



IL3-UNIVERSITAT DE BARCELONA

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E/LE)  
edición 2010-12

VICENS COLOMER DOMÍNGUEZ

**CREACIÓN DE MATERIALES  
ESPECÍFICOS PARA UN CONTEXTO  
DE APRENDIZAJE E/LE  
DE NO-INMERSIÓN**

Memoria dirigida por la profesora  
Silvia Pueyo

Fecha de entrega de la memoria:  
Diciembre de 2013

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA DEL TEMA	6
3. OBJETIVOS – Generales y específicos	7
4. MARCO TEÓRICO	9
4.1 Enseñanza-aprendizaje del Español como Segunda Lengua / Lengua Extranjera: la importancia del <i>contexto</i> .	9
4.2 Adquisición y aprendizaje de lenguas	13
5. METODOLOGÍA	16
5.1 Análisis de las diferencias entre los estudiantes de ESL y de ELE: el caso de Emily y de Ali. Descripción del contexto	16
i. El tiempo de exposición a la lengua meta.	18
ii. El papel del profesor	20
iii. En el aula: grupos homogéneos frente a grupos heterogéneos.	23
iv. La motivación y los aspectos socioculturales	25
5.2 Contextualización de la propuesta y del grupo meta	27
i. El curso	28
ii. La escuela	28
iii. El grupo	29
5.3 Fundamentación teórica de la propuesta didáctica presentada	32
5.4 Descripción de la estructura donde va enclavado el material	35
5.5 Descripción del proceso creativo y de la tipología de materiales y/o actividades.	38
6. DESCRIPCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL MATERIAL DISEÑADO	40
6.1 Programación de la propuesta didáctica	40
6.2 Ejemplo de Unidad Didáctica: Las actividades	43
6.3 Puesta en práctica de la unidad didáctica	51
7. CONCLUSIONES	53
7.1 Reflexión sobre los objetivos iniciales	53
7.2 Elementos a reconsiderar para futuras aplicaciones en función de los resultados obtenidos	54
7.3 Viabilidad del proyecto	56
8. BIBLIOGRAFÍA	58
9. ANEXOS	63

Anexo 1- Descripción general de los estudiantes	64
Anexo 2- Cuadro de análisis del grupo	65
Anexo 3- Cuestionario de autoevaluación para el alumno	67
Anexo 4- SCOBA para el alumno	68
Anexo 5- SCOBA para el profesor	69
Anexo 6- Actividad: <i>¿Quién es el personaje famoso?</i>	70
Anexo 7- Actividad: <i>¿Conoces a alguno de estos actores?</i>	71
Anexo 8- Actividad: <i>¿Conoces a alguna de estas actrices?</i>	72
Anexo 9- Actividad: <i>¿Cuántas conexiones puedes hacer?</i>	73
Anexo 10- Actividad: <i>Trabajamos con Volver de Pedro Almodóvar</i>	74
Anexo 11- Actividad: <i>Trabajamos con Volver de Pedro Almodóvar (Atención a la forma)</i>	75
Anexo 12- Tarea final: <i>Haciendo de productores</i>	79
Anexo 13- Ficha de evaluación del curso	82
Anexo 14- Comentario sobre las evaluaciones de los estudiantes	84

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo corresponde a la Memoria final de investigación del Máster de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE), organizado por IL3 y la Universidad de Barcelona en el período 2010-2012.

El objetivo de esta es presentar una propuesta didáctica para un contexto de lengua extranjera (entiéndase por ello, contexto de no-inmersión lingüística) a partir de las características específicas que presenta este contexto y las necesidades de aprendizaje concretas de los alumnos que estudian en él.

Creemos que es necesaria una revisión de los conceptos de aprendizaje de una lengua extranjera y adquisición de una segunda lengua, siempre partiendo del contexto en el que se dan ambas situaciones. Especialmente, como podremos ver en el apartado de metodología, estos dos conceptos se han ido fundiendo en uno, hasta llegar a nuestros días donde muchos estudiosos usan uno u otro término como sinónimos. Sin embargo, nuestra experiencia pedagógica, tanto en uno como en otro contexto, siempre ha sido muy distinta y de ahí surge la necesidad de revisión.

Para nosotros, las diferencias entre estos dos contextos van a determinar la naturaleza del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Teniendo esto en cuenta, debemos considerar los materiales que decidimos usar con nuestros estudiantes como una parte muy significativa del proceso.

El trabajo está por tanto introducido por una primera parte metodológica donde, usando como ejemplo a dos estudiantes modelos de español, y cada uno de ellos en un contexto distinto, explicaremos las diferencias esenciales que existen entre el aprendizaje o adquisición de una lengua (español en este caso) desde el punto de vista de exposición a la lengua; diferencias en el papel o rol del profesor; lo que representa el espacio del aula en cada caso y la configuración de los grupos de estudiantes; y, por último, los aspectos o motivaciones que acompañan a uno y otro estudiante durante su proceso de aprendizaje.

Posteriormente, y después de haber analizado la naturaleza de ambos contextos y su inferencia en aspectos tan importantes como la motivación de los estudiantes, pasamos a contextualizar la propuesta didáctica para un grupo de nivel B1/B2 en un contexto de no-inmersión y de aprendizaje del español como lengua extranjera en Londres. Explicaremos las características de la mayoría de los cursos que ofrecen las escuelas de lenguas, las necesidades de muchos de los estudiantes de estas características, sus objetivos de

aprendizaje, sus limitaciones temporales, etc., y aspectos como las creencias en torno a lo que representa aprender una lengua en esta cultura.

Una vez expuesta toda esta información continuamos con la fundamentación teórica de nuestra propuesta didáctica. Para ello, es muy importante recordar que mucha de esta información ha podido ser contrastada con la experiencia real de enseñanza en el aula. Describimos el proceso creativo del tipo de materiales, la estructura del curso programado, el lugar donde va ubicada la unidad didáctica (en adelante UD), los materiales que se han creado para esta, para terminar con las reflexiones que se desprenden de su implantación en el aula.

Cerraremos este trabajo con el capítulo de las conclusiones. En este expondremos a las que hemos llegado fruto de todo este proceso de reflexión a partir de nuestra propia experiencia en el campo de la enseñanza de ESL (contexto de inmersión) y de ELE (contexto de no-inmersión) y la consulta bibliográfica sobre el tema, además de creación de materiales que se ha realizado, así como su implantación real de la propuesta didáctica en el aula y los posibles cambios o adaptaciones para el futuro.

## 2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL Y ACADÉMICA DEL TEMA

La idea de este trabajo de investigación es fruto de mi experiencia profesional en el campo de la enseñanza de ELE. Hace muchos años que trabajo como profesor y formador de profesores ELE para adultos y durante este tiempo he tenido la posibilidad de trabajar en varios centros de enseñanza, en distintos países, y, por lo tanto, en diferentes contextos. Además, he tenido la oportunidad de trabajar con grupos monolingües en contexto de inmersión y en contexto de no-inmersión, así como con grupos plurilingües en ambos contextos.

En todos, o casi todos, los casos y contextos mencionados anteriormente, los cursos impartidos iban y van siempre acompañados de un manual elegido por la institución educativa o el profesor, y con el objetivo de ayudar al estudiante en su proceso de aprendizaje de la nueva lengua. La experiencia, sin embargo, me dice que las editoriales que publican dichos manuales, más allá de que en las descripciones de estos digan que están pensados para estudiantes en distintos contextos, a la hora de la verdad, esto no es así. En casi todos los casos los manuales están creados para satisfacer las necesidades de los estudiantes en un contexto de inmersión y en un país de habla hispana. Los profesores que trabajamos en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (no-inmersión) y no como segunda lengua (contexto natural o de inmersión), debido a la tipología de estudiante y de los cursos que impartimos, usamos dichos manuales pero modificándolos tanto para cubrir las necesidades de nuestros alumnos, que se podría decir que al final acabamos creando nuestros propios manuales.

En un momento como en el que estamos, donde cada vez más se tienen en consideración las necesidades específicas tanto individuales como grupales de los estudiantes a la hora de crear programas y syllabus, y se buscan nuevas formas de potenciar al máximo la autonomía del aprendiente, creo que es necesario replantearse el uso de este tipo de manuales “genéricos” creando una propuesta de “*manual*” que se ajuste más a las necesidades de este tipo de estudiante. Para ello, las denominadas TIC van a jugar un papel muy importante.

### 3. OBJETIVOS: generales y específicos

Nuestra carrera profesional está centrada en estos momentos en el contexto específico de la enseñanza del español como lengua extranjera en el extranjero (entendida pues en un contexto de no-inmersión), y más concretamente en Gran Bretaña. Anteriormente, sin embargo, y durante varios años se desarrolló en España, es decir, en un contexto donde la enseñanza del español se debe entender como de aprendizaje de una segunda lengua y, por tanto, de inmersión. Este trabajo es fruto, pues, de esta experiencia profesional. A esta experiencia docente hay que añadirle la experiencia como formador de profesores y como coordinador de departamentos de lenguas modernas en distintas instituciones, eso sí, siempre en centro de enseñanza de lenguas para adultos, lo que en el Reino Unido se entiende como centros de enseñanza para “*further education*” o de “*higher education*”. Es, por tanto, que fruto de esta experiencia hemos creído necesario hacer una aportación a este campo. Creemos que los manuales que están a nuestro alcance en el mercado para cubrir este contexto no siempre tienen en consideración las peculiaridades del tipo de alumno que estudia en este contexto determinado. Son un tipo de alumnos con unas necesidades distintas a los que estudian en contextos de inmersión y, por tanto, necesitan un tipo de materiales específicos y determinados que cubran sus necesidades tanto individuales como de grupo.

Es, por tanto, nuestro objetivo principal ofrecer una secuencia didáctica con sus materiales que cubra dichas necesidades, ponerla en práctica y poder hacer un balance final sobre su adecuación al contexto específico.

Para ello, y de nuevo, con la ayuda de la experiencia profesional han hecho que nos hayamos puesto como objetivos específicos con este trabajo:

- Identificar cuáles son las diferencias esenciales entre las necesidades individuales y grupales de los estudiantes de ELE en un contexto de aprendizaje de no-inmersión y los estudiantes en un contexto de inmersión.

- Definir las características globales y esenciales de los estudiantes en contexto de no-inmersión.

- Proponer una alternativa de secuencia de UD que cubra dichas necesidades.

Para todo ello, partiremos de la creación de un marco teórico suficiente como para que nuestros lectores reflexionen con nosotros sobre la naturaleza real de los dos contextos de aprendizaje. En segundo lugar, expondremos las características específicas y, por tanto, las diferencias que existen entre ambas, y de qué forma estas afectan al proceso de

aprendizaje. En último lugar, presentaremos un tipo de programación, de actividades, tareas o proyectos que creemos cubren las necesidades específicas de este tipo de estudiante, tanto individuales como grupales. Por último, reflexionaremos sobre su implantación en el aula y sus posibles modificaciones posteriores.

Con todo ello, esperamos dar luz a un tema, a nuestro entender, muy necesario como es la creación de materiales para cursos de ELE en contextos de no-inmersión y, por tanto, teniendo en cuenta las necesidades reales de nuestros estudiantes.

## 4. MARCO TEÓRICO

En este primer apartado teórico del trabajo vamos a centrarnos en la investigación realizada alrededor de los conceptos contextuales de enseñanza y aprendizaje como segunda lengua o lengua extranjera, la importancia que el contexto tiene para definir ambos conceptos, y las diferencias esenciales que existen entre los conceptos de aprendizaje y adquisición que acompañan a los contextos mencionados.

### 4.1 Enseñanza-aprendizaje del Español como Segunda Lengua / Lengua Extranjera: la importancia del *contexto*

Hay términos que todos damos por sabidos, asimilados, aceptados y, por tanto, sin necesidad de ser discutidos. Esto es lo que nos sucede a los profesores de español como lengua extranjera (en adelante ELE) o de segunda lengua (en adelante ESL) cuando nos ponemos a hablar de estos términos que supuestamente definen nuestra profesión. Sin embargo, cuando uno decide profundizar o plantearse el porqué se usa uno u otro en un momento o contexto determinado se da cuenta de que no siempre se siguen unos mismos parámetros de uso o criterios para definirlos.

Pongamos, por ejemplo, los cursos de formación inicial para profesores de ELE, que muchos de nosotros realizamos en su momento. Desde el primer día se nos explicó cuál era la diferencia entre un estudiante de ELE y un estudiante de ESE; cómo el *contexto de aprendizaje* marcaba la diferencia entre ambos conceptos y, por tanto, ambos estudiantes; y cómo la forma de adquirir o aprender los enmarcaba dentro de un concepto u otro. Lo que no se nos dijo fue que no era lo mismo convertirse en profesor de ELE que en profesor de ESL; que, por ejemplo, no iba a ser lo mismo trabajar con estudiantes que quisieran aprender español en un país de habla hispana o con estudiantes que lo quisieran hacer en un país extranjero; o que no ibas a poder decidir por ti mismo si usar “otra” lengua que no fuera el español en el aula porque el contexto de aprendizaje iba a ser el que determinara dicho uso. Son muchas las cosas que no se nos dijeron a este respecto pero más importante, son muchas las cosas que se siguen “no diciendo” de forma más o menos voluntaria para no hablar de este tema, en nuestra opinión muy importante.

Pero esto no fue siempre así. Hubo un tiempo en el que la frontera entre ambos conceptos estuvo bien delimitada.

Lo primero que uno debe hacer ante una pregunta tan básica pero a la vez tan difícil de responder es acudir a un diccionario terminológico para ver qué se nos dice. Tomemos, por ejemplo, la definición que el *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas* de Palacios Martínez (2007: 224) nos ofrece sobre el concepto de lengua extranjera (LE). Esta es:

Lengua que no es la nativa o propia de un país pero que se enseña-aprende como asignatura en sus escuelas. Su empleo se restringe generalmente a la comunicación internacional y al manejo de documentación escrita. *Los términos lengua extranjera y segunda lengua se utilizan indistintamente en determinados ámbitos académicos.* No obstante, en otros existe una clara diferencia: una lengua extranjera es la que se enseña-aprende en determinadas instancias del ámbito educativo de un país, pero que no llega a emplearse como lengua de comunicación. El inglés, por ejemplo, puede describirse como lengua extranjera en España. Por el contrario, una segunda lengua es la que se emplea con cierta asiduidad como lengua de comunicación sin ser la lengua nativa de un país; este sería el caso del francés en Marruecos".<sup>1</sup>

La definición en sí nos satisface porque cumple con lo que estábamos buscando, o al menos con casi todo lo que estábamos buscando. Es en la frase en cursiva donde deberíamos detenernos: "*Los términos lengua extranjera y segunda lengua se utilizan indistintamente en determinados ámbitos académicos*". El diccionario no especifica, sin embargo, cuáles son dichos "ámbitos académicos" y, por tanto, por el momento no podemos hacer un análisis en más profundidad de este aspecto. Lo que sí que nos deja clara es la diferencia entre ambos contextos: SL se enseña/adquiere en un contexto donde la lengua meta es hablada como primera lengua, mientras que LE se enseña aprende en un contexto en el que a lengua meta es extranjera.

Pero, entonces, ¿cuándo se empezaron a mezclar dichos conceptos? ¿Cuándo, quién y por qué alguien decidió que se podían usar indistintamente? Y, sobre todo lo que nos atañe para nuestro trabajo, si no son conceptos que se puedan usar alternativamente, los materiales que usamos en ambos contextos, ¿son siempre intercambiables o deberían estar creados exclusivamente en función del contexto en el que se van a usar? Para intentar encontrar respuestas a algunas de estas preguntas dirigimos nuestros pasos hacia los trabajos sobre el inglés como LE y como SL que hay publicados.

Resulta algo sorprendente empezar a leer la distinción hecha por Ellis en su *The Study of Second Language Acquisition* (1994: 11) y en la que empieza diciendo: A

---

<sup>1</sup> Las cursivas son mías.

*distinction between second language and foreign language is sometimes made.* Es decir, en propias palabras del autor: “*sometimes*”. Esto nos demuestra que a mediados de los años 90 del siglo XX en el mundo anglosajón la diferencia entre ambos conceptos se hacía tan solo “a veces”. Tanto es así que el propio Ellis (1994: 24) cuando quiere diferenciar entre uno y otro concepto lo hace recurriendo a los términos de lengua extranjera aprendida en un contexto “*natural*” o “*educational*”. De alguna manera, si bien el autor no usa los términos LE y SL, sí que hace una diferencia en el tipo de aprendizaje según el contexto en el que se dé. Esto en definitiva viene a confirmar nuestras sospechas: existen diferencias entre ambos conceptos.

Por aprendizaje en un contexto *natural* el autor entiende tres posibles contextos diferentes. Por un lado, y el más común, el que se da donde la lengua meta (el inglés en este caso) es la lengua materna de la mayoría de los hablantes del lugar donde se da el intercambio comunicativo, poniendo como ejemplo el aprendizaje del inglés en EEUU. Por otro lado, el que podemos encontrar en países donde no es la lengua de la mayoría de los hablantes pero es considerada oficial. Este sería en caso de muchas zonas de las excolonias británicas como puede ser la India. Por último, se podría entender contexto natural también aquel donde la lengua usada, sin ser la nativa, es considerada como medio de comunicación para un contexto determinado como por ejemplo es el inglés en las transacciones comerciales en Japón.

Para el autor, los contextos de aprendizaje entendidos como “*educational*” son todos aquellos que se producen dentro de un aula. Estos son: los denominados como “*segregation*”, los “*submersion*”, “*inmersión*”, y, por último y los que más nos importa a nosotros para este estudio los “*foreign language classroom*”. Es decir, si bien Ellis reconoce que no siempre, incluso como él mismo dice “*raramente*”, se hace la distinción entre LE y SL, lo que para él sí es importante es el lugar, el contexto donde se produce dicho aprendizaje/ adquisición.

Para el autor todo ello además vendrá determinado por una serie de elementos que harán que el aprendizaje / adquisición sea más o menos exitoso. Algunos de estos elementos son el sexo, la edad, la clase social y la identidad étnica. Todos ellos actuarían como decantadores en la balanza del aprendizaje teniendo siempre como punto de equilibrio los factores sociales que determinan o definen el contexto en el que se da el aprendizaje o adquisición (Ellis, 1994).

Pero es en el mundo del estudio del aprendizaje / adquisición del inglés como SL o LE donde se nos ofrece una definición que incluye todos los elementos mencionados y

estudiados a fondo por Ellis, además del que nos ha empujado a desarrollar esta investigación. Carter y Nunan (2001: 2) en su introducción a *The Cambridge to Teaching English to Speakers of other Languages*, y después de definir el concepto de ESL (*English as a Second Language*) en contraste con el de EFL (*English as a foreign language*) y partiendo de las mismas premisas que hace Ellis (1994) dicen:

*The ESL/EFL distinction has been an important one in language pedagogy for many years because, in each case, the context in which the teaching takes place is very different, requiring different materials, syllabuses and pedagogy.*

Carter y Nunan nos dan la respuesta que estábamos buscando. La diferencia entre ambos conceptos es evidente, pero sobre todo desde el punto de vista de los enseñantes, de los profesores. Y, todavía más, y mucho más relevante para nuestro trabajo. Los autores están de acuerdo con que una de las diferencias más evidentes entre ambos conceptos vendrá determinada por la necesidad de usar distintos tipos de materiales (“*requiring different material*”) al enseñar en un contexto de inglés como LE o de SL. Así pues, esta definición podría perfectamente aplicarse a la enseñanza del español como LE o como SL.

Carter y Nunan (2001: 3) reconocen que la distinción entre ambos conceptos, la enseñanza del ESL (inglés como segunda lengua) y la del EFL (inglés como lengua extranjera), ha sido generalmente aceptada y esta distinción ha ofrecido la posibilidad de crear un marco que las definiera. Sin embargo, reconocen también que cada vez es más difícil establecer una frontera clara entre ambos conceptos por tres razones principales. En primer lugar porque para ellos no es lo mismo enseñar inglés en Japón que en Brasil por cuestiones socioculturales. En segundo lugar porque la expansión del concepto *English as a World Language* (EWL) hace que cada vez sea más difícil considerar a esta lengua como lengua extranjera. Y, por último, y la que quizás nos interesa más a nosotros, el hecho de que las tecnologías que tenemos a nuestro alcance permiten que nuestros estudiantes en un contexto social de aprendizaje de LE estén cada vez más en contacto con la lengua meta que están aprendiendo de una forma “real”.

Si bien es cierto que la globalización en la que vivimos nos ofrece la posibilidad de estar en constante contacto con diferentes sociedades, culturas, etc. en tiempo real sin la necesidad de trasladarnos físicamente a esos lugares, también es verdad que no todo el mundo tiene acceso a ese tipo de tecnología, o simplemente, no todo el mundo se siente cómodo usándola.

