

ANÁLISIS DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE UN CURSO DE ESPAÑOL A2 PARA MIGRANTES



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

Alumno: Natalia Calderón Arias

Curso: 4º

Grado: Traducción e Interpretación + Diploma en Comunicación Internacional

Fecha de presentación: 26 de abril de 2019

Nombre de la tutora: Sabina Nocilla

Agradecimientos

Me gustaría dar las gracias a todas y cada una de las personas que han colaborado y me han ayudado a realizar el presente trabajo. En particular, a dos de ellas:

En primer lugar, a mi tutora, Sabina Nocilla, quien ha dirigido este trabajo y me ha ayudado a plantearlo y a darle forma adecuadamente. Gracias por tu disponibilidad y dedicación, y por las correcciones y consejos que me has facilitado durante su elaboración. Fuiste mi profesora en la asignatura de Didáctica de Lenguas Extranjeras, la cual ha sido mi base e inspiración para afrontar este reto.

En segundo lugar, a Cristina Fernández, coordinadora del proyecto de Comillas Solidaria y Pueblos Unidos en el que participé y el cual he analizado. Gracias por tu dedicación y por invertir tu tiempo libre en realizar las secuencias de cada una de las semanas de los cursos para que todas las clases salieran perfectas. Gracias a ti he aprendido otra forma completamente diferente de enseñar una lengua extranjera a la que estaba acostumbrada, una con unos grandes resultados. Pero, sobre todo, gracias por esa alegría, felicidad y cariño que nos has transmitido a cada uno de nosotros, tanto a profesores voluntarios como a alumnos, día tras día.

Gracias

Contenido

1. FINALIDAD Y MOTIVOS.....	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. PROCEDENCIA DEL ALUMNADO	9
3.2. OBJETIVOS	12
3.3. FACTORES DE VARIABILIDAD EN EL APRENDIZAJE	13
3.4. MÉTODO AFECTIVO Y MOTIVACIÓN	15
3.5. DISPOSICIÓN DEL AULA	20
4. ANÁLISIS	23
4.1. ACTIVIDADES PARA LA PRESENTACIÓN.....	24
4.1.1. <i>OVILLO</i>	24
4.2. ACTIVIDADES PARA FAVORECER EL CAMBIO DE GRUPOS	25
4.2.1. <i>TARJETAS DE ADJETIVOS</i>	25
4.2.2. <i>BARAJA DE CARTAS</i>	25
4.3. ACTIVIDADES RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE DE LÉXICO	26
4.3.1. <i>GUSANO DE LETRAS</i>	26
4.3.2. <i>PICTIONARY DE COSAS DE CASA</i>	26
4.3.3. <i>PRESENTACIÓN (nombre + cualidad + defecto)</i>	27
4.3.4. <i>EJERCICIO MATAMOSCAS</i>	27
4.3.5. <i>MEMORY CON TARJETAS DE ADJETIVOS</i>	28
4.3.6. <i>¿QUÉ SOY?</i>	28
4.4. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LOS VERBOS	28
4.4.1. <i>FOLIOS</i>	29
4.4.2. <i>VARILLAS</i>	30
4.4.3. <i>JUEGOS DE MESA</i>	31
4.4.4. <i>M&M'S</i>	31
4.4.5. <i>BINGO DE VERBOS</i>	32
4.4.6. <i>TARJETAS DE PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE</i>	32
4.4.7. <i>ACTIVIDADES INTERACTIVAS ONLINE</i>	32
4.4.8. <i>DIFERENCIAR PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE Y PRESENTE</i>	33
4.4.9. <i>JUEGO DE LA PELOTA</i>	33
4.4.10. <i>PELOTA AL REVÉS</i>	34
4.4.11. <i>JUEGO DE LAS FECHAS IMPORTANTES (MANO)</i>	34

4.4.12.	<i>BIOGRAFÍAS PARA RELLENAR</i>	34
4.4.13.	<i>BIOGRAFÍA (IMAGEN+TARJETAS DE VERBOS)</i>	35
4.4.14.	<i>VERDAD Y MENTIRA</i>	35
4.4.15.	<i>CRUCIGRAMAS DE PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE</i>	36
4.4.16.	<i>TARJETAS DE ACCIONES</i>	37
4.4.17.	<i>CAMBIOS DEL PASADO</i>	37
4.4.18.	<i>COMPARACIÓN DE PRESENTES Y PERFECTOS</i>	37
4.4.19.	<i>CARTELES</i>	38
4.5.	CANCIONES	38
4.5.1.	<i>ME GUSTAS TÚ, MANU CHAO</i>	38
4.5.2.	<i>A TU LADO, ENRIQUE URQUIJO</i>	39
4.5.3.	<i>UN VELERO LLAMADO LIBERTAD, JOSE LUIS PERALES</i>	39
4.6.	ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LAS DESCRIPCIONES	39
4.6.1.	<i>SER VS. ESTAR EN CARTULINAS DE COLORES</i>	39
4.6.2.	<i>QUIÉN ES QUIÉN</i>	39
4.6.3.	<i>SER VS. ESTAR</i>	40
4.7.	ACTIVIDADES PARA APRENDER A CONVERSAR	40
4.7.1.	<i>MAPA DE METRO</i>	40
4.7.2.	<i>ACTIVIDAD DE DIÁLOGOS DEL LIBRO</i>	41
4.7.3.	<i>TIRAS PAPEL</i>	42
4.8.	ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LOS PRONOMBRES	42
4.8.1.	<i>TARJETAS DE PRONOMBRES POSESIVOS</i>	42
4.8.2.	<i>TARJETAS DE VOCABULARIO</i>	43
4.8.3.	<i>EL HOMBRE DEL SOMBRERO</i>	43
4.8.4.	<i>ACTIVIDAD DE LOS SOMBREROS</i>	45
5.	CONCLUSIÓN	46
6.	REFERENCIAS	48
7.	ÍNDICE DE FIGURAS	50
8.	ANEXOS	51
8.1.	CUESTIONARIO REALIZADO A LOS ALUMNOS DEL CURSO	51
8.2.	TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A MAY RODRÍGUEZ	53

1. Finalidad y motivos

Tras realizar un voluntariado de enseñanza de español a migrantes en la ciudad de Barcelona el pasado mes de julio, me di cuenta de que los métodos que se proponían eran tediosos y se limitaban a seguir un libro y a realizar las actividades que en él se presentaban. Algunos de los alumnos mostraban síntomas de aburrimiento, tal vez por falta de formación o por no estar acostumbrados a una educación reglada y estricta. Fue entonces cuando surgió la idea de realizar el presente trabajo. Tenía que existir otra forma de impartir clases de lengua extranjera que no resultara tan monótona a los alumnos.

Sabía que en la asociación Pueblos Unidos seguían una metodología particular, debido a que realicé un taller de enseñanza para inmigrantes impartido por algunas de las colaboradoras de la asociación, y decidí analizar la acogida que tenían entre los estudiantes las actividades que se proponían.

El presente trabajo busca presentar la enseñanza de español a migrantes mediante un análisis didáctico de diversas actividades que se han puesto en práctica durante unos cursos impartidos en el centro comunitario Josefa Amar, organizados por Pueblos Unidos.

España es un país receptor de un gran número de emigrantes de diversas partes del mundo, pero, en los últimos años, ha acogido a numerosas personas procedentes de África y de Asia. Vienen sin conocer la lengua española y muchos de ellos no tienen documentación. Para poder legalizar su situación en España y conseguir un contrato laboral en muchos casos les exigen cierto nivel de español y es por ello que acuden a diversos cursos.

2. Introducción

En el presente trabajo se va a analizar la eficacia del Método Afectivo por medio del análisis de los resultados obtenidos en un grupo de entre veinte y treinta alumnos de dos cursos intensivos y consecutivos de enseñanza de español para migrantes: Español A2 y Español A2 con Inserción Sociolaboral. La duración de cada uno de los cursos fue de ocho horas semanales durante cinco semanas.

Dichos cursos formaban parte del Programa de Hospitalidad impulsado por la Compañía de Jesús para ayudar en la recepción de refugiados, solicitantes de asilo, migrantes forzosos, etcétera. Para llevar a cabo este proyecto se coordinan diferentes instituciones pertenecientes a la Plataforma Apostólica Local, entre las cuales se encuentran Pueblos Unidos y Universidad Pontificia Comillas. La primera, entre otras cosas, ofrece diversos cursos de formación para la obtención de empleo y, la segunda, cursos de español. Para poder realizar los cursos de formación profesional es necesario que los solicitantes tengan cierto nivel de español, por ello existen estos cursos intensivos. Para acceder a los cursos de español únicamente se les pide que hagan una prueba de nivel, para que la clase tenga cierta homogeneidad (M. Rodríguez, comunicación personal, 5 de abril de 2019).

En concreto, el grupo que se va a analizar estaba formado por alumnos con países de origen muy diversos: Brasil (4,2 %), Camerún (16,6 %), Costa de Marfil (12,5 %), Guinea Conakry (12,5 %), Pakistán (4,2 %), Siria (4,2 %), Marruecos (41,6 %) y Mali (4,2 %); de los cuales, el 33 % de los aprendientes eran mujeres y el 67 %, hombres.

