materiales didácticos distintos para cada uno de los alumnos, sin embargo, en muchas ocasiones, conlleva que la clase resulte pesada y poco atractiva para éstos, pues los profesores tienen que ir atendiendo a los alumnos individualmente, lo que implica desatender al resto de la clase.

Fue aquí donde encontramos la innovación que podríamos aportar a la investigación, comprobar si se pueden usar los mismos materiales didácticos para enfrentarse a alumnos de diferentes niveles de español. Lógicamente, el objetivo es distinto para cada alumno, pero la tarea la misma. Por ejemplo, mientras determinados alumnos se centran en la forma de las palabras, es decir, hacen referencia al nivel sintáctico y fonológico, a cómo se dicen; otros, ya la tienen asimilada, por lo que focalizan su atención en el contenido, es decir, el nivel semántico del lenguaje, el que hace referencia al significado. Otro caso podría ser el de las palabras acabadas en *-ero*, que constituyen profesiones, aquí, pretendemos que los alumnos de nivel superior aprendan el significado de los oficios, es decir, cuáles son sus funciones específicas, y que los de menor, interioricen solo el sufijo y lo identifiquen con trabajos. Otro ejemplo que podríamos citar es uno de los ejercicios que realizamos en el aula. Éste consistía en identificar ciertos utensilios con las profesiones en las que se emplean. El objetivo es que los alumnos con más nivel, reconozcan la relación (*cazuela-cocinero/ jeringuilla-médica*), mientras que los de menor nivel, simplemente se familiaricen con el vocabulario. En síntesis, podríamos decir que la exigencia no es la misma para unos y otros alumnos de distinto nivel; todos ellos aprenden, pero logrando objetivos diferentes ajustados a su propio nivel.

En conclusión, dos fueron las cuestiones que nos planteamos al diseñar esta investigación: por un lado, si sería posible usar los mismos materiales didácticos para estudiantes de diferente nivel de español; y, partiendo de ésta, si, a través de tareas iguales, serían capaces de aprender a escribir una carta de presentación. Consideramos, además, que la temática elegida era adecuada y se ajustaba a sus necesidades y gustos, -efectivamente, se mostraron muy interesados como podremos comprobar más adelante (4.2.)- y, sobre todo, en un contexto significativo y próximo.

### *3.2. Características del proyecto de escritura*

El proyecto de escritura abarca un total 12 sesiones estructuradas en 8 tareas, contando con la tarea final. No obstante, tanto los grupos de trabajo, como la organización y la secuenciación de las actividades, estará supeditado al ritmo de aprendizaje de los alumnos, a su comportamiento, y a las necesidades que vayan manifestando. Mostramos en la siguiente tabla un resumen explicativo del proyecto:

<b>Nombre del proyecto</b>	<b>“Escribiendo y describiendo mi futuro profesional”</b>
<b>Asignatura</b>	Apoyo a la Integración.
<b>Nivel</b>	3º y 4º de ESO (2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria). El nivel que se pretende lograr al finalizar la puesta en marcha de este proyecto es un A2-B1.
<b>Número de alumnos</b>	5 alumnos, 3 participantes en la investigación de 3º y 4º de ESO.
<b>Objetivos generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar a los alumnos social y culturalmente.</li> <li>• Adquirir el aprendizaje instrumental de la L2.</li> <li>• Establecer una estructura de apoyo para atender sus necesidades e inquietudes.</li> <li>• Aprender de forma cooperativa y por medio de un enfoque por tareas.</li> <li>• Transmitir conceptos que les sean de gran utilidad para los alumnos inmigrantes por ser procedentes de la vida cotidiana.</li> <li>• Formar al alumno inmigrante en torno al ámbito laboral.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos de las tareas del proyecto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la destreza escrita fundamentalmente, pero también la oral.</li> <li>• Reconocer las distintas profesiones y los lugares donde se desarrollan.</li> <li>• Construir frases expresando gustos y deseos.</li> <li>• Identificar sus características de personalidad más destacadas.</li> <li>• Distinguir las situaciones formales que se desarrollan en el ámbito laboral de las informales que se producen diariamente.</li> <li>• Analizar el uso del tú y del usted.</li> </ul>
<b>Tareas</b>	<p>Debemos aclarar que el orden que se ha aplicado en las tareas se ha determinado por el que hemos valorado pertinente en una carta de presentación. Así, éstos son los títulos de las sucesivas tareas y el contenido básico que éstas comprenden:</p> <p>Tarea 1. <i>Estudiante y camarero al mismo tiempo</i> → Profesiones.  Tarea 2. <i>¡Astronauta!, y ¿dónde trabajas?</i> → Lugares y utensilios.  Tarea 3. <i>¿Quién soy?</i> → Datos personales.  Tarea 4. <i>¿Quién eres?</i> → Gustos y deseos. Uso condicional para expresar deseos  Tarea 5. <i>¡Quiero mi trabajar ya! Porque sí</i> → Uso condicional de cortesía.  Tarea 6. <i>Algo despistada... ¡pero soy responsable!</i> → Personalidad.  Tarea 7. <i>¿Usted es Francisco?, ¡pero si tú eres Pepe!</i> → Registro coloquial y registro formal. Usos de <i>tú</i> y <i>usted</i>.</p>
<b>Tarea final</b>	<b>Redactar una carta de presentación dirigida al ámbito laboral, como documento que posibilita la adquisición de un puesto de trabajo.</b>
<b>Metodología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las actividades van a ser tanto individuales como colectivas, promoviendo el trabajo cooperativo, en este último caso.</li> <li>- Siguiendo una metodología comunicativa y constructivista, aplicamos</li> </ul>



	<p>diferentes tipos de interacción en el aula: alumno-alumno, alumno-profesor; trabajo en pequeños grupos, todo el grupo, etcétera.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usamos la técnica de la <i>Mayéutica Socrática</i>, es decir, el <i>aprendizaje por descubrimiento</i>, para fomentar en los alumnos la reflexividad, el razonamiento y un espíritu crítico, con el fin de que sean ellos mismos los que infieran los conocimientos.</li> <li>- Fundamentalmente, hemos vertebrado el trabajo a partir del enfoque por tareas y por proyectos, puesto que consideramos que es el enfoque más práctico, ya que sitúa a los alumnos en contextos significativos de la vida real.</li> <li>- Se trata de una investigación-acción, ya que se pretende transformar el contexto educativo de los participantes, con el fin de obtener mejoras.</li> </ul>
<b>Tiempo requerido</b>	12 sesiones, de 50 minutos cada una.
<b>Materiales y recursos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrarte, G. (2008). <i>¡Adelante!</i>. Método de español para estudiantes extranjeros de enseñanza secundaria. (Nivel A1 y A2). Madrid: Edinumen</li> <li>• Borobio, V. (2010). <i>Curso de español para extranjeros</i>. (Inicial 2, libro del alumno). Madrid: SM</li> <li>• Borobio, V. (2012). <i>Curso de español para extranjeros</i>. (Inicial 2, cuaderno de ejercicios). Madrid: SM</li> <li>• Borobio, V. y Palencia R. (2006). <i>Curso de español para extranjeros</i>. (Intermedio, libro del alumno). Madrid: SM</li> <li>• García Fernández, N., Sánchez Lobato, J., Cromis Blanco, P. (1991). <i>Español 2000</i>. (Nivel elemental). Cuaderno de ejercicios. Madrid: SGEL</li> <li>• <i>¿Español? Sí, gracias</i>. (1999). Nivel inicial y medio. Portada nueva. Madrid: Eli.</li> <li>• Villalba F. y Hernández M. (2005). <i>Español segunda lengua, educación secundaria</i>. (Niveles A1-A2). Madrid: Anaya</li> <li>• VVAA (2007). <i>Español lengua viva 1</i>. (Cuaderno de actividades). Universidad de Salamanca. Madrid: Santillana.</li> </ul> <p>Además, fichas de imágenes obtenidas de Internet para facilitar la comprensión de los conceptos de estas tareas. Y actividades de elaboración propia enmarcadas todas en un dossier (v. <i>Anexo 3, 5, 9 y 10</i>)</p>

Tabla 1. Resumen explicativo con las características del proyecto

Tras exponer el punto (2.8.) en el que expresamos la importancia que le damos al discurso escrito, y mostrar esta tabla que explica el proyecto a modo de resumen, querríamos matizar lo siguiente: aunque este proyecto esté enfocado al desarrollo de las destrezas escritas, no hay que olvidar que el desarrollo de las orales resulta siempre inherente. De forma espontánea, se producen continuamente situaciones comunicativas en el aula, ya sea entre compañeros (en tareas destinadas al aprendizaje cooperativo), o con la propia profesora-investigadora. Además, creemos pertinente comenzar todas las sesiones haciéndoles alguna pregunta a los alumnos,

bien sobre el fin de semana, sobre la tarde anterior, o bien, preguntándoles qué tal van en el resto de asignaturas, con el fin de que se cree un clima de confianza y esperando que en algún momento, sean los alumnos los que tomen la iniciativa y se comuniquen en esos minutos iniciales de la clase, antes de empezar con las tareas en sí. Además, proponemos una actividad oral (*Tarea 5, v. Anexo 11*), centrada en la dramatización de una entrevista de trabajo, puesto que consideramos de gran utilidad su puesta en práctica como si se tratara de una entrevista real.

Para terminar este punto, consideramos oportuno citar, que en cualquier caso, es el docente el que debe de adaptarse al grupo de alumnos, y no al contrario; es preciso que el profesor cuente con un abundante material didáctico, unos objetivos precisos, una secuenciación limitada, etc., pero la flexibilidad por parte del mismo debe de estar presente, pues los acontecimientos que pueden ocurrir en el aula se pueden prever, pero nunca habrá una certeza absoluta de lo que pueda ocurrir.

### *3.3. Tareas del proyecto de escritura: “Escribiendo y describiendo mi futuro profesional”*

En la primera sesión les pedimos a los alumnos que redactaran una carta de presentación, pues es uno de los objetivos primordiales del proyecto y, al mismo tiempo, nos sirve para comprobar sus conocimientos previos sobre el tema a tratar.