Por otro lado, y si aceptamos la idea de que el inglés se está convirtiendo o se ha convertido ya en lengua franca, no podemos decir lo mismo de la lengua que nos ocupa y

que es ámbito de estudio en este trabajo, el español. Creemos que en este caso el aspecto sociocultural que empuja al aprendizaje de una lengua y la visión de la lengua en sí es definitorio. La mayoría de los estudiantes de ELE tienen una visión muy estereotipada de la cultura hispana. La gran mayoría no ve a España o a los países latinoamericanos como lugares donde poder ir a desarrollar sus habilidades profesionales o lugares donde crecer en este campo. Hay muchas variables que determinan esta actitud, pero creemos que son dos principalmente: por un lado, la crisis económica en la que están sumergidos muchos de los países hispanohablantes, y, por otro, la actitud de algunos gobiernos que se empeñan en seguir potenciando la parte más folclórica del país como reclamo turístico.

Así pues, y teniendo en cuenta y en consideración todo lo aportado por los estudiosos del tema, podemos decir que hay diferencias entre los conceptos que nos ocupan, LE y SL, pero que las fronteras de los ámbitos que abarcan son cada vez más difusos, y los elementos que las han definido hasta nuestros días se van mezclando cada vez más. Sin embargo, creemos oportuno hacer hincapié en lo dicho por Carter y Nunan al definir ambos conceptos y que nos ayudará a seguir adelante en este trabajo: la necesidad de usar diferentes tipos de materiales según se esté enseñando a un contexto de LE o SL.

#### **4.2 Adquisición y aprendizaje de lenguas**

El término “adquisición de segundas lenguas” actualmente se usa, y como nos confirma el Diccionario de términos clave de ELE, “para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje”.

Fue Krashen (1981), a mediados de los años ochenta del siglo XX quien intentó proporcionar una explicación total, una teoría global, sobre cómo se lleva a cabo la adquisición / aprendizaje de una SL o LE. Para ello partió de cinco premisas o hipótesis, a las cuales hacemos referencia en el apartado dedicado al papel del profesor en dicho proceso, de las que nos quedamos con la primera. Esta es, Krashen marca la diferencia entre el concepto de adquisición y el de aprendizaje. Para este, adquisición se entendía como el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendizaje desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una segunda lengua para la comunicación. Este desarrollo consiste en la superación de unos estadios sucesivos, que se presentan en un orden de adquisición natural. Para que se dé este proceso el alumno debe estar expuesto a un input comprensible superior al de su nivel (hipótesis del “*input + 1*”). Todo este proceso se da en un contexto determinado, este es, el “contexto natural”.

Por “contexto natural” se entiende el contexto donde se desarrolla la adquisición de la lengua materna o la SL. En ambos casos el aprendiz estará constantemente expuesto a dicha lengua.

Por otro lado, el concepto aprendizaje debía relacionarse con las lenguas extranjeras y el contexto en el que se aprendían o aprenden dichas lenguas. En este caso, el aprendizaje es el conocimiento consciente de reglas gramaticales y su aplicación a la producción verbal. Por tanto, Krashen entendía ambos conceptos como opuestos: adquisición=inconsciente frente a aprendizaje = consciente. Así como el término de adquisición estaba ligado al del contexto natural, en el caso del aprendizaje este se relacionaba con el contexto denominado “institucional”. Por contexto institucional se entiende a cualquier aprendizaje formal, es decir, en un espacio pensado y dedicado para ello: escuela de lenguas, universidad, etc.

Sobre las diferencias entre la cantidad y calidad del *input* en estos dos contextos, natural e institucional, se han hecho muchas investigaciones, algunas de ellas incluso llegando a conclusiones como las de Felix y Weigl (1991: 178) en las que se afirma que en el contexto institucional no solo no ayuda al aprendizaje sino que impide de forma explícita al aprendiz de LE llegar o alcanzar una competencia nativa debido a la constante exposición a un solo *input*, el del profesor, a las características muy determinadas del aula donde se crea una irrealidad o copia de la realidad del contexto natural, etc.

En los trabajos sucesivos a los de Krashen hemos ido viendo como poco a poco los conceptos se han ido asimilando y confundiendo hasta llegar al punto en el que estamos y que refleja la definición del *Diccionario de términos ELE* y que mencionábamos al inicio de este apartado. Básicamente, una de las razones principales que se dan para dicha asimilación de conceptos es el hecho de que todos los estudiantes, ya sean de SL o de LE, tienen cada día más posibilidades de estar en contacto real con la lengua meta gracias a las “nuevas” tecnologías y esto permite que el tipo de aprendizaje se asemeje cada vez más, en el caso de LE, al contexto natural.

Es evidente que hay una parte de razón innegable en dicha afirmación. Hoy en día cualquiera de nosotros podría decidir vivir en casi cualquier parte del planeta encerrándose en un microcosmos personal rodeado de elementos que le rodearan y que fueran parte de su medio o entorno natural, gracias a internet, por ejemplo. Esta persona podría ver solo televisión en dicha lengua, escuchar las emisoras de radio que escucharía si estuviese en su medio natural, chatear por internet solo con personas que hablaran dicha lengua, etc. Sin ir más lejos, este es el caso de algunos inmigrantes que después de años de residir en un país

de habla distinta a la de su lengua materna carecen de la competencia comunicativa suficiente como para comunicarse en situaciones cotidianas. Sin embargo, no debemos olvidar que en este caso hay un elemento importantísimo, la motivación, que prácticamente no existe. Si bien partimos de la base de que cualquier estudiante que decida estudiar una lengua extranjera debe estar motivado de una u otra forma, no es por ello menos cierto pensar que van a necesitar de un profesor mediador que les facilite dichas herramientas y, que por tanto, estas formarán parte de la instrucción formal.

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1 Análisis de las diferencias entre los estudiantes de ESL y de ELE: el caso de Emily y Ali. Descripción del contexto

Si algo tienen en común los estudiantes de ESL y los de ELE es, a simple vista, que ambos grupos tienen un interés determinado por la lengua española. Ahora bien, posiblemente ahí terminan las coincidencias en cuanto a cómo aprenderán o adquirirán la lengua, y todo ello vendrá determinado por el contexto donde se dé dicho proceso.

En este trabajo, y para acotar lo máximo posible, vamos a centrarnos en las diferencias y similitudes que hay entre aprender español en España, por tanto como SL, o en Gran Bretaña o Irlanda, como LE.

Los datos expuestos en este apartado son el resultado de años de experiencia como profesor de ESL en Barcelona y como profesor de ELE en Dublín y en Londres. Los centros de formación y colaboración profesional, y de donde se extraen los resultados experimentales recogidos, son IH Barcelona (ESL), IH Londres (ELE), el Instituto Cervantes de Londres (ELE), la Universidad de Roehampton y la del *London School of Economics* (LSE) en el Reino Unido (ELE).

Entendemos, por tanto, que una persona que decide estudiar español, pongamos por caso, en Barcelona, lo va a estar haciendo como SL ya que el contexto en el que está sumergida le facilita la exposición constante a la lengua de una forma natural, mientras que la que decide hacerlo en Londres lo va a hacer como LE ya que su aprendizaje deberá ser formal y sin exposiciones naturales, o muy pocas, a la lengua meta.

Es importante hacer un inciso aquí con respecto al término “exposición natural a la lengua”. Nosotros entendemos que un estudiante no está expuesto de “forma natural” a la lengua cuando debe ir en busca de dicha exposición. No la encuentra cuando sale de casa, o cuando está esperando el transporte público; no está expuesto a ella cuando oye los anuncios de las llegadas de los trenes; cuando va al supermercado y hace cola en la caja para pagar; no lo está tampoco cuando deja la televisión prendida para que le haga compañía mientras cocina; etc. El estudiante debe recurrir a las tecnologías que tiene a su alcance para exponerse a dicha lengua meta, en este caso el español. Este tema se expondrá más adelante cuando comparemos las posibilidades de exposición entre un estudiante de ESL y uno de ELE, pero creemos importante hacer esta reflexión ahora porque, en mayor o menor medida, esta delimitará la diferencia entre ambos tipos de aprendizaje.

Para facilitar la exposición de estas diferencias hemos creído oportuno crear dos perfiles de estudiantes: uno de ESL y otro de ELE.

Emily es una joven británica de veintiún años recién licenciada que ha decidido ir a España, a Madrid concretamente, y estudiar español durante su estancia en la ciudad. Está en su *Gap year*<sup>2</sup> así que su único objetivo durante esta estancia será aprender español, tener una buena experiencia personal y prepararse para su futuro profesional. Para ello se ha matriculado en una escuela de ESL, en un curso intensivo de cuatro horas diarias, durante un mes, y que espera que le ofrezca las herramientas comunicativas necesarias para el día a día en esta nueva ciudad. Su conocimiento de español es de un nivel B1 ya que hizo español en sus GCSE<sup>3</sup>.

Por otro lado tenemos a Ali que también estudió español en su etapa de secundaria al igual que Emily. Tiene veintiséis años y trabaja en un banco británico que recientemente ha sido absorbido por un banco español. Ali entiende que mejorar su español le puede abrir nuevas puertas profesionales dentro de su empresa, así que ha decidido apuntarse a estudiar esta lengua en una escuela de Londres que ofrece cursos por las tardes de dos horas de duración, después del trabajo, una vez a la semana.

En ambos casos, los dos estudiantes utilizarán el mismo manual en clase. Este es un manual editado y publicado en España que dice poder ser usado en ambos contextos de aprendizaje.

Una de los principales factores que tradicionalmente se han argumentado como diferenciadores entre estos dos tipos de estudiantes es el tiempo de exposición real a la lengua meta. Mi experiencia como profesor de ESL en Barcelona y como ELE en contextos anglosajones de alguna forma confirman esta teoría, pero con matices. Como sabemos, son muchos los factores que determinan el éxito del aprendizaje y, por tanto, generalizar en un tema como este sería un gran error. También es cierto que en muchos casos cuando no se da un aprendizaje formal sino que la lengua se adquiere de forma natural se pueden producir fosilizaciones de errores por falta de corrección formal. Sin embargo, tampoco por ello podemos afirmar que todos los aprendices de ESL terminan fosilizando y repitiendo errores al usar la lengua meta.

Veamos, pues, cuáles son estas variables que determinan las diferencias entre un estudiante ESL y a un estudiante ELE empezando por la que mencionábamos en pocas líneas más arriba, el tiempo de exposición a la lengua meta.

---

<sup>2</sup> Costumbre muy extendida en el mundo anglosajón donde se dedica el año después de finalizar la universidad para viajar y conocer mundo, y justo antes de iniciarse en el mundo profesional.

<sup>3</sup> Equivalente a la secundaria española.

Los aspectos diferenciales que vamos a tratar en este apartado son:

- i. El tiempo de exposición
- ii. El papel del profesor
- iii. En el aula: grupos homogéneos frente a grupos heterogéneos.
- iv. Motivación y aspectos socioculturales

Antes de entrar de lleno en el primero de los factores que marcan las diferencias entre los grupos de estudiantes aquí planteados habría que recordar que cada uno de estos, por sí solo, no crea dicha diferencia. Es la combinación de todas ellas, en mayor o menor grado de influencia, la que la determina.

- i. El tiempo de exposición a la lengua meta

Entendemos por tiempo de exposición a la lengua meta no sólo el tiempo que el estudiante pasa en clase manipulando la lengua meta sino también el tiempo al que se ve expuesto de forma natural a dicha lengua. Sin embargo, ahora nos vamos a centrar sólo en la primera de las situaciones: el aula y la lengua usada en ella.

En la gran mayoría de los casos, en los países anglosajones que tenemos en consideración en este estudio, aprender una lengua extranjera no ocupa más de tres horas a la semana, en el mejor de los casos. Lo cierto es que lo habitual es asistir a clases una vez por semana. Es decir, estar en el aula con el profesor en una sesión de un máximo de dos horas. Como decíamos, en el mejor de los casos esta situación se puede ampliar a dos veces a la semana pero generalmente estas se dan cuando el objetivo final del aprendizaje es académico y, por tanto, depende de un examen final que puede ser oficial o no.

En los países como Gran Bretaña e Irlanda no existe una cultura de aprendizaje de lenguas extranjeras y, por tanto, el desconocimiento de lo que representa dicho aprendizaje es tal que la mayoría de los estudiantes cuando decide iniciar su aprendizaje cree que conseguirá un nivel aceptable de competencia comunicativa en un determinado número de horas, nunca superior a cien.

Obviamente, todos sabemos que la realidad es otra, y, por tanto, cuando el estudiante se enfrenta a esta, se desmotiva. En el caso de Gran Bretaña, la razón de dicha ignorancia, si así se puede llamar, es el resultado de la política educativa de los últimos treinta años, desde que se decidió eliminar la obligatoriedad de una lengua extranjera tanto en primaria como en secundaria. Hay que decir, sin embargo, que a partir de septiembre de

2014 se volverá a reintroducir en primaria dicha obligatoriedad, lo que esperamos que ayude, como mínimo, a futuras generación a comprender qué significa aprendizaje una LE.

En definitiva, con tan pocas horas de aprendizaje formal en el aula, y teniendo sólo en consideración el tema de la programación académica, el contenido que se puede cubrir durante una semana de aprendizaje presencial e intensivo en un curso de ESL en un país de habla hispana, se necesitarán un mínimo de seis semanas para ser cubiertos en el contexto de ELE descrito anteriormente. Hay que tener en cuenta que estos momentos estamos hablando tan solo del tiempo dedicado a cubrir un programa y sin tener en cuenta ningún otro factor. Solo habiendo enseñado en ambos contextos, es posible ver el impacto de este elemento en el aprendizaje de un estudiante de ELE. Pensemos por un momento en el ámbito de los manuales que se nos ofrecen como posibles de ser usados en ambos contextos. Mientras que en dos sesiones de aprendizaje formal en un contexto de ESL de tres o cuatro horas se puede cubrir una UD, esa misma unidad necesita de seis u ocho semanas para ser cubierta en el contexto ELE.

Ahora salgamos del aula por un momento. Pensemos cuánto tiempo estará expuesto a la SL nuestra estudiante Emily, y cuanto Ali. El estudiante de ESL que ha decidido hacer un curso de, por ejemplo, un mes en un país de habla hispana, tiene como prioridad dicho aprendizaje. Va a dedicar todo su esfuerzo a mejorar su español dentro y fuera del aula. Además de las horas que va a pasar en la escuela y, por tanto, con la presencia de un profesor que actuará como catalizador de su aprendizaje, se esperará de él que dedique una serie de horas extras diarias para completar las tareas que le hayan sido encomendadas. No va a tener otro objetivo que el de dedicar el máximo de tiempo posible a dicho aprendizaje así que al tiempo de exposición formal a la lengua habría que sumarle una cantidad como mínimo parecida de exposición natural. Resumiendo, Emily va a estar tres o cuatro horas cada día expuesta desde un punto formal al español en el aula de ESL + un mínimo de dos horas de exposición formal en un contexto natural mientras realice su tarea diaria recomendada por el profesor + un mínimo de seis horas más de exposición natural a la lengua.

Por otro lado, Ali va a dedicar los martes por la tarde dos horas a su español. Cuando termine su trabajo en una oficina de la City de Londres va a tomar el metro y, durante su trayecto en dicho transporte público, va a revisar qué sucedió en la última lección, la de la semana pasada. De igual modo, va a revisar la tarea que realizó el sábado por la mañana durante dos horas en un café cerca de su casa. Está preocupado porque sabe que la semana que viene no va a poder asistir a clase porque tiene una reunión importante

que no puede eludir en el norte del país, y eso significa que va a estar quince días sin ir a clase, es decir, sin un contacto formal con la lengua.

Hasta hace relativamente poco tiempo esta realidad hacía que muchos de los estudiantes como Ali, y después de dos o tres ausencias a sus clases de español por razones profesionales, decidieran dejar sus estudios porque se sentían perdidos. Hoy sabemos que disponemos de muchas herramientas tecnológicas que nos pueden ayudar a mantener ese contacto con el estudiante, aunque sea de forma virtual, para que no tenga esa sensación y para ayudarle a mantener su motivación. La cuestión, sin embargo es, dichas tecnologías ¿las estamos utilizando correctamente? A esta pregunta intentaremos responder en el capítulo dedicado a la creación de una UD que cubra el máximo de las necesidades de nuestros grupos de aprendizaje de ELE.

En definitiva, la rentabilidad temporal que ofrece la adquisición de una lengua en un contexto de SL es infinitamente mayor que la invertida en un contexto de LE. Sin embargo, la mayoría de personas que aprenden lenguas extranjeras lo hace en un contexto de LE pero los manuales se siguen publicando en los países de habla hispana. Toda una contradicción desde nuestro punto de vista.

## ii. El papel del profesor

El papel que debe desempeñar el profesor en el proceso de adquisición / aprendizaje del estudiante es un debate muy antiguo. Todos, como estudiantes, hemos tenido distintos tipos de profesores, con distintas actitudes hacia nosotros los alumnos y hacia la materia que no impartían. Unos, los llamados profesores tradicionales, llegaban al aula y empezaban a hablar, a lanzarnos conceptos, a dictarnos apuntes que esperaban que fueran transcritos en los exámenes por ellos mismo creados. Otros, sin embargo, nos dejaban participar, nos pedían nuestra opinión sobre algunos de los conceptos que nos presentaban, nos pedía que, ofreciéndonos las herramientas suficientes, que llegáramos a nuestras propias conclusiones, incluso nos permitían que fuéramos nosotros los que realizáramos dicha presentación después de habernos guiado durante un proceso de investigación. No todos nos sentíamos igual de a gusto con un tipo u otro de profesor, pero seguro que todos recordamos con especial cariño al segundo, al que nos mostraba dónde debíamos ir a buscar la información, el que nos guiaba en el proceso de aprendizaje sin entregarnos todos los conocimientos ya desarrollados.

Es, sin duda, el segundo tipo de profesor, el mediador, el que esperaríamos encontrar hoy en día en una clase de LE o SL. Para que el docente pueda realizar su trabajo de una forma efectiva debe conocer perfectamente a sus estudiantes. En primer lugar, y como ya decía Vygotski a principios del siglo XX, cuál es la “Zona de desarrollo próximo” (ZDP) del aprendiz o grupo de aprendices. Más tarde, Krashen (1982, 1983) intenta, retomando las teorías de Vygotski, ofrecer una explicación total sobre cómo tiene lugar la adquisición de segundas lenguas. Las cinco hipótesis de Krashen son:

- 1) La distinción entre los conceptos de adquisición y de aprendizaje de una lengua.
- 2) La hipótesis del orden natural en la cual nos dice que la adquisición de las estructuras gramaticales de una lengua procede de un orden predecible cuando la adquisición tiene lugar en un contexto natural.
- 3) El proceso del monitor donde a partir de la distinción entre la producción cuando se da adquisición y cuando se da aprendizaje. Este mantiene que en el primer caso esta tiene un sentido puro, mientras que en el segundo caso, el aprendizaje, funciona como una especie de monitor o editor de dicha producción.
- 4) La hipótesis del input comprensible (input+1)
- 5) La hipótesis del filtro afectivo

Para Krashen, la capacidad de creación de lengua extranjera se debe gracias a la competencia adquirida. Sin embargo, el conocimiento consciente (y por tanto conocimiento aprendido) de reglas lingüísticas (Monitor) permite que se produzca la autocorrección. En definitiva, la creación de lengua es debida, por un lado, por el proceso de adquisición y, por otro, por el aprendizaje que permitirá alterar, modificar o corregir gracias al aprendizaje consciente de las reglas de la lengua extranjera.

El éxito de estas investigaciones pusieron de manifiesto, entre otras muchas cosas, la importancia de la implicación del aprendiz en el proceso de enseñanza / aprendizaje, la necesidad de enseñar la lengua a través de prácticas significativas y el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje. Más allá del alcance o la veracidad de las teorías de Krashen, a nosotros nos interesan las consecuencias que han tenido en la redefinición del concepto del profesor, como ya anticipábamos, dentro de la teoría de la mediación, es decir, el profesor como mediador. Vigostky ya avanzaba que los seres humanos, para interactuar sobre el mundo físico que nos rodea, precisamos de herramientas. Esto es, no podemos cambiar el mundo, modificarlo si no es con el uso de estas herramientas y actividades que pueden ser físicas o mentales. Es aquí donde entra el profesor y su función. Este actuará como catalizador entre las herramientas de las que dispone el aprendiz para

que su aprendizaje sea eficaz y el propio aprendiz. El profesor será el que proporcione la ayuda que el aprendiz necesita para moverse hacia la zona de desarrollo próximo. Esto último es lo que entendemos como procurar al estudiante de un “andamiaje” necesario para poder comprender, por ejemplo, ese “i+1”.

Teniendo en cuenta todos estos conceptos y teorías deberíamos intentar responder a la pregunta que nos ocupa en este apartado del trabajo: ¿dese ser el papel del profesor de SL igual al del profesor de LE? Intentaremos responder a esta pregunta.

