

MEMORIA DE LA MAESTRÍA

“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”

UNIVERSIDAD DE LEÓN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

**LA REALIDAD COMUNICATIVA
DEL AULA DE E/LE**

Autora: Vanessa Ravira

Director: Jesus Arzamendi

Junio 2006

LA REALIDAD COMUNICATIVA DEL AULA DE E/LE

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
1. LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA.	5
2. LOS COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	8
3. VENTAJAS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO DE CONTENIDOS FUNCIONALES.	10
4. ELEMENTOS DISTINTIVOS DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA.	12
5. HACIA LA PRÁCTICA DE UNA ENSEÑANZA COMUNICATIVA.	14
6. DELIMITACIÓN AULA COMUNICATIVA.	20
7. OTRAS INVESTIGACIONES	23
3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	26
4. METODOLOGÍA.	28
A) PERSPECTIVA METODOLÓGICA.	28
B) TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.	29
C) OBJETO DE ESTUDIO	33
D) TRABAJO DE CAMPO	36
E) ANÁLISIS DE DATOS.	41
5. RESULTADOS	43
6. CONCLUSIONES	47
7. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	51
8. BIBLIOGRAFÍA	52
9. ANEXOS	564
APÉNDICE I: MODELO COLT PARA EL ANÁLISIS DE LA CLASE E/LE	56
APÉNDICE II: PROGRAMACIÓN DIARIA DEL CENTRO	68
APÉNDICE III: RELACIÓN ENTRE PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN	72
APÉNDICE IV: CUESTIONARIO AL OBSERVADOR	88
APÉNDICE V: CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA	93
APÉNDICE VI: GUIA DE AUTO OBSERVACION	94
APÉNDICE VII: TRASCRIPTO ENTREVISTA ABIERTA A UNA PROFESORA COMPAÑERA.	95

1. INTRODUCCIÓN

En los tiempos actuales en la enseñanza de segundas lenguas la participación de una enseñanza comunicativa es tan básica y está tan asentada que desde el Marco de Referencia Europeo (MER) se propone un ir algo más allá entendiendo a los alumnos como agentes sociales, miembros de una sociedad en la que realizan tareas, en busca de una metodología basada en la acción comunicativa de los estudiantes¹. Este ir avanzando continuo en cuanto a lo que al enfoque de enseñanza se refiere ha sido la causa principal de la presente investigación.

Mi trayectoria profesional se limita al trabajo de profesora de E/LE en centros de enseñanza privados de español como lengua extranjera. Todos los centros en los que he desempeñado mi trabajo se han declarado “centros comunicativos” y tanto las clases de mis compañeros como las propias eran pues definidas igualmente como “clases comunicativas”. El estudio algo más en profundidad de lo que significa y engloba el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas comenzó a hacerme dudar sobre la “comunicatividad” del centro y de las propias clases. Además, el comprobar que la teoría al respecto de la enseñanza de lenguas continuaba avanzando junto al descubrimiento del “enfoque por tareas” y el propuesto por el MER hizo surgir la preocupación de la existencia de una práctica de enseñanza alejada de la teoría y estancada en programaciones lingüísticas, por no decir prácticamente gramaticales, y alguna que otra práctica conversacional que dé a la clase un aspecto comunicativo.

Así pues, en pos de evitar caer en una de estas líneas de comportamiento observadas en los centros conocidos, se planteó esta investigación con el propósito principal de descubrir hasta qué punto las propias prácticas y procedimientos de clase podían ser considerados procedimientos de enseñanza comunicativos.

¹ En http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_02.htm#21

Teniendo en cuenta la cantidad de factores que influyen en la puesta en práctica de una metodología en el aula de lengua extranjera, esta investigación se centrará en los procedimientos de clase entendiendo por estos toda la información relacionada con el ritmo de la clase, los contenidos seleccionados, los objetivos propuestos, la participación de los aprendientes, el material seleccionado así como al desarrollo de la competencia comunicativa y al uso hecho de la lengua en el aula. Una delimitación más concreta será presentada en el Estado de la cuestión.

La presente investigación consta de tres partes principales: una teórica de formación y contextualización, una práctica de observación y recogida de datos y el análisis final.

En primer lugar, la parte teórica se centra, por un lado, en los estudios realizados sobre la naturaleza y principios teóricos del enfoque comunicativo y, por otro, en los procedimientos didácticos propugnados por el enfoque comunicativo en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. A raíz de los procedimientos destacados como “comunicativos” se propondrá una caracterización de una posible “aula comunicativa” sobre la que se realizará un análisis de las clases prácticas observadas y posteriormente una comparación para configurar su delimitación dentro del área de enseñanza comunicativa.

La parte práctica consistirá, como ha sido mencionado, en un trabajo de observación sobre una serie de clases de enseñanza de español como segunda lengua, con el propósito de recoger datos que puedan aportar algo de información sobre la concordancia de las prácticas realizadas con las que la naturaleza del enfoque comunicativo requiere.

Finalmente, con el “ideal” propuesto de práctica comunicativa, se pasará al análisis de las clases observadas desde un punto de vista comunicativo y a la comparación de ambas prácticas: la propuesta como “aula comunicativa ideal” y la realizada en las sesiones. Tras el análisis se presentarán los resultados y las conclusiones convenientes, así como las limitaciones del presente estudio y algunas sugerencias para futuras investigaciones.

Esta investigación y delimitación de la “comunicatividad” de los procedimientos de enseñanza puede ser considerada como un primer paso en un proyecto de formación a largo plazo cuyo objetivo final podría ser aunar las dos caras de la enseñanza en la propia práctica docente: la teoría y la práctica. Con esta primera delimitación de las prácticas de clase, estará más claro el camino a seguir para conseguir situar algo más cerca de la teoría de enseñanza las propias prácticas del aula y avanzar en el proyecto formativo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. La enseñanza comunicativa.

Delimitando el tema indagado en lo que se podría llamar “una enseñanza comunicativa de segundas lenguas”, la bibliografía y los estudios realizados al respecto son numerosísimos, aunque la mayoría de ellos centrados en el aspecto teórico de dicha enseñanza.

Tras una época en la que se dieron numerosas controversias sobre la utilidad, validez y fiabilidad del enfoque comunicativo de enseñanza de segundas lenguas, hoy en día se ha llegado a un momento de completa aceptación y difusión. Como consecuencia, actualmente se encuentra entre los enfoques más adoptados por los profesionales de la enseñanza de segundas lenguas. Esta aceptación final podría ser consecuencia, como afirman J. Richards y T. S. Rodgers (2003: 157)², del hecho de que “*los practicantes de diferentes tendencias educativas se pueden identificar con él y, por tanto, interpretarlo de diferentes maneras*”. Los autores hacen referencia asimismo a la forma variada en la que este enfoque se entiende y aplica:

² RICHARD, J. C y RODGERS, T. S (1998 y 2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.

“Su amplitud lo hace diferente de cualquier otro enfoque o método tratado en este libro en cuanto a su ámbito de aplicación y su condición. No responde a ningún texto o autoridad única; tampoco hay un solo modelo que sea aceptado universalmente como definitivo.”³ (J. Richards y T. S. Rodgers, 2003: 155)

Los autores afirman los que principales objetivos perseguidos al poner en práctica una enseñanza comunicativa son “*hacer de la competencia comunicativa*⁴, la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación” (2003: 155). El proceso para conseguir tales objetivos debería partir de la anunciada interrelación entre la lengua y la comunicación, entre los dos aspectos que conforman la base teórica sobre la que se sustenta este enfoque:

“*El Enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua parte de la idea de que la lengua es comunicación*” (J. Richards y T. S. Rodgers, 2003: 158)

A través del uso de la lengua entendida como comunicación se llegarían a alcanzar los objetivos propuestos por el enfoque comunicativo, entre los que se encuentra el principal desarrollo de la

³ Como muestra de su amplitud nos parece interesante resaltar la diversidad de propuestas y modelos que podrían considerarse programas de enseñanza comunicativa. Tomando como referencia a Yalden (1983, en Richards y Rodgers, 2003: 163- 164) se presentan algunos de los programas actuales considerados comunicativos: de estructuras y funciones (Wilkins, 1976); espiral funcional alrededor de un eje estructural (Brumfit, 1980); estructural, funcional, instrumental (Allen, 1980); funcional (Jupp y Hodlin (1975); nocional (Wilkins, 1976); interactivo (Widdowson, 1979); centrado en tareas (Prabhu, 1983) y generado por el alumno (Candlin, 1976; Henner- Stanchina y Riley, 1978).

⁴ Según P. Melero el concepto de *competencia comunicativa* junto a la teoría de las funciones de Halliday (1973), el análisis del discurso y las aportaciones de la filosofía del lenguaje sobre los actos del habla conforman la teoría de la lengua subyacente en el enfoque comunicativo. En MELERO ABADÍA, P (2004): “De los programas nocional- funcionales a la enseñanza comunicativa” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, SGEL, pp. 690.

competencia comunicativa, término que, acuñado en principio por Hymes a mediados de los años 60, describe de la siguiente forma M. Canale⁵:

“(...) la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real. El conocimiento hace referencia aquí a lo que uno sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real”.

En estas últimas citas se encuentra la principal característica y la principal diferencia de este enfoque con respecto a los anteriores: la idea de la lengua entendida como comunicación y la de comunicación entendida como un proceso en el que se dan cita tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para hacer uso adecuado de los conocimientos que sobre ella se tienen. La competencia comunicativa, según Hymes⁶, se consigue con la adquisición de la habilidad y el conocimiento para saber:

1. Si algo es formalmente posible.
2. Si algo es posible en relación a los medios de actuación disponibles.
3. Si algo es apropiado en cuanto al contexto en el que se usa.
4. Si algo se da en realidad y lo que esto supone.

Estos conocimientos y habilidades son los correspondientes a las diferentes competencias que forman la competencia comunicativa, aspectos que veremos algo más en profundidad antes de pasar a un análisis de las propuestas básicas metodológicas necesarias para poner en práctica una enseñanza comunicativa.

⁵ CANALE, M. (1983): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en LLOBERA, M. (ed.) (2000): *Competencia Comunicativa*, Edelsa, Colección Investigación Didáctica, Madrid, pp. 66.

⁶ Hymes (1972: 281) citado en J. Richards y T. S. Rodgers (2003: 159).

2. Los componentes de la competencia comunicativa

Para la descripción de los componentes de la competencia comunicativa se utilizará el modelo que, según P. Melero Abadía (2004: 691), ha sido el modelo más utilizado durante las dos últimas décadas, el propuesto por M. Canale⁷, en el cual se diferencia entre las competencias gramatical (lingüística), sociolingüística, discursiva y estratégica.

1. La competencia gramatical: incluye las reglas del lenguaje, el vocabulario, la formación de palabras y frases, la ortografía y la semántica, y se centra en el desarrollo del conocimiento y la habilidad para formar enunciados y expresar de manera adecuada el sentido más literal de las expresiones formuladas. Se basa en el dominio del código lingüístico, del verbal y del no verbal.
2. La competencia sociolingüística: se centra en la relación entre la producción lingüística hecha y los diferentes contextos sociolingüísticos (situación de los participantes en la interacción, sus propósitos, normas y convenciones), asegurándose de que tanto la producción como el entendimiento de las expresiones es el adecuado al contexto específico en el que se producen. Para que los enunciados sean adecuados, es necesario que tanto el significado enunciado como la forma elegida para emitirlo sean igualmente adecuados a la situación y al contexto sociolingüístico dados.
3. La competencia discursiva: se relaciona con los mecanismos en los que las formas gramaticales y los significados se interrelacionan para dar lugar a un texto íntegro, bien oral bien escrito. Forman parte de estos mecanismos la cohesión, esto es la manera en la que las frases se interrelacionan para facilitar la comprensión del texto, y la coherencia, o lo que es lo mismo, la relación entre los significados emitidos con las formas lingüísticas.

⁷M. Canale (1983) en Llobera M. (2000: 66-71).

4. La competencia estratégica: se basa en el dominio de las estrategias de comunicación, tanto de las verbales como de las no verbales. Las estrategias son útiles en los momentos en los que los aprendientes necesitan compensar fallos en la comunicación provocados por propias limitaciones o para hacer una comunicación más efectiva a través de su uso.

Tras el modelo de M. Canale (1983) expuesto anteriormente, han sido varias las versiones surgidas de los componentes de la competencia comunicativa⁸ siendo incluso ampliadas con las competencias sociocultural, relacionada con los conocimientos necesarios para comportarse según las reglas sociales y costumbres del país donde se habla la lengua, y la social⁹. En el año 2002 la competencia comunicativa quedó nuevamente configurada en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* por tres competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) formada cada una de ellas por conocimientos, destrezas y habilidades:

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimiento, destrezas, y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. (...) Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. (...) Las

⁸ Siguiendo a Cenoz (2002: 455- 458) otros modelos posteriores de *competencia comunicativa* son los propuestos por Bachean (1990), formado por dos grandes competencias compuestas cada una de ellas por otras dos subcompetencias: por una lado la *competencia organizativa* compuesta por las competencias gramatical y la textual, y por otro lado la *competencia pragmática*, compuesta por las competencias elocutiva y la sociolingüística. Posterior a este modelo es el propuesto por Celce- Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), donde la *competencia de la lengua* presenta las siguientes competencias: discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica. En CENOZ IRAGUI, Jasone (2002): “El concepto de competencia comunicativa” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid, SGEL, pp. 449- 465.

⁹ En Melero Abadía P. (2004: 691)

competencias pragmáticas *tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.* (MCER 2002: 24- 25)¹⁰

Asimismo, la enseñanza comunicativa de los últimos años ha ido más allá en lo relacionado con la competencia sociocultural derivándola hacia una competencia intercultural y pasando de la muestra de una cultura (la de la lengua que se aprende) a la de todas las presentes en el aula. El objetivo de esta competencia es conseguir una implicación cultural de cada uno de los miembros que participan en la clase, desarrollando el interés por las diferentes culturas y el respeto y tolerancia hacia las diferencias encontradas en ellas¹¹.

3. Ventajas del Enfoque Comunicativo de contenidos funcionales.

Antes de encaminarnos hacia la construcción de una posible práctica comunicativa, centremos por unos momentos la atención en las ventajas que, según F. Matte Bon¹², presenta la definición funcional¹³ de los objetivos y contenidos de un curso de segunda lengua:

1. Refleja mejor que otros enfoques *diferentes aspectos de la lengua hablada de manera natural* en diferentes contextos y registros. Así pues, a través de la

¹⁰ En Melero Abadía. P (2004: 692)

¹¹ En Melero Abadía. P (2004: 700)

¹² MATTE BON, F. (2004) : “Los contenidos funcionales y comunicativos” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, SEGEL, pp. 811- 834.

¹³ Según F. Matte Bon “*Los contenidos funcionales son tal vez los que mejor plasman en la mente de numerosos profesores la esencia de los llamados enfoques comunicativos*” (2004: 811) asegurando que “*Con frecuencia se asocia el término función con el adjetivo comunicativo*” (2004: 813). El autor recoge como perspectiva propia en el artículo citado la acepción del término *funcional* presentada por Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997: 259): “*En el aprendizaje de lenguas extranjeras el término función comunicativa se emplea para aludir a los usos y fines del lenguaje dentro de la comunicación humana, recogidos en forma de repertorios, con el fin de construir sílabos o programas didácticos comunicativos, esto es no formales. En este sentido, función se opone a forma. Son funciones comunicativas, por ejemplo, la expresión del agrado o del desagrado, la petición de información, la expresión de la indiferencia, etcétera*” En Matte Bon (2004: 813)

observación de lo que sucede realmente en cada acto de habla, con este enfoque se ha reconocido la importancia de ciertos aspectos de la lengua tales como las repeticiones, las elipsis de elementos o ciertas incoherencias aparentes que permanecían invisibles desde una perspectiva gramaticalista. En contextos naturales es a través de estos elementos como los interlocutores encuentran las señales para entrever por dónde derivará la interacción y es este enfoque el que mejor prepara a los aprendientes para actuar desde esta perspectiva.¹⁴

2. Ayuda a aprender *a hablar con fluidez y prepara para la comprensión* gracias a las descripciones detalladas que de los actos de habla comenzaron a realizarse con este enfoque. Además, la importancia que presenta el desarrollo natural de la interacción supone una preparación de los aprendientes para hacer un uso más natural y espontáneo de la lengua frente a los cursos de lengua en los que los aprendientes conseguían describir, relatar y argumentar en un espacio reservado a las conversaciones dentro de un estudio exhaustivo de la morfosintaxis.
3. *Integra la cultura que va asociada con los diferentes comportamientos* a través del análisis de cada comportamiento cultural a medida que se suceden los actos de habla y sus manifestaciones lingüísticas. Así, a cada acto de habla le corresponde una serie de comportamientos culturales cuyo conocimiento ayudará a los aprendientes a tomar decisiones de actuación adecuadas a la vez que les ofrece las claves para la interpretación y comprensión de las reacciones de los demás interlocutores.
4. Los aprendientes adquieren *herramientas para entender el sentido añadido* de los enunciados, entendido éste como el sentido que deriva no únicamente de las formas lingüísticas sino de su relación con la situación y el contexto en el que la interacción se realiza. De esta forma se trabaja en la interpretación de lo

¹⁴ Como ejemplo Matte Bon propone que un hispanohablante, ante una pregunta del tipo *¿Tienes tiempo?* o *¿qué haces esta tarde?* entiende que su interlocutor le quiere proponer una actividad no prevista y no le está preguntando realmente por sus actividades.

sucedido en el acto lingüístico, interpretación entendida según la *Teoría de la relevancia* como un proceso que busca la correcta relación entre el acto lingüístico y el contexto en el que sucede y entre cada acto lingüístico a través del *principio de cooperación* de los interlocutores. Afirma el autor que con un enfoque centrado únicamente en la gramática los aprendientes no dispondrán de los elementos necesarios para poder comprender lo que sucede en una interacción natural ya que en la manera de decir las cosas y en los comportamientos culturales asociados a esas maneras hay muchos sentidos añadidos (*implicaturas*) que sólo podrán ser afrontados a través de un enfoque comunicativo.

5. Los cursos organizados desde una determinación nociofuncional de los objetivos y contenidos son *más flexibles* ya que se pueden organizar en módulos breves, de duración delimitada, configurando cursos de lengua con objetivos muy específicos al final de los cuales los aprendientes tendrán la sensación de haber aprendido algo más. Además, con esta organización los aprendientes sienten que el aprendizaje pasa rápidamente a ser capacidad de usar la lengua para hacer diferentes cosas.
6. Con el análisis nociofuncional *se abren nuevas perspectivas para la gramática* partiendo de un desligue del *enfoque semasiológico* más utilizado y yendo hacia un *enfoque onomasiológico* que se pregunte y reflexione más sobre cómo se habla y cómo se expresa (por ejemplo la causa o el futuro) y que se acerque menos a los operadores utilizados en las diferentes categorías morfosintácticas.