A continuación, en la siguiente sesión, comenzamos a exponer las distintas tareas, que describimos en los siguientes cuadros:

<b>Tarea 1.</b>	<b>“Estudiante y camarero al mismo tiempo”</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habituarse a los alumnos al mundo del trabajo.</li> <li>- Reconocer las distintas profesiones.</li> <li>- Identificar las profesiones con las imágenes correspondientes.</li> <li>- Desarrolla la destreza oral y escrita.</li> <li>- Realizar un aprendizaje cooperativo.</li> </ul>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las profesiones.</li> <li>- Ilustraciones de las profesiones.</li> </ul>
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material original de elaboración propia que contiene abundantes imágenes (v. <i>Anexo 3</i>)</li> <li>- Fotocopias de diversos libros dedicados a la enseñanza de español para extranjeros, que se centran en el tema del trabajo (Citados en <i>Tabla 1.</i>, y en <i>6.1. Bibliografía.</i>)</li> </ul>
Tareas del alumnado	El alumnado tendrá que ubicarse en el ámbito laboral, e ir adquiriendo los conceptos que se imparten en esta sesión.
Desarrollo de las	A modo de iniciación en el mundo del trabajo, se realizará una lluvia de ideas para

actividades	<p>que los alumnos reflexionen sobre qué deben saber acerca de la vida laboral. Entre todos, obtendremos algunos temas de interés y gran utilidad para su futuro.</p> <p>Tras comprobar qué saben de este mundo, se les pedirá que, entre todo el grupo, hagan una lista de profesiones que conozcan y que uno la escriba en la pizarra.</p> <p>También tendrán que analizar el título de la tarea entre todos los alumnos y elegir a un portavoz para que lo intente explicar. Una vez comentado, se les repartirán unas fichas con imágenes de puestos laborales. Deberán identificar las imágenes con la profesión correspondiente.</p> <p>A continuación, los alumnos señalarán una profesión de entre las ilustraciones y pedirán a un compañero que identifique de qué profesión se trata y la escriba en la pizarra donde todos podrán verla.</p> <p>Después, para terminar con el repertorio de oficios, entre todo el grupo realizarán un ejercicio que comprende el dossier en el que deberán de unir las profesiones que aparecen con las definiciones. (v. <i>Anexo 9</i>)</p> <p>Y para finalizar, realizarán, bien en clase si da tiempo, bien en su tiempo libre, una sopa de letras sobre los oficios.</p>
Secuenciación	Una sesión de 50 minutos.
Observaciones	<p>La mayoría de los ejercicios del dossier contienen ejemplos para que los alumnos se orienten y puedan realizarlos siguiendo un patrón. En ocasiones, en la pizarra hacíamos ciertos ejemplos juntos. Sin embargo otros no, pues consideramos importante dejar a los alumnos que reflexionen por sí mismos para que avancen en su aprendizaje según sus propios descubrimientos, y solo facilitarles ayuda con la tarea si es necesario. (v. <i>Anexos</i>).</p> <p>También consideramos importante usar la pizarra frecuentemente, pues al ser tan solo tres alumnos, es conveniente, por un lado que se muevan, para activarlos, y por otro, que expongan sus habilidades ante el resto de sus compañeros, pudiendo conseguir una mejor ejecución de los ejercicios.</p>

Cuadro 1. “Estudiante y camarero al mismo tiempo”

<b>Tarea 2.</b>	<b>“¡Astronauta!, y ¿dónde trabajas?”</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las ilustraciones con los lugares correspondientes.</li> <li>- Establecer relaciones entre los oficios de la tarea anterior y los lugares donde se ejercen.</li> <li>- Conocer utensilios propios de algunas profesiones.</li> <li>- Desarrollar habilidades escritas y orales.</li> <li>- Fomentar un aprendizaje cooperativo.</li> </ul>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imágenes de lugares</li> <li>- Lugares en los que se desempeñan profesiones.</li> <li>- Utensilios propios de ciertos trabajos.</li> </ul>
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material didáctico original de elaboración propia que contiene abundantes imágenes. (v. <i>Anexos 5 y 6</i>)</li> <li>- Fotocopias de diversos libros dedicados a la enseñanza de español para extranjeros, que se centran en el tema del trabajo (Citados en <i>Tabla 1.</i>, y en <i>6.1. Bibliografía.</i>)</li> </ul>
Desarrollo de las actividades	Para empezar, se repasarán las profesiones expuestas en la tarea anterior y a continuación, se les preguntará sobre el tema a tratar; qué lugares conocen donde se ejerzan oficios. De forma individual, saldrán a la pizarra para hacer una lista.

	<p>Una vez comprobado en qué medida conocen el tema a tratar, se les facilitará fichas con diversos lugares en los que se ejercen profesiones y tendrán que identificarlos con los oficios expuestos en la anterior tarea de forma grupal.</p> <p>Luego, se les proporcionará una ficha en la aparece una lista de profesiones y otra de utensilios propios de dichas profesiones. Los alumnos de forma individual tendrán que unirlos, pudiendo conocer algo más sobre ciertos puestos de trabajo. Se comentarán los resultados y el uso que tienen los diversos utensilios.</p> <p>Para terminar, y a modo de refuerzo de la tarea anterior y de esta, se les dará otra ficha que contiene imágenes. En cada una de ellas aparece una situación diferente (un personaje que le duelen las ruedas, otro que tiene el coche averiado, u otro que tiene el pelo muy largo), y a partir de éstas, tendrán que averiguar a quién requieren (dentista, mecánico y peluquero respectivamente). Y además, una vez resuelto el ejercicio, tendrán que especificar dónde se desarrollan dichos oficios.</p>
Tareas del alumnado	El alumnado deberá de asumir todo lo impartido en las tareas. Podrá reflexionar sobre qué puesto laboral le gustaría ejercer. Y deberá de trabajar de forma autónoma, para poder seguir el ritmo del resto de tareas.
Secuenciación	Dos sesiones de 50 minutos.

Cuadro 2. “¡Astronauta!, y ¿dónde trabajas?”

<b>Tarea 3.</b>	<b>“¿Quién soy yo?”</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afianzar el término de presentación en cuanto al ámbito laboral se refiere.</li> <li>- Poner en marcha las habilidades escritas y orales.</li> </ul>
Contenido	- Presentaciones básicas.
Recursos didácticos	- Dossier original de elaboración propia que comprende algún apartado con teoría, diversos modelos y ejercicios (v. <i>Anexos 9 y 10</i> ).
Tareas del alumnado	<p>El alumno deberá demostrar, por una parte, hasta qué punto sabe presentarse, (si elige de forma correcta los atributos más importantes, si el orden es el adecuado o si conoce el formato que se tiene que utilizar), y por otra, hasta dónde conoce el tema de los oficios, pudiendo así el docente partir de conocimientos previos o por el contrario, empezar desde el principio.</p> <p>Además, tendrá que trabajar de forma autónoma, en su tiempo libre, puesto que será imprescindible para el desarrollo del resto de las tareas.</p>
Desarrollo de las actividades	<p>En primer lugar, se preguntará a todo el grupo quién sabe presentarse, quién puede presentar a sus familiares, con el fin de contextualizar las tareas.</p> <p>Luego, se les explicará que el objetivo que deben perseguir es redactar una carta de presentación, también se les expondrá qué es, y que a través de distintas tareas, irán adquiriendo las herramientas necesarias para, en la última tarea, poder realizarla.</p> <p>Una vez expuesta la finalidad y el objetivo, se les facilitará alguna carta de presentación completa, a modo de ejemplo, para que vean su formato y su contenido. Seguidamente, los alumnos tendrán que leer el primer apartado del dossier, <i>presentación básica</i>. En éste, aparecen las partes de una presentación por contenidos, para que afiancen los conceptos por bloques en un principio (<i>Buenos días/ Me llamo Mohammed/ Me gustan los deportes...</i>). Después, el alumno tendrá que leer el siguiente apartado donde todos los conceptos anteriores aparecen unidos, ya con forma de presentación. Hay hasta un total de ocho diversos ejemplos de breves presentaciones (v. <i>Anexo 9 y 10</i>).</p> <p>En este apartado, nos interesa que unos se fijen, con más profundidad, en el orden de los contenidos focalicen más su atención en los contenidos en sí, y a lo que se refieren.</p> <p>El ejercicio 1 (v. <i>Anexos 9 y 10</i>) lo realizarán a continuación, tras haber resuelto todas las dudas y haber comentado todo lo necesario sobre los anteriores</p>

	<p>apartados.</p> <p>Los alumnos tendrán que unir diferentes términos, con el fin de crear oraciones que formen uno de los contenidos del principio (<i>Soy de África/ Vivo en la calle Pignatelli/ Soy mecánico...</i>); de este ejercicio nos interesa que los alumnos inmigrantes de reciente llegada afiancen los contenidos de las breves oraciones (<i>Soy+de+África</i>: procedencia), mientras que los alumnos de mayor nivel lingüístico y comunicativo, atiendan al correcto uso de las preposiciones.</p>
Secuenciación	Una sesión de 50 minutos.

Cuadro 3. “¿Quién soy yo?”

<b>Tarea 4.</b>	<b>“¿Quién eres?”</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afianzar el término de presentación en cuanto al ámbito laboral se refiere, por medio de ejemplificaciones y ejercicios.</li> <li>- Conocer vocabulario propio de la vida laboral.</li> <li>- Poner en marcha las habilidades escritas y orales.</li> <li>- Trabajar de forma colaborativa.</li> </ul>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentaciones básicas.</li> <li>- Vocabulario propio del contexto del ámbito laboral.</li> <li>- Expresiones que se construyen en torno a dicho vocabulario.</li> </ul>
Recursos didácticos	Dossier original de elaboración propia que comprende algún apartado con teoría, diversos modelos y ejercicios (v. <i>Anexos 9 y 10</i> ).
Tareas del alumnado	El alumno deberá de asimilar el formato propio de las presentaciones. Deberá cooperar a la hora de evaluar a sus compañeros, destacando sus puntos positivos y los negativos. Además de llevarlo a cabo durante las sesiones, también lo reforzará de forma autónoma en su tiempo libre, puesto que serán básicos para el desarrollo de todas las tareas.
Desarrollo de las actividades	<p>Una vez repasado lo expuesto en la sesión anterior, los alumnos tendrán que realizar el ejercicio 2 (v. <i>Anexos 9 y 10</i>), que consiste en crear oraciones introduciendo las preposiciones y verbos necesarios (<i>Sarah, París: Me llamo Sarah, soy de París...</i>), en un total de once ejemplos. Para corregir el ejercicio, los alumnos se intercambiarán los dosieres y corregirán el de su compañero.</p> <p>Una vez comentados los resultados, los alumnos realizarán el mismo proceso pero con sus datos personales en el ejercicio 3, es decir, crearán su propia presentación de forma breve, bien en la pizarra, bien en sus dosieres. A continuación, se intercambiarán de nuevo los dosieres, y será el compañero el que lea la presentación de otro alumno, pudiendo corregir alguno de sus fallos.</p>
Secuenciación	Una sesión de 50 minutos.

