



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

Línea de Investigación: *Didáctica del español en un contexto multicultural*

A la caza de los verbos ser y estar, camuflados por las calles y redes de Zaragoza.

*Propuesta de intervención didáctica sobre el uso de los verbos ser y estar,
destinada al alumnado inmigrante adolescente*

DIRECTORA

Cristina del Moral Barrigüete

AUTORA

Eva Górriz Costoya

FECHA: 28 de junio de 2013

ÍNDICE

Agradecimientos	4
1. Planteamiento del problema.....	7
1.1. Contextualización de la investigación	7
1.2. Objetivos.....	10
2. Marco teórico.....	11
2.1. Ser y estar: problemas de la gramática española	11
2.2. El Marco común europeo de las Lenguas y el Currículo de Aragón en la enseñanza del español como segunda lengua.....	14
2.3. El uso de la gramática del español en la enseñanza de segundas lenguas	18
2.4. El enfoque por tareas como diseño metodológico ejemplar	20
2.5. La investigación-acción.....	22
2.6. La lectura en la red	23
3. Metodología.....	26
3.1. Diseño metodológico de la investigación	26
3.1.1. <i>El uso de ser y estar en el nivel elemental</i>	31
3.1.2. <i>El uso de ser y estar en el nivel medio</i>	33
3.1.3. <i>El uso de ser y estar en el nivel superior</i>	38
3.2. Justificación del diseño metodológico.....	42
3.3. Fases de la investigación	43
3.3.1. <i>Planteamiento de las tareas y secuenciación de actividades</i>	44
3.3.2. <i>Fases de la intervención en el aula</i>	57
4. Análisis de los datos y resultados	57
4.2. Características específicas de los sujetos analizados.....	65
4.3. Análisis de las sesiones realizadas en el aula.....	66

4.4. Resultados de la encuesta socio-afectiva	70
4.5. Resultados de la prueba de nivel	71
4.6. Resultados de las tareas propuestas	72
5. Limitaciones de la investigación.....	75
6. Conclusiones e implicaciones didácticas.....	78
7. Referencias documentales	81
7.1. Bibliografía	81
7.2. Webgrafía	82
7.3. Sitios web.....	84

Quiero agradecer, en primer lugar, a la profesora del Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales, de la Universidad de Zaragoza, Dra. D. ^a Cristina del Moral Barrigüete, mi directora en este Trabajo Final de Máster, que desde el primer momento ha mostrado interés en mi propuesta y se ha adaptado a todos mis requerimientos. Gracias por sus recomendaciones y por su disponibilidad durante estos cinco meses de trabajo disciplinado.

Gracias, en segundo lugar, a la Dra. D.^a Margarita Porroche Ballesteros, profesora titular del Departamento de Lingüística General e Hispánica de la Universidad de Zaragoza, que desde el primer momento en mi carrera me transmitió el amor por la gramática española y, en concreto, por todos aquellos aspectos que la hacen diferente a las de otras lenguas.

Mis agradecimientos también a la dirección del CPEIPS El Pilar-Maristas de Zaragoza, que durante toda mi estancia allí me ha hecho sentir como en casa. En especial, quiero dar las gracias al profesor Luis Carlos Portolés Rodríguez, mi tutor durante el Practicum, que siempre me ha valorado y animado a seguir adelante con mi trabajo, siempre disponible a ayudarme. Gracias a su labor en el aula, he reforzado mi vocación docente.

Por último, doy las gracias a mi familia, que desde el primer momento me ha apoyado y ha valorado todo el esfuerzo que he hecho durante todo este año. Todos sus consejos me han ayudado mucho a seguir adelante con este trabajo con mucha motivación.

Homines, dum docent, discunt
(Séneca, “Epistulae Morales ad Lucilium”, 8)

1. Planteamiento del problema

Este trabajo de investigación nace a partir de unas premisas muy concretas, y que apuntamos a continuación: por un lado, la necesidad de proporcionar ayuda, cada vez más, a todos los alumnos extranjeros que vienen a vivir a nuestro país todavía en edades de escolarización y necesitan adquirir un buen nivel de español para ser lo suficientemente competentes individualmente; por otro lado, la idea de fomentar el español como lengua extranjera y dar un paso más hacia delante, pues es el idioma que cuenta con más hablantes del mundo, por detrás del chino y, a veces, no sabemos darle el reclamo que se merece. Para avanzar hace falta conocer más a fondo algunas peculiaridades del español como las que ofrecemos en esta investigación y, de este modo, poder enseñar y hacer partícipe de nuestro idioma a cualquier persona cuya lengua materna no sea el español.

1.1. Contextualización de la investigación

Este estudio se incluye en la línea de investigación “Didáctica del español en un contexto multicultural”, que propuso la profesora del Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza, Dra. D. ^a Cristina del Moral Barrigüete, y donde se pretende analizar la manera en la que se imparten las clases en la actualidad, hoy en día con una naturaleza multicultural, con la finalidad de poder innovar e introducir mecanismos y destrezas que puedan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos extranjeros y, por supuesto, su nivel de español como segunda lengua.

En este marco, se incluye en este trabajo un proyecto de intervención didáctica que ha sido realizado en el colegio de enseñanza privada, CPEIPS *El Pilar Maristas* de Zaragoza, aprovechando la estancia allí con el desarrollo de las Prácticas II y III, correspondientes a dos asignaturas obligatorias del Máster en Profesorado para ESO y Bachillerato de la Universidad de Zaragoza, durante el curso 2012-2013.

La idea para este trabajo de investigación era anterior a la asignación al centro de prácticas, por lo que al entrar en el colegio ha sido necesario cambiar algunos aspectos. Y es que en el CPEIPS *El Pilar Maristas* de Zaragoza, el porcentaje de alumnado inmigrante es muy bajo, solamente cuentan con un 5% de alumnos extranjeros. Y en Secundaria esto se acentúa; de tal manera que solo hemos podido trabajar con tres inmigrantes, dos rumanos (un chico y una chica) y un camerunés de habla francesa. Los niveles no son similares, puesto que la chica rumana tiene un nivel medio (aprueba, normalmente, la asignatura de Lengua Española sin dificultad), mientras que su compatriota ni siquiera se presenta a los exámenes y ha dejado de venir a clase. El caso del alumno restante es diferente: se trata de un alumno que presta mucha atención en clase y se esfuerza, pero tiene un nivel de español muy bajo, lo que le impide superar los conocimientos mínimos y las competencias básicas de la mayoría de las asignaturas, especialmente de la que nos interesa, Lengua Española. Por todo esto, la dinámica de trabajo y los materiales diseñados han sido totalmente diferentes a los que podríamos haber planteado en un principio.

Tras una prueba de nivel y otra socio-afectiva, y con la propuesta didáctica que planteamos a continuación, se trata de conseguir que el alumno adquiera el nivel B1 de español como segunda lengua, marcado por el Currículo de Aragón al final de la etapa correspondiente a la enseñanza de Bachillerato y, en concreto, en lo relacionado a la distinción de los usos de los verbos *ser* y *estar* en cualquier situación de la vida cotidiana. Además, otro de los objetivos que nos planteamos es que conozca la cultura de la que se rodea, es decir, todo lo referente a la ciudad en la que vive, Zaragoza, en este caso; añadiendo un componente que se ha puesto muy de moda, pero que, ciertamente, no podemos obviar en la enseñanza secundaria del siglo XXI: las TICs.

Por lo tanto, se toma como base la línea propuesta y se tiene en cuenta el centro asignado para llegar a desarrollar el siguiente Trabajo Final de Máster (TFM) que lleva por título: “A la caza de los verbos *ser* y *estar*, camuflados por las calles y

redes de Zaragoza. Propuesta de intervención didáctica sobre el uso de los verbos *ser* y *estar*, destinada al alumnado inmigrante adolescente”.

La intervención se basa en el desarrollo de tres tareas, siendo una de ellas la final e importante, y donde se pretende que el alumnado inmigrante de 2º de la ESO, curso al que pertenecen los sujetos de esta investigación, adquiera los conocimientos necesarios de manera inductiva y mejore en aquellas destrezas en las que tiene más dificultades (comprensión lectora y expresión escrita) asimilando los diferentes usos de los verbos copulativos en cualquier situación real y conociendo la cultura española y, más en concreto, la de Zaragoza.

A través de esta iniciativa, lo que se ha querido promover es que en una unidad de cinco sesiones, cincuenta minutos cada una, el alumnado inmigrante se vea capacitado a la hora de describir y localizar cualquier tipo de seres, además de saber usar diferentes modismos vinculados al habla coloquial española. De paso, va a conocer en profundidad la ciudad en la que está viviendo, y va a aprender a buscar información -tanto en los ordenadores como en las pizarras digitales- sin mayor dificultad.

En el centro se trata de un proyecto muy innovador, pues, teniendo en cuenta que el mismo no cuenta con un aula de inmigrantes, éstos estaban acostumbrados a estar al mismo nivel que los alumnos autóctonos, aunque sus necesidades no fueran las mismas. Es decir, a pesar de que para los segundos se trata de su lengua materna, para los alumnos extranjeros es una segunda, o incluso, tercera lengua. La directora del centro, además del jefe de estudios y el tutor, fueron los que nos aconsejaron que trabajáramos con los tres alumnos inmigrantes de 2º de la ESO. Como hemos mencionado con anterioridad, son dos chicos y una chica, a los que, a lo largo del trabajo, designaremos de forma anónima y de la siguiente manera, cuando consideremos oportuno:

Sujeto A: alumna de 15 años, rumana, que lleva más de cinco años en España.

Sujeto B: alumno camerunés de habla francesa, de 16 años, que lleva 3 años en España.

Sujeto C: alumno rumano, de 16 años, que lleva más de cinco años en España¹.

De esta manera, durante cinco sesiones, han tenido la oportunidad de ser los verdaderos protagonistas y de realizar una serie de tareas exclusivamente preparadas para ellos.

1.2. Objetivos

Los objetivos que nos planteamos en esta investigación para los sujetos anteriormente citados son los siguientes:

1. Conseguir que todo alumno adolescente inmigrante escolarizado en el sistema español educativo logre un nivel B1 en español, -al final de la etapa-, y según el Marco Común Europeo (MCERL).
2. Saber utilizar los verbos *ser* y *estar* en situaciones de la vida cotidiana, a la vez que comprender aspectos relevantes de textos claros sobre cuestiones que le son conocidas y producir textos sin dificultad, pero coherentes sobre temas familiares y de interés personal. (MCERL, 26).
3. Poder describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
4. Demostrar que se puede aprender de una manera lúdica, trabajando la gramática de forma inductiva, con la finalidad de que los alumnos no se vean obligados a estudiar reglas como tales, de memoria, sin saber lo que están diciendo, y a través de varias tareas hayan interiorizado de una manera indirecta todo lo relativo a la teoría gramatical sobre el tema.
5. Ayudar a que los alumnos inmigrantes conozcan la cultura española y en concreto se acerquen a la ciudad de Zaragoza, de tal manera que la puedan relacionar con la suya, en algunos casos, hablando de las

¹ Con el sujeto C solo tendremos la oportunidad de llevar a cabo las sesiones 1 y 2, puesto que el resto de los días no ha acudido a clase. Se trata de un caso curioso en el que el alumno tiene 16 años y está repitiendo 2º de la ESO, de tal manera que ha dejado de asistir a clase porque afirma que, haga lo que haga durante el curso, va a pasar de curso igual. El año anterior ya estuvo en el programa de absentismo, por la misma razón.

semejanzas y, en otros, comentando las diferencias que encuentren entre ambas culturas.

6. Demostrar que ninguna cultura ni ningún idioma están enfrentados, para que vean los alumnos la riqueza que les proporciona el hecho de tener más de una cultura y saber hablar en varios idiomas.

2. Marco teórico

2.1. Ser y estar: problemas de la gramática española

A la hora de explicar los usos de los verbos *ser* y *estar* en español, nos encontramos ante uno de los problemas más controvertidos de nuestra gramática. Ya resulta extremadamente complicado para los hablantes de español como lengua materna, por lo que, cuando un alumno extranjero se sumerge en este tema hay que tener en cuenta que necesitaría tiempo y muchas horas de explicación para poder entender todos los matices. Nuestro principal objetivo es dar una visión muy general sobre los usos de estos dos verbos para que un estudiante de español como segunda lengua pueda hacer uso de ellos en cualquier situación comunicativa. Hay algunas diferencias que son notables y no dan margen al error, mientras que en otras no se aprecia tan bien la diferencia y tenemos que ayudarnos de otros aspectos, que explicaremos más adelante.

La utilización correcta de los verbos *ser* y *estar* es uno de los problemas más importantes del español que aún carece de solución completa. Este problema aparece ya en el momento en el que el español tiene dos verbos para cumplir ciertas funciones que en otras lenguas son desarrolladas por un solo verbo; como es el caso del inglés o el rumano.

Tal y como dicen Molina Redondo y Ortega Olivares (1987: 10 y ss.), estamos de acuerdo con que el problema no queda resuelto una vez que sabemos de dónde viene; es más, aunque algunos lectores piensen que no se ha avanzado en lo más mínimo, hay dos cosas que están bastante claras: por un lado, conocemos la dificultad del problema y, es por eso, por lo que hay gran cantidad de gramáticos y lingüistas que están investigando sobre el tema; y, por otro, la claridad con la que

pretendemos explicar los diferentes usos para que pueda ser lo más sencillo posible, ya que va destinado a personas cuya lengua materna no es el español.

Antes de empezar a hablar propiamente de los usos de estos verbos, es importante saber con qué verbos estamos trabajando, es decir, es importante conocer las particularidades de los verbos *ser* y *estar*. Como dice Navas Ruiz (1986: 15 y ss.) estos verbos tienen tres planos:

En primer lugar, operan como verbos plenos, que se pueden sustituir con unos de carácter intransitivo -y vienen a significar, existir o suceder- y otros de localización, respectivamente. En todos estos casos, forman parte de los verbos predicativos intransitivos del sistema español.

En segundo lugar, *ser* y *estar* funcionan como auxiliares en la construcción de la voz pasiva, aunque la diferencia que se establece entre ellos está bastante clara: *ser* expresa la pasiva de la acción y *estar* el resultado de la misma. Por ejemplo, *si el comerciante abre la tienda, ésta es abierta por él*; por lo tanto, el resultado es que *está abierta*.

En tercer lugar, ambos verbos pertenecen a aquellos cuya función es atribuir alguna característica al sujeto al que acompañan. Son los llamados verbos copulativos.

El inconveniente de todo esto es que en la teoría parece muy simple, pero en la práctica los límites no están tan bien marcados y habrá casos donde haya bastantes coincidencias. Además, el problema no es únicamente formal, sino que hay un claro componente semántico y el uso de estos dos verbos muchas veces depende de las diferentes interpretaciones que hace el hablante sobre lo que quiere decir.

La primera idea que tenemos sobre estos dos verbos, y que nos ayuda a diferenciarlos, es la siguiente (Lieberman, 2007: 133):

Utilizamos *ser* para predicar características permanentes y estables de un sujeto, para identificarlo o para incluir la entidad denotada por el sustantivo en determinada clase. Con el verbo *estar* le atribuimos al sujeto la idea de un estado transitorio o bien, indicamos su localización.

Pero no todo es tan sencillo como esta explicación, pues hay situaciones en las que hay neutralizaciones y el hablante usa indistintamente tanto *ser* como *estar*, y la única regla en que se basa para usar uno u otro es la propia percepción de lo que quiere decir. Lo que todos -gramáticos y estudiantes- de esto tienen claro es que el verbo *ser* acompaña a infinitivos, sustantivos y pronombres; mientras que el verbo *estar* acompaña a gerundios. Los dos verbos pueden acompañar a participios, como hemos dicho anteriormente al hablar de los planos de ambos.

Como los dos verbos pueden ser copulativos van a atribuir diferentes cualidades al sujeto al que acompañan. Por un lado, el verbo *ser* denota cualidades esenciales y permanentes, mientras que el verbo *estar*, cualidades transitorias y accidentales (Navas Ruíz, 1986: 51-57):

La hierba es verde.

La sopa está fría.

Además, también podemos afirmar que el verbo *ser* manifiesta cualidad, mientras que el verbo *estar*, estado (Porroche, 1988: 37-64):

Él es muy feo.

El cielo está precioso.

Todo esto parece estar claro en la teoría, pero en la práctica esto no funciona así. Hay muchas más excepciones de las que creemos. Por ejemplo, *ella es guapa* hace referencia a una cualidad permanente del sujeto, y *ella está guapa* hace alusión a una cualidad transitoria, de paso, del sujeto, pero con *él es joven* apreciamos que la cualidad no tiene nada de permanente y con *ella está muerta*, la cualidad no es transitoria, por lo que deberíamos usar los verbos al revés y esto no es lo que sucede.

El principal inconveniente que subyace a la hora de explicar todo esto es que no se tienen claras las propias definiciones que utilizamos a la hora de definir cada uno de los dos verbos, por lo que hay situaciones en las que se neutralizan. En la actualidad aún no tenemos en nuestras manos un esquema básico que ofrezca de forma clara y ordenada los usos de *ser* y *estar*, sin que lleven a error. Además de que, en muchas ocasiones, la utilización de uno u otro verbo hace referencia más bien a

algún criterio semántico de rango subjetivo que a cualquier otro racional o gramatical.

Para acabar con esta introducción, no nos debemos olvidar de dos tipos de oraciones en las que solo usamos el verbo *ser* sin margen de error. Hablamos de las *estructuras ecuativas* y las *estructuras de enfatización* (Molina Redondo y Ortega Olivares, 1987: 61-92) del tipo:

Juan es el médico.

Estudiando es como se aprueba el examen.

Estar invade determinados usos que deberían estar restringidos al verbo *ser* (Bouzet, 1953: 37-38). Este tema es considerado uno de los más importantes y, a la vez, controvertidos de la gramática española ya que los verbos *ser* y *estar* son dos de los verbos que más se utilizan de todo el paradigma verbal; además de que son capaces de expresar la mayor variedad de funciones y matices.

2.2. El Marco común europeo de las Lenguas y el Currículo de Aragón en la enseñanza del español como segunda lengua

El *Marco común europeo para la enseñanza de las Lenguas* (MCERL)² corresponde a más de 10 años de investigación, contando con los expertos más importantes en la materia, de cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa, en el ámbito de la Lingüística aplicada y la Didáctica de las lenguas, y destinada a la labor docente e investigadora³.

Lo que se pretende con este *Marco* es dar una idea sobre cómo poder enseñar y aprender las diferentes lenguas modernas europeas, ofreciendo una base común de objetivos, contenidos, programaciones, metodologías y criterios de evaluación con el fin de conseguir una mayor comunicación e interacción con todos los países y, así

² A partir de ahora nos referiremos a este documento en su forma abreviada, MCERL.

³ El Instituto Cervantes ha sido el encargado de traducir todo el MCERL en español, al cual podemos acceder a través de la página web de dicha institución. El enlace directo es éste: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

mismo, “facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional” (Presentación del MCERL en el Centro Virtual Cervantes)⁴.

Nos parece oportuno mencionar algunas palabras sobre este *Marco* puesto que constituye nuestra base de datos, a la hora de tener en cuenta el nivel de español que tienen nuestros alumnos y el nivel al que pretendemos que lleguen, además de los objetivos que queremos que logren. El MCERL proporciona una base común a la hora de programar lenguas, destinado a toda Europa. Con todo esto se quiere conseguir que no existan barreras entre países, -barreras provocadas por los diferentes sistemas educativos de cada uno-.