4. Elementos distintivos de la enseñanza comunicativa.

Dentro de la amplitud y de la versatilidad con las que el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas ha sido definido anteriormente según palabras de J. C Richards y T. S. Rodgers, para

ofrecer una caracterización algo más concreta estos autores se han centrado en la descripción que Finocchiaro y Brumfit (1983)¹⁵ hicieron del enfoque frente a la caracterización del Método Audiolingüístico. Algunas de las características con las que ambos autores han definido el enfoque comunicativo son:

1. Lo más importante en este enfoque es el significado.
2. Los diálogos utilizados son espontáneos y se centran en funciones comunicativas.
3. Los elementos de la lengua se presentan siempre contextualizados.
4. Aprender la lengua significa aprender a comunicarse.
5. Con este enfoque se busca la comunicación efectiva.
6. Se busca una pronunciación comprensiva, no una nativa.
7. Se acepta cualquier recurso en la clase que ayude a los aprendientes a conseguir los objetivos propuestos.
8. Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio.
9. Se acepta el uso moderado de la lengua materna de los aprendientes cuando se considere necesario o efectivo a la consecución de los objetivos.
10. Se puede usar la traducción cuando los aprendientes se beneficien de ella.
11. Se puede introducir la expresión escrita y la comprensión lectora desde el primer día.
12. La lengua objeto de estudio se aprenderá mejor a través de la comunicación.
13. Se busca la competencia comunicativa, es decir, el desarrollo de la habilidad para usar el sistema lingüístico de forma efectiva y adecuada.
14. La variación lingüística tiene presencia e importancia.
15. La secuencia de clase viene determinada por el mantenimiento del interés a través del contenido, la función o el significado.
16. Los profesores se encargan de ayudar a los aprendientes para mantener su motivación de trabajo con la lengua.
17. Los aprendientes crean su lengua a través del ensayo y el error.

¹⁵ Finocchiaro y Brumfit (1983: 91- 93) en J. C Richards y T. S Rodgers (2003: 156- 157)

18. La corrección se considera siempre dentro del contexto en busca de fluidez y de un dominio aceptable de la lengua.
19. Se espera que los aprendientes se relacionen con otras personas, bien de forma oral o escrita.
20. La motivación intrínseca provendrá del interés de lo que se comunica con la lengua.

A la hora de hacer de todos esos elementos distintivos prácticas reales en el aula, J. C Richards y T. S. Rodgers defienden que el enfoque comunicativo, al tratarse no de un método sino de un enfoque sustentado por la reflexión sobre qué lengua enseñar para aprender y cómo enseñarla para aprenderla, no presenta una teoría concreta de aprendizaje, aunque sí elementos de una teoría subyacente:

(...) Uno de estos elementos se puede describir como el principio de la comunicación: las actividades que requieren comunicación real promueven aprendizaje. Un segundo elemento es el principio de la tarea: las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje (Jonson, 1982). Un tercer elemento es el principio del significado: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.
(2003: 161)

Estos tres elementos, al ser subyacentes a una teoría del aprendizaje, los encontraremos en aquellas prácticas de clase que intenten encuadrarse dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas.

5. Hacia la práctica de una enseñanza comunicativa.

En el camino hacia la puesta en práctica de una enseñanza comunicativa, son muchas las propuestas al respecto de las variaciones necesarias en la práctica del aula para conseguir tal desarrollo. Entre ellas, M. Canale (1983: 74- 75), en el artículo anteriormente mencionado,

presenta una serie de directrices a seguir en las clases para la exploración de competencia comunicativa de los aprendientes, aspecto necesario para poder comunicar en conversaciones reales. A continuación se presentarán brevemente las directrices referentes a nuestro ámbito de trabajo:

- a) *Extensión de las áreas de competencias*: para el desarrollo de la competencia comunicativa es necesario que se presente un desarrollo homogéneo de las áreas de conocimientos y habilidades que la conforman, por lo que una enseñanza comunicativa debe presentar de forma integrada los diferentes tipos de competencias anteriormente expuestos. Si a través del programa se diera mayor presencia a una de ellas, el desarrollo de la competencia comunicativa se vería afectado.
- b) *Necesidades de comunicación*: la enseñanza comunicativa debe estar basada en las necesidades y los intereses de los aprendientes. Además, es importante la presencia de las variedades de la segunda lengua con las que es más probable que los aprendientes estén o entren en contacto en situaciones comunicativas reales.
- c) *Interacción significativa y realista*: es de especial importancia que el aprendiente tenga la oportunidad de interactuar con hablantes nativos o altamente competentes.
- d) *Las habilidades del aprendiente en su lengua nativa*: partiendo de habilidades que los aprendientes han desarrollado en el aprendizaje de su primera lengua, es importante en la enseñanza comunicativa recurrir a esas habilidades de comunicación que son comunes a las habilidades de comunicación de la segunda lengua. Además se deberían presentar los aspectos menos universales de la segunda lengua en el contexto de los aspectos más universales.

Asimismo, J. Cenoz Iragui (2004: 461) también presenta algunas implicaciones pedagógicas que supone el trabajo encaminado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Para que el desarrollo se lleve a cabo es necesario introducir algunos cambios en tres niveles dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje:

1. *En los objetivos de aprendizaje*, incluyendo en cada curso y cada unidad didáctica distintos aspectos de la competencia comunicativa.
2. *En las estrategias de enseñanza*, trabajando aspectos específicos de las distintas dimensiones de la competencia trabajada y en la autonomía en el aprendizaje para que los aprendientes sean cada vez más conscientes y reflexionen sobre su proceso de aprendizaje. Además, es importante ofrecer la posibilidad de trabajar con textos reales, es decir, elaborados en contextos naturales.
3. *En la evaluación*, siendo el desarrollo de la competencia comunicativa y sus dimensiones parte integral de las evaluaciones.

R. Allwright¹⁶ (1991: 168- 169) es otro de los autores que dedica espacio a la necesidad de reorientar las clases para centralizarlas más en el desarrollo de habilidades comunicativas. El autor se centra en algunas técnicas de clase y habla principalmente de tres aspectos a desarrollar en las sesiones:

- a) *Muestras de la lengua de estudio* que puedan funcionar o no como modelo y que puedan ser tanto escritas como orales. Pueden proceder de los profesores, de otros aprendientes o de los materiales.
- b) *Orientación* de acuerdo a la lengua de estudio presentadas en tres modalidades:
 - a. Reglas lingüísticas más o menos explícitas.
 - b. Marcas, señales o indicios que focalicen la atención del aprendiente en aspectos concretos de la lengua de estudio sin dar reglas explícitas. El autor propone como ejemplo de señal el subrayado en la pizarra de algunas estructuras para remarcar bien su diferencia o su similitud.

¹⁶ ALLWRIGHT, R. : “Language learning through communication practice” en BRUMFIT, C.J Y JOHNSON, K. (ed.) (1991): *The communicative Approach to Language Teaching*, London University Press, pp. 167- 171. Traducción propia.

- c. Feedback que haga la función de informar al aprendiente de su trayectoria en el aprendizaje y del cual él pueda sacar conclusiones.
- c) *Actividades de aprendizaje* creadas por el profesor para comprobar la exposición de los aprendientes a las muestras de lengua y a la orientación. Tanto las muestras de lengua como la orientación se combinan en la práctica de enseñanza comunicativa.

De las competencias a desarrollar para llegar a adquirir competencia comunicativa, parece ser la competencia gramatical o lingüística la que presenta más dificultad en introducirse en las abiertas delimitaciones de la práctica del enfoque comunicativo, ya que, tal y como afirma P. Melero (2004: 707): *“En cualquier desarrollo de la enseñanza comunicativa se tiende a separar, por una parte, las actividades comunicativas y, por otra, el trabajo gramatical. De hecho, en muchos casos, cuando se trabaja gramática no hay comunicación, sigue siendo el profesor el que explica un contenido gramatical, lo que de alguna forma choca con el enfoque de toda la enseñanza comunicativa”*¹⁷. Por esta dificultad creemos importante centrarnos en una breve delimitación de la caracterización de las actividades gramaticales o formales en un marco de enseñanza por tareas que, sin ser una enseñanza específicamente tratada en este trabajo, puede considerarse una versión reciente de la metodología comunicativa con la intención de conciliar la metodología y las teorías de adquisición de segundas lenguas actuales¹⁸. Siguiendo a Gómez del Estal y Zanón (1999: 83- 84)¹⁹ las tareas gramaticales quedan definidas en seis criterios:

1. *El objetivo de las actividades de concienciación gramatical es hacer reflexionar a los alumnos sobre determinados fenómenos gramaticales.*
2. *Éstas se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y funcionales de estos fenómenos.*

¹⁷ El subrayado es de la autora.

¹⁸ Ver J. C. Richards y T. S. Rodgers (2003: 151)

¹⁹ En P. Melero (2004: 707)

3. *Las actividades de concienciación gramatical presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos constituir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla X de los mismos.*
4. *La utilización precisa de la estructura en comprensión debe ser esencial para la resolución de la actividad.*
5. *La actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua.*
6. *La tarea debe incorporar una fase de “feedback” al alumno sobre su utilización de la estructura a lo largo de la actividad²⁰.*

Si se pretende conseguir que los aprendientes aumenten su autonomía, adquieran la lengua y hagan un uso creativo de ella, además de la introducción de tareas en las que la gramática sea atendida en forma de reflexión, Matte Bon (2004: 829) afirma que:

“(...) será útil explorar los grandes ejes organizadores de la gramática de la lengua: información, actitud del enunciador, grado de referencia al mundo extralingüístico. Esto permitiría un trabajo más profundo sobre el sistema gramatical de la lengua, poniendo de manifiesto sus sistematicidades, las operaciones que se repiten y se manifiestan de diferentes maneras en diferentes ámbitos, etc.”

Finalmente, tras poner la atención en el ritmo de la clase, en algunas técnicas y en el tratamiento de la gramática según la enseñanza comunicativa, siguiendo a J.C. Richards y a T. S. Rodgers nos centraremos brevemente en la importancia de los nuevos papeles del profesor y del aprendiente, diferentes de los anteriores métodos básicamente por la importancia dada a los procesos de comunicación en este enfoque sobre el conocimiento de las estructuras lingüísticas.

En relación al alumno, surge dentro del grupo la figura del aprendiente como negociador²¹ de los procedimientos y de las actividades que se desarrollan en el aula. Con este nuevo papel se

²⁰ El subrayado es de los autores.

entiende que el aprendiente debería contribuir a la clase en la misma medida en la que recibe de ella, aprendiendo así de una manera interdependiente.

Al cambio en la figura del aprendiente le corresponde un cambio en la figura del profesor pasando de desempeñar el papel principal en la clase a tener dos roles fundamentales que desempeñar en ella:

“(...) el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en la clase y entre estos participantes y las distintas actividades y textos. El segundo es actuar como participante independientemente dentro del grupo de enseñanza- aprendizaje.(Breen y Candlin (1980: 99)²².

Además de estos dos papeles señalados por Breen y Candlin, señalan Richards y Rodgers (2003: 167) que el profesor también actúa en la clase comunicativa como analista de necesidades, consejero y gestor del proceso de grupo.

Tras ya unas décadas de trabajo y de investigación sobre diferentes aspectos concernientes al proceso práctico de aprendizaje/enseñanza de una segunda lengua y sobre caracterizaciones de la enseñanza comunicativa, Johnson y Johnson²³ (1998) realizan un barrido de las actuales aplicaciones de la metodología comunicativa para identificar cinco características esenciales en todas ellas que, por lo tanto, lo serán para aquellas prácticas que pretendan buscar el desarrollo de la competencia comunicativa. Ellas son:

1. *Adecuación*: el uso de la lengua trabajada está ligado al entorno y la situación para que de esa forma los aprendientes se vean en la necesidad de hacer uso de ella.

²¹ Ver Breen y Candlin (1980: 110) en J.C Richards y T. S. Rodgers (2003: 166)

²² En J. C. Richards y T. S Rodgers (2003 : 166)

²³ Citado en J. C. Richards y T. S. Rodgers (2003: 172- 173)

2. *Atención prioritaria al mensaje:* los aprendientes tienen que ser capaces de crear y entender mensajes por lo que en las actividades propuestas la atención se centra en compartir y transferir información.
3. *Procesamiento Psicolingüístico:* dada la importancia de los procesos cognitivos en la adquisición de segundas lenguas, las actividades comunicativas pretenden que los alumnos hagan uso de ellos.
4. *Asunción de riesgos:* se anima a los aprendientes a que hagan hipótesis, uso de estrategias de comunicación y a que aprendan de sus errores.
5. *Práctica libre:* caracterizada por la práctica holística de la enseñanza comunicativa en la que se hace uso de las diversas habilidades de los aprendientes para poder aprender mejor.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta este momento sobre la metodología comunicativa, se presentará a continuación la caracterización de “aula comunicativa” tomada como punto de comparación para esta investigación.

6. Delimitación aula comunicativa.

Partiendo de la caracterización presentada por P. Melero (2004: 702- 703) de la enseñanza comunicativa, apoyada por las voces de otros autores ya citados en este informe, se ha elaborado una descripción de “aula comunicativa” sobre la cual se ha intentado comprobar hasta qué punto las sesiones observadas en esta investigación se corresponden con prácticas comunicativas de enseñanza.

Las características de la enseñanza comunicativa propuestas por Melero y tomadas como la caracterización de “aula comunicativa” suponen que en una práctica comunicativa:

1. Se hace énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación, de acuerdo con la idea expuesta por J. C Richards y T. S. Rodgers (2003: 158) de que *“la enseñanza de la lengua parte de la idea de que la lengua es comunicación”*.
2. La enseñanza está centrada en el alumno, idea que se corresponde con la propuesta por M. Canale (1983: 74) y ya citada en las directrices para un enfoque comunicativo: *“un enfoque comunicativo debe estar basado en, y responder a, las (a menudo cambiantes) necesidades e intereses de los aprendientes”*.
3. Se desarrolla la competencia comunicativa del alumno que, junto al desarrollo de las cuatro destrezas presentado más adelante, Richards y Rodgers proponen como dos de las caracterizaciones del enfoque por sus cuantiosos y diversos defensores²⁴.
4. Hay simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol.
5. Hay desarrollo e integración de las cuatro destrezas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora.
6. Hay desarrollo de la autonomía del aprendizaje: desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje, idea que Cenoz (2004: 161) defiende como implicatura del trabajo para un desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes.
7. La gramática se ocupa del análisis del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa y se enseña inductivamente, como hemos podido comprender mejor gracias a la caracterización de las actividades gramaticales y formales realizada por Gómez del Estal y Zanón²⁵.
8. Hay una selección adecuada de los contenidos gramaticales a la necesidad del momento y una progresión de las estructuras más simples a las más complejas.
9. Hay una selección del vocabulario más frecuente y productivo. Hay un aprendizaje contextualizado de vocabulario y no mediante listados de palabras, coincidiendo con

²⁴ Richards y Rodgers (2003: 155)

²⁵ En Melero, (2004: 707)

Finocchiaro y Brumfit²⁶ en que los elementos de la lengua se han de presentar siempre contextualizados al seguir un enfoque comunicativo.

10. Hay secuenciación de las actividades desde las más controladas a las más libres.
11. Hay introducción de textos y documentos auténticos, como nuevamente defiende Cenoz (2004: 161) en relación al desarrollo de estrategias de aprendizaje y de la autonomía del aprendiente.
12. Se dan diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos, plenaria.
13. Hay reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje, como se muestra en la caracterización de la enseñanza comunicativa hecha por Finocchiaro y Brumfit (1983)²⁷, en referencia a la posibilidad del uso de la lengua materna siempre que sea de ayuda para el aprendiente, del uso de traducciones o de la determinación de la secuencia de clase según los intereses de los aprendientes para mantener su motivación.
14. Hay una importancia creciente del aprendizaje intercultural, tal y como la propia autora de la caracterización afirma (Melero, 2004: 700) en cuanto a la derivación de la competencia sociocultural a una intercultural en la que el foco de atención cultural se ponga en la diversidad y en el respeto a todas las manifestaciones culturales con las que se conviven en el aula, no únicamente a la de la lengua estudiada.

Tomando esta caracterización como modelo de “aula comunicativa” se realizará un análisis y comparación de las sesiones observadas para concluir hasta qué punto pueden considerarse comunicativas y cuáles son sus grandes deficiencias en el caso que las haya.

²⁶ En Richards y Rodgers, (2003: 156)

²⁷ En Richards y Rodgers, (2003: 156)

7. Otras investigaciones

Como ha sido mencionado al comienzo de este apartado, son más los estudios realizados sobre la teoría de la enseñanza comunicativa y sus propuestas prácticas que las investigaciones encontradas sobre la práctica real en la clase de dicha enseñanza, práctica que, como ha pasado y en algunos casos sigue pasando, suele ir algo desligada de su compañera la teoría.

Sustentando la idea de existencia de un doble camino de la enseñanza comunicativa según se siga a la teoría o a la práctica, son varias las alusiones encontradas en la bibliografía en relación a un eclecticismo práctico tanto en la metodología de clase como en los materiales publicados para su uso en las aulas. En ambos casos ocurre que se encuadran dentro del enfoque comunicativo, presentando algunas características de éste frente a otras que algunas veces llegan a ser contrarias a los presupuestos básicos del citado enfoque.

En relación a los materiales publicados para la enseñanza de español como lengua extranjera, concretamente algunos materiales publicados en la década de los noventa incluidos dentro de los denominados “enfoque comunicativo y gramatical”, “metodología gramatical y funcional” o “enfoque comunicativo e integral”, se pregunta P. Melero (2004: 711) si:

“en el trabajo práctico con estos manuales y materiales se llegan a desarrollar de forma coherente las dimensiones comunicativa y formal, si las unidades se estructuran realmente en torno a las funciones comunicativas o, por el contrario, son los temas gramaticales los que van marcando la progresión en el proceso de aprendizaje o si los elementos gramaticales se van integrando para ser usados en situaciones comunicativas, es decir, si la gramática está al servicio de la comunicación o no”

Esta pregunta nace del inmenso número de métodos y metodologías de reciente aparición que intentan aunar los principios de la enseñanza comunicativa con el aprendizaje de estructuras

gramaticales y léxicas. La duda de Melero resulta un paso adelante en la afirmación hecha años antes por Wilkins (1991: 82)²⁸, en la que aseguraba:

“(...) That the content of learning is still thought of in grammatical terms is indicated by the labels used to indicate the items to be learned: the definitive article, the position of the adjectives, the past tense, conditionals, comparative and superlative, and so on.”

Según el autor:

“Changes in content, where they occur, are sometimes extremely superficial. For a while it was fashionable to label the content “structure” rather than “grammar”, but the content change little, apart from a greater concern with reducing the learning load in each unit”. (Wilkins, 1991: 82)

En referencia a la unión entre procedimientos y rasgos que corresponden a diferentes métodos, de cuyos intentos son resultado los materiales mencionados por Melero, Richards y Rodgers (1998: 153) llaman a dicha unión “eclecticismo informado”, utilizado como método cuando no hay coincidencia entre los objetivos del método puesto en práctica y los del programa. La relación entre los rasgos y procedimientos utilizados de métodos diferentes estriba en la relación explícita que cada uno de ellos tiene con los objetivos del programa. Afirman los autores que *“la mayor parte de los programas de enseñanza de lenguas se basan más en un eclecticismo informado que en un intento de poner en práctica rígidamente un método específico”*.

²⁸WILKINS, D.A. : “Grammatical, situational and notional syllabuses” en BRUMFIT, C.J Y JOHNSON, K. (ed.) (1991): *The communicative Approach to Language Teaching*, London University Press, pp. 82-93.