Es posible que el docente se encuentre con aprendientes que lleven bastante tiempo en España, pero tengan un nivel muy básico del idioma o, que, incluso, tengan que acudir a un nivel 0, debido a que en su entorno diario nadie se comunica en español y tampoco lo han necesitado hasta ahora. En el caso del grupo analizado, considerando el uso del español en su entorno habitual, en el 8,3 % de los casos no se hablaba nunca, en el 54,2 % se hablaba a veces, en el 16,7 % a menudo y en el 20,8 % de los casos siempre.

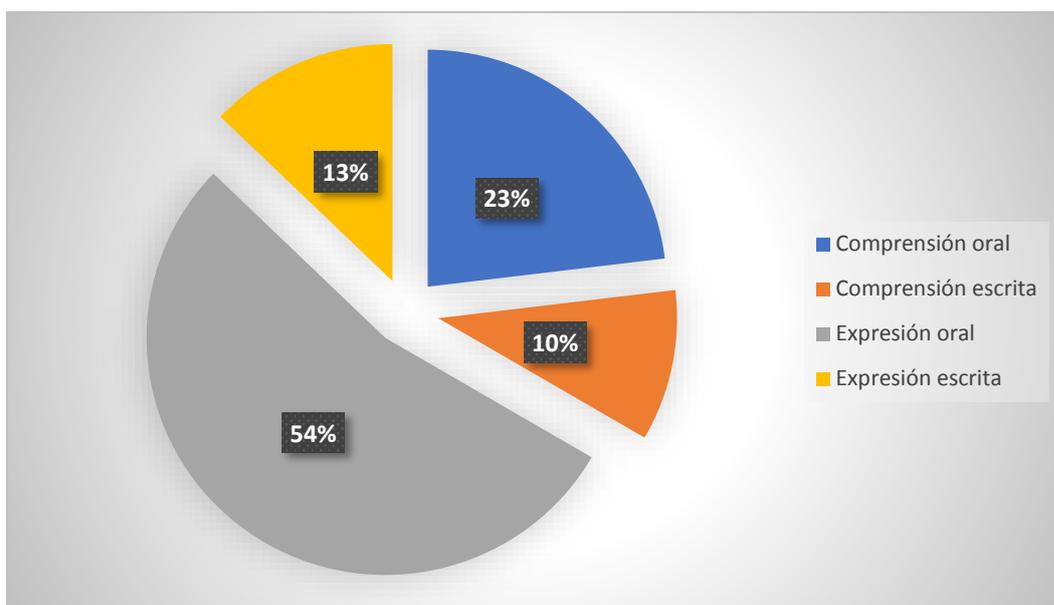
Para poder estructurar y crear una secuencia didáctica que se ajuste a las necesidades de alumnado es necesario hacerse ciertas preguntas. Para responderlas se

realizó una encuesta anónima a los alumnos del curso de español y algunos de los resultados fueron los siguientes:

Por un lado, las razones principales por las que estudiaban español eran conseguir trabajo y continuar la formación académica.

Por otro lado, la encuesta mostró en qué competencias tenían más dificultades tal como se expone a continuación:

Figura 1: Resultados de la pregunta 8 de la encuesta (véase en el anexo 7.1)



Fuente: elaboración propia

En base a este parámetro, y a otros como, por ejemplo, los países de procedencia del alumnado o el nivel de formación de cada uno, se creó una secuencia didáctica que buscaba que, en la duración del curso, los alumnos fuesen capaces de controlar ciertos aspectos de la lengua española.

El perfil de alumno que acude a este tipo de curso suele ser más vulnerable que el que se puede encontrar en una clase de ELE ordinaria, dado que, en numerosas ocasiones, han vivido algunos sucesos traumáticos para poder llegar a España. Esto, a veces puede traducirse en comportamientos hostiles hacia el profesor, debido a que el alumno desconfíe de él. El docente también puede encontrarse con alumnos muy reservados a los que les cueste participar en clase, por ese motivo es fundamental ganarse su confianza y crear buen ambiente en el aula. Además, de evitar tratar algunos temas que les puedan hacer sentir incómodos o que evoquen malos recuerdos.

3. Marco teórico

En primer lugar, se considera necesario matizar el significado que va a adoptar el término migrante en el presente trabajo. En este caso, hace referencia a aquellas personas que se han visto obligadas a dejar su país de origen por diversos motivos (particularmente bélicos, políticos o económicos) y en algunos casos se encuentran en España de manera irregular. Estas situaciones suelen corresponderse con países menos desarrollados, por lo que los perfiles de los alumnos pueden ser muy diversos: habrá alumnos con estudios de alta cualificación y también sin ningún tipo de formación. Una dificultad añadida es el hecho de que la lengua materna de muchos aprendientes puede ser tipológicamente muy lejana al español, traduciéndose en una mayor dificultad de aprendizaje.

Hasta hace unos años, el perfil del inmigrante procedente de países subdesarrollados era un hombre habitualmente joven, que dejaba a su familia en su país de procedencia y venía a España de forma temporal para poder conseguir algunos ingresos y, posteriormente, regresar. En la actualidad esa inmigración temporal ha derivado hacia una inmigración con carácter de permanencia, pues los migrantes se trasladan a España con la finalidad de crear aquí una nueva vida junto con su familia. Además, ha aumentado la inmigración de mujeres: cada vez son más las que acuden a clases de español. (García, 1999).

Los profesores deben procurar dar respuestas a sus necesidades básicas, es decir, su integración en la sociedad (García, 1999). Se debe conseguir que sean capaces de desenvolverse en un entorno social y profesional sin que tengan por barrera la comunicación. Como señala Pilar García en *El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes*, es importante «promocionar al alumno desde la aceptación total y valoración de su identidad cultural» (1999, p.111).

Por ello, los docentes deben tener en cuenta que no pueden seguir un programa ELE ordinario, sino que hay que ajustarlo a las necesidades de este tipo de alumnado. Es de gran importancia considerar que muchos de los manuales de enseñanza de español han sido redactados desde un punto de vista etnocentrista, por lo que resultarán ilegibles para aquellos que no estén familiarizados con la vida española. Como señala Pilar García en *El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes*:

Es vital un programa en el que se identifiquen áreas temáticas cercanas y válidas para el inmigrante, tales como; los papeles: tarjeta de trabajo y residencia, visados, proceso extraordinario de regularización, empadronamiento, servicios sociales; el trabajo: búsqueda, profesiones, contratos, convenios, paro, prestaciones; familia: hijos, matrimonio, sexualidad; vivienda: alquiler, contrato, comunidad de vecinos, barrio, derecho a la vivienda; salud: asistencia médica; transporte: abonos; educación, etcétera. (1999, p.112).

Por otro lado, no se debe perder de vista que los alumnos provienen de culturas muy diversas y con grandes diferencias respecto a la española. «El complejo sistema de valores y criterios de una cultura hace delimitar lo que es correcto o no, lo positivo y lo negativo y lo que es indiferente. Se convierten en una pauta o guía para vivir, en un plan para la interacción social.» (García, 1999, p.113). Por ello es fundamental que el profesor guíe a los alumnos para que, poco a poco, vayan conociendo la cultura española y no se cometan malentendidos culturales, es decir, que un inmigrante dé mala imagen por hacer o decir algo que en su país está bien visto, por desconocimiento (Puig, 2012).

Los códigos culturales marcan un comportamiento diario y es aquí donde se produce un conflicto de culturas y donde es difícil romper con el pasado y adoptar diversos aspectos de una nueva cultura. Lengua, manera de vestir, ritos sociales, actitudes y comportamientos se convierten en marcas conductuales que el individuo tiende a preservar, pero que sufren alteraciones en su contacto con códigos distintos, algunos de los cuales reivindica la sociedad de acogida como únicos e inalterables (García, 1999, p.114).

Es importante que exista una educación intercultural que busque la integración social del extranjero, pero sin renunciar a sus señas de identidad (García, 1999, p.114).

3.1. PROCEDENCIA DEL ALUMNADO

A pesar de que es difícil establecer con exactitud el número y la procedencia de emigrantes que está recibiendo España, en el presente trabajo se va a procurar proporcionar esos datos a grandes rasgos, ya que es fundamental para el docente conocer algunos de ellos.

Hasta 1986, aproximadamente, España era un país emigrante, fue entonces cuando tuvo lugar una inversión de la tendencia migratoria de una forma muy rápida y

comenzó a haber un saldo positivo del flujo migratorio. A finales de la década de las noventa, el fenómeno de la inmigración se hizo latente y, a partir de entonces, se observó una tendencia al alza del fenómeno de la inmigración.

Tras la caída del muro de Berlín en 1989 España recibió una cantidad elevada de emigrantes de Europa del Este de países como, por ejemplo, República Checa, Eslovaquia o Bulgaria (Aguilera Arilla y González Yanci, 1998), tendencia que, a partir del año 2000, se ralentizó. A partir de ese mismo año, las estadísticas nos comenzaron a indicar un aumento acelerado en las tasas de inmigrantes procedentes de países no pertenecientes a la Unión Europea.

Las procedencias varían atendiendo, en muchas ocasiones, a las coyunturas políticas y económicas de los países de origen, ya que la ciudadanía buscaba mejorar sus condiciones de vida.

¿Cuáles fueron los principales factores de atracción? En España tuvo lugar un aumento de la oferta laboral relacionada con su entrada en las Comunidades Europeas en 1986, un crecimiento económico entre 1986 y 1992, el desarrollo del estado del bienestar y un aumento del nivel educativo de la población activa. (Huesca González, 2010)

Como se ha mencionado anteriormente, a partir del año 2000, España comienza a recibir una cantidad masiva de inmigrantes y, desde entonces, el crecimiento de esta inmigración es vertiginoso.