Haciendo una breve barrido por todo el impreso completo podemos apreciar que éste se divide en varios capítulos: en el primero, se nos muestran los fines, los objetivos y las funciones, según los principios del Consejo de Europa respecto a la diversidad lingüística y cultural europea; en el segundo, se alude al enfoque metodológico adoptado, es decir al uso de la lengua en función de las estrategias utilizadas para activar la competencia general y comunicativa con el fin de realizar actividades y procesos en la vida real; el tercero hace alusión a los niveles comunes de referencia; en el cuarto, podemos apreciar las categorías necesarias para la descripción del uso de la lengua; en el quinto, se clasifica la competencia general y la comunicativa a través de diversas escalas; en el sexto, se estudian los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua; en el séptimo, se examina el papel de las tareas en el aprendizaje de las lenguas; en el octavo, aparecen unas nociones de teoría acerca del plurilingüismo y multiculturalismo, y que se introducen en las diversas programaciones y unidades didácticas; en el noveno se estudian los propósitos de evaluación, para cada caso particular y general. Además de todo esto, aparecen también una serie de anexos que nos pueden ser de utilidad a la hora de querer analizar distintos descriptores de la lengua.

De toda esta información, lo que realmente nos interesa a nosotras es conocer los objetivos generales y específicos del nivel B1, ya que es el que nos hemos propuesto

⁴ El enlace a la página web del Centro Virtual Cervantes es el que sigue:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

que alcancen nuestros alumnos extranjeros, y es el que se pretende que tengan todos los alumnos al finalizar la etapa secundaria. El nivel B1 pertenece ya a un usuario independiente, pero situado en el umbral medio y los objetivos generales del mismo son (MCERL: 26):

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan de cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza esa lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

A la hora de hablar de los contenidos, tal y como expone este Marco en su presentación, una de las finalidades esenciales de la enseñanza de lenguas, y en nuestro caso del español, es desarrollar la competencia comunicativa, con la finalidad de que, en el menor tiempo posible, un hablante adquiera el nivel de lengua extranjera adecuado a sus necesidades. Además de esta competencia, también son muy importantes la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, y cultural (3.1.).

La enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes es una práctica que se lleva desarrollando ya desde hace más de 20 años en España. Sin embargo, en Aragón, en tanto que nos interesa a nosotras para esta investigación, la situación actual de esta región está lejos de ser la ideal. En el punto III del *Currículo de Aragón* (pág 14 y ss.), que abarcan los artículos 14 a 19, se hace referencia a la atención a la diversidad, pero de una manera muy general.

En el primer artículo se establece que toda la Educación secundaria obligatoria se organiza teniendo en cuenta una educación común y una atención a la diversidad por parte de todo el alumnado, por lo que todos los centros desarrollarán el currículo atendiendo a todas las necesidades y según el perfil de todos sus alumnos, con la

finalidad de que estos adquieran todas las competencias básicas y los objetivos finales de etapa.

En cada centro se deberá elaborar un Plan de atención a la diversidad (PAD), que incluirán en el Proyecto curricular de etapa, donde se expongan las respuestas educativas para todo el alumnado en general y, en particular, a aquellos alumnos con necesidades específicas, como es el caso de los alumnos inmigrantes recién llegados a nuestra comunidad. En determinados casos será necesario desarrollar adaptaciones curriculares, bien a nivel individual o colectivo.

En el siguiente artículo del Currículo, el 15, se mencionan las medidas de atención a la diversidad entre las que destacamos el apartado d), en el que se hace referencia a los grupos de apoyo para el alumnado que se ha incorporado de forma tardía al sistema educativo español, con desconocimiento de la lengua española o con un gran desfase curricular. Se afirma que (2007: 15 y 16):

La escolarización de este alumnado se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Cuando presenten graves carencias lingüísticas, recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal. Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de dos o más años podrán ser escolarizados en uno o dos cursos inferiores al que les corresponda por edad, siempre que dicha escolarización les permita completar la etapa en los límites de edad establecidos con carácter general. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo y apoyo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios.

Muchos de los alumnos inmigrantes llegan a Aragón y son escolarizados en centros educativos, con la finalidad de que adquieran los contenidos y competencias mínimas al igual que sus compañeros compatriotas. No muchos centros cuentan con aulas de español para atender a las necesidades previas de los inmigrantes recién llegados en temas relacionados con la adquisición del español. Muchas de las razones de todo esto recaen en ideas, muchas veces erróneas, como, por ejemplo, el hecho de que los niños tienen una superioridad tal para el aprendizaje que no necesitan

prácticamente atención individualizada, o que cuanto más pequeño se es, se aprende antes o, por último, que todos los niños aprenden igual y a la vez (McLaughlin, 1992). Se tiene la idea en la actualidad de que para que los alumnos adquieran una nueva lengua basta con que se les introduzca a clases cuya comunicación y desarrollo sea en dicha lengua y todo lo demás llegará solo.

Al igual que todas las demás Comunidades Autónomas, Aragón también ha diseñado diversos programas destinados a la escolarización de alumnado inmigrante. Hay dos modelos básicos para llevar a cabo todo esto: por un lado, el modelo de integración plena, donde se asigna a los inmigrantes en un grupo ordinario de un centro escolar teniendo en cuenta su trayectoria escolar y su edad. Ya dependiendo del centro, éste puede recibir una atención específica o más individualizada según sus necesidades; y, por otro lado, el modelo de integración estructurada, donde se escolariza a los alumnos inmigrantes recién llegados en diversos grupos específicos de enseñanza de segunda lengua primeramente y luego, con la adquisición de contenidos mínimos, se les incorporará a un grupo ordinario (Villalba y Hernández, 2008: 137-140). El primer modelo no es tan beneficioso como el segundo para los inmigrantes, según estos autores. En muchas ocasiones, el centro educativo no cuenta con los suficientes medios para llevar a cabo el segundo modelo.

2.3. El uso de la gramática del español en la enseñanza de segundas lenguas

Hasta hace relativamente poco tiempo el tratamiento de la gramática más frecuente consistía en identificar y analizar las formas lingüísticas que previamente había mostrado y descrito el profesor. Y es que el papel de la gramática en la enseñanza de segundas lenguas ha ido variando a lo largo de la historia, dependiendo siempre de las diversas teorías del lenguaje a través de los diferentes métodos de enseñanza.

En un principio, se estudiaba la gramática del español como segunda lengua del mismo modo que el latín, a través del método gramática-traducción, con el único objetivo de enseñar la lengua con la finalidad de poder leer en la misma. Había un análisis deductivo de las normas gramaticales que se plasmaba en los ejercicios posteriores de traducción de la lengua materna de cada alumno al español.

Simplemente se pretendía que el alumnado memorizase las reglas morfológicas y sintácticas sin llegar a comprender nada de la lengua (Cadierno, 2010: 2).

A mediados del s. XIX, varios especialistas empezaron a criticar este método de enseñanza y propusieron los llamados métodos directos basados en la lengua oral, a diferencia de los anteriores que se basaban en la lengua escrita (Cadierno, 2010: 3-5). Aquí, las normas gramaticales se adquirirían de forma inductiva, una vez que los alumnos habían trabajado con un *corpus* de contextos orales y, en alguna ocasión, también de contextos escritos.

Avanzamos ya hacia nuestro siglo, donde han surgido con gran éxito los métodos estructuralistas basados en teorías conductistas de la lengua. Esta metodología defiende que el aprendizaje de una lengua consiste en el dominio de los elementos del lenguaje (desde los fonemas, hasta las oraciones, propiamente dichas). Se basaba de un aprendizaje de la lengua como proceso mecánico en el que los alumnos tenían que formar sus propios hábitos, de tal manera que los ejercicios para adquirirlos eran actividades gramaticales de repetición, sustitución, expansión,...

Finalmente, ya a finales de los años 70, con autores como Hymes, han surgido los enfoques nocio-funcionales y, más tarde, en los 80, los enfoques comunicativos, donde la gramática deja de ser un elemento fundamental en el desarrollo de la adquisición de una lengua. Aquí, el objetivo fundamental es que el alumno alcance la competencia comunicativa, basada en cuatro componentes: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia del discurso (Canale y Swain, 1980); de tal manera que la gramática compartía importancia con tres destrezas más y pasó a ser un medio a partir del cual se podía adquirir la competencia comunicativa. Como continuación a este enfoque, tiene lugar el enfoque por tareas, que explicaremos más adelante (2.5).

En cuanto a las tendencias actuales de enseñanza de la gramática autores como Zayas (2011) o Camps y Zayas (2006) piensan que lo que nos interesa es el uso de la lengua, y la reflexión gramatical, lo que necesitamos es elaborar secuencias gramaticales reales, es decir, enunciados reales para reflexionar sobre sus esquemas gramaticales. Por todo ello, dice Zayas (2011: 103) “las formas lingüísticas se han de

presentar de acuerdo con su función en el discurso; la dimensión semántica y pragmática de la lengua ha de ocupar un lugar más importante que la descripción formal; (...)”

2.4. El enfoque por tareas como diseño metodológico ejemplar

El enfoque por tareas es un programa de aprendizaje de lenguas, que se lleva a cabo a través del uso de la lengua (en nuestro caso, el español). Las unidades se componen de una serie de actividades en las que lo importante es que se adquiera la competencia comunicativa. El principal objetivo es que se aprenda la lengua mediante su uso real, con situaciones cotidianas.

Este método aparece en los años 90 en Inglaterra y corresponde a la continuación de los enfoques comunicativos, aunque pronto obtiene más fama (Zanón, 1999: 16-20). Este enfoque es una llamada a la acción, apostando por las situaciones reales y no por las teatralizaciones. Lo que se pretende en sí es que el alumno adquiera los contenidos necesarios para adquirir la competencia comunicativa y, además, adquiera también los procesos de comunicación -tanto dentro, como fuera del aula-.

Se trata de un modelo, más o menos actual, que proviene del enfoque comunicativo, (Richards y Rodgers, 1986) y se utiliza mucho en la enseñanza de lenguas. Estamos ante un enfoque orientado a que el alumno construya su competencia comunicativa en primer lugar y, de paso, pueda adquirir el resto de las competencias básicas. Esta metodología se basa en la investigación-acción (que explicaremos más adelante), ya que lo primordial es que los alumnos utilicen la lengua en todo momento. La principal pregunta antes de empezar con un enfoque por tareas ha de ser: *¿Qué necesitamos/queremos hacer?* Para resolver esta pregunta es importante tener en cuenta uno de los objetivos de este enfoque y es el aprendizaje autónomo del alumno, por su cuenta, lo que fomenta una participación activa de éste.

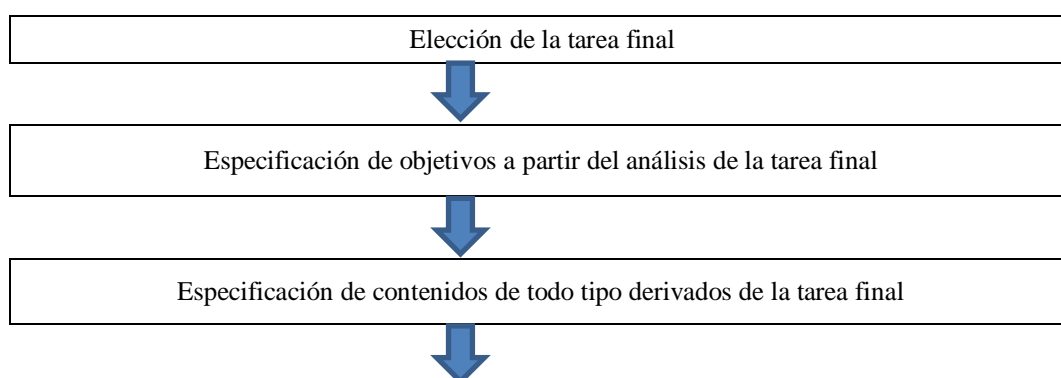
Se crean situaciones reales de comunicación e interacción para facilitar el proceso de adquisición de la lengua. Las tareas van a ser procesos no solo lingüísticos, sino también psicológicos y culturales de tal manera que se favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al acabar la tarea final, los alumnos han

aprendido varias cosas que antes no sabían hacer. En nuestro caso, las tareas van a corresponder a actos que los alumnos hacen a menudo, pues describen seres, opinan, hablan de sus gustos, localizan lugares, buscan información en Internet, de tal manera que la lengua está presente en todo momento. La tarea final es el hecho fundamental a partir del cual gira la unidad y el objetivo de la misma se lleva a cabo superando los demás objetivos de las tareas preliminares. Para diseñar tareas hay que tener en cuenta la gradación, la secuencia y la integración.

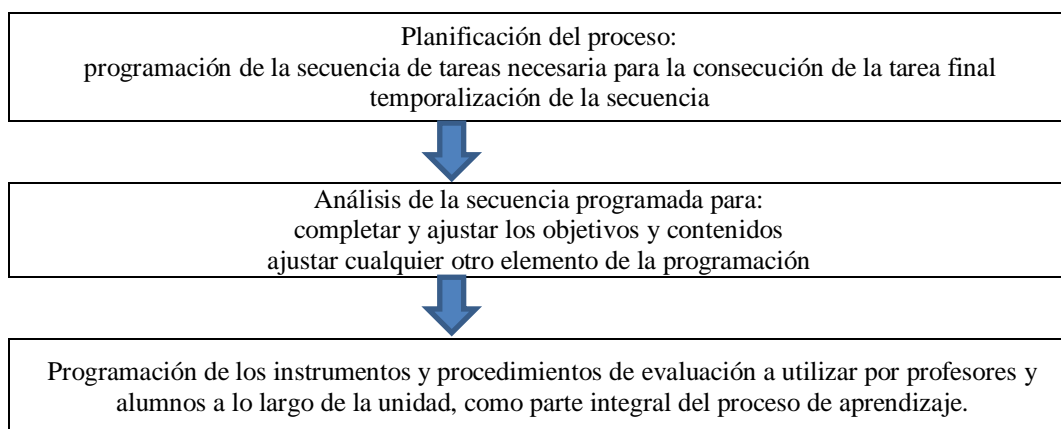
Por otra parte, no todo son ventajas en este proceso. Hay que saber hasta dónde podemos llegar para no desmotivar a nuestros alumnos, además de que hay que llevar un orden lineal para conseguir que no se despisten y adquieran todos los conocimientos que se proponen y relacionar unos contenidos con otros para lograr que todo esté integrado en el mismo objetivo común: aprender español como L2 de la forma más sencilla y rápida posible. Si nos saltamos alguno de estos pasos podemos llegar a cometer algunas incongruencias e, incluso, dificultades en el aprendizaje de nuestros alumnos.

A la hora de diseñar una tarea hay que tener en cuenta las posibles dificultades que pueda conllevar: como la complejidad gramatical, la densidad, el léxico y el tipo de texto con el que van a trabajar nuestros alumnos. (3.1.1.)

En resumen, los pasos⁵ que hay que seguir a la hora de llevar a cabo el enfoque por tareas son los siguientes (Estaire, 2007):



⁵ Cuadro adaptado de Estaire, S. (2007), y resumido en un CD-ROM Tareas EPA, FAEA, Departamento de Educación, Gobierno de Aragón. Disponible [en línea]: http://www.faea.es/documentos/mat_didac/resumen_tareas_DGA.pdf



2.5. La investigación-acción

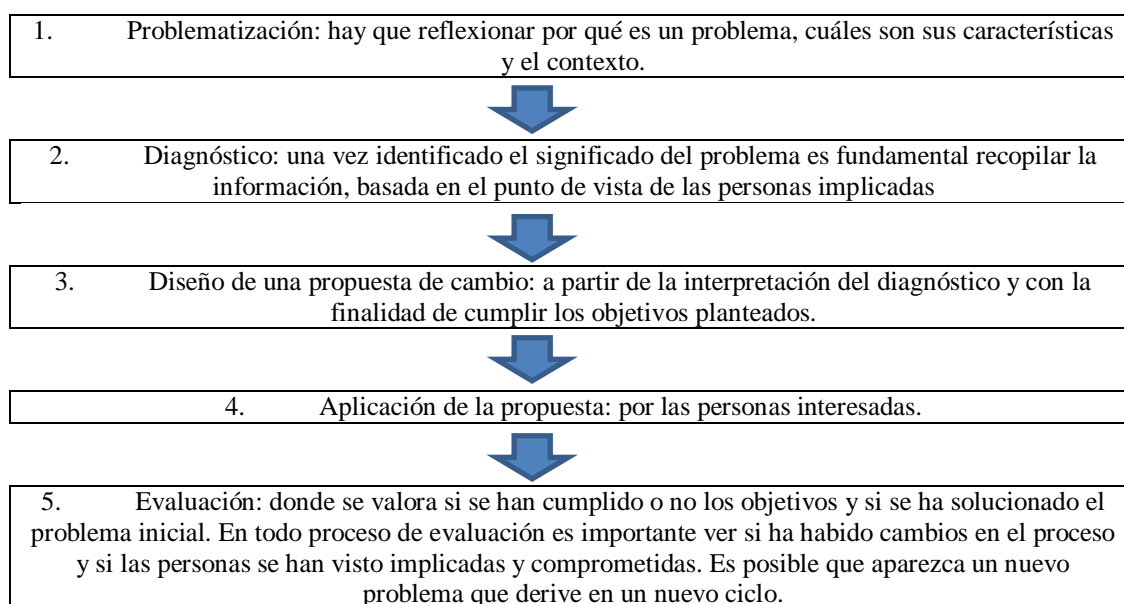
Kurt Lewin, en su obra *Problemas psicológicos en la educación judía*, publicada en 1946, cita por primera vez este término para designar un proceso de investigación relacionado con una activa participación en la toma de decisiones. Carr y Kemmis (1988: 167) explican que para que se dé este proceso de investigación-acción se tienen que dar tres condiciones muy importantes:

- Que un proyecto se haya planteado como una práctica social considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento.
- Que dicho proyecto avance a través de una espiral de bucles, o de ciclos de planteamiento, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades puestas en funcionamiento de modo crítico e interrelacionado.
- Que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el mismo, para incluir a otros de los afectados por la práctica, y mantener un control colaborativo del proceso.

En este proceso la parte fundamental es el descubrimiento, en el sentido de que la persona que lo experimenta sea consciente de todo aquello que hace. En definitiva, la investigación-acción consiste en la aplicación de teorías científicas para comprender y mejorar lo que se propone, a partir del trabajo colaborativo de los investigadores. La finalidad de este proyecto es descriptiva, es decir, hay que progresar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas. La investigación-acción valora la subjetividad y la forma en la que ésta se expresa en el lenguaje de

los participantes. Lo fundamental es captar todas las posibles interpretaciones de los encuestados. Además tiene un carácter cualitativo, es decir es interpretativa.

En síntesis, el proceso de investigación-acción es un proceso continuo donde van teniendo lugar diferentes momentos de enunciación del problema, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio y evaluación; de tal manera que una vez finalizado esto aparece otra enunciación del problema que desembocará en todo lo demás. Es como un ciclo que nunca finaliza. Los pasos a seguir son los siguientes⁶:



Este proceso llevado a la docencia tiene como finalidad mejorar el sistema educativo y social. Sin embargo, hoy por hoy, no hay establecidos unos criterios metodológicos concretos para llevar a cabo la investigación-acción en el currículo, y, en concreto, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

2.6. La lectura en la red

En la actualidad, las nuevas tecnologías se han adueñado de la sociedad y es muy alto el porcentaje de personas que dedica al menos media hora al día a leer en Internet. Estamos adentrándonos en la llamada era digital. Además de que prácticamente toda la población española tiene un ordenador en su casa y más de un

⁶ Este esquema está disponible [En línea]: <http://www.monografias.com/trabajos15/investigacion-accion/investigacion-accion.shtml>

teléfono móvil. Por lo tanto, no podemos entender el proceso de enseñanza y aprendizaje sin tener en cuenta las nuevas tecnologías. Toda la juventud ha nacido y ha crecido con las TICs, en mayor o menor medida.