Este eclecticismo actual tanto en los materiales como en las prácticas de clase lo podríamos introducir en lo que Howat (1984: 279)²⁹ denominó “versión débil” de la enseñanza comunicativa de lengua frente a la “versión fuerte”:

“En cierto sentido hay una versión “fuerte” del Enfoque comunicativo y una versión “débil”. La versión débil, que constituye la práctica más o menos habitual en los últimos diez años, destaca la importancia de dar oportunidades a los alumnos para que usen el inglés con fines comunicativos y, generalmente, intenta integrar estas actividades dentro de un programa más amplio de enseñanza de idiomas...La versión “fuerte” de la enseñanza comunicativa, por otra parte, afirma que la lengua se adquiere a través de la comunicación, por lo que lo importante no es la activación de un conocimiento ya existente aunque inerte, de la lengua, sino el desarrollo del propio sistema lingüístico”.

Finalmente, en una de las referencias encontradas más enfocadas en la práctica de la enseñanza de lenguas, Allwright (1991: 167)³⁰, en defensa de una estrategia mínima en la enseñanza de lenguas afirma que:

“(...) it does seem generally accepted that language teaching, globally, has not led to satisfactory level of communicative skill in the vast majority of cases (...) ‘communication’ has become fully accepted as an essential and major component of the ‘product’ of language teaching, but it has not yet been given more than a token place (with some very honourable exceptions of course), as an essential and major component of the ‘process’”.

Así pues, de entre las pocas referencias encontradas relacionadas en alguna medida con esta investigación, las encontradas parecen apuntar más hacia una puesta en práctica de una

²⁹ En Richards y Rodgers (2003: 155)

³⁰ ALLWRIGHT, R. : “Language learning through communication practice” en BRUMFIT, C.J Y JOHNSON, K. (ed.) (1991): *The communicative Approach to Language Teaching*, London University Press, pp. 167- 171.

metodología ecléctica en la que no termina de producirse el cambio de fondo que la teoría comunicativa promulga. Veremos más adelante hacia qué dirección apuntan los resultados y las conclusiones de esta investigación.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los objetivos propuestos en esta investigación van dirigidos al intento de entrever respuesta a las siguientes preguntas:

¿Sigue realmente la enseñanza de lenguas extranjeras el camino de la teoría?

¿Hay correlación entre la teoría y la práctica en la enseñanza de E/LE?

¿Han seguido los cambios en las prácticas dentro del aula a los cambios acaecidos en la teoría?

¿Tiene presencia real en las aulas el enfoque comunicativo del que tanto se oye hablar?

Estas cuestiones serán contestadas en las conclusiones finales de la investigación.

A continuación se presentarán detalladamente los objetivos generales y los específicos divididos en dos campos: objetivos de investigación y objetivos de formación.

Objetivos de investigación:

Esta investigación consta de un objetivo principal compuesto por otros objetivos que llevarán al cumplimiento del primero:

Comprobar hasta qué punto la metodología puesta en práctica en el aula es una práctica comunicativa.

Para la consecución de dicho objetivo será necesario realizar los siguientes:

- 1) Delimitar un paradigma de posible práctica de enseñanza comunicativa a través de la bibliografía existente sobre el que comparar y analizar las clases impartidas.
- 2) Configurar una programación adecuada a una práctica comunicativa para un grupo concreto ya conocido:
 - a) Estudiar la Programación diaria del centro.
 - b) Adaptarla al grupo concreto y al tiempo disponible.
 - c) Adaptarla a la metodología concreta.
- 3) Observar y anotar las informaciones pertinentes a la metodología puesta en práctica en el aula.
- 4) Redactar informes de clases a partir de las observaciones realizadas.
- 5) Configurar por escrito la práctica metodológica dentro del aula.
- 6) Delimitar la práctica metodológica del aula:
 - a) Contrastar la delimitación de “aula comunicativa” con los datos de la práctica en el aula.
- 7) Obviar resultados y conclusiones.
- 8) Dar respuestas a las preguntas formuladas inicialmente sobre la relación entre la teoría y la práctica en el caso concreto de estudio.

Objetivos formativos:

- 1) Desarrollar la capacidad de observar más detenidamente las secuencias de clase y lo que en ella tiene lugar.
 - 2) Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre lo acaecido en la práctica del aula.
 - 3) Desarrollar la capacidad de ser consciente de las prácticas realizadas en clase.
 - 4) Desarrollar la capacidad de discriminar diferentes enfoques metodológicos en la práctica de clase.
 - 5) Desarrollar la capacidad de adaptar tanto programaciones diarias establecidas como actividades hasta hacer de ellas prácticas comunicativas.
-

- 6) Profundizar el conocimiento en la práctica del enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

4. METODOLOGÍA.

A) Perspectiva metodológica.

La presente investigación se ha desarrollado siguiendo los parámetros del paradigma de investigación naturalista- interpretativo, desarrollándose una investigación cualitativa a través de una aproximación etnográfica a la realidad.

La elección del paradigma naturalista y, dentro de éste, de una investigación etnográfica, viene dada principalmente por la naturaleza de la investigación y el propósito de la misma: el interés por comprender la interrelación existente entre la teoría de enseñanza adoptada y la práctica metodológica realizada en la propia aula. Además, el hecho de centrar la investigación en una única clase con el fin de comprender algunas características de su funcionamiento, aleja la investigación de posibles paradigmas cuantitativos al no buscar reglas universales o generalizables sino más bien al contrario, la comprensión de una realidad concreta, y la acerca a la etnografía ya que, tal y como definen J. Goetz y M. Lecompte (1988: 41)³¹, *“la etnografía educativa... permite describir, explicar e interpretar los fenómenos educativos que se producen en el contexto de la escuela cuyo objeto es aportar datos descriptivos valiosos de los escenarios educativos, actividades y creencias de sus participantes”*

Otros aspectos característicos de la etnografía, según la presenta J. Arnal, D. Del Rincón y A. Latorre (1992:199-200)³², han sido también influyentes en la elección del paradigma de investigación. Algunos de ellos son la descripción de los fenómenos en sus contextos naturales

³¹ Citado en MADRID, D., HOCKLY, N. Y PUEYO, S : “Observación e investigación en el aula”, notas del Master en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, pp. 40.

³² En Madrid, D., Hockly, N. Y Pueyo, S, *ob. cit.* Pp. 40

(carácter holístico), el estudio en ámbitos naturales, el seguimiento de una vía inductiva de análisis, la presentación de los datos siempre contextualizados y la no presencia de juicios de valor sobre las observaciones.

Finalmente, el papel que ocupa en la etnografía el observador como instrumento principal de recolección de datos y de elaborador de teorías ha sido igualmente determinante en la elección de este paradigma de investigación ya que de esta forma se ven realizados algunos de los objetivos formativos tales como desarrollar la capacidad de observar más detenidamente las secuencias de clase y lo que en ella tiene lugar. Con ello se pretende desarrollar la capacidad de reflexionar sobre lo acaecido y observado en la práctica del aula, consiguiendo, de esta forma, dirigir la propia formación hacia una práctica docente más reflexiva.

B) Técnicas de recogida de datos.

La investigación se programó según los siguientes puntos:

1. Estudio de las bases teóricas del enfoque comunicativo y de las diferentes posibilidades metodológicas que ofrece.
2. Delimitación de “práctica de aula comunicativa” .
3. Observación y reflexión sobre la práctica real del aula.
4. Análisis de la comunicatividad de la práctica del aula: confrontación entre la teoría y la práctica.

Para recolectar los datos sobre los que realizar la comparación entre la teoría general y la práctica concreta del enfoque comunicativo se ha hecho uso de técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos tales como observación externa, auto- observación, entrevistas cuestionarios y esquemas.

La auto-observación, técnica principal de recogida de datos en esta investigación, ha sido considerada básica para la consecución de la mayoría de los objetivos formativos propuestos, sobre todo los relativos a la formación como profesional reflexivo (del objetivo uno al cuatro) ya que la propia observación, además de la observación a otros compañeros, es el camino más directo hacia de reflexión y de la toma de conciencia sobre la práctica docente realizada. La dificultad temporal de poder realizar observación externa a otros compañeros de centro debido a la simultaneidad horaria de las clases es otro de los motivos por los que se ha apostado por una formación en la práctica reflexiva desde la auto-observación.

La observación no participante y el cuestionario han sido técnicas utilizadas principalmente para complementar la información obtenida a través de la auto-observación y darle validez. Con los datos conseguidos a través de estas técnicas se trabajaría la delimitación de la práctica metodológica del aula (objetivo 6).

Además de las técnicas expuestas se ha realizado una entrevista a una profesora del centro de estudio centrada en la formación de didáctica del español como segunda lengua con el objetivo de contrastar opiniones sobre algunas de las técnicas utilizadas para la recogida de datos, así como de las adaptaciones realizadas de la programación diaria del centro (Apéndice VIII). Asimismo se ha hecho uso de resúmenes e informes realizados a partir de los documentos oficiales utilizados con diferentes funciones (Programación diaria del centro del trabajo. Apéndice II)

A continuación se detallan más concretamente las diferentes técnicas e instrumentos por separado:

- Observación: la observación ha sido el principal método de recogida de datos. Se ha realizado en dos modalidades:

a) Auto-observación: técnica a través de la cual la propia profesora- investigadora ha recogido datos sobre diferentes aspectos de la clase relativos al enfoque metodológico puesto en práctica y al cumplimiento de los objetivos propuestos. La auto- observación se programó en tres partes:

1. Elaboración de un informe de planificación de clases. Se partió de la Programación diaria realizada por el equipo de profesores del centro y se adaptó al nivel real del grupo. Además de datos sobre el tipo de actividades y su orden se incluirían otros tales como el tiempo aproximado de duración de cada actividad, descripción de los materiales a utilizar, el establecimiento de los objetivos específicos de cada sesión y la forma de participación de los aprendientes en cada momento. (Apéndice III).
 2. Observación y toma de conciencia de la práctica realizada durante las sesiones con notas de campo.
 3. Elaboración de informes de clases a modo de diario pero bastante más breve por el tiempo dedicado a la investigación. Diariamente se anotarían los aspectos más relevantes acaecidos en el aula, aspectos tales como el curso de las actividades, la contextualización, el paso de una actividad a otra, la interacción entre los participantes en las actividades y entre ellos y la profesora, la lengua utilizada en las actividades, las más y las menos productivas, el tiempo dedicado a ellas, la organización de la clase, el tipo de material utilizado, las estrategias desarrolladas y los problemas encontrados así como las posibles soluciones o posibles mejoras (Apéndice III). La información sería transcrita directamente a ordenador tras la sesión en el mismo centro de trabajo en forma de Informes de clases y contrastada con la secuencia de clase programada anteriormente plasmada en el Informe de planificación.
-

La redacción de la Planificación de clase así como la de los informes se han desarrollado siguiendo el esquema propuesto por Lubelska y Matthews (1997:48) en Lasagabaster y Sierra (2004: 36)³³ y la guía de auto-observación propuesta por Fernández Loya (2002: 127)³⁴.

b) Observación externa no participante: en principio la investigación había sido planteada como un trabajo de auto-observación debido principalmente a la dificultad de hacer un trabajo de observación externa expuesta anteriormente, pero la llegada espontánea de un profesor en formación en el mismo centro en el que se desarrollaría la investigación llevó hacia el uso de la observación externa como método para validar los datos obtenidos desde la auto-observación y ayudar a comprobar hasta qué punto la práctica del aula encajaba dentro de la práctica del enfoque comunicativo. Para ello, al observante se le dotó del modelo COLT de parrillas de categorías (Apéndice I), a través de la cual podría hacer un análisis de la clase durante la misma centrado en medir hasta qué punto la enseñanza en ella tenía una orientación comunicativa. Aunque esta investigación se realizó únicamente sobre la clase más centrada en el aspecto conversacional de la lengua (segunda de la mañana), el observador asistió a las dos clases que el grupo tenía, por lo que además podía comprobar la correlación entre una clase y la otra.

- Cuestionario al observante: sobre las características que según Pilar Melero (2002: 702- 703) resumen la enseñanza comunicativa, se elaboraron una serie de preguntas interrogativas directas específicas configurando un cuestionario que, si bien tiene forma estructurada, la existencia de un espacio libre para hacer cualquier tipo de comentario por parte del observante podría darle

³³ LASAGABASTER, D Y SIERRA, J. M (ed.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza- aprendizaje de lenguas*, Cuadernos de Educación, N. 44, Editorial Horsori, Barcelona.

³⁴ FERNÁNDEZ LOYA, C (2002): “Observación y auto-observación de clases”, *Cuadernos Cervantes* N° 2, 2002, pp. 124- 127.

carácter de semiabierto (Apéndice IV). El cuestionario sería entregado únicamente al observante al final del periodo de observación.

- Entrevista abierta: la entrevista realizada con una profesora compañera del centro, miembro del equipo de elaboración de la programación diaria y profesora de didáctica de E/LE del profesor- observador en formación, fue abierta y de carácter informal. El objetivo principal era conocer sus opiniones sobre el trabajo realizado en la adaptación de la programación diaria en la planificación de las clases así como sobre el cuestionario elaborado para el profesor que ella estaba formando en observación. Se llevaría a cabo en uno de los últimos días del periodo de observación: el tercer o cuarto día con duración máxima de treinta minutos.

C) Objeto de estudio

La investigación llevada a cabo se ha realizado sobre un aula estándar en un centro privado de enseñanza de E/LE. Las clases en el centro seleccionado se organizan en dos bloques diferenciados tanto por los enseñantes como por los programas, los objetivos y las prácticas: la primera clase está más centrada en la competencia gramatical (sin dejar de lado el resto), mientras que la segunda se centra en el desarrollo de la competencia sociolingüística, la discursiva y la estratégica³⁵, haciendo énfasis especial en la producción y comprensión oral.

Las sesiones en las que se basa la investigación corresponden a las del segundo bloque durante una semana de curso, desarrolladas en un grupo de nivel inicial formado por seis aprendientes de diferentes nacionalidades, edades y sexo con motivaciones diferentes para aprender español.

³⁵ La distinción de las competencias componentes de la competencia comunicativa corresponden a las hechas por CANALE, M. (1983): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en LLOBERA, M. (ed.) (2000): *Competencia Comunicativa*, Edelsa, Colección Investigación Didáctica, Madrid, pp. 63- 81.

La selección del grupo así como del centro se debe a motivos laborales, ya que era en ese centro y en ese grupo donde desarrollaba mi actividad docente en el momento de la investigación. En cuanto a la clase seleccionada (la segunda sobre la primera), el motivo de selección se debe principalmente al nivel de conocimiento de español del grupo y su relación con mi formación: sin existir ninguna preferencia personal y sin saber muy bien el motivo tampoco, es muy habitual que desarrolle mi actividad docente con grupos de estudiantes iniciales, siendo en la mayoría de los casos elegida por la jefa de estudios como la profesora de los aprendientes iniciales. Por este hecho decidí centrar la investigación en este grupo ya que creía que me sería más provechoso, profesionalmente hablando, reflexionar sobre unas prácticas de aula que podría realizar más habitualmente que otras.

En cuanto a los informantes en esta investigación son diversos y van desde la propia profesora-investigadora hasta un profesor en formación, pasando por otros profesores compañeros en el centro de trabajo. A continuación se desarrollan más específicamente:

a) La profesora- investigadora desarrolla un papel doble en la investigación: el de docente y el de observadora, ya que se trataba de conseguir llevar a cabo una práctica reflexiva a través de la observación detenida de los acontecimientos de clase. La labor a realizar consistía en realizar una planificación detallada de la sesión, observar durante la misma su puesta en práctica, tomar notas de campo si se creía oportuno relacionadas con el aspecto a observar y reflejar lo observado en un informe de clase tras la misma. La observación se centró en aspectos relacionados con el cumplimiento de las secuencias establecidas, de los objetivos propuestos, la adecuación de las actividades al grupo y a los objetivos, el tiempo necesario para su realización, la adecuación de los materiales y de la organización de los aprendientes, aspectos todos que quedarían reflejados en el informe de clases.

b) El profesor en prácticas: en el centro donde se llevó a cabo la investigación además de clases de español como lengua extranjera se imparten cursos de didáctica de E/LE a

profesores de habla hispana que están en proceso formativo. Dentro de las actividades del curso introductorio, los profesores en formación tienen la posibilidad de asistir a clases reales e iniciarse en la observación. Uno de los profesores en prácticas asistió a las sesiones objeto de estudio como observador no participante en las cuatro sesiones de noventa minutos.

Al observador en prácticas se le preparó para la observación en sus propias sesiones docentes por lo que al llegar a la clase en la que ejercería de observador ya conocía los materiales con los que tendría que trabajar. En una entrevista previa a las observaciones en la que participaron su profesora y el observador se le presentó el tema de la investigación y algunos materiales con los que podría trabajar durante su observación, concretamente algunas parrillas de entre las que finalmente se seleccionó conjuntamente el modelo COLT para el análisis de la clase de LE de Frölich, Spada y Allen (1985: 53)³⁶. El observador se centró en realizar una descripción de los acontecimientos de clase guiada por las categorías presentes en la citada parrilla completando una por actividad durante el desarrollo de la sesión.

Además de trabajar con las parrillas, finalmente, una vez concluido el periodo de observación, el observador contestó a un cuestionario sobre la presencia de las características de una clase comunicativa en el aula en el que había realizado su observación. El cuestionario fue realizado por la profesora- investigadora y en él el observador señaló la presencia de tales características según la frecuencia de aparición.

c) Una profesora compañera de trabajo en el centro, profesora titular del centro de E/LE y del curso introductorio de Didáctica de E/LE de quince horas lectivas dadas en el mismo

³⁶ En MADRID (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*, Grupo Editorial Universitario, Universidad de Granada.

centro, quiso colaborar en la investigación a través de una entrevista informal en la que me comentaría su opinión sobre el cuestionario realizado (que sería completado por su alumno de didáctica ejerciendo el papel de profesor observante en formación) así como de las planificaciones de clases realizadas.

Además de tomar datos a través de informantes, se tomó datos de materiales oficiales, concretamente de la programación diaria del centro establecida para cada una de las clases impartidas en él. La programación, creada por los profesores fijos del equipo del centro, establece las actividades a realizar en cada sesión y, en algunos casos, establece también el orden en el que las actividades deben realizarse para un grupo homogéneo de estudiantes en una situación ideal de enseñanza- aprendizaje. En el caso del grupo estudiado, la programación, al tratarse de un nivel principiante, está muy delimitada y estructurada tanto en actividades como en el orden de las mismas (Apéndice II). Este documento fue adaptado según las características particulares del grupo y la necesidad de acortarla en un día debido a la presencia de un día festivo en la semana en la que se llevó a cabo la observación.

En cuanto a otros materiales utilizados en el desarrollo de las clases, se encuentran desde fichas propias elaboradas por el equipo del centro hasta materiales auténticos pasando por actividades seleccionadas de diferentes libros de texto específicos de E/LE, fotos, canciones y escenas seleccionadas de películas. (Detallado en Informe de Planificación de las clases, apéndice III así como en la Programación diaria, apéndice II)

D) Trabajo de campo

La parte correspondiente al trabajo de campo, en el cual se desarrolló la recogida de datos sobre el terreno, se llevó a cabo durante la semana del diez al catorce de octubre de 2005. Se realizó entre el propio domicilio y el centro de trabajo, en la sala de profesores así como en el aula en el que se desarrollan normalmente las sesiones, y se basó principalmente en la recolección de los

datos considerados pertinentes de observar para la reflexión sobre la adecuación de las prácticas de clase con el fin de conseguir una práctica comunicativa de enseñanza.

