



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

DESTREZAS ORALES Y ESTUDIANTES INMIGRANTES EN SECUNDARIA

Alumno/a: Meléndez Puigserver, Jessica

Tutor/a: Prof. D. Narciso Contreras Izquierdo

Dpto: Filología Española

Noviembre, 2019

RESUMEN

En el presente trabajo de fin de máster (TFM) cuyo título es “Destrezas orales y estudiantes inmigrantes en Secundaria”, se procederá a poner de relieve cómo la inmigración afecta en la educación, concretamente, nos basaremos en aquellos adolescentes inmigrantes que llegan a España en edad de formación educativa. Una vez realizado un breve recorrido histórico sobre los movimientos migratorios en España y la importancia de un entorno natural para la adquisición de esta nueva lengua, daremos una breve anotación acerca del método -enfoque comunicativo y el *Sheltered Instruction Observation Protocol* (SIOP)- que aconsejamos llevar a cabo para que estos puedan comunicarse en la lengua meta. Finalmente, elaboraremos una propuesta didáctica que garantice que estos alumnos recién llegados puedan comunicarse con los demás en la mayor brevedad posible, evitando así el abandono escolar.

El interés de este documento es doble: por una parte, personal y por otra profesional. En cuanto al personal, queremos aprender a elaborar materiales didácticos orientados a la enseñanza de español para extranjeros ya que para nosotros es un campo totalmente desconocido y, por ello, nos enriquecerá personalmente. En cuanto a la vertiente profesional, en nuestra labor docente, tenemos alumnos marroquíes y africanos recién llegados de su país con nivel cero de español. Entonces, cuando no están con sus profesores de Aulas Temporales de Adaptación Lingüísticas (ATAL), y estos acuden a la clase ordinaria de referencia, nos es imposible comunicarnos con ellos y, además, ellos tampoco pueden interaccionar con los demás.

Creemos que el hecho de elaborar unos materiales didácticos orientados a mejorar las destrezas orales de estos alumnos de Secundaria puede beneficiar a otros profesores y alumnos que se encuentren en la misma situación como la nuestra. Nuestro propósito es ayudar a esos alumnos a sentirse como uno más del grupo; ayudarles a poder interaccionar con los profesores y con sus iguales; y, finalmente, junto a esos especialistas de ATAL conseguir que la adaptación de estos se haga en el menor tiempo posible.

Palabras clave: migración, entorno natural, destrezas orales, enfoque comunicativo, modelo *Sheltered Instruction Observation Protocol* (SIOP), español como lengua extranjera, lengua meta.

ABSTRACT

In this work end of Master (TFM) titled “Oral skills and immigrant students in Secondary School” how immigration affects in education will be highlighted, in concrete we will be based on those immigrant teenagers who arrive to Spain in educational formation age. After a brief historical view about migration movements in Spain and the importance of a natural environment in order to a new language acquisition, we will give a short note related to the method -communicative approach and Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) method- we advise to carry out so that these students can communicate in the target language. The final aim is to elaborate a didactic proposal which guarantee that the just arrived students can communicate to the others as soon as possible avoiding by this way the school abandon.

The intention of this document is double: in a part, personal and, in another, professional. Personally, we wonder to learn how to make didactic materials orientated to the Spanish teaching for foreigners due to, from our point of view, it is a branch totally unknown and, in that sense, it will enrich us. Professionally, in our school we have Moroccan and African students just arrived from their countries without Spanish level. So, when their teachers from Temporary Class of Language Adaptation (ATAL) are not present and they go to ordinary lessons, it is impossible to communicate with them and, furthermore, they neither can interact with the others.

We consider that the fact of creating didactic materials orientated to improve oral skills of these secondary school students can benefit to teachers and pupils who are in the same situation as ours. Our goal is to help these pupils to feel a member of the group, help them to can interact other teachers and equals, and, finally, reach, in collaboration to ATAL specialists, their adaptation could be done in the minor time.

Keywords: migration, natural environment, oral skills, communicative approach, Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) method, Spanish as foreign language, target language.

RÉSUMÉ

Dans le présent travail fin de master (TFM) titré “Habiletés orales et les étudiants immigrants à l’étape scolaire Secondaire”, on va mettre en relief comment l’immigration concerne sur l’éducation, particulièrement, on va nous baser sur lesquels adolescents immigrants qui arrivent en Espagne à l’âge de formation éducative. Après la réalisation d’un bref itinéraire historique sur les mouvements migratoires en Espagne et sur l’importance d’un environnement naturel pour l’acquisition de cette nouvelle langue, on donnera une brève annotation sur la méthode -approche communicative et modèle Shelterd Instruction Observation Protocol (SIOP)- qui nous conseille mettre en place afin de pouvoir communiquer dans la langue d’arrivée. Cela pour finalement, élaborer une proposition didactique qui garantit à ces étudiants qui peuvent se communiquer le plus rapidement possible, évitant de cette façon l’abandon scolaire.

L’intérêt de ce document est double : d’une part, personnel, et, d’autre, professionnel. Personnellement, on veut apprendre l’élaboration de matériaux didactiques orientés à l’enseignement de l’espagnol pour les étrangères étant donné que pour nous c’est une branche totalement inconnue, et, pour cela, il nous enrichira à titre personnel. Au champ professionnel, sur la nôtre enseignante, on a des étudiants marocains et africains qui sont juste arrivés de leur pays avec un niveau d’espagnol nulle. Au moment ils ne sont avec ses professeurs des Cours Temporales d’Adaptation Linguistiques (ATAL) et ils vont au cours ordinaire, c’est impossible pour nous de communiquer avec eux et, aussi, ils ne peuvent pas interagir avec les autres.

On considère que l’élaboration de matériaux didactiques orientés à améliorer les habilités orales de ces étudiants de l’étape Secondaire peut profiter autres professeurs et étudiants dans la même situation que la nôtre. Notre but est d’aider ces étudiants afin de se sentir comme un membre plus du groupe ; les aider à pouvoir interagir avec les professeurs et ses pareils ; et, finalement, en collaboration avec les spécialistes d’ATAL, obtenir que l’adaptation de ces peut être réalisé dans le mineur temps possible.

Mots clés: migration, environnement naturel, habilités orales, approche communicative, modèle Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP), espagnol comme langue étrangère, langue d’arrivée.

CONTENIDOS

1. Introducción	p. 6
2. Justificación	p. 7
3. Objetivos	p. 11
3.1. Objetivo general	p. 11
3.2. Objetivos específicos	p. 11
4. Metodología	p. 11
5. Fundamentación teórica	p. 12
5.1. Migración en España	p. 12
5.2. La enseñanza del español a alumnado inmigrante	p. 17
5.3. La oralidad y la enseñanza de español como segunda lengua	p. 20
5.4. Necesidad de un entorno natural para la adquisición de una segunda lengua	p. 21
5.5. Enfoque comunicativo	p. 24
5.6. Modelo <i>Sheltered Instruction Observation Protocol</i> (SIOP)	p. 25
6. Propuesta de una unidad didáctica: “Es más que hablar, más que escuchar: ¡Es comunicación!”	p. 28
6.1. Definición de unidad didáctica	p. 28
6.2. Desarrollo de la propuesta de la unidad didáctica	p. 28
7. Conclusión	p. 50
8. Bibliografía	p. 51
9. Anexos	p. 57
Anexo I. Cuaderno de equipo	p. 57
Anexo II. Pirámide del Aprendizaje	p. 61
Anexo III: Rúbrica Expresión Oral	p. 62

1. INTRODUCCIÓN

Si consultamos la definición del vocablo «talón» que nos propone el DRAE, podemos observar que, después de la acepción número 10, nos pone sobre aviso de un uso figurado del mismo cuando se le añade la secuencia «de Aquiles», y nos dice que la expresión resultante debe ser entendida como el “punto vulnerable o débil de algo o de alguien”.

Dicha frase tiene su origen en el poema incompleto *Aquileida* escrito por Estacio en el siglo I, donde encontramos una versión del mito del nacimiento de Aquiles que no aparece en otras fuentes: cuando este nació, su madre Tetis lo sumergió en las aguas del Estigia, una legendaria laguna en la que deambulaban errantes los espíritus que no habían sido sepultados. La motivación de esta era dotar a su hijo, Aquiles, de la inmortalidad que daban las aguas de la laguna. Para que las fuertes corrientes no se llevarán al pequeño Aquiles, su madre lo sostuvo del talón derecho. El resultado fue que ese preciso punto de su cuerpo quedó exento del don de la inmortalidad.

Al igual que la vulnerabilidad de Aquiles en su talón derecho, los alumnos recién llegados desde el extranjero presentan su propia vulnerabilidad: el desconocimiento de la lengua y, en consecuencia, la expresión oral. Entonces, ¿por qué no tomar conciencia de dicha oralidad también en los alumnos inmigrantes sin nivel de español? ¿Por qué se les suele saturar de fichas donde solo el aprendizaje del léxico y la enseñanza de la gramática tienen cabida?

El mundo de la enseñanza está tomando conciencia de la importancia de la oralidad en las aulas. Como prueba de ello, la LOMCE incorpora un tratamiento a la oralidad equivalente a la escritura. En el Real Decreto 1105/2014 donde se establece el currículo básico de ESO podemos leer lo siguiente:

la forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella. Es por lo tanto imprescindible dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa, y que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida (Anexo 1).

A su vez, Villalba y Hernández (2005) reafirman la necesidad de utilizar todas las destrezas lingüísticas a la hora de enseñar el español a los inmigrantes:

[La lengua de instrucción no es sólo el léxico, es] el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se

utilizan las diferentes destrezas (Villalba y Hernández, 2005 (como se citó en Villalba y Hernández 2007:11)).

Esta innovación debe concebirse como una de las más importantes de la reforma educativa. El problema radica en que, a veces, no sabemos cómo trabajar esta habilidad en clase, teniendo en cuenta que nadie nos ha enseñado a enseñar sobre esto. Cuando nos decidimos a poner en práctica alguna técnica, podemos llegar a tener la sensación de perder el tiempo, de no avanzar, de no controlar el ejercicio o, incluso, de no saber cómo vamos a evaluarlo. Todo esto se puede superar con una buena disposición, la práctica y, sobre todo, muchas ganas de aprender.

Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico de forma que los alumnos sean un elemento activo en el proceso de aprendizaje, fomentando así que puedan comunicarse con sus iguales y con los profesores y, sobre todo, que se sienta uno más de la clase, es decir, que se sienta integrado a un grupo de clase ordinario de referencia.

Nuestro trabajo tendrá la siguiente estructura: en primer lugar, elaboraremos un pequeño recorrido sobre las migraciones en España, aportando datos y gráficos. Además, veremos que el abandono escolar es mayor entre adolescentes no nacidos en España que entre los nacidos en España. Una vez analizado esto, pondremos de relieve la importancia que tiene un entorno natural para conseguir unas ciertas garantías de éxito para el aprendizaje de una nueva lengua, así como la inclusión de las destrezas orales a la hora de enseñar una lengua.

En segundo lugar, hablaremos del método escogido para realizar la unidad didáctica piloto. Dicho método será una amalgama entre el enfoque comunicativo y el modelo *Sheltered Instruction Observation Protocol* (en adelante SIOP).

En tercer y último lugar, a partir de nuestra unidad didáctica, intentaremos demostrar que el enfoque comunicativo, junto al modelo SIOP, es un método óptimo para que los alumnos con nivel cero o un nivel casi inexistente de español puedan comunicarse rápidamente en español con los hablantes de la lengua meta.

2. JUSTIFICACIÓN

Evidentemente el problema está en nosotros que no sabemos cómo hacerlo, no es un problema del estudiante pues él lo

que tiene que aportar es básicamente interés, constancia y voluntad de aprender.

(Miquel, 1995 (como se citó en Villalba Martínez y Hernández (2010: 168))

Según Pastor Cesteros (2004a:519), “un aspecto que, en el ámbito de la lingüística aplicada al aprendizaje de segundas lenguas, está cobrando cada vez mayor pujanza es, el relativo a la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados”. Esto, gracias a la creciente llegada de estos a nuestro país, provoca una variación de la situación sociolingüística de nuestro país. Además de facilitar la integración lingüística de estos extranjeros no nativos, debemos ayudar a que la sociedad comprenda el fenómeno del multilingüismo. Es decir, sensibilizar hacia la diversidad lingüística que supone la migración y resaltar los beneficios que esta aporta.