En la actualidad, España está recibiendo una oleada de inmigrantes procedentes del continente africano y de oriente medio. ¿Por qué? Como señala la agencia de noticias EFE, algunas de las principales causas son las guerras, la pobreza o la persecución. Muchas veces se piensa que la principal causa de emigración es la económica, pero lo cierto es que existen muchos colectivos o minorías que son rechazados en sus países, por ejemplo, por ser homosexuales, seropositivos, madres solteras, albinos o cristianos en tierra musulmana.

Pero uno de los grandes problemas existentes en África es que para las redes que trafican con armas, drogas u otras mercancías ilegales, los emigrantes constituyen un bien más con el que traficar. EFE señala que «según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), unos 55.000 migrantes del norte, este y oeste de África son introducidos en Europa cada año por las redes de traficantes, que obtienen unos beneficios

de 150 millones de dólares». Además, algunos factores como, por ejemplo, el incremento de medios de rescates tanto estatales como de oenegés han favorecido el incremento del flujo migratorio.

En lugares como el estado nigeriano de Edo, han tenido durante treinta años como principal y casi exclusiva fuente de ingresos el dinero que enviaban desde el exterior los hijos emigrados (21 000 millones de dólares en 2015, según el Banco Mundial). Estas remesas que provienen del extranjero pueden suponer un salario mensual para una familia. En muchos casos, en la actualidad se prefiere emigrar que aspirar a una educación digna, como se señala en el artículo de EFE: «las familias de Edo ya no buscan la mejor universidad, sino al mejor agente para llegar a Europa». En el caso de que la persona que viaje sea una mujer, lo más probable es que acabe en el mundo de la prostitución. Creen que van a trabajar como peluqueras o azafatas, pero en realidad terminan haciendo la calle para pagar a la mafia la deuda contraída por el viaje que puede ascender hasta los 50 000 €.

La ruta de éxodo preferida es Libia, desde la muerte de Muamar al Gadafi, ya que no existe un control de las fronteras. Pero hasta llegar aquí asumen muchos riesgos. Puede que tengan la opción de subir en un camión que les traslade a través del desierto, pero el mal estado de los camiones hace que en muchas ocasiones estos se averíen en medio de la nada y sus ocupantes mueran de sed, sin recibir ningún tipo de auxilio, en el mejor de los casos habrá algún superviviente que haya encontrado algún pozo. A pesar de ello, emigrantes del centro y del oeste de África siguen haciendo tratos con las mafias. Cuando tienen que esperar a que las condiciones lo permitan, los emigrantes están en «casas de conexión», construcciones básicas que normalmente no cuentan ni con agua ni con electricidad, ubicadas a las afueras de la ciudad y que están fuera del control policial. Aquí esperan semanas o meses. Las mafias les exigen cada vez más dinero en concepto de alquiler y sus ahorros se agotan. Se ven obligados a buscar trabajos que, a menudo, son ilegales y que, en el caso de las mujeres, suelen tratarse de actividades de prostitución. En otras ocasiones, las mafias les obligan a que llamen a sus parientes para decirles que les envíen dinero porque si no, los matan.

Muchos son los sirios o los iraquíes que huyen de la guerra o de la ocupación del Estado Islámico. En la frontera oriental de Turquía han surgido redes de traficantes que saben cómo moverse por las montañas kurdas sin ser avistados por agentes turcos.

Algunos viajan escondidos en cisternas de camiones de combustibles (Huir de África y Oriente Medio Buscando la seguridad en una Europa Asustada, s.f.).

Estos son solo algunos ejemplos de cómo los emigrantes de muchos países de África y de Asia intentan llegar a Europa en manos de mafias en condiciones muy precarias. Todo esto puede generar algún tipo de trauma a estas personas y es lo que convierte a estos alumnos en personas tan sensibles. El docente debe tener en cuenta lo difícil que ha sido, o es, la vida de sus alumnos, ya que tendrá que suprimir o cambiar parte del temario que podría usar con otra clase de alumnos, debido a que puede hacerles sentir incómodos o puede hacer que tomen una actitud negativa hacia la clase de español. El objetivo es conseguir un espacio en el que los aprendientes se sientan seguros y cómodos.

3.2. OBJETIVOS

A diferencia de otros estudiantes de español, los alumnos que se están analizando en este trabajo son migrantes que han venido a España con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida y, en muchos casos, las de su familia. Por esto mismo, el objetivo principal de la mayor parte de estos estudiantes es conseguir empleo, a excepción de los alumnos menores de edad, que quieren continuar sus estudios. En algunos casos, los aprendientes han realizado algún tipo de formación en su país de origen, pero es habitual que el título no se convalide en nuestro país, por lo que se encuentran en una situación de desventaja.

La encuesta realizada a los alumnos del curso analizado muestra que la gran mayoría de ellos ha desempeñado uno o varios trabajos en su país de origen y tienen experiencia en uno o varios sectores, algo que resulta positivo a la hora de redactar su currículum vitae. Pero, tanto para conseguir empleo como para poder regularizar su situación en el país, en el caso de que no lo hayan conseguido aún, es de gran importancia conocer la lengua española y es por ello que acuden a clase. Es fundamental señalar que para conseguir un contrato laboral tienen que estar en el país de forma regular, en el caso de que no sea así, solo podrán formar parte de la economía sumergida. Podrían señalarse ambos motivos como objetivos a alcanzar por el alumno: regularizar su situación y encontrar empleo.

Nuestros alumnos han tenido la posibilidad de asistir a cursos de español con fines generales de nivel A1 y A2 y continuar su formación con un curso A2 e inserción sociolaboral. Tanto los estudiantes principiantes como los analfabetos pueden superar un curso de lengua española con fines laborales de manera exitosa. (Hernández García y Villalba Martínez, 2005)

En el caso de que su formación de origen sea baja o de que tengan que desempeñar un trabajo distinto al de su formación previa, es posible que se vean en la necesidad de realizar algún curso de formación profesional (Hernández García y Villalba Martínez, 2005). Los cursos que se han analizado en el presente trabajo se limitaron solo a impartir la lengua española, no a la formación profesional.

Como señalan Maite Hernández García y Félix Villalba Martínez:

Los empleos en los que encuentran trabajo los inmigrantes son: el servicio doméstico, que es la ocupación más solicitada (31,63 %), seguido de la construcción (20,76 %), agricultura y ganadería (14,61 %), hostelería (10,36 %) y comercio al por menor (4,77 %). Otro dato muy revelador es que más del 50 % de los extranjeros que han solicitado su regularización no tienen español como lengua materna, ya que proceden de África, Asia, los antiguos países del Este y del espacio económico europeo (2005, p. 4).

3.3. FACTORES DE VARIABILIDAD EN EL APRENDIZAJE

En consideración a la tipología de aprendientes que se han matriculado en nuestro curso, ha surgido la necesidad de diseñar una estrategia que fuera adecuada y pudiera sacar el máximo provecho de cada usuario. De ahí, que hayamos analizado, de entre todos los factores de variabilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, aquellos que pueden garantizar la consecución de los objetivos prefijados.

Los alumnos emigrantes que inician un curso de ELE se ven afectados por una serie de factores más allá de los cognitivos y esto hace que sean más sensibles al choque cultural. Para disminuir los efectos de este choque en los estudiantes existe una estrategia denominada memoria cultural.

Con el fin de realizar una secuencia didáctica que se ajuste a los estudiantes es necesario, en primer lugar, hacer un análisis de necesidades y, además, tener en cuenta la situación afectivo emocional de los alumnos. Este último punto, en este caso concreto, es

de gran importancia, ya que, como exponen Isabel Alfonzo de Tovar y Yaiza Santana Alvarado:

Un buen conocimiento de las características específicas y problemas concretos de nuestro alumnado resulta vital para evitar que el flujo comunicativo profesor/estudiante no se vea dañado o interrumpido. Cualquier posible investigación por parte del profesor se encuentra metodológicamente determinada por el alumnado. (2010, p.2)

Los alumnos sufrirán un choque cultural al llegar a España, es decir, un «conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia» (2010, p.2).

Puede afirmarse que cuanto mayor es la distancia entre la cultura propia y la extranjera mayor es el choque cultural. Sin embargo, la reacción del individuo viene condicionada por los factores personales (como, por ejemplo, la personalidad, la actitud, los conocimientos previos, la experiencia en situaciones de comunicación intercultural o las expectativas creadas en torno a la cultura en cuestión) y los factores ambientales (2010, p.2).

En el caso de este perfil de alumnos, además de aprender otra lengua, tienen que aprender otra cultura diferente y, a veces, otra forma de vivir. El docente debe tener en cuenta la heterogeneidad cultural de los grupos con los que se ha de enfrentar (Alfonzo de Tovar y Santana Alvarado, 2010).

En el caso de la enseñanza de español ELE a inmigrantes, es habitual encontrarse con alumnos no alfabetizados ni siquiera en su lengua materna, además existen numerosos casos en los que el alfabeto de la lengua origen de los estudiantes no es el latino, por lo que tienen mayores dificultades a la hora de escribir.