La auto-observación se realizó a través de los siguientes pasos:

a) En primer lugar, *el día antes de la sesión a observar* se elaboraba una planificación diaria detallada de la sesión siguiente que fuera la base sobre la que se observaría en la práctica. La planificación, resultado por un lado de la evaluación y selección de la programación diaria del centro y de la propia experiencia anterior con algunas de las actividades propuestas en dicha programación, fue utilizada como guía a seguir en la secuencia de la clase. La planificación se elaboraba de un día para el día siguiente, y, desde el segundo día, fue hecha tras la elaboración de los informe de clases. Constó de las siguientes partes:

1. Objetivos de la sesión.
2. Recursos y materiales utilizados.
3. Secuencia detallada de clase centrada en la presentación/contextualización de las actividades, el orden en el que se realizarían, el papel de los alumnos y de la profesora en las mismas, las destrezas que se pretendían desarrollar, los objetivos perseguidos y el tiempo aproximado aconsejado de realización.

b) *Durante las sesión de clase*, simultáneamente a la práctica educativa, se observaba la adecuación de la planificación diaria correspondiente a esa clase, prestando especial atención a los siguientes puntos:

1. Orden de la secuencia de actividades.
 2. Organización de la clase y contextualización de actividades.
 3. El tiempo dedicado a las actividades.
 4. Consecución de los objetivos.
 5. La actividad de la profesora y su papel en la clase.
-

6. El uso de la pizarra y de los espacios de la clase.
7. La productividad de las actividades.
8. Posibles problemas a tener en cuenta para próximas realizaciones.

En principio se planteó la toma de notas como método de recogida de datos durante las clases en forma de notas de campo pero esta práctica no fue posible realizarla hasta el tercer día de observación, debido principalmente a la actividad de la clase y las demandas de los aprendientes que no dejaron espacio a que ciertas observaciones se pudieran escribir en tiempo real. Así pues, las escuetas notas de campo tomadas durante el transcurso de la clase fueron escritas en un cuaderno y posteriormente introducidas en el informe y fueron tomadas con la finalidad de recordar la información anotada para posteriores reflexiones sobre ellas.

Las sesiones en las que se realizó observación fueron las correspondientes al lunes, martes, jueves y viernes de la semana antes citada con una duración de noventa minutos cada una repartidos entre las doce y las trece treinta horas.

- c) Cada día, *tras la sesión de clase*, se redactó de un informe de clase sobre la sesión desarrollada. Este documento, basado en las notas de campo tomadas así como en la secuencia de clase de la planificación y redactado en estilo informal, conforma la puesta por escrito de las observaciones, pensamientos y reflexiones realizadas por la profesora durante la clase y durante la redacción del informe. Con ayuda de las notas de campo y de los recuerdos se realizó un repaso mental de la secuencia de clase para su redacción destacando aspectos como la actividad entre los aprendientes, la consecución de los objetivos, las actividades más efectivas, las menos y sus posibles causas. Para su
-

elaboración además de la guía propuesta por Lubelska y Matthews (1997)³⁷, se siguió la guía de auto-observación propuesta por Fernández Loya, (2002: 127³⁸, Apéndice VII)

Ni las planificaciones ni los informes de clase, aunque ambos se elaboraron conjuntamente de forma progresiva, se realizaron donde se pretendía al comienzo de la investigación. En un principio, se propuso la idea de redactarlos en el mismo centro de trabajo tras la sesión de clase pero al comenzar la investigación y tras un día de trabajo en la sala de profesores del centro, se comprobó que debido a la actividad allí dada no era el mejor lugar para recordar y reflexionar sobre lo acaecido en clase. Así pues, desde el segundo día, tanto las planificaciones como los informes se elaboraron por la tarde (varias horas después de haber finalizado la clase) y en el propio domicilio. El hecho de haber redactado los informes varias horas después de la clase no creo que haya resultado negativo o que haya aminorado los recuerdos sino más bien al contrario ya que tras un tiempo de reflexión la escritura se dio más fluidamente.

En cuanto a los datos recopilados por otros informantes, como es el caso del observador, fueron recopilados de diferentes formas y en momentos diversos:

Parrillas de observación COLT:

Las parrillas a trabajar por el observador fueron seleccionadas el viernes de la semana anterior a la observación entre el observador y su profesora entre dos modalidades: Modelo COLT para el análisis de la clase de LE (Allen, Frölich y Spada, 1984)³⁹ y el modelo FOCUS de características y roles básicos de las situaciones de comunicación (Fanselow, 1977)⁴⁰. La elección final se debió a la consideración de las parrillas COLT algo más concretas y menos generales que las FOCUS. Una vez seleccionada la parrilla, al comenzar con la observación el profesor en formación poseía una serie de copias de la parrilla para cada una de las sesiones en

³⁷ Lasagabaster Y Sierra (ed.) (2004), Ob. cit.

³⁸ Fernández Loya, C (2002). Ob. cit

³⁹ En Madrid (1988:57)

⁴⁰ En Madrid (1988: 56)

las que fue haciendo las anotaciones correspondientes en cada una de las categorías presentes. Se utilizó una parrilla por actividad realizada para de esta forma poder realizar posteriormente un análisis más exhaustivo de cada una de las actividades y seleccionarlás mejor para próximas prácticas. Las transcripciones de las mismas a ordenador eran entregadas por el profesor en prácticas a la profesora- investigadora al día siguiente de haber sido completadas, exceptuando el viernes último, día en el que la entrega se hizo esa misma tarde.

Cuestionario al observante:

En principio no se pensó en la utilización de cuestionarios pero la presencia del observador y la delimitación de “práctica comunicativa” hizo que se pensara en la posibilidad de realizar un cuestionario a completar por el observador. La entrevista con la profesora del observador en la que se discutió el contenido del cuestionario fue decisiva para su uso final. Basado en Melero Abadía (2004), el cuestionario sobre la comunicatividad de las sesiones objeto de estudio fue realizado por la profesora- investigadora y entregado únicamente al profesor en prácticas en una sola ocasión para su cumplimentación tras la observación de las cuatro sesiones, justo al finalizar la sesión del viernes. El profesor en prácticas dispuso de unas horas para rellenarlo, trabajo que realizó a solas fuera de centro de estudio, y fue entregado a la profesora- investigadora la misma tarde del viernes.

Entrevista a una profesora compañera.

La entrevista se realizó el jueves al terminar la clase en la sala de profesores del centro de trabajo. Fue una entrevista informal de unos quince minutos de duración en la que se discutieron dos puntos: la adecuación de la planificación de clase para la consecución de una práctica comunicativa y la adecuación de la utilización del cuestionario para la recolección de datos (Apéndice VIII). Las preguntas realizadas fueron abiertas y el hecho de tener una buena relación personal además de profesional con la profesora entrevistada hizo que se desarrollara en un ambiente completamente relajado y de apoyo hacia la investigación.

La programación diaria del centro.

Este documento ha sido utilizado como base para la planificación de las sesiones prácticas. Tras la evaluación de la misma y con un perfil delimitado de los aprendientes, se seleccionaron las actividades consideradas más apropiadas o más comunicativas para su puesta en práctica en las sesiones de clase. Esta adaptación quedó patente en el Informe de Planificación de clases, concretamente en la secuencia de clases (Apéndice III).

E) Análisis de datos.

En principio cabe diferenciar dos grupos de datos según su método de obtención y la fuente de la que proceden:

- a) Datos obtenidos por métodos directos: cuestionario, entrevistas, observación externa y auto-observación de las sesiones prácticas de clase.
- b) Datos obtenidos por métodos indirectos: documentos oficiales del centro, concretamente de la programación diaria del mismo.

Todos los datos presentados en esta investigación son datos cualitativos ya que la información obtenida de ellos corresponde a una descripción pormenorizada de diferentes aspectos de un conjunto global y natural en el que no se ha influido ni se han producido adecuaciones para la investigación y entre los que no se encuentra variable de estudio alguna. Además, en cuanto al papel de la investigadora, su intervención se ha ceñido a la obtención de datos para hacer una interpretación de la realidad en un contexto y situación natural, sin intención de influenciar el curso de la realidad con su intervención. Finalmente, todos los datos sobre los que se basa este estudio parten de una realidad concreta con espacio e identidad propia, no de generalizaciones a priori.

El análisis de los datos recogidos ha seguido un camino inductivo a través del cual, partiendo de los datos, se han descrito las situaciones estudiadas y se han tomado decisiones en cuanto a las conclusiones.

Para el análisis, se ha seguido en parte el procedimiento analítico según la estructura propuesta por Colás Bravo y Buendía Eisman (1994: 271)⁴¹ basada en Miles y Huberman (1984): recogida de datos, reducción, conclusión y verificación. De esta forma, una vez recogidos los datos se pasó a su reducción en informes (informe de clase, informe del cuestionario e informe de parrillas) para la confrontación y la definición de resultados finales.

La confrontación entre los datos se ha llevado a cabo básicamente a través de una comparación analítica entre los siguientes datos:

- 1) En primer lugar los datos obtenidos a través de los informe de clases, las parrillas de observación y el cuestionario fueron contrastados para delimitar y definir la práctica metodológica de clase.
 - a) Se buscó en los datos información relacionada con las características propuestas como configuradoras de una “práctica comunicativa”⁴².
 - b) Se contrastó la información encontrada.
 - c) Se tomaron como datos válidos los datos concordantes procedentes de al menos dos de los tres métodos utilizados para su recogida.
- 2) En segundo lugar las características obtenidas de la operación anterior fueron contrastadas y comparadas con las características propuestas por Pilar Melero Abadía como las propias de la enseñanza comunicativa, tomando como resultado la relación existente entre datos comparados.

⁴¹ COLÁS BRAVO y BUENDÍA EXIMAN (1994): *Investigación Educativa*, Alfar, Sevilla.

⁴² En los documentos de los cuales se han extraído los datos se ha introducido un número al lado de cada dato tenido en cuenta para la delimitación metodológica de las prácticas. El número hace referencia a la característica con la que se relaciona la información seleccionada según la caracterización presentada en el apartado 2.6 “Delimitación de aula comunicativa” y en el Apéndice VI.

5. RESULTADOS

Los datos sobre los que se han elaborado los resultados son los procedentes de las parrillas de observación, de los informes de clases y del cuestionario realizado por el observador contrastados con las características tomadas como propias de una enseñanza comunicativa de idiomas. Tales datos son presentados en forma de frecuencia según su presencia en las sesiones observadas. Se han tomado las siguientes medidas de frecuencia:

Siempre: muy presente en las cuatro sesiones.

Gran parte del tiempo: presente en las cuatro sesiones

A veces: no presente en todas las sesiones (mínimo en dos)

Casi nunca: aparición esporádica en alguna sesión (máximo en dos)

Nunca: en ninguna ocasión

Los datos procedentes de técnicas diferentes que no presentaron una mínima concordancia entre ellos no han sido tomados como válidos por lo que no se presentan en los resultados.

A continuación se presentarán los resultados en forma descriptiva según los puntos señalados por Pilar Melero como característicos de la enseñanza comunicativa de idiomas.

1. Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación:

Esta característica está presente en las sesiones gran parte del tiempo por lo que se puede resaltar que el uso de la lengua como instrumento de comunicación es una de las características de estas sesiones. De este modo, la lengua no ha sido entendida como el fin a alcanzar en el aprendizaje sino como un instrumento a través del cual se llega al objetivo principal del aprendizaje: la comunicación en L2.

2. La enseñanza está centrada en el alumno.

Sobre esta característica no se han obtenido datos válidos: la no presencia de datos referentes a esta características ni en los informes ni en las parrillas de observación contrasta con el “siempre” dado por el observador externo en el cuestionario utilizado, por lo que tal dato no ha sido considerado válido.

3. Se desarrolla la competencia comunicativa del alumno.

Siguiendo la división presentada por Canale (1983), la atención principal de las sesiones recae sobre la competencia lingüística, siendo ésta a la que más tiempo y actividades se dedican presentando una frecuencia de siempre. Algo menos de atención recae en la competencia estratégica, quedando esta atención bastante limitada al desarrollo de algunas estrategias de expresión que serán analizadas posteriormente. Más al margen queda en las sesiones el tratamiento de las otras dos competencias, reduciéndose su trabajo a algunos comentarios de la profesora a la hora de responder a dudas sociolingüísticas de los aprendientes o a la llamada de atención, siempre por parte de la profesora, sobre la importancia del lugar, de las características de la comunicación y de las personas con las que se lleva a cabo esa comunicación para elaborar enunciados que signifiquen aquellos que se pretende expresar.

Por la información expuesta anteriormente se puede concluir que aunque las sesiones no están únicamente centradas en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, su desarrollo ocupa un lugar principal en las sesiones sobre las otras competencias, sobre todo en cuanto a los objetivos perseguidos con las actividades propuestas. Las otras competencias son trabajadas básicamente a través de la interacción espontánea dada en las sesiones y de los comentarios de la profesora a raíz de estas intervenciones.

4. Hay simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol.

Los datos obtenidos no se consideran válidos por ser opuestos. En este caso contrasta la frecuencia de “casi nunca” en los informes, con la no presencia de datos relacionados con esta característica en las parrillas y la de “siempre” dada por el observador en el cuestionario.

5. Se desarrollan e integran las cuatro destrezas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora:

En todas las sesiones observadas hay tratamiento constante de las cuatro destrezas de entre las cuales al menos tres están integradas generalmente en las actividades. La integración más frecuente es la formada por las destrezas de expresión y comprensión oral y expresión escrita.

6. Se desarrolla la autonomía del aprendizaje: desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje.

En las sesiones observadas no se desarrolla un trabajo constante de la autonomía del aprendizaje: no se desarrollan casi nunca estrategias de aprendizaje ni de comunicación, aunque éstas últimas están algo más presentes que las anteriores. Su inexistencia es tal que tiene muy poca presencia en los objetivos propuestos en los informes de planificación de clases por lo que su tratamiento a través de actividades programadas para ello no se encuentra en ningún momento. Sin embargo, en el desarrollo de las sesiones sí que se encuentra presente un trabajo esporádico y más o menos espontáneo de algunas estrategias por parte de la iniciativa de la profesora, sobre todo de comunicación, a través del intento por su parte de que los aprendientes hagan uso de circunloquios, de la formulación de hipótesis o de la creación de palabras. De todas formas, estos intentos no dejan de tener poco tiempo y presencia en las sesiones.

7. La gramática se ocupa del análisis del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa y se enseñan inductivamente.

Tal y como se expone en los comentarios del cuestionario respecto a este punto, el elemento gramatical no ocupa el grueso de las sesiones (ya que ha sido tratado en la sesión anterior a la

observada). Sin embargo, cuando se trata algún aspecto gramatical, siempre se hace de forma comunicativa e inductiva.

8. Hay una selección adecuada de los contenidos gramaticales a la necesidad del momento y una progresión de las estructuras más simples a las más complejas:

La elección de los contenidos gramaticales siempre es adecuada al momento ya que es introducida según las necesidades de las actividades a realizar en cada sesión. En cuanto a la progresión de la introducción de los contenidos gramaticales, el trayecto de estructuras simples a complejas es una característica presente siempre en todas las sesiones.

9. Hay una selección del vocabulario más frecuente y productivo. Hay un aprendizaje contextualizado de vocabulario y no mediante listados de palabras.

El vocabulario nuevo, en cada una de las sesiones, ha sido introducido siempre posteriormente a una completa contextualización de la situación y tras traer al espacio de la clase los conocimientos previos que los aprendientes pudieran tener sobre el tema.

10. Hay secuenciación de las actividades desde las más controladas a las más libres.

Una única sesión es la que presenta esta ordenación de actividades de más controladas a más libres, siendo el orden de las otras sesiones completamente arbitrario, por lo que esta característica no se encuentra casi nunca en las sesiones observadas.

11. Hay introducción de textos y documentos auténticos.

La mayoría del material seleccionado, por tratarse de un grupo de estudiantes principiantes, son materiales pedagógicos, esto es, materiales que han sido tratados con intención pedagógica según sea el objetivo a conseguir con el uso de tal material. Pero, a pesar de la presencia de materiales pedagógicos, sí que hay a veces introducción de textos y materiales reales sin ningún tipo de tratamiento tales como canciones, escenas de películas y fotografías.

12. Se dan diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos, plenaria.

El trabajo en la clase se encuentra caracterizado por su movilidad y las diferentes formas en las que se presenta aunque el trabajo de forma individual, en parejas o en grupo abierto sean las fórmulas más comunes según los objetivos que se pretendan conseguir.

13. Hay reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.

La dimensión afectiva del aprendizaje es reconocida en las sesiones básicamente a través de la actitud de la profesora, no a través de actividades realizadas con ese fin. La profesora, con su actitud de “todo es posible”, de “estamos aquí para aprender” y su énfasis en el error únicamente cuando el mensaje no es inteligible hace que la atmósfera en las sesiones sean relajadas y los aprendientes se sientan cómodos y seguros en sus producciones.

14. Hay una importancia creciente del aprendizaje intercultural.

El aprendizaje intercultural tiene presencia en dos de las cuatro sesiones del programa utilizado, aunque en la observación realizada se llevara a cabo únicamente en una de estas dos sesiones, sesión enteramente dedicada a las diferencias culturales entre los aprendientes formantes del grupo. Además, en otras actividades la profesora intentaba hacer presente la diferencia cultural de todos los miembros del grupo al preguntar cuando alguna costumbre le parecía diferente a la española y al intentar que el resto de aprendientes desarrollaran curiosidad intercultural.

6. CONCLUSIONES

Basándonos en los resultados obtenidos son varias las conclusiones a las que se puede llegar sobre los procedimientos llevados a cabo en las sesiones y su cercanía o lejanía a una práctica comunicativa de la enseñanza de lenguas.

Son muchas las características de la enseñanza comunicativa encontradas en las sesiones. Entre ellas destacan especialmente por su frecuencia de aparición las diferentes formas de trabajo en el aula según la naturaleza de las actividades o los objetivos a conseguir, la integración de dos o más destrezas y la selección y trabajo del léxico, siempre contextualizado y sin uso de listados. Además, el uso de materiales reales y el tratamiento de la competencia intercultural también son características presentes en varias de las sesiones. En la realización de todas estas actividades, la lengua es siempre entendida como un instrumento hacia la comunicación.

Por otro lado, son varios los huecos importantes encontrados en las sesiones para conseguir una práctica comunicativa. Entre ellos, el más importante, es el desarrollo homogéneo de las diferentes competencias, ya que tal y como recordábamos en el estado de la cuestión, en palabras de M. Canale (1983), un desarrollo de la competencia comunicativa al completo es básico para una enseñanza comunicativa. Por el contrario, se sigue dando primacía a la competencia lingüística, tratada eso sí comunicativamente, pero con un tratamiento muy superior en tiempo e importancia al resto de competencias. Sería adecuado, siguiendo en concordancia con Canale (1983), introducir el desarrollo de la competencia comunicativa en el programa lo que conllevaría una mayor presencia real en las aulas. Paralelamente convendría trabajar otro de los grandes huecos observados en las sesiones: el trabajo en cuanto a la autonomía del aprendizaje, aspecto que ayudaría e iría en concordancia con el desarrollo de la competencia estratégica.