Tenemos la obligación, por tanto, de erradicar esa imagen estereotipada que va ligada al concepto de inmigración, la cual es totalmente errónea. Según Ogbu (1978), el inmigrante en su etapa formativa constituye una “casta minoritaria”¹, es decir, es un grupo de individuos que, con independencia de donde hayan nacido, es considerado siempre como inferior. Por tanto, se ve al inmigrante como como un ser inferior en diferentes ámbitos: social, laboral, personal, académico, entre otros.

Lo dicho hasta aquí supone que se les define por las carencias que estos presentan, es decir, lo que no saben, lo que no poseen. Según Villalba y Hernández (2008b:80) “resulta común pensar que la inmigración es fruto de la pobreza y que el inmigrante es alguien carente de lo más básico”. Incluso, se les asocia con la idea de analfabetismo.

Siguiendo con la dicotomía vinculada a la figura del inmigrante, anteriormente comentada -inmigrante y analfabetismo-, no existen datos científicos que avalen dicha afirmación, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos poseen estudios primarios e, incluso, un amplio porcentaje posee estudios medios y superiores. Pese a esto, existe la percepción de que muy pocos de los hijos de estos lleguen a alcanzar el mismo nivel educativo que sus padres en nuestro país (Villalba y Hernández, 2010).

De todo esto se infiere que la consecuencia directa de esta noción sobre la imagen del inmigrante, es que las actuaciones educativas dirigidas a este tipo de

¹ El inmigrante pasa a formar parte de una categoría de la que nunca se acaba de salir pese a que se haya nacido en el país de residencia.

alumnado posean “un carácter asistencial y compensatorio” (Villalba y Hernández, 2010:163). Dicho de otra manera, en educación se les define como alumnos de compensatoria o incluso se les asigna una adaptación curricular no significativa (ACNS)², cuando sus carencias son que no dominan la lengua meta de ese lugar y, por tanto, en principio, no son carencias educativas *per se*. Por consiguiente, Villalba y Hernández (2008b:82) puntualizan que, en el sistema educativo español, no llegamos a contar con un programa adecuado y eficaz que procure conseguir un óptimo desarrollo comunicativo para una eficaz integración social y educativa de este colectivo.

Waxman y Téllez (2002) matizan que este tratamiento compensatorio en educación parece renunciar a obtener altos resultados académicos y se limitar a que estos discentes obtengan un nivel básico que les permita interaccionar con los hablantes nativos.

Llegados a este punto, conviene señalar que no podemos obviar el derecho y el deber que poseen los niños y jóvenes, en edad escolar, de ser escolarizados en el sistema público español. Pero este derecho va más allá de la posibilidad de ocupar una plaza en el sistema educativo, puesto que este, realmente, “supone tener derecho a una educación de calidad y con un mínimo de garantías de éxito escolar” (Villalba y Hernández, 2008a:1).

Cummins (1984) llega a hablar de *racismo institucional* cuando hace referencia a las medidas educativas que alejan a los discentes inmigrantes de una educación de calidad y con iguales exigencias cognitivas que la que se aplican al resto de estudiantes.

Sin embargo, Villalba y Hernández (2007) señalan que uno de los problemas sobre la enseñanza del español a estudiantes no nativos es que el profesor tiene que impartir su área a un grupo amplio de alumnos, los cuales (independientemente de ser nativos o no) cuentan con una idiosincrasia, así como con unas características personales y académicas propias.

² En la Orden Ministerial de 22 de julio de 1999 se concretan estas acciones, en ella se establece la obligatoriedad de la existencia de un profesorado de apoyo, denominado “de Compensatoria”, que tiene por objeto, según sea el tipo de alumnado, tanto el refuerzo de los aprendizajes instrumentales básicos, como la enseñanza de la segunda lengua. Este profesorado podrá permanecer en el centro a tiempo total o ser itinerante, según el número de alumnos con necesidades educativas especiales. En la práctica, esto implica que dentro de la misma aula de Compensatoria se puedan encontrar alumnos de muy distinta naturaleza: estudiantes extranjeros que desconozcan el idioma junto a otros niños, españoles o no, que presentan un desfase curricular de dos cursos, que pertenecen a alguna minoría étnica o un grupo social desfavorecido. Este podría ser el caso de algunos niños iberoamericanos o gitanos (extraído de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm)

De manera que, si el docente no dispone de un asesoramiento externo o de apoyo puede llegar a tener una sensación de frustración, ya que no sabe cómo actuar con los nuevos estudiantes extranjeros, y, tenderá a priorizar sobre el grupo mayoritario de la clase, dejando al minoritario desatendido.

Junto a esta posible frustración que el docente puede sentir en el desarrollo de su labor, tenemos a ese alumno inmigrante quien no posee una competencia comunicativa necesaria para comunicarse con el profesor ni con su grupo ordinario de referencia. De ahí que esta no comunicación con los nativos en español pueda generar en él un primer fracaso que puede repercutir en su autoestima y, si este sentimiento se mantiene en el tiempo, en la falta de expectativas escolares (véase el apartado 5.1.).

Para finalizar, conviene mencionar que el desarrollo de la destreza de producción oral constituye una de las actividades comunicativas esenciales en la didáctica de una segunda lengua. Por ello, dicha destreza se encuentra en las áreas definidas por el *Marco común de referencia para las lenguas* (MCER) como proceso de expresión (4.5.2.1)³ interacción oral (4.5.2.3)⁴ y desarrollo de capacidades del alumno para utilizar estrategias comunicativas (6.4.5)⁵. En palabras de Charaudeau “todo acto de lenguaje nace, vive y toma sentido en una situación de comunicación” (1993:320).

³ Al proceso de expresión contribuyen dos componentes: el componente de *formulación* toma el resultado del componente de planificación y lo funde en una forma lingüística. Esto comprende procesos léxicos, gramaticales, fonológicos (y, en el caso de la escritura, ortográficos) que son distinguibles y que parecen tener (por ejemplo, en casos de disfasia) cierta independencia, pero cuya exacta interrelación no se comprende totalmente. El componente de *articulación* organiza la inervación motora del aparato vocal para convertir el resultado de los procesos fonológicos en movimientos coordinados de los órganos del habla con el fin de producir una sucesión de ondas de habla que constituyen el enunciado, o, de forma alternativa, la inervación motora de la musculatura de la mano para producir un texto escrito a mano o tecleado.

⁴ Los procesos que conlleva la interacción oral se diferencian de la simple sucesión de actividades de expresión oral y de comprensión oral de varias formas: por una parte, los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación; y, por otra, el discurso es acumulativo. Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes. Estos procesos se reflejan en la forma de los enunciados producidos.

⁵ Se debería asumir que el desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar estrategias comunicativas (véase la sección 4.4) se transfiere desde el uso que hace el alumno de la L1 o bien que se le facilita mediante: la creación de situaciones y la realización de tareas (por ejemplo: juego de roles o simulaciones) que requieren operaciones de planificación, ejecución, evaluación y estrategias de corrección; o con técnicas de reflexión y toma de conciencia (por ejemplo: grabación y análisis de juegos de roles y de simulaciones) pero animando o exigiendo a los alumnos a seguir procedimientos estratégicos explícitos cuando sea necesario.

3. OBJETIVOS

3.1. *Objetivo general*

El objetivo general del presente TFM es: “Desarrollar las destrezas orales de estudiantes inmigrantes en el ámbito académico de Secundaria a partir de la elaboración de materiales didácticos”.

3.2. *Objetivos específicos*

Ante el objetivo general “Desarrollar las destrezas orales de estudiantes inmigrantes en el ámbito académico de Secundaria a partir de la elaboración de materiales didácticos”, planteamos como objetivos específicos:

1. Identificar las carencias orales que poseen los estudiantes inmigrantes en el ámbito académico de Secundaria.
2. Caracterizar unas estrategias para suplir estas carencias orales que poseen los estudiantes inmigrantes, así como potenciar la interacción de estos.
3. Elaborar unos materiales didácticos para suplir y/o mejorar las carencias orales de los estudiantes inmigrantes.

4. METODOLOGÍA

Dado que la naturaleza de nuestro trabajo es profesionalizador y este se compone de dos partes bien diferenciadas. En primer lugar, realizaremos el análisis de una situación determinada –concretamente nos centraremos en la situación lingüística de los inmigrantes recién llegados a nuestro país quienes tienen un nivel cero o casi inexistente en español. En segundo y último lugar, confeccionaremos de unos materiales para subsanar o, por lo menos, intentar paliar las dificultades de comunicación que estos presentan en español que les permita interaccionar con los demás.

Una vez hecha la investigación de todas las cuestiones que engloban nuestro trabajo, debemos pensar cómo aplicar las destrezas orales, en la enseñanza del español para estudiantes inmigrantes en edad escolar cuyo nivel del idioma corresponde a un nivel inicial (A2) -sin dejar de lado las otras destrezas (leer, escribir y escuchar).

Recordemos que la enseñanza del español para inmigrantes poseía un carácter de corte tradicional donde la gramática y la enseñanza del léxico eran los ejes vertebradores. Actualmente, para estos se aboga por una enseñanza más renovadora donde el enfoque comunicativo es el eje vertebrador y a partir de este es donde se vertebra la gramática, el léxico, entre otros. Es decir, todo está supeditado a este enfoque donde la gramática se enseñará de una manera subsidiaria puesto que esta formará parte de los objetivos comunicativos asignados a la programación.

Nuestra pretensión es que nuestras actividades favorezcan a que esos alumnos se sientan como uno más del grupo; ayudarles a poder interaccionar; y, finalmente, conseguir que la adaptación de estos se haga en el menor tiempo posible.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado vamos a tratar los aspectos fundamentales y necesarios para poder entender el enfoque metodológico utilizado a la hora de confeccionar nuestra unidad didáctica. Estos son:

1. Migración en España.
2. La enseñanza del español a alumnado inmigrante
3. La oralidad y la enseñanza de español como lengua extranjera
4. Necesidad de un entorno natural para la adquisición de una lengua extranjera.
5. Enfoque comunicativo
6. *Modelo Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)*

5.1. Migración en España

Somos una isla de bienestar y el resto del mundo quiere participar del festín. No tenemos alternativa. Si no queremos disparar contra las lanchas de refugiados o ver cómo se ahogan en el mar, si queremos mantener nuestra herencia de civilización, tenemos que pensar cómo compartir el bienestar a las dos orillas del Mediterráneo en las próximas décadas.

(Ulrique Guérot. Politóloga, citado en Macarrón Larumbe, 2017:69)

Antes de todo, conviene subrayar que las migraciones son un fenómeno social y, por lo tanto, uno de los grandes temas sociales y económicos de política y social del siglo XXI. Según García (1997):

La migración moderna es consecuencia del desarrollo industrial y de la expansión económica que últimamente caracteriza a los países más desarrollados, frente a la situación económica desfavorable, la inestabilidad política y el latente desencanto ante el futuro por parte de las sociedades de los inmigrantes (p. 357).

Este movimiento migratorio es multicausal, razón por la cual responde a diversas causas como: condiciones climáticas, desempleo, crecimiento personal, crecimiento profesional, falta de libertades, huida de abusos o de violaciones de los derechos humanos, guerras o conflictos, etc. Ahora bien, todo el flujo migratorio posee un eje vertebrador: la búsqueda de un lugar donde las condiciones sean más favorables.

Las migraciones actuales han vuelto a adquirir, desde 2017, una notable intensidad. Como resultado de esto, España recuperó los saldos positivos debido a la recuperación de la creación de empleo. Estos se consiguen puesto que hay más personas que inmigraron de las que emigraron (González, 2019). Veamos esto plasmado en la siguiente tabla.