Además, el Ministerio de Educación y Ciencia de España desde el año 2001 está trabajando en el *Plan de Fomento de la Lectura*, una web⁷ -a disposición de todo el que esté interesado en el tema- destinada a jóvenes y adultos, y que ofrece una serie de recursos en los que fomenta la lectura en la red. El Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) intenta aprovechar las ventajas que ofrecen los materiales electrónicos, fomentando desde la misma web el uso de recursos en red, puesto que éstos están al alcance de toda la población, son más baratos de producir y de almacenar, permiten un acceso más rápido al contenido, facilitan la unión de diversos medios (textos, imágenes, sonidos, vídeos...) y facilitan la enseñanza a distancia, entre otras ventajas.

Por lo tanto, la enseñanza y la lectura a través de las TICs y, sobre todo, de Internet es cada vez más necesaria. Es fundamental desarrollar las capacidades que éstas ofrecen para utilizar todo el potencial de las mismas y ayudar a que adolescentes y también los más pequeños vayan descubriéndolo.

Todas las redes sociales educativas ofrecen un potencial muy importante a la hora de educar a los alumnos y, además, contribuyen a un aumento de la motivación por parte de éstos. Estas actividades *online* permiten que los alumnos se valgan por sí mismos y sigan aprendiendo en una sociedad en la que el cambio y transformación están patentes. No solo son importantes para transmitir conocimientos y facilitar la interacción entre personas, sino que además desarrolla de una manera clara una de las competencias básicas propuestas en el currículo de Aragón: la competencia digital. Por tanto, hay que ser conscientes de lo importante que son en la actualidad las TICs, ya que forman parte de los procesos sociales de nuestra sociedad.

Nos ha parecido una buena idea el hecho de innovar en nuestra investigación insertando en ella actividades vinculadas a las TICs, ya que éstas permiten que los alumnos aprendan “haciendo cosas” por sí solos, aunque guiados por un profesional.

⁷ Disponible en: <http://www.mcu.es/libro/CE/FomentoLectura.html>

Los alumnos van a relacionar lo que ven con lo que saben y, a partir de ahí, van a establecer sus propios razonamientos y tomas de decisiones. Internet es el recurso por excelencia, capaz de dar respuesta a las preguntas y necesidades de todas las generaciones al mismo tiempo. Y para llevarlo a cabo, la lectura es el único medio. Ya no se trata de una lectura lineal, sino que se accede a la navegación, donde toman importancia los hipertextos, los hipermedios o los documentos electrónicos (Zayas, 2012: 41-47).

Cabe destacar que, aunque las TICs forman parte de nuestra vida diaria, aún hay un debate entre los que consideran que es un adelanto y los que consideran que es una forma de dependencia y esclavitud. Los primeros afirman que es una ventaja el hecho de acceder a cualquier información en cualquier momento, mientras que los segundos afirman que las TICs nos influncian de forma negativa.

En definitiva, ya decían los clásicos, en concreto Cleóbulo, *el lúndico*: “lo óptimo, la medida”, es decir, lo importante es estar en el punto medio de todo, y utilizar las TICs para lo que sea necesario, sin excederse.

Como veremos en el siguiente punto de este trabajo, un tipo de actividad muy extendido hoy en día en relación con la competencia lectora, y que aplicaremos en nuestra investigación, es la “caza del tesoro” (Adell, 2003; Domenech, 2008; y citados en Zayas, 2012: 68). Los objetivos que persiguen estos ejercicios pueden ser varios: desde obtener información relacionada con determinados contenidos curriculares, desarrollar destrezas cognitivas, como relacionar, contrastar, sintetizar, valorar,... hasta usar de manera competente la información y la comunicación.

3. Metodología

3.1. Diseño metodológico de la investigación

Nuestra investigación está basada en un enfoque por tareas a través de la investigación-acción, donde el uso de las TICs va a ser muy importante a la hora de adquirir los conocimientos necesarios para adquirir el nivel B1 en el tema propuesto.

En todo momento se atiende a todos los aspectos citados en el marco teórico, pues el diseño de las tareas no tiene una complejidad gramatical tal como para que nuestros alumnos no puedan realizarla, ni las tareas son demasiado largas, ya que trabajamos con ellos un total de cinco sesiones.

Generalmente, en el enfoque por tareas se desarrollan cinco destrezas (hablar, leer, escribir, escuchar y dialogar), aunque en nuestro estudio, puesto que previamente hemos hecho una prueba de nivel a cada alumno y hemos comprobado que tanto la expresión oral, como la comprensión auditiva la superan, nuestro diseño de tareas pretende desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita, a través de la lectura y la escritura. Por otro lado, el léxico y el tipo de texto están destinados a su nivel y a temas relacionados con ellos (Zaragoza y las nuevas tecnologías).

Es necesario conocer la gramática del español, en proporción al nivel que nos proponemos alcanzar, y en lo relacionado al tema de los usos de los verbos *ser* y *estar*, pero con este trabajo también queremos demostrar que, para la adquisición de estos conocimientos gramaticales, también es importante llevar a cabo una metodología innovadora para motivar al alumnado inmigrante que viene a España con la necesidad de aprender una lengua que no es la suya. Por todo esto, valoraremos todos los factores emocionales que intervienen en los alumnos a la hora de hablar y, también, todos aquellos que interfieran en su cultura.

Debido a la diferencia de nivel y, por tanto, de objetivos de cada alumno, se pretende llevar a cabo un proceso en el que los tres alumnos tengan la oportunidad de adquirir un nivel de español B1, siguiendo la propuesta del Marco común europeo en lo relacionado al uso de los verbos *ser* y *estar*. Como ya hemos dicho en los objetivos de este trabajo (1.1.), nos proponemos que aquellos puedan aprender algo

más sobre la cultura española y, en concreto, la zaragozana. En última instancia, lo que queremos conseguir es que el alumno pueda utilizar los dos verbos sin que le lleve a confusión en situaciones reales de la vida cotidiana, como describir algo, explicar dónde está algún lugar o expresar los propios sentimientos, entre otras.

Se va a utilizar el español como instrumento de comunicación oral y escrita, pero haremos mucho más hincapié en la segunda destreza, la escrita, puesto que es en la que peor iban tras la prueba de nivel que se les hizo individualmente (*Véanse también 4.4. y Anexos*).

Este proyecto tiene la finalidad de proporcionar ciertos contenidos gramaticales sobre los usos actuales de los verbos *ser* y *estar* y mostrar una serie de tareas destinadas a que el alumnado aprenda lo necesario de la forma más motivadora posible. Partimos de la idea de que los alumnos conocen su lengua y pueden estar más o menos reticentes a aprender una segunda lengua. Nosotros no debemos obligarlos, pues acabarán por no aprender nada, sin embargo, si actuamos con ellos de manera afectiva, con actividades que puedan gustarles, conseguiremos más. Queremos crear en el aula un ambiente en el que convivan las diferentes culturas, las cuales van a ayudar a crear la cultura propia de cada alumno. Éstos van a aprender a valorar conjuntamente los intereses y las opiniones individuales y del grupo.

Se quiere hacer hincapié en que el proyecto no solo consiste en que los alumnos adquieran una serie de contenidos gramaticales, sino también que adquieran habilidad y destreza con el lenguaje como medio de comunicación social, además de que conozcan mejor la ciudad en la que están viviendo y pasando su adolescencia.

Como se ha mencionado anteriormente, este proyecto de investigación quiere mejorar el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera, en concreto, en lo que se refiere a los diferentes usos de los verbos *ser* y *estar*, cuestión delicada para cualquier alumno extranjero, pues en su lengua estos dos verbos se unen en uno solo. Todo el proceso es de investigación-acción (2.5.); es decir, a partir de una explicación sobre el tema y el desarrollo de unas pruebas de nivel para los alumnos inmigrantes vamos a pasar a la acción, al momento en el que, a través de cinco sesiones de cincuenta minutos cada una, los alumnos van a aumentar su

conocimiento sobre el tema, lo que les permitirá acercarse al nivel B1 de español, en lo relacionado al uso de los verbos *ser* y *estar* en las situaciones cotidianas de la vida real ya reflejadas con anterioridad.

Además de la metodología de investigación-acción utilizada para llevar a cabo toda la investigación en los tres alumnos extranjeros procederemos en lo lingüístico según el enfoque por tareas (2.4.). Si nos remontamos a la historia de este enfoque, podemos afirmar que surge en el mundo inglés, como consecuencia de los métodos comunicativos (Zanón y Estaire, 1990: 7-8, 55-90). Se trata de un programa de aprendizaje muy útil en la adquisición de una lengua extranjera, donde las actividades tienen el único objetivo de fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua. No consiste en explicar diversas unidades didácticas con sus contenidos teóricos y sus ejercicios para practicar lo aprendido. Lo importante es el uso de la lengua a través de los procesos de comunicación.

En toda nuestra investigación aparecen reflejadas las competencias enunciadas anteriormente (2.2.), además de los contenidos esenciales del MCERL (2002: 99-120):

1. Contenidos fonéticos y ortográficos: a la hora de escribir correctamente y de hablar. Consideramos oportuno que cada tarea que les proponíamos la leíamos en voz alta para que la escucharan y después la leía uno de ellos para ver cómo lo hacía. Además, nos pareció una buena idea el hecho de que, pudiendo hacer los ejercicios a ordenador, los hicieran a mano para que practicasen la escritura y además no tuvieran ningún corrector.

2. Contenidos morfosintácticos: en este caso nuestro estudio está muy relacionado con este tipo de contenidos, donde una de las finalidades del mismo es que los alumnos adquieran en cinco sesiones todo el conocimiento relativo al nivel propuesto en lo que se refiere a los usos de los verbos *ser* y *estar* en el español. De tal manera que no hay un contenido más importante que el morfosintáctico en nuestra investigación.

3. Contenidos léxico-semánticos: uno de los principales problemas de los profesores de español es plantear qué vocabulario enseñar. Consideramos que esto va

en relación a la situación de cada hablante. En nuestro caso, como se trata de alumnos jóvenes, que se encuentran en el colegio, concretamente en Zaragoza, nos parece adecuado que el vocabulario que mostremos tenga que ver con la ciudad, con el centro y con situaciones cotidianas de la vida en las que tengan oportunidad de intervenir como, localizar un lugar, describir a alguien o a algo,...

4. Contenidos socioculturales: en nuestra investigación es muy importante este tipo de contenidos, donde todas las actividades giran en torno a la idea de conocer mejor la ciudad en la que viven nuestros alumnos: Zaragoza. Desde las cosas más elementales, como fiestas y monumentos hasta las personalidades más famosas.

5. Contenidos pragmáticos: en este caso, este es el contenido que menos se trata, pero también hacemos referencia a él en la tarea segunda, cuando tienen una serie de oraciones desordenadas que pertenecen a cinco personalidades de Zaragoza y los alumnos las tienen que ordenar para que éstas sean coherentes y, sobre todo, para que aquéllos no violen la máxima de calidad en ningún acto de habla.

Los objetivos específicos son muchos, y alguno de ellos es probable que no se desarrolle en nuestro proyecto, ya que nuestro objetivo primordial es que adquieran este nivel en lo relativo al uso de los verbos *ser* y *estar*. En este caso, vamos a nombrar, siguiendo a Robles Ávila (2006: 23-24) exclusivamente aquellos objetivos específicos que queremos que se cumplan:

- Conocer y utilizar de forma aceptable las reglas de ortografía y de puntuación
- Adquirir una pronunciación clara y comprensible, aunque su acento extranjero sea evidente
- Saber estructurar completamente un discurso, de tal manera que sea comprendido en su totalidad
- Conocer los mecanismos que usa la lengua para hacer frente a un número amplio de preguntas y respuestas razonadas
- Ser capaz de intercambiar ideas e informaciones sobre temas cotidianos
- Comprender y utilizar los elementos necesarios para realizar descripciones, narraciones, presentaciones y desarrollar argumentos
- Describir experiencias, utilizando sentimientos y reacciones sobre las mismas

- Ser capaz de intercambiar, comprobar y confirmar informaciones
- Participar en conversaciones que traten de temas cotidianos y expresar sus opiniones, así como resumir o repetir lo dicho
- Participar en debates que puedan surgir en situaciones menos habituales o cercanas
- Conocer y usar el léxico relativo a las situaciones concretas especificadas en los contenidos y funciones
- Conocer las normas de cortesía relativas a los centros de interés y de actuación de los estudiantes
- Conocer y valorar las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias del mundo hispano
- Conocer y valorar tradiciones, hábitos y costumbres españolas

Según el Marco, también es fundamental mencionar las destrezas lingüísticas que vamos a tratar en la investigación. Puesto que en la prueba de nivel estaban reflejadas las cuatro, solo tendremos en cuenta para nuestra investigación aquellas en las que obtuvieron peores resultados. Éstas fueron la comprensión lectora y la expresión escrita. Para llegar a adquirir el nivel B1 de la lengua, nuestros alumnos tienen que conseguir lo siguiente en cada destreza (Robles Ávila, 2006: 49, 57-65):

- Comprensión lectora: “lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio”.
- Comprensión escrita: “escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal” (*ibídem*, 57).

Las actividades que se proponen en toda esta investigación son las adecuadas para mejorar estas dos competencias, pues se pide información que van a tener que sintetizar a partir de varios recursos que lean y luego la tendrán que plasmar con sus palabras y su propia opinión.

Por lo tanto, damos paso ya a nuestra propuesta, la cual dividiremos en niveles que nuestros alumnos van a ir adquiriendo, gradualmente, a través de cada una de las actividades que realicen. La vamos a hacer de una manera innovadora, no a través de la forma tradicional de la mayoría de los manuales de gramática española (2.3.). Hemos establecido tres niveles de dificultad, según los niveles de los sujetos participantes de nuestra investigación. Y añadimos los temas más importantes acerca de los usos de los verbos *ser* y *estar* que queremos destacar a cada uno de estos niveles.

Así, en el grado elemental o principiante hablaremos de los usos menos problemáticos de ambos verbos, es decir, el verbo *estar* con gerundios, y el verbo *ser* con sustantivos, infinitivos y pronombres. En el grado medio abarcaremos -además del tema más controvertido, que es el uso de los dos verbos con adjetivos- el uso de ambos con participios, diferenciando la pasiva de acción y la de resultado, y el uso también con sintagmas preposicionales y adverbios. Para finalizar, en el grado superior explicaremos algo sobre el verbo *ser* en las construcciones enfáticas y ecuativas y hablaremos de situaciones coloquiales en las que utilizamos diversos modismos.

3.1.1. El uso de ser y estar en el nivel elemental

Nos referimos a los usos de *ser* y *estar* que corresponden a un nivel A1 del español. Se pretende iniciar al alumno inmigrante en el tema a partir de los usos más fáciles, donde él mismo pueda entender la dinámica sin excepciones. Por un lado, el verbo *ser* siempre se utiliza con sustantivos, pronombres e infinitivos:

Antonio es mi médico.

El regalo es tuyo.

Eso es cantar.

Por otro lado, cuando usemos gerundios, el verbo que los acompañe siempre será el *estar*, con esto, indicaremos duración de la acción del verbo por parte del sujeto que la realiza:

Álvaro está jugando al baloncesto.

María está haciendo un examen.

En este nivel, también tenemos que dejar claro que el origen, la posesión y la materia siempre se van a expresar mediante *ser de + sustantivo*:

Joaquín es de Teruel.

Estos dulces son de Laura.

La silla es de plástico.

A la hora de expresar el tiempo podemos utilizar ambos verbos, aunque la regla general es la utilización del verbo *ser*:

Es verano.

Es viernes.

Es 7 de mayo de 2013.

Son las dos.

Pero también podemos usar el verbo *estar* cuando el sujeto de la acción sea personal y el complemento circunstancial de tiempo vaya introducido por la preposición *a* o *en*:

Estamos a jueves.

Estamos a 12 de mayo de 2013.

Estamos en invierno.

Lo mismo pasa con la expresión de la temperatura, es decir, ésta se puede expresar con el verbo *ser* o con el verbo *estar*; la única diferencia es que cuando usemos el verbo *ser*, el sujeto de la oración ha de ser *la temperatura* y el complemento deberá ir introducido por la preposición *de*, mientras que si usamos el verbo *estar* el sujeto será personal y el complemento lo introduciremos con la preposición *a*:

La temperatura es de 20°C.

Estamos a 20°C.

La cantidad se expresará con el verbo *ser*, con la excepción de que queramos expresar además localización, que entonces utilizaremos el verbo *estar*:

Nosotros somos veinte en clase.

*Aquí estamos diez, aunque somos veinte en clase.*⁸

Por lo tanto, después de estos ejemplos, deducimos que la expresión de la localización la haremos mediante el verbo *estar*:

El colegio está en el Actur.

En lo que se refiere a la expresión del precio de algo podemos utilizar los dos verbos, pero no indistintamente; utilizaremos el verbo *estar*, seguido de la preposición *a* cuando el precio pueda ser variable y el sujeto de la oración sea el objeto al que nos referimos, mientras que utilizaremos el verbo *ser* en los demás casos:

Estas fresas están a dos euros.

Las naranjas son cinco euros.

3.1.2. El uso de ser y estar en el nivel medio

Está claro que en el nivel medio, el alumno inmigrante se tiene que encontrar con cuestiones que resultan más complicadas e, incluso, ambiguas. Vamos a hablar, en primer lugar, del uso de los verbos *ser* y *estar* con adjetivos, puesto que es el tema más discutido y el que merece más atención. Lo primero que cualquier hablante del español debe tener en cuenta es que existen determinados adjetivos, que sirven para clasificar, y solo pueden ir acompañados del verbo *ser* como, por ejemplo, *español*. Son adjetivos que indican religión, lugar de nacimiento, nacionalidad, partido político,... También existen determinados adjetivos que, por su contenido semántico, -única y exclusivamente- se combinan con *estar*, como todos aquellos participios

⁸ Como vemos en el ejemplo, en la primera parte de la oración, además de expresar la cantidad de diez personas, el hablante quiere expresar también la localización, por lo que el verbo que usa es *estar*, mientras que en la segunda parte de la oración, en la que el hablante simplemente quiere expresar cantidad, usa el verbo *ser*.

adjetivales, por ejemplo, *enfadado*. Se trata de adjetivos que hacen referencia a estados.

Ahora bien, hasta aquí no tendríamos ningún problema y todo encajaría bien, pero hay adjetivos que pueden construirse con ambos verbos independientemente de su significado y también existen aquellos que según la acepción semántica que queramos transmitir hará que utilicemos uno u otro verbo.

Pero la realidad es que la mayoría de los adjetivos se pueden construir con ambos verbos y el hablante usará uno u otro verbo según le convenga. Por lo que nos proponemos hacer una distinción entre aquellos usos de adjetivos con los dos verbos sin tener en cuenta el significado léxico del adjetivo y aquellos usos en los que el significado léxico es relevante a la hora de usar uno u otro verbo. Para hablar de los primeros voy a aplicar la misma calificación que la lingüista Margarita Porroche (1988: 40-56) hace en su libro, porque nos parece muy oportuna y adecuada para el nivel. Por lo tanto, la primera diferencia que podemos recalcar hace alusión a la cualidad y al estado: el mismo adjetivo, acompañando al verbo *ser* expresa una cualidad del sujeto al que acompaña, es decir, en *La chica es preciosa*, el hablante establece una cualidad (*preciosa*) que posee el sujeto (*la chica*); mientras que el mismo adjetivo, acompañando al verbo *estar*, expresa estado, una característica en un determinado tiempo del sujeto al que acompaña, por lo tanto, en *La chica está preciosa*, el hablante quiere transmitirnos que en este momento, el sujeto (*la chica*) tiene una característica que normalmente no tiene (*preciosa*), debido a múltiples razones (*mejor vestida, maquillada,...*). Esta matización nos la da en ambos casos el uso del verbo. Bien, esto no es tan fácil como parece, y es que hay algunos adjetivos que, combinados con ambos verbos, no diferencian ni cualidad ni estado. Hablamos, por ejemplo, de los adjetivos de estado civil, como *soltero, casado, viudo, divorciado, separado,...*

María está viuda.