Otro punto que nos parece relevante destacar es que, quizás debido a la forma en la que la programación ha sido presentada en la planificación de clases, se encuentra una pequeña separación entre la planificación teórica de las clases y su puesta en práctica. Las planificaciones sobre la que se llevaron a cabo las sesiones prácticas son bastante generales, en ellas no se encuentran especificados los contenidos concretos que se presentarán a la clase y nunca aparecen aspectos relacionados con la dimensión afectiva del aprendizaje o el desarrollo de la competencia intercultural que sí se desarrollan en las clases, aunque escuetamente, y se

encuentran registrados en los informes de clase posteriores a la práctica. Con ello, si ya tienen presencia en la práctica algunos aspectos no presentes en la planificación de clase, si quedaran reflejados en esta última se les concederían más importancia y tiempo y se seguiría avanzando en la adopción de una metodología comunicativa.

En cuanto a los datos no considerados válidos, como se ha hecho notar anteriormente, ha sido principalmente debido su carácter contradictorio. Una vez analizados los datos se ha pensado en la posibilidad de que dicha contradicción se debiera a una inconexión entre los puntos observados en la práctica de clase y los puntos tenidos en cuenta como caracterización de práctica comunicativa, encontrándose algunas de las características sin datos suficientes como para aportar resultados. Con esto se quiere hacer notar que algunos de los puntos a analizar para comprobar la comunicatividad de los procedimientos de clase se han quedado sin representación suficiente con la observación realizada como para obtener resultados válidos y relevantes. Para evitar este aspecto, se deberían haber conectado mejor antes del inicio de la recogida de datos los necesarios para la delimitación de la práctica comunicativa con los aspectos a observar en las prácticas de clase.

Además, otra limitación encontrada en estos momentos de la investigación, sobre todo en cuanto a la configuración de las planificaciones de clases, es la poca atención prestada a las diferentes y numerosas posibilidades que presenta el enfoque comunicativo para su elaboración. Al planificarse las clases han sido muchos los aspectos necesarios de desarrollo para poner en práctica una enseñanza comunicativa que no se han tenido en cuenta y el resultado de ello se ha visto posteriormente reflejado tanto en el apartado de resultados como en estas conclusiones. Esta idea apoya la anteriormente presentada sobre la importancia de prestar más atención a las programaciones para intentar llevar a cabo procedimientos de clase más adecuados y acordes con aquellos objetivos que realmente pretendemos conseguir. Los objetivos, además, dentro de las programaciones, deberían ser los primeros ampliados hacia todos los conocimientos y

habilidades que pretendemos potenciar en los aprendientes, acorde con la afirmación de Allwright (1991: 168):

“(...) if we really have communication as the major aim of our (language) teaching, we will be advised to focus on communicative skills, in the knowledge that this will be necessary involve developing most areas of linguistic competence as an essential part of the product rather than focus on linguistic skill and risk failing to deal with a major part of whatever constituted communicative competence”.

Por ultimo, en cuanto a las limitaciones encontradas en la investigación que serían necesarias tener en cuenta para una llevar a cabo una práctica comunicativa en el aula, queda resaltar la poca atención prestada a los materiales y actividades utilizados y a su naturaleza. Un análisis de los mismos sería igualmente básico para tener la certeza de estar utilizando materiales acordes a los objetivos pedagógicos propuestos y presentar una practica de clase coherente.

Para concluir este apartado, a continuación se dará respuesta a las preguntas realizadas junto a los objetivos:

¿Sigue realmente la enseñanza de lenguas extranjeras el camino de la teoría?

¿Hay correlación entre la teoría y la práctica en la enseñanza de E/LE?

¿Han seguido los cambios en las prácticas dentro del aula a los cambios acaecidos en la teoría?

¿Tiene presencia real en las aulas el enfoque comunicativo del que tanto se oye hablar?

En el caso que nos ocupa, la practica de las sesiones observadas se encuentra algo alejada de la teoría expuesta sobre este tema: en algunos puntos concretos se ha conseguido realizar una aplicación práctica de los contenidos teóricos pero en otros puntos es la teoría la que avanza de forma bastante mas rápida que la practica. Con todo esto, la presencia en el aula del enfoque comunicativo es real, aunque está mas cerca de lo que Howat (1984: 279) llama un enfoque

comunicativo “débil” que del “fuerte”, manteniéndose dentro del principio básico de considerar la lengua como instrumento de comunicación. Principio que, aunque sea básico, no debe ser considerado el único y válido para considerar la practica educativa, practica comunicativa.

Finalmente y a modo de conclusión, se presenta una propuesta por boca de Richards y Rodgers (2003: 171) sobre la forma en la que se podría avanzar más en este camino hacia la puesta en práctica de procedimientos comunicativos en la clase de segunda lengua:

“Cómo poner en práctica los principios de la Enseñanza comunicativa en el nivel de los procedimientos de clase sigue siendo un problema central en los debates sobre el Enfoque Comunicativo. ¿Cómo pueden definirse los distintos tipos de procedimientos y actividades comunicativas? ¿Cómo puede el profesor determinar las actividades y el tiempo que necesita cada grupo de alumnos? Estas preguntas fundamentales no pueden responderse proponiendo más taxonomías y clasificaciones, sino que requieren una investigación sistemática sobre el uso de los diferentes tipos de actividades y de procedimientos en la clase de idiomas.”

7. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Basándonos en las limitaciones del estudio presentadas en el apartado anterior, una de las sugerencias más apremiantes es un estudio similar al propuesto sobre las programaciones en las que se sustentan las práctica denominadas comunicativas. Partiendo de la idea de que un desarrollo de la programación es básica para el desarrollo práctico, para llevar a cabo una práctica comunicativa será igualmente necesaria la elaboración de una programación adecuada a la consecución de nuestros objetivos.

Otra sugerencia sería la presentada anteriormente con la cita de Richards y Rodgers (2003: 117) sobre la investigación de las prácticas, procedimientos y actividades concretas realizadas en

clase para intentar dar la tan ansiada respuesta, aunque sea a nivel de prácticas y realidades individuales, a las preguntas relacionadas con la forma en la que sería posible llevar a cabo una práctica comunicativa en el aula de idiomas.

Con el desarrollo de trabajos centrados tanto en las planificaciones o programaciones de clases como en las propias prácticas realizadas en ellas se llegaría a tener una idea más clara y global de lo que sucede puertas adentro en las llamadas “aulas comunicativas” y, quizás, llegar a conocer mejor el tipo de prácticas más acordes con los preceptos teóricos del citado enfoque.

8. BIBLIOGRAFÍA

ALLWRIGHT, R. : “Language learning through communication practice” en BRUMFIT, C.J Y JOHNSON, K. (ed.) (1991): *The communicative Approach to Language Teaching*, London University Press, pp. 167- 171.

BERNAL GUERRERO, A. Y VELÁSQUEZ CLAVIJO, M (1989): *Técnicas de investigación educativa. Procedimientos auxiliares*,. Alfar, Sevilla.

BRUCART, J.M : “Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera” en CELIS, A. Y HEREDIA, J.R (coord.) (1998): *Lengua y Cultura en la enseñanza de español a extranjeros*, Editorial Universidad de Castilla- La Mancha, Cuenca, pp. 17- 45

CANALE, M. (1983): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en LLOBERA, M. (ed.) (2000): *Competencia Comunicativa*, Edelsa, Colección Investigación Didáctica, Madrid, pp. 63- 81.

CASTAÑEDA CASTRO, A. : “Enseñanza comunicativa de la gramática española: actividades para el aula” en FENTE GÓMEZ, R. *et al.* (ed.) (1990): *Actas del I Congreso Nacional ASELE*, Universidad de Granada, pp. 67- 78.

CENOZ IRAGUI, Jasone (2004): “El concepto de competencia comunicativa” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid, SGEL, pp. 449- 465.

COLÁS BRAVO, M.P y BUENDÍA EXIMAN, L (1994): *Investigación Educativa*, Alfar, Sevilla.

ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*, Morata, Madrid.

GÓMEZ DEL ESTAL, Mario (2004): “Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*”, Madrid, SGEL, pp. 767- 787

KEMMIS, S Y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación- acción*, Alertes S.A Ediciones, Barcelona.

LASAGABASTER, D Y SIERRA, J. M (ed.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza- aprendizaje de lenguas*, Cuadernos de Educación, N. 44, Editorial Horsori, Barcelona.

LITTLEWOOD, W (1981): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge University Press, Madrid.

LLOBERA, M: “Una perspectiva sobre al competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras” en LLOBERA, M. (ed.) (2000): *Competencia Comunicativa*, Edelsa, Colección Investigación Didáctica, Madrid, pp. 5- 26.

MADRID, D. (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*, Grupo Editorial Universitario, Universidad de Granada.

MARCO DE REFERENCIA EUROPEO en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_02htm#21

MATTE BON, Francisco (2004): “Los contenidos funcionales y comunicativos” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, SGEL, pp. 811- 834

MATTE BON, Francisco: “¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?” en JIMÉNEZ JULIÁ , T. *et al.* (ed.) *Español lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional ASELE*, pp. 57- 79

MELERO ABADÍA, Pilar (2004): “De los programas nocio- funcionales a la enseñanza comunicativa” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, SGEL, pp. 687- 724.

ORTEGA OLIVARES, J. : “Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua” en FENTE GÓMEZ, R. *et al.* (ed.) (1990): *Actas del I Congreso Nacional ASELE*, Universidad de Granada, pp. 9- 20

PEREZ SERRARO, M. G. (1990): *Investigación- acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson, Madrid.

RICHARDS, J. C y LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press.

RICHARD, J. C y RODGERS, T. S (1998 y 2003): *enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.

SÁNCHEZ, A (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, SGEL, Madrid.

SANTOS GALLARDO, I. *et al.* : “Actividades comunicativas: el ludismo no es algo marginal” en FENTE GÓMEZ, R. *et al.* (ed.) (1990): *Actas del I Congreso Nacional ASELE*, Universidad de Granada, pp. 277- 286.

UR, P: (1988): *Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers*, Cambridge University Press.

VAN DIJK, T. (1997): *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona.

WIDDOWSON, H.G : “The Teaching of English as a Communication” en BRUMFIT, C.J Y JOHNSON, K. (ed.) (1991): *The communicative Approach to Language Teaching*, London University Press, pp. 117- 121

WILKINS, D.A. : “Grammatical, situacional and notional syllabuses” en BRUMFIT, C.J Y JOHNSON, K. (ed.) (1991): *The communicative Approach to Language Teaching*, London University Press, pp. 82- 86.

WOODS, P. (1986): *La escuela por dentro*, Paidós, MEC, Madrid.

9. ANEXOS

Apéndice I: Modelo COLT para el análisis de la clase E/LE

Frölich, Spada y Allen (1985: 53) en MADRID, D. (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*, Grupo Editorial Universitario, Universidad de Granada.

Parte A: Acontecimientos de clase

1. Tipo de actividad: *drill, juego, traducción...*
2. Agrupación del alumnado(12).
3. Contenido: *control del ejercicio, subcompetencias, control del tema...*(3)
4. Destrezas que desarrolla la actividad.(5)
5. Materiales de enseñanza y aprendizaje.(11)

Parte B: Aspectos Comunicativos

6. Uso de la L1 y de la L2.(1)
7. Vacíos de información.
8. Uso de textos y oraciones.(9)
9. Reacción al código o mensaje.(1)
10. Incorporación de expresiones anteriores.(8)
11. Iniciación discursiva.
12. Restricción de las formas lingüísticas.(7-8)

LUNES 10 OCTUBRE DE 2005

Primera actividad

Parte A: Acontecimientos de clase

1. *Diferentes actividades: lectura y comentario de un texto.*
2. *En clase abierta, todos comentan según sus intereses de participación.(12).*
3. *Contenido: actividad controlada por la profesora. En ella se trabajan algunas subcompetencias gramaticales como pronunciación y vocabulario relacionado con la actividad (3:competencia lingüística).*
4. *Comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión oral (5).*
5. *Texto creado para la actividad sobre las fiestas populares y tradicionales en España.(11 No, material pedagógico)*

Parte B: Aspectos Comunicativos

6. *El uso de la L2 es constante aunque de vez en cuando los alumnos hacen uso de la L1 de algunos (inglés) para salir de dudas y traducir algunas palabras.*
 7. *No hay vacío de información como tal en la actividad. Podría haberlo debido a la curiosidad de los alumnos por conocer las tradiciones festivas en los países de los compañeros pero no hay una necesidad de completar un vacío de información para posteriores actividades.*
 8. *Uso de texto.(9: vocabulario. contextualizado).*
 9. *La reacción al mensaje, la importancia está puesta en la forma, en el contenido.(1)*
 10. *En la actividad, se incorporan conocimientos anteriores como las fechas, las estaciones y verbos en presente de indicativo (8- 10).*
 11. *La actividad pretende crear un ambiente de diálogo entre los participantes y en ciertos momentos lo consigue. En esos momentos de diálogo sí se da iniciación discursiva pero no en otros como en la lectura del texto o en la explicación de dudas.*
 12. *Las formas lingüísticas están restringidas exclusivamente por el conocimiento de los alumnos. Estamos en una grupo de nivel inicial por lo que tienen un conocimiento muy limitado de las mismas. Aún así, algunos hacen sus hipótesis.(8)*
-

Segunda actividad

Parte A: Acontecimientos de clase

1. *Elaboración conjunta de una lista de actividades.*
2. *Primero en parejas y después en clase abierta para la exposición conjunta de las diferentes listas elaboradas.(12)*
3. *El control de la actividad lo tienen los alumnos en la elaboración de las listas y en ellas trabajan subcompetencias como vocabulario y el desarrollo de estrategias por dificultades con el vocabulario o con la gramática: competencia estratégica y lingüística.(3 y 6)*
4. *Comprensión y expresión oral y expresión escrita.(5)*
5. *Ninguno.*

Parte B: Aspectos comunicativos

6. *En esta actividad el uso de la L1 es mayoritario en algunas parejas cuya L1 es la misma. En otras parejas el uso de la L2 es constante. En la puesta en común la lengua usada es únicamente la L2.*
 7. *No hay vacío de información aunque sí necesidad de colaboración y de negociación para la elaboración conjunta de la lista. (1)*
 8. *Uso de oraciones.*
 9. *Reacción nuevamente al mensaje y, en una parte final de la actividad, a las formas del presente de indicativo. (1)*
 10. *Incorporan expresiones de cantidad y de frecuencia vistas anteriormente.(8)*
 11. *Hay iniciación discursiva en tanto en cuanto es necesaria en la interacción entre los miembros de la pareja.*
 12. *La restricción de las formas lingüísticas viene dada por el formato del texto creado: una lista, por lo que los alumnos deben centrarse en el uso de infinitivos. (9: la elección es hecha por ellos mismos)*
-

MARTE 11 DE OCTUBRE DE 2005

Primera actividad

Parte A: Acontecimientos de clase

1. *Derivación de palabras*
2. *Clase abierta 12*
3. *El control es ejercido por la profesora y la subcompetencia trabajada principal es la formación de palabras por derivación: competencia lingüística. Son los aprendientes a través de sus hipótesis los que van descubriendo algunas de las formas de derivar palabras.7 y 6*
4. *Al ser un ejercicio en clase abierta basado en preguntas de la profesora y respuestas de los alumnos, se trabaja la interacción y en ella la comprensión y expresión oral.5, 1*
5. *Ficha de trabajo del libro Gente 1 pp.*

Parte B: Aspectos comunicativos

6. *En esta actividad se da un uso mayoritario de la L2.*
 7. *El vacío de información es presentado por la profesora al preguntar a los alumnos ¿Dónde puedes comprar “un libro”? El alumno, que quiere comprar un libro, debe hacer hipótesis sobre el nombre de las tiendas donde puede comprar un libro.9*
 8. *Uso de oraciones.*
 9. *Reacción tanto a las formas como a la forma.*
 10. *Anteriormente la clase ha visto verbos irregulares en presente como “querer” o “tener” y algunas unidades léxicas aprendidas anteriormente en la práctica de los regalos que ellos quieren comprar.8*
 11. *Se da iniciación discursiva en tanto en cuanto hay interacción entre los miembros del grupo.*
 12. *La restricción nuevamente viene dada por el nivel de los alumnos y por las características de la actividad.8*
-

Segunda actividad

Parte A: Acontecimientos de clase

1. *Elección de un regalo para cada uno de los miembros de la clase.*
2. *Parejas 12*
3. *El control lo tienen los alumnos y trabajan subcompetencias tales como vocabulario y el desarrollo de estrategias por dificultades con el vocabulario o con la gramática: competencia lingüística y estratégica. 3*
4. *Comprensión y expresión oral y expresión escrita.5*
5. *Ninguno.*

Parte B: Aspectos comunicativos

6. *Hay un uso mayoritario de la L1 en algunas parejas formadas por alumnos de misma L1, aunque este uso no es total. El resto de parejas utiliza la L2.*
7. *No es una actividad de vacío de información sino de toma de decisiones conjunta.1*
8. *Creación de un texto breve.*
9. *Reacción a las formas tras negociar el significado y decidir los regalos.*
10. *Aquí se incorporan términos vistos anteriormente en clase como los utilizados para la elección de un regalo. 9*
11. *Se da iniciación discursiva en tanto en cuanto hay interacción entre los miembros del grupo.*
12. *La restricción nuevamente viene dada por el nivel de los alumnos y por las características de la actividad, aunque en esta actividad tienen más margen para realizar sus hipótesis y comprobarlas con el compañero o la profesora.10*

Tercera actividad

Parte A: Acontecimientos de clase

1. Reconocimiento de un regalo entre varios: audición.
2. Trabajo individual.¹²
3. El ejercicio es completamente guiado por la audición y las instrucciones de la profesora. Se trabaja básicamente la búsqueda de una información concreta en una conversación: competencia estratégica.
4. Comprensión auditiva.
5. CD y ficha de trabajo en la que tienen varias posibilidades de regalos, todos nombrados en las conversaciones a escuchar.

Parte B: Aspectos comunicativos

6. Uso total de L2
7. El vacío de información es el regalo elegido por la pareja que habla en las audiciones. Deben recabar esa información.
8. Uso de texto oral.
9. Reacción al mensaje. ¹
10. Las conversaciones oídas son otras versiones de las mantenidas anteriormente por ellos mismos por lo que está llena de expresiones presentadas y utilizadas en el aula.^{8 y 9}
11. La interacción esta vez es externa y ellos la oyen por lo que la iniciación discursiva es acústica.
12. La restricción está presente en la exposición de los resultados oídos por las características de la actividad, aunque no en las conversaciones escuchadas en la que existen forman lingüísticas desconocidas por ellos.⁸

JUEVES 13 DE OCTUBRE DE 2005.