Cuando hablamos del proceso de aprendizaje / adquisición de una lengua, para que se produzca un proceso de transición de un estadio de conocimientos al siguiente, es decir de una ZDP a otra superior, hemos visto que es preciso de un andamiaje individual y colectivo (formado, este último, por los componentes del grupo en el que se integra el aprendiz, el profesor en el contexto del aula y el grupo de hablantes de la lengua meta que rodean constantemente a este en un contexto de SL). Sin embargo, y como podemos observar, en el caso del aprendizaje de un LE hay una fracción de esa ayuda que no existe, los hablantes nativos. El profesor se convierte, en la mayoría de los casos, en el único *input* proveniente de un nativo al que los aprendices están expuestos, por tanto, único modelo de lengua, y en muchas ocasiones, como único vertebrador de conocimientos del resto de discursos aportados que se presentan en el aula. En estos casos, y usando la terminología que el Marco común europeo de referencia para las lenguas (en adelante MCERL), el aprendiz de SL durante su proceso de aprendizaje se convierte en “usuario” y “aprendiente” de la lengua meta. “Usuario” no sólo porque lo necesita para comunicarse dentro de clase con sus compañeros o profesor, sino porque no tendrá otra alternativa para poder sobrevivir en la nueva comunidad sociocultural en la que esté sumergido. Además, de forma simultánea, va a desempeñar el papel de “aprendiente”, porque formará parte de una estructura de aprendizaje formal, su escuela, donde los roles estarán definidos como tales. Y es en este concepto, el de simultaneidad, en el que nos gustaría hacer énfasis.

A diferencia del estudiante de SL, el aprendiz de LE va a ver reducida considerablemente su actuación como “usuario” de la lengua meta, así como ya hemos visto con anterioridad, la de “aprendiente” en el contexto del aula. Ambas funciones, la de usuario y la de aprendiente de la lengua meta quedarán reducidas al espacio del aula. Será, por tanto, función del profesor de LE la de maximizar dichas oportunidades ofreciendo actividades lo suficientemente significativas para el alumno como para que este se sienta motivado para que busque fuera del aula las oportunidades que de forma natural el contexto de aprendizaje no le ofrece.

Para poder conseguir dicho objetivo, el profesor debe deberá potenciar al máximo la autonomía del estudiante, y para ello deberá ser un gran conocedor del contexto sociocultural en el que el alumno está desarrollando su aprendizaje. Pongamos por ejemplo el caso que nos ocupa. Un profesor de ELE en una ciudad de Gran Bretaña debe estar al día de los recursos que pueden ayudar a sus estudiantes a exponerse de una forma lo más natural posible a la lengua meta. Por tanto, debe conocer todos los eventos socioculturales que se dan en la ciudad, desde espacios donde los aprendices se pueden sentir expuestos a la lengua y cultura objeto de aprendizaje como obras de teatro, películas, exposiciones, conciertos, etc., hasta espacios donde el estudiante deba usar la lengua meta para comunicarse, como pueden ser las fiestas organizadas por comunidades nativas de la lengua meta, reuniones empresariales o eventos corporativos, como pueden ser los creados por las distintas cámaras de comercio, etc. Se esperará, por tanto, que el profesor ELE posea un conocimiento del mundo que lo rodea mucho mayor y más amplio del que se podría esperar de un profesor de SL.

iii. En el aula: grupos homogéneos frente a grupos heterogéneos

Al hablar de aula no nos referimos al lugar físico (que bien podría ser estudiado pero que no lo contemplamos en este trabajo) sino al grupo de estudiantes del que es parte nuestro estudiante de ESL y ELE.

De nuevo, y como ocurría en los aspectos trabajados anteriormente, son muchos los factores que intervendrán en el proceso que permitirá o no la cohesión de nuestro grupo de aprendizaje. Sin embargo, nos vamos a centrar en aquellos aspectos que son más evidentes y que pueden afectar al aprendizaje de nuestros dos estudiantes modelos, Emily y Ali.

En ambos casos nuestros estudiantes al decidir iniciar un curso de español se van a enfrentar a un mundo nuevo lleno de seres como ellos con una serie de motivaciones y necesidades, más o menos cercanas a las suyas, pero todos ellos con un mismo objetivo final, el aprendizaje de la lengua meta.

En el caso de Emily, el hecho de haber tomado la decisión de estudiar cuatro horas al día y tener como único objetivo durante este periodo de tiempo el mejorar su competencia comunicativa en esa lengua, le acercará a la mayoría de sus compañeros de clase. En situaciones estándar, tanto Emily como Ali entrarán con esa determinación en un grupo nuevo o ya creado. Obviamente, el papel que jugarán nuestros dos estudiantes modelo dentro de sus grupos y su actitud frente a sus compañeros es un tema que ha sido

estudiado por la psicología en el ámbito de la docencia por, por ejemplo, Cembranos (2003), pero que a nosotros no nos interesa en este momento. Lo que nos interesa realmente son las posibles diferencias como grupo y no como individuos entre los de estudiantes ESL y los de ELE.

El grupo al que se va a incorporar Emily va a ser, muy probablemente, un grupo *heterogéneo* en cuestiones socioculturales: lenguas madres, lenguas secundarias aprendidas, estatus sociales en las distintas sociedades de las que provienen, profesiones, edades, etc. Sin embargo todos ellos compartirán que el aprendizaje en el que se han embarcado se convertirá en una experiencia de vida, una aventura. Para ello se deberá dejar de ser lo que uno es para convertirse en otro, otro que encaje no solo en el nuevo grupo, sino incluso en la nueva sociedad.

El caso de Ali va a ser distinto. La mayoría de sus compañeros de clase van a ser británicos. El grupo al que se incorporará será mucho más *homogéneo*, por tanto. En cada aula de ELE en Gran Bretaña el ochenta por ciento de sus estudiantes son británicos y el resto, el veinte por ciento, extranjeros pero residentes permanentes en el país. De los que son británicos, especialmente en grandes ciudades como Londres, Manchester o Liverpool, muchos tendrán orígenes muy dispares y, por tanto, segundas lenguas aprendidas de una forma natural en un contexto familiar. El propio Ali puede ser de origen indio y ser bilingüe, inglés e hindi. Esto permitirá, a diferencia de en la clase de Emily, que el profesor utilice el inglés como una herramienta más cuando, por ejemplo, quiera clarificar una duda que ha surgido durante una actividad y quiere asegurarse de que todo el mundo ha entendido la explicación (Swan, 1985).

La mayoría de los compañeros de Emily, incluyéndola a ella, tendrá la posibilidad de pasar muchas horas en las instalaciones que la escuela ofrezca. Durante ese tiempo podrá socializar con sus compañeros o realizar tareas didácticas grupales, por ejemplo. En todas estas situaciones fuera del aula es posible que los componentes del grupo se asocien buscando sus afinidades lingüísticas, pero también es cierto que muchos de ellos eviten juntarse con aquellos compañeros con los que compartan la lengua madre para tener más oportunidades de verse forzados a usar la lengua meta. En cualquier caso, buscarán y encontrarán constantemente situaciones para usar la lengua de estudio.

Por otro el lado, el grupo al que se incorpora Ali trabaja y llega a la escuela con el tiempo justo, en el mejor de los casos, para tomar un café, devolver un libro de la biblioteca y entrar puntual en el aula. La mayoría trabajará, como él, y es muy difícil, porque entre otras cosas el ambiente no acompaña, cuando se encuentren fuera del aula se

comunicarán en inglés. La escuela puede que ofrezca actividades extraescolares para suplir esas situaciones de comunicación “natural”, como pueden ser cenas de final de curso, la visita a una exposición de un artista hispano, etc. Todas estas salidas vendrán condicionadas por la vida social profesional y real en la que tanto Ali como sus compañeros estén inmersos.

#### iv. La motivación y los aspectos socioculturales

El tipo de *motivación: intrínseca o extrínseca, instrumental o integradora* (Tragant y Muñoz, 2000) de la mayoría de los componentes del grupo al que nuestros estudiantes pertenezcan es otro de los aspectos diferenciadores entre ambos contextos de aprendizaje. Este elemento está directamente relacionado con las necesidades de nuestros estudiantes. Un buen análisis de necesidades antes de iniciar un curso nos permitirá poner las bases de una clase donde nuestro estudiante sea el centro del aprendizaje.

Probablemente, y teniendo en cuenta el perfil de motivación de Emily, se podría definir su motivación como intrínseca e integradora, mientras que la de Ali se acercaría más al perfil de estudiante motivado extrínsecamente e instrumentalmente. Para Emily el placer de aprender español residiría en la propia actividad, en la forma de compartir información con sus compañeros, en la creación de lenguaje de forma cooperativa, etc. Además, la entenderíamos como integradora porque su máximo objetivo sería poder formar parte de la sociedad en la que estaría inmersa durante ese periodo de formación. Así pues, su motivación tendría un componente sociocultural evidente y palpable durante su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la motivación de Ali residiría en sus aspiraciones y necesidades profesionales. Este vería el aprendizaje del español como un instrumento que le permitiría alcanzar otro objetivo motivador. Seguramente compartiría con Emily el placer de crear lenguaje de forma individual y colectiva. Sin embargo, el componente sociocultural deberá ser llevado al aula por el profesor con lo que el estudiante lo percibirá, en el mejor de los casos, como un elemento más en su aprendizaje formal.

Por tanto, podríamos decir que en ambos casos existe un interés por la cultura y la sociedad relacionada con la lengua española. Sin embargo, no es menos cierto que el interés de Emily se estará retroalimentando de forma constante (positiva o negativamente, siempre en función de la experiencia personal) debido al contacto con esta de una forma natural. Por otro lado, la de Ali dependerá en muchos casos, y como comentábamos en el

párrafo anterior, de la actitud del profesor y estará en gran medida delimitada por las herramientas que le rodeen (televisión extranjera, conexión a internet, eventos culturales puntuales organizados por organizaciones oficiales y no oficiales como charlas, festivales de cine, etc.), y que él decida de una forma voluntaria utilizar.

Uno podría argumentar que la motivación personal es intransferible y que, por tanto, las razones que hayan empujado a Emily o a Ali a embarcarse en el aprendizaje del español no tienen por qué ser las mismas que las de sus compañeros de clase. Sin embargo, cuando realizamos análisis de necesidades en nuestros grupos de estudiantes no es menos cierto que encontramos una serie de patrones que nos ayudan a crear las unidades de aprendizaje en función de dichas necesidades.

Digamos, por ejemplo, que Emily en un intento de ahorrar un poco de dinero, y por su desconocimiento de lo que representa el aprendizaje de una nueva lengua, decidiera apuntarse a estudiar español en un curso donde los profesores estuvieran en prácticas. Es muy probable que en este curso se encuentre con compañeros de clase que son inmigrantes que necesitan la lengua para subsistir social y económicamente en España. La motivación de estos estudiantes será tan distinta que seguramente Emily, una vez se dé cuenta de la dificultad que implica el aprendizaje de una LE, decida apuntarse a un curso un poco más caro pero que le garantice un aprendizaje más formal y que le ofrezca una base sólida que no conseguiría con el otro curso. Sus compañeros de curso, sin embargo, permanecerán en este tipo de cursos en práctica por cuestiones económicas, de posibilidad de asistencia, de horarios, etc. Es decir, con gran probabilidad Emily buscará un grupo que se ciña más a sus necesidades y con el que comparta motivación.

De igual modo le podría ocurrir a nuestro estudiante Ali. Podría perfectamente iniciar su aprendizaje, por las mismas razones que Emily, en un curso en prácticas. El tipo de estudiante que va a encontrar como compañero de clase va a ser distinto al que podría encontrar esta. Son estudiantes que desean realizar estos cursos para refrescar su español, para ir de vacaciones unos días a España, o, simplemente, porque están jubilados y buscan distintas formas de entretenimiento. El problema es que las clases van a estar pensadas para este tipo de público y, por tanto, van a tener un cariz estructuralista o funcional. En definitiva, y con mucha probabilidad, poco comunicativos. Serán clases pensadas para que los aspirantes a profesores puedan poner en práctica sus conocimientos teóricos y demostrar a los formadores y a sí mismos que están asimilando dichos conocimientos. Es decir, serán clases pensadas para que los formandos puedan demostrar su evolución pero donde las necesidades del alumno ELE quedaran en un segundo plano. Todo ello hará que

Ali sienta que el curso no cubre sus necesidades o expectativas, y buscará, posiblemente en el mismo centro, al igual que Emily, un curso que sea más apropiado para él.

Otro aspecto diferenciador entre los grupos de ESL y de ELE va a ser cómo ven la cultura y la sociedad relacionada con la lengua meta. En el caso del grupo de Emily será una experiencia en primera persona, mientras que en el caso del grupo de Ali será en gran medida una percepción filtrada a través los ojos del profesor. El grupo de Emily y ella misma podrán experimentar una experiencia cultural de 360 grados, si bien se trata al lugar donde se dé el aprendizaje, en este caso Madrid. Esto es algo que no se puede evitar. Con respecto a esto son muy interesantes las valoraciones culturales que hacen los estudiantes Erasmus que vuelven de su año en España. Según el lugar donde hayan estado, su percepción del país es totalmente distinta. Estudiantes que han estado en Madrid, Andalucía o Extremadura tenderán a tener una visión del concepto de España y de su cultura, mucho más unificado y único, de aquellos que han pasado su estancia en Cataluña, el País Vasco o Galicia.

En el lado opuesto está el grupo de Ali. La mayoría tendrá una idea preconcebida de la cultura española que será muy difícil de modificar. Los tópicos estarán a flor de piel. La palabra *siesta* aparecerá el primer día de clase. De nuevo el papel del profesor va a ser decisivo para conseguir modificar esta deformación de la realidad, pero como decíamos antes, llevándola a una parte de la realidad cultural que le sea cómoda al propio profesor y, que por tanto, este crea la correcta.

Como hemos podido ver a lo largo de este apartado, la formación del grupo, su pervivencia y el sentimiento de pertenencia son básicos para la motivación de nuestros estudiantes. Podríamos decir, pues, que para construir esa cohesión tan importante para poder construir lengua de una forma cooperativa, para que se produzca interacción real usando la lengua meta, debe haber ante todo una idea de grupo, de pertenencia al grupo, de deseo de estar en él y formar parte de él. Obviamente el profesor deberá gastar mucha de su energía en este proceso y aquí se determina de nuevo su rol de facilitador y mediador, especialmente cuando se trate de un grupo ELE.

## **5. 2 Contextualización de la propuesta y el grupo meta**

En este apartado se recogen los parámetros básicos sobre los que se construye el proyecto que hemos creado. Para ello, primero ofrecemos una descripción del tipo de curso y del centro de enseñanza donde se ha puesto en práctica; en segundo lugar, pasaremos a

hablar del grupo y sus características específicas; y por último, nos centraremos en los aspectos formales que condicionan el desarrollo de dicho proyecto, ofreciendo una tarea como ejemplo.

i. El curso

Se trata de un curso general extensivo de ELE que tiene lugar en Londres, Gran Bretaña, por lo que los alumnos se encuentran en un contexto de no-inmersión lingüística y su aprendizaje se dará, por tanto, en un contexto institucional.

Cada curso está formado por bloques de doce sesiones impartidas a lo largo de doce semanas. Los alumnos deciden al final de estas doce sesiones si desean o no continuar con su aprendizaje. Cada sesión es de dos horas lectivas presenciales, en este caso específico, los martes de 18.00 a 20.00.

ii. La escuela

El centro donde se imparten las clases está ubicado en el centro de la ciudad. Es un centro pensado originariamente para la enseñanza del inglés como SL. Sin embargo, desde hace más de veinticinco años también se imparten otras lenguas, en este caso como lenguas extranjeras, tales como español, francés, alemán, italiano, japonés, chino y árabe. Este fue uno de los primeros centros privados de lenguas modernas de Londres. La escuela, además, posee dos departamentos de formación de profesores de lenguas extranjeras de los cuales se alimenta para incorporar nuevos profesores a su equipo docente. Los cursos que se imparten en el departamento de formación de profesores de inglés están acreditados por una universidad inglesa. Los de formación de profesores de español por una universidad española.

Es una escuela con una larga tradición académica muy reconocida, además de ser un referente en el mundo de la formación de profesorado de lenguas extranjeras. Este centro es la madre nodriza del resto de más de 140 escuelas que forman la red de escuelas. Este cuenta con 54 aulas de las cuales 40 son de una capacidad de 12 estudiantes bien acomodados. El resto de las 14 aulas son, 8 para una capacidad de hasta 18 estudiantes (pensadas para los cursos de formación) y 6 para clases individuales. Todas y cada una de las aulas están equipadas con una pantalla interactiva (PIA) conectada a un ordenador, y

este, a su vez, con conexión a internet. Además de las aulas, la escuela está equipada con una biblioteca para los alumnos, los formandos, los formadores y los profesores de LE.

### iii. El grupo

En septiembre del año pasado se abrieron cuatro grupos de doce estudiantes del nivel B1. Al final del tercer trimestre, en junio, solo quedaban tres grupos de diez estudiantes. Del total de treinta estudiantes que completaron el nivel B1, solo veintidós decidió matricularse en julio del presente año para iniciar el nivel B1/B2.

Aprovechando la pequeña fiesta que se realiza siempre al finalizar cada curso y en la cual participan todos los estudiantes y profesores de los grupos del mismo nivel, se les ofreció la posibilidad de formar parte de un grupo piloto con unas características especiales muy determinadas. El curso continuaría con la misma estructura de una vez por semana de clase presencial pero con algunos cambios. No se seguiría ningún manual en concreto. Los materiales los iría confeccionando y adaptando el profesor en función de las necesidades que fueran surgiendo a lo largo del curso y siempre teniendo en cuenta las necesidades descritas por ellos mismos en su análisis de necesidades que sería completado al inicio del curso. Además, los estudiantes debían comprometerse a dedicarle al español un mínimo de seis horas a la semana, además de las horas presenciales. Este era un curso al que se le requería al aprendiz un alto grado de compromiso no solo personal sino también para con el grupo ya que muchas de las actividades que se dieran fuera del aula a tener un carácter cooperativo. También se les informó de quién iba a ser el profesor, al cual todos ya conocían. Eso les dio confianza ya que la mayoría de ellos habían mostrado su interés en continuar con sus estudios si el profesorado era el mismo. Muchos de los estudiantes parecieron estar interesados en la propuesta pero sólo diez de los veintidós estudiantes creyeron estar en disposición de comprometerse.

Alguno de los factores que determinaron la posible creación de este grupo fue, en primer lugar, el hecho de que los estudiantes ya se conocieran. Si bien no había una fuerte cohesión grupal porque la mayoría había coincidido esporádicamente en un momento u otro durante los cursos anteriores, la idea de formar parte de un proyecto que les involucrara personalmente, y que de alguna manera les ofreciera la posibilidad de participar en la toma de decisiones, los alentó. Después de este primer contacto donde se les explicó el proyecto con detenimiento, se les pidió que tomaran una decisión y se les ofreció un plazo de tres días para pronunciarse. Pasado este plazo, a aquellos que habían

aceptado, se les convocó para el martes de la semana siguiente, es decir, el martes anterior al inicio del curso propiamente dicho.

Finalmente, el grupo estuvo compuesto por diez estudiantes de nivel B1/B2, cinco mujeres y cinco hombres, de edades comprendidas entre los 25 y los 47 años. (Anexo 1)<sup>4</sup>

En esta sesión se les explicó cuáles eran los objetivos de la creación de este grupo y se les pidió que completaran el análisis de objetivos y necesidades creado especialmente para esta situación. (Anexo 2)<sup>5</sup>

Creemos oportuno hacer un paréntesis aquí para comentar la importancia de los análisis de necesidades en el contexto específico en el que estamos trabajando. En una situación de adquisición / aprendizaje de una segunda lengua, los estudiantes son agrupados pensando en su nivel. Las escuelas que ofrecen este tipo de cursos, raramente se pueden permitir el lujo de formar grupos según las necesidades específicas de los aprendices, principalmente por dos razones: de temporalidad y económicas. De temporalidad porque los plazos de matriculación a estos cursos son muy cortos. Muchas veces los alumnos se matriculan en cursos que están en funcionamiento, y, por tanto, sus intereses o necesidades específicas no siempre pueden ser contemplados. El profesor, por otro lado, es informado del grupo que le ha sido asignado con muy poco tiempo de antelación, por lo tanto, no siempre va a disponer del tiempo necesario para plantearse una estructura de curso distinta a la que ya está predestinada. Desde un punto de vista económico porque representaría muy costoso esperar a poder crear un grupo con necesidades u objetivos de aprendizaje similares. Es importante recordar que la mayoría de los centro de enseñanza de lenguas tanto en un contexto de SL como en un contexto de LE la escuela tiene predefinido el manual que va a seguir cada uno de los profesores en cada uno de los niveles (siempre teniendo en cuenta el sílabos, el programa y el currículo de la escuela).