Cuadro 4. “¿Quién eres?”

<b>Tarea 5.</b>	<b>“¿Quiero trabajar ya! Porque sí?”</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir frases expresando sus gustos y deseos.</li> <li>- Expresar sus gustos y deseos adecuadamente dependiendo del contexto.</li> <li>- Crear argumentos justificados.</li> <li>- Poner en práctica las habilidades escritas y orales.</li> <li>- Trabajar de forma colaborativa.</li> </ul>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión de deseos.</li> <li>- Uso cortés del condicional <i>Me gustaría</i> frente al presente <i>quiero</i>.</li> <li>- Diferencias entre el tiempo presente <i>gustar</i> y el condicional <i>gustaría</i>.</li> </ul>

	- Utilización de la oración subordinada causal.
Recursos didácticos	- Dossier original de elaboración propia que comprende algún apartado con teoría, diversos modelos y ejercicios. (v. <i>Anexos 9 y 10</i> )
Tareas del alumnado	<p>Una vez analizado el vocabulario más destacado de la situación laboral y reconocido las presentaciones, los alumnos tendrán que pensar en su futuro, en sus posibilidades laborales, decidiéndose por alguna rama en concreto si es que ya tiene claras sus preferencias, o creando situaciones ficticias, si es que todavía no, válidas para la realización de la tarea.</p> <p>El alumnado deberá de adquirir las herramientas básicas para poder expresar sus gustos y, dependiendo de ellos, sus intereses respecto a su formación académica y laboral. Además, éstos deberán deducir en qué contextos se deben emplear ciertas fórmulas y en qué contextos so adecuadas otras.</p> <p>Es importante que los alumnos pongan en marcha su imaginación para poder crear oraciones ingeniosas, especialmente a la hora de justificar sus intereses.</p> <p>Y, para terminar, será muy importante que trabajen de forma autónoma, para seguir el ritmo de las tareas.</p>
Desarrollo de las actividades	<p>Para empezar, tendrán que analizar en grupos el título de la tarea, y una vez obtenidas algunas conclusiones, se les expondrá, que es necesario que en toda carta de presentación muestren sus gustos, deseos o intenciones; así pues, leerán diferentes oraciones en la pizarra y en sus dosieres, unas estarán encabezadas por <i>Quiero</i> y otras por <i>Me gustaría</i>. La intención es que ellos mismos, sean conscientes de la diferencia que entraña decir <i>Quiero trabajar en tu empresa</i>, que puede denotar una exigencia y no es cortés, y <i>Me gustaría trabajar en tu empresa</i>, que es la forma más educada de transmitir el deseo o la necesidad. Para concluir, realizarán el ejercicio 4 (v. <i>Anexo 10</i>) en el que se les pregunta qué verbo es más apropiado usar con un jefe y una serie de actividades pertinentes.</p> <p>Una vez analizadas las oraciones, se realizará algún ejercicio como el ejercicio 6 (v. <i>Anexo 9</i>), para comprobar si conocen la diferencia entre el plural y el singular a la hora de expresar sus gustos.</p> <p>Después, se explicará el tiempo verbal condicional. No se pretende que sepan conjugarlo a la perfección, sino que vayan familiarizándose con el sufijo <i>-ría</i>, y que lo relacionen con algo que se desea pero no se tiene, por lo menos, por el momento. Luego, de forma espontánea, iremos creando oraciones utilizando el tiempo condicional, destacando que en el tiempo que se debe utilizar en situaciones formales; y después, escribirán otras tantas, con un contenido centrado en el ámbito laboral, dispuestos por grupos.</p> <p>También, se leerán distintos ejemplos de oraciones que se escribirán en la pizarra, con el fin de que puedan reconocer las diferencias que entrañan. Algunas contendrán el verbo <i>gustar</i> en 1ª persona del presente de indicativo, <i>Me gusta</i>, y que encabeza oraciones que expresan realidad y certeza, que implican una experiencia previa; y otras, <i>Me gustaría</i>, tiempo condicional recientemente explicado que expresa deseos y posibilidades, el tiempo de la irrealidad. Leerán los ejemplos facilitados y comprobaremos si ellos mismos son capaces de deducir dichas diferencias.</p> <p>Realizarán diversas frases usando el verbo <i>querer</i> en 1ª persona de presente, el verbo <i>gustar</i> en 1ª persona de presente, y el verbo <i>gustar</i> en condicional, enmarcándolas en su contexto y registro adecuado. Todos los ejemplos y los ejercicios a realizar, tendrán un contenido relacionado con el mundo laboral.</p> <p>Se les avisará de que tendrán que decidir en qué les gustaría trabajar en un futuro próximo, ya que tendrán que contestar a los ejercicios y hacer las actividades dependiendo del trabajo que quieran ejercer.</p> <p>Finalmente, se les explicará que es necesaria una justificación en toda carta de presentación. Hay que especificar por qué uno quiere trabajar en cierta empresa, restaurante, banco, etc. Se leerán los ejemplos y, a continuación, tendrán que realizar el ejercicio 6 (v. <i>Anexos 10</i>), en el que deberán de justificar su elección.</p>
Secuenciación	Tres sesiones de 50 minutos cada una.
Observaciones	Al finalizar la tarea, se les sugerirá dramatizar una entrevista de trabajo, para que

	pueden comprobar, <i>grosso modo</i> , cuál es el procedimiento en la vida real. (v. <i>Anexo 11</i> )
--	--

Cuadro 5. “¡Quiero trabajar ya! Porque sí”

<b>Tarea 6.</b>	<b>“Algo despistado... ¡pero soy responsable!”</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar sus características de personalidad más destacadas, las que puedan facilitar la adquisición de un puesto de trabajo.</li> <li>- Conocer los adjetivos calificativos que indiquen personalidad.</li> <li>- Poner en práctica la destreza escrita, y también la oral.</li> <li>- Trabajar de forma colaborativa.</li> <li>- Incrementar su autoestima.</li> </ul>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listado de adjetivos calificativos que describen la personalidad.</li> <li>- Fórmulas para describirse.</li> </ul>
Recursos didácticos	- Dossier original de elaboración propia que comprende algún apartado con teoría, diversos modelos y ejercicios. (v. <i>Anexos 9 y 10</i> )
Tareas del alumnado	<p>El alumno tendrá que adquirir distintos rasgos de personalidad de práctica utilidad tanto en el ámbito laboral, como fuera de él, adoptando distintos adjetivos que precisen de forma detallada sus características más destacadas.</p> <p>De esta manera, deberán de definirse ellos mismos y unos a otros, destacando sus atributos más relevantes y distinguiendo cuándo y cómo utilizarlos, dependiendo del ámbito de aplicación.</p>
Desarrollo de las actividades	<p>Antes de empezar, a modo de recordatorio de la sesión anterior (pues consideramos que no es fácil de asimilar), y para comprobar si han repasado de forma autónoma, se les pedirá que hagan oraciones usando el tiempo condicional y las escriban en la pizarra para que todos puedan verlas.</p> <p>A continuación, se comenzará a leer los distintos rasgos de personalidad que aparecen en el dossier, los cuales se irán identificando con la propia gestualización del alumno (v. <i>Anexos 10</i>). Luego, se hará una actividad lúdica, en la que uno por uno tendrá que intentar que sus compañeros averigüen de qué rasgos se trata, pudiendo solo gesticular.</p> <p>Después, realizarán un ejercicio, en el que cada uno de los alumnos irá destacando oralmente los atributos que más destacan en sus compañeros y éstos, tendrá que escribirlos en la pizarra.</p> <p>Para terminar, se especificarán los adjetivos que son adecuados para incluir en una carta de presentación y los que no procede incluirlos. Se adaptarán a las necesidades que requiera cada una de las profesiones que ellos quieran ejercer.</p>
Secuenciación	Una sesión de 50 minutos.
Observaciones	De forma continuada, se repasarán todos los conceptos aprendidos en las anteriores tareas, a medida que éstos vayan apareciendo en los diversos ejercicios realizados posteriormente, haciendo así una revisión constante de contenidos.

Cuadro 6. “Algo despistado... ¡pero soy responsable!”

<b>Tarea 7.</b>	<b>¿Usted es Francisco?, ¡pero si tú eres Pepe!”</b>
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distinguir las situaciones formales que se desarrollan en el ámbito laboral o en otros que también lo requieren, de las informales que se producen diariamente.</li> <li>2. Analizar el uso de <i>tú</i> y de <i>usted</i>.</li> <li>3. Poner en marcha las habilidades escritas y orales.</li> </ol>
Contenido	- Ejemplificación de conversaciones, de situaciones, interlocutores, léxico, etc., tanto de ámbito formal como de informal.
Recursos didácticos	- Dossier original de elaboración propia que comprende algún apartado con teoría, diversos modelos y ejercicios. (v. <i>Anexos 9 y 10</i> )

Tareas del alumnado	El alumno deberá de distinguir los momentos y situaciones que requieren el uso de un registro formal o el empleo de un registro coloquial. Tendrá que diferenciar las situaciones, contextos, interlocutores, etcétera.
Desarrollo de las actividades	Para empezar, por grupos, analizarán el título de la tarea para comprobar sus conocimientos previos. Después, se determinará qué es imprescindible, que en el ámbito laboral diferencien las situaciones formales de las informales. Tras ver los modelos facilitados, compuestos por lenguaje relacionado con la jerga juvenil, en el caso de las situaciones coloquiales, y por lenguaje más culto, en el caso de las formales, tendrán que realizar un ejercicio de la actividad 9 (v. <i>Anexo 10</i> ) en el que diferenciarán si las situaciones encajan en un ámbito formal o informal. Para una mejor comprensión, se expondrá la relevancia de los factores externos, dependiendo de a quién va dirigido el mensaje, del interlocutor, se usará un registro u otro, y también de acuerdo a la situación en la que se encuentren. Finalmente, realizarán el otro ejercicio de la actividad 9 (v. <i>Anexo 10</i> ), en el que tendrán que elegir entre <i>tú</i> y <i>usted</i> , dependiendo de la oración. Se propondrá esta actividad al Sujeto 1, pero preparamos una actividad a modo de repaso de la carta de presentación por si éste considera que es de suma complejidad para él (v. <i>Anexos 12</i> ). Se les sugerirá realizar una carta de presentación como tarea fuera de las sesiones, para comprobar si saben hacerla de forma autónoma y pudiendo hacer hincapié en sus fallos antes de la tarea final.
Secuenciación	Una sesión de 50 minutos.
Observaciones	Se les preguntará qué día les parece más conveniente hacer la tarea final, con el fin de que nos les coincida con un examen, o alguna salida extra-escolar. Así, se ajustará una fecha en concreto para la realización de la misma.