Primera actividad

Parte A: Acontecimiento de clase

1. *De ordenación temporal: una secuencias de actividades diarias.*
2. *Grupo único.*[12](#)
3. *Competencia lingüística: presentación del grupo léxico de actividades cotidianas diarias con trabajo de vocabulario y de pronunciación.*
4. *Expresión y comprensión oral.*[5](#)
5. *Tarjetas con verbos en infinitivo de acciones cotidianas (levantarse, ducharse, desayunar, ir al trabajo...)*

Parte B: Aspectos comunicativos

6. *Uso de L2 general con uso de L1 cuando las explicaciones dadas entre los alumnos sobre el significado de algunos términos no eran lo suficientemente aclaratorias.*[1](#)
7. *No se dan.*
8. *Uso de palabras y oraciones explicativas.*[9](#)
9. *Reacción al mensaje y al código.*
10. *Las expresiones presentadas han sido trabajadas por los alumnos en la clase anterior en la que profundizaron en el funcionamiento lingüístico de algunas de ellas como LEVANTARSE, dentro del grupo de verbos reflexivos.*
11. *Se da iniciación discursiva en tanto en cuanto hay interacción entre los miembros del grupo.*
12. *La restricción nuevamente viene dada por el nivel de los alumnos y por las características de la actividad, siendo las posibles formas lingüísticas bastante limitadas.*[9](#)

Segunda actividad

Parte A: Acontecimientos de clase

1. *Redacción imaginaria: un día de una persona cualquiera*
 2. *Parejas.*[12](#)
-

3. *El contenido presentado anteriormente por lo que se continúa trabajando las mismas subcompetencias.*
4. *Expresión escrita y comprensión y expresión oral.*[5](#)
5. *Fotos de personas.*[11](#)

Parte B: Aspectos comunicativos

6. *Uso mayoritario de L2 aunque algunos alumnos, los que comparten L1, hacen uso de ella de vez en cuando, sobre todo al final de la actividad.*
7. *No hay vacío de información sino creación conjunta.*
8. *Elaboración de un texto.*[9](#)
9. *Reacción al código y al mensaje.*
10. *Sí: es una puesta en práctica de las expresiones presentadas anteriormente.*[8](#)
11. *Sí, en tanto en cuanto los alumnos deben interactuar para hacer la actividad y su interacción debe ser coherente y con cohesión para alcanzar la meta propuesta.*
12. *Las formas lingüísticas, aunque no abiertamente, están bastante restringidas ya que la actividad, aunque es libre en cuanto al significado que ellos pueden dar a través de ella, no lo es en cuanto a la forma. Además, el nivel de conocimiento nuevamente restringe el uso variado de formas lingüísticas.*[9](#)

Tercera actividad

Parte A: Acontecimientos de clase

1. *Competición memorística: quién recuerda más acciones de las vistas.*
2. *Parejas y clase abierta para la exposición de las listas.*[12](#)
3. *Nuevamente las acciones habituales esta vez controlados por los alumnos.*
4. *Expresión escrita y expresión y comprensión oral.*[5](#)
5. *Una escena de la película Abre los ojos de Alejandro Amenábar.*[11](#)

Parte B: Aspectos comunicativos

6. *Uso mayoritario de la L2 con el apoyo de la L1 cuando los alumnos que la comparten sienten la necesidad de traducir algunos conceptos o de asegurarse de que han comprendido con exactitud. 1*
7. *No hay. Es nuevamente una actividad de creación conjunta.*
8. *Uso de oraciones en un listado.*
9. *Reacción al código y al mensaje.*
10. *Es una práctica más de los contenidos presentados al comienzo de la clase en la que además se amplía la lista de términos relacionados con los ya conocidos.9*
11. *Se da interacción discursiva, aunque se trate de la elaboración de una lista, ya que el texto oral producido previo al escrito necesita cohesión y coherencia para poder elaborar la lista escrita a partir del texto oral construido entre ambos participantes.*
12. *Igual que en la actividad anterior.9*

VIERNES 15 DE OCTUBRE DE 2005

Primera actividad

Parte A: Acontecimientos de clase

1. *Lectura: descripción de la personalidad según los colores*
2. *Grupo único 12*
3. *Competencia lingüística: adjetivos de descripción de la personalidad para trabajar vocabulario, pronunciación y formación de palabras.*
4. *Compresión lectora.*
5. *Texto descriptivo.*

Parte B: Aspectos comunicativos

6. *Uso general de la L2 1*
 7. *No hay.*
-

8. *Uso de texto.*⁹
9. *Reacción al mensaje.*
10. *No hay. Es una actividad de presentación de nueva información.*
11. *No se da.*
12. *Sí. Las formas lingüísticas posibles de ser usadas se reducen a preguntas sobre el significado o a preguntas sobre nuevos términos.*⁸

Segunda actividad

Parte A: Acontecimientos de clase

1. *Interactiva- descriptiva*
2. *Grupo único*
3. *Competencia lingüística y pragmática: Descripción tanto física como personal de Manu Chao controlada por la profesora haciendo énfasis en el trabajo del vocabulario, la pronunciación y la adecuación del uso de algunos términos descriptivos.*³
4. *Expresión oral.*
5. *Fotos de Manu Chao.*¹¹

Parte B: Aspectos comunicativos

6. *Uso general de la L2* ¹
 7. *No se dan, es una actividad de creación conjunta.*
 8. *Uso de oraciones.*
 9. *Reacción al mensaje.*¹
 10. *Sí, se incorporan las expresiones vistas anteriormente y otras vistas días pasados.*¹⁰
 11. *Se da interacción discursiva, aunque se trate de la elaboración de una descripción en forma de lista, ya que el texto oral producido previo al escrito ha de ser coherente y con cohesión.*
 12. *Las formas lingüísticas están muy delimitadas sobre todo por el nivel del grupo.* ^{8 y 9}
-

Tercera actividad

Parte A: Acontecimientos de clase.

1. *Escuchar una canción.*
2. *Individual.12*
3. *Competencia lingüística: sustantivos comunes variados controlados por la profesora con la elección de la canción en los que se trabaja tanto su escritura correcta como su pronunciación y reconocimiento auditivo.*
4. *Comprensión auditiva. 5*
5. *Canción “Me gustas tú”. 11*

Parte B: Aspectos comunicativos

6. *Uso total de L2 1*
7. *No hay.*
8. *Uso de oraciones.*
9. *Reacción al mensaje.*
10. *Sí, muchos de los términos ya son conocidos por los alumnos y han sido presentados anteriormente en las clases.*
11. *No se produce discurso sino lluvia de términos.*
12. *Las formas lingüísticas están completamente restringidas ya que se trata de una lluvia de palabras.8*

Cuarta actividad

Parte A: Acontecimientos de clase.

1. *Completar una canción.*
 2. *Individual.12*
 3. *Competencia lingüística: sustantivos comunes variados controlados por la profesora con la elección de la canción.*
 4. *Comprensión auditiva.*
-

5. Canción “Me gustas tú” y texto incompleto de la canción.11

Parte B: Aspectos comunicativos

6. *Uso total de L2* 1
7. *Los huecos del texto de la canción podrían funcionar como vacíos de información, pero para la consecución de tal información no es necesaria interacción oral ni negociación del significado, sino una buena comprensión auditiva.*
8. *Uso de texto.* 9
9. *Reacción al mensaje.*
10. *Sí. Los alumnos conocen muchas de las palabras ya oídas, sino de clases anteriores de la primera audición.*10
11. *La interacción es similar a la actividad anterior.*
12. *Similar a la actividad anterior.* 8

Quinta actividad

Parte A: Acontecimientos de clase:

1. *Continuar con la primera descripción de Manu Chao*
2. *Grupo único.*12
3. *Competencia lingüística y pragmática: revisión de la primera descripción personal de Manu Chao controlada por la profesora haciendo énfasis en el trabajo del vocabulario, la pronunciación y la adecuación del uso de algunos términos descriptivos.*1
4. *Expresión oral.*5
5. *Fotos de Manu Chao y la letra de la canción completa.*11

Parte B: Aspectos comunicativos

6. *Uso general de la L2* 1
 7. *No se dan, es una actividad de creación conjunta.*
 8. *Uso de oraciones.*
-

9. *Reacción al mensaje.*
10. *Sí, se incorporan las expresiones vistas anteriormente en la misma sesión.*¹⁰
11. *Al igual que en la primera descripción, se da interacción discursiva ya que el texto oral producido previo al escrito ha de ser coherente y con cohesión.*
12. *Las formas lingüísticas están muy delimitadas sobre todo por el nivel del grupo y la actividad propuesta.*^{8,9}

Apéndice II: Programación diaria del centro

PRÁCTICA ORAL - NIVEL PRINCIPIANTES

<p>6º DÍA:</p> <p>1. El clima</p> <p>2. Léxico de tiendas</p> <p>3. Hablar de horarios</p> <p>4. Exponentes relacionados con ir de compras</p> <p><u>Si hay tiempo:</u></p> <p>5. TENER QUE + Infinitivo</p>	<p><u>DEBERES</u> (si se compara con las fiestas en su país, la actividad dura unos 45 minutos)</p> <p><u>EL CLIMA</u> (opcional): Warmer con la palabra CLIMA (juego del ahorcado) –esta palabra puede servir como recordatorio de otras que también son masculinas y terminan en “-a” y que los AA. ya conocen como <i>problema, idioma, atleta, tema</i></p> <p>CI 3/5 : Ficha de léxico y exponentes relacionados con el clima.</p> <p>Iconos .</p> <p>CI 3/6: La actividad para practicar los exponentes consiste en que cada alumno es un@ hombre/mujer del tiempo encargad@ de informar a los demás del tiempo que hace hoy en una comunidad autónoma determinada. Para ello tienen que consultar un periódico del día y preparar un pequeño texto describiendo la situación (“<i>En Galicia hay nubes y las temperaturas son de entre 8 y 16 grados. En La Coruña llueve.</i>”...). Como actividad previa hay que presentar el nombre y la localización de las diferentes comunidades en el mapa, momento que puede aprovecharse para introducir conceptos como “en el norte/ sur/ centro...” . Si la actividad presenta dificultades o, si se prefiere</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>abreviar, puede hacerse lo mismo con un mapa de Europa de los que aparecen en el diario. Cada alumno explica a los demás qué tiempo hace hoy en su país.</p> <p><u>IR DE TIENDAS:</u></p> <p>Warmer con la palabra TIENDA (por ejemplo escribir en la pizarra <i>estanco, zapatería, droguería, quiosco...</i> y preguntar a los AA que tienen en común todas estas palabras).</p> <p>Elicit de tipos de tiendas - que puede ser libre, por preguntas (<i>¿dónde puedo comprar pan?</i>), con fotos o con CI 3/7. Para repasar los horarios –vistos en la clase de gramática del día anterior- el P. puede preguntar a los AA. a que hora abren/ cierran las tiendas y otros establecimientos públicos (bancos, discotecas, escuelas...) en su país.</p> <p>CI 3/8: Audición de <u>Intercambio 1</u> para presentar los exponentes relacionados con ir de tiendas (quisiera/ querría / ¿tiene(n)...?/ ¿puedo probarme?...)</p> <p><u>DEBERES:</u></p> <p>CI 3/9: “Las compras de Daniel”. Tras leer la lista de la compra de Daniel y explicar el vocabulario necesario, los AA. tienen unos minutos para decidir a qué tiendas tiene que ir Daniel para comprar esos productos. En la puesta en común el P. explica TENER QUE + Infinitivo y después de mecanizar la estructura con frases sobre Daniel (“...tiene que ir al supermercado/ a una papelería...”) el P. pregunta a los AA. si tienen que comprar algo esta semana y a que tiendas tienen que ir. Si no hay tiempo esta actividad pueden ser los <u>DEBERES</u> (es aconsejable que así sea pues si no es una tarea muy larga).</p>
<p><u>7º DÍA:</u></p> <p>1. Verbos regulares e irregulares en presente: hablar sobre buenas/ malas costumbres para una vida sana.</p> <p>2. Marcadores de frecuencia</p>	<p><u>DEBERES</u></p> <p><u>VIDA SANA:</u></p> <p>El P. escribe en la pizarra el título “<i>Buenas costumbres para una vida sana</i>” y se asegura de que los AA. lo entienden. Entonces los AA., por parejas, elaboran una lista –10 puntos- de buenas costumbres (no fumar, tomar mucha agua, dormir suficientes horas...). Cuando las listas están terminadas, confeccionamos una única lista en la pizarra (el P. hace preguntas con marcadores de frecuencia: “Practicar deporte, sí, pero ¿cuántas veces por semana?”).</p> <p>Actividad CI 4/1: Para esta actividad de “Busca a una persona que...” el P. tiene que asegurarse de que los AA. entienden el vocabulario nuevo y cambian la persona del verbo.</p> <p>C I 3/10: Audición de Gente1. Tras la audición, en la que los AA. tienen por tarea reconocer qué regalos se sugieren y descubrir cuál eligen realmente en cada caso, el P. organiza la clase en pequeños grupos que deben elegir un regalo adecuado para cada uno de los estudiantes que no están en su equipo (“Para Karen, un reloj porque siempre llega tarde; para Peter una casa en el Albaicín porque quiere vivir aquí...”)</p> <p>.Si hay tiempo el P. explica a los AA que él tiene una profesión secreta y que tienen que descubrir cuál es formulándole preguntas sobre su rutina (<i>¿te levantas temprano? ¿haces deporte? ¿trabajas en casa? ¿llevas ropa especial?...</i>). Cuando los AA. descubren cuál es la profesión</p>

	<p>secreta del P. hacen el mismo juego por parejas.</p> <p><u>DEBERES:</u> Escribir una redacción sobre una semana normal en su vida.</p>
<p>8 DÍA:</p> <p>1. Verbos reflexivos</p> <p>2. Comparativo</p> <p>3. Hablar de cine</p>	<p><u>DEBERES:</u> El P. recoge las redacciones.</p> <p><u>CAMINOS:</u> Pegar las fotos en las paredes de la clase y pedir a los alumnos que elijan una de ellas y se pongan debajo. Una vez formados los grupos de trabajo, se les pide que cojan las fotos y se sienten juntos y se les hace una serie de preguntas que deberán responder por escrito. Las preguntas son: ¿qué estación del año es? ¿qué hora del día? Están dentro del paisaje, ¿qué oyen?, ¿qué huelen?, ¿dónde están situados dentro de la foto?, ¿qué hacen? Llega una persona, ¿quién es? ¿qué les dice? Finalmente cada grupo presenta su trabajo a la clase.</p> <p><u>VERBOS REFLEXIVOS:</u> Los AA. ordenan una secuencia de actividades por orden cronológico (éstas se presentan en tarjetas). Una vez la han ordenado, el P. muestra fotos de diferentes personas (un anciano, un niño, un deportista...) y pide a los AA. que expliquen cómo se imaginan un día normal en la vida de estas personas (opcional).</p> <p>Video: <u>Abre los ojos</u> (escena primera antes de los títulos de crédito): El P. explica a los alumnos que van a ver una secuencia de una película (explicar algo sobre la película y sobre A.Amenábar si se cree oportuno) y que tienen que prestar atención a todas las actividades que realiza César, el protagonista. Después del visionado, se divide a los AA. en pequeños grupos, cada uno de los cuales tiene que intentar recordar el máximo número posible de acciones (“se levanta, se viste, sale de casa...”). Antes de volver a ver la secuencia, se intercambian los miembros de los grupos para obtener al final un listado de actividades lo más completo posible. El P. escribe en la pizarra la lista de actividades y señala dónde faltan algunas cosas importantes. Un segundo visionado debe servir para localizar aquellas cosas que se han pasado por alto (dentro de un límite: debería salir una lista con 14-15 acciones, dependiendo del nivel del grupo). Después de esto el P. pregunta a los AA. sobre lo que han visto: ¿por qué no hay gente en la calle? (es posible introducir el adverbio “quizás” para que formulen hipótesis). Cuando descubren que se trata de un sueño, se dice a los AA. que ahora van a ver qué pasa en la realidad: visionado de la escena siguiente (hasta que Eduardo Noriega se encuentra con Fele Martínez) y preguntas sobre las diferencias entre sueño y realidad.</p> <p><u>COMPARATIVOS</u> (opcional/ alternativa a la clase con video): CI 6/1: Ficha para practicar los comparativos a la vez que presentamos adjetivos adecuados para calificar películas (divertida, dramática, complicada...). Si los AA conocen las películas y no hay mucho tiempo, no es necesario hacer el ejercicio 2 (puede darse como <u>DEBERES</u>). El último ejercicio puede hacerse encadenado (un@ alumn@ dice el título de una película y otr@ completa la frase: “<u>Bailando en la oscuridad es tan dramática como...Todo sobre mi</u>”</p>

	<p><i>madre</i>” –no es necesario que los AA usen el título de las películas que aparecen en la ficha-). Al final , si hay tiempo (y el nivel de los AA es bueno), podemos proponer a los estudiantes que piensen en sus tres películas favoritas del último año (el P. les ayuda a traducir el título al español). Luego en parejas deben llegar a un acuerdo para elegir 1 ó 2 películas de entre las 6 que han anotado. Al final, se trata de que toda la clase llegue a un acuerdo para elegir cual de entre todas las películas del último año es la mejor.</p> <p><u>DEBERES:</u> Dependiendo del grupo los deberes varían, pero puede hacerse CI 6/2 (leer y escribir un texto comparando las costumbres de los españoles que se describen el él con las de su país)</p>
<p>9 DÍA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adjetivos de carácter 2. Comparativos 3. Verbos pronominales 4. Usos del verbo SER 	<p><u>DEBERES</u></p> <p><u>COMPARATIVOS:</u></p> <p>El P. entrega a cada alumn@ la redacción –corregida- de otr@ compañer@ (la del día 7º) y después de que la lean les pide que comparen la vida de esa persona con la suya, dándoles unos minutos para que escriban frases (“ <i>Hans trabaja menos que yo, pero estudia tanto español como yo</i>”...).</p> <p><u>USOS DE SER:</u></p> <p>CI 7/1: El P. pregunta a los AA qué color les gusta más y qué color les gusta menos y cada cual lee el significado de esa elección. Así van presentándose adjetivos de carácter que van con ser. De cada adjetivo se explica también su contrario para ampliar el léxico. Al terminar el P. enseña a los AA. el CD. de Manu Chao <u>Próxima estación esperanza</u> en el que aparecen dos fotos del cantante. Entonces formula a los AA. preguntas sobre Manu cuya respuesta es siempre con el verbo ser: ¿Quién es? ¿A qué se dedica? ¿De dónde es? ¿Cómo es físicamente? y las respuestas quedan anotadas en la pizarra (<i>Es Manu Chao, es músico, es francés, es moreno...</i>). Para responder a la última pregunta, ¿Cómo es Manu de carácter?, el P. pone a los AA. la canción “Me gustas tú” donde el cantante habla de lo que le gusta y lo que no le gusta. Después de una 1ª audición, sin el texto, preguntamos a los AA. qué han entendido y que cosas recuerdan que le gustan a Manu (podemos pedirles que las anoten mientras escuchan) y resolvemos así las primeras dudas de vocabulario. Para la 2ª audición, ya con el texto (CI 7/2), les pedimos que piensen adjetivos de carácter que sean adecuados para Manu (alegre, informal, soñador...) y los anotamos en la pizarra junto al resto de frases que van con el verbo SER. Al final repasamos la norma con el ejemplo de la pizarra.</p> <p>Si el nivel de la clase es bueno, CI 7/3: antes de leer el texto “Qué raros son”, el P. pregunta a los AA. si saben qué es un@ ejecutiv@, qué hace, a qué se dedica, y cuando tod@s parecen entenderlo les enseña fotos en las que se ven diferentes personas ¿cuál de ellas es un ejecutivo? ¿por qué? (Éste no, es demasiado viejo; éste lleva ropa muy informal...”). Después de una lectura silenciosa y de resolver las dudas de vocabulario, el P. formula varias preguntas de comprensión (¿qué opina el Sr. Wise de los españoles? ¿Dónde le gusta dormir al señor Blanco?...): Finalmente el P. vuelve a enseñar algunas fotos de personas: ¿cuál de ellas es un@ ejecutiv@ español@? ¿por qué?</p> <p>Esta clase puede plantearse de otras maneras con:</p> <p>CI 7/4: Ficha para organizar una clase de música y hablar de gustos musicales. Nivel + bajo.</p> <p>CI 7/5: Ficha para organizar una clase sobre viajes + Test para organizar el viaje ideal.</p>

DEBERES: Preparar la exposición oral o escribir un pequeño texto siguiendo el modelo de la pág. 74 de Planet@1.