Sin embargo, en los grupos de ELE la información se puede tener por adelantado. Generalmente la decisión de estudiar una lengua en este tipo de contextos no se toma de un día para otro. Uno busca la mejor opción en cuestión de dinero, tiempo, cercanía del centro, etc. Durante este proceso se le puede pedir al estudiante las razones por las cuales quiere iniciar o continuar con sus estudios. Además, el contexto en concreto de ELE en el que estamos trabajando permite al centro de enseñanza, desde un punto de vista

---

<sup>4</sup> Toda la información que contiene este anexo es cierta excepto la referida a los nombre y los apellidos de los estudiantes para la cual se ha recurrido a pseudónimos.

<sup>5</sup> En este trabajo se ofrece la traducción del inglés al español del análisis de objetivos y necesidades facilitado al estudiante. A los estudiantes se les ofreció las dos versiones, así como la posibilidad de completarlo en la lengua que se sintieran más cómodos (inglés o español). Todos ellos acabaron completándolo en inglés.

económico, crear grupos de aprendizaje reducidos con similares intereses y objetivos de aprendizaje ya que el precio de los cursos es bastante elevado. Sin embargo, es cierto que no siempre es posible tener acceso a este tipo de información, pero sí mucho más a menudo que en el contexto de aprendizaje de SL, lo que ofrece al profesor de LE mayor flexibilidad al decidir el manual o manuales y los materiales extra que puede usar para cada grupo. Además, el hecho de disponer de mucho menos tiempo de contacto directo con el estudiante del que tiene un profesor de SL, y, por tanto mucho, más espacio temporal entre sesión y sesión, permite al profesor de LE ser más creativo y estar más pendiente de las necesidades de sus estudiantes.

Los resultados del análisis de objetivos y necesidades nos ayudaron a hacernos una idea holística del grupo con el que íbamos a trabajar. Como punto de partida, todos ellos estaban dispuestos a trabajar en su aprendizaje fuera de clases entre cinco y seis horas por semana. Este, como ya se ha comentado, era un requisito indispensable. Sin embargo, es importante resaltar que ocho de los diez estudiantes marcó la opción “J” a la pregunta número 8 del análisis de objetivos y necesidades. Esta pregunta es la que hace referencia al grupo de trabajo y las preferencias en cuanto a prioridades. La opción “J” es aquella que se refiere a la importancia del esfuerzo realizado dentro y fuera del aula por todos y cada uno de los componentes del grupo. Esto nos da una idea del grado de compromiso de todos y cada uno de ellos.

Otro de los resultados interesantes que se pudo extraer de los cuestionarios fue el interés general por el cine. En este caso habría que especificar que este interés puede haber sido provocado por los profesores que dichos estudiantes han tenido en sus cursos anteriores. El cine español y latinoamericano es un recurso muy usado en las clases de ELE. Fue por esta razón que creímos oportuno plantear a nuestros estudiantes un proyecto relacionado con este tema. Pensamos, también, en qué recursos nos ofrecía la escuela fuera del aprendizaje formal y que tuviera una relación con aspectos socioculturales. Fue entonces cuando pensamos en el *London Spanish Film Festival* que ha tenido lugar en Londres los últimos ocho años, la última semana de septiembre y la primera semana de octubre, y del cual la escuela era patrocinadora. Vimos en ello una oportunidad excelente para que los estudiantes se involucrasen de una forma directa ya no solo en el cine, las películas en sí, sino en el ambiente social que se crea alrededor de un festival de cine como es este. Además, creímos que podría ser una buena manera de facilitar a los estudiantes un contexto natural relacionado con el mundo hispano en el que moverse y del que poder participar.

El proyecto fue discutido con los estudiantes durante esa primera sesión de contacto y previa a la primera sesión. El resultado fue que los estudiantes deberían actuar como “reporteros” durante esas dos semanas de festival escribiendo notas de prensa, artículos de opinión, e incluso entrevistando si fuera posible a la directora del festival o a alguno de los actores invitados. El medio en el íbamos a publicar estos *productos* iba a ser la revista virtual de carácter semanal que tiene la escuela y en la que normalmente solo participan los estudiantes de inglés como SL. En este caso íbamos a introducir en dicho semanario una nueva lengua, el español, como lengua de comunicación escrita.

### **5.3 Fundamentación teórica de la propuesta didáctica presentada**

La propuesta didáctica aquí presentada fue concebida, desde un punto de vista metodológico, siguiendo las premisas del enfoque por tareas, y entendida como parte de un *proyecto*. Para ello hemos construido nuestro proyecto siguiendo las premisas que nos ofrece, por un lado, Fernández (2001: 15) cuando nos habla de la diferencia entre *tarea* y *proyecto*: “la diferencia entre *la tarea* y *el proyecto* radica en la mayor envergadura de este último, que puede integrar una serie de tareas intermedias, todas ellas encaminadas a conseguir la tarea final” y, por otro, Martín Peris (2004) cuando reflexiona entre dicha distinción diciéndonos que un *proyecto* “puede llegar a sustituir una programación de curso, mientras que la tarea es una unidad didáctica de esta programación”. Esto último es exactamente lo que hemos hecho cuando hemos decidido con este grupo no seguir el programa asignado por el departamento para este nivel y, en su lugar, hemos negociado con los estudiantes un posible proyecto de curso. Para ayudar a cumplir con los objetivos de dicho proyecto hemos creado seis tareas. En este caso, como tarea, partimos de la propuesta de definición que nos ofrece de Nunan cuando dice que una tarea es “una UD que lleva a los alumnos a la comprensión, manejo, producción o interacción en la lengua meta, centrando la atención principalmente en el significado más que en la forma” (Nunan 1989: 10). Sin embargo, son muchos los autores que después de Nunan han querido ofrecer su visión particular sobre el concepto del trabajo por tareas, ya que, si algo de particular tiene dicha metodología es su flexibilidad de interpretación siempre que se siga la filosofía del enfoque comunicativo. Como muy bien dice Fernández (2001: 16) “El enfoque por tareas recoge (...) la filosofía del enfoque comunicativo e intenta revitalizarla; asume, además, aportaciones posteriores sumamente enriquecedoras para la activación de procesos auténticos de comunicación, para alentar la motivación y la participación activa del

aprendiz y para fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje que rentabilicen el propio esfuerzo y favorezcan la autonomía”. Con estas palabras la autora resume perfectamente nuestra intención y filosofía metodológica de los materiales que aquí presentamos, teniendo en cuenta la naturaleza del grupo descrito en el siguiente capítulo y del contexto en el que se inscribe.

También queremos señalar la importante aportación de Estaire al estudio de ELE y más concretamente al enfoque por tareas. Es en su obra *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula* (2009: 21) encontramos un cuadro de la misma autora pero de 1990 con ligeras modificaciones, que nos ha parecido muy esclarecedor como hilo conductor del proceso a seguir para la programación de las distintas tareas.

Hemos valorado y tenido en cuenta a la hora de la explicación de cada una de las actividades de la UD ejemplo la simplificación que Martín Peris hace sobre los distintos tipos de tareas. Dicho autor recomienda dejar de denominar a las tareas o actividades como posibilitadoras (Fernández 2001: 29), tareas de comunicación o tareas de apoyo lingüístico (Etaire 2009), y llamarlas actividades *previas y derivadas*. Finalmente, nos hemos decantado por seguir llamando a las distintas actividades como recomiendan Fernández o Estaire, aunque aclarando si se tratan de tareas previas o derivadas, como recomienda Martín Peris. Así mismo, y siguiendo a dicho autor, no llamamos tarea a cada una de las actividades como se venía haciendo en dicha metodología, sino que nos reservamos este término para denominar al conjunto de actividades que componen toda la UD y la “*tarea final*” como sinónimo de producto. Así pues, usaremos la denominación de actividades posibilitadoras previas, actividades de comunicación previas, actividades de apoyo lingüístico previas o derivadas, etc.

Por último, nos gustaría hacer mención al tipo de actividades centradas en la forma o de apoyo lingüístico que hemos introducido en la UD. Para ello hemos seguido los criterios que recomiendan Zanón y Gómez del Estal (1999). En este caso dichos autores denominan a este tipo de actividades como *actividades de concienciación gramatical*, aunque usando nuestra propia denominación mencionada en el párrafo anterior. Los seis criterios son los siguientes:

1. El objetivo de las actividades de *concienciación gramatical* es hacer reflexionar a los alumnos sobre determinados fenómenos gramaticales.

2. Estas se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y funcionales de esos fenómenos.
3. Las actividades de *concienciación gramatical* presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos construir, 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 y producción 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 **retroalimentación** al alumno sobre su utilización de la estructura a lo largo de la actividad.<sup>6</sup>

También quisiéramos explicar que al inclinarnos por este tipo de metodología lo hemos hecho pensando en los recursos tecnológicos a nuestro alcance y al de nuestro grupo meta, y que nos iban a facilitar el contacto con el estudiante. La novedad, por tanto, en este caso no sería tan solo el uso de un *proyecto* discutido y negociado con el estudiante como programa de curso, sino también la explotación los recursos tecnológicos para facilitar / mantener el contacto entre los distintos componentes del grupo; facilitar su progresión; potenciar el trabajo colaborativo fuera y dentro del aula; y permitir que su aprendizaje se ampliara más allá de las fronteras temporales que imponen las dos horas presenciales de curso a las que el alumno se había matriculado.

Por último, añadir que cuando como profesores nos enfrentamos a este tipo de estudiante en este tipo de contexto, lo primero que debemos preguntarnos es cómo podemos potenciar su autonomía. La razón es muy simple. Si queremos que los estudiantes progresen a un buen ritmo, que sean capaces de trabajar por sí solos o en grupos cuando estén fuera del aula, deben, en primer lugar, estar motivados y, para ello, deben tomar parte en las decisiones sobre lo que van a estudiar. Una herramienta que nos ha ayudado a cumplir este objetivo es el uso de las llamadas *SCOBAs* (“*Schema for Complete Orienting Basis of an Action*”, Anexos 4 -5). Estas son un tipo de esquemas donde con la ayuda del profesor y habiendo negociado los objetivos, bien sea de un proyecto, bien sea de una tarea, los estudiantes deciden qué elementos van a ser necesario trabajar para poder completar dicha tarea / proyecto. Por elementos entendemos todas aquellas porciones lingüísticas y no lingüísticas que conforman la lengua: elementos lingüísticos y pragmáticos, elementos léxicos, estrategias de lectura, escritura, de comprensión auditiva,

---

<sup>6</sup> Las cursivas y negritas son originales de los autores.

etc. Esta es una herramienta que ayuda al estudiante a organizar su aprendizaje, a ser consciente de aquello que debe trabajar para cumplir objetivos, a compartir responsabilidades porque este, como parte de un todo, decide los elementos que deben ser tratados, etc. Se puede, por tanto, estas herramientas como instrumentos de mediación en tanto que orienta al alumno en los objetivos de aprendizaje.

#### **5.4 Descripción de la estructura donde va enclavado el material**

La propuesta aquí presentada forma parte de un total de seis tareas que, a su vez, facilitan la creación de un proyecto final: la cobertura informativa de la novena edición del *London Spanish Film Festival*<sup>7</sup> que tiene lugar del 27 de septiembre al 9 de octubre en Londres.

Durante las dos semanas que dure el festival de cine, los estudiantes irán recopilando información variada, asistiendo a los estrenos de algunas de las películas, entrevistando a personajes relacionados con el mundo del cine y del espectáculo, etc. Es decir, aprovechando que la escuela tiene varias herramientas de comunicación como pueden ser una página de Facebook o una revista electrónica de acontecimientos y creada por los propios estudiantes, los alumnos de este curso van a cubrir estos eventos e informar al resto de sus compañeros de la escuela. Todo ello es posible porque el centro ha venido participando y participa como patrocinador del festival. Esto ha permitido establecer una relación de amistad y profesional entre el profesor del curso y la que es su directora, Joana Granero. Esta ayudará durante el proceso de creación facilitando información de las películas que vayan siendo aseguradas por parte de las productoras como participantes del festival, así como los actores, actrices, directores, guionistas y todos aquellos relacionados con el mundo de la cinematografía que vayan confirmando su asistencia. De esta forma los estudiantes podrán ir buscando información sobre cada uno de estos elementos y creando una base de datos para ser utilizada más tarde, durante las dos semanas de festival.

Es un curso de doce semanas de duración y, por tanto, doce sesiones presenciales de dos horas, con diez minutos de descanso entre hora y hora, cada semana.

Teniendo en consideración todos estos elementos anteriormente expuestos, y tras la previa negociación con los estudiantes del grupo meta, la estructura del curso queda de la siguiente forma:

---

<sup>7</sup> [www.londonspanishfilmfestival.com](http://www.londonspanishfilmfestival.com)

**Proyecto:** “Cobertura informativa de la novena edición del *London Spanish Film Festival* de Londres”

Para conseguir dicho proyecto, las distintas tareas intermedias van a ser:

1ª tarea: Crear una secuencia y un diálogo en los que los estudiantes van a actuar como si fueran productores y, por tanto, decidir sobre los actores, la música, el lugar, la época, etc.

2ª tarea: Entrevistar a un personaje relacionado con el festival de cine.

3ª tarea: Escribir notas de prensa sobre un evento social hablando de cada uno de los participantes en este.

4ª tarea: Elaborar un informe sobre una noticia o evento a través de su seguimiento a través de los medios de comunicación. (Texto expositivo)

5ª tarea: Escribir una crítica cinematográfica recomendando o no películas (Texto argumentativo)

6ª tarea: Crear un cuestionario para una encuesta relacionada con el festival de cine, llevarla a cabo y hacer una nota informativa final.

El objetivo de esta propuesta de proyecto es, en primer lugar, potenciar al máximo el trabajo colaborativo fuera del aula; en segundo lugar, favorecer la cohesión del grupo; en tercer lugar, mantener alta su motivación por el aprendizaje permitiéndoles formar parte de las decisiones esenciales del curso (la elección del proyecto final y de sus tareas intermedias) y ofreciéndoles la posibilidad de estar más tiempo en contacto con la lengua meta; en cuarto lugar, ofrecerles unos materiales que les sean relevantes al estar creados a partir de sus necesidades, tanto individuales como grupales, y con unos objetivos únicos y específicos, el proyecto final; por último, y no por ello menos importante, que los estudiantes estén en contacto con sus compañeros de clase y con el profesor más allá de esas dos horas presenciales asignadas en un curso tradicional de estas características.

Para ello contamos con la ayuda de una plataforma como herramienta de contacto que ya conocen (de forma básica) y con la cual están familiarizados, *Moodle*. Hasta ahora esta herramienta se ha usado en una sola dirección, profesor → estudiante y con un objetivo puramente informativo. El profesorado la usa para explicar todo aquello que ha sucedido durante la clase y, por tanto, aquellos estudiantes que no hayan asistido tengan acceso a la información. Además, los profesores a veces cuelgan documentos que consideran relevantes con relación a algo que haya sucedido en clase, o, simplemente, para recordar a los estudiantes cuáles son los deberes para la siguiente sesión.

Nuestra intención es explotar un poco más las herramientas que nos ofrece dicha plataforma, pero sin pretender que el estudiante se convierta en un experto en su uso. Debemos tener en cuenta que nuestro grupo utiliza herramientas tecnológicas (digitales) en sus respectivos trabajos pero no son técnicos informáticos. Es importante, por tanto, que el manejo de esta herramienta no se convierta en un obstáculo para el proceso de aprendizaje o los objetivos didácticos. No debemos olvidar que el objetivo final de la utilización de la plataforma *Moodle* es favorecer el mantenimiento del contacto y el intercambio de información, no sólo en la dirección mencionada en el párrafo anterior, sino en otras direcciones como pueden ser estudiante ⇔ profesor, estudiante ⇔ estudiante, grupos de estudiantes ⇔ grupos de estudiantes, grupos de estudiantes ⇔ profesor, etc.

Para la creación escrita de forma colaborativa, otra de las herramientas que vamos a usar es Google docs. Hemos elegido esta frente a una wiki, por ejemplo, por su fácil manejo, por su extendido uso y por los elementos adyacentes o complementarios que integra y que facilitan el trabajo cooperativo a distancia. Alguno de estos elementos son el chat y la posibilidad de edición simultánea. Con una wiki dicha posibilidad no existe. Cada colaborador debe esperar a que el editor que esté trabajando finalice para poder empezar este. Algunas de las actividades que los estudiantes van a llevar a cabo precisan de la posibilidad de ir modificando y escribiendo textos más de un creador a la vez.

Por último, la otra herramienta tecnológica que tenemos pensado usar es *Skype*, por varias razones. En primer lugar, por su facilidad de manejo. En segundo lugar, por lo extendido que está su uso tanto en el ámbito personal de los estudiantes como en el profesional. Es decir, los aprendices están muy familiarizados con ella y, por tanto, es muy fácil de rentabilizar. Los estudiantes que dispongan de más tiempo o simplemente lo prefieran, podrán estar trabajando de forma colaborativa con un documento en Google docs. y, a la vez, estar hablando a través de videoconferencia con su compañero / -os de grupo. Así mismo, el profesor formará parte de este entramado de comunicaciones ofreciendo la posibilidad de consulta a través de esta herramienta.

Las horas presenciales de clases se utilizarían para exponer el trabajo realizado durante la semana, compartir la información que se habría ido recopilando y discutir su contenido.

Por último, se deja abierta la posibilidad de la elección de otras herramientas tecnológicas siempre que sea una decisión tomada libremente y de forma consensuada por parte de todos los estudiantes que participen en el proceso aprendizaje, específicamente aquellos que forman parte de un mismo grupo. Igualmente se recomendará no introducir

herramientas que sea solo conocidas por una minoría de los estudiantes. De nuevo hay que recordar que debemos intentar evitar la distracción del objetivo de aprendizaje por el simple hecho de querer innovar tecnológicamente.

### **5.5 Descripción del proceso creativo y de la tipología de materiales y/o actividades**

Creemos importante iniciar este apartado haciendo mención al tipo de metodología que se ha seguido al crear los materiales que ayudarán a alcanzar los objetivos de cada una de las tareas planteadas. Si bien, como ya se ha dicho, la estructura de curso responderá a una metodología por tareas (proyecto) o como el MCERL (2001: 09) recomienda, un enfoque:

“[...] en sentido general, (que) se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.”

Sin embargo, y con el afán de ser los más integradores posible y, por tanto, no excluyentes, nos gustaría pensar que al crear cada una de las actividades que configuran cada una de las tareas hemos seguido los dictámenes que nos ofrece el profesor Kumaravadivelu (1994, 2001) quien acuñó el término de “situación post-método”. Entendemos como tal que los profesores, en especial nuestro profesor, con los conocimientos previos metodológicos (sobre los distintos métodos y enfoque de enseñanza / aprendizaje), más la experiencia profesional de años de enseñanza, y con la información relevante y necesaria sobre las necesidades de cada uno de sus estudiantes y del grupo en general, es capaz de crear una serie de materiales que sean relevantes para nuestros alumnos, su aprendizaje y los objetivos de estos. Esto significa que en algunos casos se podrá dar la circunstancia de que una actividad puede encuadrarse más en una metodología entendida como menos comunicativa pero que será totalmente relevante para el objetivo y para cubrir dichas necesidades.

Desde el punto de vista de la naturaleza de las actividades aquí planteadas, y siguiendo los criterios para la creación y/o evaluación de materiales expuestos por algunos investigadores sobre el tema (Ezeiza Ramos, 2007 y 2010; Lozano y Ruiz Campillo, 2009;

Martín Peris, 1996; Nunan, 1989; Sans, 2000) queremos destacar los criterios en los que nos hemos centrado a la hora de crear dichas actividades.<sup>8</sup>

Siguiendo un orden de importancia de mayor a menor, los criterios seguidos son los siguientes:

- a) *Adecuación* en cuanto a las características específicas del grupo y del contexto de aprendizaje, es decir, tipo de curso; al nivel de competencia de los alumnos; a la disponibilidad de recursos y en cuanto al grado de dificultad requerida por el nivel y los conocimientos; y la exposición al *input* ( $i + 1$ ) y demanda del *output*.
- b) *Autenticidad*. Se ha priorizado en todo momento la búsqueda de textos reales referentes a las distintas tareas y el proyecto final.
- c) *Motivación*, es decir, que hubiera un interés intrínseco del tema elegido, los contenidos de las tareas, y la naturaleza de las actividades, así como el ofrecimiento en todo momento del uso personalizado y creativo de la lengua para potenciar el componente afectivo del grupo.
- d) *Flexibilidad*. Ofreciendo en cada una de las actividades y tareas la posibilidad de elección y alentando la creatividad.
- e) *Rentabilidad*. Haciendo que el producto final sea lo suficientemente interesante como para que haya una buena relación entre la dificultad de las actividades y el cumplimiento de cada tarea y el beneficio de la realización del proyecto; así mismo, que cada una de las actividades sea transferible a distintas situaciones de comunicación; y, por último, que potencien la autonomía de los estudiantes ofreciendo estrategias de comunicación y de aprendizaje.

---

<sup>8</sup> Quisiéramos hacer notar que aunque no se incluyan todos los criterios citados por los autores mencionados no significa que no se hayan tenido en consideración a la hora de crear los materiales. Simplemente se ha priorizado en función de los criterios mencionados y enumerados de mayor a menos.