Tabla 1. Movimientos migratorios exteriores

		Inmigración	Emigración	Saldo migratorio
Total	1	287.882	166.318	121.564
De españoles	1	39.166	40.856	-1.690
De extranjeros	1	-1.690	125.462	123.254

Fuente extraída del Instituto Nacional de Estadística⁶

⁶ La suma de los datos desagregados puede diferir del total debido al redondeo, Saldo migratorio = Inmigraciones – Emigraciones. 1. Datos de Semestre 1 / 2018 (Provisional). La Estadística de migraciones proporciona una aproximación estadística de los flujos migratorios de España, cada comunidad autónoma y cada provincia con el extranjero, así como de las migraciones interautonómicas e interprovinciales. Sus resultados están desagregados por sexo, año de nacimiento, edad, país de nacionalidad y país de nacimiento del migrante, así como por origen y destino de la migración, y guardan completa consistencia con las Cifras de población y las Estadísticas de nacimientos y defunciones del movimiento natural de la población.

En España, los inmigrantes representan ya el 14% de la población. En la siguiente tabla aparecen divididos por edades.

Tabla 2. Inmigrantes en la población española total, 2018

Enero 2018	Total	0-15 años	16-44 años	45-64 años	65 años y más
Población española total	46.772.980	7.392.864	17.167.078	13.254.887	8.908.151
Inmigrantes	6.386.904	413.141	3.617.664	1.866.690	489.409
% Inmigrantes	14	6	21	14	5

Fuente: Estadística del Padrón continuo. INE

Si nos fijamos en los orígenes de los inmigrantes en España, hoy en día destacan los de procedencia marroquí.

Tabla 3. Principales orígenes de los inmigrantes en España, 1 de enero de 2018 (grupos con más de 100.000 habitantes)

País	Número de inmigrantes
Marruecos	825.674
Rumanía	593.532
Ecuador	404.414
Colombia	394.431
Argentina	256.071
Venezuela	255.071
Reino Unido	248.824
Francia	203.556 ⁷
Perú	201.993
China	195.345
Bolivia	171.399

⁷ Aproximadamente la mitad de los nacidos en Francia son hijos de emigrantes españoles.

Alemania	167.901
Cuba	141.348
Brasil	131.072
Italia	125.297
Bulgaria	115.456
Ucrania	106.109

Fuente: Estadística del Padrón continuo. INE

En nuestro país, uno de cada cuatro inmigrantes se encuentra en situación irregular. Existe evidencia que el grupo que se encuentra en esa situación irregular lo encabeza el de la nacionalidad marroquí. Un dato interesante es el de los niños y adolescentes que se encuentran cursando los estudios obligatorios (Primaria y ESO), puesto que es la mitad que el número de niños de esa nacionalidad empadronados en España.

Es conveniente remarcar que, gracias a la llegada de inmigrantes, existe una nueva realidad –sobre todo desde hace dos décadas– de enseñanza y esta es la enseñanza de la lengua a inmigrantes y a refugiados (como ya hemos comentado en el apartado 2 del presente trabajo).

Si nos fijamos en los resultados, el informe PISA no diferencia los resultados dependiendo del origen de los padres, hecho que complica detectar dificultades específicas y establecer un diagnóstico. Sin embargo existen algunos estudios –como la investigación del Centro de Estudios Demográficos (CED) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)⁸– donde muestran que la tasa del abandono escolar es mayor en los inmigrantes que en los autóctonos.

Estos estudios afirman que este abandono es doble entre los adolescentes nacidos fuera de España que entre los nacidos en España. Debemos fijarnos en que solo el 30% de estos alcanzan el título de graduado en la ESO y solo el 2% continúan sus estudios postobligatorios⁹ (Villalba y Hernández, 2007).

⁸ Extraído de https://elpais.com/ccaa/2018/07/16/catalunya/1531767783_385408.html.

⁹ Extraído de <https://www.fundeu.es/consulta/porcentajes-y-la-concordancia-de-numero-5644/>.

Siguiendo con la temática de los datos sobre el “fracaso escolar” entre los no nacidos en España, Villalba y Hernández (2007) afirman que este es un fenómeno multicausal, ya que hay que tener en cuenta factores como pueden ser algunos problemas cognitivos, trayectorias previas escolares muy diferentes a la del nuevo entorno escolar, nivel de conocimientos académicos, desmotivación, entre otras.

Cummins (1984) relaciona este fracaso escolar con las destrezas¹⁰. Es decir, según él existen unas destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS, “*Basic Interpersonal Communicative Skills*”) y una competencia lingüística cognitiva/escolar (CALP, “*Cognitive/Academic Language Proficiency*”). Esto explicaría el caso de aquellos alumnos que pese a tener un cierto dominio de una segunda lengua (en adelante L2), fracasan en su proceso formativo por problemas lingüísticos.

Como podemos observar en el siguiente gráfico donde se recoge el abandono escolar de los países europeos, si bien es cierto que este no diferencia entre inmigrantes y autóctonos, nuestro país sigue siendo líder en fracaso escolar.

Gráfico 1. Abandono temprano de la educación y la formación.

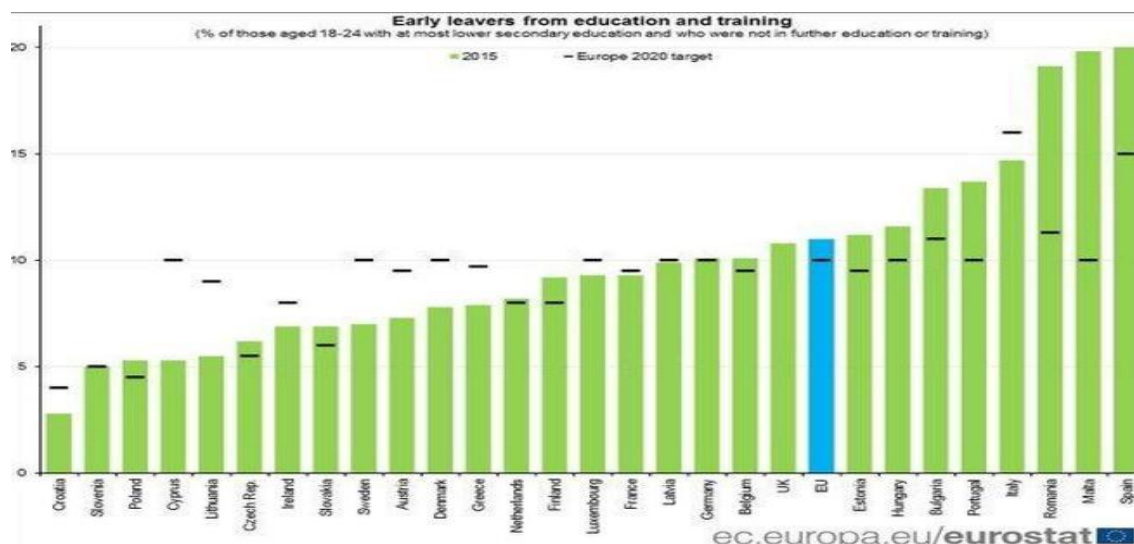


Gráfico facilitado por Eurostat

Estos datos tan preocupantes se ven reflejados en el paro, donde los varones adolescentes nacidos fuera de España carecen de cualificación. Además, estos

¹⁰ La primera haría referencia al uso de la lengua en situaciones sociales de la vida cotidiana mientras que la segunda, se relaciona en un ámbito personal en el que el individuo sigue un proceso formativo en una institución educativa.

resultados educativos pueden provocar una desigualdad social a corto y medio plazo, provocando así un cierto rechazo hacia la población inmigrante (recordemos la noción de “casta minoritaria” de Ogbu, 1978).

Podemos decir estamos ante una nueva fase de crecimiento de la inmigración en España, puesto que en ocasiones “acuden a España porque algún miembro de su familia los ha precedido o porque han recibido información que les han animado a venir” (Miquel, 1995:246).

Cabe destacar que algo preocupante, y que nos concierne como docentes, es la tasa de abandono que hay entre los no nacidos en España –superior a la de los nacidos en nuestro país dado que eso entraña una consecuencia: la ocupación de unos puestos de trabajo donde la exigencia de la cualificación sea escasa o nula. Estas actividades de baja categoría y corta duración pueden ser la venta ambulante, el servicio doméstico, peonaje agrícola e industrial, entre otros (García, 1997).

Para finalizar dicho apartado hemos escogido una cita de Villalba, Hernández y Aguirre (1999):

Vamos a trabajar con alumnos que, antes que inmigrantes, son niños, jóvenes o adultos con unas características psicocognitivas similares a las de sus compañeros españoles. La inmigración es una circunstancia temporal que no puede definir globalmente a la persona ni anular la individualidad del ser humano (pág. 33).

5.2. La enseñanza del español a alumnado inmigrante

En resumen, la enseñanza del EI¹¹ es una actividad de poco prestigio profesional, en la que todo vale y en la que existe el convencimiento de que todo está por hacer.

(Villalba y Hernández, 2010:164)

El modelo de escolarización de estos alumnos que se aplica en nuestro país es la inmersión lingüística. Esta consiste en:

exponer directamente al estudiante a la L2 en todas las áreas educativas. Es decir, el niño extranjero se incorpora a un grupo educativo ordinario según edad y trayectoria escolar previa, de forma que el contacto con los compañeros nativos y lo significativo del contexto desencadenen o faciliten el aprendizaje de la L2 (Villalba Martínez y Hernández, 2010:177).

¹¹ EI significa español para inmigrantes.

Estas medidas pueden combinarse con programas de enseñanza de español o grupos reducidos de alumnos inmigrantes. En la comunidad de Andalucía existen las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL), las cuales están inscritas en el Plan de Atención Educativa al alumnado inmigrante. Tal y como se describe en el *Artículo 5 de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención al alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*, estas son definidas así:

programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vehiculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades propios en el nivel en el que se encuentran escolarizados atendiendo a su edad y competencia curricular.

Dichos programas pueden entenderse como una práctica de atención al alumnado extranjero basado en el supuesto de que dichos alumnos son deficitarios lingüísticamente y precisan, por tanto, de una intervención compensatoria (Ortiz, 2007:3).

Este tipo de programas pretenden conseguir, principalmente, dos objetivos: por un lado, facilitar un programa orientado en la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas para aquel alumnado que presenta un desconocimiento del español o un escaso conocimiento de este; y, por otro lado, permite la integración de estos en el entorno educativo y social. Todo esto parece confirmar que se ha de favorecer la inclusión de este alumnado en nuestro sistema educativo mediante la práctica del reconocimiento, este considera que:

la escuela ha de integrar a estos niños en la cultura en que viven ahora, y deben enseñársela, pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. Cuando alguien siente rechazo hacia lo propio difícilmente se puede integrar en lo ajeno (Jordán 2001:74).

Las propuestas didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua para inmigrantes y para refugiados centran la enseñanza en los discentes. Ahora la concepción de enseñar/aprender es vista como un proceso y no como un acto. Por lo tanto, se deben tener en cuenta “sus conocimientos previos, sus estrategias comunicativas, sociales y afectivas, y se pretende que el proceso de aprendizaje facilite su autonomía, es decir, su capacidad de seguir aprendiendo fuera del marco de la instrucción” (Miquel, 1995:242).

Una finalidad fundamental es que puedan integrarse en el sistema educativo: la lengua es la herramienta principal del proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante E-A). No obstante, como bien señala Pastor Cesteros (2004a:523), algunas de las dificultades que nos encontramos los profesores para enseñar la lengua de acogida a estos inmigrantes en edad escolar son las siguientes: distintas lenguas nativas, así como conocimientos académicos previos; distintos estilos de aprendizaje y sistema de enseñanza en el país de origen; distintos niveles de competencia lingüística, con posibles problemas de alfabetización; perspectiva cultural y conocimiento del mundo muy diversa; incorporación al curso en distintos momentos, así como falta de continuidad; entre otros.

Toda esta problemática plantea que debemos hacer un correcto análisis de las necesidades y características de nuestro alumnado, para programar adecuadamente en cada caso. Por lo tanto, no solo nuestra programación de materiales didácticos deberá hacerse desde la adaptación a la realidad concreta que asumamos, sino que también será necesario realizar una especie de pedagogía intercultural (véase el apartado 5.6.).

Uno de los dilemas actuales es alfabetizar o no alfabetizar a los inmigrantes antes de enseñarles la lengua. Como bien apunta Miquel (1995) no tiene sentido enseñarles las destrezas de leer y escribir si no entienden o ignoran aquello que se aprende. Para alfabetizar, estos deben manejar algunos significados. No es necesario que nuestros alumnos estén alfabetizados para que puedan aprender una segunda lengua. El motivo es que se trata “de personas cargadas de experiencias, sensaciones, ideas, propuestas, posiciones frente al mundo, etc.” (Miquel, 1995:245).