Existen dos tipos de factores que intervienen en el proceso del aprendizaje:

- Factores externos. Aquí se encuentran los factores sociales (las interacciones) y los contextos de aprendizaje (natural o formal). El contexto de aprendizaje natural sería aprender el idioma en el país donde se habla esa lengua y el contexto de aprendizaje formal sería estudiar la lengua en una institución educativa que no se encuentra en el país donde se habla.
- Factores internos e individuales. En este grupo se incluyen los procesos cognitivos de aprendizaje y el papel de la lengua materna (o lenguas maternas en el caso de que el sujeto

sea bilingüe), la edad, los estados afectivos del estudiante, los estilos de aprendizaje y la motivación (Nocilla, 2018).

Relacionado con la importancia de la edad en la que se acomete el aprendizaje se debe mencionar la Hipótesis del Período Crítico de Erik Lennenberg. Dicho neurólogo y lingüista defendía que después de cierta edad no era posible que una persona adquiriera el mismo nivel de lengua que un nativo debido a la pérdida de plasticidad neuronal a consecuencia del proceso de lateralización. Se estima que este proceso terminaría como máximo durante la pubertad, entre los diez y los doce años.

La lateralización provoca que cada hemisferio del cerebro se “especialice” en determinadas funciones y, por lo tanto, cada aprendizaje lingüístico abordado después de la pubertad usaría un canal diferente al que usó para aprender “naturalmente” la lengua materna u otra lengua aprendida de pequeño (Nocilla, 2018, p.5).

A pesar de ello, estudios más recientes apuntan a que el período crítico afectaría solo al nivel fonético, pero no a otros niveles de la lengua. Como señala el Centro Virtual Cervantes:

El proceso del lenguaje se produce preponderantemente en el hemisferio izquierdo [...]. En los sujetos que aprenden en la infancia dos lenguas, ambas comparten prácticamente el mismo espacio en el área de Broca (lóbulo frontal), mientras que en los sujetos que aprenden después de la infancia una L2, esta ocupa un espacio diferenciado del de la L1 [...].

3.4. MÉTODO AFECTIVO Y MOTIVACIÓN

En este caso en particular, vamos a dejar de lado los métodos conocidos como tradicionales como, por ejemplo, el método gramática-traducción y el método audiolingüe, y vamos a centrarnos en el enfoque afectivo.

Los enfoques humanístico-afectivos surgen como métodos alternativos a los tradicionales a finales de los años 60 y comienzan a ganar importancia en Estados Unidos y en Europa. Se caracterizan por prestar especial atención a la persona y a sus características psicológicas. Una diferencia sustancial con respecto a los métodos tradicionales y, que en un inicio constituyó una fuente de desconfianza, era que estos

enfoques alternativos eran elaborados por psicólogos y pedagogos, y no por lingüistas como en los casos anteriores (Nocilla, 2018).

Además, para los métodos alternativos tienen gran importancia los aspectos cognitivos, es decir, son enfoques que se centran en los procesos mentales que se llevan a cabo durante la adquisición de una nueva lengua. Se empiezan a interesar por los canales de acceso a la información y se busca estimularlos, por ejemplo, con colores, música y mímica.

Existen métodos y enfoques humanísticos diversos, pero todos ellos poseen algunas características comunes:

«Preminencia de la pedagogía». Como se ha mencionado con anterioridad, estos enfoques no nacen del campo de la lingüística, sino que «nacen de psicólogos, pedagogos o científicos que transfieren al campo de las lenguas unos resultados sacados de experiencias en otros campos científicos» (Nocilla, 2018 p.26). No se centran tanto en aspectos lingüísticos y en la transmisión de sus conocimientos, sino en analizar los factores y mecanismos que entran en juego a la hora de adquirir un nuevo idioma.

«Centralidad del aprendiente». Los profesores partidarios de los enfoques humanístico-afectivos se centran en el aprendiente y en que el aprendizaje no le resulte traumático, ya que son conscientes de que el camino de este aprendizaje puede resultar largo y complicado a los alumnos.

«Reducción del estrés». Todos los métodos alternativos coinciden en la idea de que la tensión y el estrés dificultan el aprendizaje, por lo que hay que eludirlos y hacer que el alumno no se encuentre en un ambiente competitivo, sino en una clase con una atmósfera relajada.

«Nuevo papel del profesor». El papel del profesor es determinante y, en ningún caso, se considera que el profesor tenga un rol secundario, ya que su principal responsabilidad es motivar a los alumnos y suscitar su confianza (Nocilla, 2018).

La afectividad tiene un papel protagonista en estos enfoques, relacionando el término con los aspectos de nuestro ser emocional. Como bien se ha señalado previamente:

La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir en unas bases más firmes.

Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro (Arnold y Brown, 2000, p.256).

Como menciona María Elvira Barrios Espinosa (1997) «en la actualidad existe el consenso casi unánime de que los factores afectivos inciden en la adquisición de una lengua extranjera» (p.1). Centrarse en dichos factores es esencial porque se traduce en una mayor eficacia en el aprendizaje. Asimismo, hay que ser consciente de que no tenemos únicamente que evitar y paliar los problemas derivados de las emociones negativas, sino que, también, hay que crear emociones positivas. (Arnold y Brown, 2000.)

Barrios Espinosa señalaba también que:

La investigación se ha centrado en las predisposiciones, actitudes o motivaciones previas que el sujeto trae consigo a la situación de aprendizaje, mientras que las reacciones afectivas al proceso mismo de aprendizaje han sido en parte descuidadas o al menos no tan profunda y extensamente estudiadas. En este sentido, da la impresión de que los estudios realizados en este campo no se han planteado concretamente con vistas a mejorar las prácticas de enseñanza (1997, p.18).

Pero no se puede negar que es fundamental la influencia que tiene el profesor sobre el alumno y sobre la motivación de este, ya que puede ser el culpable de que un alumno que al comienzo del curso estaba motivado y mostraba una actitud positiva ante todas las actividades, pierda completamente el interés. O, al contrario, que un alumno que se sintiese intimidado y que no tuviese interés en participar en clase en un inicio, comience a ser participativo en el aula. Para ello es muy importante que el profesor consiga crear un ambiente relajado y distendido entre sus alumnos.

Si el alumno siente emociones negativas como ansiedad o tensión, hasta los métodos más innovadores y los materiales más atractivos pueden resultar inútiles, ya que estas emociones pueden provocar fallos en las condiciones neurológicas del alumno. Por ejemplo, en el caso de la ansiedad, puede que la memoria del alumno se vea afectada y que su capacidad de aprendizaje se vea reducida.

Por el contrario, estimular emociones positivas, como la motivación o la autoestima, puede hacer que se facilite en gran medida el aprendizaje de una lengua extranjera y se obtendrá un mejor resultado.

Un hecho fundamental que diferencia los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas con respecto a los métodos alternativos es que los profesores que emplean el

método afectivo no buscan únicamente paliar las emociones negativas sino, también, potenciar e incrementar el sentimiento de emociones positivas y es por ello que, en un número elevado de ocasiones, estos métodos alternativos tienen un mayor éxito entre los alumnos.

El psicólogo Daniel Goleman afirma que las sociedades occidentales se han centrado en los factores cognitivos de la mente y hemos ignorado e, incluso, rechazado todo lo que suponen e incluyen las emociones y, como consecuencia, en la actualidad vivimos en una «incultura emocional». Por ello, para solucionar esta situación, él considera fundamental que los centros de enseñanza adopten una nueva visión y que eduquen de una manera más completa al alumno, es decir, unir el corazón y la mente en el aula (Arnold y Brown, 2000.).

Personas como Ehrman sostienen que «se hace cada vez más evidente que el objetivo del aprendizaje en el aula no es solo transmitir información de contenidos» (Ehrman, sf, citado por Arnold y Brown, 2000, p.258). Los profesores también pueden enseñar a los estudiantes a «vivir de una forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad».

Roger, al igual que Goleman, criticaba que las instituciones académicas solo prestaran atención a los aspectos cognitivos, ya que él consideraba que esto estaba provocando importantes consecuencias sociales (Arnold y Brown, 2000).

La variable afectiva con mayor importancia en la profesión de los docentes es la motivación, definida por Gardner y MacIntyre como «un conjunto de factores que incluye el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución y refuerzo asociado con el acto de aprendizaje» (Barrios Espinosa, 1997, p.18).

Se podría decir que pueden distinguirse diferentes tipos de motivación. Por un lado, la motivación intrínseca, cuyo origen se encuentra en el propio sujeto.

La motivación intrínseca tiene su procedencia a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. Los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual persiguen la resolución de ella y “tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo” (Ospina Rodríguez, 2006, p.159).

Por otro lado, encontramos la motivación extrínseca, sobre la cual el profesor tiene gran valor (Barrios Espinosa, 1997).

La motivación extrínseca “es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades”, pero que proceden de fuera. De esta manera, el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias (Ospina Rodríguez, 2006, p.159).

La motivación del alumno puede verse afectada por los factores sociales, los cuales influyen en la adquisición de la lengua. Dependiendo de si el estudiante recibe estímulos positivos o negativos puede ver alterada esa motivación de la que se hablaba previamente (Nocilla, 2018).

La motivación está estrechamente relacionada con la Hipótesis del Filtro Afectivo. Dicha hipótesis se conecta con las dificultades de adquisición de una nueva lengua debido a experiencias o sentimientos negativos; a menudo se habla de una barrera psicológica que bloquea el aprendizaje del alumno. Por ejemplo, que el alumno sienta vergüenza al hablar en la lengua que está estudiando o de producir sonidos que sean distintos a los existentes en el sistema fonético de su lengua materna. Por ello, es fundamental que el docente consiga disminuir esa barrera psicológica y que cree un ambiente adecuado y distendido en el aula (Nocilla, 2018).