## **6. DESCRIPCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL MATERIAL CREADO**

A continuación pasamos a describir cuál es el programa del curso y cada una de las actividades que configuran la primera de las tareas, a modo de ejemplo, que nos permitirá cumplir con el objetivo final: el proyecto. Todo ello está diseñado teniendo en cuenta las necesidades individuales y grupales de los estudiantes pero, principalmente, prestando una especial atención al tipo de curso y el contexto en el que se da este: un curso extensivo de español como lengua extranjera (ELE). Para ello hemos tenido en consideración todas aquellas características que diferencian, a nuestro parecer, este tipo de contexto de aprendizaje con la enseñanza / aprendizaje del español como segunda lengua (ESL), todo ello explicado en los capítulos anteriores.

En un primer apartado explicaremos cuál es la estructura del proyecto propuesto y su objetivo. Seguidamente, en el siguiente apartado, describiremos cada una de las tareas intermedias que esperamos permitan a nuestros estudiantes desarrollar el producto final y, con más detalle, presentaremos cada una de las actividades que configuran la primera de las tareas intermedias.

### **6.1 Programación de la propuesta didáctica**

En la siguiente plantilla incluimos toda la información relacionada con la programación del curso: producto final que se espera que los estudiantes sean capaces de elaborar al final del curso, así como las seis tareas intermedias y las descripciones de sus objetivos.

<b>Propuesta didáctica:</b>	<b>Nivel: B1 /B2</b> Los estudiantes han finalizado el nivel B1 y con este curso inician el nivel B2	<b>Tiempo de desarrollo:</b> Doce semanas, con una sesión semanal presencial de dos horas más un mínimo de seis horas de trabajo fuera de clases.
• <b>Producto final - Proyecto</b>	Cobertura informativa de la novena edición del <i>London Spanish Film Festival</i> que se da anualmente durante dos semanas a fines de septiembre y principios de octubre en Londres	
• <b>Tema/s:</b>	El cine español	
• <b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Área de comunicación:</b> Crear argumentos de películas; discutir y negociar posibles candidatos para los distintos roles; entrevistar a personajes famosos; hacer la cobertura informativa, de forma oral y escrita, de las noticias relacionadas con un festival de cine; recomendar, argumentando, películas del festival; negociar con los compañeros cuáles son las noticias más importantes.</li> <li>▪ <b>Área de aprendizaje:</b> Observar fenómenos gramaticales como deducir el uso de expresiones lingüísticas como la segunda y tercera condicional y reflexionar sobre las formas verbales que las acompañan; deducir el significado de palabras o expresiones por el contexto; captar el significado global del mensaje oral o escrito; aprender a re-activar conocimientos previos para ser empleados en otros contextos; negociar con los compañeros la creación de lengua a través de herramientas digitales.</li> </ul>	
• <b>Tareas intermedias:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1ª tarea:</b> Crear una secuencia y un diálogo en los que los estudiantes van a actuar como si fueran productores y, por tanto, decidir sobre los actores, la música, el lugar, la época, etc.</li> <li>• <b>2ª tarea:</b> Entrevistar a un personaje relacionado con el festival de cine.</li> <li>• <b>3ª tarea:</b> Escribir notas de prensa sobre un evento social hablando de cada uno de los participantes en este.</li> <li>• <b>4ª tarea:</b> Elaborar un informe sobre una noticia o evento a través de su seguimiento a través de los medios de comunicación. (Texto expositivo)</li> <li>• <b>5ª tarea:</b> Hacer una crítica cinematográfica, de forma oral y escrita, recomendando o no películas (Texto argumentativo)</li> <li>• <b>6ª tarea:</b> Crear un cuestionario para una encuesta relacionada con el festival de cine, llevarla a cabo y hacer una nota informativa final.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Destrezas que se trabajan:</b></li> </ul>	<p>En este curso se van a trabajar las cinco destrezas que describe el MCERL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión auditiva: con la facilitación de entrevistas grabadas a personajes del mundo del cine; visualización de fragmentos de películas relevantes para el producto final; críticas de cine; etc.</li> <li>• Comprensión lectora: con el uso de fragmentos de guiones cinematográficos; argumentos escritos de películas relacionadas con el festival; críticas escritas en los periódicos; etc.</li> <li>• Expresión oral y interacción oral: se trabajarán estas destrezas especialmente el tiempo de clase presencial, así como grabaciones cortas de comentarios críticos de películas por parte de los estudiantes; etc.</li> <li>• Expresión escrita: trabajando textos argumentativos y expositivos y construyendo lenguaje escrito de forma colaborativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dinámica de trabajo:</b></li> </ul>	<p>Tanto durante el tiempo de clase presencial como el tiempo de trabajo fuera de clase se potenciará el trabajo grupal (bien sea en parejas o más componentes). El objetivo es potenciar el trabajo en equipo para reforzar la idea de cohesión grupal.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Material / Soporte:</b></li> </ul>	<p>Todos los materiales son auténticos y, en algunos casos, adaptados por el profesor según las necesidades de las distintas tareas.</p>

## 6.2 Ejemplo de unidad didáctica. Las actividades

### **Tarea nº 1: *Actuando como productores: finalizar un argumento, negociar el reparto de la película y elegir la mejor producción***

Antes de entrar de lleno en la descripción de cada una de las actividades que configuran la primera de las tareas que los estudiantes van a trabajar, es importante hacer mención al estadio previo al inicio del curso propiamente dicho, y que ayudará a entender este tipo de propuesta.

Una vez negociado el contenido del curso, es decir, el objetivo final, el proyecto, con los estudiantes en la sesión 0, sesión preparatoria del curso, iniciará el curso propiamente dicho, con la discusión de los elementos que configurarán la primera de las tareas a realizar.

La primera de las sesiones presenciales dará lugar en el aula de ordenadores de la escuela. Cada alumno dispondrá de un ordenador y todos los ordenadores están en línea conectados a la pantalla interactiva.

Así pues, el primer día de curso se dedicará, en primer lugar, a todo aquello que relacionado con la logística del grupo. Se negociarán todos aquellos elementos que se consideren importantes para el buen funcionamiento del grupo y del curso: los tiempos de entrega de las actividades, se expondrá cuáles son los mejores momentos del día para trabajar para cada uno de ellos y así de esta manera poder configurar las parejas o grupos de trabajo, etc.

Seguidamente se pasará a la elaboración de la primera de las *SCOBAs* (anexo 4 y 5) con la colaboración de los estudiantes. Previo a su creación habrá que explicar cuál es el objetivo de esta y cuáles van a ser los beneficios de su elaboración. Así mismo, se les recordará a los estudiantes que todo esto forma parte de un proceso de aprendizaje y que esta es una de las herramientas que podrá ayudarles en dicho proceso. En este caso determinado el profesor colaborará en la elaboración de dicha *SCOBAs* porque para los estudiantes, tanto el concepto como la herramienta, serán nuevos.

Al finalizar la primera *SCOBAs* se informará a los estudiantes de la creación del glosario en la plataforma *Moodle*. Se les explicará cómo podrán acceder y se les alentará a que vayan complementándola cooperativamente con vocabulario relacionado con el mundo del cine. Para ello, el profesor habrá iniciado dicha actividad incluyendo algunas de las palabras más comunes en distintas categorías, como por ejemplo:

- actor / actriz (sust.) principal (adj): normalmente el personaje que más tiempo sale en la película;
- rodar (verbo): acción de hacer una película.

Por último, se les pedirá a los estudiantes que creen una cuenta de correo electrónico en Google de uso exclusivo para la clase. Una vez creado escribirán un primer mensaje al profesor presentándose para asegurarse de su funcionamiento y resumiendo en sus propias palabras cuáles son sus preferencias a la hora de trabajar. Con esta información, el profesor podrá dar acceso a *Moodle* a cada uno de ellos y guardar estos correos para cuando más adelante se necesiten crear grupos o parejas de trabajo. Es importante mencionar que cada vez que se abra o cierre una actividad en la plataforma, el profesor enviará un correo electrónico informativo a todos los estudiantes avisándoles y ofreciéndoles las instrucciones de la siguiente actividad. Las instrucciones serán las mismas que las ofrecidas en la plataforma. De esta manera se pretende que los estudiantes sepan de antemano y sin tener que acceder a la plataforma lo que se les pide que hagan.

A continuación pasamos a describir, una por una, las distintas actividades (todas ellas se pueden encontrar en los anexos) que configuran la primera de las UD de esta propuesta de programación a través de un proyecto.

- Actividad 1, en línea (anexo 6). *¿Quién es el personaje famoso?*
- Actividad 2, en línea (anexos 7 y 8). *¿Conoces a alguno de estos actores / actrices?*
- Actividad 3, en línea (anexo 9). *¿Cuántas conexiones puedes hacer?*
- Actividad 4, en línea parte (anexo 10). Inicio del descubrimiento guiado (en adelante DG) del punto gramatical. **Trabajamos con *Volver***
- Actividad 5, presencial (anexo 11). Atención a la forma. ***Los personajes hacen hipótesis***
- Tarea final, en línea (anexo 12). ***Haciendo de productores.***

<b>1ª Tarea</b>	<b>Nivel:</b> B1 /B2	<b>Tiempo de desarrollo:</b> Dos sesiones presenciales más las horas de trabajo fuera del aula (+ ó - 10 horas)
• <b>Producto final</b>	Actuando como productores: finalizar un argumento, negociar el reparto de la película y elegir la mejor producción.	
• <b>Tema/s:</b>	El cine español	
• <b>Objetivos:</b>	<p>Que los estudiantes tomen decisiones sobre su propio aprendizaje y el del grupo.</p> <p>Que los estudiantes se familiaricen con las herramientas digitales para facilitar su autonomía dentro y fuera del aula.</p> <p>Que los estudiantes empiecen a colaborar con sus compañeros y a crear lenguaje de forma cooperativa.</p> <p>Que los estudiantes se familiaricen con el cine español y con el festival de cine español de Londres, objetivo del producto final del proyecto.</p>	
• <b>Contenidos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Pragmáticos:</b> Saludos y despedidas por escrito; expresar opinión; argumentar opiniones; colaborar a través de la escritura en un foro.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Gramaticales:</b> El uso de la segunda condicional: el imperfecto de subjuntivo y el condicional simple.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Léxicos:</b> Vocabulario relacionado con el mundo del cine.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Socioculturales:</b> Hacer notar a los estudiantes que el festival de cine tiene una sección dedicada al cine catalán y otra al cine vasco.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Estratégicos:</b> Trabajar junto a los estudiantes durante la fase presencial del curso con algunas las herramientas para que se familiaricen con estas. Inferir una regla gramatical a través de su práctica y repetición dentro de un contexto.</li> </ul>	
• <b>Destrezas que se trabajan:</b>	Se trabajará la expresión oral (durante las horas presenciales), la expresión escrita individual y colaborativa, la comprensión escrita y la comprensión oral.	
• <b>Dinámica de trabajo:</b>	En la mayoría de las actividades se pretende que el estudiante trabaje de forma colaborativa. Creemos que de esta forma puede mantener su grado motivación alto, así como su compromiso de trabajo para con el grupo.	
• <b>Material / Soporte:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografías de personajes famosos y del propio profesor de cuando eran jóvenes y de la actualidad</li> <li>• Fragmentos del guión de la película <i>Volver</i> del director de cine español Pedro Almodóvar</li> <li>• Escenas 6, 7 y 8 de la propia película <i>Volver</i>.</li> <li>• Material propio creado por el profesor.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Primera sesión presencial</b> <b>Primer martes de curso.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En esta sesión se pretende cohesionar el grupo, negociar los contenidos de la tarea e iniciar la realización del proyecto (todo ello explicado en la introducción de este apartado) además de introducir la primera actividad.</li> </ul>
<p><b>Actividad 1</b> (anexo 6) en línea <b>¿Quién es el personaje famoso?</b> <b>Cuándo:</b> Propuesta en clase y abierta durante 48 horas.</p> <p><b>Final de la primera sesión presencial del curso</b></p>	<p><b>Justificación de la actividad:</b> Esta es una actividad de comunicación pensada para ayudar al estudiante a familiarizarse con las herramientas digitales que va a usar; iniciar el curso creando un diálogo grupal a través del foro, es decir, potenciando la comunicación; y, reciclar sus conocimientos sobre la lengua y facilitar la cohesión del grupo.</p> <p><b>Objetivos:</b> En realidad esta actividad tiene eminentemente un objetivo motivador (actividad facilitadora previa). Con esta actividad se pretende familiarizar al alumno con una de las herramientas que más va a usar durante el curso: el foro en <i>Moodle</i>. A su vez, se espera que con esta actividad se rompa el hielo entre los estudiantes y entren en confianza entre ellos. También se pretende que los aprendices puedan poner en uso todos aquellos conocimientos lingüísticos adquiridos en los cursos anteriores, especialmente los tiempos verbales del pasado.</p>
<p><b>Dinámica de trabajo:</b> Clase dividida en dos grupos, cinco estudiantes y cinco estudiantes. Trabajo grupal.</p> <p><b>Destrezas:</b> Expresión escrita y comprensión lectora</p>	<p><b>Procedimiento:</b> Se divide al grupo en dos y se da acceso en <i>Moodle</i> a los estudiantes de cada grupo/foro que les corresponda. Unos en el grupo Almodóvar y otro en el grupo Amenábar. Solo podrán tener acceso a cada foro los componentes de estos. Seguidamente se muestra la actividad que está compuesta de diez personajes “famosos” pero de cuando estos eran niños. Las comillas en la palabra <i>famosos</i> son debidas a que una de las fotos, en este caso la número 10 pertenece al propio profesor. Con ellos se pretende que haya polémica y que a los estudiantes les resulte difícil identificarlo y, de esta manera, que puedan discutir más a través del foro. Los estudiantes deben intentar descubrir de qué personajes se trata expresando su opinión en los foros creados para ello. A su vez, cada uno de ellos debe expresar su acuerdo o desacuerdo con el resto de sus compañeros. La actividad estará abierta y disponible solo 48 horas, es decir, hasta el jueves a las 23.59 pm. El número de participaciones de cada estudiante es ilimitado. Pasado ese tiempo, la actividad se cerrará y se recuperará en la siguiente sesión presencial. El profesor tendrá acceso a esa información escrita en los foros y podrá ofrecer retroalimentación o incluso crear otra actividad para repasar alguno de los elementos expuesto si lo considera necesario.</p>
<p><b>Actividad 2</b> (anexo 7 y 8) en línea <b>¿Conoces a alguno de estos actores / actrices?</b> <b>Cuándo:</b> Se presenta el miércoles por la tarde, 24 horas antes de cerrar la actividad anterior. Abierta hasta el viernes por la noche (23.59)</p>	<p><b>Justificación de la actividad:</b> Esta es una práctica facilitadora o posibilitadora previa de introducción de nuevo léxico. Con esta actividad se pretende que el estudiante entre en contacto con el mundo del cine hispano y que comparta con sus compañeros sus conocimientos sobre los actores y actrices que se les ofrece.</p> <p><b>Objetivos:</b> Los objetivos de esta actividad son de adquisición de nuevo léxico de forma cooperativa, reciclando expresiones que los alumnos han aprendido en otros contextos, para dar su opinión, suscribir o rebatir la opinión de otros compañeros, todo ello por escrito a través de un foro.</p>

<p><b>Dinámica de trabajo</b> Clase dividida en dos grupos, cinco estudiantes y cinco estudiantes. Trabajo grupal.</p> <p><b>Destrezas:</b> Expresión escrita y comprensión lectora.</p>	<p><b>Procedimiento:</b> Se da acceso al grupo Almodóvar a la actividad con fotos de los actores y al grupo Amenábar a la actividad del grupo de las actrices (anexo 7 y anexo 8). Estarán abiertas y disponibles hasta el viernes por la noche a las 23.59 pm. Esta actividad se superpondrá durante veinticuatro horas de forma intencionada con la primera de las actividades propuestas para que los estudiantes tengan oportunidad de realizarlas de forma simultánea. En este caso, el objetivo comunicativo es el mismo que en la anterior actividad. Sin embargo, con la experiencia de la realización de la primera actividad los estudiantes podrán centrarse más en el lenguaje creado que en la dificultad que pueda suponer el uso el foro. Además, el profesor puede haber identificado los posibles problemas y ayudado a resolverlos que hayan surgido durante la realización de la actividad 1. Con estas actividades se pretende que los estudiantes se adentren en el mundo del cine hispano y que compartan sus conocimientos sobre él. Previo a la siguiente actividad, los estudiantes negociarán el nombre de los actores y actrices (cada grupo su actividad) y colgarán en Moodle sus posibles respuestas. El profesor entonces puede dar acceso a todos los estudiantes a todas las actividades. Una vez abierta las actividades, todos los estudiantes pueden opinar sobre los resultados de sus compañeros. El propio profesor puede colaborar en esta etapa para animar a los alumnos a participar.</p>
<p><b>Actividad 3 (anexo 9) en línea</b> <b>¿Cuántas conexiones puedes hacer?</b> <b>Cuándo:</b> Se presenta al cierre de la actividad anterior, el viernes a las 29.59, y queda abierta hasta el domingo por la noche (23.59)</p>	<p><b>Justificación de la actividad:</b> Esta es otra actividad facilitadora de léxico que además pretende ofrecer al grupo la idea de estar construyendo lenguaje y conocimientos sobre el cine español de forma colaborativa.</p> <p><b>Objetivos:</b> Que los estudiantes compartan sus conocimientos sobre el cine español y que se crea una base de información que va a ser útil para la realización de la tarea fina. Desde un punto de vista lingüístico se trabajarán los tiempos verbales de pasado para referirse a los trabajos de los actores, actrices, directores y sus películas.</p>
<p><b>Dinámica de grupo:</b> Todos los estudiantes pueden participar.</p> <p><b>Destrezas:</b> Expresión escrita y comprensión lectora</p>	<p><b>Procedimiento:</b> Se les ofrecen cuatro listas: películas, directores, actores y actrices. Cada estudiante debe establecer el máximo de relaciones posibles entre cada una de las columnas como se indica en las instrucciones y el ejemplo. A cada conexión, los compañeros pueden seguir con los enlaces, formando una posible cadena de colaboraciones entre actores, actrices y directores. Esta actividad se mantendrá abierta y accesible para todos hasta el siguiente martes, día de la siguiente sesión presencial, y de esta forma superponiéndose a la siguiente actividad, actividad 4.</p>

<p><b>Actividad 4 (anexo 10 – primera parte) en línea</b>  <b>Trabajamos con Volver</b></p> <p><b>¿Cuándo?</b> Se presenta al cierre de la actividad anterior y se deja abierta hasta el día y hora de la siguiente clase presencial.</p>	<p><b>Justificación de la actividad:</b>  Con esta actividad se pretende introducir un punto gramatical a través de un DG: el uso de la segunda condicional y su forma. En esta primera etapa del descubrimiento es muy importante la contextualización de la actividad. El contexto determinará la comprensión del uso de la estructura lingüística que vamos a presentar.  Por otro lado, esta estructura les será muy útil cuando en el futuro se les pida que creen noticias relacionadas con el festival y argumenten sus opiniones acerca de algunas de las películas que vean.</p> <p><b>Objetivos:</b>  Por un lado, uno de los objetivos de esta actividad es familiarizar a los estudiantes con el cine de Pedro Almodóvar. Muchos de los estudiantes conocen el cine del director manchego por ser uno más internacionales. Es posible que algunos de ellos incluso hayan visto la película. Esto no debe resultar un problema.  Por otro lado, es una actividad que ayudará al desarrollo de las destrezas de comprensión escrita y comprensión oral.  Por último, en la última parte de esta actividad se trabajara la destreza de expresión escrita.</p>
<p><b>Dinámica de grupo:</b>  Todos los estudiantes participan de forma abierta</p> <p><b>Destrezas:</b>  Comprensión lectora y auditiva, además de expresión escrita.</p>	<p><b>Procedimiento:</b>  Es importante que esta actividad se realice antes de llegar al aula para ganar tiempo y para contextualizar la segunda parte de esta, la actividad siguiente de atención a la forma (ejercicios 1 y 2 del DG). Para contextualizar la actividad se pide a los estudiantes a través del foro que nos digan qué películas de Pedro Almodóvar conoces, cuáles han visto y cuál les ha gustado más, justificando sus respuestas. Animamos a los estudiantes a que interactúen entre ellos dando nosotros el primer paso al responder a aquellos que participan primero.  Se cuelga en Moodle el fragmento correspondiente a las escenas 6, 7 y 8 de la película <i>Volver</i>. A través de las instrucciones vía correo electrónico se pide a los estudiantes que lean el argumento de la primera parte de la película que les ayudará a comprender las escenas. Seguidamente que visionen el fragmento cinematográfico y que respondan a las preguntas de comprensión usando el foro creado para ello.</p>
<p>• <b>Segunda sesión presencial</b>  <b>Segundo martes de curso.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La primera hora de esta segunda sesión presencial se utilizará para presentar toda la información que los estudiantes han ido colgando en la plataforma de la cual se realizará una retroalimentación tanto de contenido como de forma. Es importante que los estudiantes vean que todo lo escrito en los foros tiene valor y, por lo tanto, se discute y valora en clase.</li> <li>• En la segunda hora se trabajarán elementos relacionados con la forma, contextualizados previamente.</li> </ul>