Antes de programar deberíamos saber cuál es su motivación respecto al país y a la lengua. Esta puede depender de diversos factores como: la elección del país y de las razones de esa elección; el tipo de acogida que reciben y el tipo de comunidad en la que se insertan; las experiencias que van acumulando; saber si existen razones culturales que puedan afectar al proceso de E-A; la falta de continuidad (Miquel, 1995).

Debemos añadir a las anteriores, las necesidades que pueden presentar los inmigrantes. Es importante dejar claro que todo el tiempo que invirtamos en detectar las necesidades y determinemos los objetivos, será tiempo ganado que procurará una mayor eficacia de las clases.

Nos centraremos en determinar las necesidades comunicativas que este colectivo presenta. A priori podemos establecer unas necesidades generales e inherentes a todos los inmigrantes y estas coinciden con la definición que el Proyecto de Lenguas Vivas del Consejo de Europa¹² hizo del nivel del umbral que permite al estudiante “ser capaz de desenvolverse comunicativamente en situaciones de vida cotidiana”. Algunos de estos objetivos comunicativos inmediatos pueden ser: saludar, despedirse, aceptar una invitación o declinarla, expresar dolor, pedir el precio de algo, etc.

Nuestro cometido no será producir, sino que vamos a programar, es decir, determinaremos “qué objetivos comunicativos (funciones y nociones) van a tener que conseguir nuestros estudiantes para poder satisfacer sus necesidades” (Miquel, 1995:251). Cuando tengamos establecida la programación de objetivos, buscaremos los materiales que están en el mercado para tenerlos como referentes, puesto que los adaptaremos y modificaremos. En definitiva, nuestro “banco de actividades” será una amalgama de materiales publicados y materiales producidos *ad hoc*.

La incorporación cada vez más creciente de población inmigrante –recordemos que desde hace dos décadas nuestro país sufre un saldo migratorio positivo- supone un reto para las administraciones educativas y para los docentes, pues se han de establecer unas medidas que garanticen tanto la escolarización como la integración de estos.

Nuestras aulas acogen a estudiantes procedentes de “realidades culturales cualitativamente diferentes a las nuestras” (Pegalajar, 2011:513). En palabras de Gimeno Sacristán, dicho pluralismo plantea “un reto en muchos aspectos al pensamiento dominante, a los supuestos de la educación y a sus prácticas” (2001:182).

5.3. La oralidad y la enseñanza de español como segunda lengua

Se habla de lengua extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente...Por el contrario, cuando [...] se halla, en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua propiamente hablando.

(Pastor, 2004b:66)

¹² La primera etapa de este Proyecto duró 10 años, de 1971 a 1981, y posteriormente se inició una segunda etapa (Proyecto núm. 12 “Aprendizaje y enseñanza de lenguas vivas con fines comunicativos”) que duró hasta 1987.

Ya desde mediados del siglo pasado, las habilidades orales tenían visibilidad en los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Fue el método audiolingual el que supuso un cambio considerable. La lengua oral es uno de los componentes primordiales en el proceso de adquisición de lenguas, pero no solo para el aprendizaje de segundas lenguas o de lenguas extranjeras, sino también para el de la lengua materna.

Las destrezas orales juegan un papel más que decisivo en el desarrollo de la competencia comunicativa (Tardo, 2006). Además, le permiten al estudiante desarrollarse como individuo y socializarse con su entorno nuevo.

Como ya adelantamos tanto en la introducción como en la justificación del presente trabajo, el desarrollo de la destreza oral es necesario para el aprendizaje de una segunda lengua. Según Di Franco (2007) “para el estudiante de ELE comunicarse bien de forma oral es lo más difícil de adquirir, sobre todo a la hora de enfrentarse a una conversación con nativos” (p. 471).

Actualmente, como ya avanza la ley educativa de nuestro país (remitimos para esto a la introducción de nuestro trabajo), las destrezas orales reciben ya una atención comparable a las destrezas escritas. Si bien es cierto que, tradicionalmente la escritura estaba ligada a la concepción de prestigio frente al carácter volátil que se le atribuía a la oralidad, en el contexto educativo de la clase de lenguas segundas, a veces se le concede más importancia a la lengua oral que a la escrita. (Llach, 2007).

Es importante matizar que, para un estudiante de una segunda lengua, “la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo más importante de su esfuerzo” (Baralo, 2000:6). Además, nuestro alumnado debe contar con una competencia estratégica¹³ respecto al uso comunicativo. Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*:

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad (2002:60-61).

5.4. Necesidad de un entorno natural para la adquisición de una segunda lengua

¹³ Estas estrategias pueden dividirse en tres grandes bloques: estrategias de planificación, de compensación y de control. Explicadas en Ullán (2007:353-355).

La observación obvia de que a los niños se les debe enseñar en una lengua que entiendan no lleva necesariamente a la conclusión de que se les deba enseñar en la lengua que emplean en casa. Se les puede enseñar con éxito en la segunda lengua si la enseñanza se hace bien. La clave, al parecer, radica en asegurar que la segunda lengua y la asignatura se enseñen simultáneamente de modo que el contenido de la asignatura nunca vaya por delante de la lengua.

(Baker y De Kanter, 1983:51)

Patricia Kuhl (2004) llevó a cabo dos experimentos para demostrar la importancia de la interacción en la adquisición de una lengua. En el primero, el grupo de niños jugaba con hablantes nativos utilizando cuentos y juguetes. El resultado fue que dicha inmersión facilitó la integración de las destrezas orales. Por su parte, en el segundo, en el que los niños tenían acceso a la lengua a partir del visionado de películas, solo desarrollaron las destrezas receptivas. La conclusión de estos experimentos fue que la percepción de los niños mejoró más en la interacción con nativos que con el visionado de películas.

La interacción es esencial en los procesos de aprendizaje de una lengua. Esta tendencia ha sido llamada “interaccionismo social” y argumenta que el desarrollo del lenguaje se lleva a cabo a partir del intercambio comunicativo entre el aprendiente y el entorno: “«the interactionists» position is that language develop as a result of the complex interplay between the uniquely human characteristics of the child and the environment in which the child develops”¹⁴ (Lightbown y Spada, 2000:22).

En España, los programas que se utilizan para la enseñanza de español a inmigrantes son los de la inmersión. Lyster dijo que “research has clearly demonstrated that immersion students, regardless of program type, develop much higher levels of second language proficiency than do non-immersion students studying the second language as a regular subject” (2007: 14)¹⁵. Por lo tanto, los alumnos que han pasado por un programa de inmersión tienen más oportunidades de adquirir un alto nivel de la lengua meta. (Navarro, 2010:122).

¹⁴ La posición de «los interaccionistas» es que el lenguaje se desarrolla como resultado de la compleja interacción entre las características humanas únicas del niño y el entorno en el que se desarrolla (“la traducción es nuestra”).

¹⁵ “la investigación ha demostrado claramente que los estudiantes de inmersión, independientemente del tipo de programa, desarrollan niveles mucho más altos de dominio de un segundo idioma que los estudiantes de no inmersión que estudian el segundo idioma como asignatura regular” (“la traducción es nuestra”).

Es decir, estos alumnos extranjeros están supeditados a un grupo ordinario de referencia, según su edad y trayectoria escolar previa, donde participan con los alumnos nativos en diversas actividades formativas en todas las áreas educativas. Si no fuese de este modo, perderían el potencial que supone el contacto directo con la lengua y con los interlocutores nativos en dicha lengua. Es, entonces, en un entorno natural donde se garantiza el aprendizaje de una nueva lengua con unas garantías mínimas de éxito (Hernández, Villalba y Roca, 2007).

Klein y Wolfgang (1986) señalan que las condiciones y el ambiente del aprendizaje de una segunda lengua difiere al de una primera: “Traditionally, a fundamental distinction has been made between tutored and untutored (spontaneous) language learning [...] and between spontaneous and guided language acquisition”¹⁶ (p. 15).

Como bien avanza este autor, la adquisición de una primera lengua tiene lugar de una manera inconsciente, mientras que la de una segunda “se lleva a cabo a través de una instrucción, entendida como una planificación del aprendizaje y la enseñanza con una metodología concreta y con ejercicios y actividades específicos para conseguir determinados objetivos” (Navarro. 2010:121).

Aunque la adquisición de una segunda lengua en el aula presenta ciertas limitaciones -si la comparamos con la adquisición de una primera lengua-, no quiere decir que la exposición de los alumnos a la L2 en el aula no sea beneficiosa Como afirmó Krashen (1987):

The classroom will probably never be able to completely overcome its limitations, not does it have to. Its goal is not to substitute for the outside world, but to bring students to the point where they can begin to use the outside world for further acquisition¹⁷ (p. 59).

Por último, no debemos desatender las destrezas orales dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera para inmigrantes, ya que se ha demostrado que es también una destreza necesaria para aprender una lengua y para que estos puedan

¹⁶ "Tradicionalmente, se ha hecho una distinción fundamental entre el aprendizaje de idiomas con y sin tutoría (espontánea) [...] y entre la adquisición de lenguajes espontáneos y guiados" (la traducción es nuestra”).

¹⁷ El aula probablemente nunca podrá superar por completo sus limitaciones, no es necesario. Su objetivo no es sustituir el mundo exterior, sino llevar a los estudiantes al punto donde puedan comenzar a usar el mundo exterior para una mayor adquisición (“la traducción es nuestra”).

hacerse entender a la vez que mantienen una conversación con los nativos (véase el epígrafe 5.3.).

En suma, creemos que la inmersión de los no nativos en español es un modelo óptimo para que estos aprendan la lengua meta con unas ciertas garantías de éxito. Además, este aprendizaje debe darse en un entorno natural, siguiendo al interaccionismo social, que propugna la concepción de que el aprendizaje se lleva a cabo a través de la interacción del aprendiente con su entorno. En otras palabras, la interacción entre un hablante nativo con un hablante no nativo produce que la adquisición del lenguaje por parte del segundo sea más satisfactoria. Y, por último, abogamos por impulsar la oralidad en el aula como eje vertebrador para la enseñanza del español.

5.5. Enfoque comunicativo

¿Cuándo se superan estos problemas? Cuando el estudiante entiende la nueva lengua no como una imposición sino como un modo de comunicación que le proporciona ventajas inmediatas relacionadas con sus necesidades vitales, hacer amigos, entender explicaciones de otras áreas, tener un trabajo, relacionarse con los compañeros...

(Villalba y Hernández, 2010:167)

Miquel (1995) opina que las especiales características que poseen los inmigrantes y refugiados inclinan la balanza a favor de una programación basada en actos de habla (Searle, 1969) más que en tareas. La gramática, por tanto, se enseñará de una manera subsidiaria puesto que esta formará parte de los objetivos comunicativos asignados a la programación.

Dicho de otro modo, lo que se trabajará serán las intenciones comunicativas, también llamadas funciones y/o actos de habla: como pueden ser: saludar, dar permiso, pedir permiso, indicar o dar una dirección, pedir disculpas o dar las gracias, entre muchas otras. El objetivo final de toda enseñanza de segundas lenguas es que los estudiantes logren ser competentes comunicativamente en la lengua meta. Se trata, pues, de dotar a estos estudiantes de unos recursos que les permitan participar en cualquier interacción de manera satisfactoria.

Nuestra propuesta se realizará a partir del paradigma comunicativo dado que este plantea que la lengua como una herramienta de interacción. Como señala Miquel (1995) el eje central de este enfoque es la visión de lo que es la lengua:

1. Es un instrumento cognitivo que permite a los humanos regular y modificar el mundo.
2. Una herramienta o instrumento que sirve para la interacción, para la comunicación.
3. La lengua ya no es un objetivo en sí mismo, sino que centra el análisis en la competencia comunicativa.

Debemos definir y delimitar el “espacio comunicativo”¹⁸ con el fin de hacer partícipe al aprendiz de todo acto de comunicación. Cuando todos los elementos son conocidos por el hablante, este se integra en el acto de comunicación, por el contrario, si este es ajeno al espacio será motivo de frustración, de incomunicación, de malentendidos, errores, bloques y desmotivación. Por consiguiente, tenemos que:

facilitar al inmigrante todos los elementos que participan en el espacio será decisivo para que a través de las herramientas que se proporcionen sea capaz de empezar a entender el entorno en que se encuentra, partícipe de él y se incorpore sin perder su identidad cultural, la cual forma parte también de la sociedad en la que ahora vive (García, 1997:361).