Apéndice III: Relación entre Planificación e Implementación

Programación diaria de una semana de auto-observación

Planificación según

Lubelska y Matthews (1997:48)

En Lasagabaster y Sierra (2004: 36)⁴³

Informe de clases según Fernández Loya (2002: 127)⁴⁴

Planificación lunes 10 de octubre de 2005

Conversación

OBJETIVOS: Las clases que recibe el grupo están divididas en dos bloques de noventa minutos cada uno. El primero está enfocado en el desarrollo de la competencia lingüística en general y de la competencia gramatical en particular y el segundo en el desarrollo de la producción de comunicación teniendo en cuenta los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y estratégicos a desarrollar para que ésta se produzca.

- Ejercitar la lectura y comprensión lectora a través de textos breves sobre las tradiciones festivas de España.

⁴³ LASAGABASTER, D Y SIERRA, J. M (ed.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza- aprendizaje de lenguas*, Cuadernos de Educación, N. 44, Editorial Horsori, Barcelona.

⁴⁴ FERNÁNDEZ LOYA, C (2002): “Observación y auto-observación de clases”, *Cuadernos Cervantes* N° 2, 2002, pp. 124- 127.

- Conocer el léxico relacionado con las festividades.
- Ejercitar el uso de fechas.
- Desarrollar la capacidad para describir oralmente las diferentes fiestas de sus países.
- Desarrollar la capacidad para comprender oralmente descripciones sobre celebraciones y tradiciones populares.
- Desarrollar la capacidad para hablar sobre costumbres de vida propias.
- Conocer y ejercitar expresiones de frecuencia.
- Ampliar el conocimiento sobre las diferencias entre las personas y las costumbres y el respeto hacia esa diferencia.

RECURSOS Y MATERIALES

Los materiales utilizados en esta clase son:

- Texto de elaboración propia sobre las fiestas nacionales, sus fechas y sus celebraciones.
- Ficha de elaboración propia “Busca a alguien con una vida sana” en la que encontrarán preguntas del tipo “¿quién bebe dos litros de agua al día? ¿quién duerme ocho horas diarias?” que los/las aprendientes deberán completar con información propia y de sus compañeros.

SECUENCIA DE CLASE (y formas de participación y distribución del tiempo para cada actividad).

1. Costumbres nacionales: lectura en clase abierta del texto sobre las fiestas tradicionales y populares en España. A medida que se van leyendo y comentando las diferentes fiestas, se les hace preguntas a los/las aprendientes sobre las diferencias y similitudes entre cada fiesta vista y las que se realizan en sus países (entre 35 – 50 minutos según el número de aprendientes en la clase).
 2. Costumbres personales: ¿Llevas una vida sana? Breve descripción en clase abierta de qué significa llevar una vida sana (10 min.)
 3. Por parejas redactan una breve lista de costumbres para llevar una vida sana (unas 8 costumbres, 15 min.)
-

4. Se hace una única lista común en la pizarra (10 min.)
5. Encuesta por parejas cambiantes: cada aprendiente va entrevistando a otros compañeros hasta encontrar a alguna persona que tenga alguna de las costumbres de la ficha dada (15 min.)

Informe de clases:

En general, la clase ha ido como se esperaba y se han cumplido los objetivos propuestos sin contratiempos.

Comenzamos la clase con el texto sobre las fiestas y se han cumplido los siguientes objetivos:

- Ejercitar la lectura y comprensión lectora a través de textos breves sobre las tradiciones festivas de España (3: Competencia lingüística⁴⁵ y 14)
- Conocer el léxico relacionado con las festividades.(3: CL)
- Ejercitar el uso de fechas.(3: CL)
- Desarrollar la capacidad para describir oralmente las diferentes fiestas de sus países (3: CL, CD y CE)
- Desarrollar la capacidad para comprender oralmente descripciones sobre celebraciones y tradiciones populares (junto al objetivo anterior 5)
- Ampliar el conocimiento sobre las diferencias entre las personas y las costumbres y el respeto hacia esa diferencia (14)

La actividad se ha desarrollado de la siguiente manera:

En clase abierta (12), cada aprendiente elegía la fiesta que quería leer para todos los demás. Se leía la descripción de la fiesta, se confirmaba su fecha y posteriormente se dedicaban unos

⁴⁵ A partir de este momento las diferentes competencias aparecen abreviadas de la siguiente forma: competencia lingüística (CL), competencia discursiva (CD), competencia sociolingüística (CS), competencia estratégica (CE)

minutos a la aclaración de dudas lingüísticas. Antes de responder a las dudas presentadas, daba la posibilidad a los propios aprendientes para que respondieran a las preguntas de sus compañeros intentando crear un ambiente de colaboración (13) en el aula así como en un intento de desarrollar algunas estrategias de comunicación (6) tales como el uso de sinónimos o de circunloquios. La atmósfera del grupo es muy buena así que casi siempre se respondieron entre ellos, además, el texto había sido leído previamente fuera de clase por lo que algunos de ellos siempre conocía la respuesta a las dudas planteadas. Una vez contestadas las preguntas, se ha pasado a comentar las diferentes fiestas y a hablar de similitudes y diferencias con respecto a las fiestas populares de sus países(14). Como generalmente ocurre, todos quieren hablar de sus tradiciones, sobre todo de aquellas en las que participan activamente, así que la interacción se ha dado en el grupo al completo.

Lo único ha sido nuevamente el tiempo. El grupo está formado por seis aprendientes por lo que la actividad finalmente nos ha tomado 60 minutos así que no se han podido realizar todas las actividades propuestas y la parte dedicada a las costumbres personales se ha quedado sin concluir. (Profesional reflexivo)

La segunda parte se ha comenzado, tras terminar la lectura y comentarios sobre las fiestas, con una frase escrita en la pizarra: *Costumbres para tener una vida sana.*(9) Para asegurarme de que todos entendían la frase pedía posibles ejemplos de costumbres para tener una vida sana, ejemplos que quedaban escritos en la pizarra debajo de la frase de cabecera. Tras tener dos o tres ejemplos y ver que todos entendían, han pasado al trabajo por parejas (12) de elaborar por escrito una lista con costumbres para llevar una vida sana. En estos minutos me dedicaba a observar al trabajo de los aprendientes, a estar al rededor de ellos dejándoles clara mi presencia para cualquier pregunta, duda o problema que quisieran comentar. El trabajo en parejas en este grupo es muy bueno debido al buen ambiente que se ha creado y, aunque muchos de ellos comparten lengua materna y la utilizan en algunos momentos, gran parte del tiempo de las actividades (sobre el 75 %) hacen uso del español. Una vez concluidas las listas se ha hecho una

puesta en común y se ha creado una única lista. Al ir escribiendo las costumbres en la pizarra hacía preguntas a los/las aprendientes del tipo ¿Cuánto? ¿Cuántas veces? para completar sus costumbres con expresiones de cantidad y frecuencia (7 y 8). En clase abierta (12), el igual que por parejas, la participación es buena y normalmente equilibrada, sin presentarse la necesidad de tener que guiar los turnos para que participen todos ya que entre ellos mismos se dan los turnos para participar. El uso de la lengua, en esta sesión, ha sido completamente utilizada como instrumento de comunicación para completar vacíos de información de cada aprendiente tenía sobre costumbres de sus compañeros, ya fuera de sus países como personales (1).

La sesión ha finalizado prestando atención a las formas utilizadas para realizar la lista y a la forma que esos infinitivos adoptan en Presente de Indicativo: regular o irregular.(8)

Con esta actividad se han cumplido los siguientes objetivos:

- Desarrollar la capacidad para hablar sobre costumbres de vida propias.
- Conocer y ejercitar expresiones de frecuencia y de cantidad.

El objetivo relacionado con la ampliación del conocimiento sobre las diferencias entre las personas y las costumbres y el respeto hacia esa diferencia en el ámbito personal no se ha podido trabajar en esta parte de la clase ya que se trabaja con la parte de las entrevistas entre los/las aprendientes, parte que no se ha realizado por falta de tiempo.

Los problemas encontrados estaban relacionados con preguntas por parte de los alumnos, sobre todo preguntas lingüísticas cuya explicación se salía completamente del contexto de la clase. Normalmente estas preguntas surgen cuando ellos trabajan por parejas y quieren expresar algo por escrito y hacen sus hipótesis sobre cómo será la forma más apropiada de expresarlo. Lo que he hecho ha sido cambiar eso que ellos querían decir a una forma lingüística que les fuera más o

menos conocida o que pudieran deducir haciéndoles ver que ellos ya tienen base para expresar cosas muy diferentes.

La parte más productiva en cuanto a producción en español ha sido la exposición de similitudes y diferencias entre las fiestas en España y las fiestas en sus países en clase abierta, aunque la parte más productiva en cuanto a interacción entre ellos ha sido la realizada por parejas en la elaboración de la lista de costumbres para tener una vida sana. El problema es que algunas parejas interactuaban en inglés. Para evitar el uso de su lengua materna me paseaba entre ellos y les hacía preguntas en español a la vez que revisaba sus escritos, pero ante mi ausencia volvían al uso de su lengua materna.

No es la primera vez que no queda tiempo para concluir la unidad y me planteo qué aspecto es más relevante: que los/las aprendientes hablen tranquilamente sobre las fiestas de su país o sobre sus costumbres de vida propias. Con grupos menos numerosos normalmente se cumplen todos los objetivos y los/las aprendientes realizan la encuesta con bastante tranquilidad y soltura después de haber estado hablando durante toda la sesión de costumbres. En próximas sesiones con grupos más numerosos intentaré acortar el tiempo de la actividad de las fiestas y limitar los comentarios a las fiestas que a ellos les interesen más para salvar algo de tiempo para la actividad final. (profesional reflexivo)

Otro aspecto a comentar es la falta de unión entre una actividad y otra. La unión es el paso de costumbres nacionales a personales pero el cambio de tema es tan grande que no sé si la unión por el hecho de tratarse de costumbres salva tal diferencia.

Martes 11 de octubre de 2005

OBJETIVOS:

- Conocer vocabulario relativo a las tiendas y los regalos.(3: CL)
- Desarrollar la capacidad de hablar sobre posibles regalos que se llevarán de su estancia a sus países y explicar el motivo.(3: CE y 4)
- Desarrollar la capacidad para discriminar los diferentes regalos elegidos y la explicación de la elección.(3: CE, 4 y 5)

RECURSOS Y MATERIALES:

- Ficha de elaboración propia sobre tiendas y compras.
- Audición y ficha de trabajo con diferentes regalos posibles.

SECUENCIA DE CLASE (y formas de participación y distribución del tiempo para cada actividad).

1. En clase abierta se trabaja la evaluación de la actividad trabajada fuera del aula sobre tiendas y los objetos que se pueden comprar en ellas. En ella, los/las aprendientes deben unir los artículos y las tiendas donde pueden comprarlos (10 min.)
 2. Elicit del grupo léxico de las tiendas: se pregunta a los aprendientes ¿Dónde puedes comprar pan? ¿y flores? ¿y zapatos? Y los nombres de las tiendas se van escribiendo en la pizarra hasta tener una lista de las tiendas más visitadas (15 min.)
 3. Ronda de preguntas sobre los regalos que quieren comprar antes de volver a sus países, para quién y por qué (15 min. Aunque varía según el número de aprendientes)
 4. Audición ¿Qué le regalamos? Se les entrega una ficha de trabajo de elaboración propia con seis posibles regalos para cada conversación. Antes de pasar a la audición se repasa el vocabulario y se les deja claro el objetivo: diferenciar cuál es el regalo que finalmente eligen (15 min.)
 5. Por parejas, cada pareja elegirá un regalo para cada uno de los compañeros de la clase y tendrá que explicar el por qué de la elección (10-15 min.)
-

6. Posteriormente se hace una puesta en común en clase abierta (10- 15 min.)

Informe de clases:

En esta sesión los objetivos se han cumplido al completo.

Comenzamos la clase con la puesta en común de sus lecturas y deducciones sobre dónde se pueden comprar las cosas propuestas en la lista de la actividad. Tras la puesta en común, en clase abierta (12) se ha pasado a una lluvia de nombres de las tiendas que ellos conocen guiada por mis preguntas. Con unos pocos nombres de tiendas en la pizarra los aprendientes ha sacado (7) la forma de derivar las palabras y hacer del nombre del objeto el de la tienda. De esta forma los/las aprendientes tienen presente tanto los nombres de los objetos como los de los lugares donde pueden encontrarlos.

Con toda la información en la pizarra dispuesta en dos columnas (una con los objetos y otra con las tiendas)(9), ellos han hablado de las cosas que querían comprar antes de dejar Granada, dónde irían para comprarlo, para quién lo comprarían y por qué (1 y 13). Tras esta puesta en común, íbamos a pasar a la audición cuando he comprobado que me había confundido con el CD, así que improvisando un poco, he cambiado el orden de las actividades y ellos se han puesto a trabajar por parejas en la elección de regalos para el resto de compañeros y la causa de tal elección que tendrían que dejar por escrito.(5) Para esta actividad (8) se ha aclarado una diferencia entre POR/PARA: “Elegimos un CD para Robert porque aquí no tiene ninguno”. He tardado unos momentos en localizar el CD correcto y una vez de nuevo en el aula, he estado revisando sus escritos y ayudando a aclarar sus dudas. La puesta en común de los regalos seleccionados ha ido muy bien. Los aprendientes tenían verdadera curiosidad (13) por saber qué habían elegido para ellos y por qué, así que hacían todo lo posible por entender lo que sus compañeros decían. El sentido del humor ha hecho además que todos estuvieran muy relajados

ante las exposiciones de sus compañeros por lo que tras la información del regalo seleccionado casi todos hacían pequeños comentarios.

Tras la entrega de los regalos hemos pasado a la audición que ha sido todo un éxito(5). Primero hemos hecho una audición seguida de las dos conversaciones en la que ellos ya habían discriminado el regalo seleccionado. Tras la primera audición y la puesta en común de las soluciones, pasamos a una segunda audición buscando el por qué de dicha selección (6). Esta audición se ha hecho por partes, primero una conversación y después la otra. Tras comprobar que mas o menos un 70 por ciento de la clase había entendido correctamente, la clase se ha dado por finalizada.

Los problemas en esta sesión, aparte de los causados por mi despiste, han sido los mismos que los de la sesión anterior y mi comportamiento ante ellos también ha sido similar.

El éxito de la audición tras la elección de regalos por ellos me hace replantearme el orden de las actividades (profesional reflexivo). En principio, el orden propuesto me parece el mejor ya que tras la audición, ellos deberían realizar una actividad similar de elección de regalos por lo que la audición les serviría de ejemplo a la vez que de asentamiento de algunos términos ya utilizados en la sesión. De la forma realizada parece que tras haber hecho ellos ya esa actividad están más situados en el contexto, se anticipan con más facilidad a lo que van a oír y hacen más hipótesis. Supongo que debería probar algunas veces más ese orden para comprobar cuál es más adecuado.

En cuanto a las partes más productivas sin duda en esta sesión ha sido la parte de la exposición de los regalos. Ahí unos hablaban, otros hacían todo lo posible por entender y contestar siempre en español.(1) Otras partes han sido productivas, sobre todo las de trabajo en parejas, pero en estos momentos muchos de los aprendientes utilizan su lengua materna por lo que, aunque

finalmente escriben en español, negocian en otra lengua. Por este motivo las considero menos productivas.

Jueves 13 de octubre de 2005

OBJETIVOS

- Desarrollar la capacidad de expresar y comprender oralmente actividades cotidianas.(3: CL, CD y 5)
- Hacer patente las diferencias entre las costumbres cotidianas de cada uno de los países representados en el aula.(14)
- Conocer a uno de los directores fílmicos españoles más jóvenes y aclamados en los últimos tiempos (C. Sociocultural)

RECURSOS Y MATERIALES

- Un conjunto de tarjetas con acciones habituales tipo LEVANTARSE, DESAYUNAR, IR A TRABAJAR, IR A COMPRAR,...
- Fotos de prototipos de personas en cuya vida diaria los aprendientes puedan encontrar diferencias. Por ejemplo una madre o un padre con sus hijos, niños, modelos,...
- La primera escena de la película *Abre los ojos* de Alejandro Amenábar. (11)

SECUENCIA DE CLASE (y formas de participación y distribución del tiempo para cada actividad).

1. Traer el vocabulario a la memoria inminente: se ponen las tarjetas en el centro de la clase y se les pide al grupo que juntos ordenen las tarjetas en una secuencia diaria desde la mañana hasta la noche. Las tarjetas permanecerán colocadas así durante toda la sesión (5 min.) Al finalizar, se hace una lectura conjunta del orden dado.
-

2. Primer uso controlado del vocabulario pasivo: se muestra una foto al grupo y, en clase abierta, se le pregunta cómo es un día de diario en la vida de esa persona, desde la mañana hasta la noche. Probablemente la narración tenga que ser guiada por las preguntas del profesor (5- 10 min.)
3. Uso libre del mismo vocabulario: por parejas, se hace entrega de una foto a cada pareja para que redacten una descripción similar a la hecha en clase abierta sobre la persona de su foto (10- 15 min.)
4. Presentación y comprensión: en clase abierta, se hace una puesta en común ordenada de cada una de las fotos y, tras la descripción de cada foto se invita a los aprendientes a comentar cualquier aspecto que consideren extraño o sorprendente por desconocido de cada una de las descripciones (15 –20 min.)
5. Primer visionado de la escena seleccionada: los/las aprendientes verán la escena poniendo máxima atención a todo lo que sucede sin tomar nota de nada (5 min.)
6. Nueva práctica: tras el primer visionado, por parejas deberán elaborar una lista con la mayoría de acciones que recuerden de la escena (10 min.)
7. Las parejas se intercambian para comparar y completar las primeras listas (5 min.)
8. En clase abierta se hace una puesta en común y se elabora una única lista en la pizarra marcando los lugares en los que faltan algunas acciones(15 min.)
9. Segundo visionado en el que tampoco pueden tomar nota y buscan las acciones que faltan para completar la escena y se completa la lista común (5 min.)

Notas de campo

12:15 Los alumnos parecen ligeramente más cansados que otros días. El ritmo de trabajo es más lento.

12:45 Demasiado tiempo utilizado en la elaboración de los días habituales de las personas de las fotos.

12:50 La puesta en común de las actividades redactadas no cumple los objetivos, no es fructífera.

Informe de clases

Aunque se puede decir que el ritmo de la clase ha ido bien y que ha sido productiva, los objetivos propuestos no se han cumplido en su totalidad.

En principio, la ordenación del vocabulario en una secuencia diaria se ha hecho en clase abierta (12) y sin mayores problemas. Los alumnos se han preguntado entre ellos el significado de verbos como “levantarse” o “desayunar” y entre ellos se han contestado haciendo uso del español en las primeras explicaciones (1 y 6). El inglés aparecía si las explicaciones dadas en español por ellos mismos no daban buenos resultados.