<p><b>Actividad 5 (Anexo 11 – segunda parte) presencial</b>  <b>Atención a la forma.</b>  <b>Los personajes hacen hipótesis</b></p> <p><b>¿Cuándo?</b> En la segunda parte de la segunda sesión presencial.</p>	<p><b>Justificación de la actividad:</b>  Esta segunda parte de la actividad ayudará al estudiante a reflexionar sobre la forma de la construcción lingüística de la segunda condicional en español, descrito en el Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel B2.</p> <p><b>Objetivos:</b>  En primer lugar, se pretende que los estudiantes reflexionen individualmente y de forma colaborativa sobre el uso y la forma de una estructura lingüística.  En segundo lugar, que lo hagan ayudándose de una contextualización y un trabajo previo sobre los textos orales y escritos, ayudados de una secuencia de actividades internas en forma de DG.  Es importante mantener este tipo de actividades donde se trabaja la forma para ser realizadas en clase. La mayoría de los estudiantes vienen de un aprendizaje bastante convencional y se sentirán más seguros si las cuestiones lingüísticas (gramaticales en este caso) las trabajan con la ayuda (o presencia) del profesor.</p>
<p><b>Dinámica de grupo:</b>  En parejas (los estudiantes deciden con quién quieren trabajar).</p> <p><b>Destrezas:</b>  Comprensión lectora, interacción oral y expresión escrita.</p>	<p><b>Procedimiento:</b>  Se trabaja en primer lugar todos los aspectos relacionados con la contextualización de la escena y, por lo tanto, con el uso de las frases a estudiar. Para facilitar el proceso de descubrimiento se han coloreado los dos tiempos verbales a trabajar en distintos colores.  Se revisa de nuevo las tres escenas pero esta vez usando el guión de la película y trabajando el vocabulario (ejercicios 3 del DG).  Se trabaja de forma conjunta el ejercicio 4 (uso) y el ejercicio 5 (forma).  Se termina la clase presencial recomendando a los estudiantes algunos ejercicios de consolidación de forma (imperfecto de subjuntivo y condicional) del libro de gramática anteriormente recomendado, <i>Gramática básica del estudiante de español</i>. Se recomienda que los estudiantes realicen estos ejercicios entre las próximas 48 horas para así poder dar paso a la tarea final.  Se presenta la tarea final antes de concluir la sesión pero advirtiéndoles que no estará disponible hasta dos días después en la plataforma. De esta manera se facilita el trabajo a aquellos que creen que deben trabajar la forma de los tiempos verbales vistos.</p>
<p><b>Tarea final: (anexo 12)</b>  <b>Haciendo de productores</b>  Terminar el argumento de una película, crear una escena de dicha película y elegir a los actores, actrices, etc.</p> <p><b>¿Cuándo?</b> Abierta en la plataforma desde el viernes a las 00.00 y hasta el martes antes de la siguiente sesión presencial.</p>	<p><b>Justificación de la tarea:</b>  Con la realización de la tarea final y la exposición del producto de cada grupo, se pretende ofrecer a los estudiantes la posibilidad de trabajar con todos los conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo del proceso de elaboración de la UD presentada, por tanto, de las dos primeras semanas de curso.</p> <p><b>Objetivos:</b>  Potenciar el trabajo cooperativo con la elaboración de un producto relacionado con una tarea que los estudiantes han negociado previamente.  Animar a todos los estudiantes a que aporten más conocimientos sobre el mundo del cine español, si es que los tienen, o incluso incluyendo conocimientos de otros ámbitos culturales, si lo desean.  Mostrar a los estudiantes la flexibilidad de la UD, para que vean la programación como algo abierto, suyo, que pueden modificar y cambiar, añadir y quitar, siempre que estén de acuerdo con el resto del grupo.  Desde un punto de vista evaluativo, hacer entender a los estudiantes de que la elaboración de esta tarea final (o cualquier otra que forme parte de la programación) no es un examen. La evaluación por parte del profesor se realizará de la misma forma que se ha hecho con las actividades anteriores.</p>

<p><b>Dinámica de grupo:</b> Trabajo en parejas</p> <p><b>Destrezas:</b> Expresión escrita y expresión oral.</p>	<p><b>Procedimiento:</b> Se ofrecen cinco distintos inicios de argumentos y se distribuyen de forma aleatoria. Cada pareja debe, en primer lugar, terminar de discutir el argumento y, por tanto, el género de la película. En segundo lugar, deben ponerse de acuerdo sobre todos los elementos que rodean a una película, en este caso a la suya: actores, actrices, género, director, banda sonora,...</p> <p>Por último deberán escribir una escena en la película donde los protagonistas hablen o expresen ideas de forma hipotética. Todo ello lo deben hacer utilizando la plataforma de procesador de textos que ofrece <i>Google docs</i>. El profesor creará cinco documentos dándose acceso a sí mismo en cada uno de ellos, así como a cada pareja de estudiantes. La mayoría de los estudiantes habrán usado alguna vez dicha herramienta. El profesor se asegurará, no obstante, que al menos uno de cada componente de la pareja sepa cómo usarla. Se les anima a que se impongan sus propios plazos partiendo de la base de que deberán tener la tarea final definitiva colgada en <i>Google docs</i>. para el inicio de la siguiente sesión.</p> <p>Durante la semana el profesor irá entrando y conectándose constantemente a los documentos que se estén creando. Si ve que durante más de veinticuatro horas no ha habido ningún movimiento en uno de los documentos, se pondrá en contacto con los dos estudiantes (bien vía email o bien vía chat si estaban conectados a <i>Moodle</i> o a <i>Google docs</i> en ese momento), y les ofrecerá ayuda en el caso de necesitarla. Así mismo, se irá realizando una evaluación lingüística de forma continuada de cada uno de los textos que se irán creando para que cuando llegue el día de la presentación del producto final (primera parte de la tercera sesión presencial) ya se haya reflexionado sobre los posibles lingüísticos y léxicos. Las parejas de estudiantes presentarán de forma oral y usando los textos creados sus productos al resto de sus compañeros al inicio de la tercera sesión. Se hará una valoración conjunta de cada uno de estos cinco elementos.</p> <p>Si el profesor lo considera oportuno, después de esta sesión se ofrecerán actividades posibilitadoras derivadas para reforzar todos aquellos elementos que considere que hay que reforzar. Estas actividades no necesariamente deben ser para todo el grupo. Pueden ser personalizadas o para un grupo pequeño y determinado del total del grupo.</p>
--	--

### 6.3 Puesta en práctica de la UD

La propuesta didáctica que aquí se presenta se puso en práctica durante las dos primeras semanas de julio de 2013. Desde el primer momento se animó a los estudiantes a que usasen el máximo posible la lengua meta, ya fuera para contactar con el profesor vía correo electrónico o chat, ya fuera con sus compañeros.

El primero de los trabajos que se realizó realmente de forma colaborativa fue la creación de la *SCOPA*. Esta es una herramienta muy útil que ayuda al estudiante a darse cuenta de que forma parte de las tomas de decisiones con respecto a su aprendizaje y que le ayuda a crearse un mapa mental de los contenidos que necesita aprender / adquirir para cumplir con un objetivo concreto, en este caso la primera de las tareas. Sin embargo, el tiempo que hubo de dedicarle y la ayuda o colaboración del profesor fue mucho mayor del previsto. Para la mayoría de los estudiantes este concepto era totalmente nuevo y, por tanto, necesitaron un tiempo adaptación. Algunos de los estudiantes del grupo (Chris, Shira y Michael) desde un primer momento vieron cuál era la ventaja de este tipo de herramienta y se entusiasmaron con ella. Otros estudiantes, sin embargo, fueron más reticentes y fue más difícil de hacerles ver cuál era su auténtica utilidad. Sin embargo, a medida que se fueron creando más de estas herramientas fue menor la necesidad de ayuda por parte del profesor.

Las distintas actividades que se introdujeron tuvieron una respuesta bastante positiva por parte de los estudiantes. Todo esto quedó reflejado en las distintas evaluaciones y autoevaluaciones que los estudiantes fueron completando a medida que se iban cumpliendo las distintas tareas. Uno de los comentarios más comunes era lo agradecidos que estaban por la ayuda que recibían por parte del profesor. En general, consideraban que su trabajo estaba mucho más supervisado que en los cursos anteriores y que las constantes retroalimentaciones que recibían por parte del enseñante les animaba a continuar mejorando. Otro aspecto positivo que se puede extraer de los comentarios de los estudiantes es la sensación de satisfacción al ver que las actividades están creadas especialmente para ellos y que están basadas o construidas desde la realidad.

Los estudiantes, sin embargo, en sus autoevaluaciones al final de cada tarea, por regla general, consideraban que no estaban aplicándose todo lo que deberían y plasmaban su angustia por considerar que en algunos casos o momentos podían defraudar al grupo. En otros casos también expresaban su sorpresa, por un lado positiva,

al comprobar que su español mejoraba semana a semana, pero por otro lado, crítica al considerar que en realidad debía emplear más de cinco o seis horas de trabajo fuera de las dos presenciales y que eso les causaba problemas de planificación.

Otro aspecto que cabe destacar en cuanto a la implantación del curso es la necesidad constante de cambio y modificación. En algunos casos los cambios tuvieron que realizarse por cuestiones temporales. No siempre las actividades en línea se realizaban dentro del tiempo establecido y, por tanto, hubo que extenderlas en más de una ocasión. Creemos que es importante recordar que este tipo de estudiante ELE tiene muchas otras prioridades personales y profesionales además de aprender español y que, si bien en este caso hubo un compromiso previo, para evitar su ansiedad, frustración o desmotivación hubo que ser flexible.

Por otro lado, otra de las razones que provocaron retrasos o cambios fue lo que llamamos “problemas de logística”. Esto es, por ejemplo, cuando hubo que retrasar la realización de la segunda tarea final porque la persona que iba a ser entrevistada no pudo asistir a la entrevista; o cuando un pequeño grupo debía cubrir el estreno de una película durante el festival y esta fue suspendida por problemas técnicos. Sin embargo, habría que decir en este caso que dicho grupo supo reaccionar muy bien frente al problema y decidió en este caso hacer preguntas sobre la evolución del festival hasta ese momento al público allí presente para poder escribir algo en el apartado de la revista de la escuela. Este último, nos parece un ejemplo excelente de cómo este tipo de trabajo ayuda al estudiante no solo a mejorar sus destrezas comunicativas sino también a ser más autónomo, consciente de sus capacidades y autosuficiente con el uso de la lengua meta.

## 7. CONCLUSIONES

En este último apartado del presente trabajo vamos exponer las conclusiones a las que hemos llegado una vez finalizado el proceso de implantación del proyecto, recogido y leído todas las evaluaciones de los estudiantes, así como sus autoevaluaciones. Para ello vamos a hacerlo, por un lado, reflexionando sobre cuáles eran nuestros objetivos al iniciar este trabajo y si creemos que los hemos cumplido; por otro lado, analizaremos todas aquellos aspectos que consideramos que pueden mejorarse de la propuesta presentada en función de los resultados obtenidos; y, por último, razonaremos sobre la viabilidad de una propuesta como la presentada para un tipo de cursos tan particular como son los cursos de ELE en el Reino Unido o Irlanda.

### 7.1 Reflexión sobre los objetivos iniciales

Nuestra intención al iniciar este trabajo era poder ofrecer un ejemplo de materiales y de programación que se adecuase lo máximo posible a las necesidades de un tipo muy determinado de estudiante de ELE en Gran Bretaña. Para ello, lo primero que hemos hecho ha sido reconsiderar y reformular las diferencias que existen entre los estudiantes de SL (en contexto de inmersión) y los de LE (en contexto de no-inmersión). Para nosotros era básico hacer esta reconsideración porque nuestra experiencia como profesores tanto de ESL como de ELE nos demostraba que los materiales que se usaban en ambos contextos no necesariamente debían ser compatibles. Era, por tanto, nuestra intención identificar, por un lado, cuáles eran dichas diferencias y, por otro, analizar las necesidades de los estudiantes de ELE en Gran Bretaña para crear un tipo de programación, de secuencia didáctica y de prácticas que cubriese dichas necesidades tanto individuales como grupales.

Creemos que los resultados presentados, fruto del estudio sobre las diferencias entre los contextos de aprendizaje y todo lo que ello conlleva, entre la enseñanza/aprendizaje de SL y LE, son lo suficientemente concluyentes como para poder afirmar que la creación y uso específicos para ambos contextos es absolutamente necesaria.

Para ejemplificar estos resultados hemos creado y llevado a cabo una programación didáctica, un *proyecto*, compuesto de seis tareas intermedias (la primera

de ellas ejemplificada en los anexos 6-12), pensado para un grupo específico de estudiantes de ELE.

Los resultados han sido muy positivos y encarecedores, especialmente teniendo en cuenta la respuesta de los alumnos que han formado parte de la experiencia. El grado de implicación ha sido enorme desde el inicio del proyecto. Los alumnos han aprendido a hacerse más responsables de su aprendizaje (más autónomos); todo esto favorecido por el hecho de que ellos formaran parte de las decisiones importantes desde antes incluso de iniciar el curso: tema, compromiso de carga de trabajo, compromiso con el grupo, etc.; y, por último, el reconocimiento de la labor del profesor, tanto como soporte incondicional durante el proceso, como creador de unos materiales exclusivamente para ellos.

Sin embargo, y a pesar de la satisfacción profesional que pueda representar los comentarios positivos por parte de nuestros estudiantes en un proyecto como este, hay que saber ver que hay elementos que se pueden mejorar para futuras aplicaciones con otros grupos. A continuación pasaremos a describir algunas de estos.

## **7.2 Elementos a reconsiderar para futuras aplicaciones en función de los resultados obtenidos**

Para futuras aplicaciones de este tipo de materiales y tipo de programación, el aspecto que deberemos revisar será la temporalización en la ejecución de las actividades y tareas finales intermedias. Cuando se programaron cada una de ellas no se tuvo en suficiente consideración que esta era la primera vez que los alumnos se enfrentaban a un tipo de curso de estas características. Lo que se les pidió, en algunos casos, iba más allá de sus expectativas temporales reales. No hay que olvidar que estamos hablando de un tipo de estudiante que trabaja de lunes a viernes, la mayoría a jornada completa. Casi todos pasaron de asistir tan solo dos horas a la semana a clase, a estar sumergidos en un proyecto en otra lengua que les requería muchas de sus horas personales. Para evitar que el curso se demorase y que cumpliera sus objetivos, el profesor tuvo que estar virtualmente presente gran parte del tiempo, animando, evaluando y ayudando.

Como decíamos en el apartado anterior, este tipo de estudiante tiene en general un grado de compromiso de aprendizaje mucho más bajo que el estudiante ESL. Por un lado, se consiguió mantener el grado de motivación alto pero, por otro, hubo que

recortar actividades o colaborar en la creación de algunas de ellas para, de alguna forma, tirar del ovillo y conseguir seguir adelante en el proceso.

Otro de los aspectos que hay que tener en cuenta para futuras implantaciones es el alto grado de exigencia hacia el profesor. Obviamente, a diferencia de un curso ELE de los que se ofrecen normalmente donde el profesor debe preparar dos horas de clase a la semana, en muchos casos siguiendo un manual y, por tanto, con un grado de implicación en la creación y seguimiento del curso mucho menor, con este tipo de curso el tiempo de dedicación se multiplica por diez. Si para el estudiante el curso no termina al finalizar su clase presencial, lo mismo sucede para el profesor. Este va a estar presente de forma virtual en la plataforma subiendo documentos, gestionando los foros, posibles imprevistos, ofreciendo retroalimentación constantemente, animando a los estudiantes que no colaboran lo esperado, o cambiando sobre la marcha la programación para adaptarla a las necesidades inmediatas individuales o del grupo, etc. Todo esto significa que se espera un altísimo nivel de compromiso por parte del enseñante. Por tanto, de implantarse este tipo de cursos habría, una de las cosas que los centros deberían replantearse es la retribución salarial de los profesores ELE en este contexto donde la gran mayoría de ellos perciben un salario en función del número de horas lectivas (presenciales) que imparten.

Por otro lado, este grado de compromiso por parte del enseñante debe ir acompañado de un alto nivel de formación y de experiencia profesional. Por el momento los cursos de formación inicial para profesores ELE que ofrecen las instituciones privadas o públicas están más pensados en formar a profesores que van a centrar su vida profesional en el ámbito de la SL que realmente el ámbito de LE. Quizás sería momento de empezar a diferenciar o especializar la formación de profesores de lengua extranjera hacia una u otra dirección.

Por último, sin dejar de destacar los beneficios que nos ofrecen las herramientas digitales o tecnológicas y que sin ellas esta programación sería inviable, habría que mencionar también la dificultad que nos crean cuando de repente estas dejan de funcionar. Si bien es cierto que una de las reglas de oro que transmitimos a nuestros formandos en los curso de formación de profesores y que es disponer de un plan B para cualquier imprevisto, con este tipo de programación dicho plan debe estar relacionado igualmente con el mundo digital. Es decir, por ejemplo, si una actividad está pensada para ser trabajada con *Google doc* nos falla por un problema con la herramienta, habrá

que intentar solucionarlo ofreciendo una *wiki* de emergencia. De nuevo, sin embargo, esto implica una carga de trabajo extra para el profesor.

### 7.3 Viabilidad del proyecto

A pesar de las dificultades surgidas y del gran número de horas que hemos tenido que dedicar para que el proyecto saliera adelante, su viabilidad es indudable. Son muchos los aspectos positivos que hacen que viendo el resultado creamos que este tipo de propuestas se acercan más al cumplimiento de las necesidades de los estudiantes ELE.

Muchos de los problemas que surgieron durante la realización del proyecto fueron debidos a la naturaleza totalmente nueva para el alumno, y, por consiguiente, su necesidad de adaptación a ella. Sin embargo, hay que destacar que en las evaluaciones finales elaboradas por los estudiantes (anexos 13 y 14), fue unánime la opinión de que este tipo de propuesta cubre muchos más de las necesidades que el seguimiento de un manual. De estas se desprenden también el grado de satisfacción de los aprendices al completar las tareas, su grado de motivación al formar parte de algo real como es el *London Spanish Film Festival* y su contenido al ver reflejada en cada una de las prácticas, actividades o tareas sus necesidades cubiertas y atendidas.<sup>9</sup>

Otro aspecto muy importante que habría que destacar es la cohesión como grupo que se consiguió gracias a la propuesta. Por un lado, el hecho de estar mucho más tiempo en contacto con los otros compañeros, aunque fuera de forma virtual, ayudó a ello. Por otro, el hecho de compartir un objetivo común no exclusivamente lingüístico, y que hubiese sido discutido y pactado con ellos, hizo que el grupo se apoderara, desde un punto de vista positivo, de la propuesta y la hiciera suya, propia. Todo esto hizo que hubiera una sensación de construcción conjunta que ayudó a resolver los pequeños problemas individuales de una forma mucho más efectiva. Se dotó al grupo de una autonomía que permitió que se auto-gestionara en muchos casos de una forma mucho más efectiva si lo comparamos con los otros grupos en cursos más tradicionales.

---

<sup>9</sup> La evaluación del proyecto se realizó en dos fases. Una primera en la que se pidió a los estudiantes que dieran su opinión por escrito usando la plantilla 13. Una segunda fase donde, de forma informal, relajada y siguiendo el orden de la plantilla, se realizó una evaluación grupal de forma oral.

En la plantilla 14 se recoge el resumen tanto de los comentarios ofrecidos por los estudiantes de forma escrita y como oral.

Por último, es importante señalar que tanto en la evaluación oral como en la escrita se mezclaron las dos lenguas, el español y el inglés. aunque animamos a que se realizara en la lengua meta, en este caso no pusimos objeción alguna al uso del inglés, porque en definitiva lo que queríamos era su opinión sincera.

Para el futuro pensamos que se podrían ofrecer este tipo de cursos siempre que se tengan en consideración todos los elementos mencionados anteriormente. Sería importante ir introduciéndolos de una forma moderada y alternándolos con los cursos más tradicionales. No hay que olvidar que los estudiantes ELE llegan todos con un bagaje de aprendizaje distinto y en muchos casos, muy tradicionales. Forzar el cambio podría ser muy perjudicial para el alumno. Sin embargo, si se les ofrece desde el principio pequeñas dosis de este tipo de programación, intercalándolo incluso con los otros cursos, estamos seguros que al final será el propio estudiante quien pida o exija una mayor aportación o participación, y, por tanto, el seguimiento o la implantación de este tipo de proyectos.