Según Llach (2007): “El vital papel que las destrezas orales desempeñan en el desarrollo y utilización de esa competencia comunicativa se refleja en el tratamiento y atención que la expresión y comprensión orales tienen en los procesos de instrucción” (p.162). Por lo tanto, potenciaremos la competencia comunicativa en la clase con el fin de mejorar dichas destrezas orales a partir de actividades interactivas (simulaciones comunicativas).

Nuestro objetivo final es convertir a los aprendices en unos hablantes y comunicadores autónomos que puedan interaccionar eficazmente en el contexto sociocultural que le corresponda. Además, también es importante que puedan comunicarse adecuadamente en el entorno académico.

5.6. Modelo Sheltered Instruction Observation Protocoll (SIOP)

¹⁸ Se define el concepto de “espacio comunicativo” como el ámbito en el que el inmigrante entra en contacto estableciendo intercambios comunicativos con todos los elementos que lo configuran social, lingüística, pragmática, cultural y estratégicamente. En él se originan pautas de actuación y producción comunicativas en las que el inmigrante aprende a defenderse con el fin de incorporarse en los distintos “espacios” que le ofrece la nueva sociedad de acogida (García, 1997: 358).

El modelo *Sheltered Instruction Observaation Protocol* (en adelante SIOP) fue desarrollado en la Universidad de California en Berkeley por un proyecto de investigación del *Center for Research on Education, Diversity and Excellence* (CREDE)¹⁹. Este método diseña los materiales didácticos que se utilizarán en las clases con la finalidad de que los discentes alcancen una mayor competencia académica a la vez que van adquiriendo fluidez en la lengua meta, en este caso del español.

Según el Centro Virtual Cervantes²⁰, este modelo es una medida de refuerzo inclusivo ya que los alumnos no abandonan el aula, por lo tanto, el carácter integrador es latente. Añade, además, que este modelo va más allá que la simple supervivencia comunicativa que pueden suponer las aulas de ATAL.

El objetivo será adaptar los contenidos al nivel lingüístico de nuestros discentes, y esto no implica simplificar el currículo que deben aprender según el currículo de su etapa. De ahí la idea de que la enseñanza de la lengua vaya en consonancia con los contenidos del currículo de las áreas (remitimos a la cita de Baker y De Kanter, 1983, de la página 20).

Conviene agregar que, para la implantación de dicho modelo, sería aconsejable trabajar las áreas y los contenidos de manera colaborativa (Anexo 1: Cuaderno de equipo) y que la dificultad de los contenidos se haga de manera gradual y paulatina, es decir, se aconseja seguir con el principio de “progresión” en cuanto a la secuenciación de los materiales. Esto quiere decir “ir desde lo más simple a lo más complejo”. Se ha demostrado que el trabajo en grupo permite “reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación oral muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado” (Baralo, 2000:18).

En cuanto al modelo SIOP debemos introducir temas en los que realmente nuestros alumnos pueden aportar algo sobre su lengua, su país, su cultura. En nuestra propuesta didáctica como trabajo final se les pedirá una exposición oral en la que tendrán que hablar sobre unas temáticas propuestas por la profesora y en la que se incidirá en su cultura. Dicho de otra manera, se tratará de establecer unas conexiones

¹⁹ Short, D. y Echevarría, J. (1999). “The Sheltered Instruction Observation Protocol: A tool for teacher-researcher collaboration and profesional development”, *CREDE. Report nº 3*, 1-23.

²⁰ Instituto Cervantes (2003). *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca Nueva S.L (concretamente en el epígrafe 3 titulado “Nuevos objetivos requiere nuevos enfoques”).

existentes entre las experiencias vitales y personales de dichos alumnos y los contenidos por aprender, además de establecer unos ensamblajes entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos.

Es, como podemos apreciar, una especie de pedagogía intercultural que busca el enriquecimiento y la comprensión a partir de aprendizajes sobre el bagaje personal de cada uno, así como de su cultura con el fin de valorarlo en vez de negarlo.

Hay que mencionar también, que el SIOP tiene en cuenta la idea de Vygotsky sobre el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esto es la diferencia entre las habilidades propias que posee el niño y las que puede mostrar con ayuda de un adulto o de un igual. A su vez, este método propone el uso del andamiaje que no es más que guiar al alumno a partir de modelos, preguntas, tareas, etc.

Este apoyo irá reduciéndose conforme el discente va adquiriendo cierta autonomía e independencia en cuanto a su aprendizaje de la lengua meta. Dicho aprendizaje de la lengua para un no nativo se realiza a partir de la interacción con los nativos (recordemos la importancia del interaccionismo social y del entorno natural tratado en el apartado 5.4.) y, además, la comunicación está contextualizada según el área que se esté impartiendo.

Los profesores serán unos guías constantes para la construcción del significado de los textos, el discurso de la clase y la comprensión de conceptos a partir del andamiaje. Una manera de llevar a cabo esto es a través del ajuste de la expresión oral, destreza muy importante y sobre la que basaremos nuestra metodología para confeccionar los materiales didácticos. No obstante, ello no quiere decir que no realizarán actividades donde las cuatro destrezas (escuchar, hablar, escribir y leer) no estén integradas e interrelacionadas. Muestra de ello, nuestra propuesta de unidad didáctica.

Con respecto a las explicaciones del docente, no solo este explica tanto de manera oral como escrita, -utilizando también gestos, apoyos visuales, siempre adaptados al nivel del conocimiento de los alumnos-, sino que también un grupo de alumnos repite las explicaciones para comprobar si se han entendido.

Por ese motivo, reforzaremos las destrezas de los aprendientes, centrándonos sobre todo en la oral a lo largo del curso, tomando como modelo la Pirámide del

Aprendizaje propuesta por William Glasser (Anexo II: Pirámide del Aprendizaje). Si bien es cierto que la destreza oral tendrá una notable importancia en la confección de los materiales y de las tareas en nuestra programación de materiales didácticos, no forzaremos a nuestros alumnos a la producción oral. En un primer momento se les permitirá demostrar sus conocimientos a partir de gestos, imágenes, dibujos, dado que el componente oral se desarrollará y emergerá por sí solo a medida que los discentes vayan adquiriendo conocimientos.

Si observamos esa pirámide, vemos que las personas aprenden más cuando enseñan algo a sus semejantes, a sus iguales. Ahora bien, ¿por qué no poner esto en práctica en nuestra aula? Según este autor, una “buena educación es aquella en la que el profesor pide a sus alumnos que piensen y se dedica a fomentar el diálogo para verificar la comprensión y el crecimiento de los estudiantes²¹”.

En este sentido, el profesor deja de ser un mero transmisor de conocimientos y pasará a ser un guía y orientador –con una visión similar a la del constructivismo²²– ayudando, en todo momento, a que el alumno genere su propio conocimiento e, incluso, que sea este el que transmita el conocimiento a sus iguales. Necesitamos propiciar, como ya adelantamos en la introducción, las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico de forma que los alumnos sean un elemento activo en el proceso de aprendizaje, fomentando así un aprendizaje significativo.

6. PROPUESTA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA: “Es más que hablar, más que escuchar: ¡Es comunicación!”

6.1. Definición de unidad didáctica

Según Escamilla (1995) la unidad didáctica:

Es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Para ello se debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular de Centro, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso (p.23).

6.2. Desarrollo de la propuesta de la unidad didáctica

²¹ Cita extraída de <https://blog.derrama.org.pe/william-glasser-y-su-teoria-para-mejorar-el-aprendizaje/>.

²² Ver nota a pie de página número 23.

Sería conveniente mencionar los objetivos específicos de nuestra propuesta didáctica, destinada a alumnos extranjeros de un nivel A2. Dichos estudiantes se encuentran en un *estadio inicial* de la lengua, es decir, *cuentan con un repertorio limitado de recursos lingüísticos y no lingüísticos sencillos*, según la terminología empleada en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC), para desenvolverse en las siguientes situaciones:

- Participar en encuentros y situaciones cotidianas que respondan a esquemas predecibles dentro de la comunidad en la que se integre.
- Intercambiar información sobre actividades cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, etc.), gustos e intereses.

Este epígrafe constará de dos partes: en un primer lugar, proporcionaremos una tabla en la que se describen aspectos como la justificación, la temporalización, el nivel del idioma de los alumnos, el número de alumnos, los objetivos, los contenidos, la metodología –donde incidiremos en la organización del aula, los recursos que se van a utilizar, las líneas metodológicas-, la interdisciplinariedad, la transversalidad, las competencias clave, la secuenciación y la evaluación –centrándonos en los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje y los instrumentos.

En la segunda, y última parte, desglosaremos cada sesión con sus actividades correspondientes. En la tabla de la propuesta de la unidad didáctica aparecen las siguientes leyendas:

Actividades ²³	Competencias clave	Contenidos	Otros
FM: Fase motivación	CCL: Competencia en Comunicación Lingüística	B1: Bloque 1	UD: Unidad didáctica
FC: Fase contenido	CMCT: Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología	B2: Bloque 2	
FP: Fase de práctica	CD: Competencia digital	B3: Bloque 3	

²³ En la siguiente tabla recogemos diferentes tipos siguiendo la clasificación de Verdú y Valcácer: (1992) fase de motivación: el objetivo es despertar el interés de los aprendices y activar sus esquemas de conocimiento, tanto lingüísticos como experienciales, confrontándoles con algo nuevo, aunque no totalmente desconocido; fase de contenido: los aprendices se centran en la comprensión del tema y de los modelos de lengua, prestando especial atención al detalle del contenido y de la lengua, haciendo enlaces conscientes con lo que ya conocen; fase de práctica: los alumnos trabajan sobre aquellos aspectos lingüísticos y temáticos que presentan dificultades, aislándolos y trabajándolos en profundidad; y, finalmente, fase de aplicación: donde el nuevo conocimiento y las habilidades comunicativas de los aprendices son puestas en uso activo

FA: Fase aplicación	CPAA: Competencia para Aprender a aprender CSC: Competencias Sociales y Cívicas CEC: Conciencia y expresiones culturales		
----------------------------	---	--	--

UD1: “Es más que hablar, más que escuchar: ¡Es comunicación!”

Justificación: se pretende desarrollar las destrezas de los alumnos a partir del conocimiento de los elementos, lugares y acciones más relevantes que conforman el ámbito del instituto

Temporalización: 5 sesiones (16/09-23/09)

Efemérides: Presentación del curso (16/09)

Nivel del idioma: A2

Número de alumnos: 12

ELEMENTOS CURRICULARES

OBJETIVOS DIDÁCTICOS		CONTENIDOS DIDÁCTICOS
- Valorar la importancia de las normas de convivencia y analizar su actitud - Comprender y asumir el acto de escuchar. Respetar el turno de palabra - Comprender, interpretar y valorar textos orales - Respetar el turno de palabra	B1	- Reflexión y creación de las normas de convivencia - Escucha atenta de las opiniones ajenas: agradecimientos a la vida - Escucha atenta: visionados de vídeos y escucha de audios - Expresión oral: exposición oral
- Realizar una composición escrita siguiendo las pautas y con una planificación previa	B2	- Planificación de la escritura y composición sobre los agradecimientos a la vida; planificación de los micro-diálogos
- Conocer los aspectos gramaticales de la lengua necesarios para llevar a cabo las actividades - Conocer los nombres de los lugares	B3	- Usar los aspectos gramaticales correctamente en las interacciones - Conocimiento los nombres de los

del instituto y saber dar y recibir direcciones		lugares del instituto y usar las expresiones para dar y recibir direcciones
- Conocer los objetos y materiales de una clase		- Conocimiento de los objetos y materiales de una clase
- Conocer las expresiones para pedir que se vuelva a repetir algo, para que se hable más alto o para que pedir cómo se dice o cómo se escribe		- Saber usar las expresiones para pedir que se vuelva a repetir algo, para que se hable más alto o para que pedir cómo se dice o cómo se escribe
- Conocer el uso del imperativo		- Conocimiento del imperativo
METODOLOGÍA		
Organización del aula	Recursos	Líneas metodológicas
Trabajo individual; parejas; grupo-aula	Libro texto; proyector; fotocopias; pizarra digital; pizarra	Aprendizaje colaborativo ²⁴ ; aprendizaje significativo ²⁵ ; enseñanza participativa y constructivismo ²⁶ ; TIC ²⁷
INTERDISCIPLINARIEDAD	TRANSVERSALIDAD	COMPETENCIAS
Plástica y visual: mural para las	Educación cívica: (S1, S3)	CCL ➡ CMCT ➡

²⁴ Aprendizaje colaborativo: “el trabajo cooperativo no es la suma de la aportación individual de los componentes de un grupo, es mucho más, es la consecuencia de la sinergia producida por ellos, el resultado de una construcción colectiva” (Blanchard y Muzás, 2005:105). Se trabajará por grupos cooperativos creados por el docente, y el aprendizaje no será el mismo para todos, sino que cada uno alcanzará el fijado según su capacidad.