La teoría de J. Schuman sobre la distancia social posee una gran relevancia en este contexto de aprendizaje de segundas lenguas. Él expone que, si «estas distancias son considerablemente grandes, el hablante puede llegar a utilizar dicha lengua, únicamente, en situaciones en que es absolutamente necesaria» (Nocilla, 2018, p.3).

Según el Centro Virtual Cervantes:

La distancia social es un concepto de la teoría de la aculturación de J. Schumann; designa uno de los factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua y de la posibilidad de que se produzca un proceso de pidginización; de la lengua meta. Es un fenómeno social que depende de la proximidad que se perciba entre el grupo al que pertenece el aprendiente y el de la comunidad de la lengua meta. A priori, cuanto mayor es la distancia social entre los grupos más difícil resulta el aprendizaje de la lengua extranjera y viceversa, cuanto más pequeña es esta distancia más lazos de solidaridad

social se establecen entre los grupos y menos obstáculos encuentra. El correlato individual de la distancia social en esta teoría es el concepto distancia psicológica.

J. Schumann (1976) afirma que el hecho de que se produzca mayor o menor distancia social entre los grupos depende de la relación existente entre los siguientes factores sociales:

1. Que el grupo que aprende la lengua del otro sea política, cultural, técnica o económicamente superior (*dominante*), igual (*no-dominante*) o inferior (*subordinado*).
2. Que se produzca una situación de *asimilación* (el grupo abandona su estilo de vida y sus valores y adopta los del otro), de *aculturación* (se mantiene el modelo de vida propio en las relaciones entre personas del mismo grupo pero, fuera de aquí, se adopta el modelo del otro grupo) o de *preservación* (el grupo mantiene su modelo de vida y rechaza el del otro grupo) por parte del grupo aprendiente.
3. Que compartan las instituciones sociales y profesionales (*cohesión*) o que cada grupo posea las suyas (*reclusión*).
4. Que existan diferencias de *tamaño* entre los grupos.
5. Que las dos culturas tengan mayor o menor grado de *similitud*.
6. Que la *actitud* que un grupo muestra hacia otro sea o no, positiva.
7. Que los aprendientes permanezcan más o menos tiempo en el área de la otra comunidad (*tiempo de residencia*).

Esta sería una de las razones por las cuales puede darse que alguno de los alumnos que acuda a clase de español no sepa nada o casi nada de la lengua a pesar de que lleve varios años en el país.

3.5. DISPOSICIÓN DEL AULA

De entre todos los factores, la gestión del aula es el que causa un mayor efecto en el éxito escolar (Whitaker, Whitaker y Whitaker, 2018) ¿Preferimos que el alumno trabaje de forma individual o colectiva? La forma en la que se distribuya el aula afecta en gran medida al ambiente y a las conductas tanto de los alumnos como del profesor, ya que pueden facilitar, limitar e, incluso, impedir el aprendizaje. A continuación, se presentan una serie de factores, propuestos por David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec, que el docente deberá tener en cuenta para propiciar el aprendizaje y no entorpecerlo:

- El arreglo del aula influye en el rendimiento de los alumnos y en la cantidad de tiempo que dedican a realizar las tareas debido a que, afectan al foco de atención visual y auditivo de los estudiantes. Es también necesario también considerar los efectos de la acústica.
- El arreglo del aula influye en la manera en que los alumnos y el docente participan en las actividades didácticas, como el «surgimiento de líderes», el aprendizaje en los equipos y las formas de comunicación entre ellos.
- La disposición del aula afecta las oportunidades de los alumnos de establecer contacto y entablar amistades (2004, p.21).

A la hora de arreglar el aula, el docente debe conseguir que todos los alumnos puedan verle sin tener que adoptar ninguna posición incómoda; si forma grupos para trabajar de manera cooperativa, deben estar los suficientemente separados para que no se interfieran los unos a los otros y para que el profesor pueda moverse sin dificultad entre todos ellos; tener fácil acceso al material; y que la distribución del aula permita a los alumnos cambiar los equipos con rapidez, es decir, la disposición debe ser práctica y flexible.

No hay que olvidarse de que la manera en la que el docente distribuya el aula puede suponer un aumento o una disminución de los problemas de disciplina. Habitualmente, estos problemas se dan en las zonas del aula que son menos supervisadas, ya que los alumnos suelen adoptar un comportamiento hostil cuando creen que el profesor no los ve. Por esta razón, es tan importante que el profesor organice el aula de una manera en la que tenga acceso a todos los alumnos. Un buen arreglo del aula se puede traducir en una gran disminución de los problemas de disciplina y distracción (Johnson, Johnson y Holubec, 2004).

Asimismo, debe prestarse atención a los alumnos que siempre quieren sentarse en el fondo de la clase, debido a que suelen intervenir y trabajar en menor medida, prestar menos atención y alcanzar un nivel de rendimiento menos satisfactorio. Los alumnos introvertidos y los que se distraen con facilidad tienden a sentarse en el fondo del aula, lo que potencia sus comportamientos. Es recomendable que el profesor haga que los alumnos se cambien de sitio para que ninguno esté al fondo de la clase durante mucho tiempo. También hay que intentar evitar que los alumnos apoyen la cabeza contra la pared, esto se puede conseguir alejando las mesas de la misma (Johnson, Johnson y Holubec, 2004).

En el caso de los cursos que se están analizando en el presente trabajo, los alumnos estaban repartidos en cuatro grupos. Cada grupo estaba sentado de manera circular, de tal forma que todos los miembros podían verse los unos a los otros y podían interactuar fácilmente. En este caso concreto, era posible sentar a los alumnos en grupos debido a que había más de un profesor en el aula, solía haber uno por mesa. En el caso de que esto no hubiese sido así, puede que esta estructuración de la clase no hubiese funcionado, ya que el nivel de español de los alumnos no era muy elevado y había que animarlos a hablar y dirigirlos en la conversación porque si no, comenzaban a hablar en su lengua materna. A medida que fue avanzando el segundo curso, el número de asistentes fue disminuyendo y se optó por hacer una clase en plenario, colocando las mesas en forma de «U».

Figura 2: Ejemplo de una de las disposiciones de aula durante el curso



Fuente: elaboración propia

4. Análisis

Tras estudiar a un grupo de alumnos durante un periodo de diez semanas, se han seleccionado una serie de actividades que han obtenido buenos resultados entre los estudiantes y que han hecho que pusieran en práctica conceptos importantes de la lengua española, los reforzaran y los emplearan con mayor fluidez. Los resultados que tuvieron dichas actividades demostraron la efectividad del Método Afectivo en el contexto de los cursos de lenguas extranjeras con aprendientes emigrantes.

Como se indica al inicio del presente trabajo, la secuencia didáctica se hizo teniendo en cuenta algunos factores importantes como las necesidades de los alumnos o en qué competencias tenían más dificultades. En la encuesta que se realizó a los aprendientes se observó que la competencia que les resultaba más compleja era la expresión oral (54 %), seguida de la comprensión oral (23 %) y, por último, la expresión escrita (13 %) y la comprensión escrita (10 %).

Es importante señalar que en este caso la distribución de la clase consistía en cuatro grupos de entre cinco y siete personas cada uno, dependiendo del número de alumnos que hubiesen acudido a clase ese día. Siempre se procuraba que estuviéramos unos cuatro o cinco profesores: uno dirigía la clase y el resto daban apoyo a cada uno de los grupos de alumnos formados previamente en las mesas, por lo que, a pesar de que fueran un gran número de alumnos, podían practicar la expresión oral a menudo, que en este contexto es la competencia más importante, y en grupos más o menos reducidos para que el profesor pudiese ayudarlos, corregirles y orientarlos.

Se trata de ejercicios muy diversos que se han extraído del temario que hemos trabajado durante los dos cursos: Curso de español A2 y Curso de Español A2 e Inserción sociolaboral. Es importante señalar que el mismo ejercicio puede sufrir variaciones y emplearse para otros conceptos o tiempos verbales. Puede parecer que lo que se ha trabajado durante los dos cursos mediante los ejercicios presentados a continuación ha sido muy repetitivo, pero aprender un idioma es cuestión de repetir. Para interiorizar una lengua es fundamental trabajar sobre los mismos aspectos una y otra vez.

4.1. ACTIVIDADES PARA LA PRESENTACIÓN

El primer día de clase es de gran importancia, tanto para el profesor como para los alumnos. Tendrán que comenzar a crear un grupo en el que todos encuentren un lugar, en el que se sientan seguros y la ansiedad no sea una amenaza. La impresión que se lleven los estudiantes el primer día marcará la actitud con la que acudirán a clase posteriormente. Por otro lado, el profesor tendrá que estar muy atento e ir evaluando el nivel de cada uno de los alumnos a través de cada una de las actividades que proponga. Si el profesor advierte que hay alumnos que no se ajustan al nivel del curso, bien porque su nivel es menor o bien porque su nivel es mayor, tendrá que hablar con dichos alumnos para reubicarlos en otro curso que se ajuste a su nivel, si es posible y ellos están de acuerdo. Esto es fundamental porque en el caso de que haya alumnos con un nivel inferior al de sus compañeros, estos podrían sentirse fuera de lugar e incómodos en clase, puesto que es probable que no sean capaces de seguir las lecciones; y en el caso de que los alumnos tengan un mayor nivel, es posible que se aburran y estén perdiendo la oportunidad de mejorar su nivel de idioma.