María es viuda.

En ambos casos, tenemos claro que lo que el hablante nos quiere transmitir es que el sujeto (*María*) tiene la característica concreta que no solo incumbe a un periodo de tiempo concreto (*viuda*).

No debemos olvidar que hay adjetivos, como *calvo* o *rubio*, que necesitan una explicación adicional. Y es que una persona calva va a estar calva siempre, por lo que, *a priori*, se trataría de una característica general de ese sujeto y debería ir acompañado por el verbo *ser*. Bien, pues en las ocasiones en las que el hablante diría: *Alberto está calvo*, lo que quiere decir el hablante es que conocía con anterioridad al sujeto (*Alberto*) y ha sido últimamente cuando ha perdido el pelo, ya que en otras ocasiones en las que ha hecho referencia a él no era calvo. Aquí, en este tipo de ejemplo, influye la realidad extralingüística del hablante, asunto muy importante en este tema. Cuando utilizamos el verbo *estar* con un adjetivo, dejamos entrever que el sujeto puede variar esa característica en un periodo de tiempo determinado:

María vive con su marido, está casada; pero se va a divorciar dentro de poco.

En este caso, el sujeto (*María*) es una persona casada en la actualidad, pero como en un tiempo no muy lejano va a dejar de estar casada, el hablante prefiere utilizar el verbo *estar* para expresar estado, más que cualidad.

La segunda diferencia a la que vamos a hacer referencia, a la hora de usar uno u otro verbo con determinados adjetivos es la distinción entre norma individual y norma general. Donde tenemos que tener en cuenta que cuando el sujeto pueda admitir un cambio irá acompañado del verbo *estar* y, si no del verbo *ser*. La norma individual hace referencia al estado del sujeto en el momento determinado, por lo que utilizaremos el verbo *estar*, mientras que la norma general hace referencia a lo que el hablante considera normal, por lo que el verbo utilizado será el verbo *ser*. Por ejemplo:

Las peras están muy caras.

Las peras son muy caras.

En el primer ejemplo, la norma general no es que las peras estén caras, como en el segundo, sino que siempre están más baratas y ahora no lo están (regla individual).

El hablante cuando habla de que las peras son caras informa sobre lo que considera que es el precio normal de las peras y establece que son caras.

Antes de pasar a los adjetivos que se usan con uno u otro verbo según el significado léxico de éstos, es importante que hablemos de algunas peculiaridades entre los usos de los verbos *ser* y *estar* con adjetivos sensoriales y de medida. Cuando, con estos adjetivos, usamos el verbo *ser* es porque la norma general que tenemos del sujeto es que tenga esta característica determinada, por ejemplo, *el vinagre es agrio*, donde todo el mundo sabe que una de las cualidades del vinagre es ésta. Mientras que el verbo *estar* solo lo podremos usar una vez que hayamos recordado las sensaciones de ese sujeto y haberlas experimentado por primera vez, es decir, en *el limón está ácido*, lo que el hablante quiere decir es que ha probado el limón, y el mismo tiene un grado de acidez mayor que lo que él consideraba normal para los limones.

Pasando ya a los adjetivos que se construyen con el verbo *ser* o con el *estar*, según el significado léxico que se quiera transmitir, podemos hablar de varios tipos, pero los más importantes y los relacionados con la adquisición del nivel B1, que es la que nos hemos propuesto son, por un lado, los adjetivos espaciales y, por otro, los modales. Los primeros, acompañados del verbo *estar*, expresan una posición, y en los casos en los que se refieren a una cualidad del sujeto aparecen con el verbo *ser*:

La nota de corte está alta (posición).

Alba es una persona muy alta (cualidad).

Los adjetivos modales, normalmente, se construyen con el verbo *ser*, pero últimamente hay ocasiones en los que pueden aparecer con el verbo *estar*, cuando el sujeto es animado y dicho adjetivo concuerda en número y persona con él:

Es imposible que los alumnos se porten bien en clase.

Los alumnos están imposibles hoy en clase.

En los casos en los que el adjetivo no hace referencia a un significado modal, éste expresará estado cuando acompañe al verbo *estar*, y clasificación o característica cuando acompañe al *ser*. Hay muchos adjetivos de este tipo, pero nos vamos a limitar

a apuntar los más frecuentes (Porroche, 1988: 52-53) *bueno, malo, listo, blanco, negro, verde, rojo, nuevo, viejo, violento, viejo, ciego, despierto, atento, vivo, molesto...*

Después de tener un esquema claro sobre el uso de estos verbos con adjetivos nos parece apropiado a la par mencionar otras palabras que también pueden funcionar como adjetivos; hablamos de los participios. Pero, en este caso, solamente nos van a interesar estas palabras cuando funcionen como verbos, es decir, cuando los verbos *ser* y *estar* sean meros auxiliares. Por un lado, hablaremos de las pasivas perifrásticas y, por otro, de las oraciones que expresan el resultado de una acción.

Las oraciones con el verbo *ser* más un participio expresan la acción y las conocemos como pasivas perifrásticas. Cabe destacar que no son propias del lenguaje coloquial, sino más bien del culto y formal. Se construyen con un sujeto paciente, el verbo *ser* seguido de un participio y, en algunas ocasiones, un complemento agente que alude al ser que realiza la acción:

El ladrón es atrapado por la policía.

Las oraciones con el verbo *estar* más participio expresan el resultado de la acción. En ellas se expresa que la acción del sujeto ha sido finalizada:

La cena está preparada.

Para finalizar este nivel intermedio hemos considerado oportuno incluir el uso de ambos verbos con sintagmas preposicionales y adverbios. Además de los que hemos mencionado ya en el apartado inicial, es decir, el origen, la procedencia, la posesión, la materia, el tiempo, la temperatura, el precio o la localización, que ya hemos explicado, hay otros usos que merecen atención especial. Nos referimos, por ejemplo, a la expresión de situaciones transitorias, en las que utilizaremos el verbo *estar* siempre que la preposición vaya acompañando a un sustantivo:

El día 27 de junio estamos de fiesta.

Además, algunos sintagmas preposicionales, aunque no es lo más normal, pueden expresar una cualidad del sujeto. La preposición *de* es la que encabeza todos estos complementos y el verbo que usamos es el verbo *ser*:

María es de un presumido que no sé a quién ha salido.

Ana es de lo más inteligente.

Fran es de hablar poco.

Con los adverbios temporales siempre va el verbo *ser*, excepto en aquellas ocasiones en las que el hablante quiera expresar además localización:

Es tarde para ir a dar un paseo.

Cuando ocurrió todo, ella estaba en Teruel.

En cambio, con los adverbios de lugar se utiliza casi siempre el verbo *estar*, a excepción de que el sujeto de la oración sea un suceso o en las estructuras enfáticas. Veamos un ejemplo de cada una, respectivamente:

La iglesia está muy cerca.

La fiesta fue allí.

Aquí es donde tenías que estar.

Los adverbios de cantidad se usan con el verbo *estar*, excepto cuando -además de expresar cantidad- el hablante quiere expresarnos localización:

Todo este plato es demasiado para mí.

En aquel autobús están menos que en el nuestro.

3.1.3. El uso de ser y estar en el nivel superior

Ya nos encontramos en el último, y más complejo, nivel sobre los usos de los verbos *ser* y *estar*. En esta parte solo nos queda explicar las estructuras enfáticas y ecuativas del español, y algunos usos particulares de dichos verbos, en los que haremos una mención especial a los modismos, tan utilizados en la lengua coloquial actual.

Para empezar, hablaremos de las oraciones ecuativas, las cuales siempre, sin excepción, se construyen con el verbo *ser*. Son aquellas en las que los dos elementos de la oración se identifican, es decir se igualan, porque hablan del mismo ser:

Pedro es el profesor de mi hijo.

Las estructuras de relativos encabezadas por *el que*, *la que*, *los que* y *las que* funcionan como oraciones ecuativas, por lo que también se construirán con el verbo *ser*:

Aitana es la que llegó tarde ayer.

Las estructuras enfáticas son un poco más complejas. Son aquellas en las que el hablante quiere destacar o poner de relieve un elemento del mensaje, por lo que lo pone al principio de la oración y lo separa del resto por el verbo *ser*. Puede tratarse de cualquier complemento:

Con Pedro es con quien quiero hacer mi trabajo.

El último punto a tener en cuenta alude a todas aquellas peculiaridades de ambos verbos en la lengua coloquial y, fundamentalmente, hablada donde existe una mayor libertad a la hora de utilizar uno u otro verbo con diferentes complementos. Podemos hablar, por ejemplo, del uso del verbo *estar* con sustantivos en construcción directa, donde puede variar su significado y adquirir otro matiz dicho sustantivo. Esto sucede con el sustantivo *trompa*, en la oración *Ana iba muy trompa ayer*; donde la idea es que iba borracha.

El verbo *ser* en español tiene el significado de “suceder”, “tener lugar” en la mayoría de los casos:

La boda es por la tarde.

Sin embargo, hay ocasiones en las que este verbo adquiere otro significado, como:

¿A qué hora es el avión? (¿A qué hora sale el avión?).

Son 170 kilómetros a Teruel (Hay 170 kilómetros hasta Teruel).

Me es igual que vengas mañana (Me da igual que vengas mañana).

Cabe mencionar también que tanto en el lenguaje oral, coloquial y, actualmente, publicitario y periodístico, se tiende a la elipsis de ambos verbos debido a la economía lingüística, por lo que cuando hablamos no los decimos, pero debemos considerar que están allí:

¿Qué tal? (¿Qué tal estás?)

Me vino a ver, y yo, encantada.

Los profesores, contra los recortes.

En nuestro idioma existen muchas fórmulas que utilizamos para dar coherencia y cohesión a todo lo que queremos decir. Las hay de muchos tipos y, muchas de ellas, están construidas con los verbos que nos interesan. Vemos algunos ejemplos:

El caso es que...

A lo que estábamos.

Lo malo es que...

¿Estamos?

¡Ahí está!

¡Estaría bueno!

Eso es todo.

Estoy que me caigo.

Estar como una cuba.

Por último, solo nos queda hablar de los modismos, tan utilizados en el español y más en el lenguaje cotidiano y coloquial. Hay muchos que se construyen con los verbos *ser* y *estar*, pero nosotras solo vamos a mencionar los más famosos (Porroche, 1988: 123-126):

a) Modismos con *ser*:

- *Ser un aguafiestas*: estropear algo
- *Ser de armas tomar*: ser alguien decidido
- *Ser de cuidado*: ser una persona con la que hay que tener cuidado
- *Ser otro cantar*: ser otra cosa
- *Ser de carne y hueso*: tener sentimientos

- *Ser ligero de cascos*: estar alocado
- *Ser el colmo*: pasar los límites de la normalidad
- *Esto es coser y cantar*: esto es fácil
- *Ser el último mono*: ser el que menos importa
- *No ser nada*: no tener importancia

b) Modismos con *estar*:

- *Estar al caer*: estar próximo a llegar
- *Estar de más*: que sobra
- *Estar en las nubes*: estar despistado
- *Estar en el ajo*: estar metido en el lío
- *Estar hecho un lío*: estar confuso
- *Estar de buen ver*: ser guapo
- *Estar en lo cierto*: tener razón
- *Estar en todo*: atender a varias cosas a la vez
- *Estar en vilo*: estar impaciente
- *Estar al corriente*: estar enterado de algo
- *Estar al día*: estar informado
- *Estar en los huesos*: estar muy delgado
- *No estar el horno para bollos*: persona enfadada
- *Estar de morro*: estar cabreado
- *Estar a punto*: próximo a suceder
- *Estar a la vista*: ser evidente

Este es el cuadro resumen que ofrecemos al alumno:

SER	ESTAR
Existir, suceder, verificarse	Localización, estado
Con infinitivos, pronombres y sustantivos: “Lo más sano es reír” “La ley soy yo” “Ana es una alumna”	Con gerundios: “Estoy cantando bajo la lluvia”
Con participios: (pasiva) “El ladrón es atrapado por la policía”	Con participios: resultado de la acción “El bolso está roto”
Con adjetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Cualidades esenciales o permanentes: “La hierba es verde” - Cualidad: “Ella es guapa” - Identificación de lo conceptual: “El hombre es un ser vivo” 	Con adjetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Cualidades accidentales o transitorias: “El caldo está caliente” - Estado: “Ella está hermosa” - Percepción de lo que se considera normal: “La carne está fría”

<p>Con S. Preposicionales y adverbios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La cualidad: "Andrés es así" 2. La localización: (cuando el sujeto es un suceso) "La boda es en el Ayuntamiento" 3. El tiempo: "Es pronto" 4. La cantidad: "Las peras son 1 euro" 5. La temperatura: "La temperatura es de 20°C." 6. El origen, la posesión o la materia: "El niño es de Teruel" 7. La causa: "Eso es por tu culpa" 8. El destino o la finalidad: "Es para ti" 	<p>Con S. Preposicionales y adverbios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Situaciones transitorias y provisionales: "Los alumnos estaban en silencio" 2. La localización: "Él está en el Ayuntamiento" 3. El tiempo: "Estamos a lunes" 4. La cantidad: "Las peras están a 1 euro" 5. La temperatura: "Estamos a 20°C" 6. <i>Estar por + inf.:</i> "Este examen está por aprobar" 7. <i>Estar para + inf.:</i> "No estoy para jugar"
<p>Modismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ser un aguafiestas:</i> estropear algo - <i>Ser de armas tomar:</i> ser alguien decidido - <i>Ser de cuidado:</i> ser una persona con la que hay que tener cuidado - <i>Ser otro cantar:</i> ser otra cosa - <i>Ser de carne y hueso:</i> tener sentimientos - <i>Ser ligero de cascos:</i> estar alocado - <i>Ser el colmo:</i> pasar los límites de la normalidad - <i>Esto es coser y cantar:</i> esto es fácil - <i>Ser el último mono:</i> ser el que menos importa - <i>No ser nada:</i> no tener importancia 	<p>Modismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Estar al caer:</i> estar próximo a llegar - <i>Estar de más:</i> que sobra - <i>Estar en las nubes:</i> estar despistado - <i>Estar en el ajo:</i> estar metido en el lío - <i>Estar hecho un lío:</i> estar confuso - <i>Estar de buen ver:</i> ser guapo - <i>Estar en lo cierto:</i> tener razón - <i>Estar en todo:</i> atender a varias cosas a la vez - <i>Estar en vilo:</i> estar impaciente - <i>Estar al corriente:</i> estar enterado de algo - <i>Estar al día:</i> estar informado - <i>Estar en los huesos:</i> estar muy delgado - <i>No estar el horno para bollos:</i> persona enfadada - <i>Estar de morro:</i> estar cabreado - <i>Estar a punto:</i> próximo a suceder - <i>Estar a la vista:</i> ser evidente
<p>Construcciones enfáticas y ecuativas: "Es con María con la que se casa Juan" / "Pedro es el profesor"</p>	

CUADRO RESUMEN SER Y ESTAR

3.2. Justificación del diseño metodológico

La investigación está diseñada única y exclusivamente para los alumnos inmigrantes de este centro, teniendo en cuenta sus aptitudes y el tiempo del que disponemos. Tenemos que contar con la idea de que éstos tienen que aprender algo más que

gramática durante estas sesiones. Está claro que si la investigación resulta exitosa, se podrá hacer extensiva a otros alumnos que requieran las mismas necesidades.

Además, hemos creído oportuno desarrollar la investigación de esta determinada manera, teniendo en cuenta que los alumnos no solo sepan hacer unos determinados ejercicios de gramática, sino que el contexto de las diversas actividades les sirva para desenvolverse en futuras situaciones cotidianas fuera del centro. Los alumnos tienen que interpretar el sentido de las actividades, no solo a partir de lo que se pide en el texto de las diferentes tareas, sino también a partir del contexto en el que se desarrolla la comunicación.

3.3. Fases de la investigación

Para llevar a cabo con éxito nuestro trabajo hemos dividido el mismo en tres fases: a) la fase de programación, b) la de secuenciación de actividades y c) la de realización en el aula:

a) Fase de programación y planteamiento del proyecto, a partir de los objetivos que se querían conseguir. En un primer lugar, estudiamos el marco teórico a partir del cual vamos a desarrollar las actividades. Dividimos los distintos usos de los verbos *ser* y *estar* en tres niveles según su dificultad para diseñar las siguientes actividades acorde con un nivel creciente de la misma. Es importante saber que en la enseñanza mediante tareas se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua; en estas actividades pretendemos descubrir con los alumnos aquellas unidades de los distintos niveles de uso de los verbos anteriormente citados que son nuestro objeto de aprendizaje, todo con la finalidad de que consigan un nivel B1 de español, según el Marco Común Europeo.

b) Fase de secuenciación de actividades. Pensamos cuántas actividades podemos realizar teniendo en cuenta el tiempo que disponemos para trabajar con los alumnos. Tras hablar con el tutor del centro, llegamos al acuerdo de cinco sesiones de unos cincuenta minutos cada una. La primera la dedicamos a una presentación inicial y una encuesta de nivel socio-afectivo. La segunda a la prueba de nivel en cuestión. Y a partir de ahí las tres sesiones que quedan son las tareas propiamente dichas. Dos

tareas similares y una tarea final con la que se pretende cumplir los objetivos iniciales.

c) Fase de realización en el aula, donde el objetivo principal es que los alumnos aprendan los contenidos a la vez que aprenden a usar la lengua. Consideramos que es la manera más natural de adquirir una segunda lengua. Con todo el material que obtenemos en esta fase tenemos suficiente para afirmar si hemos tenido o no éxito en el proyecto y, por lo tanto, establecer las conclusiones pertinentes.

Como acabamos de mencionar, este proyecto, basado en el enfoque por tareas, consta de dos tareas posibilitadoras y una tarea final que engloba a las otras dos. Queremos demostrar que lo que pretendemos con estas tareas es que los alumnos realicen las actividades usando la lengua de la misma manera que en las diversas situaciones cotidianas que se llevan a cabo fuera del aula.

3.3.1. Planteamiento de las tareas y secuenciación de actividades

A continuación se muestran tres cuadros descriptivos de las tareas en cuestión a modo de explicación de cada una de ellas. El diseño de las actividades que se les repartió a los alumnos en las diferentes sesiones aparece en *Anexos* al final del trabajo.