Cuadro 7. “¿Usted es Francisco?, ¡pero si tú eres Pepe!”

<b>Tarea 8.</b>	<b>Tarea final. “¡A escribir mi futuro!”</b>
Objetivos	Poner en práctica todo lo adquirido en las cinco sesiones anteriores para poder cumplir la tarea final: Redactar una carta de presentación destinada a fines laborales, de forma correcta, a través de la adquisición de los conocimientos básicos e intermedios.
Contenido	La tarea final consta de diversos ejercicios a modo de introducción y de la elaboración de una carta de presentación, en la que deberán aplicar todos los contenidos citados anteriormente.
Tareas del alumnado	Demostrar todo lo aprendido en las cinco tareas previas y el tiempo que ha empleado en trabajar de forma autónoma.
Desarrollo de las actividades	Se les facilitará la tarea final al principio de la sesión, y tras resolver las dudas pertinentes, comenzarán a hacerlo hasta su finalización.
Secuenciación	Dos sesiones de 50 minutos cada una.
Observaciones	En estas sesiones que comprenden la tarea final, haremos un <i>One minute paper</i> , donde los alumnos podrán expresar de forma libre y anónima, si les han gustado las tareas, si les parecen útiles para su formación o si hay algún concepto que no han comprendido bien.

Cuadro 8. “¡A escribir mi futuro!”



En estas siete tareas intermedias hemos pretendido principalmente, que los participantes adquieran las distintas partes de una carta de presentación para que en la tarea 8, la tarea final, sean capaces de redactar una. Además, hemos intentado que asimilen nuevo vocabulario acerca del mundo laboral, y expresiones prácticas y propias del mismo, que tendrán que plasmar también en dicha tarea final.

#### **4. Análisis de los datos**

##### *4.1. Contextualización del centro*

La muestra empírica que ofrecemos en este trabajo se ha obtenido durante el periodo del *Practicum* del curso 2012-13, en el que se ha investigado el proceso de enseñanza-aprendizaje de tres alumnos inmigrantes con edades comprendidas entre los 16 y 17 años, y con diversos niveles de conocimientos de español.

Como ya hemos dicho al principio de este trabajo, en los objetivos (1.1.) y más tarde en el diseño de la investigación (3.1.), pretendemos que, a través de unos materiales didácticos idénticos y unas tareas apropiadamente engarzadas, puedan aprender a escribir una carta de presentación, documento de gran utilidad debido a sus edades.

El centro en el que realizamos la investigación es el Centro Público (C.P.) de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, “Ramón y Cajal”. Está ubicado en la calle Pignatelli, concretamente, en la zona centro de la ciudad de Zaragoza y en el límite del casco histórico marginal, zona en la que abunda la población de procedencia extranjera. Así, educativamente, pertenece a la extensa zona Centro (zona 5), que linda con la de Almozara-Casco Histórico (zona 3). Se trata de una zona muy dispar en cuanto al nivel socioeconómico y cultural; heterogeneidad que se ve reflejada en su alumnado.

El centro cuenta con un 40% de inmigrantes, y en el Plan de Acción Tutorial está englobada *La acogida e integración del alumnado inmigrante*, cuya finalidad es facilitar el acceso, la permanencia y la integración social y educativa en el instituto del alumnado de nueva incorporación, procedente de otros países, vaya, o no, a precisar de medidas extraordinarias en cuanto al aprendizaje del español.

##### *4.2. Perfil de los sujetos participantes*

La clase de *Apoyo a la Integración* del Instituto “Ramón y Cajal” cuenta con cinco alumnos que pertenecen al *Plan de Atención a la Diversidad*, en concreto, al grupo 4 de *Apoyo al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo* (ACNEAE), correspondiente al de incorporación tardía al sistema educativo español y/o desconocimiento del español.

En cuanto al perfil de los sujetos participantes en esta investigación, contamos con que todos ellos pertenecen a la cultura musulmana: dos de ellos son procedentes de Senegal; dos de Gambia; y uno de Marruecos.

Hemos de advertir que dos miembros del grupo no acuden frecuentemente al instituto, por lo que, finalmente, decidimos hacer la investigación solo con tres de ellos, ya que -aunque, uno acudió a la clase en dos sesiones y otro en tres- no podían seguir el ritmo de los otros tres que habían asistido a todas.

Por otra parte, queremos señalar que omitimos los nombres de los participantes de nuestra investigación para preservar su identidad, por lo que la denominación que vamos a manejar a partir de ahora será la siguiente: sujeto 1 (S1), sujeto 2 (S2), y sujeto 3 (S3).

#### *4.3. Resultados de las pruebas iniciales de nivel lingüístico*

Al inicio del curso, todos los alumnos extranjeros del centro realizaron unas pruebas de nivel facilitadas por el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI)<sup>7</sup> del Gobierno de Aragón.

Antes de empezar nuestra investigación, contactamos con dicha entidad, que además podría informarnos sobre los alumnos participantes de la investigación, puesto que no solo había realizado las pruebas de nivel a los tres sujetos (a finales del mes de noviembre de este curso 2012-2013), sino que también era profesora del S1 actualmente y lo había sido del S2 y el S3 en el curso anterior.

Afortunadamente, tuvimos la oportunidad de revisar las pruebas iniciales de nivel lingüístico de los tres sujetos, comprobando su nivel exacto y algunos datos de gran

---

<sup>7</sup> Se trata de un centro creado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón al servicio de la comunidad educativa aragonesa para todos los temas relacionados con la acogida e integración de la población de origen inmigrante en el contexto educativo desde la óptica de la interculturalidad. Es una apuesta de futuro, la única posible, abierta a la necesaria participación ciudadana en la idea de que -desde nuestro ámbito educativo- es posible construir futuro buscando caminos de encuentro y mestizaje que nos lleven a una sociedad más libre, justa y solidaria.

utilidad que desconocíamos. Además, puesto que el S2 y el S3, también asistieron al CAREI el pasado curso, pudimos revisar actividades que habían elaborado en años previos.

Los resultados de estas pruebas los resumimos a continuación, junto con la descripción de los sujetos participantes de la investigación:

El Sujeto 1 (S1) es procedente de Gambia, está matriculado en 3º ESO y tiene 16 años. Hasta este curso 2012-2013, nunca antes había estado escolarizado, por lo que se tuvo que partir de cero en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el resultado del S1 en las pruebas del CAREI fue 0+ oral, según el MCERL. En el I.E.S. “Ramón y Cajal”, asiste a once sesiones de 50 minutos de español por semana. Además, acude por las tardes al CAREI, para continuar formándose en lengua española.

<b>Nombre</b>	Sujeto 1
<b>Curso</b>	Matriculado en 3º ESO
<b>Nacionalidad</b>	Gambia
<b>Escolarización</b>	Nunca hasta su llegada a España, es decir, durante ocho meses
<b>Año de llegada a España</b>	2012
<b>Nivel de español</b>	Inicio del curso → 0+ (Oral)
<b>Clases de español</b>	11 sesiones de 50 minutos en el centro. Asistencia a clases de español en el CAREI por las tardes.

Tabla 2. Nivel de español (S1) en las pruebas iniciales

El Sujeto 2 procede de Senegal, está matriculado en 4º de ESO y asistió a la escuela coránica durante tres años en su país. Llegó a España en el año 2010, por lo que ya lleva casi tres años viviendo aquí. El resultado del S2 en las pruebas del CAREI fue A2, según el MCERL. En el I.E.S. Ramón y Cajal, asiste a ocho sesiones de 50 minutos por semana.

<b>Nombre</b>	Sujeto 2
<b>Curso</b>	Matriculado en 4º ESO (repetidor)
<b>Nacionalidad</b>	Senegal
<b>Escolarización</b>	Durante tres años, en Senegal
<b>Año de llegada a España</b>	2010
<b>Nivel de español</b>	Inicio del curso → A2
<b>Clases de español</b>	8 sesiones de 50 minutos semanales en el centro. Asistencia a clases de español por las tardes.

Tabla 3. Nivel de español (S2) en las pruebas iniciales

El Sujeto 3 es de Marruecos, está matriculado en 4º de ESO y tiene 17 años. Llegó a España en el 2011, por lo que ya lleva más de un año en España. Estuvo

escolarizado en su país de origen durante nueve años. El resultado del S3 en las pruebas del CAREI fue A1, según el MCERL. En el I.E.S. Ramón y Cajal, asiste a ocho sesiones de 50 minutos por semana. Respecto a su formación en lengua española, además de las clases de apoyo que reciben en el instituto por las mañanas, también asiste a clases de español por las tardes para seguir formándose.

<b>Nombre</b>	Sujeto 3
<b>Curso</b>	Matriculado en 4º ESO (repetidor)
<b>Nacionalidad</b>	Marruecos
<b>Escolarización</b>	Durante nueve años, en Marruecos
<b>Año de llegada a España</b>	2011
<b>Nivel de español</b>	Inicio del curso → A1
<b>Clases de español semanales</b>	8 sesiones de 50 minutos cada una. Asistencia a clases de español por las tardes

Tabla 4. Nivel de español (S3) en las pruebas iniciales

Estos datos son significativos, pero además, a continuación mostramos una tabla que contiene los niveles lingüísticos más concretos obtenidos por cada sujeto en las pruebas del CAREI, siguiendo éstas el patrón del MCERL para la determinación del nivel:

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
Inicio del curso 2012-2013:	0+ (solo oral)	A2	A1
- Comprensión oral	0-A1	A2-B1	A1-A2
- Expresión oral	0+	A2	A1+
- Funciones comunicativas	0	A2+	A1
- Comprensión lectora	0	A1	A1
- Expresión escrita	0	A1	0+-A1
Finales del tercer trimestre del mismo curso	≈ A1-A2	≈ A2-B1	≈ A2+

Tabla 5. Niveles lingüísticos concretos de los sujetos (S1, S2 y S3)

Por último, querríamos aportar un dato de interés, pues también pudimos averiguar que el S1 y el S2 habían asistido a la escuela coránica en sus respectivos países, y en el CAREI les denominan *Neolectores*, puesto que, aunque saben leer en las determinadas lenguas propias de sus regiones, no saben qué significa el contenido de aquello que leen, es decir, hacen una lectura mecánica y memorística.