4.1.1. OVILLO

Para este ejercicio el único material que se necesita es un ovillo de lana. Se juega con él los primeros días de clase para que los alumnos se conozcan entre sí, crear buen ambiente en el grupo y, al mismo tiempo, que pongan en práctica algunas conjugaciones verbales.

Los alumnos se lanzan el ovillo los unos a los otros mientras se presentan: «Me llamo Nuno, soy de Portugal y me gusta jugar al baloncesto», cuando lanzan el ovillo tienen que agarrar la lana. Así se va creando una red. Cuando todos los miembros del grupo se hayan presentado, habrá que deshacer esta red. Habrá que seguir el orden inverso que se ha seguido previamente, para ello habrá que seguir el hilo y recogerlo a la vez que presentamos a la persona que se ha presentado antes que nosotros. Por ejemplo: «Él se llama Nuno, es de Portugal y le gusta jugar al baloncesto».

Asimismo, esta red tiene un significado metafórico de apoyo, de que nadie «se va a caer», que nos ayudaremos los unos a los otros, etcétera.

4.2. ACTIVIDADES PARA FAVORECER EL CAMBIO DE GRUPOS

Es importante que los alumnos no se acostumbren a trabajar siempre con la misma persona o grupo de personas, por ello el docente ha de disponer de recursos para poder redistribuir los grupos sin dar una imagen autoritaria, es decir, «maquillando» su intención de separarlos. De otra forma, los aprendientes podrían sentirse «castigados», sin embargo, si se los separa de esta forma, nadie se verá como único afectado, simplemente todos deberán moverse.

A veces, puede resultar más complicado de lo que parece, debido a que puede que el profesor tenga que idear la actividad de una manera concreta para separar a los estudiantes que hablen una misma lengua, evitando así que se comuniquen en cualquier otra lengua que no sea español.

Figura 3: Tarjetas de adjetivos

4.2.1. TARJETAS DE ADJETIVOS

Se entregan a los alumnos tarjetas con diferentes adjetivos (sociable, tímido, rápido, bajo, alto, bajo, etcétera) y se les pide que busquen por toda la clase a la persona que tenga un adjetivo que signifique lo contrario. Esta dinámica es útil para cuando haya que realizar actividades en parejas.

4.2.2. BARAJA DE CARTAS

Los alumnos tendrán que extraer una carta de la baraja y deberán agruparse por palos.



Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver

Esta actividad se puede aplicar para cualquier otro tipo de vocabulario y tiene gran acogida entre los alumnos: capta su atención, les ayuda a recordar el vocabulario que han visto en días anteriores, y disfrutan bastante haciendo la actividad. Pero es importante que tengan confianza en el grupo ya que, si no es así, puede que actuar delante de todos sus compañeros les resulte muy incómodo y se sientan bloqueados.

4.3.3. PRESENTACIÓN (nombre + cualidad + defecto)

Se entrega a los alumnos una lista de adjetivos que tendrán que clasificar como positivos o negativos. Posteriormente, los animaremos a presentarse como si su primer apellido fuese una cualidad suya y, el segundo, un defecto. Por ejemplo: «Me llamo Natalia Alegre Desorganizada».

Con esta actividad se pretende ampliar el vocabulario de los alumnos, seguir poniendo en práctica el verbo reflexivo «llamarse», conocer un poco más a los compañeros e ir fortaleciendo ese sentimiento de pertenencia a un grupo.

4.3.4. EJERCICIO MATAMOSCAS

Para llevar a cabo esta actividad es necesario un ordenador, un proyector para proyectar en la pared una imagen en la que aparezcan imágenes del vocabulario que se está trabajando, y varios matamoscas. Por ejemplo, nosotros lo empleamos para trabajar el vocabulario de objetos del hogar, las prendas de vestir y las profesiones.

Saldrán dos o tres alumnos, uno de cada grupo, y el profesor dirá el nombre en alto de algo que aparezca en la imagen: sombrero, sujetador, cinturón, gorro, etc. El alumno que dé primero con el matamoscas a la imagen correcta gana.

Figura 5: Ejemplo de imagen para el ejercicio del matamoscas



Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver

Con esta actividad los alumnos suelen disfrutar mucho, dado que es muy interactiva y original.

4.3.5. MEMORY CON TARJETAS DE ADJETIVOS

Con las mismas tarjetas de adjetivos antónimos que utilizamos para colocar en parejas a los alumnos, podemos realizar un *memory*. Consiste en colocar las cartas mezcladas boca abajo y que vayan dándoles la vuelta de dos en dos. Cada vez que den la vuelta a dos adjetivos que signifiquen lo contrario, dejarán las tarjetas boca arriba.

Además de agilizar la memoria, seguirán trabajando el vocabulario ya que, a base de hacer actividades con el mismo vocabulario, irán interiorizándolo y cada vez memorizarán alguna palabra más.

4.3.6. ¿QUÉ SOY?

Se trata del famoso juego de mesa: ¿Qué soy? En nuestro caso lo empleamos para trabajar los oficios. Cada alumno se coloca una diadema en la cabeza que sujeta una imagen que no ve en ningún momento. Tendrán que averiguar qué profesión tienen gracias a la descripción que les facilite un compañero. Este deberá decirles el material que emplean en su día a día, dónde trabajan, en qué consiste su trabajo, etcétera. Esta actividad se puede hacer empleando el presente simple o el pasado, dependiendo de lo que se prefiera reforzar.

Como se ha mencionado con anterioridad en el presente trabajo, el principal objetivo que desean alcanzar este tipo de estudiantes es conseguir trabajo, por ello, es fundamental que conozcan las posibles salidas profesionales que tienen con su experiencia y que sean capaces de hablar en español sobre ellas.

4.4. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LOS VERBOS

Quizás estas son las actividades más importantes y las que más hay que destacar, ya que memorizar las conjugaciones verbales suele ser la parte que menos gusta a los alumnos y que más complicada resulta. Aquí se presentan actividades muy variadas para trabajar y repasar los verbos todos los días durante unos minutos.

4.4.1. FOLIOS

El material empleado para esta actividad serán folios en los que habrá escritos verbos en infinitivo (un verbo por cada folio), cada uno de ellos aparecerá en un color u otro según el grupo de verbos al que pertenezca; y un rotulador de diferente color para cada componente del grupo.

Cambian en primera persona (rojo con nube azul): venir, oír, caerse, decir, poner.

O > UE / U > UE (rojo): volver, dormir, acostarse, jugar

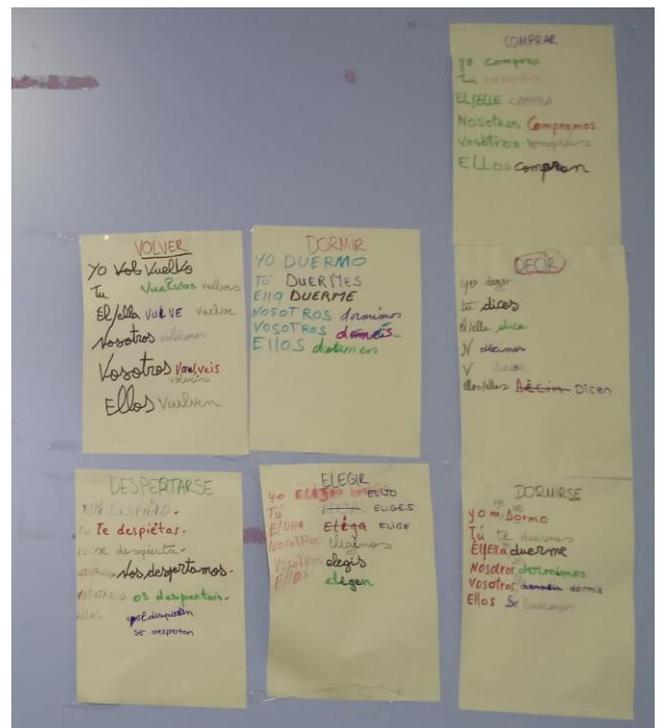
E > I (azul): elegir, pedir, vestirse, reír, repetir, escribir

Verbos regulares (morado): comprar, comer, lavarse, estudiar, beber, levantarse, peinarse

(Verde) → despertarse, querer, empezar, sentir, pensar

Los alumnos estarán separados por grupos y a cada miembro del grupo se le entregará un folio. En primer lugar, tendrán que escribir los pronombres personales (yo, tú, él/ella, nosotros, vosotros, ellos) en el margen lateral izquierdo, y tendrán que conjugar el verbo en la primera persona del singular. Posteriormente, tendrán que entregar el folio a su compañero de la derecha y conjugar el nuevo verbo que les ha sido entregado en la segunda persona del singular. Luego, darán el folio a la persona de su derecha, y conjugarán el nuevo verbo en la tercera persona del singular, y así sucesivamente. Una vez que se haya completado la conjugación, cada uno tendrá que corregir una.

Figura 6: Ejercicio de folios



Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández

Al haber escrito cada uno en un color, podrán comprobar posteriormente los errores que ha cometido cada uno.