Tarea 1.	“Zaragoza es una ciudad. Zaragoza está en España.”
Asignatura	Puesto que no existe aula de español en el centro ni integración lingüística, esta actividad correspondería al ámbito de Lengua española
Curso	2º de la E.S.O.
Nivel de español	A2-B1
Número de alumnos	1-10 alumnos (3 alumnos, en nuestro caso)
Objetivos Tarea 1.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber describir lugares y hacer referencia a ellos - Localizar los lugares y compararlos con otros - Defender una cultura con argumentos coherentes - Conocer la ciudad en la que se vive - Saber un poco más sobre su cultura, para poder relacionarla con la propia - Utilizar el verbo <i>ser</i> con descripciones

	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar el verbo <i>estar</i> con localizaciones - Mejorar la comprensión lectora - Desarrollar la búsqueda de información en la red
Actividades para la realización de la Tarea 1.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responder a preguntas iniciales sobre la ciudad en la que viven, en este caso Zaragoza. ✓ La <i>caza del tesoro</i>, donde tendrán que responder a una serie de preguntas a partir de unos recursos proporcionados y, por último, con todo lo que han apuntado deberán responder a una pregunta final. ✓ A partir de las respuestas de la <i>caza del tesoro</i> deberán confeccionar un folleto turístico de la ciudad de Zaragoza, incluyendo toda la información que han aprendido ya.
Desarrollo de la Tarea 1.	<p>La actividad se desarrolla en una sesión de una hora aunque puede alargarse más dependiendo del desarrollo y ritmo de los alumnos. La parte de dibujar y pegar fotos, es decir, el diseño del folleto lo podrán realizar o terminar en casa. En primer lugar, el profesor les preguntará algunas cosas generales sobre Zaragoza. De ese modo, les invitará a saber más cosas de la ciudad, a partir de la <i>caza del tesoro</i> preparada para ellos a través de Internet (v. <i>Anexos</i>). Durante toda la sesión, buscan la información que se les pide en los ordenadores en las páginas facilitadas y responden a las preguntas en sus cuadernos. Cuando terminen de buscar la información, empiezan a hacer su folleto turístico de Zaragoza. Dividen un folio en tres partes y empiezan a diseñarlo escribiendo la información que han recopilado. Lo acaban en casa y lo traen para exponerlo al resto de la clase en la siguiente sesión.</p>
Tiempo	1 sesión de 50 minutos (una hora pedagógica).
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda en internet de datos sobre la ciudad de Zaragoza • “La caza del tesoro”⁹ • Folletos de turismo sobre Zaragoza • Diccionarios tanto bilingües como monolingües de español
Recomendaciones	Se recomienda que el profesor explique de manera abreviada que con las localizaciones siempre se usa el verbo <i>estar</i> y con las descripciones el verbo <i>ser</i> , para que ellos interioricen el conocimiento y lo comprueben ya cuando lean

⁹ Se trata de una actividad interactiva muy solicitada por los docentes en la actualidad, pues está muy vinculada a las TICs (2.6.) . Consiste en una serie de preguntas sobre un tema concreto acompañadas de una lista de páginas web de las que se pueden sacar las respuestas. Finalmente, se añade una pregunta final, cuya respuesta no está en las páginas webs facilitadas, sino que implica la integración y valoración de todo lo aprendido.

	<p>la información y la copien en su cuaderno.</p> <p>Una vez que hayan contestado a las preguntas, es necesario que el profesor les explique cómo quiere que hagan los alumnos el folleto. Una idea sencilla es proponer que dividan el folio en tres partes para que puedan contar a modo de libro con 6 caras y así poder dividir mejor la información de cada pregunta en cada una de ellas. En clase no van a disponer de fotos pero, si quieren en casa añadir a su folleto fotos y dibujos, el profesor animará a ello.</p>
--	---

Cuadro 1. “Zaragoza es una ciudad. Zaragoza está en España”

Esta ciudad es Zaragoza - Google Chrome
https://webmail.unizar.es/horde/imp/view.php?popup_view=1&index=1333&mailbox=INBOX&actionID=view_attach&id=3&mimetypes=bf1fdc3071987d9b94d349f100550285

Introducción | Preguntas | Recursos | La gran pregunta | Evaluación | Créditos

Esta ciudad es Zaragoza

Autor: Eva Górriz Costoya
E-mail: eva.gorriz.costoya@gmail.com

Área: Lengua Española
Nivel: Español como lengua extranjera

Google - <http://www.google.com/>
Wikipedia, la enciclopedia libre - <http://es.wikipedia.org/wiki/Zaragoza>
Geografía española - <http://www.zonu.com/fullsize2/2009-12-02-11298/Mapa-Politico-de-Espana.html>
Zaragoza Turismo, Ayuntamiento de Zaragoza - <http://www.zaragoza.es/turismo/>
Real Zaragoza S.A.D. - <http://www.realzaragoza.com/>

INTRODUCCIÓN Necesito tu ayuda. Soy nueva en Zaragoza y no sé nada de esta ciudad. Te apunto a continuación unos aspectos que me gustaría conocer. Espero que seas mi guía. Es muy importante que sigas mis pistas y te ayudes de los recursos que te pongo para no entrar en peligro en la gran selva digital de información. Adelante. Estoy ansiosa.

PREGUNTAS

1. **¿Qué es Zaragoza?** Llegué ayer por la noche e iba dormida en el taxi. Estaba tan cansada que no me fijé por dónde iba. Quiero que me expliques algo sobre Zaragoza, cuál es su historia, sus habitantes...
2. **¿Dónde está Zaragoza?** Localízala en un mapa y dime sus ciudades limítrofes y más cercanas. Es interesante saber qué está cerca, ahora que viene el buen tiempo, para ir de excursión.
3. **¿Por qué monumentos es conocida Zaragoza?** Seguro que hay muchos, porque Zaragoza es muy grande, así que dime los que son más bonitos para ti. Con explicarme y describirme tres es suficiente para mí.
4. **¿Cómo son las fiestas de Zaragoza?** Esta ciudad es conocida por algunas de sus fiestas. Háblame de dos de ellas haciendo referencia a la fecha del año en las que tienen lugar para que me prepare todo a tiempo y asista a todas.
5. **¿Cómo es el clima de Zaragoza?** Vengo de Canarias y allí siempre estamos entre 20-28°C. ¿Zaragoza es más cálida? ¿O la

TAREA 1. “ESTA CIUDAD ES ZARAGOZA”

11/08/13

Esta ciudad es Zaragoza

[Introducción](#) | [Preguntas](#) | [Recursos](#) | [La gran pregunta](#) | [Evaluación](#) | [Créditos](#)

Esta ciudad es Zaragoza

Autor: Eva Górriz Costoya

Área: Lengua Española

E-mail: eva.gorriz.costoya@gmail.com

Nivel: Español como lengua extranjera

Google - <http://www.google.com/>

Wikipedia, la enciclopedia libre - <http://es.wikipedia.org/wiki/Zaragoza>

Geografía española - <http://www.zonu.com/fullsize2/2009-12-02-11298/Mapa-Politica-de-Espana.html>

Zaragoza Turismo, Ayuntamiento de Zaragoza - <http://www.zaragoza.es/turismo/>

Real Zaragoza S.A.D. - <http://www.realzaragoza.com/>

INTRODUCCIÓN

Necesito tu ayuda. Soy nueva en Zaragoza y no sé nada de esta ciudad. Te apunto a continuación unos aspectos que me gustaría conocer. Espero que seas mi guía. Es muy importante que sigas mis pistas y te ayudes de los recursos que te pongo para no entrar en peligro en la gran selva digital de información. Adelante. Estoy ansiosa.

PREGUNTAS

1. ¿Qué es Zaragoza? Llegué ayer por la noche e iba dormida en el taxi. Estaba tan cansada que no me fijé por dónde iba. Quiero que me expliques algo sobre Zaragoza, cuál es su historia, sus habitantes...

2. ¿Dónde está Zaragoza? Localízala en un mapa y dime sus ciudades limítrofes y más cercanas. Es interesante saber qué está cerca, ahora que viene el buen tiempo, para ir de excursión.

3. ¿Por qué monumentos es conocida Zaragoza? Seguro que hay muchos, porque Zaragoza es muy grande, así que dime los que son más bonitos para ti. Con explicarme y describirme tres es suficiente para mí.

4. ¿Cómo son las fiestas de Zaragoza? Esta ciudad es conocida por algunas de sus fiestas. Háblame de dos de ellas haciendo referencia a la fecha del año en las que tienen lugar para que me prepare todo a tiempo y asista a todas.

5. ¿Cómo es el clima de Zaragoza? Vengo de Canarias y allí siempre estamos entre 20-28°C. ¿Zaragoza es más cálida? ¿O la

11/08/13

Esta ciudad es Zaragoza

temperatura es más fría, de menos de 20°C? ¿Es necesario que renueve mi vestuario?

ó. ¿Te gusta el fútbol? Espero que sea así, porque a mí me encanta. Zaragoza es la quinta ciudad de España y su equipo de fútbol está pasando por un mal momento. Soy muy aficionada al fútbol y durante mi estancia aquí quiero animar al equipo. Háblame de él. Quiero saberlo todo, incluso dónde está su estadio. Porque... SÍ SE PUEDE.

LA GRAN PREGUNTA ¿Qué es lo que más te gusta de Zaragoza? ¿Y lo que menos?
¿Hay algo que me quieras recomendar que no te haya preguntado?

[Imprimir](#) - [Arriba](#)

(Página creada con 1,2,3 Tu Caza en la Red - <http://www.aula21.net/>)

Tarea 2.	“¿Quién es quién? Zaragoza está rodeada de personalidades importantes.”
Asignatura	Puesto que no existe aula de español en el centro ni integración lingüística, esta actividad corresponderá al ámbito de Lengua española.
Curso	2º de la E.S.O.
Número de alumnos	1-10 alumnos (3 alumnos en nuestro caso)
Objetivos Tarea 2.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber buscar información en internet de forma autónoma. - Aprender que en Zaragoza hay personalidades importantes. - Saber relacionar los datos encontrados con la información que se da en el ejercicio. - Hacer inferencias sobre la información relevante de la que no lo es - Distinguir el significado de los adjetivos con el verbo <i>estar</i> y con el verbo <i>ser</i>.
Actividades para la realización de la Tarea 2.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leer una serie de oraciones simples con los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> unidos a diferentes clases de palabras, con la finalidad de que vayan asociando cada clase de palabra con el verbo al que acompaña. ✓ Asociar cada oración a uno de las cinco personalidades de Zaragoza. Hay un total de 25 oraciones, por lo que cada personaje escondido está relacionado con cinco de ellas. ✓ Asociar las pistas y encontrar el nombre oculto con la ayuda de Internet.
Desarrollo de la Tarea 2.	Durante la actividad se les repartirá a los alumnos una fotocopia (v. <i>Anexos</i>) con las 25 oraciones sobre pistas para que, con la ayuda de Internet, puedan descubrir a los cinco personajes ocultos que se esconden. Tendrán que asociar las cinco pistas de cada personaje con el nombre propio del mismo.
Tiempo	1 sesión de 50 minutos-una hora.
Recursos didácticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscadores de internet. 2. Diccionarios de español. 3. Fotocopia de la actividad.
Observaciones	Los personajes que he escondido a través de las pistas que les facilito son: Francisco de Goya, Fernando el Católico, Baltasar Gracián, José Antonio Labordeta y Eva Amaral.
Recomendaciones	Es interesante que los alumnos hagan individualmente la actividad para que aprendan a buscar la información ellos solos y la sepan asociar con la que ya

	<p>conocen. Antes de que los alumnos empiecen a hacer la actividad es importante explicar a los alumnos las formas gramaticales según su función en el discurso, mostrando especial atención a la semántica y a la pragmática. Para ello, es necesario elaborar enunciados reales con el fin de reflexionar sobre sus esquemas oracionales.</p>
--	---

CUADRO 2. “¿QUIÉN ES QUIÉN?: ZARAGOZA ESTÁ RODEADA DE PERSONALIDADES IMPORTANTES”

A continuación puedes observar una lista de 25 afirmaciones sobre cinco personas importantes que han nacido en la provincia de Zaragoza o en la misma capital. Te animo a que, con ayuda del ordenador, a través de las páginas que utilizaste el otro día para realizar tu folleto turístico, puedas asociar las afirmaciones que tienen relación y adivinar de qué personaje se trata. Ten en cuenta que cada afirmación únicamente define a un personaje en concreto y son cinco los personajes que hay, por lo que cada uno de ellos tiene que tener cinco afirmaciones. ¡Ánimo, hay cinco personajes escondidos! Mucha suerte y adelante.

1. Una de sus más famosas obras es *Los Duques de Osuna y sus hijos*, que está en el Museo del Prado.
2. Es del año 1972.
3. Cuando Colón descubrió América, éste es el rey que reinaba en España.
4. Fue diputado en el Congreso por la Chunta Aragonesista.
5. Es natural de Calatayud.
6. Es componente de un grupo musical junto a Juan Aguirre.
7. Josefa Bayeau fue su esposa.
8. En 2010 le fue entregada la Gran Cruz de la Orden de Alfonso X el Sabio y la Medalla de Aragón.
9. Es un hombre pesimista.
10. Su símbolo es un yugo.
11. Su tumba está en la Plaza del Pilar y fue transportada desde Burdeos.
12. Fue estudiante de Teología en la Universidad de Zaragoza.
13. Es conocido por su prestigiosa labor de defender los valores e identidad de los aragoneses.
14. Es del año 1452.
15. Es cantante de un grupo que canta: “Son mis amigos, en la calle pasábamos las horas...”.
16. Su nombre propio es Francisco.
17. Es padre de Juana I.

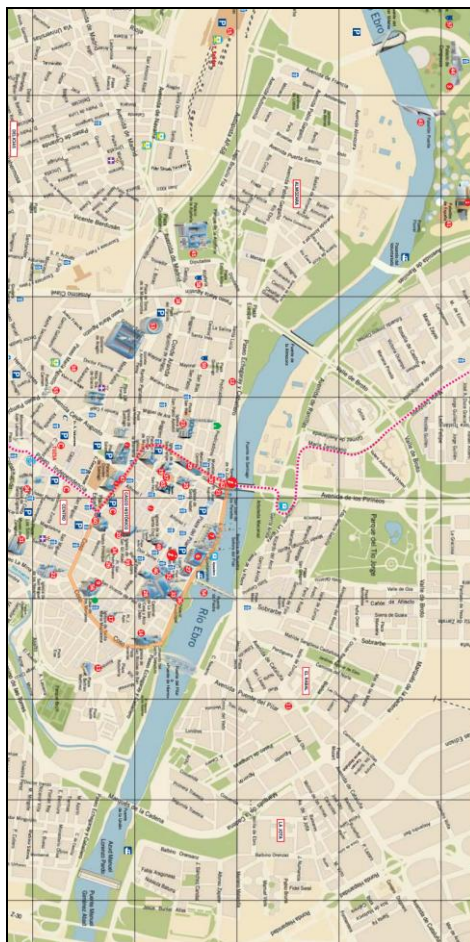
18. Su obra más conocida es *El Crítico*.
19. Es considerada una de las mejores vocalistas rock españolas.
20. Su hermano es poeta.
21. "Hacia lo salvaje" es su último disco.
22. Es considerado uno de los escritores más importantes del Siglo de Oro.
23. Es conocido por sus pinturas de la Iglesia de la Cartuja del Aula Dei de Zaragoza.
24. Es el autor de la canción "Somos".
25. Está considerado como el mejor rey por todos los aragoneses.

TAREA 2. "¿QUIÉN ES QUIÉN? ZARAGOZA ESTÁ RODEADA DE PERSONALIDADES IMPORTANTES"

Tarea 3	"Zaragoza está llena de tesoros. Es importante saber encontrarlos"
Asignatura	Puesto que no tienen aula de español de integración lingüística, esta actividad corresponderá al ámbito de Lengua Española.
Curso	2º de la E.S.O.
Número de alumnos	1-10 alumnos (3 alumnos en este caso)
Objetivos Tarea 3.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber buscar información en internet sin ayuda ni recursos facilitados. - Aprender que en Zaragoza hay personalidades importantes dentro del mundo de la cultura. - Saber relacionar los datos encontrados con la información que se da en el ejercicio. - Aprender los diferentes usos de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>, en concreto con modismos y, en construcciones identificativas y de enfatización.
Actividades para la realización de la Tarea 3.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hay tres tesoros escondidos que deben encontrar en un mapa de Zaragoza (v. <i>Anexos</i>) y una vez que lleguen a cada uno tendrán que buscar en Internet algo de información de cada uno de ellos. ✓ Los alumnos tienen que leer las pistas que se les proporcionan en las fotocopias e ir siguiendo el camino por el mapa de Zaragoza. La expedición siempre sale desde el CPEIPS "El Pilar" Maristas y llegará a su destino. ✓ Una vez que hayan acabado cada uno tiene que pensar en un lugar que él considere un tesoro y diseñar las propias pistas para que sus compañeros puedan llegar desde el mismo lugar de salida.
Desarrollo de la	Se les repartirá a los alumnos un mapa con unas fotocopias que contienen

Tarea 3.	las pistas para encontrar cada tesoro. Los alumnos tienen que ir avanzando por cada calle o plaza según las indicaciones hasta llegar al lugar deseado. Una vez que lleguen buscarán en internet información relevante sobre ese lugar. Al finalizar, pensarán en un lugar que les guste y no hayamos hablado de él y escribirán las pistas para que los otros dos compañeros puedan llegar saliendo desde el centro, CPEIPS <i>“El Pilar” Maristas</i> .
Tiempo	1 sesión de 50 minutos-una hora.
Recursos didácticos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscadores de internet. 2. Diccionarios de español. 3. Fotocopia de la actividad.
Observaciones	Los tesoros que hemos escondido corresponden a lugares que les puedan interesar: el Teatro Principal, Centro de información y asesoramiento para jóvenes del Ayuntamiento de Zaragoza (CIPAJ) y El Museo de Zaragoza.
Recomendaciones	Es interesante que los alumnos hagan individualmente la actividad para que aprendan a buscar la información ellos solos y la sepan asociar con la que ya conocen. Antes de que los alumnos empiecen a hacer la actividad es importante hacer ver a los alumnos que con los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> se pueden expresar muchas ideas y dependiendo de cómo lo hagan transmitirán unas ideas u otras. También es necesario, en este sentido, practicar con actividades de observación acompañadas de secuencias didácticas a partir de enunciados reales y contextualizados para la producción de enunciados partiendo del significado para llegar al examen de la forma.

CUADRO 3. “ZARAGOZA ESTÁ LLENA DE TESOROS. ES IMPORTANTE SABER ENCONTRARLOS”



MAPA CIUDAD DE ZARAGOZA

Con ayuda del mapa que te proporcionamos de la ciudad de Zaragoza y las pistas que aparecen a continuación, tienes que encontrar los tres tesoros que están escondidos por las calles de Zaragoza. Tienes que estar atento, pues algunas calles las tienes que adivinar tú mismo. ¡Suerte y adelante!

PRIMER TESORO:

1. Tu punto de partida es el colegio El Pilar-Maristas de Zaragoza. En concreto, estás en una calle cuyo nombre conmemora a uno de los poetas más importantes del S.XX, del movimiento de la Generación del 27. Es conocido por su obra *Marinero en tierra*.

➤ Estás en la Calle _____

2. Con el mapa sobre la mesa, avanza hacia la izquierda de la calle todo recto, cruzando la Calle Flora Tristán y accediendo a una nueva calle también con el nombre de un poeta español, que es más viejo que el anterior, pero no por ello es menos importante. Es el autor de las *Coplas a la muerte de su padre*.

➤ El nombre de la calle es _____

3. Avanza por esta calle hasta que llegas a una principal, mucho más larga, cuyo nombre alude a una ensayista malagueña que es del año 1904, discípula de Ortega y Gasset.

➤ El nombre de esta famosa ensayista, y por tanto el de la calle, es _____

4. ¡Esto es coser y cantar! Sigue la calle hacia abajo hasta que llegues al final, donde podrás acceder a la Avda. Ranillas al girar hacia la derecha. Estás a punto de cruzar uno de los ríos más importantes de España. ¿A qué río me estoy refiriendo? _____

_____ Si avanzas por la misma avenida vas a llegar a una rotonda por la que no te tienes que desviar, sino que vas a seguir recto; Ya estás en el Paseo de la Ribera. Así que avanzas por él. Está a la vista el Puente de Piedra. ¿Cuándo fue construido? _____

5. Estás llegando ya a nuestro destino. Avanza por el Paseo Echegaray y Caballero y crúzalo. Estás en una calle cuyo nombre corresponde a un famoso rey de Aragón hijo de Pedro II de Aragón.