Una vez ordenada la secuencia se ha narrado en clase abierta un día ficticio (4) de una mujer desconocida partiendo de una foto. La narración ha sido guiada por mis preguntas y al tener frente a ellos el vocabulario utilizado en esta actividad no ha habido mayores complicaciones. Tras el ejemplo, han pasado a la elaboración por parejas (12) en la que se han tomado demasiado tiempo. Al comenzar la actividad he dejado clara la cantidad de tiempo del que disponían pero cuando el tiempo se ha acabado estaban por la mitad del día y por no dejarles la actividad a la mitad y mitad del vocabulario por trabajar les di mas tiempo. Al final de la actividad se han mostrado algo cansados y no han prestado atención a la lectura correspondiente de sus descripciones, por lo que el objetivo final de comentar qué aspectos les resultaban sorprendentes o diferentes de los días de esas personas para pasar a hablar sobre las diferencias tanto culturales como personales no se ha llegado a trabajar: no tenían nada que comentar. En ese momento pensé que quizás, si hubieran tenido que buscar información en los textos orales de sus compañeros a través de un vacío de información hubieran prestado más atención. Debido

a esta percepción en próximas ocasiones introduciré los siguientes cambios: nadie podrá ver las fotos sobre las que trabajarán los compañeros y tras la elaboración de un día normal de esa persona las fotos se colgarán por las paredes del aula y los alumnos deberán buscar a quién pertenece ese día. Tras localizar a la persona correcta, se comentarán los datos pertinentes. (profesional reflexivo) Decididamente, la actividad de lectura y comprensión ha sido la menos productiva de toda la sesión.

Como se había agotado mucho tiempo, el visionado de la película y las actividades programadas con la primera escena se han hecho rápidamente, cosa que al final no ha resultado tan negativa porque, como ya he dicho anteriormente, los aprendientes estaban algo cansados. El primer visionado ha servido para relajarlos un poco y la elaboración de la lista de las actividades que realiza el protagonista esa mañana, a pesar del poco tiempo disponible, ha sido bastante productiva, al igual que la actividad siguiente en la que tenían que buscar las diferencias entre la primera escena y la segunda. En esta actividad este grupo ha nombrado en menos tiempo más diferencias que la media de diferencias sacadas por grupos anteriores. (3: CL)

En general, aunque creo que la secuencia es buena -recuerdan el vocabulario o lo amplían y lo tienen presente durante toda la clase con las tarjetas en el centro de la mesa (9), se trabaja con material visual, primero imaginan las acciones a través de las fotos y después las ven ejecutadas en la película- puede que sea demasiado reiterativa ya que se está trabajando durante aproximadamente una hora y media con el mismo grupo léxico. Tendría que intentar ampliar los objetivos y los contenidos de la misma para que en general fuera más productiva y menos cansina.

Viernes 14 de octubre de 2005

OBJETIVOS:

- Mostrar ámbitos de uso del verbo SER (3: CL)
- Desarrollar la capacidad de describir a personas en cuanto a: el aspecto físico, el carácter, la nacionalidad, la profesión, gustos y aficiones.(3: CL, CD, CE)
- Desarrollar la capacidad de discriminar sonidos y escribirlos aún desconociendo su significado.(3: CL)
- Conocer a uno de los músicos de rock latino- social más emblemáticos del mundo hispano.(Comp. sociocultural)

MATERIALES Y RECURSOS:

- Ficha de elaboración propia en la que se encontrará la descripción del carácter según los colores que gusten.
- Fotografías de Manu Chao.
- La canción “Me gustas tú” de *Próxima estación esperanza* de Manu Chao.
- Ficha de trabajo de la canción de elaboración propia en la que esté el texto incompleto sin sustantivos.

SECUENCIA DE CLASE (y formas de participación y distribución del tiempo para cada actividad).

1. Presentación de vocabulario: se hace entrega a los alumnos de la ficha de trabajo con los colores y la descripción de la personalidad según las preferencias en los colores. En clase abierta se leen de uno en uno invitando a cada aprendiente a que lea su color favorito y a comentar la descripción hecha de su personalidad. El resto de compañeros también podrán hacer comentarios al respecto. Las descripciones y los comentarios darán pie a que salgan descripciones más completas. (20 min.)
 2. Traer a la clase sus conocimientos: se muestran las fotos de Manu Chao y se pregunta en clase abierta si alguno de los aprendientes sabe quién es. En la pizarra se escribe la
-

- información dada: profesión, nacionalidad y descripción física (15 min.) Se les informa de que a continuación, para saber cómo es su carácter y gustos, escucharemos la canción en la que habla de él.
3. Primera audición: se oye la canción sin texto para que los aprendientes escriban todas las palabras que comprendan. Tras la audición se hace una puesta en común en clase abierta y se escriben las palabras captadas en la pizarra (10- 15 min.)
 4. Segunda audición: se les entrega el texto de la canción sin sustantivos para que la completen (10 min.)
 5. Por parejas se intenta que completen la canción entre las palabras que han entendido ambos (5 min.)
 6. En clase abierta se hace una puesta en común de la canción completa quedando las palabras nuevas escritas en la pizarra (10 min.)
 7. Al tener la canción completa se pide a los aprendientes que hagan una descripción de la personalidad de Manu Chao que quedará escrita en la pizarra tras los primeros datos dados sobre él (10 min.)
 8. Al concluir se hace notar que toda la información escrita en la pizarra es información dada con el verbo SER, información con la que terminará la sesión (5 min.)

Notas de campo:

12: 15 Presentación del vocabulario mediante oposiciones

12: 35 Primera descripción de Manu Chao bastante amplia tanto de su físico como de su carácter

13:05 Primera audición bastante fructífera.

Informe de clases:

Los objetivos de esta sesión han sido cubiertos al completo.

En principio con la actividad de los colores se pretendía traer a la clase el vocabulario que ellos ya conocieran para describir la personalidad y desde ahí ampliarlo según sus necesidades (9). Se ha comenzado partiendo del vocabulario presente en la fotocopia. Algunos de los adjetivos presentes se ampliaba o aclaraba su significado con sus opuestos y de ahí se ha invitado a los/las aprendientes a que dedujeran adjetivos desde algunos sustantivos (7) y a que introdujeran algunos pares de opuestos más, siempre dentro del grupo léxico para descripciones de personalidad .

Tras tener un grupo léxico adecuado (unas veinte unidades léxicas) se ha pasado a la práctica guiada: la descripción en grupo abierto de Manu Chao (3: CL, CD). En principio se ha comenzado trayendo más vocabulario conocido a la clase, datos como la procedencia, la profesión o el físico. Después se ha pasado a una primera descripción de su carácter según lo que podíamos observar de él en las diferentes fotos llevadas al aula con ese fin (4). Una primera descripción de él ha quedado escrita en el pizarra para una posterior revisión tras el trabajo con la canción.

Los /las aprendientes se han mostrado contentos y activos por oír una canción (13). Aunque en las diferentes sesiones se ha trabajado con diferentes materiales, parece que las canciones y los vídeos son materiales estrellas que de primeras los motivan e invitan a participar activamente. (Pro. Refl.) Todos esperaban el texto para completar y aunque muchos han dudado de su capacidad de tomar palabras sueltas, el resultado ha sido bastante bueno. De un total de 25 sustantivos, en la primera audición sin texto en total, en clase abierta, se han expuesto casi 20, por lo que el reconocimiento de estas unidades en la segunda audición, en la que debían escribir las palabras en sus respectivos huecos, ha sido mucho más fácil para todos los participantes (10). Han sido muchas las unidades léxicas correctamente discriminadas sin conocer su significado por lo que el objetivo relativo a la comprensión auditiva y la discriminación de sonidos ha sido ampliamente conseguido (5).

Finalmente, tras el trabajo con la canción, se ha vuelto la atención a la descripción primera hecha de Manu Chao. Tras conocer algo más sobre sus gustos y aficiones la descripción se ha completado con nuevos adjetivos que, o bien han tomado de la actividad anterior, o bien han buscado en el diccionario o han preguntado a otros compañeros. Exceptuando el trabajo de escritura para completar la canción, toda la sesión se desarrolló en clase abierta. 12

De toda la sesión, la actividad considerada más productiva ha sido la audición de la canción y la discriminación de palabras desconocidas por ellos. De esta forma trabajamos su capacidad de reproducir palabras sin conocerlas (5), sin haberlas visto u oído con anterioridad, lo que supone un gran paso en el aprendizaje. (Prof. Refl.)

Apéndice IV: Cuestionario al observador

Basado en Pilar Melero Abadía

(2002: 702- 703)

Basándose en las observaciones realizadas en el periodo de clases, responda a las siguientes preguntas subrayando una de las respuestas posibles dadas y haciendo comentarios relativos a la pregunta cuando lo crea necesario o de ayuda.

Durante el periodo observado de clases:

1. ¿Se pone énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación?

Siempre: X

Gran parte del tiempo:

A veces:

Casi nunca:

Nunca:

Comentarios:

2. ¿Está la enseñanza centrada en el alumno?

Siempre: X

Gran parte del tiempo:

A veces:

Casi nunca:

Nunca:

Comentarios:

3. ¿Se desarrolla la competencia comunicativa del alumno (competencia lingüística, pragmática, estratégica y sociolingüística)?

Especifique si se desarrollan más unas competencias que otras y con qué atención.

Se desarrollan con bastante atención las competencias lingüística y la estratégica y con algo menos de atención aunque presentes la competencia pragmática y la sociolingüística.

4. ¿Se simulan situaciones comunicativas de la vida real?

Siempre: X

Gran parte del tiempo:

A veces:

Casi nunca:

Nunca:

Comentarios:

5. ¿Las cuatro destrezas se desarrollan de forma integrada?

Siempre:

Gran parte del tiempo: X

A veces:

Casi nunca:

Nunca (especifique de qué forma se desarrollan las destrezas)

6. ¿Se desarrolla la autonomía del aprendizaje?

Siempre: Gran parte del tiempo:

A veces: Casi nunca: X Nunca:

Comentarios: *no se realizan autoevaluaciones, ni los alumnos llevan un diario de clase ni se les dedica mucho tiempo para que sean ellos los que propongan iniciativas de aprendizaje.*

7. ¿Se da un desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje?

Siempre: Gran parte del tiempo:

A veces: Casi nunca: X Nunca:

Comentarios: *la mayoría de estrategias presentadas son de comunicación y se reducen al uso de circunloquios o de sinónimos, estrategias introducidas con ejemplos por la profesora.*

8. ¿Se ocupa la gramática del análisis del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa?

Siempre: X Gran parte del tiempo:

A veces: Casi nunca: Nunca:

Comentarios: *hay poca presencia de gramática en estas sesiones pero siempre que aparece se trata desde una perspectiva comunicativa.*

9. ¿Se enseña la gramática inductivamente?

Siempre: X Gran parte del tiempo:

A veces: Casi nunca: Nunca:

Comentarios: *similares a los anteriores, cuando aparece algún elemento gramatical, que ha sido en pocas ocasiones, de enseña de forma inductiva.*

10. ¿Hay selección adecuada a las necesidades gramaticales del momento?

Siempre: X Gran parte del tiempo:
A veces: Casi nunca: Nunca:
Comentarios:

11. ¿Hay una progresión gramatical de las estructuras simples a las complejas?

Siempre: X Gran parte del tiempo:
A veces: Casi nunca: Nunca:
Comentarios:

12. ¿Se hace una selección del vocabulario más frecuente y productivo?

Siempre: X Gran parte del tiempo:
A veces: Casi nunca: Nunca:
Comentarios:

13. ¿Hay aprendizaje contextualizado de vocabulario y no mediante listados de palabras?

Siempre: X Gran parte del tiempo:
A veces: Casi nunca: Nunca:
Comentarios:

14. ¿Hay una secuenciación de las actividades desde las más controladas hasta las más libres?

Siempre: X

Gran parte del tiempo:

A veces:

Casi nunca:

Nunca:

Comentarios:

15. ¿Hay una introducción de textos y documentos auténticos?

Siempre:

Gran parte del tiempo: X

A veces:

Casi nunca:

Nunca:

Comentarios:

16. ¿Se dan diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, plenaria, en grupo...?

Siempre: X

Gran parte del tiempo:

A veces:

Casi nunca:

Nunca:

Comentarios:

17. ¿Se da un reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje?

Siempre: X

Gran parte del tiempo:

A veces:

Casi nunca:

Nunca:

Comentarios:

18. ¿Es importante el aprendizaje intercultural?

Siempre: X

Gran parte del tiempo:

A veces:

Casi nunca:

Nunca:

Comentarios:

Apéndice V: Características de la enseñanza comunicativa

Basado en Melero Abadía, Pliar (2004: 689- 714).

Características de la enseñanza comunicativa:

1. Hace énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación
 2. La enseñanza está centrada en el alumno.
 3. Se desarrolla la competencia comunicativa del alumno.
 4. Hay simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol.
 5. Hay desarrollo e integración de las cuatro destrezas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora.
 6. Hay desarrollo de la autonomía del aprendizaje: desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje.
 7. La gramática se ocupa del análisis del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa y se enseña inductivamente.
 8. Hay una selección adecuada de los contenidos gramaticales a la necesidad del momento y una progresión de las estructuras más simples a las más complejas.
 9. Hay una selección del vocabulario más frecuente y productivo. Hay un aprendizaje contextualizado de vocabulario y no mediante listados de palabras.
 10. Hay secuenciación de las actividades desde las más controladas a las más libres.
 11. Hay introducción de textos y documentos auténticos.
-

12. Se dan diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos, plenaria.
13. Hay reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.
14. Hay una importancia creciente del aprendizaje intercultural.

Apéndice VI: Guía de auto observación

Carmelo Fernández Loya (2002: 127).

1. Comienzo de clase.

¿He sido puntual?

¿Me he familiarizado con los alumnos?

¿He recordado lo que hicimos en la clase anterior?

2. Objetivos.

¿He logrado los objetivos que me había marcado?

¿He cambiado los objetivos durante la clase?

¿Han sido adecuados los objetivos para mis alumnos?

3. Programación y puesta en práctica.

¿He preparado las clases de acuerdo con los objetivos?

¿He llevado a la práctica lo que había preparado?

Si he cambiado algo, ¿por qué lo he hecho?

¿Los cambios han sido justificados?

4. Contenidos de la clase.

¿Las actividades han sido efectivas?

- ¿He intentado integrar más de una destreza en cada actividad?
- ¿Qué destrezas han practicado los alumnos en las clases?
- ¿Alguno de los alumnos no ha entendido las instrucciones después de exponerlas?
- ¿El tiempo para la realización de las actividades ha sido suficiente?
- ¿El contenido era adecuado para el nivel de los alumnos?
- ¿Alguna actividad no me ha dado el resultado esperado? ¿La sustituiría por otra?
- ¿Los materiales que he usado eran atractivos?
- ¿Las actividades estaban bien secuenciadas y facilitaban la asimilación?

5. Cierre de la clase

- ¿He acabado la clase de forma brusca?
- ¿He recordado a los alumnos lo que quería que aprendiesen?
- ¿La clase ha terminado con la sensación de haber completado algo?
- ¿La clase ha acabado con eficacia, sin tiempos muertos ni actividades de relleno?

Apéndice VII: Transcripción de entrevista abierta a una profesora compañera.

Jueves 13 de octubre de 2005, de 13: 45 a 13: 57 horas en la sala de profesores del centro de trabajo.

- *Oye Rosa perdona, ¿tienes unos minutos para mirar el material de mi investigación?*
 - *Claro Vane, quedamos hoy, ¿no? ¿Cómo va?*
 - *Ahí vamos, ya sólo queda un día de observación y después vendrá lo duro. ¿Miramos la planificación sobre la que he trabajado, a ver que te parece? También tengo el cuestionario preparado por si podemos echarle un vistazo.*
 - *Claro, a ver, dime.*
-

- *Mira, esta es la planificación. La he hecho sobre la programación de la escuela,...como ya conocía a los alumnos porque les di clase la semana pasada también,... esta es la adaptación que he hecho de la programación,...*

- *Además has quitado un día, ¿no?*

- *¡Claro! Ayer fue fiesta...*

Tras unos minutos mientras Rosa echa un vistazo a la planificación.

- *Veo que has seleccionado algunas de las actividades propuestas en la programación y que incluso has cambiado el orden de días en el que aparecen y el orden y la secuencia...*

- *Sí, es que me parecía que algunas actividades pegaban mejor con otras propuestas para otros momentos, como por ejemplo la de “Las compras de Daniel”, creo que pega más con la audición de los regalos...*

-*Sí, sí, estoy de acuerdo. Creo que has hecho una buena selección y ordenación y supongo que habrás tenido en cuenta los contenidos de la clase de gramática anterior a las tuyas para que vayan coordinadas...*

- *Claro, claro, lo he tenido en cuenta.*

- *Lo que quizás me parece un poco reiterativa es la secuencia del jueves, es la que has hecho hoy, ¿no? ¿Cómo ha ido?*

- *Pues la verdad es que se han cansado un poco, un poco larga de más creo...*

- *Si ¿no?, era lo que sospechaba. Me parece que hay demasiadas actividades diferentes para practicar lo mismo, ¿no? Incluso el orden no tiene una secuencia de actividades más dirigidas a las libres sino al revés...*

- *Ahora que acabamos de terminar con la clase, estoy de acuerdo contigo...además, la parte de la comprensión auditiva no ha funcionado nada nada, ninguno estaba atendiendo a las lecturas de los compañeros...*

- *Necesitas introducir algún motivo por el que ellos tengan que atender, alguna búsqueda de información, un vacío de información,...*

- Sí, algo así. Pensaré sobre ello

- Por lo demás Vane, me parece una buena adaptación aunque eso lo tienes que ver más tú porque yo no conozco a los alumnos.

- Claro, oye ¿y el cuestionario? ¿tienes tiempo de verlo?

- ¡Claro! Me interesa mucho además...

- Toma...

- A ver,....

Tras otros minutos de inspección

- Muy bien, Vane, me parece muy completo, ¿Cómo lo has hecho?

- Básicamente son las características que Pilar Melero propone en un artículo del Vademécum como características de la enseñanza comunicativa...

- Interesante, me tienes que dar la referencia.

- Claro, claro...

- No vas a tener ningún problema con el cuestionario. Hemos visto todas estas características en clase y supongo que Javier sabrá contestar correctamente. A lo mejor, como mucho, no tendrá información suficiente para contestar a las preguntas relacionadas con la gramática, ya que no hay un tratamiento explícito de ella en las clases de conversación, ¿no?

- Sí claro, he pensado en eso que dices y creo que una posible solución es hablar de la gramática teniendo en cuenta el poco tiempo dedicado a ella en estas clases. O sea, partiendo de que tiene poco espacio en las clases, hablar de comportamiento que presenta en ese poco tiempo...

- Es lo único que se puede hacer, ¿no?

- Eso creo.

- Con las demás preguntas todo irá bien, ya verás. Además me parece una buena idea la de pasarle el cuestionario para que él termine de asentar todas estas características como

características comunicativas y para que las busque, se fije en ellas o intente hacerse una idea de cómo son en la práctica para identificarlas en tus clases.

- Bueno, a mi me va a ser de ayuda así que si también es de ayuda para él, genial ¿no?

- ¡Claro mujer! Pues Vane, me parece muy interesante lo que estás haciendo. Cuando lo termines me gustaría que me lo pasaras, ¿vale?

- Bueno, a ver qué pasa. Muchas gracias Rosa.

- De nada niña, ¡suerte! Me tengo que ir.

- Claro, ¡hasta mañana!

- Chao.