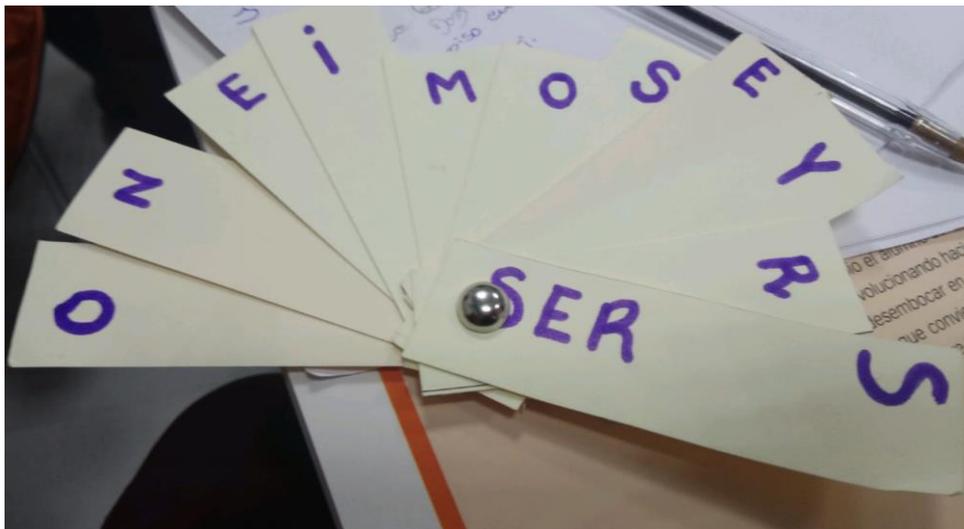
A pesar de que estudiar las conjugaciones de los tiempos verbales suele resultar muy tedioso, es una actividad más amena que practicar haciendo ejercicios individuales. Además, promueve que los alumnos interactúen entre sí y se ayuden los unos a los otros.

4.4.2. VARILLAS

Para este ejercicio empleamos un dado y un material hecho a mano con unas tiras de cartulina. En unas tiras de papel aparecerán diferentes letras y un verbo en infinitivo.

Se lanza el dado y, según el número que salga, los alumnos tendrán que conjugar el verbo que tienen en sus varillas en primera, segunda o tercera persona del singular o del plural. Esta actividad es un buen ejercicio para ganar velocidad a la hora de conjugar los verbos y que se fijen en su ortografía.

Figura 7: Varillas

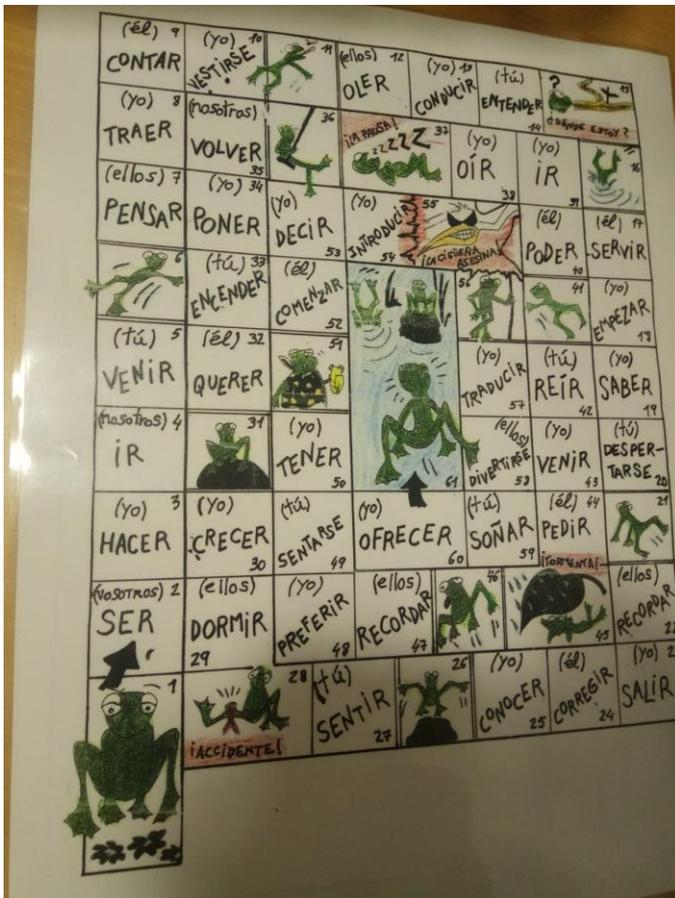


Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver

4.4.3. JUEGOS DE MESA.

Los alumnos jugarán a una especie de oca, pero en esta ocasión tendrán que conjugar verbos. Tirarán el dado y moverán la ficha, conjugarán el verbo que muestra la imagen del tablero en la persona que indica el dado (1-primera persona singular; 2-

Figura 8: Juego de la rana



segunda persona del singular; 3-tercera persona del singular; 4-primera persona del plural; 5-segunda persona del plural; 6-tercera persona del plural) y construirán una frase. Con esta actividad se puede poner en práctica cualquier tiempo verbal que se quiera. Dependiendo de cuál quiera repasar el profesor, pedirá a los alumnos conjugar en un tiempo u otro. Además, anima a los alumnos a que vayan acostumbrándose a formar oraciones completas con los verbos conjugados, puesto que en muchos casos están acostumbrados a hablar en infinitivo o a decir palabras aisladas.

Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver

4.4.4. M&M'S.

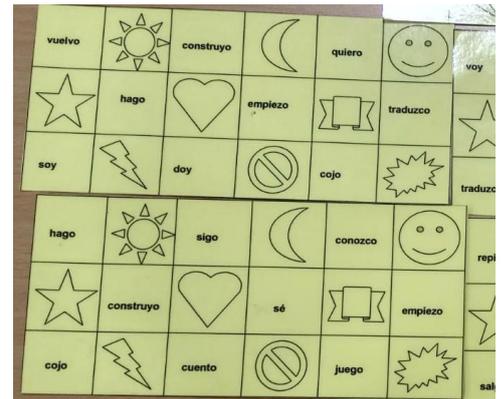
A cada color de M&M's se le asigna un tipo de verbo (ej: e → ie; o → ue; verbos que cambian en primera persona, etcétera) y el alumno tendrá que decir un verbo según el color del caramelo que extraiga. Dirá el infinitivo y, posteriormente, lo conjugará. Por ejemplo, si extrae un caramelo de color azul y este color es el de los verbos que cambian de «o» a «ue», dirá: «Soñar. Yo sueño, tú sueñas, él sueña, nosotros soñamos, vosotros soñáis, ellos sueñan».

4.4.5. BINGO DE VERBOS

Se entregará a los alumnos un cartón en el que, en vez de números, aparecerán verbos conjugados en la primera persona del singular, y el profesor extraerá los verbos en infinitivo para que los alumnos tachen de su cartón los que aparezcan en él. Este ejercicio ayuda a los alumnos a automatizar la conjugación de los verbos.

Este ejercicio tiene gran cantidad de variantes, ya que se puede emplear para cualquier tiempo verbal e, incluso, se puede hacer al revés, es decir, que los verbos aparezcan en infinitivo en el cartón y que el profesor diga en alto el verbo conjugado.

Figura 9: Bingo de verbos



Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver

4.4.6. TARJETAS DE PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE

Material: unas tarjetas con verbos en infinitivo y que tengan participio irregular, y otras con esos mismos verbos conjugados en pretérito perfecto compuesto.

Se mezclan las tarjetas y se colocan extendidas bocabajo sobre la mesa. Los alumnos tendrán que ir emparejando las tarjetas, cada infinitivo con su conjugación en pretérito perfecto compuesto, así los alumnos irán memorizando los participios irregulares.

Es una actividad que tiene buenos resultados entre los alumnos y que les ayuda a ir trabajando poco a poco los participios irregulares.

4.4.7. ACTIVIDADES INTERACTIVAS ONLINE

Estas actividades no siempre se van a poder llevar a cabo en el aula, ya que es necesario que se tenga acceso a ordenadores y a internet. Dependerá del equipamiento del que se disponga en cada caso particular.

En el caso del curso que se está analizando, se tenía un ordenador y un proyector, por lo que se podían realizar en conjunto algunas actividades online. No podíamos abusar de ellas puesto que, al ser tantos alumnos, no era difícil que dejaran de prestar atención y comenzasen a hablar entre ellos, pero si se realizaban de manera esporádica solían tener

buena acogida. En nuestro caso, llevamos a cabo un repaso de los participios por medio de unas actividades que propone profedele.es. Se realizó un ejercicio de verdadero y falso en el que había que decir si el participio que se presentaba era correcto, y otra actividad en la que aparecían verbos en infinitivo y había que escribir su participio. A pesar de que estos mismos ejercicios se pueden realizar en papel, hacerlos a ordenador supone evitar que se implante la monotonía en el aula, ya que la percepción que tiene el alumno de la actividad es diferente si la realiza en papel o en ordenador. Si en clase normalmente se emplea el papel como soporte principal, el ordenador se verá como algo innovador, como una actividad distinta, aunque los ejercicios realmente no lo sean.

4.4.8. DIFERENCIAR PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE Y PRESENTE

Una vez que los alumnos conozcan tanto el presente como el pretérito perfecto simple, el profesor puede hacer una simple actividad que consiste en diferenciar ambos. Él deberá decir un verbo y los estudiantes deberán decir si está conjugando en uno u otro tiempo. Esto es importante, puesto que la conjugación puede parecerles muy similar. Además, los alumnos a estas alturas del curso suelen tender a conjugar los verbos en presente, ya que es la conjugación que llevan estudiando más tiempo y con la que se sienten más seguros.