➤ El nombre de la calle es _____

6. El tesoro está al caer. Una vez que has llegado al final de la calle avanzas a la calle del Coso. Ésta es la calle en la que está escondido el tesoro. Se encuentra en la parte de la derecha y corresponde a un edificio, cuyo interior ha sido pintado por Marcelino Unceta.

➤ El tesoro es _____

SEGUNDO TESORO:

1. Estás de nuevo en el Colegio El Pilar-Maristas, pero esta vez el recorrido es diferente. En vez de avanzar hacia la derecha vas a ir hacia abajo, hasta llegar a una calle con el nombre de un poeta español. La primera obra que escribió fue *Versos y oraciones de caminante*.

➤ Estás en la Calle _____

2. Tienes que cruzar toda la calle para llegar a la misma avenida larga del primer tesoro, la de la filósofa discípula de Ortega y Gasset. Avanzas por esta calle hasta que se cruza el Valle de Broto, donde te metes por la derecha. Una vez que acaba la calle, empieza otra llamada Marqués de la Cadena. A mitad de esta calle te vas a encontrar con una plaza cuyo nombre hace referencia al compositor austriaco más famoso de todos los tiempos. ¿Cuál es el nombre de la plaza? _____

3. En esta plaza localiza la Avda. de Cataluña y avanza por ella hacia la izquierda del mapa hasta que te cruces con la Avda. Puente del Pilar que te conducirá hasta el Paseo Echegaray y Caballero. ¿Has cruzado algún puente? _____ ¿Cuáles son sus nombres?

_____. ¿Cuándo
fue construido? _____

No estaría de más que leyeras algo sobre él.

4. Si estás en lo cierto, has tenido que llegar de nuevo hasta el Coso donde vuelve a estar escondido el tesoro. Esta vez, el tesoro es el lugar donde actualmente se encuentra el Centro de Información de la Juventud de Zaragoza (CIPAJ).

➤ El tesoro es _____

TERCER TESORO:

1. Estás de nuevo en el punto de salida: el Colegio El Pilar-Maristas. Avanzas como en el primer tesoro hasta llegar a la calle con el nombre de filósofa. Desciendes toda ella hasta que te cruces con la Avda. Ranillas, donde giras a la derecha hasta cruzarte con la Avda. Pirineos. Avanzas por ella hacia abajo para cruzar el río. ¿Por qué puente has pasado? Háblame un poco de él. No te extiendas mucho porque eso es otro cantar. _____

2. Vas a llegar a una calle muy importante de Zaragoza, no solo porque en ella está el Mercado Central, sino por su propio nombre, que corresponde al fundador de la ciudad. La evolución de la palabra “Zaragoza” viene a través del nombre de este emperador romano.

➤ El nombre de esta ancha avenida es _____

3. Continúa esta avenida hasta cruzar el Coso. Sigues por esta calle hasta que encuentres una plaza que es muy famosa en Zaragoza por el lugar donde se encuentra la Diputación Provincial. ¿A qué plaza me refiero? _____

4. Avanza por el Paseo Independencia, pero estate atento porque tendrás que meterte por una calle estrecha cuyo nombre hace referencia a un historiador español que escribió los *Anales de la Corona de Aragón*.

➤ El nombre de la calle es _____

5. Estás a punto de encontrar el último tesoro, pero antes tienes que llegar al lugar donde se encuentra. Es una plaza muy importante en Zaragoza, pues su nombre representa uno de los acontecimientos más representativos de la Guerra de la Independencia, entre el primer imperio de Napoleón y la dinastía Borbón. ¿De qué plaza se trata? _____

6. ¡Enhorabuena! Aquí está el tesoro. Se trata de un edificio neorrenacentista construido por los arquitectos Ricardo Magdalena y Julio Bravo.

➤ El tesoro es _____

¡Muy bien! Se podría decir que eres todo un experto. Quiero que sepas que con todo esto has aprendido mucho más de lo que crees. Durante todas estas tareas hemos estado usando los verbos “ser” y “estar” en determinadas situaciones con los necesitábamos. Ayudándote de la siguiente tabla, lo último que quiero que hagas es pensar un lugar de Zaragoza muy importante para ti que esté en el mapa y que a mí se me haya olvidado comentar. Y te propongo que me des las pistas necesarias usando ambos verbos para que yo pueda llegar hasta él. Seguro que lo haces muy bien. ¡Adelante!

3.3.2. Fases de la intervención en el aula

A continuación exponemos las fases de la intervención didáctica en el aula, que han sido las siguientes:

SESIÓN	FECHA	HORA	ACTIVIDAD
Sesión I.	25 de marzo de 2013	De 9.30 a 10.20h.	Presentación y encuesta.
Sesión II.	26 de marzo de 2013	De 10.20 a 11.10h.	Prueba de nivel.
Sesión III.	30 de abril de 2013	De 9.20 a 11.10h.	Primera tarea.
Sesión IV.	2 de mayo de 2013	De 12.40 a 13.35h.	Segunda tarea.
Sesión V.	3 de mayo de 2013	De 10.20 a 11.15.	Tarea final.

Ya en el punto siguiente analizaremos cada una de las sesiones realizadas para luego obtener los resultados de este trabajo. Hablaremos también de aquellas situaciones en las que hayamos tenido más dificultad a la hora de llevar a cabo la investigación.

4. Análisis de los datos y resultados

4.1. Instrumentos utilizados

Antes de empezar con los resultados, propiamente dichos, conviene que, atendiendo a la encuesta socio-afectiva (adaptada de Del Moral, 2010 y 2013) y a la prueba de nivel (CAREI), hagamos una clasificación de cada uno de los sujetos con los que hemos trabajado, de tal manera que, unido a los resultados de las sesiones, sean más concisas las conclusiones finales. A continuación, mostramos los dos instrumentos utilizados:

DATOS IDENTIFICATIVOS	
Colegio / Instituto:.....	
Curso:.....	Grupo:.....
Edad:	Sexo:
País de nacimiento:.....	
Si no eres español/a, ¿cuánto tiempo llevas en España?	
<input type="checkbox"/> Menos de 1 año.	
<input type="checkbox"/> 1 o 2 años.	
<input type="checkbox"/> De 3 a 5 años.	
<input type="checkbox"/> 5 años o más.	
País de nacimiento de tu padre:.....	
País de nacimiento de tu madre:	

Los datos y la información obtenida con esta encuesta son anónimos y sólo serán utilizados con fines estadísticos.

CUESTIONARIO DE SECUNDARIA:

P.1. ¿Crees que en tu instituto hay normas de organización y convivencia?

- ☐ 1. Nada.
- ☐ 2. Poco.
- ☐ 3. Algo.
- ☐ 4. Bastante.
- ☐ 5. Mucho.

P.2. ¿Tus profesores son amables y se portan bien contigo?

- ☐ 1. Nunca.
- ☐ 2. Muy pocas veces.
- ☐ 3. Algunas veces.
- ☐ 4. Bastantes veces.
- ☐ 5. Siempre.

P.3. ¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase?

- ☐ 1. Muy mal con todos o casi todos.
- ☐ 2. Mal con muchos y bien con pocos.
- ☐ 3. Regular, con unos peor y con otros mejor.
- ☐ 4. Bastante bien con la mayoría.
- ☐ 5. Muy bien con todos o con casi todos.

P.4. ¿Estás contento con lo que te enseñan y aprendes en el colegio?

- ☐ 1. Nada.
- ☐ 2. Poco.
- ☐ 3. Algo.
- ☐ 4. Bastante.
- ☐ 5. Mucho.

P.5. ¿En tu instituto hay un buen clima de respeto y tolerancia?

- ☐ 1. Nada.
- ☐ 2. Poco.
- ☐ 3. Algo.
- ☐ 4. Bastante.
- ☐ 5. Mucho.

P.6. Consideras que las agresiones y los conflictos en tu instituto son:

- ☐ 1. Nada frecuentes.
- ☐ 2. Poco frecuentes.
- ☐ 3. Relativamente frecuentes.
- ☐ 4. Bastante frecuentes.
- ☐ 5. Muy frecuentes.

P.7. ¿Cuáles son tus expectativas académicas?

- ☐ 1. No sé si podré acabar la ESO.
- ☐ 2. Me conformo con acabar la ESO y buscar un trabajo.
- ☐ 3. Quiero acabar un ciclo formativo de grado medio.
- ☐ 4. Quiero terminar el Bachillerato.
- ☐ 5. Me gustaría acabar una carrera universitaria.

P. 8. De las siguientes asignaturas, ¿cuál te parece más difícil?

- ☐ 1. Lengua española y literatura.
- ☐ 2. Matemáticas.
- ☐ 3. Química y física.
- ☐ 4. Geografía e historia.

- ☐ 5. Inglés.
- P.9. Cuando tienes que elegir a un compañero/a para salir a divertirse, eliges:
- ☐ 1. A un español/a.
- ☐ 2. A un inmigrante.
- ☐ 3. Me da lo mismo.
- P.10. Cuando tienes que elegir a un compañero/a para hacer un trabajo de clase, eliges:
- ☐ 1. A un español o española.
- ☐ 2. A un inmigrante.
- ☐ 3. Me da lo mismo.
- P.11. ¿Te gustaría ir a un centro en el que sólo hubiese alumnos/as de tu país?
- ☐ 1. Nada.
- ☐ 2. Poco.
- ☐ 3. Algo.
- ☐ 4. Bastante.
- ☐ 5. Mucho.
- P.12. ¿Te parece que en tu centro se discrimina a alguien por su aspecto, origen o su color?
- ☐ 1. Nada.
- ☐ 2. Poco.
- ☐ 3. Algo.
- ☐ 4. Bastante.
- ☐ 5. Mucho.
- P.13. ¿Cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas?
- ☐ 1. Los alumnos/as españoles crean más problemas que los alumnos inmigrantes.
- ☐ 2. Los alumnos/as españoles crean los mismos problemas en el colegio que el alumnado inmigrante.
- ☐ 3. Los alumnos/as españoles crean menos problemas en el colegio que los alumnos/as inmigrantes.
- P.14. ¿Cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas?
- ☐ 1. La mayoría de mis profesores prefieren alumnos inmigrantes.
- ☐ 2. La mayoría de mis profesores prefieren alumnos españoles.
- ☐ 3. Mis profesores no tienen preferencias por ninguno de los dos.
- P.15. Te gustaría vivir en otro país de cultura diferente a la tuya:
- ☐ 1. Sí.
- ☐ 2. No.
- ☐ 3. No sabe/ No contesta.
- P.16. ¿Cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas?
- ☐ 1. Creo que es bueno que vengan personas inmigrantes, porque trabajan, crean riqueza y se mantiene la población.
- ☐ 2. Las personas tienen derecho a venir cuando hay trabajo para ellos, pero con control.
- ☐ 3. A veces no está bien que vengan personas inmigrantes, porque en España hay mucho paro y además aparecen problemas.
- ☐ 4. La gente se debería quedar en su país de origen, porque cuando hay personas inmigrantes enseguida aparecen problemas.
- P.17. ¿Crees que los alumnos/as inmigrantes van a tener en el futuro las mismas oportunidades que tú para encontrar un buen trabajo?
- ☐ 1. Sí
- ☐ 2. No
- ☐ 3. Depende, algunos sí y otros no.
- P.18. En qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones:
- 18.1. «Los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles».

☐ 1. Nada / ☐ 2. Poco / ☐ 3. Algo / ☐ 4. Mucho
 18.2. «Los inmigrantes han contribuido al enriquecimiento cultural de nuestra sociedad».
☐ 1. Nada / ☐ 2. Poco / ☐ 3. Algo / ☐ 4. Mucho
 18.3. «Los inmigrantes hacen que aumente la delincuencia y la droga».
☐ 1. Nada / ☐ 2. Poco / ☐ 3. Algo / ☐ 4. Mucho
 18.4. «Bastante difícil es la situación económica de los españoles como para tener que dedicar dinero a ayudar a los inmigrantes».
☐ 1. Nada / ☐ 2. Poco / ☐ 3. Algo / ☐ 4. Mucho
 18.5. «Un grupo en el que se aceptan diferentes opiniones mejora la convivencia en el grupo-clase».
☐ 1. Nada / ☐ 2. Poco / ☐ 3. Algo / ☐ 4. Mucho
 18.6. «Estudiar en la escuela otras culturas puede originar problemas de identidad cultural».
☐ 1. Nada / ☐ 2. Poco / ☐ 3. Algo / ☐ 4. Mucho
 18.7. «Se debería promover la salida de los inmigrantes en España hacia sus países de origen».
☐ 1. Nada / ☐ 2. Poco / ☐ 3. Algo / ☐ 4. Mucho
 18.8. «Se debe apoyar la acción de grupos que promueven acciones discriminatorias y/o violentas contra ciertas minorías (marroquíes, rumanas, latinoamericanas...) ».
☐ 1. Nada / ☐ 2. Poco / ☐ 3. Algo / ☐ 4. Mucho
 SUGERENCIAS:

 GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ENCUESTA SOCIO-AFECTIVA

PARTE ESCRITA

A) FUNCIONES COMUNICATIVAS

Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te llamas?.....
2. ¿De dónde eres?.....
3. ¿Cuántos años tienes?.....
4. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?.....
5. Si te hablan muy rápido. ¿Qué dices?.....
6. Estás en clase y no tienes boli. Tu compañero tiene dos. ¿Qué dices?.....
7. Estás en una tienda y quieres saber el precio de unos zapatos. ¿Qué dices?.....
8. Tu mejor amigo está llorando. ¿Qué le dices?.....
9. Quieres ir a comprar ropa pero no quieres ir solo. Llamas a tu amigo. ¿Qué le dices?.....
10. Tu profesor quiere saber por qué has llegado tarde a clase. ¿Qué le dices?.....
11. Tu hermano quiere ir a ver una película que has visto y no te ha gustado. ¿Qué le dices?.....

B) COMPRENSIÓN LECTORA

*Bing se levanta a las siete y toma un vaso de leche con galletas, un zumo y un poco de queso.
Luego se ducha, se viste y sale de casa.
A las ocho empieza las clases en el instituto, sale al patio a almorzar a las once y vuelve a casa a las tres. Come en casa sobre las tres y media y después de comer friega los platos y duerme la siesta.
Todos los días estudia un poco por la tarde y luego va con sus amigos al parque.
Antes de cenar con sus padres chatea un rato con sus amigos de China.
A las diez se pone a ver la tele y se acuesta más o menos a las once.*

Lee estos textos y contesta a las preguntas:

Me llamo Hassen Malouki, soy de Marruecos y llevo 2 años en España. Tengo 13 años y estudio 2º de ESO en el instituto Víctor Jara.

1. ¿Cuál es su nacionalidad?
.....
2. ¿Cuál es su nombre?
.....
3. ¿Y su apellido?
.....
4. ¿Dónde estudia?
.....
5. ¿Qué curso hace?
.....
6. Responde si son verdaderas o falsas las siguientes oraciones:
a) Hassen es marroquí
b) La protagonista vino a España a los dos años
c) Hassen lleva trece años en España y ahora está en 2º de la E.S.O.
7. ¿Se ducha antes o después de desayunar?
.....
8. ¿A qué hora tiene el recreo?
.....
9. ¿Qué desayuna?
.....
10. ¿Qué hace después de cenar?
.....
11. ¿A qué hora sale del instituto?
.....
12. Señala la respuesta correcta:
 - Bing, después de ducharse:
 - a) Desayuna
 - b) Hace la cama
 - c) Se viste
 - Nuestro protagonista sale al patio:
 - a) A las 11h.
 - b) A las 8 h.
 - c) A las 15h.

- Bing, después de comer:
 - a) Estudia toda la tarde
 - b) Se pasa toda la tarde durmiendo
 - c) Friega los platos
- Como muchos adolescentes, Bing:
 - a) Juega a fútbol en un equipo
 - b) Se pasa a tarde chateando con sus amigos
 - c) Va con sus amigos al parque
- Todos los días, Bing duerme:
 - a) 10 horas
 - b) 8 horas
 - c) 7 horas

Stephen, de 19 años, es un chico de origen nigeriano alto y atlético que vive en Valencia. Es futbolista profesional y un chico disciplinado, que no deja de entrenar ni un solo día. Todos lo llaman Sunny.

A los 15 años salió de su país y se fue a Francia porque alguien lo vio jugar a fútbol y le prometió un puesto en un equipo de París. Pero cuando llegó, ese puesto no existía: habían fichado a otro chico. Desilusionado, viaja a Madrid. Allí dos compatriotas le dejaron vivir en su casa, y el empezó a correr y entrenar solo todos los días. Como no tenía permiso de residencia, siempre iba con miedo de encontrarse con la policía. Un día alguien lo vio jugar al fútbol en el parque y le propuso irse a vivir a Andalucía para jugar en el Club Polideportivo Ejido. Allí estuvo durante unos meses, hasta que finalmente lo ficharon en el Valencia Club de Fútbol, donde juega actualmente.

13. ¿Por qué tenía miedo cuando salía a correr?

14. ¿Por qué dejó el Club Polideportivo Ejido?.....

15. ¿Por qué tuvo que irse de París?.....

16. ¿De dónde eran las personas que lo dejaron vivir en su casa en Madrid?.....

17. ¿Cuántos años lleva fuera de su país?

18. Responde si son verdaderas o falsas las siguientes oraciones:

- a) Stephen nació hace 9 años en Nigeria
- b) Desde que llegó fue fichado por el Valencia Club de Fútbol
- c) Sunny ha vivido toda la vida en España
- d) Nuestro protagonista es un chico que se toma muy en serio el deporte y es muy responsable
- e) Alguien lo vio jugar en el colegio y le ofreció jugar en un equipo de Andalucía

C) EXPRESIÓN ESCRITA

1. Explica cómo eres físicamente, qué carácter tienes, qué te gusta hacer,...

.....

.....

.....

.....

.....

PARTE ORAL

1. (Inicial absoluto-A1)

- a) ¿Cuántos años has ido a la escuela en tu país?
- b) ¿Cuántos hermanos o hermanas tienes?
- c) ¿Ibais todos al colegio?
- d) ¿Cómo ibas al colegio?

2. (A1-A2)

- a) ¿Cuánto tiempo llevas en España?
- b) ¿Cuánto tiempo llevas en el instituto en España?
- c) ¿Qué te parece el instituto de aquí?, ¿Estás a gusto?, ¿Entiendes a los profesores cuando hablan? ¿Y los libros?
- d) ¿Qué cosas te gustan y qué cosas no te gustan?
- e) ¿Qué asignaturas te gustan más?
- f) ¿Cuáles son más difíciles para ti?

3. (A2-B1)

- a) ¿En qué cosas se parecen tu país y España?
- b) ¿En qué cosas son diferentes?
- c) ¿Cómo ha cambiado tu vida desde que estás en España? (¿Qué haces ahora que no hacías antes y viceversa?)
- d) ¿Qué te gustaría hacer en el futuro, continuar con estudios, buscar un trabajo, hacer formación profesional...?

PRUEBA DE NIVEL ADAPTADA DEL CAREI

SUJETOS	A1	A1-A2	A2-B1

DESCRIPTORES GENERALES

A1. Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente y frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

A2. Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y

su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Comunicarse para llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

B1. Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

DESCRIPTORES DE COMPRENSION ESCRITA

A1. Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

A2. Es capaz comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional. Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.

B1. Es capaz leer textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.

DESCRIPTORES DE EXPRESION ESCRITA

A1. Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas y aisladas.

A2. Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

B1. Es capaz de escribir textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

DESCRIPTORES DE COMPRENSION ORAL

A1. Es capaz de comprender discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

A2. Es capaz de comprender frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso este articulado con claridad y con lentitud. Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso este articulado con claridad y con lentitud.

B1. Es capaz de comprender las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones. Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.