²⁵ Aprendizaje significativo²⁵: “el aprendizaje y el razonamiento se unen en un concepto amplio de cognición, y los estudiantes son creadores-constructores de sus propios conocimientos y destrezas. Esta construcción aumenta a medida que se les integra en el proceso de interpretación y explicación de su experiencia en el aula” (Villena y Bautista, 2008:157). Para que este aprendizaje se lleve a cabo se debe conseguir la incorporación de los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva que el alumno ya posee, esto es, favoreciendo la asimilación de la información nueva y su conexión con lo que el educando conoce. (Ausubel, 1976). En este sentido, el profesor tomará como punto de partida los conocimientos previos del alumnado, para, así, generar el aprendizaje de los conceptos nuevos sobre una base sólida. Para ello, el docente recurrirá a formular una serie de preguntas y comentarios de una naturaleza muy variada, pero siempre cercanas a la realidad del alumno (sobre cine, música, el barrio, la ciudad o contenidos ya aprendidos).

²⁶ Enseñanza participativa y constructivismo: La motivación de los alumnos es imprescindible para que todo el proceso E-A sea factible. Es necesario que se parta de unas estrategias y estilos de enseñanza que traten de hacer reflexionar a los estudiantes sobre la sociedad actual, los problemas que la integran haciendo una relación directa o indirecta con la lengua y la literatura, el contexto que les rodea. Con estas prácticas desarrollaremos su espíritu crítico y creativo. En resumidas cuentas, la implicación del alumnado es primordial y este deja de ser un ente pasivo dentro del aula y pasará a ser el eje principal de su propio aprendizaje.

²⁷ El uso de las TIC: estas destacan por su gran potencial didáctico y la relevancia que tienen en el currículo.

normas de convivencia (S1); mural de los agradecimientos (S3). Música: escucha atenta de una canción y reflexión sobre ella (S3)	Educación en valores: (S1) Educación para la responsabilidad: (S1; S3) Espíritu crítico: (S1, S3; S4; S5) Utilización de las TIC: (S3; S5)	CD ➡	CPAA ➡
		CSC ➡	CEC ➡

SECUENCIACIÓN

Sesión 1 (16/09)

Actividad 1:

Tiempo: 30 minutos

Tipo de actividad: FC: Explicación del cuaderno de equipo (Anexo I: Cuaderno de equipo).

Desarrollo: se les explicará el cuaderno de clase y la profesora establecerá tanto los grupos como los roles de los integrantes. Se les dejará claro que se trabajará todo el curso con ese cuaderno de clase.

Organización del aula: a nivel de clase-grupo.

Materiales: fotocopias.

Destrezas: escuchar y hablar.

Actividad 2:

Tiempo: 1 hora

Tipo de actividad: FC: Reflexión de las normas de convivencia; FA: Creación normas: *¿Cómo convivimos?*

Desarrollo: se les repartirá una serie de imágenes donde se expresan algunos comportamientos y normas de convivencia deseables. Una vez entendidas y debatidas, por grupos, elaborarán una lista donde confeccionarán unas normas propias de convivencia. Luego, el portavoz del grupo deberá leerlas. Finalmente una vez escuchadas todas, altura clase realizaremos una en común.

Organización del aula: en grupos; a nivel de clase.

Materiales: fotocopias, cuaderno.

Destrezas: escuchar, escribir, leer y hablar.

Sesión 2 (17/09)

Tiempo: 45 minutos

Tipo de actividad: **FC:** explicación de cada una de las zonas del instituto; **FC:** enseñar a cómo preguntar y dar información sobre direcciones (centrándonos en los espacios de los que dispone un instituto); **FA:** se pondrá en práctica, por grupos, lo aprendido a partir de una conversación.

Actividad

1:

Desarrollo: en un primer momento se les enseñará cuáles son los espacios más prototípicos de un instituto a partir de unas imágenes y les daremos las pautas sobre cómo se pide y se da información para preguntar y dar información sobre direcciones. Con esta actividad se practicará el presente y las expresiones para situarnos espacialmente.

Organización del aula: profesor-alumno; por grupos.

Materiales: pizarra, fotocopias, cuaderno.

Destrezas: escuchar, hablar.

Tiempo: 45 minutos.

Tipo de actividad: **FC:** se explicarán los objetos más relevantes que se pueden encontrar en la clase. **FA:** se pondrá en práctica el léxico aprendido a partir de preguntas y respuestas.

Actividad

2:

Desarrollo: en un primer momento se les repartirá una ficha con la imagen de una clase. Se les realizará una tormenta de ideas para saber su conocimiento previo de esto y a partir de este se trabajará. Una vez comprobado el conocimiento de estos, se procederá a un diálogo por parejas donde el interlocutor A le preguntará al interlocutor B sobre el nombre de ese objeto. Una vez le pregunte por todos los objetos, se intercambiarán los roles.

Organización del aula: profesor-grupo clase; por parejas.

Materiales: pizarra; fotocopias.

Destrezas: escuchar, hablar.

Sesión 3 (18/09)

Tiempo: 45 minutos.

Tipo de actividad: FC: se les va a enseñar unas frases útiles, a partir de una ficha muy visual, para que puedan aprender a decir que algo no se entiende, solicitar repetición de lo dicho, pedir a alguien que hable más despacio, a pedir cómo se dice o se escribe algo, entre otras peticiones; **FP:** realizar unos ejercicios; **FA:** poner en práctica lo aprendido mediante un diálogo.

Actividad

1:

Desarrollo: se les va a enseñar las expresiones más prototípicas para que aprendan a pedir que se les vuelva a repetir ya sea porque no se ha escuchado o porque no se ha entendido, para preguntar cómo se dice o se escribe algo. Entonces, se les facilitarán unas tablas donde se recojan dichas expresiones y se les pedirá que en grupos escriban unos micro-diálogos y los expongan en clase.

Organización del aula: profesor-alumno; trabajo individual; trabajo en grupos.

Materiales: fotocopias, pizarra.

Destrezas: escuchar, escribir, leer y hablar.

Tiempo: 45 minutos.

Tipo de actividad: FC/FP: aprender a llamar la atención, a dar las gracias, a pedir perdón a partir de una serie de actividades tanto auditivas como visuales. **FM/FA:** visionado de una canción y puesta en práctica a partir del diálogo.

Actividad

2:

Desarrollo: a partir de una audición, aprenderán a utilizar correctamente las expresiones de agradecimiento, de disculpas y de llamar la atención. En esta audición se les pedirá que identifiquen las palabras clave como: “oiga”, “perdón”, “gracias”, “por favor”, “lo siento”, entre otras. Se les pedirá que clasifiquen las expresiones según sea para agradecer, llamar la atención y disculparse. En un segundo escucharemos una canción de Violeta Parra (“Gracias a la vida”) y se les pedirá que pongan en práctica

lo aprendido en el aula mediante una interacción que mantendrán con su grupo. Una vez finalizadas las intervenciones de los integrantes de cada grupo, se les pedirá que lo recojan por escrito para ponerlo en el mural de clase.

Organización del aula: profesor, fotocopias, pizarra digital.

Materiales: fotocopias, audio y vídeo.

Destrezas: escuchar, leer, escribir y hablar.

Sesión 4 (20/09)

Actividad 1:

Tiempo: 45 minutos.

Tipo de actividad: FC/FP: el uso del imperativo a partir de las emociones.

Desarrollo: se les enseñará el uso del imperativo a partir de un juego. Un alumno deberá ordenar algo a un compañero (el ordenado). Tanto la orden como la reacción estarán unidas a una emoción, un sentimiento y, por lo tanto, el tono irá en consonancia con dicha emoción. Deberemos ver los verbos que usaremos para llevar a cabo esta actividad (“hablar, mirar, bailar, ver, leer, comer, escribir, vivir, abrir, callarse, ducharse, perderse e irse”), y cómo se forma el imperativo en la forma “tú”. Una vez visto esto, pasaremos a la explicación de las emociones con las que trabajaremos.

Organización del aula: profesor-alumno.

Materiales: fotocopias, pizarra.

Destrezas: escuchar, escribir y leer.

Actividad 2:

Tiempo: 45 minutos.

Tipo de actividad: FA/FM: puesta en práctica de lo aprendido a partir de interacciones entre los alumnos.

Desarrollo: agrupamos a los alumnos en grupos. Damos a cada grupo una baraja con los verbos que pretendemos trabajar; y a cada alumno se le da una tarjeta con un sentimiento. Un alumno coge una tarjeta de

verbos y da la orden con su sentimiento (debe hacer gestos que enfaticen su sentimiento). Los demás deberán obedecer o replicar según el sentimiento que les haya tocado.

Organización del aula: en grupos.

Materiales: fotocopias, barajas de tarjetas.

Destrezas: hablar y escuchar.

Sesión 5 (23/09)

Actividad

1:

Tiempo: 1 hora y media

Tipo de actividad: FA/FM: exposición oral (ver el anexo III: Rúbrica expresión oral) sobre cuatro temas: ¿qué haces un sábado por la noche?; aficiones de los jóvenes en tu país; tipo de música; y jóvenes deportistas.

Desarrollo: se divide la clase en cuatro grupos para cubrir todas las temáticas. Además de potenciar la destreza oral, queremos saber cómo son los jóvenes de su país, la cultura y las aficiones. Deberán preparar la exposición en clase. En los últimos 30 minutos de clase llevarán a cabo la exposición.

Organización del aula: grupos.

Materiales: fotocopias.

Destrezas: escribir, hablar y escuchar.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

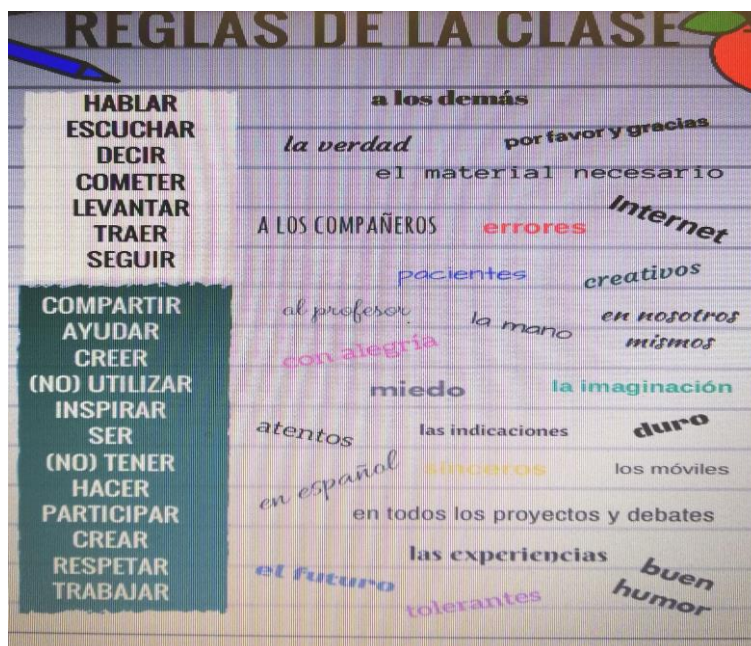
Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje	Instrumentos
B1.1. Comprende, interpreta y valora textos orales (1.1;1.6)	Evaluación inicial (S1;S2;S3;S4)
B1.3. Comprende el sentido global de textos orales (3.1;3.3)	Entrevista: c. previos
B1.7. Participa y valora la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas (7.1;7.2;7.3;7.4)	Registro observación/escala estimación (10%): cuaderno del profesor
	Evaluación procesual

B2. 2. Lee, comprende, interpreta y valora textos (2.1;2.4) B2. 5. Aplica progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados (5.1;5.2) B3. 1. Aplica los conocimientos sobre la lengua (1.1:1.2)	(S2;S2;S4)
	Composición escrita (20%): Exposición y recepción oral (20%): normas de convivencia; órdenes, dar y recibir direcciones; dar las gracias, pedir disculpas; pedir que se repita.
	Evaluación Final (S5)
	Exposición oral final (50%): exposiciones oral en grupo sobre diversas temáticas propuestas por la profesora

Sesión 1

ACTIVIDAD 1. Reflexión sobre las normas de convivencia

Mirad detenidamente las imágenes sobre las normas de convivencia y preguntad las dudas que os puedan surgir.