#### 4.4. Resultados personales y socioculturales de las fichas identificativas

Al comienzo de nuestra investigación les proporcionamos a los sujetos participantes unas fichas identificativas<sup>8</sup> (y adaptadas de Del Moral, 2010: 356-357), para conocer la procedencia sociocultural de los mismos, y esto fue lo que los alumnos contestaron:

El Sujeto 1 tiene 16 años y está cursando 3º de ESO, es originario de Gambia y su lengua materna es el *sarawoolie*<sup>9</sup>. Previamente a su llegada a España, nunca había estado escolarizado. Vive con su padre y su hermano. Su madre está en Gambia. Ni su padre ni su madre tiene estudios.

1. Nombre y apellidos	Sujeto 1
2. Edad y curso	16 3ºb
3. Lugar de nacimiento	<i>Singinrig</i>
4. Idiomas	Sarawoolie
5. ¿Qué estudios has realizado y dónde?	No
6. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España?	Nueve <i>mecec</i>
7. ¿Con quién vives?	Mi <i>padere</i> y mi <i>herimano</i>
8. Estudios de la madre, procedencia y profesión actual	Gambia.Sin estudios.
9. Estudios del padre, procedencia y profesión actual	Gambia. Sin estudios.
10. ¿Cómo fue tu llegada a España?	Me gusta poco
11. ¿Te gusta aprender español?	Me gusta el español
12. ¿Te resulta sencillo aprender español?	No
13. ¿Te encuentras a gusto viviendo en Zaragoza?	Sí
14. ¿Cuál es tu lengua materna?	<i>SARAgLi</i>
15. ¿Qué lengua utilizas en casa?	<i>SARAgLi</i>
16. ¿Qué lengua usas fuera de la escuela?	Español
17. ¿Qué medios de comunicación tienes en casa (radio, televisión e Internet...)?	Radio y televisión.
18. ¿Escuchas la radio y ves la tele en español? ¿Cuánto tiempo al día?	Sí sí 3 horas
19. ¿Te gusta leer? ¿Lees en español?	Me gusta leer español
20. ¿Entiendes las clases?	

Tabla 6. Información personal Sujeto 1 (S1)

Al S1 no le gusta mucho España, tiene ganas de volver a Gambia para ver a su madre; sin embargo, se encuentra a gusto en Zaragoza. Le gusta aprender español, pero no le resulta muy sencillo. Habla *sarawoolie* con sus familiares, también en Zaragoza, y usa el español en el instituto y con sus nuevos compañeros, también con

<sup>8</sup> Véase en *Anexo 1*

<sup>9</sup> No sabemos con certeza cuál es la lengua o dialecto hablado por este alumno.

otros con los que comparte alguna lengua como el *pulaar* con el S2. En su casa tienen radio y televisión. Escucha la radio, a veces pero, especialmente, ve la televisión durante unas tres horas diarias.

El Sujeto 2 tiene 17 años, está cursando 4º de ESO y es procedente de Senegal. Su lengua materna es el *pulaar*, pero también habla *wolof*, un poco de francés, y un poco de árabe. Durante tres años asistió a la escuela coránica en Senegal. Actualmente lleva viviendo en España dos años. Vive con su padre y su hermano. Su padre habla español, pero no tiene estudios, y su madre tampoco. En este momento, su padre se encuentra parado, pero ha trabajado como obrero en España.

1. Nombre y apellidos	Sujeto 2
2. Edad y curso	17 4º A
3. Lugar de nacimiento	Senegal
4. Idiomas	Pulaar, Francés, <i>WoloF</i> y arabe,
5. ¿Qué estudios has realizado y dónde?	3 años en Senegal
6. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España?	2 años
7. ¿Con quién vives?	Con mi <i>Padre</i> y mi <i>Hermano</i>
8. Estudios de la madre, procedencia y profesión actual	Sin estudios
9. Estudios del padre, procedencia y profesión actual	Sin estudios. Mi <i>Padre</i> sabe español
10. ¿Cómo fue tu llegada a España?	<i>Facil</i>
11. ¿Te gusta aprender español?	<i>Si</i>
12. ¿Te resulta sencillo aprender español?	Me <i>gusta</i> trabajo
13. ¿Te encuentras a gusto viviendo en Zaragoza?	<i>Si</i>
14. ¿Cuál es tu lengua materna?	Pulaar con <i>mis</i> familia
15. ¿Qué lengua utilizas en casa?	Pulaar
16. ¿Qué lengua usas fuera de la escuela?	<i>Español dentif francés</i>
17. ¿Qué medios de comunicación tienes en casa (radio, televisión e Internet...)?	<i>Radio, televisión y Internet</i>
18. ¿Escuchas la radio y ves la tele en español? ¿Cuánto tiempo al día?	Veo mucho la tele en español
19. ¿Te gusta leer? ¿Lees en español?	<i>Si, cuentos leo mucho</i>
20. ¿Entiendes las clases?	<i>Si entendemos las clases</i>

Tabla 7. Información personal Sujeto 2 (S2)

El S2 considera que su llegada a España fue fácil, no tuvo grandes obstáculos que superar. Le gusta aprender español, pero le cuesta trabajo. Se encuentra a gusto viviendo en Zaragoza. Habla *pulaar* con su familia; con sus compañeros del instituto,

español; y, a veces, francés, con algún amigo que no pertenece a su mismo centro. Tiene radio, Internet y televisión en su casa, pero especialmente, ve la televisión en español durante “mucho tiempo”. También le gusta leer cuentos en español.

El Sujeto 3 tiene 17 años, está cursando 4º de ESO y es procedente de Marruecos. Su lengua materna es el bereber, pero también habla árabe, y un poco de francés. Durante nueve años asistió a la escuela en Marruecos. Actualmente lleva viviendo en España un año. Vive con sus padres y su hermana. Su padre habla bien español, pero no tiene estudios, y su madre tampoco, pero está yendo a clases de español en la Casa de las Culturas (Ayuntamientos de Zaragoza). Su padre es obrero en la construcción y, actualmente, se encuentra en activo.

1. Nombre y apellidos	Sujeto 3
2. Edad y curso	17. 4º B
3. Lugar de nacimiento	MARRUECOS
4. Idiomas	BEREBER, ARABE,, poco francEs
5. ¿Qué estudios has realizado y dónde?	9 AÑOS
6. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España?	1 AÑO
7. ¿Con quién vives?	Con mis padres y una hermana
8. Estudios de la madre, procedencia y profesión actual	Sin estudios
9. Estudios del padre, procedencia y profesión actual	<i>casa de las saltonas me padre save Español Mocho</i>
10. ¿Cómo fue tu llegada a España?	<i>Difial y facil</i>
11. ¿Te gusta aprender español?	<i>Si</i>
12. ¿Te resulta sencillo aprender español?	<i>Yo quiero. Estudiar Español mucho</i>
13. ¿Te encuentras a gusto viviendo en Zaragoza?	SI, MUCHO
14. ¿Cuál es tu lengua materna?	BEREBER
15. ¿Qué lengua utilizas en casa?	BEREBER
16. ¿Qué lengua usas fuera de la escuela?	BEREBER- Español con mis Amigos
17. ¿Qué medios de comunicación tienes en casa (radio, televisión e Internet...)?	<i>Televisión. Internet,</i>
18. ¿Escuchas la radio y ves la tele en español? ¿Cuánto tiempo al día?	Sí, en español y en bereber
19. ¿Te gusta leer? ¿Lees en español?	Leo libros
20. ¿Entiendes las clases?	Sí, entiendo las clases

Tabla 8. Información personal Sujeto 3 (S3)

El S3 considera que su llegada a España fue fácil en algunos aspectos, y difícil en otros. Le gusta aprender español y tiene muchas ganas de aprender más. Se encuentra muy a gusto viviendo en Zaragoza. Habla bereber con su familia; en el instituto habla

español; y con sus amigos de fuera del instituto, también. Tiene Internet y televisión en su casa, y suele verla en español, pero también en bereber. También le gusta leer.

Al ser un grupo tan reducido, pudimos centrarnos en las necesidades de cada uno de los alumnos, averiguando sus gustos y las profesiones que les gustaría ejercer; de esta manera, el contenido de las actividades variaban en cada caso, intentando así aportarles conocimientos valiosos para dichos oficios. En el caso de los Sujetos 2 y nos comentaron –ya desde el principio- que sabían a qué se querían dedicar, ya que no pueden cursar Bachillerato –debido a su nivel de español- y, por lo tanto, cuando no se les permita permanecer más tiempo en el centro aprendiendo español, y algunos conceptos de otras materias, tendrán que buscar un trabajo.

El Sujeto 2 tiene claro que quiere ser mecánico y el Sujeto 3 quiere dedicarse a la cocina árabe. Con el paso de las sesiones, y la realización de las tareas, el Sujeto 1 consideró, que sería buena idea dedicarse a la albañilería, fontanería o electricidad.

Los tres conocían la actual situación de nuestro país, por lo que no rechazaban la idea de abandonar el instituto –pudiendo hacerlo debido a sus edades, 16 y 17 años, respectivamente-, si pudieran tener la posibilidad de trabajar. Sin embargo, eran conscientes de la dificultad que entrañaba, puesto que todavía tenían mucho que aprender respecto a la lengua española y a que no habían recibido formación profesional alguna. Esta era otra de sus inquietudes, ya que tanto el Sujeto 1 como el S2, barajaban la posibilidad de realizar un Ciclo Formativo de Grado Medio, pero sus calificaciones, al menos por el momento, no iban a poder permitirselo.

#### *4.4.1. Dificultades encontradas durante la realización de las fichas identificativas*

Como era de esperar, el Sujeto 1 tuvo muchas dificultades, pues ni entendía las preguntas, ni aún sabiendo su contenido, sabía cómo responderlas, pero con nuestra ayuda, pudo contestarlas.