DESCRIPTORES DE EXPRESION ORAL

A1. Es capaz de expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

A2. Es capaz de saber hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.

B1. Es capaz de llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.

DESCRIPTORES DEL MCERL

4.2. Características específicas de los sujetos analizados

SUJETO A: es de sexo femenino, de nacionalidad rumana y lleva más de cinco años en España, primero en Madrid y después en Zaragoza. Tiene 15 años y está cursando 2º de la ESO en la actualidad, porque cuando llegó de Rumanía a Madrid tuvo que volver a cursar 6º de Educación Primaria. Tiene básicamente el nivel B1 de español como segunda lengua y la nota de Lengua Española y Literatura del curso anterior fue de 7 (Notable), aunque comete alguna falta de ortografía, pero como cualquier alumno a esta edad. Le gusta más el español que cualquier otra lengua, incluso que la suya materna. En todas las destrezas se desarrolla igual. Está contenta en el colegio y tiene intención de hacer Bachiller y alguna carrera universitaria, aunque no tiene muy claro cuál hacer aún. Está muy integrada en la sociedad española.

SUJETO B: es de sexo masculino y de nacionalidad camerunesa, de habla francesa. Lleva tres años en España. Tiene 15 años y está cursando 2º de la ESO en la actualidad. Tiene un nivel bajo de español, entre un A1 en algunas destrezas y un A2 en otras. Las que peor lleva son la expresión escrita y la comprensión lectora. El curso pasado sacó en Lengua Española y Literatura un 3 (Insuficiente). Tiene bastantes problemas de expresión (contesta las respuestas con los complementos sin más, no añade nunca el verbo principal) y comete bastantes faltas de ortografía. En alguna ocasión no entiende lo que le preguntan y tiene problemas de vocabulario. Tiene bastantes errores de comprensión que deberían tratarse con una atención más individualizada. Afirma que no se le dan muy bien los idiomas y que con inglés también tiene problemas. Está muy bien integrado en la sociedad española, donde se encuentra muy a gusto, al igual que en el centro escolar. Tiene la intención de acabar la Educación Secundaria Obligatoria y empezar un ciclo formativo de grado medio.

SUJETO C: es de sexo masculino, de nacionalidad rumana y lleva más de cinco años en España. Tiene un nivel A2 de español, aunque si se esforzara un poco, podría alcanzar sin problemas a final de curso un B1. Tiene 16 años y está en 2º de la ESO en la actualidad. En la asignatura de Lengua española y Literatura del curso pasado tiene un 4 (Insuficiente) y este año no se ha presentado a ningún examen. Más o menos se desenvuelve por igual en todas las destrezas, aunque tiene alguna dificultad más en la expresión escrita y la comprensión lectora. Le parece complicada la lengua española, prefiere el inglés. Está perfectamente integrado en la sociedad española, donde se siente muy a gusto y quiere vivir en un futuro. Comete también algunas faltas de ortografía y las frases que escribe las hace muy cortas y poco elaboradas. Tiene algún error de comprensión, pero no parecen importantes. Tiene intención de acabar la Educación Secundaria Obligatoria y acceder a un ciclo de grado medio.

4.3. Análisis de las sesiones realizadas en el aula

I Sesión. Durante esta primera sesión se ha llevado a cabo la encuesta socio-afectiva a los tres alumnos inmigrantes después de una presentación general del proyecto. Los alumnos se muestran muy receptivos y con ilusión al hacer la encuesta. Uno de los

alumnos afirma que va a realizar la encuesta sin ningún problema, pero no suele venir a clase. Los tres alumnos son mayores que sus compañeros. La chica rumana repitió 6º de EP cuando llegó de Rumanía, mientras que los otros dos alumnos, el camerunés y el rumano, además de repetir 6º de EP también están repitiendo 2º de la ESO en la actualidad. La diferencia entre ambos es que el alumno rumano no se presenta ni a los exámenes, mientras que el alumno camerunés acude todos los días y se esfuerza bastante por conseguir los objetivos, aunque aún esté lejos de ellos. Los tres, además de cursar la asignatura de Lengua española, también van al *Taller de Lengua* de dicho curso. No se trata de una muestra muy amplia, pero consideramos que nos va a ser útil para conseguir el 100% del éxito, teniendo en cuenta que el alumno rumano haga las actividades al encontrarse en el centro en horario lectivo. Puesto que los perfiles son muy diferentes, nuestra finalidad es que los tres alumnos puedan llegar al nivel en el que se encuentran sus compañeros de clase en estas tres sesiones de actividades relacionadas con los usos de los verbos *ser* y *estar* y la ciudad en la que viven. El sujeto A lo tendrá bastante fácil, mientras que los otros dos sujetos deberán trabajar más, pero consideramos que, tal y como están planteadas las actividades, puedan motivarles y, de manera indirecta, puedan adquirir estos conocimientos.

II Sesión. En esta segunda sesión ha tenido lugar la prueba de nivel (incluida, igual que la encuesta socio-afectiva, en los anexos). Hemos utilizado toda la hora para llevar a cabo la misma. De los tres sujetos, el A ha sido el primero que ha acabado y el que mejores resultados ha obtenido (alrededor de un B1), mientras que los otros dos alumnos tienen el nivel bastante inferior. Por un lado, el sujeto C tiene mejor nivel que el camerunés de habla francesa, pero no llega al B1. El sujeto B no alcanza el A1 en algunas destrezas. Los peores resultados se dan en comprensión lectora y expresión escrita, por lo que en este proyecto de investigación se va a trabajar con estas dos destrezas, sobre todo. En cuanto a la primera, se intenta, siguiendo a Del Moral (2012: 103):

“[...] contribuir a que los alumnos dominen procedimientos como extraer la idea general, obtener datos concretos, acceder al conocimiento, aprender a leer

por placer, captar un dato concreto, comprender un párrafo, comprender el sentido global de un texto, o inferir en el significado”.

Y en cuanto a la expresión escrita, los objetivos que pretendemos, (Del Moral, *op. cit.*: 106): “[...] están relacionados con ordenar las palabras de una frase y escribirlas correctamente, describir una situación, usar adjetivos y crear un texto.”

En resumen, la finalidad es que alcancen los objetivos mínimos en estas dos destrezas. El sujeto A puede seguir una clase de 2º de la ESO con sus compañeros, mientras que los otros dos sujetos tienen serias dificultades, lo que hace que no puedan superar las materias, entre ellas, Lengua española. Puesto que en el centro no hay propiamente un aula de español para estos casos y los inmigrantes que llegan al mismo tienen que integrarse en el aula que les corresponde vemos necesaria nuestra aportación y nuestra investigación con la esperanza de que dé resultado.

III sesión. Esta tercera sesión fue llevada a cabo el día 30 de abril de 2013 de 10.20 a 11.10h., donde los alumnos empezaron con la primera tarea propuesta. Esta tarea es muy sencilla. Les proponemos a los dos alumnos¹⁰ que enciendan un ordenador y abran una página que les facilitamos a través de un USB. Dicha página es una *caza del tesoro* realizada por nosotras (v. *Anexos*), donde les ponemos en contexto, explicándoles que tienen que contestar a seis preguntas ayudándose de las páginas de Internet que tienen al principio. Dicha *webquest* trata de Zaragoza, donde se les pregunta: qué es Zaragoza, dónde está, cómo es su clima, cuáles son sus monumentos y sus fiestas más importantes y qué deporte es el que más juegan, aludiendo a su equipo de fútbol de 1º división. Con estas preguntas queremos conseguir dos cosas fundamentalmente, además de que sepan manejar con mayor independencia los ordenadores para buscar información. Por un lado, pretendemos que los alumnos conozcan algo más sobre la ciudad en la que viven, de manera que si se habla de ella tengan cosas que decir; por otro lado, nuestro principal objetivo en esta tarea es que los alumnos sepan usar los verbos *ser* y *estar* correctamente, es

¹⁰ A partir de esta sesión ya solo trabajaremos con el sujeto A y el sujeto B, puesto que el sujeto C no ha vuelto a venir a clase durante toda nuestra estancia en el centro para la realización de la investigación.

decir, el primero para describir y el segundo para localizar, que es lo único que se les pide en esta tarea. Una vez que han contestado a las seis preguntas, tienen una final, cuya respuesta no está en internet, sino que según lo que han puesto y lo que no, tienen que contestar qué es lo que más les gusta de la ciudad y lo que menos. Con toda esta información dividirán un folio en tres partes y harán un folleto turístico a modo de esquema, añadiendo toda la información que han extraído de Internet.

IV sesión: la realizamos el día 2 de mayo de 12.40 a 13.35 del mediodía. Aquí tiene lugar la segunda tarea intermedia antes de la tarea final. Volvemos a tener a los dos alumnos, el sujeto A y B, que acuden a la sala de informática, pues saben que en todas las tareas vamos a usar las TICs. En este caso, repartimos una fotocopia con 25 afirmaciones diferentes. Cada una de ellas corresponde a uno de los cinco personajes importantes nacidos en Zaragoza y provincia que hemos utilizado para realizar la actividad. Los alumnos, con ayuda de Internet y de lo que ellos saben, tienen que descubrir quiénes son esos cinco personajes y atribuirles a cada uno de ellos cinco características de las que tienen en el folio. Todas las oraciones están formadas con los verbos *ser* y *estar*, hecho con el que pretendemos que, indirectamente, deduzcan cuándo usar un verbo y cuándo otro. Por ejemplo, cuando decimos de dónde son, es decir, su procedencia, utilizamos el verbo *ser*. Una vez que han acabado, se les pide que en unos diez minutos, en silencio, se aprendan las características de dos personajes que les mandamos (dos diferentes a cada uno) y los digan en voz alta al resto. Para empezar, y como hay cinco personajes, el primero lo decimos nosotros, a modo de ejemplo. Con esta actividad hemos conseguido que busquen cierta información en Internet, aprendan cultura sobre la ciudad en la que están, conozcan nuevos usos de los verbos *ser* y *estar* y sepan expresarse en voz alta.

V sesión: La quinta y última sesión de esta investigación tuvo lugar el día 3 de mayo de 10.20 a 11.15h. de la mañana, y es la que comprende la tarea final, la más importante, ya que en ella se incluye todo lo anterior y se añaden aspectos nuevos. Con esta tarea se pretende conseguir todos los objetivos propuestos anteriormente en el apartado 1.1. de este trabajo. Una vez que llegan al aula de informática y encienden los ordenadores, les repartimos una hoja con un mapa de Zaragoza y unas

fotocopias con unas indicaciones. Tienen que encontrar tres tesoros escondidos por las calles de dicha ciudad. Para cada uno tendrán que seguir un recorrido distinto e ir marcando con rotuladores el camino que siguen. Les vamos haciendo avanzar por las calles de Zaragoza a través de pistas y características sobre los nombres de cada una de ellas. Empiezan siempre en el Colegio, por lo que nos viene muy bien, ya que en el barrio en el que se encuentra (el Actur), todas las calles llevan el nombre de poetas famosos, por lo que en algunas ocasiones hacemos referencia a la obra, o el periodo al que pertenecieron, por ejemplo. Con ayuda de Internet y del mapa van rellenando lo que les vamos pidiendo y van avanzando por la ciudad hasta llegar al tesoro. Los tres tesoros repartidos son: el Teatro Principal, el Museo de Zaragoza y el Centro de información y asesoramiento para jóvenes del Ayuntamiento de Zaragoza (CIPAJ). Nos parecen tres lugares muy importantes que deben conocer. Mientras les damos las pistas usamos ambos verbos en diferentes ocasiones, para que los alumnos puedan deducir cada uno de los distintos usos. En concreto, aquí lo que queremos resaltar es el uso de los dos verbos en modismos de uso coloquial y las estructuras enfáticas y ecuativas del verbo *ser*. Una vez que han descubierto todo esto, y coincidiendo casi con el final de la sesión, les repartimos un cuadro en el que aparecen explicados los usos más importantes de los verbos *ser* y *estar* con ejemplos de cada uno de ellos y, además, una larga lista de modismos con su definición. Con el cuadro delante, les proponemos que lleven a cabo la última parte de la actividad. Tienen que elegir algo del mapa que no se haya comentado en ninguna de las sesiones y trazar un recorrido usando los dos verbos para que podamos encontrar el tesoro.

4.4. Resultados de la encuesta socio-afectiva

En este apartado, vamos a hacer referencia a los resultados y con éstos sobre el papel hablaremos de las conclusiones finales en el siguiente punto del proyecto. En la encuesta socio-afectiva, los resultados son uniformes. Y es que los alumnos están de acuerdo en que tanto sus compañeros como los profesores y, en general, toda la comunidad educativa los trata por igual y no los discrimina. Además se consideran totalmente integrados y la mayoría de sus amigos son españoles y tienen mucha

confianza en ellos. Estos resultados no han sido necesarios para que, en el día a día, observándolos en clase, nos diéramos cuenta. Se trata de chicos muy espontáneos, extrovertidos y con muchas ganas de aprender. Afirman que quieren seguir estudiando después de acabar la ESO, e incluso alguno de ellos quiere ir a la universidad. Están contentos en el colegio y en la ciudad en la que viven. A primera vista no tienen prácticamente ningún problema que hubiera que tratar.

4.5. Resultados de la prueba de nivel

Las pruebas de nivel no han tenido los mismos resultados uniformes como la encuesta. Aquí hay una gran variedad como exponemos a continuación.

El sujeto A, de sexo femenino y de nacionalidad rumana ha sacado muy buenos resultados, lleva más de cinco años en España y prácticamente, podríamos afirmar que ya tiene un nivel B1 de español, como lengua extranjera, en algunos aspectos, teniendo que mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita.

Mientras tanto, el sujeto B, de sexo masculino y de nacionalidad camerunesa, que lleva menos de 5 años en España, no alcanza casi ni un A2, teniendo mucha más dificultad en la comprensión lectora y la expresión escrita que en las otras dos destrezas.

También disponemos de la prueba de nivel del sujeto C que estaría en un término medio entre los otros dos sujetos, pero no nos interesa, pues no lleva a cabo el proyecto de investigación, al no asistir al centro en ninguna ocasión en la que tuvieron lugar algunas de las tres sesiones dedicadas a las actividades. Por lo tanto, mi objetivo va a ir encaminado a que ambos sujetos alcancen el nivel B1 en este aspecto, por lo que habrá algunos ejercicios de iniciación que al sujeto A le resulten más fáciles que al sujeto B. En lo que se refiere a comprensión y expresión oral, ambos sujetos tienen un nivel similar, pues entienden perfectamente y se puede mantener una conversación formal y razonada, siendo en todo momento más natural y menos forzada la del sujeto A, que utiliza un vocabulario más específico y estructuras más complejas.

4.6. Resultados de las tareas propuestas

Los resultados de las tres tareas han sido los tres exitosos, es decir, siempre se han alcanzado los objetivos particulares de cada una de ellas. Por lo tanto se puede adelantar que, salvo algún contratiempo de última hora, los objetivos propuestos en el punto 1.2. de este trabajo se van a conseguir por parte del 100% de la muestra¹¹.

La primera actividad la llevaron a cabo de manera autónoma e individual prácticamente entera y sin ninguna ayuda, salvo a la hora de confeccionar el folleto turístico y básicamente sobre la forma, no el contenido. Ambos sujetos, por inseguridad a hacerlo mal y a equivocarse preguntaron primero cómo dividir el folio y qué poner en cada parte. Éstos emplearon toda la sesión en hacer la tarea. La mayor parte del tiempo, lo dedicaron a buscar la información en Internet e ir apuntándola en folios. Una vez que acabaron esto (el sujeto A unos 10 minutos antes que el B) pidieron consejo a la hora de realizar el folleto. Les dividimos el folio en tres partes y en cada una pusimos un título para que ellos rellenaran lo que consideraran oportuno. Ambos acabaron en el tiempo previsto el folleto.

Para la segunda actividad, el sujeto A lo hizo todo bien y acabó antes que el otro sujeto. El sujeto B tuvo dos afirmaciones mal, pero sí que descubrió a los cinco personajes que se encontraban escondidos, conociendo a la mayoría de todos. Cabe mencionar en este apartado que el sujeto B consiguió hacer bien la tarea aprendiendo de sus errores y corrigiendo lo que tenía mal. En concreto, cuando buscaba información sobre los personajes escondidos en Internet encontró que uno de ellos era Goya, pero como no sabía quién era este personaje y en otra búsqueda que realizó en Internet dio con la respuesta a una de las afirmaciones que les daba y, en concreto, volvía a corresponder otra vez a Goya, pero esta vez, el sujeto B encontró el nombre concreto (Francisco de Goya) y no lo asoció al que ya tenía (Goya) y lo apuntó como nuevo personaje, a pesar de que ya lo tenía. Una vez que descubrió el quinto de los personajes escondidos, se dio cuenta de que a él le salían seis y encontró el despiste que había cometido minutos atrás. Él mismo se dio cuenta de que se trataba de la

¹¹ El sujeto C ya no forma parte de ella, puesto que no hemos podido realizar con él ninguna de las tres actividades preparadas para llevar a cabo la investigación.

misma persona. Puesto que se trataba de un ejercicio bastante entretenido y no muy largo, ambos sujetos acabaron diez minutos antes de lo previsto, por lo que nos dio tiempo a asignarles dos personajes a cada uno para que se aprendieran sus características y las dijeran en voz alta para poder corregir el ejercicio. Como sobraba uno de los personajes, a modo de ejemplo, explicamos el primero. Escogimos a Eva Amaral, puesto que se trata de la más moderna y la más joven y es probable que de ella supieran más cosas. Y uno de los objetivos que nos propusimos en esta actividad es que conocieran a personajes relevantes nacidos en Zaragoza y provincia. Toda la actividad salió como esperábamos y los alumnos la finalizaron conociendo a todos los personajes; es más, se molestaron en buscar fotos de ellos para ver cómo eran físicamente.

La última de las actividades, posiblemente la más complicada, les ha costado un poco más del tiempo estimado¹²; además de que, en más de una ocasión, se han confundido de calle por querer acabar antes que el compañero y han tenido que volver a empezar. Les animamos a que cada recorrido en busca del tesoro lo hicieran con un rotulador de un color diferente, de tal manera que así, cuando analizáramos los resultados podíamos comparar y ver cómo lo habían hecho. Ambos sujetos se llevan muy bien y eso que no van a la misma clase, pero mientras hacían los ejercicios bromeaban y competían por ver quién buscaba antes la información o quién acababa antes la actividad sin cometer ni un solo error. Una vez que encontraron los tres tesoros no tenían ninguna duda sobre ninguna calle por la que habían pasado. E incluso nos explicaban en qué calle vivían ellos.

Queremos hacer referencia aquí a un hecho que nos pareció muy revelador en el sentido de lo importante que había sido para los sujetos esta investigación y es que, en un momento determinado, hacemos referencia a una calle, en la cual vive el sujeto A, que muy ilusionado no puede contenerse y se ríe. Acto seguido, como la calle del sujeto B no la nombramos y, curiosamente, también es un nombre de un poeta, éste se muestra interesado en saber quién es ese poeta y qué ha hecho en su vida. Una vez

¹² Aunque el hecho de que les costara más tiempo no fue un problema ya que hablamos con los profesores del centro con los que tenían clase estos sujetos y no tuvieron inconveniente en poder utilizar su hora para acabar la última sesión.

que lo ha encontrado tiene ilusión en contarlo en voz alta y levanta la mano para hacerlo. Nos parece un gesto muy importante, ya que deja entrever que esta actividad le gusta y que está aprendiendo cosas que le puedan servir en un futuro, además de que mostró interés en buscarla también el mapa, incluso sin haberles dicho nada de esto. Y además, al acabar la actividad, como en ese momento nos sobraba ya tiempo, el sujeto B nos preguntó la calle en la que vivíamos para buscarla en el mapa, pero curiosamente era uno de los personajes relevantes del día anterior (Fernando el Católico) y, de paso, aprovechamos de manera oral para preguntarles quién era este personaje y ambos sujetos me dijeron las cinco características usando los verbos *ser* y *estar* sin cometer un solo error.