Activos pedagógicos: Trabajo Pedagógico: Principales de 4 años de edad (http://www.buenosaires.gov.ar) / Licencia: CC-BY-NC-SA. Autor: Ana María Rodríguez Ceballos. <https://www.gutenberg.org/files/58555/58555-h/58555-h.htm>





ACTIVIDAD 2. Creación normas: *¿Cómo convivimos?*

En grupos debatid sobre cuáles deben ser las normas de convivencia para la clase y anotadlas en la plantilla. Podéis guiaros con las normas que aparecen en las imágenes y tan solo ordenarlas de mayor a menor importancia. Exponedlas delante de la clase y democráticamente confeccionaremos unas normas comunes.

BLOQUE 1: Normas sobre el comportamiento y el respeto con los demás compañeros
1-
2-
3-
4-
5-
Bloque 2: Normas sobre el respeto al trabajo en el aula
1-
2-
3-
4-
5-
Bloque 3: Normas sobre materiales y espacios comunes del centro
1.
2.
3.
4-
5-

Sesión 2

ACTIVIDAD 1a. ¿Conozco mi instituto?

Relaciona cada fotografía con el nombre adecuado rellenando los huecos que encontrarás debajo de cada fotografía: recreo, gimnasio, biblioteca, servicio, cafetería y aula.





ACTIVIDAD 1b. ¿Cómo se llega a...?

1. Por grupos, pondréis en práctica los lugares del instituto enseñados en la primera parte de la sesión y tendréis que explicar cómo llegar a esos lugares. A continuación, tenéis un ejemplo y las expresiones que deberéis utilizar como modelo. Como podéis observar en la tabla, las expresiones se dividen en dos grupos (dar y pedir indicaciones). Por lo tanto, os turnaréis y así aprenderéis tanto a darlas como a pedir las.

Ejemplo		Expresiones	
¿Dónde está la biblioteca?	La biblioteca está en la segunda planta al lado del aula.	Dar indicaciones	Pedir indicaciones
		Seguir todo recto	¿Dónde está...?
		En la primera/segunda/tercera planta	¿Qué tengo que hacer para ir...?
		Al lado de/cerca de	¿Por dónde tengo que ir para llegar a...?
		Está enfrente de	¿Qué hay al lado de...?
		Delante de/detrás de	
		A mano derecha/a la derecha	
		A mano izquierda/ a la izquierda	

ACTIVIDAD 2: ¿Conozco lo que me rodea en mi aula?

1. Mira la ficha e intenta memorizar cómo se llaman los objetos que aparecen en ella. Si dudas en alguno no dudes en consultárselo al profesor.



Cursos de español en Madrid

- Cursos todas las semanas del año
- Máximo de 8 estudiantes por clase
- Clases dinámicas y divertidas
- Todos los niveles disponibles
- Recuperación de clases por días festivos

A partir de una ficha deberéis preguntaros por turnos sobre el nombre de los elementos que en ellos aparecen.



Sesión 3:

ACTIVIDAD 1: ¿Cómo se dice en español?

Mirad las tablas, una con expresiones corteses y descorteses (para pedir que se repita algo, que se hable más despacio, etc.,) y la otra con frases útiles.

EXPRESIONES CORTESES	EXPRESIONES DESCORTESES
Perdone, ¿puede repetirlo?	Eh, ¡repítelo!
Perdón, ¿me lo puede repetir?	
Perdone, no le he oído bien	
Disculpe, ¿puede hablar más alto?	Oye, habla más alto
Perdona, hablas muy bajo. ¿Puedes hablar	

más alto?	
Perdón, no le he entendido bien	
¿Cómo se dice...?	Oye, ¿se dice así?
Perdona, pero no entiendo bien español	¡No soy español!
Perdone, ¿puede hablar más despacio? No hablo bien español	

Tabla 1: Expresiones corteses y expresiones descorteses

Frases útiles

Frases útiles	
(Yo) entiendo. 	(Yo) no entiendo. 
¿Cómo se dice "___" en español? 	¿Cómo se escribe ___? 
Habla más despacio, por favor. 	Repite, por favor. 
¿Qué significa ___? 	(Yo) necesito ayuda. 
(Yo) tengo una pregunta. 	Yo sé la respuesta. 
(Yo) no sé. 	¡No hay de qué! 

Tabla 2: Frases útiles

En grupos, rellenad la ficha de micro-diálogos y luego teatralizarla delante del grupo-clase. Para rellenarla servíos de los ejemplos que aparecen en ambas tablas.

MICRO-DIÁLOGOS

Ejemplo 1:

Interlocutor A: Estamos aquí reunidos para explicar las diferentes clases de palabras que hay.

Interlocutor B: Perdona, ¿puede volver a repetir lo que ha dicho?

Interlocutor A: Las diferentes clases de palabras.

Interlocutor B: Perdona, ¿puede hablar más alto que no se le escucha?

Micro-diálogo I (situación cortés)

Ejemplo 2:

Interlocutor A: Estamos aquí reunidos para explicar las diferentes clases de palabras que hay.

Interlocutor B: Espera, espera, ¡repítelo otra vez!

Interlocutor A: Disculpe...

Interlocutor: Ni disculpas ni disculpas, ¡que hable más fuerte!

Micro-diálogo II (situación descortés)

ACTIVIDAD 2: ¿Oiga? Gracias. Perdón

1. Clasifica las siguientes expresiones en la tabla según su intención: “perdón”, “oiga”, “gracias”, “por favor”, “perdona o perdone”, “muchas gracias, por favor” y “lo siento”.

Agradecer	Disculparse	Llamar la atención

A partir de este momento, se visionará una canción de Violeta Parra “Gracias a la vida”. Se les pedirá, por grupos, que les digan a sus compañeros a qué dan gracias a la vida²⁸. Una vez hayáis dicho todos los agradecimientos, se os pedirá que los pongáis por escrito y los peguéis en el mural de clase.

Sesión 4:

ACTIVIDAD 1: Abre, cierra, escucha con sentimientos

Toma de contacto con las órdenes y las emociones a partir de las tablas.

VERBOS	
Hablar, mirar, bailar, Ver, leer, comer, Escribir, vivir, abrir	Habla, mira, baila Ve, lee, come Escribe, vive, abre

²⁸ Con esta dinámica, conseguimos, por una parte, que piensen en sus vidas y los motivos por los cuáles le deben dar gracias a su existencia y, por otro, ponen de manifiesto las expresiones de agradecimiento.

Callarse, ducharse, Perderse Irse	Cállate, dúchate Piérdete Vete
--	---

EMOCIONES	
 Con alegría	Sí, buena idea Me encanta De acuerdo
 Con ira	No quiero No me gusta Hazlo tú
 Con tristeza	Qué pena, no me gusta eso No quiero No puedo
 Con asco	Qué asco Me da asco No me gusta No quiero
 De miedo	¡Ay!, no sé, es que... Tengo miedo Me da miedo Bueno, pues...

ACTIVIDAD 2: Obedéceme

En esta parte de la sesión vamos a poner en escena el uso del imperativo. En español el uso de este está muy extendido y, por lo tanto, es una práctica diaria. Por eso,

debéis saber dar y recibir órdenes. En grupos, se os repartirá una emoción a cada uno y esa deberéis usarla tanto cuando deis una orden como cuando la recibáis. Además, habrá una baraja de cartas donde aparecerán los verbos. Por lo tanto, uno a uno deberéis coger una tarjeta de verbos y dar órdenes a vuestros compañeros y estos os responderán. No olvidéis los sentimientos que os han sido asignados para llevar a cabo la orden.

Sesión 5

Tarea 1 Imagina que te han dado a elegir y has elegido <i>¿Qué haces un sábado por la noche?</i> Te vamos a ofrecer algunas preguntas que te sirvan de guía: ¿Leer? ¿Pasear? ¿Escribir? ¿Escuchar música? ¿Salir a cenar con mis amigos? ¿Salir a pasear con mis amigos? ¿Ir al cine con mis amigos o con mi familia?	Tarea 2 Imagina que te han dado a elegir y has elegido <i>Aficiones de los jóvenes en tu país.</i> Te vamos a ofrecer algunas preguntas que te sirvan de guía: ¿Televisión? ¿Deporte? ¿Café? ¿Música?
Tarea 3 Imagina que te han dado a elegir y has elegido <i>Tipos de música.</i> Te vamos a ofrecer algunas preguntas que te sirvan de guía: Aïssawa. Música andalusí Música bereber. Chaabi / Shaabi. Música árabe clásica.	Tarea 4 Imagina que te han dado a elegir y has elegido <i>Jóvenes deportistas.</i> Te vamos a ofrecer algunas preguntas que te sirvan de guía: Hicham El Guerrouj Mohamed Blal <u>Brahin Jabbour</u> <u>Mahjoub Haida</u>

Gharnati. Gnawa / Gnaoua. Griha	<u>Salah Hissou</u>
---------------------------------------	---------------------

7. CONCLUSIÓN

La enseñanza de español para inmigrantes ha de ser vista como un área más de la didáctica general de lenguas, aunque esta presenta unas peculiaridades propias en cuanto a los procesos de aprendizaje que se dan en situaciones de contacto directo con la nueva comunidad de habla.

Hace ya unos cinco años comencé mi rol de profesora. Siempre he trabajado en centros de compensatoria donde la inmigración es un factor relevante y decisivo a la hora de impartir mis clases. Es por este motivo, que este año quise formarme en la enseñanza de español para extranjeros, puesto que en mi trabajo como profesora de Lengua castellana y literatura era una asignatura pendiente causada por mi público y por sus necesidades.

Desde mi poca experiencia como docente, he visto que estos alumnos de segunda generación no pueden comunicarse con los demás ya que su dominio del idioma es nulo o casi nulo. Esta situación ha provocado que quiera realizar este trabajo de fin de máster, con la esperanza de aportar mi granito de arena y ayudar a que estos alumnos puedan tener las destrezas suficientes para poder comunicarse y socializarse con los hablantes de su nueva realidad lingüística.

Habría que comentar que, aunque hayamos conseguido alcanzar los objetivos que nos fijamos al principio del TFM, no hemos podido abordar el estudio de todas las posibles situaciones comunicativas a las que se podrán enfrentar nuestros alumnos en su nueva realidad. Dado que hemos limitado a una semana el estudio de cómo preguntar y dar información sobre direcciones; fórmulas de agradecimiento o para pedir disculpas; el uso del imperativo a partir de las emociones para dar y recibir órdenes.

Para concluir, conviene destacar que nuestra propuesta didáctica es solo el comienzo, pero confiamos que, a partir de nuestra aportación, se vayan integrando otros

trabajos futuros que incluyan las posibles situaciones comunicativas que se han quedado fuera de nuestra propuesta.

8. BIBLIOGRAFÍA

Agustín Llach, M. P. (2007). *La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio preliminar de las creencias de aprendices*. Universidad de la Rioja. Recuperado

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0161.pdf

Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. México: Trillas.

Baker, C., De Kanter, A. (1983). *Bilingual Education*. Lexington: Mass, Lexington Books.

Baralo, M. (2000). “El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE”, *Carabela*, 47, 5-36.

Blanchard, M. y Muzás M. ^aD. (2005), *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.