Por último, hacer hincapié sobre la importancia de la formación del nuevo profesorado ELE en este tipo de proyectos. En definitiva, hemos podido comprobar que este tipo de diseño de curso cubre muchas más de las necesidades individuales y grupales de nuestros estudiantes. Creemos, por tanto, que es de vital importancia destacar en los cursos de formación inicial las diferencias que existen entre los conceptos y la naturaleza de los estudiantes de LE y SL; entre adquisición y aprendizaje; y entre la utilización de manuales publicados y la creación de materiales. Es nuestra obligación, desde la posición en la que estamos en estos momentos, como profesores ELE y formadores de profesores ELE, el que esto se pueda llevar a cabo en beneficio de nuestros estudiantes que se acercan a nosotros con el único objetivo de aprender una nueva lengua.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Almodóvar, P. (director) (2006). *Volver* [Película]. España: El Deseo.
- Almodóvar, P. (2006). *Volver*. Colección Espiral. Madrid: Ocho y medio, libros de cine y El Deseo, D.A. S.L.U.
- Alonso, E. (1994). *Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo*. Madrid: Edelsa.
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. Madrid: Edelsa.
- Alonso, R. et ál. (2005) *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión
- Arnol, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press. (2000) Ed. Española.
- Candin, C. (1990). “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53.
- Carter, R. y Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D. (2010). “Sobre las interferencias en ELE y L2”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, núm. 7 (4), pp. 32-43.
- Cembranos Díaz, F. (2003). *Grupos inteligentes*. Madrid: Editorial Popular.
- Collentine, J. y Freed, B. F. (2004). “Learning context and its effects on second language acquisition” *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, núm. 26, pp. 153-171.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes. Editorial Anaya.
- De Pablos Ortega, C. (2011). “Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: estudio contrastivo”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, núm. 10 (5), pp. 3-26.
- Díaz, L. (coord.) (2012). “Estudios sobre aprendizaje y adquisición de lenguas y sus contextos”. *Revista de didáctica español lengua extranjera. MarcoELE*. Monografías: junio-diciembre.
- Díaz, L., Martínez, R. y Redó, J. (2011). *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Donés Rojas, R. (2009). “Los referentes culturales en el proceso de enseñanza / aprendizaje de ELE en China” *Revista de didáctica español lengua extranjera. MarcoELE*. Núm. 8, Suplementos.

- Doughty, C. y Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (2005). "At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge" *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, núm. 27, pp. 305-352.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition a literature review. Report to the Ministry of Education*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación.
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Esteve, O. (en prensa) "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras: la función mediadora del docente" en *Revista del Instituto Cervantes, Munich*.
- Ezeiza Ramos, J. (2007). "Hacia un modelo de calidad en la producción, selección y aplicación de materiales para la enseñanza de lenguas" *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*. Mayo, 2007.
- Ezeiza Ramos, J. (2010). "Hacia un marco para situar al alumno como centro del proceso de enseñanza / aprendizaje. Bases teóricas, metodológicas y estructurales". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, núm. 8 (4), pp. 78-87.
- Felix, S. y W. Weigl, (1991). "Universal grammar in the Classroom: The effects of formal instruction on Second Language Acquisition", *Second Language Research*, núm. 7, pp. 162-181.
- Fernández, S. (Coord.) (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2011). "La autoevaluación como estrategia de aprendizaje" *Revista de didáctica español lengua extranjera. MarcoELE*, núm. 13.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera Colección investigación didáctica*. Madrid: Edelsa.
- Giovannini, A. & Martín Peris, E. (1996). *Profesor en acción*. 3 tomos. Madrid: Edelsa.

Hernández Martín, L., Martínez Sánchez, R. y Peñas Cruz, R. (2011). “*Spanish in Motion: un proyecto de acceso a la realidad sociocultural hispana*”. *Revista de didáctica español lengua extranjera. MarcoELE*. Núm. 13. Suplementos.

Hulstijn, J. H. (2005). “Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning” *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, núm. 27, pp. 129-140.

Instituto Cervantes, (2006). Diccionario de términos claves de ELE. [en línea, citado 15 octubre 2013]. Disponible [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)

Instituto Cervantes / British Council (2011). *Palabra por palabra* Madrid: Santillana.

Inzunza, E. C. (2010). “Aspectos motivacionales en estudiantes australianos de ELE” *Revista electrónica de didáctica RedELE*, n. 20.

Juan, M. (2008). “Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*. Vol. 1, núm. 0, pp. 47-66. Consultado en: [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/maria\\_garau/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/maria_garau/index.html)

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Kumaravadivelu, B. (1994). “The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second / Foreign language Teaching” *TESOL Quarterly*, 28/1.

Kumaravadivelu, B. (2001) “Toward a Postmethod Pedagogy” *TESOL Quarterly*, vol 35/4, 537-559.

López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco libros S.L.

Lozano, G. y Ruiz Campillo, J. P. (2009). “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos” *Revista de didáctica español lengua extranjera. MarcoELE*. Núm. 09. Monográficos.

Llopis-García, R., Real Espinosa, J.M. y Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen

Marins, P. R., y Guijarro, J. R. (2010). “Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil” *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, núm. 48 (1), pp. 51-74.

Martí Sánchez, M. (coord.) (2004). *Estudios de pragmatogramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen

Martín Peris, E. (2004). “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” *Revista redELE*, nº 0, marzo.

Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis doctoral, UPF.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Minera Reyna, M. (2009). “El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, núm. 6 (3), pp. 58-73.

Navajas, A., y Ferrer, Á. (2012). “Using SCOBAs to help learners develop self-regulation” *Frontiers of Language and Teaching*. Vol. 3, pp. 239-247.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press. Ed española (1991) *Diseñando tareas para una clase comunicativa* : Madrid: Edinumen.

Palacios Martínez, I. (dir.) (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Editorial: En-Clave-ELE/ Cle International. Distribución: SGEL

Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco libros S.L.

Redondo Campillos, A. B. (2010). “Creencias de tres profesores italianos de E/LE: estrategias de enseñanza, importancia de la formación y *autoridad* sociocultural del profesor no nativo” Memoria de Máster. *Revista de didáctica español lengua extranjera. MarcoELE*, núm. 11, suplementos.

Ribas, R. y D’Aquino, A. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa

Richards, J.C. & Rodgers, T. S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. Ed. Española (2009) Madrid: Edinumen.

Riddell, D. (2001). *Teaching English as a foreign language Teach Yourself*, Hodder & Stoughton Ltd.

Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (2004). *VADEMÉCUM para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Sans, N. (2000). “Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE” *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. 10-22.

- Singh, Vikash K. (2010). “El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de *Bollywood*” *Revista de didáctica español lengua extranjera. MarcoELE*, núm. 11.
- Swan, M. (1985). “A critical look at the communicative approach” *ELT Journal* (1&2), 39.
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). *La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar*. Madrid: Ariel lingüística.
- VVAA. (1998). “La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE” *Carabela*, 43, febrero 98, Madrid: Sgel (monografía).
- Williams, J. y Doughty, C. (1998). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Cambridge University Press. Ed española (2009) Madrid: Edinumen
- Williams, M., Burden, R.L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. El enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press. Ed. Española (1999): Edinumen.
- Willis, Jane & Willis, D. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press. Oxford
- Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zanón, J. (2007). “Psicolinguística y didáctica de las lenguas: Una propuesta histórica y conceptual” *Revista de Didáctica español lengua extranjera. MarcoELE*, 5

## **9. ANEXOS**

## Anexo 1 – Descripción general de los estudiantes

Nombre	Profesión	Edad	Intereses	Otras lenguas	Razón del aprendizaje	Nacionalidad	Género
Michael K. (Mike)	Profesor de inglés como segunda lengua en el mismo centro	25 años	Aprender otras lenguas, cine y el arte	Inglés (nativo), francés B2 y japonés A1	Para ir a trabajar en el futuro a Latinoamérica	Inglés	Masculino
Celia H.	Secretaria personal (PA) en una empresa de la City	29 años	Cine, y danza contemporánea. Salir con las amigas	Inglés (nativo) y alemán A1	Le gustaría estudiar la carrera de Lenguas Modernas para ser profesora	Inglesa	Femenino
Shira G.	Agregada cultural de la embajada de Israel de Londres	35 años	Teatro, ópera, música clásica y todos los deportes en general	Inglés y hebreo (ambos a nivel nativo)	Para mejorar su de CV.	Israelí	Femenino
Karolina R.	Administradora departamento lenguas modernas	31 años	Cine, teatro y las novelas policíacas	Polaco (nativo) e inglés (C1)	Para poderse comunicar con la familia de su prometido que es chilena.	Polaca	Femenino
Andrew W.	Corredor de bolsa	33 años	El rugby, viajar y el surf	Inglés (nativo)	Le gustaría tomarse un año sabático y viajar por Latinoamérica	Australiano	Masculino
Aidan P.	Farmacéutico	47 años	Salir con los amigos, el billar y jugar al fútbol	Inglés (nativo)	Recientemente casado con una chica inglesa de origen colombiano	Inglés	Masculino
Christopher W. (Chris)	Psicólogo en un departamento de Recursos Humanos	36 años	Salir con los amigos, bailar en discotecas, viajar.	Inglés (nativo) y un poco de chino cantonés (aprendizaje natural)	Su compañero es mallorquín y habla inglés con dificultad	Inglés, Hong Kong de origen.	Masculino
Sangeeta G.	Subdirectora de la sucursal de una empresa india	41 años	La vida familiar, ver la televisión, leer novela histórica y el cine	Hindi e inglés (ambas lenguas a nivel nativo), y francés B2 (DELF)	Le gusta estar activa intelectualmente	India	Femenino
Ali Karim M. (Ali)	Financiero en la central de un banco inglés en la City	37 años	El cine, especialmente el musical, el teatro musical y los juegos de ordenador	Inglés (nativo), nociones básicas de Hindi y francés (A1)	Su empresa ha sido absorbida por un banco español	Inglés (de origen indio)	Masculino
Katherine M. (Kate)	Profesora de antropología en una universidad londinense	44 años	El senderismo, pasear por los parques, pasear a sus perros, el bricolaje	Inglés (nativo)	Su compañera es californiana de origen mejicano. Van a menudo a la costa caribeña de México	Inglesa	Femenino

## **Anexo 2. Análisis de necesidades del grupo**

Responde a estas preguntas marcando la respuesta que creas oportuna

<b>1.</b>	<b>¿Para qué quieres aprender español?</b>	
	a. Para el trabajo (voluntario)	
	b. Para el trabajo (obligatorio)	
	c. Para viajar	
	d. Por el gusto de aprender una nueva lengua	
	e. Por razones personales (familiares por ejemplo)	
	f. Otras	
	¿Cuáles?	
<b>2.</b>	<b>¿Cuál de estas destrezas prefieres trabajar en clase?</b>	
	a. Comprensión oral	
	b. Comprensión lectora	
	c. Expresión oral	
	d. Expresión escrita	
	¿Por qué?	
<b>3.</b>	<b>¿Cuántas horas a la semana te gustaría dedicarle a tu español? Sin contar las horas de clase</b>	
	a. De una a dos horas	
	b. De dos a tres horas	
	c. De tres a cuatro horas	
	d. De cuatro a cinco horas	
	e. De cinco a seis horas	
<b>4.</b>	<b>Cuando estás en clase, ¿cómo te gusta trabajar?</b>	
	a. Solo	
	b. En parejas	
	c. En grupos de tres o más	
	d. En clase abierta (todos participamos como en un debate)	
<b>5.</b>	<b>Cuando no estás estudiando o trabajando, ¿qué te gusta hacer?</b>	
	a. Ir al cine	
	b. Ir al teatro	
	c. Hacer / ver deportes	
	d. Leer	
	e. Viajar	
	f. Otros	
	¿Cuáles?	

<b>6.</b>	<b>Explicanos qué cosas te ayudan en tu aprendizaje (por ejemplo hacer listas de palabras nuevas o intentar hablar español cada vez que tengo oportunidad, ...)</b>	
<b>7.</b>	<b>¿Qué cosas te gustan de tu profesor?</b>	
	a. Que corrija todos los errores que cometemos cuando estamos en clase	
	b. Que corrija solo aquellos que él crea que son importantes en ese momento	
	c. Que lo explique todo	
	d. Que explique solo aquello necesario en ese momento	
	e. Que sea simpático	
	f. Que sea accesible dentro y fuera de clase	
	g. Que sea flexible y modifique el programa si es necesario	
	h. Que se centre en el programa y en cumplirlo	
	i. Que nunca use el inglés en clase	
	j. Que use el inglés para explicar lo que no entendemos	
	k. Que siempre use el inglés en clase excepto en las prácticas de español	
	l. Que siga el libro que nos hemos comprado	
	m. Que siga el libro pero que también nos dé actividades extra	
	n. Que cree su propio material sin seguir un libro	
	Otros, ¿cuáles?	
<b>8.</b>	<b>Con respecto al grupo en el que estudias. ¿Qué tres cosas te parecen más importantes?</b>	
	a. Que tengamos más o menos la misma edad	
	b. Que nos llevemos bien	
	c. Que nos gusten las mismas cosas fuera de clase (aficiones)	
	d. Que nos gusten las mismas cosas dentro de clase (aprendizaje del español)	
	e. Que podamos decidir sobre nuestro aprendizaje	
	f. Que tengamos todos más o menos el mismo nivel	
	g. Que a todos nos guste la cultura hispana	
	h. Que todos hablemos inglés	
	i. Que todos hablemos otras lenguas además del inglés del español	
	j. Que hagamos el mismo esfuerzo por estudiar español dentro y fuera de clase	
	k. Otras cosas	

10

<sup>10</sup> Análisis de objetivos y necesidades basado en el ofrecido por Giovannini y Martín Peris (1996) pero adaptado para un contexto de aprendizaje ELE.

### **Anexo 3. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL ALUMNO**

Como cada vez que finalizamos una tarea, por favor, completa este formulario de autoevaluación. Lo puedes colgar en *Moodle* en la carpeta creada para ello.

**Objetivos de la tarea:**

	<b>De acuerdo</b>	<b>Parcialmente de acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>
<b>1. La tarea ha cumplido mis objetivos.</b>			
<b>2. He trabajado lo suficiente para cumplir dichos objetivos.</b>			
<b>3. La tarea me ha interesado desde un punto de vista extralingüístico.</b>			
<b>4. La tarea me ha interesado desde un punto de vista lingüístico.</b>			
<b>5. Quiero continuar trabajando sobre los temas socioculturales hispanos.</b>			
<b>6. Me han quedado claros los puntos lingüísticos presentados durante la tarea.</b>			
<b>7. El profesor ha corregido lo suficiente durante la realización de las prácticas.</b>			
<b>8. Hemos trabajado lo suficiente en grupo durante las prácticas.</b>			
<b>9. He trabajado lo suficiente de forma individual durante las prácticas.</b>			
<b>10. Hemos aprovechado lo suficiente los recursos que la escuela nos ofrece.</b>			
<b>11. He podido usar sin dificultades las herramientas electrónicas (Moodle, Google docs., etc)</b>			
<b>12. Las herramientas electrónicas me han sido de ayuda en mi aprendizaje.</b>			

**Por favor, coméntanos tus observaciones sobre los puntos anteriores con los que no estés de acuerdo.**

**Observaciones:**

--

**Anexo 4. SCOBBA para el alumno**

**Gramática**

*El presente de indicativo. Los argumentos generalmente van en este tiempo verbal.*

**Tarea final:**

Actuando como productores:  
finalizar un argumento, negociar el reparto de la película y elegir la mejor producción.

**Estrategias de producción oral y escrita**

**Estrategias para ponerse de acuerdo con los compañeros / para ...**

**Léxico – vocabulario**

*Adjetivos descriptivos: es un buen actor*

## Anexo 5. SCOBA para el profesor

### **Gramática**

**El presente de indicativo. Los argumentos generalmente van en este tiempo verbal.**

**La estructura de las frases condicionales hipotéticas, posibles (poco probable pero no imposible). Para ello necesitaremos el imperfecto de subjuntivo y el condicional simple. Formas irregulares de estos tiempos.**

**Estructuras de la condicional Si + o De + infinitivo + condicional.**

**Adjetivos calificativos. Anteposición al sustantivo.**

**Expresiones de agrado o desagrado:**

- *No me gustó nada,*
- *A mí me encantó*

**Expresiones de acuerdo o desacuerdo:**

- *Yo no estoy de acuerdo contigo.*
- *A mí, sin embargo, me encanta tu idea; estoy de acuerdo.*

**Expresar opinión:**

- *A mí no me gusta nada*

### **Tarea final:**

**Actuando como productores: finalizar un argumento, negociar el reparto de la película y elegir la mejor producción.**

### **Estrategias de producción oral y escrita**

**Estrategias para ponerse de acuerdo con los compañeros, para hacer valer nuestra opinión.**

**Estrategias de negociación oral y escrita.**

**Estrategias para tomar los turnos de habla en una conversación discusión.**

**Estrategias para comprender un texto oral (visionado de una entrevista).**

**Estrategias para organizar un texto descriptivo (argumento de una película).**

### **Léxico – vocabulario**

*Adjetivos descriptivos: es un buen actor / es una mala actriz / es un excelente guionista / ...*

*Vocabulario relacionado con los trabajos en el cine: guionista – guión, dirección – director, actor secundario, productor, , ...*

*Festival de cine, entrevista, estreno de una película, visionado, panel de actores, ...*

## Anexo 6. ¿Quién es el personaje famoso?

Todos hemos sido niños alguna vez. Algunos cambiamos mucho con el paso del tiempo, otros no tanto. ¿Conoces a alguno de estos personajes famosos? Comparte tus opiniones en el foro de Moodle.



Foto1



Foto2



Foto 3



Foto 4



Foto 5

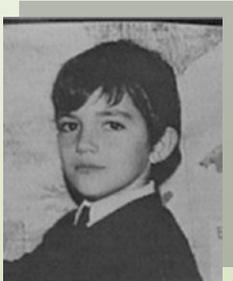


Foto 6



Foto 7



Foto 8



Foto 9



Foto 10

**Ejemplo:** ✱

Hola chicos,

Yo creo que la foto número 8 es una actriz española que se llama Paz Vega. Creo que tiene la misma sonrisa que cuando era pequeña. Estoy de acuerdo con Shira: la foto número 7 es la actriz estadounidense Melanie Griffith casada con el actor español Antonio Banderas.

## Anexo 7. ¿Conoces a alguno de estos actores?

Comparte con tu grupo tus opiniones acerca de la identidad de estos actores. ¿Los has visto en alguna película? ¿En cuál? ¿Te gustó? Coméntalo en el foro de Moodle creado para ello.



Foto 1



Foto 2



Foto 3

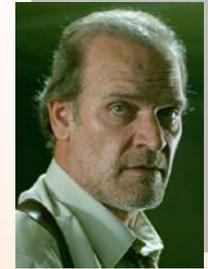


Foto 4

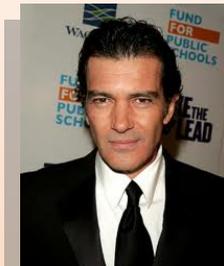


Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8

**Ejemplo:** ✨

Hola a todos,

Yo conozco al actor de la foto 6. Se llama Ricardo Darín y es un actor argentino que ha trabajado también en España. Creo que actuaba en una comedia argentina que se llama "El hijo de la novia" que obtuvo un Oscar a la mejor película extranjera.

## Anexo 8. ¿Conoces a alguna de estas actrices?

Comparte con tu grupo tus opiniones acerca de la identidad de estas actrices. ¿Las has visto en alguna película? ¿En cuál? ¿Te gustó? Coméntalo en el foro de Moodle creado para ello.



Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8



Foto 9



Foto 10

**Ejemplo:** 🌟

Hola a todos,

Yo conozco a la actriz de la foto 3. Se llama Candela Peña y es española. Creo que trabajaba en la película de Pedro Almodóvar "Todo sobre mi madre". Me encantó esa peli. También creo que salía la actriz de la foto 2 pero no recuerdo su nombre. ¿Alguno se acuerda?



## Anexo 9. ¿Cuántas conexiones puedes hacer?

¿Conoces todas las películas? ¿Y a los directores, actores y actrices? Haz conexiones de mínimo tres elementos de las columnas y compártelo en el foro con tus compañeros.