El caso del Sujeto 2 y 3 fue distinto, ya que, al haber conversado con ellos, y descubrir la facilidad que tenían para desenvolverse, en especial el Sujeto 2, dedujimos erróneamente, que su competencia escrita también estaría bastante desarrollada. Sin embargo, no fue así. Después de analizar los datos, *a posteriori*, pronto nos dimos cuenta que al estar en varios programas de inmersión lingüística,



las destrezas orales habían evolucionado mucho más favorablemente que las escritas, pues hablan español con sus compañeros, con sus amigos del centro y de fuera de él, con los profesores, a los que además, escuchan dar la clase, etc. El caso contrario suele producirse, cuando se aprende una lengua sin inmersión lingüística, debido a que son las habilidades orales las que más dificultades acarrearán para el alumno.

El S2 y el S3 supieron contestar a las preguntas que comprendía la ficha identificativa, pero también tuvieron alguna duda en el contenido de las mismas, y en las respuestas pudimos comprobar la carencia tan grande que tenían en el discurso escrito, a pesar de la sencillez que implicaban. Con las conclusiones que pudimos extraer de esta pequeña prueba, algo sospechábamos de cómo redactarían la carta de presentación que, posteriormente, les pediríamos como prueba inicial.

#### *4.5. Resultados de las tareas del proyecto de escritura*

En la siguiente sesión les pedimos que elaboraran una carta de presentación, como acabamos de decir. Les explicamos de qué se trata y para qué sirve. En su redacción tuvieron muchas dudas, pero les dijimos que era necesario que la hicieran de forma autónoma. Respecto al contenido hay que apuntar, que se alejaba mucho de lo que una carta de presentación requiere, ya que aportaron datos muy personales que despojaban de coherencia al documento (v. *Anexo 8*). Y de acuerdo con el formato, excepto el nombre que los pusieron al inicio, el resto de datos no aportaban cohesión, no mostraban ningún orden, sino que más bien parece que los fueron aportando según se les ocurrían. Y, por último, es de destacar la brevedad de las cartas, ya que no superaban las tres o cuatro líneas.

A continuación, exponemos las carencias lingüísticas que se han intentado mejorar con nuestro proyecto<sup>10</sup>. Centrándonos en cada uno de los sujetos, éstos fueron los resultados más aparentes:

Sujeto 1. Este alumno, tiene un nivel algo inferior al sujeto 2 y 3 como ya hemos mencionado anteriormente, sin embargo, es de admirar la rapidez con que aprende y las ganas que tiene de conocer mejor la lengua española. Hay que tener en cuenta que

---

<sup>10</sup> Antes de comenzar con dichos resultados, quisiéramos advertir que era la primera vez que realizaban una prueba parecida a un examen académico, nunca antes habían hecho uno, hecho que se percibió notablemente en el S2 y el S3, a los que tuvimos que llamar la atención en varias ocasiones.

cuando llegó al instituto al comienzo del curso, tuvo que habituarse a estar en el aula, a seguir unas normas establecidas por el centro, y hasta hubo que enseñarle a coger un bolígrafo, pues nunca antes lo había usado. Necesitaba ayuda para poder comprender el enunciado de cada tarea, (no conoce la mecánica de los ejercicios, puesto que nunca antes había estado escolarizado y en ocasiones, hay que advertirle dónde tiene que escribir, o hay que indicarle que en la página siguiente continúa cierto ejercicio), pero una vez asimilado, las realizaba sin demasiada dificultad. Esto se debía principalmente, a que todos los días se preocupaba por estudiar lo que había explicado en clase, y en la sesión siguiente, a pesar de tener un nivel más bajo, podía contestar todas las preguntas que les realizábamos a modo de repaso, en muchas ocasiones, mejor que sus compañeros. De hecho, en algún recreo, decidió permanecer en clase, para hacer ciertas preguntas sobre las actividades o algún documento personal.

Al aprender español por medio del método de inmersión lingüística, resulta extraño cómo emplea frases complejas y bien formadas, propias del español, combinadas con otras que son, en ocasiones, inteligibles.

En un principio, pensamos que la dificultad de hacer actividades iguales para todos los niveles iba a ser muy ardua, ya que el conocimiento del español distaría mucho entre los que ya llevaban algún año viviendo en España, los Sujetos 2 y 3, y el Sujeto 1, que acababa de instalarse. Sin embargo, fue mucho más sencillo de lo que imaginamos, debido a la eficacia de dicho alumno y a la consecución de nuestro proyecto. A pesar de ello, obviamente, los conceptos que debían de asimilar en cada tarea eran distintos en diversos casos, e iguales, en otros.

Su tarea final (v. *Anexo 13*) fue algo distinta que la del S2 y el S3, pues, necesitaba más indicaciones y, por ejemplo, cuando hablamos del uso de *tú* y *usted* (*Tarea 7*), el S1 prefirió repasar las anteriores tareas y realizar una tarea de refuerzo que le preparamos (v. *Anexo 12*) para realizar la tarea final apropiadamente. La realizó con éxito, puesto que llevaba el estudio al día, tiene mucho interés y cierta facilidad en el aprendizaje del español. El S1 elaboró correctamente, tantos los ejercicios previos, como la carta de presentación que les pedimos; la prueba que nos hizo comprobar todo lo que había aprendido y mejorado, pudiéndola comparar con la que realizó en la primera sesión (v. *Anexo 8*). En esta tarea final, vemos que ha

mezclado algunos conceptos, también algunas letras, pero consideramos que es completamente normal debido a su situación. Además ha adquirido abundante y nuevo vocabulario y sabe qué responder ante ciertas preguntas.

Sujeto 2. Este alumno, tiene el nivel más alto, probablemente porque lleva en España más tiempo que el resto y tiene ganas de aprender. Durante las diversas sesiones, se mostró muy participativo, solía saber todas las respuestas y tenía ganas de compartirlas con sus compañeros. Y además, se puede comunicar correctamente en prácticamente todas las situaciones, aunque tenga más dificultades a la hora de escribir.

Nuestra sorpresa fue el resultado de la tarea final, pues fue el que peor resultados obtuvo, a pesar de sus conocimientos previos, su resolución y el nivel establecido. Bajo nuestro punto de vista, al ser el alumno que más conocimiento de español posee, se confió pensando que podía realizarla sin llevar al día el estudio. La carta de presentación tuvo un resultado bastante más ínfimo respecto a las expectativas que habíamos imaginado; y en el resto de ejercicios, obtuvo resultados muy variados (v. *Anexo 13*). En el ejercicio 1 demuestra que no termina de captar el concepto de justificación en las oraciones causales, sí que diferencia bastante bien las situaciones formales de las informales en el ejercicio 2 y adquirió nuevo vocabulario como vemos en el ejercicio 3, pero no sabe definirlo por escrito, sí de forma oral como demostró durante las sesiones de aula. Respecto a la carta de presentación hemos de decir que resultó breve y el contenido no era muy acertado; además, no aplicó en ningún momento el tiempo verbal condicional, pero sí mostró mejoras respecto a la inicial (v. *Anexo 8*).

Consideramos que lo lógico hubiera sido que, al destacar sobre sus compañeros en todas las sesiones, también lo hiciera en la prueba final. Sin embargo, como se puede comprobar en dicha prueba, sí que adquirió conocimientos importantes, pero no al mismo nivel que sus compañeros.

Sujeto 3. Este alumno puede comunicarse con sus interlocutores en diversas situaciones, pero su nivel es algo inferior que el del anterior, como ya hemos constatado antes. Destaca especialmente, en las conjugaciones verbales, ya que, tanto oralmente, como de forma escrita, no sabe formarlas, y suele comunicarse en muchas ocasiones mediante infinitivos, o incluso, a veces, tiende a omitir un verbo en

oraciones subordinadas de infinitivo. Respecto a la caligrafía, suele mezclar las letras mayúsculas con las minúsculas, seguramente, por un aprendizaje algo difuso de las letras, que distan mucho del abecedario árabe.

A pesar de esto, querríamos destacar su trabajo continuo, ya que, antes de que les pudiéramos que hicieran las tareas pertinentes, este alumno ya las traía hechas, y debido a esto, los resultados obtenidos en la tarea final han sido completamente satisfactorios. La carta de presentación fue correcta y el resto de ejercicios también (v. *Anexo 13*), ya que detectamos mejoras respecto a su nivel inicial. Domina las presentaciones básicas, no ha entendido las oraciones del ejercicio 2, pero sí distingue algunas de las situaciones formales de las informales, ha adquirido cierto vocabulario y, aunque con algunas reiteraciones, ha redactado una carta de presentación bastante completa en la que ha incluido el tiempo verbal condicional y se detectan mejoras respecto a la carta de presentación inicial (v. *Anexo 8*).

En resumen, habría que ensalzar de los tres alumnos, pero en especial del S1, su afán por aprender nuevo vocabulario, pues era muy habitual que preguntasen continuamente qué significaba una palabra que habían oído a algún compañero, profesor titular o a la profesora-investigadora de este trabajo.

Por otra parte hemos de decir, que creemos que les ha supuesto un esfuerzo el proyecto que hemos realizado, porque era evidente que no les gusta escribir, como ya hemos comentado (2.7.). Entre otras razones, destaca la dificultad que ello conlleva, en general, por falta de recursos en el discurso escrito frente al oral, también por falta de hábito, pues uno de los alumnos nunca había estado escolarizado previamente, y otro, solamente durante tres años; y, en general, por ser una destreza bastante costosa y difícil de dominar en su totalidad, incluso para los más expertos. Por ello, solían intentar reducir al máximo sus redacciones e intentar acabar rápidamente. El caso contrario se producía cuando comenzábamos a hablar, ya que, en principio, supone menos trabajo.

Al terminar la tarea final, hicimos un *One minute paper*, pero por ajustarnos al tiempo requerido, tuvo que ser oral. Los tres alumnos comentaron que necesitaban conocer mejor el mundo laboral. El S1 hizo hincapié en que eran tareas muy prácticas puesto que él pensaba trabajar lo antes posible. El S2 comentó que ignoraba aquello que debía de incluirse al presentarse uno mismo en el discurso escrito, y que

ahora, contaba con muchos más recursos. Y el S3 incidió en que se lo habían pasado muy bien a la vez que había aprendido conceptos sobre la vida laboral y que también, les había servido para conocerse mejor a ellos mismos.