Charaudeau, P. (1993). “Catégories de langue, catégories de discours et contrat de communication”, *Parcours Linguistique de discours spécialisés, Editions Scientifiques Européennes*, 315-325.

Cummins, J. P. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego: College Hill Press.

Di Franco, C. (2007). “La enseñanza de la expresión oral en la clase de ELE: el español coloquial”, en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación de Español como lengua extranjera (ASELE)*, 469-482.

Escamilla, A. (1995), *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Madrid: Edelvives.

Eurostat. (2016). *Database-Education and training*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

- García García, P. (1997). “El espacio comunicativo: entorno de enseñanza y aprendizaje para inmigrantes”, en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 357-362.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.
- González Enríquez, C. (2019). *Inmigración en España: una nueva fase de llegadas*. Real Instituto Elcano.
- Hernández García, M; Villalba Martínez, F. y Roca, S. (2007). “Publicación de las Propuestas de Alicante para la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes”, *MarcoEle: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 4, 1-4.
- Instituto Cervantes (2003). *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca Nueva S.L.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca Nueva S.L.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2018). *INEbase-Demografía y población*. Recuperado de http://ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984.
- Jiménez Caro, E., Gómez Jiménez, J.J., Guruceaga Navarro, I., Arriaga García, S., Obamos Goñi, S., Roumenova-Peeva, A., Iriarte Iriarte, N. (2008). *La intervención social con poblaciones inmigradas. Manual para profesionales de Servicios Sociales*, Gobierno de Navarra, Departamento de Asuntos Sociales, Familia, Juventud y Deporte.
- Jordán, J. A. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universidad de Cataluña.
- Klein, W., y Wolfgang, K. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Kuhl, P. K. (2004). “Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code”, *Nature Reviews, Neuroscience*, Volume 5, November. 831-843.

- Lightbown, P. N. y Spada, N. (2000). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- López Martínez, M^a. I. y Hernández Sánchez, E. (2016). “La pragmática y sus orígenes lingüísticos en el siglo XX”, *Revista de Investigación Lingüística*, 19, 61-76.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content*. Amsterdam: John Benjamins.
- Llach, M. D. P. A. (2007). “La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices”, en *Las destrezas orales de la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 161-174.
- Macarrón Larumbe, A. (2017). “Movimientos migratorios”, *Cuadernos de estrategia*, 190, 55-76.
- Mateo García, M^a. V. (1995). “Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas”, *REALE*, 3, 117-127.
- MCER (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moreno, C. y Tuts, M. (2007). “¡Mírame, que estoy hablando! Los niveles de comunicación y de interacción en la clase de ELE”, en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 1193-1208.
- Miquel, L. (1995). “Reflexiones previas sobre la enseñanza del E/le a inmigrantes y refugiados”, *Didáctica (lengua y literatura)* 7, 241-254.
- Navarro Romero, B. (2010). “Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendiente en edad infantil y adulta”, *Philologia Urcitana. Revista Semestral a la Iniciación a la Investigación en Filología*, Vol. 2, 115-128.
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA 14-2-2007).

- Ortí Teruel, R. (2004). “Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes”, *Tonos digital*, 8, 1-14.
- Ortiz, M. (2007). “Segunda lengua como medio de integración escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 1-5.
- Pastor Cesteros, S. (2004a). “La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes”, en P. Cano López (coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Universidad de Santiago, Santiago de Compostela*, vol. 1, Madrid: Arco/Libros, .519-530.
- Pastor Cesteros, S. (2004b). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pastor Cesteros, S. y Ferreira Cabrera, A. (2018). “El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías”, *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 5, 2, 91-101.
- Pelagajar Palomino, M. C. (2011). “Importancia de las aulas temporales de adaptación lingüística para la enseñanza del español en alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz”, en F. J. García Castaño y N. Kressova (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, 513-515.
- Ramírez Martínez, J. (2002). “La expresión oral”, *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 57-72.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. (23th ed.), Madrid: Santillana Ediciones Generales.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: CUP. [trad. Española: Actos de habla. Madrid: Cátedra 1980].
- Short, D. y Echevarría, J. (1999). “The Sheltered Instruction Observation Protocol: A tool for teacher-resercher collaboration and profesional development”, *CREDE. Report nº 3*, 1-23.
- Tardo, Y. (2006). “Potenciar las estrategias comunicativas en la clase de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales”, *REDELE*, 5, 31-38.

- Ullán, M. C. B. (2007). “Tratamiento de la interacción en el aula ELE: análisis de manuales”, en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, 351-364.
- Vásquez Rodríguez, F. (2011). “La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad”, *Enunciación*, vol. 16 (1), 151-160.
- Verdú, M., Valcárcel, M. (1992), *Tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Murcia. Consultado en línea:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4242850>.
- Villalba Martínez, F., Hernández, M^o T., Aguirre, C. (1999). *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Villalba F. y Hernández, M^a. T. (2005) “Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes”, en Miquel, L y Sans, N (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera, Cuadernos de Tiempo Libre, Colección Expolingua*, Madrid, 163-184.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. (2007). “Aproximación al español como lengua de instrucción”, *Linred*, 5, 1-20.
- Villalba Martínez, F. (2008a). “Carencias en las políticas educativas con estudiantes inmigrantes”, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 6, 1-3.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M^o, T, (2008b). “Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes”, en *La evaluación y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII, Congreso internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 80-87.
- Villalba Martínez, F. y Hernández, M^o. T. (2010). “Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes”, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 10, 163-184.
- Villena, J.; Bautista, J. (2008), “Capítulo 3: Las teorías de la enseñanza y del currículum”, en A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de*

la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Mc Graw-Hill, 43-58.

Waxman, H. C., & Téllez, K. (2002). "Effective teaching practices for English language learners". *The Laboratory for Student Success, the Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory*. Retrieved December, 10, 1-53.

Webgrafía

- Artículo sobre la investigación del Centro de Estudios Demográficos (CED) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) acerca del abandono escolar de los inmigrantes: https://elpais.com/ccaa/2018/07/16/catalunya/1531767783_385408.html.

-Centro Virtual Cervantes:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm.

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

9. ANEXOS

Anexo I. Cuaderno de equipo

CUADERNO DE EQUIPO

Grupo _____

Materia _____

NOMBRE DEL EQUIPO: _____

Componentes del equipo

Coordinador/a: _____

Ayudante del coordinador/a: _____

Secretario/a: _____

Portavoz: _____

Responsable del material: _____

Cargos:	Funciones:
<i>Coordinador/a</i>	Coordina el trabajo del equipo. Anima a los miembros del equipo a avanzar en su aprendizaje. Determina quién debe hacerse cargo de las tareas de algún miembro del equipo que esté ausente.
<i>Ayudante del Coordinador/a o controlador/a</i>	Controla el tiempo y el tono de voz.
<i>Secretario/a</i>	Rellena y custodia el Cuaderno del Equipo.
<i>Portavoz</i>	Habla en nombre del equipo. Anota todas las tareas o indicaciones para explicárselas al equipo.
<i>Responsable del material</i>	Custodia el material común del equipo y cuida de él. Supervisa la limpieza en la zona de trabajo del equipo. *En los equipos de 4 miembros, el responsable del material será el portavoz.

Normas de funcionamiento:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

Medidas correctoras y sanciones (en caso de no respetar las normas):

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

UNIDAD DIDÁCTICA Nº: _____ **TÍTULO:** _____

CARGO	NOMBRE	Reflexión Final(En el ejercicio del cargo)	
		Necesito mejorar	Aspectos positivos
Coordinador/a			
Ayudante del coordinador/a			
Portavoz			
Secretario/a			
Responsable del material			

OBJETIVOS DEL GRUPO	Reflexión final		
	SI	NO	Por qué (Aspectos mejorables)
1.-			
2.-			
3.-			
4.-			
5.-			

NOMBRE	Compromisos personales	Reflexión final		
		SÍ	NO	Posibles causas

Valoración del trabajo en equipo			
	SÍ	NO	A VECES
¿Hemos terminado las tareas a tiempo?			
¿Nos hemos esforzado lo suficiente?			
¿Nos hemos ayudado?			
¿Hemos progresado en el aprendizaje?			

DIARIO DE SESIONES:

FECHA	Aspectos y sucesos positivos y negativos más importantes	TARJETAS		
		V	A	R
	Total:			
	$\frac{(2 \cdot V + A) \cdot 5}{V + A + R} =$ Calificación:			

Anexo II. Pirámide del Aprendizaje

“Buena educación es aquella en la que el profesor pide a sus alumnos que piensen y se dedica a fomentar el diálogo para verificar la comprensión y el crecimiento de los estudiantes”
(William Glasser²⁹)

¿Cómo aprendemos?



William Glasser

²⁹ Cita extraída de <https://blog.derrama.org.pe/william-glasser-y-su-teoria-para-mejorar-el-aprendizaje>.

Anexo III: Rúbrica Expresión Oral

HOJA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO CALIFICADOR DE EXPOSICIÓN ORAL

Nombre del evaluador/a: _____ Nombre del evaluado/a: _____

TEMA DE EXPOSICIÓN: _____ CURSO Y GRUPO: _____ FECHA: __/__/__				
Ítems de evaluación	4	3	2	1
Volumen	<i>Adecuado, ni alto ni bajo</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Algo bajo</i>	<i>Demasiado bajo</i>
Expresión corporal	<i>Expone de manera natural</i>	<i>Mira al público de frente pero se apoya en algo</i>	<i>A veces da la espalda al público o no lo mira</i>	<i>No se dirige al público para hablar</i>
Pronunciación y sintaxis	<i>Pronuncia y construye de manera excelente</i>	<i>Pronuncia y construye correctamente</i>	<i>Comete algunos errores</i>	<i>Comete abundantes errores de pronunciación y/o vulgarismos</i>
Conocimiento del tema	<i>Expone el tema de manera excelente</i>	<i>Expone el tema correctamente</i>	<i>Expone el tema pero no profundiza</i>	<i>No corresponde al tema</i>
Estructuración y secuenciación	<i>Secuencia el tema de manera excelente</i>	<i>Secuencia correctamente</i>	<i>Secuencia bien pero se repite</i>	<i>No expresa un orden lógico</i>
				Suma del valor total:

HOJA DE AUTO-EVALUACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EXPOSICIÓN ORAL

Nombre: _____

TEMA DE EXPOSICIÓN: _____ CURSO Y GRUPO: _____ FECHA: __/__/__				
<i>Ítems de evaluación</i>	4	3	2	1
Volumen	<i>Adecuado, ni alto ni bajo</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Algo bajo</i>	<i>Demasiado bajo</i>
Expresión corporal	<i>Expone de manera natural</i>	<i>Mira al público de frente pero se apoya en algo</i>	<i>A veces da la espalda al público o no lo mira</i>	<i>No se dirige al público para hablar</i>
Pronunciación y sintaxis	<i>Pronuncia y construye de manera excelente</i>	<i>Pronuncia y construye correctamente</i>	<i>Comete algunos errores</i>	<i>Comete abundantes errores de pronunciación y/o vulgarismos</i>
Conocimiento del tema	<i>Expone el tema de manera excelente</i>	<i>Expone el tema correctamente</i>	<i>Expone el tema pero no profundiza</i>	<i>No corresponde al tema</i>
Estructuración y secuenciación	<i>Secuencia el tema de manera excelente</i>	<i>Secuencia correctamente</i>	<i>Secuencia bien pero se repite</i>	<i>No expresa un orden lógico</i>
Suma del valor total:				

OBSEVACIONES:

**HOJA DE REGISTRO INDIVIDUALIZADA DE EVALUACIÓN DE LA
EXPRESIÓN ORAL**

Ejemplar para el profesorado

DATOS DEL ALUMNO/A A EVALUAR:		
Nombre y apellido/s:		
Curso y grupo:	Fecha de exposición:	
Nombre/tema de la exposición:		
DATOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN:		
VALOR TOTAL	(A) Rúbrica de evaluación (profesor-alumnado)	
	OBSERVACIONES:	Calificación
	(B) Rúbrica de co-evaluación (alumnado-alumnado)	
	OBSERVACIONES:	Calificación
(C) Rúbrica de auto-evaluación (alumno/a)		
OBSERVACIONES:	Calificación	
PONDERACIÓN NUMÉRICA FINAL		