### Películas



1. *El hijo de la novia*
2. *Y después la lluvia*
3. *Los amantes pasajeros*
4. *El laberinto del fauno*
5. *El orfanato*
6. *Mar adentro*
7. *Ayer no termina nunca*
8. *Abre los ojos*
9. *La mala educación*
10. *En la ciudad*
11. *Mi vida sin mi*
12. *Habla con ella*
13. *El espinazo del diablo*
14. *Una pistola en cada mano*
15. *Paris, je t'aime*

### Directores



- a) **Juan José Campanella**
- b) **Pedro Almodóvar**
- c) **Guillermo del Toro**
- d) **Alejandro Amenábar**
- e) **Cesc Gay**
- f) **Isabel Coixet**
- g) **Icíar Bollaín**

### Actrices



1. **Carmen Maura**
2. **Marisa Paredes**
3. **Candela Peña**
4. **Belén Rueda**
5. **Cecilia Roth**
6. **Maribel Verdú**
7. **Leonor Watling**
8. **Rosa María Sardá**
9. **Chus Lampreave**
10. **Penélope Cruz**

### Actores



1. **Javier Bardem**
2. **Luis Homar**
3. **Antonio Banderas**
4. **Ricardo Darín**
5. **Sergi López**
6. **Gael García Bernal**
7. **Javier Cámara**
8. **Eduardo Nogueira**

#### Ejemplo: ✨

Creo que he oído hablar de la película *Ayer no termina nunca*. Es una película española de la directora Isabel Coixet. He leído que solo participan dos actores, Candela Peña y Javier Cámara. Es un drama basado en una historia real. La podremos ver en el festival de cine de este año.

## **Anexo 10. Trabajamos con *Volver* de Pedro Almodóvar.**



**Escenas 6, 7 y 8 de la película “Volver” de Pedro Almodóvar.**

**Vamos a visionar tres escenas del inicio de la película *Volver* de Pedro Almodóvar. ¿La has visto? No te preocupes, te facilitamos la descripción de los personajes que intervienen para que te sea más fácil la comprensión del vídeo.**

Raimunda es una madre joven, emprendedora y muy atractiva, con un marido en el paro y una hija adolescente. La economía familiar no va muy bien, por lo que Raimunda tiene varios trabajos. Es una mujer muy fuerte, pero a la vez muy frágil emocionalmente. Desde su infancia guarda en silencio un terrible secreto.

Su hermana Sole es un poco mayor. Apocada y miedosa, se gana la vida con una peluquería ilegal (no declarada). Su marido la abandonó y ahora vive sola. Paula es la tía de Raimunda y Sole. Vive en un pueblo manchego donde nació toda la familia. Un pueblo con viento solano, causa directa del elevado índice de locura que registra el lugar. Ese maldito viento es el responsable de los múltiples incendios.

**1. Vamos a ver tres escenas de la película. Mientras las ves, piensa en las respuestas a estas preguntas y luego escribe tu opinión en el foro para compartirla con tu compañero:**

- a) ¿A qué clase social crees que pertenecen estos personajes?
- b) ¿Cuáles crees que pueden ser sus trabajos?
- c) ¿Cómo describirías el lugar donde transcurre la acción?

**2. Ahora vamos a visionar de nuevo estas tres escenas y debes prestar atención. Responde a estas preguntas usando el foro como en la actividad anterior.**

- a) Hay un personaje del que se habla pero no aparece que es la madre de Raimunda y Sole. ¿Qué sucede con ella? ¿Dónde está?
- b) ¿Crees que la salud mental de la tía Paula es buena? ¿Por qué?

## Anexo 11. Trabajamos con *Volver* de Pedro Almodóvar. Atención a la forma.



3. Ahora vamos a volver a ver el fragmento e intenta seguir los diálogos con el guión. Subraya las palabras que no entiendas y descubre su significado con la ayuda del diccionario y de tus compañeros. Recuerda ir añadiendo el nuevo vocabulario al glosario común.

06. Interior casa tía Paula. Interior.  
Día<sup>11</sup>

**Raimunda**  
(Grita) ¡Tía Paula!

La tía Paula se acerca al grupo y el grupo se acerca a ella.

**Tía Paula**  
¿Quién eres?

**Raimunda**  
¡La Raimunda!

**Tía Paula**  
¡Ah! ¡La Raimunda!

Mientras se acercan a ella, murmuran sin mirarse:

(1)

<sup>11</sup> Almodóvar, P. (2006). *Volver*. Colección espiral. Madrid: Ocho y medio, libros de cine y El Deseo, D.A. S.L.U.

**Sole**  
(Por lo bajini) No te eternices,  
Raimunda

**Raimunda**  
Y tú no empieces con las prisas.

**Sole**  
No quiero que se nos eche la noche encima.

**Raimunda**  
(A Paula). Se cariñosa con la tía. ¡Y no te rías en su cara, diga lo que diga!

**Paula**  
¡Vale!

**Sole**  
Esta casa sigue oliéndome a mamá.

El grupo se encuentra con la anciana en la mitad del patio. La tía besa sólo a Raimunda, después le reprocha su delgadez.

(2)

**Raimunda**  
¿Qué tal tía?

**Tía Paula**  
¡Qué delgá estás, Raimunda! ¿Es que ya has dao a luz?

**Raimunda**  
¿Hace catorce años, tía!...

**Tía Paula**  
¿Cómo pasa el tiempo!

La anciana mira con hostilidad a Sole y a Paula, que están a pocos centímetros, esperando ser besadas.

**Tía Paula**  
(Hostil) ¿Y éstas quiénes son?...

**Raimunda**  
¡Quienes van a ser! ¡La Sole y mi Paula...!

(3)

Raimunda sonríe tierna ante el evidente deterioro mental de la tía. Las besa a las dos. [...]

7. Casa tía Paula. Interior. Día.  
Comedor e interiores.  
[...]

**Raimunda**  
¿No le importa que la quite, tía?

**Tía Paula**  
No. ¡Si yo no la veo!

**Sole**  
¡Qué horror los incendios! (A Paula). Así murieron tus abuelos.

Se acercan a una mesa grande y antigua.

**Tía Paula**  
(Despistada). ¿A qué venía yo aquí?

**Raimunda**  
No sé. ¿A por algo de comer?  
(4)

**Tía Paula**

Sí, claro, mira en el aparador. (*Se queja al sentarse*). Estoy fatal de los remos.

Raimunda saca del aparador una fuente con “barquillos”. Coge uno y lo saborea con delicia. Le ofrece a Sole y a la Niña que ya se han sentado a la mesa.

**Raimunda**

(*Lo celebra todo*) ¡Mira, los barquillos! ¡*Igualicos* que los de mamá! Coged, coge...

**Tía Paula**

Qué tal el cementerio? ¡Vuestra madre se ha puesto tan contenta! ¿Habréis fregoteado bien la lápida?

**Raimunda**

Claro, tía.

**Tía Paula**

A ella le gusta que esté muy limpia. Si podiera, la limpiaría ella misma, pero la pobre no puede.

Sole mira, cómplice, a su hermana, intenta disimular el impacto que le producen las palabras de la tía. Le lleva la corriente para que no se sienta incómoda.

(5)

**Sole**

Claro, ella no puede...

Raimunda cambia rápidamente de tema.

**Raimunda**

Tía, ¿no se siente sola en una casa tan grande?

**Tía Paula**

No.

**Raimunda**

Estaría mejor en una residencia, a tendida como Dios manda.

**Tía Paula**

¡Yo estoy muy bien como estoy!

**Sole**

Voy al lavabo

Se levanta y sale dubitativa. Antes de llegar a la escalera que la conduce al piso de arriba escucha parte de la conversación entre Raimunda y la tía Paula.

**Raimunda**

No. ¡Usted no está para vivir sola, y yo no me voy tranquila! ¿Cómo se las arregla para las comidas?

(6)

**Tía Paula**

Muy bien. La Angustias me trae el pan, y vuestra madre me hace la comida. Y cuando necesito algo, llamo a la tienda y me lo traen.

De espaldas, Sole se estremece ante la sola mención de su madre muerta.

8. Casa tía Paula. El piso de arriba. Int. Día.

Sole en el piso de arriba, huele y observa extrañada todo lo que hay. Junto a la ventana hay una bicicleta estática. Sole se extraña todavía más.

9. Comedor. Casa tía Paula. Int. Día

Sole vuelve desencajada. Raimunda está cogiendo cuatro tupper, divididos en grupos de dos y atados con un cordelillo. Cada uno tiene un cartelito con los nombres de “Raimunda” y “Sole”.

**Raimunda**

¡Qué detalles tiene, tía! (A Sole).  
¡Mira!

(7)

Le muestra los *tuppers* llenos de comida. Se los reparten.

**Sole**

¿Nos vamos?

**Raimunda**

Sí. Nos vamos a ir, tía.

La tía Paula inicia la levantada, apoyándose en los brazos del sillón, con esfuerzo.

**Tía Paula**

(Se queja). ¡Cómo tengo los remos!

Sole la mira y piensa en la bicicleta estática que acaba de descubrir en el piso de arriba.

**Raimunda**

No se levante, tía.

**Tía Paula**

¡Cómo no me voy a levantar!

La tía Paula acompaña a sus sobrinas y a Paula-niña hasta el patio. [...]

(8)

4. USO. Fíjate en la frase que está subrayada en el texto del guión y contesta a estas preguntas.

Si podiera, la limpiaría ella misma, pero la pobre no puede.

a) ¿Crees que la madre de Raimunda y Sole puede limpiar la lápida?

b) ¿Qué crees que la tía Paula quiere expresar cuando usa esta frase?

c) ¿Qué queremos expresar cuando usamos este tipo de estructuras?

Coméntalo con tus compañeros.

5. FORMA ¿Qué tiempos verbales están en verde y qué tiempos en azul? ¿Los conoces? ¿Y tus compañeros?

• \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

¿Cuál sería entonces la fórmula para este tipo de frases?

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_

Vamos a recordar cómo se forman los dos tiempos verbales que hemos utilizado:

\* Para el \_\_\_\_\_ debemos tomar 3ª persona del plural del \_\_\_\_\_ Le debemos sacar la terminación **-ron** y se añaden sus propias terminaciones, que son:

(yo) \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_  
 (tú) \_\_\_\_\_ *eras* o *eses*  
 (él, ella, usted) \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_  
 (nosotros /-as) \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_  
 (vosotros /-as) \_\_\_\_\_ *erais* o *eseis*  
 (ellos/ -as/ ustedes) \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_

**¿Existe alguna diferencia entre el uso de una forma u otra?**

- Sí
- No

\* El \_\_\_\_\_ se forma igual que el \_\_\_\_\_ pero agregándole sus propias terminaciones. Ambos tiempos verbales tienen incluso las mismas raíces irregulares. Lo que tienen distinto son las terminaciones que en el caso del \_\_\_\_\_ son:

(yo) \_\_\_\_\_  
 (tú) \_\_\_\_\_ *-ías*  
 (él, ella, usted) \_\_\_\_\_  
 (nosotros /-as) \_\_\_\_\_ *-íamos*  
 (vosotros /-as) \_\_\_\_\_  
 (ellos/ -as/ ustedes) \_\_\_\_\_

**¿Recuerdas cuáles son los verbos que necesitan raíces irregulares? Una pista: hay un total de once verbos.**

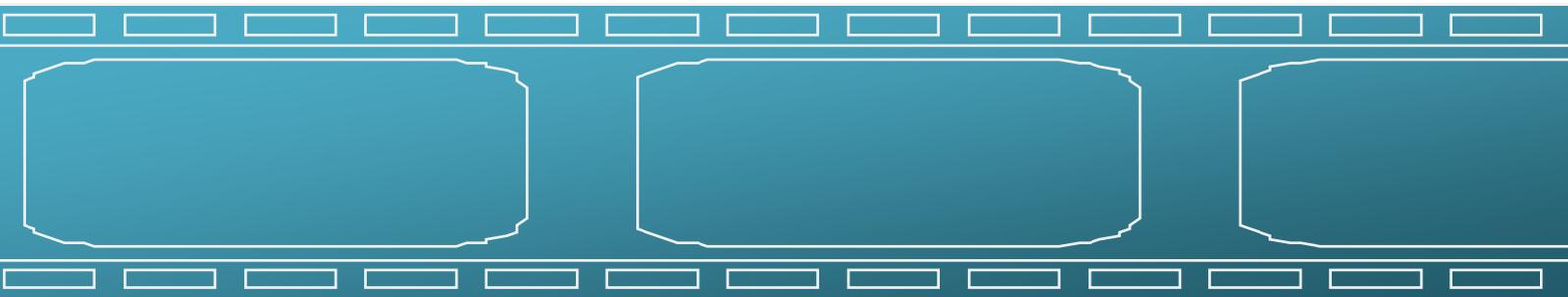
1.	Tener	<i>pondría</i>
2.	Poner	
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		

## **Anexo 12. TAREA FINAL. HACIENDO DE PRODUCTORES**

**Este es el argumento que debes trabajar con tu compañero/-a.**

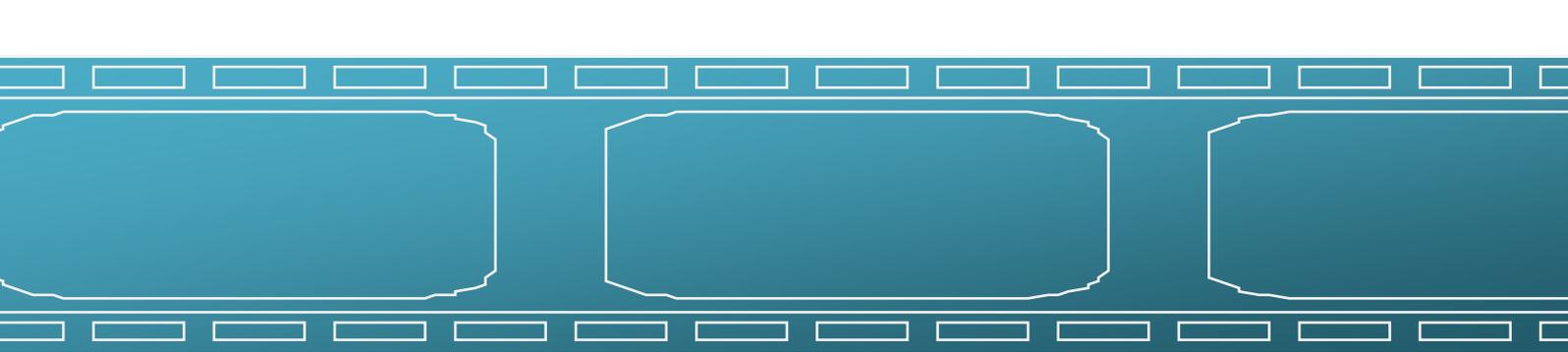
(Argumento 3) Pepa, Tina, Chuca y Lola son cuatro amigas desde la infancia y, aparentemente, se quieren como hermanas. Ahora tienen todas alrededor de 40 años y están todas, excepto Lola, muy bien situadas social y económicamente. Lola necesita dinero para cubrir todas sus deudas y está dispuesta a cualquier cosa, incluso a desvelar un secreto que romperá la armonía de la vida de estas cuatro mujeres.

El secreto es...



**Ahora, junto a tus compañero /-a, imaginad que sois los productores de la película y que pudierais elegir entre los directores, actores, actrices, principales y secundarios que conocéis ¿a quién erigiríais?, ¿por qué?, ¿dónde situaríais la acción?, ¿cómo serían los personajes físicamente? Pensad en todos los posibles detalles.**

*Para empezar, nos gustaría que Cesc Gay fuera nuestro director porque a Peter le gustó mucho su película "Una pistola en cada mano"...*



**Cuando lo tengáis todo programado, ¿podéis imaginar una posible secuencia y sus posibles diálogos? Fijaos cómo estaba escrito el guión de Volver, eso seguro que os ayuda.**

*Habitación. Una silla tirada por el suelo y junto a ella está Lucía de rodillas. Está preocupada y muy nerviosa...*

### **Anexo 13. Ficha de evaluación del curso**

Proyecto: Cobertura informativa de la novena edición del *London Spanish Film Festival* que se da anualmente durante dos semanas a fines de septiembre y principios de octubre en Londres

Por favor, responde a estas preguntas que nos ayudarán a mejorar la programación para cursos sucesivos.

1. ¿Qué cosas positivas destacarías del curso?

a.
b.
c.
d.

2. ¿Qué cosas negativas?

a.
b.
c.
d.

3. ¿Podrías comentarnos qué opinas sobre

<b>El contenido del curso:</b>
<b>Los recursos utilizados:</b>
<b>Los materiales:</b>
<b>Otros aspectos:</b>

4. Podrías indicar cuál crees que ha sido tu esfuerzo y dedicación durante este curso.

Muy poco	1	2	3	4	5	Mucho
----------	---	---	---	---	---	-------

Comentarios:

5. Si tuvieras que evaluar el curso en general, ¿cuál sería la nota que le darías?

Muy malo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Excelente
----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------

6. En cuestión de objetivos personales, ¿ha cumplido el curso tus expectativas?

No, ninguna	1	2	3	4	5	Sí, todas
-------------	---	---	---	---	---	-----------

¿Quieres comentar algo más?

Muchas gracias.

## **Anexo 14. Comentario sobre las evaluaciones de los estudiantes**

**Proyecto:** Cobertura informativa de la novena edición del London Spanish Film Festival que se da anualmente durante dos semanas a fines de septiembre y principios de octubre en Londres

**Por favor, responde a estas preguntas que nos ayudarán a mejorar la programación para cursos sucesivos.**

### **1. ¿Qué cosas positivas destacarías del curso?**

El carácter intensivo del curso / los materiales reales/ la ayuda de los compañeros/ el papel del profesor/ el poder hacer cosas reales con la lengua / el tema del proyecto y lo emocionante de la etapa final del festival / los estudiantes se han sentido arropados durante todo el proceso de aprendizaje que ha durado el proyecto.

### **2. ¿Qué cosas negativas?**

No siempre las herramientas digitales o tecnológicas funcionaron / Algunos estudiantes se quejaron del grado de implicación de otros estudiantes / Uno de ellos escribió que le parecía que no todos tenían el mismo nivel y que eso a veces perjudicaba el ritmo del curso /...

### **3. ¿Podrías comentarnos qué opinas sobre**

#### **El contenido del curso:**

La mayoría son comentarios cortos que expresan satisfacción. Hay un comentario que dice que le hubiera gustado poder grabar algún corto con sus compañeros.

#### **Los recursos utilizados:**

En general, satisfechos. Algún comentario sobre el posible uso de otras herramientas digitales más eficaces.

#### **Los materiales:**

De nuevo, satisfacción. Aprecian el valor del uso y adaptación de materiales reales en todas las tareas. Varios de los estudiantes comentaron que si bien al principio se sentían miedo de no tener un manual, luego vieron que los materiales que se les ofrecía cumplían mucho más sus expectativas. Otros factor a favor fue el hecho de tener acceso constante a todos los materiales en la plataforma *Moodle*, que para muchos actuó de manual (soporte físico).

#### **Otros aspectos:**

No hay comentarios

**4. Podrías indicar cuál crees que ha sido tu esfuerzo y dedicación durante este curso.**

<b>Muy poco</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Mucho</b>
-----------------	----------	----------	----------	----------	----------	--------------

**Comentario:**

Los 10 estudiantes se dividieron en dos grupos: los que consideraron que su esfuerzo se podía valorar con un 5, lo máximo, y los que optaron por el 4.

Cuatro de ellos hicieron comentarios en este apartado. Tres de ellos indicaron que les hubiera gustado invertir más tiempo en el curso pero que por diversas cuestiones les fue imposible. El restante alumno dijo que por una cuestión de enfermedad había estado ausente durante una semana y que lo lamentaba porque había afectado a su progreso y al trabajo en equipo.

**5. Si tuvieras que evaluar el curso en general, ¿cuál sería la nota que le darías?**

<b>Muy malo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>Excelente</b>
-----------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------	------------------

**Comentario:**

Siete de los 10 estudiantes opinaron que el curso se merecía un 10. Otros dos creyeron más oportuno otorgarle un 9, y el restante un 7.

En general, todos los comentarios sobre el curso son positivos. Cabría destacar uno de los comentarios de uno de los estudiantes que literalmente expresa: *“durante el curso he soñado en español, y era un sueño feliz. Yo estaba en una reunión y hablaba en español con fluidez”*.

Varios estudiantes agradecen de una u otra forma la ayuda constante del profesor durante todo el proceso. Otros hacen hincapié en el hecho de que les ha gustado sentir que formaban parte de un grupo con un mismo objetivo.

**6. En cuestión de objetivos personales, ¿ha cumplido el curso tus expectativas?**

<b>No, ninguna</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Sí, todas</b>
--------------------	----------	----------	----------	----------	----------	------------------

**Comentario:**

Todos los estudiantes están satisfechos con los resultados y creen haber alcanzado sus objetivos con el curso. 6 estudiantes creen el curso ha cumplido con todas sus expectativas (5); los 4 restantes creen que con casi todas (4).

Los comentarios finales de los estudiantes hacen más referencia a aspectos que consideran positivos como lo divertido que fue el curso, lo emocionante de poder hablar con gente relacionada con el cine español, o la sensación de estar haciendo algo real con la lengua meta.

Varios de ellos también hacen referencia a lo intensivo que resultó el curso y lo difícil que les resultaba compaginar su vida profesional, personal y como estudiante.

Todos coinciden en manifestar su sorpresa y en reconocer que aunque se les explicó antes de iniciar el proyecto, no imaginaban que iban a dedicarle tanto tiempo. En general, este último comentario era expresado de una forma positiva aunque reconociendo que han tenido que realizar un gran esfuerzo, pero que este ha valido la pena.