Habría también que advertir, como se puede comprobar en los *Anexos 9 y 10*, que se diseñaron dos dossieres muy similares; uno para el S1 y otro para el S2 y S3. El del S1 es un poco diferente, debido a que contiene ejercicios extra con un nivel más básico, para que le sirviera de repaso pudiendo hacerlos en su tiempo libre, pero trabajamos esencialmente el de nivel superior (el del S2 y el S3), aunque siempre que consideramos necesario, repasamos contenidos haciendo actividades del dossier inferior (S1). El Sujeto 1, a pesar de su reciente llegada a España y sus múltiples carencias académicas, siguió el nivel de sus compañeros apropiadamente, pues solo al llegar a la tarea 7, decidió repasar para la tarea final, en vez de adquirir las diferencias entre *tú* y *usted* que le parecían conceptos demasiado complejos.

En cuanto a nuestra propuesta de dramatizar una supuesta entrevista de trabajo [véase *Tarea 5. Observaciones (3.2.)*], la acogida fue muy buena, pues los dos alumnos con nivel superior (S2 y S3) quisieron prepararla, mientras que el S1, prefirió repasar todo lo aprendido en las diversas tareas. Como los dos primeros tenían muy claro hacia dónde querían dirigir su futuro laboral, (recordamos que el S2 quería ser mecánico y el S3, cocinero), se diseñaron las entrevistas en relación al formato que exigiría en cada uno de los casos.

Consideramos que fue muy beneficioso, pues además de ponerse en una situación real, representando la presentación personal como si se tratara de una entrevista de trabajo, conocieron ciertas preguntas básicas en relación con el oficio que quieren ejercer, también vocabulario, y pusieron en práctica las distintas tareas que realizamos, pero desarrollando las destrezas escritas, puesto que decidimos que era conveniente que tuvieran por escrito la entrevista (v. *Anexo 11*). Las entrevistas las preparamos en las distintas sesiones (*Tareas 6 y 7*) y el día que realizamos la tarea final, les dijimos que dramatizaríamos la entrevista de trabajo, por lo que debían de preparársela para el día de la tarea final.

Los resultados fueron muy dispares, pues el Sujeto 3 obtuvo un resultado muy satisfactorio; había practicado en su tiempo libre y se plasmó en su resultado final, hizo una entrevista muy buena, tal y como la habíamos preparado. Sin embargo, con

el Sujeto 2 volvió a ocurrir lo mismo que con la redacción de su carta de presentación. No la había trabajado demasiado, y a pesar de ser el que mejor se comunica oralmente de los tres alumnos, el resultado fue bastante inferior que el de su compañero. Pensamos, como docentes, que su actitud fue en cierto modo normal, ya que al trabajar con adolescentes, tenemos que entender que es muy difícil que siempre respondan a lo que les proponemos para mejorar su aprendizaje; máxime cuando estos alumnos se ven con cierta soltura y mejor nivel respecto a sus compañeros.

En definitiva, la diferencia de nivel entre los tres sujetos, ha sido menos acusada de lo que podíamos imaginar en lo que respecta a la realización de actividades. Algunos de los ejercicios que pensábamos que solo podríamos destinar a los Sujetos 2 y 3, hemos podido hacerlos también con el Sujeto 1, como ya hemos mencionado.

De acuerdo con el comportamiento de los tres alumnos, hemos de decir que fue bastante adecuado; a pesar de que las sesiones eran muy intensas y todas con una misma profesora y finalidad, prestaban mucha atención, preguntaban todas sus dudas, hacían que la clase fuera activa y amena, y participaban constantemente. Sin embargo, también hay que citar el desorden y el descuido que muestran a la hora de escribir y de organizar sus materiales.

## **5. Conclusiones**

Consideramos que la investigación ha resultado satisfactoria, debido a que los tres alumnos han superado la tarea final; a pesar de que el Sujeto 2 no ha demostrado todas las habilidades y aptitudes propias que esperábamos de él, pues no han correspondido los conocimientos de español que demostraba en el aula que tiene, con el resultado de la tarea final.

Hemos aprendido que es indispensable hacer un análisis de las necesidades, gustos e intereses de los alumnos, puesto que, tanto ellos, como el docente, trabajan más a gusto, y no solo eso, los alumnos aprenden más rápido y eficazmente. Por supuesto, siempre habrá contenidos que en muchas ocasiones, no sean del agrado de los alumnos. En estos casos, es conveniente indagar, o buscar nuevas metodologías más llamativas, actividades lúdicas, grupales, o cualquier otra forma que pueda

ayudar a estimular a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder presentar los contenidos, de manera que resulte atractiva para los alumnos.

El hecho de haber tenido la oportunidad de investigar la enseñanza de L2 en alumnos de procedencia extranjera, nos ha hecho ser más conscientes de las múltiples dificultades que poseen, ya que al margen de la carencia lingüística, son muchos otros los obstáculos con los que se encuentran. En especial, nos referimos a los alumnos de reciente llegada, que en muchos casos, están desubicados, se han separado de sus familiares y también de sus amigos, no pueden hacer nuevas amistades hasta que tienen unos mínimos conocimientos de español, y además, es la primera vez que están escolarizados. Son todos éstos los factores que los docentes tenemos que intentar subsanar, empezando por los aspectos afectivos y lingüísticos.

Para terminar, consideramos primordial la siguiente reflexión (Cummins, 2001: 15-20):

*“In short, the cultural, linguistic and intellectual capital of our societies will increase dramatically when we stop seeing culturally and linguistically diverse children as “a problem to be solved” and instead open our eyes to the linguistic, cultural, and intellectual resources they bring from their homes to our schools and societies”.*

Pensamos que es importante que haya un cambio de mentalidad en las personas, en general, y en los docentes, en particular. Algunos docentes, ven como un obstáculo para el desarrollo de sus clases, que haya alumnos extranjeros que requieran una atención especializada, debido a sus diferentes circunstancias personales, ya no solo lingüísticas, sino también socioculturales adversas.

Por un lado, es cierto que, en tiempos como los actuales, las ayudas que recibe la educación son mínimas y no cubren necesidades de tal índole, y además, en este curso en concreto, se ha producido un aumento considerable en el número de alumnos por clase, lo que dificulta todavía más su formación. Por lo tanto, si ya resulta muy complejo que un solo profesor pueda abarcar a la diversidad que una clase presenta, todavía lo es más si cuenta con alumnos inmigrantes. Pero, por otra parte, podemos contemplar este aspecto desde otro punto de vista: *¿por qué no nos*

*centramos en averiguar lo que nos pueden aportar las otras culturas, enriquecernos de lo ajeno y lo desconocido?*

A pesar de la carencia de recursos que poseemos, creemos que se puede conseguir una integración satisfactoria de los alumnos inmigrantes en todos los sentidos, para lo que sería necesaria una actitud más receptiva por parte de toda la comunidad educativa y la sociedad, en general. Para ello, habría que empezar por dejar de relacionar “alumnos inmigrantes” con “obstáculo” y empezar a vincularlo con “enriquecimiento cultural”.

### *5.1. Limitaciones de la investigación*

Por una parte, nos hubiera gustado poder contar con un número superior de alumnos en el aula con niveles distintos, pues habríamos podido comprobar si el proyecto también funciona también con un grupo más numeroso. Como ya hemos mencionado (4.2.), no pudimos trabajar con todos los alumnos inmigrantes con carencias en la lengua española porque no acudían regularmente al instituto.

Habría que tener en cuenta los niveles tan dispares que los alumnos presentan, lo cual fue inicialmente un inconveniente, que se convirtió en un factor totalmente positivo, ya que nos hizo llevar a cabo esta investigación. Finalmente, habría que constatar que a través del aprendizaje cooperativo no se produce un retroceso en los alumnos más avanzados, sino que todos aprenden diferentes destrezas; mientras el alumno que no sabe el significado de cierta palabra lo asimila, el alumno que le explica el significado desarrolla la destreza oral y busca estrategias para poder expresarse.

Por otra parte, también nos hubiera gustado poder impartir todas las sesiones que pretendíamos, pero debido al corto periodo de tiempo que pudimos permanecer en el centro y que no podíamos dedicarnos de forma exclusiva a los alumnos de Apoyo a la Integración, no fue posible.

### *5.2. Consecuencias e implicaciones didácticas*

Entre algunas de las consecuencias e implicaciones didácticas que podemos inferir de este proyecto de investigación, destacamos la necesidad de que cada uno de los alumnos se sienta parte de la clase, es decir, es importante contar con todo el grupo,



no centrarse en aquellos que mejor te entienden o se expresan, ayudar a los más tímidos o los que cuentan con menos habilidades por el momento o se encuentran en situaciones complicadas debido a sus circunstancias. Para ello, cuando uno de estos alumnos debe responder, interactuar, o cooperar, es importante que se le dé tiempo para responder o intentar parafrasear para una mejor comprensión, pero nunca pasar el turno a otro de sus compañeros más extrovertidos, con nivel superior o con más resolución.

También es de notable consideración crear un ambiente de confianza en el aula, donde los alumnos se encuentren a gusto: desde la disposición de las mesas, donde se puede comprobar qué tipo de agrupaciones son más beneficiosas para el grupo, ya que dependiendo de sus características, algunos alumnos trabajan mejor por parejas, por pequeños grupos o de forma individual; hasta la decoración del aula, pues no está de más aportar incluir en el aula algún póster que represente temas interculturales o referencias a sus países de origen, que hasta los propios alumnos pueden llevar. Y por supuesto, formar un ambiente en el aula que permita que los alumnos opinen libremente, aporten ideas que se pueden llevar a cabo, se les dé la seguridad para que hablen sin miedo, aunque se tengan que expresar en ocasiones por gestos, que se sientan los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; rechazamos completamente la idea de impartir clases magistrales para la enseñanza de español a alumnos inmigrantes o la de que el profesor es la figura de la autoridad; son ya dos temas del pasado.

Otro asunto de gran interés, y como implicación didáctica de este trabajo, es el tratamiento del error en los alumnos, ya que pensamos como Collantes (2012: 3), que debemos contemplarlo como un recurso de aprendizaje. Una buena práctica sería hablar del error en una de las primeras sesiones con los alumnos, -siempre y cuando que exista una lengua común compartida entre profesor-alumno-, para aclararles desde el principio, que se trata de algo propio del proceso de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, que no es un fracaso, sino que es algo positivo y necesario al adquirir una lengua.

De entre las definiciones que Collantes (*op. cit.*) propone de *error*, coincidimos con el propio autor, ya que consideramos que la más acertada es la siguiente (Blanco, 2002:15): “El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una

norma que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística pero también cultural y pragmática, y de una gran variedad de tipos más”. En muchas otras, no se contempla el error desde el punto de vista cultural o pragmático y son de gran relevancia como ya hemos mencionado anteriormente (2.2.), pues pueden conducir igualmente a algunos malentendidos.