La segunda parte de esta última actividad ha salido un poco peor. No sabemos si porque ya llevábamos trabajando más de 60 minutos y estaban cansados o porque se aburrían y querían acabar cuanto antes. Después de entregarles una fotocopia a cada uno sobre los usos de los verbos *ser* y *estar*, con varios ejemplos de cada uno de ellos, les proponemos que con ayuda de la fotocopia piensen un tesoro del plano y nos diseñen el recorrido, ayudándose de dichos verbos. Nos han explicado de la manera más sencilla cómo llegar al Palacio de la Aljafería (sujeto A) y al Hospital Nuestra Señora de Gracia (sujeto B). Simplemente afirmamos que lo han hecho peor en la forma y la poca dedicación, así las respuestas de los sujetos fueron las siguientes: “*Estamos en la Plaza de Europa y vamos a la calle de los Diputados. Llegamos a una gran Plaza dónde se encuentra el tesoro. ¿Cuál es?*” (Sujeto A); “*Tienes que avanza hasta la avenida Maria Zambrano, y allí está el puente de Santiago*” (Sujeto B), pero en todo momento utilizan el verbo *ser* y el verbo *estar* y además no cometen ningún error en ese sentido.

El sujeto A es capaz de utilizar algún modismo y alguna estructura enfática y ecuativa con el verbo *ser*, por lo que consideramos que ha sido todo un éxito, aunque no usa en todas las oraciones el verbo *ser* o el *estar*, sino que utiliza otros verbos que pueden significar lo mismo en contextos determinados. Y es que para nuestra sorpresa, el sujeto A nos preguntó si, además de utilizar estos dos verbos, podía hacer

uso de algún otro que significara lo mismo para no repetir tantas veces los mismos verbos.

Por lo tanto y, a modo de síntesis, podemos afirmar que ambos sujetos se han tomado en serio las sesiones y han adquirido los objetivos posibles de la mejor manera posible, aprendiendo no solo gramática, sino a usar una lengua, además de que se han motivado con el uso de Internet y saben algo más sobre la ciudad en la que viven.

5. Limitaciones de la investigación

Antes de dar por finalizado el trabajo y esbozar las conclusiones finales del mismo, queremos hacer relevancia a las dificultades que nos han surgido mientras hacíamos la investigación. Se trata de dificultades que no nos han impedido realizar con éxito las tareas, pero que en algún momento se han podido ver alteradas.

La primera dificultad que nos surgió, y no puede ser otra, fue el nivel tan bajo de inmigración del centro, ya que, como hemos mencionado en otras ocasiones en el trabajo, cuenta con un escaso 5%. Desde el primer momento que salieron las líneas propuestas para el TFM, nos interesó la relacionada con la enseñanza del español a inmigrantes y estábamos decididos a trabajar sobre ello. Una vez en el centro, tanto el jefe de estudios como la directora y el tutor se han mostrado muy colaborativos cuando les pedimos si podíamos trabajar con algunos inmigrantes. Después de una larga conversación y, puesto que en secundaria solamente hay cinco alumnos inmigrantes, nos animaron a que trabajara con los tres propuestos, ya que los otros dos estaban en 4º de la ESO y 2º de Bachiller y la muestra no iba a ser tan sencilla. De tal manera que fue por esto por lo que decidimos trabajar con estos tres alumnos de 2º de la ESO.

Seguidamente, ha sido bastante complicado buscar horas libres para poder llevar a cabo las cinco sesiones. Las dos primeras las hicimos antes de Semana Santa y las tres siguientes después de las vacaciones. El centro dispone de dos aulas de informática únicamente, por lo que solamente las podíamos utilizar cuando estuvieran vacías. Y no solo eso, sino que como cada alumno iba a una clase

diferente, teníamos que buscar la hora adecuada, para que no se saltaran ninguna clase muy importante, ni ningún examen. Después de examinar bien los horarios de los alumnos y el del aula de informática pudimos programar las sesiones tal y como las hemos explicado.

Cabe mencionar en este punto también el hecho de que empezáramos con tres alumnos para la muestra y acabáramos el trabajo con solo dos. Ya en la prueba de nivel, uno de los alumnos nos insinuó que él nos ayudaría en lo que fuera necesario, pero no estaba por la labor de venir a clase, es más, el año pasado ya estuvo en el programa de absentismo y como ahora ya tiene 16 años es consciente de que no se puede obligar a nada por parte del centro. Hablando con él, intentamos convencerlo de que lo que estaba haciendo no servía para nada y perjudicaba su proceso de aprendizaje y su proceso madurativo, pero no logramos nada. Es más, hablamos con el tutor, que curiosamente también es tutor del alumno, y todos los profesores habían intentado por todos los medios que el alumno asistiera a clase, pero no consiguieron nada.

Pasando ya a las pruebas en sí, se puede decir que no hemos tenido prácticamente ninguna dificultad, salvo que en alguna ocasión más de un ordenador no nos funcionaba y perdíamos algo de tiempo reiniciándolo, pero pudimos alargar la sesión el tiempo que habíamos perdido en eso. La encuesta socio-afectiva y la prueba de nivel la hicieron los tres alumnos sin ningún problema y, además, sobró tiempo para poder comentar oralmente algunos aspectos que considerábamos pertinentes. En la tercera sesión, que corresponde a la primera actividad (en la que ya solo contaba con dos alumnos) no tuvimos ningún contratiempo y todo salió a la perfección. Los alumnos no tuvieron ninguna duda a la hora de responder las preguntas de *la caza del tesoro*, y de buscarlas en los recursos de Internet que les había facilitado. Quizás, lo único que descubrimos es que les dijimos que no era necesario ni copiar todo ni hacerlo al pie de la letra y ambos copiaron casi todo igual a la fuente de donde lo buscaban, quizá por miedo a hacerlo mal o por simple comodidad. Lo que sí que está claro es que, una vez que les recogimos los ejercicios, les hicimos las mismas preguntas de forma oral y ambos las contestaron sin problemas cumpliéndose lo que

nos habíamos propuesto: los dos alumnos usaron el verbo *ser* y el verbo *estar* de manera correcta.

En la segunda actividad no tuvimos ningún problema, es más, los alumnos lo hicieron perfectamente. Cabe destacar que uno de los alumnos se confundió y él mismo se dio cuenta y dio con la respuesta correcta y, finalmente, nos entregó la actividad sin ningún error. Nos sobraron unos minutos para poder poner en común quiénes fueron o son estas personalidades importantes de Zaragoza.

En cambio, la tarea final, la que correspondió a la última sesión es donde más dificultades hemos visto que ha traído a los alumnos. Por un lado, invitamos a los alumnos a que cada búsqueda la dibujaran en el mapa con un color diferente para que pudiéramos apreciarlas luego. Y lo que hemos podido considerar han sido algunos de los fallos que cometieron los alumnos mientras hacían la actividad, pero ellos solos los han corregido y han rectificado su camino llegando a los tres tesoros. Esta actividad no nos llevó solamente los 50 minutos que esperábamos, sino que debido a algunos tropiezos que tuvieron los alumnos (y que supieron resolver por sí solos) tuvimos que alargar la sesión 20 minutos más. Además, la última parte de esta actividad, la que corresponde a que los alumnos diseñaran las pistas y ocultaran un tesoro en el mapa para que pudiéramos encontrarlo la han diseñado como queríamos que lo hicieran, es decir, utilizando en alguna ocasión los verbos *ser* y *estar* y con algunas fórmulas de las que hemos utilizado durante todas las actividades. El sujeto B ha utilizado en casi todas las frases dichos verbos, a diferencia del sujeto A que simplemente usa dos veces el verbo *ser* y una el *estar* explicando que prefiere escribir otros verbos que signifiquen lo mismo para evitar la repetición.

En síntesis, salvo estos pequeños inconvenientes que hemos podido solucionar y, además, no han impedido el desarrollo de nuestro proyecto de investigación, todo lo demás ha sido un éxito y podemos constatar que se han cumplido todos los objetivos propuestos y, por lo tanto, en lo que se refiere al uso de los verbos *ser* y *estar*, ambos alumnos han avanzado en su camino hacia el nivel B1, propuesto por el MCERL; y han tenido la oportunidad de trabajar con las TICs, aprendiendo algo más de la ciudad en la que viven.

6. Conclusiones e implicaciones didácticas

Las conclusiones a las que llegamos a partir del análisis de los datos anteriormente mostrados, y basándonos en los análisis cualitativos anteriores, es que este proyecto ha tenido sentido, ya que se han conseguido todos los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación. Por un lado, ambos alumnos han llegado al nivel propuesto, al B1 marcado por el MCERL en lo relativo a los usos de los verbos *ser* y *estar*. Además pueden describir, tanto de forma oral como escrita, diversas experiencias, deseos y aspiraciones; en resumen, situaciones reales de la vida cotidiana que les permitan interactuar con los ciudadanos autóctonos.

Por otra parte, con este proyecto de investigación, también hemos querido destacar que, a través de unas tareas que pueden parecer un tanto lúdicas, se ha podido trabajar la gramática de una forma inductiva y mucho más motivadora. De esta manera, los alumnos no se tienen que aprender reglas de memoria como tal, es más, cuando tengan el cuadro de la teoría delante, es probable que ya entiendan mejor sus usos, sin necesidad de memorizarlos.

Puesto que se trata de alumnos que no son españoles, nos ha parecido oportuno introducirles temas de cultura, en concreto de la ciudad en la que viven, para que puedan relacionar esta cultura con la suya propia. De hecho, así lo comprobamos durante las sesiones con ellos en el aula. De igual forma, este tipo de alumnado ha conocido en profundidad la ciudad en la que está viviendo y ha aprendido a buscar información tanto en los ordenadores como en las pizarras digitales sin mayor dificultad.

A través de esta iniciativa, lo que se ha querido promover es que en una unidad de cinco sesiones, cincuenta minutos cada una, el alumnado inmigrante se viera capacitado a la hora de describir y localizar cualquier tipo de seres, además de saber usar diferentes modismos vinculados al habla coloquial española. Con este trabajo se ha pretendido llegar a que todos adquieran -en la medida de lo posible- un nivel homogéneo dentro del nivel correspondiente al B1, marcado por el Currículo de Aragón al final de la etapa correspondiente a la enseñanza de Bachillerato.

Para nosotras es muy importante que los alumnos entiendan que no hay ningún idioma enfrentado y que es una riqueza muy grande conocer más de un idioma y saber hablarlo casi como la lengua materna para integrarse de manera efectiva como ciudadano dentro de la comunidad lingüística y social española.

Puesto que el Currículo de Aragón se propone que cada unidad didáctica pueda contribuir al desarrollo de la mayoría de las competencias básicas, nosotras hemos querido incluir todas en nuestro trabajo de investigación, de tal manera que ambos alumnos las adquieran una vez que finalicen las actividades.

La competencia que más tratamos es la lingüística, puesto que nuestras actividades van encaminadas a lograr una serie de objetivos relacionados con la lengua española, en este caso como segunda lengua.

La competencia cultural y artística también está muy ligada a nuestro trabajo, al igual que la competencia digital y tratamiento de la información, puesto que el tema lingüístico se une con el tema de cultural de conocer la ciudad en la que se vive, en este caso Zaragoza y, la manera de llevar a cabo las actividades, es a través de diversos ordenadores conectados a Internet.

La competencia de aprender a aprender es también muy importante en este trabajo ya que son los alumnos los que realizan las actividades de manera autónoma aprendiendo por sí solos a manejar los ordenadores, en primer lugar, y, en segundo, a memorizar una serie de contenidos relacionados con la ciudad en la que viven y con la lengua que se habla en la misma ciudad.

La competencia matemática es la que menos se utiliza, pero en algún momento se alude a ella, por ejemplo, en la tarea 2, cuando tienen un total de 25 afirmaciones y tienen que asociar cinco de ellas con cada uno de los personajes escondidos.

La competencia social y ciudadana también aparece cuando los propios alumnos valoran los medios de comunicación y la lengua en sí, como instrumento comunicativo, además de que el único medio de comunicación que utilizan para dirigirse entre ellos o para hablar con cortesía hacia los profesores es la lengua.

La última competencia, la de autonomía e iniciativa personal, también la desarrollan ambos alumnos al perder miedo al hablar en público y expresar sus

propias opiniones, al buscar información en Internet sacando sus propias conclusiones y, sobre todo, al aprender a captar y expresar la información recogida en los textos orales y escritos y plasmarla de forma resumida en sus apuntes.

También, tenemos que decir que todo este proyecto ha sido una experiencia muy gratificante para nosotras, pues hemos podido trabajar de tú a tú con dos alumnos que nos han demostrado que tienen muchas ganas de aprender y unos valores que ofrecer. Quizá, la parte más difícil de todo esto haya sido el momento en el que hemos tenido que pensar y redactar las actividades, de tal manera que no fueran fáciles para el sujeto A y difíciles para el sujeto B.

Además, queríamos incluir como herramienta más o menos novedosa el uso de las TICs que tan importantes son ahora en la actualidad, donde prácticamente el 70% de toda secundaria tiene teléfono móvil, pero que el uso que de ellas hacen para su enseñanza-aprendizaje es más bien nula. Nos referimos, por ejemplo, a la hora de la búsqueda de información en la red para hacer una lectura eficaz. Es más, como se recoge en el informe PISA (2009), aunque las tareas presentadas a los alumnos tengan muy limitado el campo de navegación, a muchos les resulta muy difícil seguir una ruta útil y “se pierden” en la información de que disponen¹³.

En más de una ocasión hemos pensado que no nos iba a dar tiempo a hacer todo en cinco sesiones y que además saliera bien, pero hasta que no hemos trabajado de verdad con alumnos no hemos podido apreciar su potencial y sus ganas de aprender.

Nos parece muy grande la labor que hacen los profesores del centro, pues han conseguido un ambiente de respeto, cordialidad y hermandad que muchos otros centros no lo tienen. Y esto se demuestra, sobre todo, en los inmigrantes y su integración, ya que en un primer momento puedan parecer los más diferentes al tener otra cultura y otro idioma.

Finalmente, esperamos que este trabajo pueda servir a otros profesores, no solo de Lengua española, sino de otras materias en las que se haga referencia a temas relacionados con este trabajo, como el uso de las TICs o la Cultura, Geografía e Historia zaragozana, y que estos puedan poner en práctica definitivamente lo que

¹³ Conclusiones del informe Pisa-ERA (y citada en Zayas, 2012: 75-76)

teóricamente ya conocemos del currículum integrado para el aprendizaje de las lenguas (Véase Spanos, 1989; Brinton, Snow & Wesche, 2003, todos ellos citados en Trujillo, 2005), siendo la tarea de todo el profesorado de secundaria el abordar la lengua en sus diferentes materias como competencia básica del currículo.

7. Referencias documentales

7.1. Bibliografía

- Bouzet, J. (1953). «Orígenes del empleo de *estar*. Ensayo de sintaxis histórica», en *Estudios dedicados a Menéndez Pidal*, Tomo IV. Madrid: C.S.I.C.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Canale, M. y Swain M., (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics 1*: 1-47.
- Carbonell, X. (2013). «¿Móvil y adolescentes: uso intensivo o adictivo? », en *Revista Aula de Secundaria*, nº 2 (marzo-abril 2013): 43. Barcelona: Graó.
- Carr W. Y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la educación. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Guerra, C. (1995). “Investigación-acción participativa en la periferia urbana de Salamanca”, en *Cuadernos de la Red*, nº 3. Madrid: Red CIMS.
- Hernández, M. J. y Zanón, J. (1990). «La enseñanza de la comunicación en la clase de español». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5: 12-19.
- Lieberman, D. I. (2007). *Temas de gramática del español como lengua extranjera*. Buenos Aires: Eudeba.
- López de Caballos, P. (1987). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Popular.
- McLaughlin, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz: University of California,

National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Molina Redondo J. A. y Ortega Olivares, J. (1987). *Usos de ser y estar*. Madrid: SGEL Educación.

Navas Ruiz, R. (1987). *Ser y estar. Los sistemas atributivos del español*. Salamanca: Publicaciones del Colegio de España (PCE).

Nunan, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press.

Park, P. (1992). *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid: Salazar.

Porroche Ballesteros, M. (1988). *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco Libros S.A.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos de Enseñanza de Idiomas: una descripción y análisis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robles Ávila, S. (Coord) y VVAA (2206). *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia*. Málaga: Servicio de innovación educativa Universidad de Málaga.

Zanón J. (1990). «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras». CABLE. *Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 5: 19-28.

Zanón, J. (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zayas, F. (2011). “El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua”. En Ruiz Bikandi, U. (coord.) *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

7.2. Webgrafía

Cadierno, T. (2010). «La enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua», en *MARCO ELE, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 10: 1-18 [en línea]:

http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf [Fecha de consulta: 31.5.2013].

Currículo de Aragón. (2007). Educaragón. [En línea]:
<http://www.educaragon.org/files/Orden%20curr%C3%ADculo%20ESO.pdf>
[fecha de consulta: 31.5.2013].

Del Moral Barrigüete, C. (2012). «Bases didácticas y propuestas didácticas para el desarrollo del repertorio léxico en la enseñanza de EL2» en *Revista Textos*, 59. [en línea]: <http://textos.grao.com/revistas/textos/059-investigar-para-aprender/bases-teoricas-y-propuestas-didacticas-para-el-desarrollo-del-repertorio-lexico-en-en-la-ensenanza-del-espanol-como-segunda-lengua> [fecha de consulta: 20.5.2013].

Del Moral Barrigüete, C. (2013). *Propuesta de intervención didáctica para la enseñanza-aprendizaje del léxico en EL2* [en línea]:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/9%20%20Cristina%20del%20Moral.pdf [fecha de consulta: 20.5.2013].

Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Zaragoza: CD Tareas EPA, FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas) – Departamento de Educación, Gobierno de Aragón. [En línea]: http://www.faea.es/tareas_dga.php [Fecha de consulta: 05.06.2013].

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia de las lenguas*. Centro Virtual Cervantes (CVC) y Anaya [en línea]:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
[Fecha de consulta: 24/5/2013].

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. “Gradación de tareas”. Madrid: Cambridge University Press. Pp.98.118. Reseña de Pérez López, B. Centro virtual Cervantes [en línea]:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/nunan01.htm [fecha de consulta: 24/5/2013].

Olmedo, J.A. (2008). *Recursos educativos para fomento de la lectura. Internet al servicio de la lectura*. CEE Participación educativa [en línea]: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n8-olmedo-juan.pdf> [fecha de consulta: 24/5/3013].

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 [Fecha de consulta: 10/06/2013]

Villalba, F. y Hernández, M. (2008). «La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes», en *Evaluación. Monográficos Marcoele*, 7: 137- 164. [En línea]: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf> [fecha de consulta: 31.5.2013]

7.3. Sitios web

CVC [1997-2013]. *Diccionario de términos de ELE*. [En línea]: <http://cvc.cervantes.es> [fecha de consulta: 24/5/2013]

“El enfoque por tareas: aspectos metodológicos y ejemplos de unidades didácticas”. Recopilación de Sheila Estaire. Centro Virtual Cervantes (CVC). [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/default.htm [fecha de consulta: 24/5/2013].

“Enfoque por tareas”. Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes (CVC). [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm [fecha de consulta: 24/5/2013]

“Investigación-acción”. Monografías.com. [en línea]: <http://www.monografias.com/trabajos15/investigacion-accion/investigacion-accion.shtml>. [fecha de consulta: 24/5/2013].