Tampoco hay que olvidar, que el docente es el mediador entre los alumnos y el conocimiento. Ser mediador implica acompañar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentar buenas prácticas en el aula o ayudar a tener mejores entendimientos, pero ello no significa, que haya que dar continuamente a los alumnos las respuestas pertinentes. Es muy importante, alentar a los alumnos hacia la reflexión, el razonamiento y el espíritu crítico, pues, que no dominen la lengua española, no implica que no sepan descubrir o llegar a los contenidos por sí mismos.

Además, creemos necesario que la metodología llevada a cabo en las clases de L2, debe permitir a los alumnos manifestar su propia creatividad. Los ejercicios mecánicos son los menos apropiados, porque no dan opción a que el alumno cree, sino que limitan su libertad de expresión.

Y para terminar, consideramos esencial que el docente dé opción a elegir a los alumnos. Siempre y cuando quepa la posibilidad de ofrecer distintas opciones a los alumnos, resulta una práctica muy beneficiosa, ya que hace que los discentes se sientan involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y además, al poder elegir, éstos optarán por las opciones más afines a sus gustos. En definitiva, trabajarán más a gusto, lo que implica más eficacia en sus resultados.

## 6. Referencias documentales

### 6.1. Bibliografía

- Arnold J. y Fonseca, M.<sup>a</sup> C. (2004). “Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua”. En Lorenzo, F. *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como L2*. Madrid: Edinumen. 45-60.
- Arrarte, G. (2008). *¡Adelante! Método de español para estudiantes extranjeros de enseñanza secundaria*. (Nivel A1 y A2) Madrid: Edinumen.

- Borobio, V. (2010). *Curso de español para extranjeros*. (Inicial 2, libro del alumno) Madrid: SM.
- Borobio, V. (2012). *Curso de español para extranjeros*. (Inicial 2, cuaderno de ejercicios). Madrid: SM.
- Borobio, V. y Palencia R. (2006). *Curso de español para extranjeros*. (Intermedio, libro del alumno) Madrid: SM.
- Del Moral Barrigüete, C. (2010). *Enseñanza-aprendizaje del léxico en el contexto escolar. Programa de innovación docente para el desarrollo de la competencia léxica en la didáctica de segundas lenguas*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral]
- Del Moral Barrigüete, C. (2013). “Propuesta de intervención didáctica para la enseñanza-aprendizaje del léxico en español como segunda lengua. Adaptación curricular en la enseñanza primaria”. En *Porta Linguarum*, 19: 129-146.
- Del Moral Barrigüete, C. (en prensa). “Un enfoque colaborativo y basado en contenidos para los contextos multiculturales y plurilingües en la educación primaria actual.” En *XXIII Congreso ASELE*, celebrado en Girona, entre los días 19 al 21 de septiembre de 2012.
- García Fernández, N., Sánchez Lobato, J., Cromis Blanco, P. (1991). *Español 2000*. (Nivel elemental. Cuaderno de ejercicios) Madrid: SGEL.
- Jimeno, P. (2011). “La enseñanza de la expresión escrita en la enseñanza secundaria”. En Ruiz Bikandi, U. (coord.) *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). “Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas”. Madrid: Síntesis.
- Trujillo Sáez, F. (2002). “Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua”. En *Revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades*, nº 32: 147-162.
- Vila Mendiburu, I. (2004). “Diversidad, escuela e inmigración”. En *Aula de innovación educativa*, nº 131: 62-66.
- Vila Mendiburu, I. (2006). “Lenguaje, escuela e inmigración”. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, Vol. 18, Nº 2: 127-142. (Ejemplar dedicado a: lengua e inmigración).

Villalba F. y Hernández M. (2005). *Español segunda lengua, educación secundaria*. (Niveles A1-A2). Madrid: Anaya.

VVAA (2007). *Español lengua viva 1*. (Cuaderno de actividades). Madrid: Santillana.

## 6.2. Webgrafía

Collantes F., (2012). *El tratamiento del error en clase de ELE. ¿Cómo debemos actuar?*, 2-40. Disponible [en línea]:

<http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf>

[Fecha de consulta: 09/06/13]

Colmenares A. M. (2012). “Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimientos y la acción”. En *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol.3, N° 1*: 102-115. Disponible [en línea]: [Dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf](http://Dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf)

[Fecha de consulta: 14/03/2013]

Cummins J. (2001). “Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?” *Sprogforum, 7(19)*: 15-20. Disponible [en línea]:

[http://www15.gencat.net/pres\\_casa\\_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf](http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf)

[Fecha de consulta: 05/06/2013]

Estaire, S. (2007). “La enseñanza de las lenguas mediante tareas: principios metodológicos y planificación de unidades didácticas.” En FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas). Disponible [en línea]: [catedu.es/tarepa/fundamentacion/03\\_tareas\\_Sheila.pdf](http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf)

[Fecha de consulta: 13/03/2013]

Felices Lago, Á. M. e Iriarte Romero, E. (2003). “Las aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza del español de los negocios”. Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada. Disponible [en línea]: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/03/cvc\\_ciefe\\_03\\_0015.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0015.pdf)

[Fecha de consulta: 16/05/2013]

García García, P. (2004). “La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas”. En *Revista Electrónica Internacional Glosas Didácticas, n° 11*: 47-59. Disponible [en línea]:

<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/11COMPLETO.pdf>

[Fecha de consulta: 16/05/2013]

Hidalgo Martín, V. (2011). “El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller”.

En Suplementos *Marcoele*, n<sup>o</sup> 15. Disponible [en línea]:

[http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo\\_teatro.pdf](http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf)

[Fecha de consulta: 2/05/2013]

Jiménez de Manquirriain Pantrigo, A., Cabello Vidaurreta, M<sup>a</sup> M., García Arnedo,

M<sup>a</sup> E. (2007). “Español por contenidos a través de tareas en la ESO”. En

*Interlingüística*. Disponible [en línea]:

[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2317418.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2317418.pdf)

[Fecha de consulta: 23/05/2013]

Morales Vallejo, P., (2009). “Evaluación formativa.” En *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Pp.41-98. Disponible [en línea]:

[http://innovacioneducativa.upm.es/inece\\_09/Evaluacionformativa.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/inece_09/Evaluacionformativa.pdf)

[Fecha de consulta: 17/05/2013]

Morales Vallejo, P. (2011). “One minute paper”. En *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Disponible [en línea]: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf>

[Fecha de consulta: 02/03/2013]

Pastor Cesteros, S. (1994). “El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español” En *ASELE, Actas V*: 247-252. Disponible [en línea]:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0245.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0245.pdf)

[Fecha de consulta: 24/05/2013]

Trujillo Sáez, F. (2005). “La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación”. En *Revista electrónica de didáctica/ Español lengua extranjera*, 4.

Disponible [en línea]: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005\\_04/2005\\_redELE\\_4\\_15Trujillo.pdf?documentId=0901e72b80e00571](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_15Trujillo.pdf?documentId=0901e72b80e00571)

571

[Fecha de consulta: 14/04/2013]

Trujillo Sáez, F. (2012). En *Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical* “Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas”, n<sup>o</sup> 55: 7-15. Disponible [en línea]: [http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo\\_Eufonia\\_final.pdf](http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo_Eufonia_final.pdf)  
[Fecha de consulta: 18/05/2013]

### 6.3. Sitios web

Academia Sócrates. “El método socrático: La ironía y la mayéutica”. Disponible [en línea]: <http://www.academiasocrates.com/socrates/mayeutica.php>  
[Fecha de consulta: 15/05/2013]

Calatayud Salom, M<sup>a</sup> A. (2008). *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de Valencia. Disponible [en línea]: <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/>  
[Fecha de consulta: 03/05/2013]

Centro Virtual Cervantes. (1997-2013). Diccionario de términos clave de ELE. “Aprendizaje por descubrimiento”. Disponible [en línea]: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajedesubrimiento.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajedesubrimiento.htm)  
[Fecha de consulta: 18/04/2013]

Centro Virtual Cervantes. (1997-2013). Antologías Didácticas. “La competencia comunicativa en el aprendizaje del español por inmigrantes”. Disponible [en línea]: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold\\_fonseca06.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca06.htm)  
[Fecha de consulta: 23/04/2013]

Centro Virtual Cervantes. (1997-2013). Diccionario de términos clase de ELE. “Disciplina pragmática”. Disponible [en línea]: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/pragmatica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm)  
[Fecha de consulta: 22/05/2013]

Centro Virtual Cervantes. (1997-2013). Diccionario de términos clase de ELE. “Competencia intercultural”. Disponible [en línea]:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)

[Fecha de consulta: 22/05/2013]

Centro Virtual Cervantes. (1997-2013). Diccionario de términos clave de ELE. “Inmersión lingüística”. Disponible [en línea]:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm)

[Fecha de consulta: 22/05/2013]

Centro Virtual Cervantes. (1997-2013). Diccionario de términos clave de ELE. “Pirámide de Maslow”. Disponible [en línea]:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold\\_fonseca06.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca06.htm)

[Fecha de consulta: 13/03/2013]

Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI). Disponible [en línea]: <http://www.carei.es> [Fecha de consulta: 14/03/2013]

Grupo de Investigación e Innovación Educativa METECO. “La integración de lengua y contenidos es una aportación metodológica que consigue que el alumno aprenda igual que el resto de sus compañeros los contenidos curriculares”. Disponible [en línea]: <http://www.ugr.es/~meteco/integracion.html> [Fecha de consulta: 20/03/2013]

Northwest Regional Educational Laboratory (2006). *Aprendizaje por proyectos*. EDUTEKA. Los principios que sigue la metodología denominada “Aprendizaje por proyectos” Disponible [en línea]:

<http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>

[Fecha de consulta: 10/05/2013]

Gobierno de Aragón y del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales. Tareas EPA “Enfoque por tareas y enseñanzas en EL2 para la Educación Permanente”. Disponible [en línea]: [http://catedu.es/tarepa/unidades\\_didacticas.html](http://catedu.es/tarepa/unidades_didacticas.html)

[Fecha de consulta: 10/05/2013]

Tenia F. y Yguaro P. J. (2011). “Método: Investigación Acción”. 1-9. Disponible [en línea]: [http://www.slideshare.net/alfa\\_4/metodo-investigacinacion](http://www.slideshare.net/alfa_4/metodo-investigacinacion)

[Fecha de consulta: 13/03/2013]