4.4.9. JUEGO DE LA PELOTA

Los alumnos se lanzan una pelota entre ellos y quien la tenga tendrá que conjugar el verbo en pretérito perfecto simple en la persona que le indique el profesor. El objetivo de esta actividad es que mecanicen la morfología de los verbos. Esta actividad tiene que seguir cierto ritmo por lo que es necesario que hayan estudiado el tiempo verbal previamente y es muy útil para repasarlos y afianzarlos.

También se pretende que el profesor evalúe de manera sencilla a quién le cuesta más o menos aprender las conjugaciones, y suele tener bastante éxito entre los alumnos, dado que les resulta entretenida, tal vez porque tienen que irse lanzando una pelota.

4.4.10. PELOTA AL REVÉS

Tiene la misma mecánica que el anterior ejercicio de la pelota, pero, en este caso, se dirá el verbo conjugado y los alumnos tendrán que decir el infinitivo y la persona. Ej: «Condujo», respuesta: verbo conducir; él, ella o usted (tercera persona del singular).

Es muy importante que los alumnos sepan identificar la persona en la que se está conjugando el verbo, ya que en español es muy habitual que se omita el pronombre personal y tienen que saber de quién se está hablando.

4.4.11. JUEGO DE LAS FECHAS IMPORTANTES (MANO)

Cada alumno escribe una fecha importante para él en un papel. En nuestro caso, al estar sentados en grupos de cinco o seis, empleamos unos pósters con forma de mano y en cada uno de los dedos escribimos una fecha. El resto de la clase tendrá que averiguar por qué es una fecha importante para su compañero haciendo preguntas en pretérito perfecto simple, por ejemplo: ¿nació tu hijo?, ¿empezaste a trabajar?, ¿viniste a España?, ¿conociste a tu pareja?

Es otra actividad para poner en práctica los verbos en pasado de una manera alternativa a la que se suele proponer en los libros de texto, ya que en estos suelen practicarse de forma escrita completando oraciones o haciendo alguna redacción. Es importante que los alumnos dominen las conjugaciones verbales de forma oral, sobre todo si hablamos del perfil de estudiantes que se está estudiando.

Figura 10: Juego de las fechas



Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver

4.4.12. BIOGRAFÍAS PARA RELLENAR

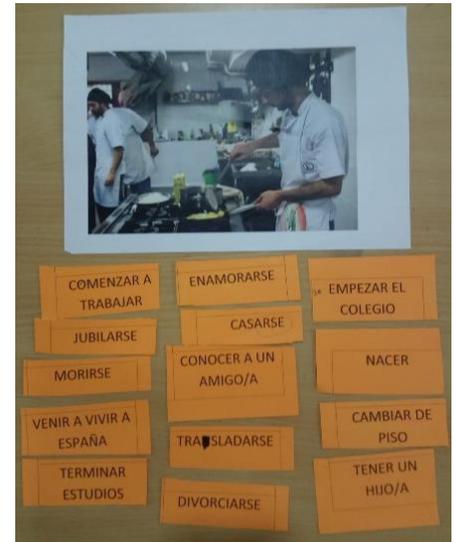
Se les entrega a los alumnos la biografía de una persona conocida. Los verbos aparecerán en infinitivo y ellos tendrán que conjugarlos en pretérito perfecto simple. Luego se les pedirá que cuenten a sus compañeros lo que han leído: de quién era la biografía, a qué se dedicaba, etcétera. Además de ser una actividad más de conjugar

verbos en pretérito perfecto, es una manera de acercar a los alumnos a la cultura española y que conozcan a personalidades destacadas en España.

Figura 11: Crear una biografía

4.4.13. BIOGRAFÍA (IMAGEN+TARJETAS DE VERBOS)

Se entrega por grupos una imagen de una persona trabajando y unas tarjetas con diferentes verbos. Deberán ordenar los verbos de la manera que los estudiantes creen oportuna e inventarse la biografía de la persona que aparece en la fotografía empleando el pretérito perfecto simple.



Fuente: Cristina Fernández Peñalver

4.4.14. VERDAD Y MENTIRA

Al alumno se le entregará unas tarjetas en las que pondrá «verdad» o «mentira» y otras con relojes marcando diferentes horas. Cogerán al azar una tarjeta de cada tipo y tendrán que hacer una afirmación en pretérito perfecto simple y sus compañeros deberán de averiguar si es verdad o mentira a base de hacerles preguntas. Por ejemplo: a un alumno le toca una tarjeta que pone «mentira» y un reloj que marca las 16:00 y dice: «el sábado a las 16.00 horas comí en el parque de El Retiro». Y sus compañeros le hacen preguntas:

Figura 12: Verdad y mentira



Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver

- ¿Con quién fuiste?
- Con mis amigos
- ¿Hizo buen tiempo?
- Sí, hizo sol.
- ¿Hicisteis algo más aparte de comer?
- Sí, hicimos deporte.

4.4.16. TARJETAS DE ACCIONES

Figura 14: Tarjetas de acciones



Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver

Se entregan unas tarjetas con dibujos de acciones habituales en las que aparecen relojes con las horas y los alumnos tratan de decir qué hicieron el día anterior. Ej: en la tarjeta aparece una persona duchándose y un reloj que marca las 8:00. El alumno deberá decir: «Ayer me duché a las ocho de la tarde».

4.4.17. CAMBIOS DEL PASADO

Esta actividad se llevó a cabo tras haber explicado la formación y el uso del imperfecto. Dos alumnos salían del aula y, mientras se ausentaban, el resto de la clase tenía que cambiar las cosas de sitio, o disfrazarse con gafas, pelucas, sombreros, etcétera. Cuando los alumnos que habían salido volvían a entrar en clase tenían que decir qué había cambiado: «Joseph antes era moreno y ahora es rubio», «Ayda ahora tiene gafas y antes no tenía», «antes la silla estaba en el suelo y ahora está encima de la mesa».

Con esta actividad los alumnos verán que en las descripciones del pasado se emplea el imperfecto.

4.4.18. COMPARACIÓN DE PRESENTES Y PERFECTOS

Para esta actividad también se usará una pelota. Los alumnos deberán hacer oraciones diciendo cosas que suelen hacer, pero que cambian en un momento concreto. Ejemplo: «todos los días vengo andando, pero hoy he venido en metro porque llovía», «todos los días como sano, pero el jueves comí una hamburguesa». Con este ejercicio los alumnos aprenderán a combinar los tiempos verbales.

4.4.19. CARTELES

Puede ser de gran utilidad hacer carteles grandes con cartulinas que muestren cómo se conjugan los verbos en los diferentes tiempos verbales, marcando las terminaciones y destacando los verbos irregulares y, posteriormente, colgarlos en clase para que puedan recurrir a ellos cuando estén realizando cualquier actividad.

4.5. CANCIONES

¿A quién no le gusta la música? Las canciones pueden ser unas grandes aliadas del docente si elige las apropiadas. Aquí se proponen algunas de ellas:

4.5.1. *ME GUSTAS TÚ*, MANU CHAO

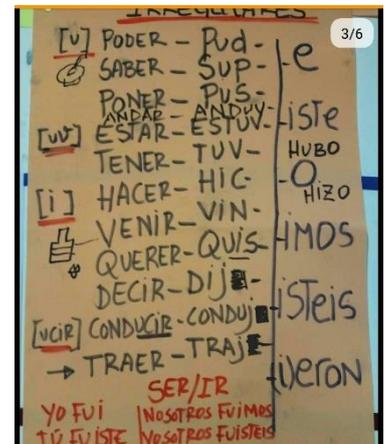
Se entrega un folio con la letra de la canción de Manu Chao *Me gustas tú* en la que habrá huecos en blanco sustituyendo a algunos sustantivos de la canción.

En primer lugar, se proyecta una imagen del cantante y se anima a los alumnos a que digan a qué creen que se dedica, de dónde es, etc. Luego se hará una primera escucha en la que no tienen que escribir, solo escuchar. Posteriormente se pondrá la canción una o dos veces más, para que la completen con los sustantivos que faltan.

Esta es una actividad que suele tener gran acogida entre los alumnos. Por un lado, porque José Manuel Arturo Tomás Chao Ortega es hijo de padres emigrantes que vivían en el País Vasco y tuvieron que marcharse a Francia durante la dictadura franquista, y los alumnos se suelen sentir identificados con él. Y, por otro, hay pequeñas partes de la canción que están en francés, lo que suele hacer gracia a los alumnos de habla francófona (que suelen ser un gran número de ellos).

Con este ejercicio ampliarán su vocabulario y aprenderán el uso del verbo gustar, ya que es un tanto particular.

Figura 15: Cartel de los verbos irregulares en pretérito perfecto simple



Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver

4.5.2. *A TU LADO*, ENRIQUE URQUIJO

Esta la empleamos para repasar el pretérito perfecto compuesto. Por ejemplo:

«He muerto y he resucitado.

Con mis cenizas un árbol he plantado.

Su fruto ha dado y, desde hoy, algo ha empezado.»

4.5.3. *UN VELERO LLAMADO LIBERTAD*, JOSE LUIS PERALES

En esta canción predomina el uso del pretérito perfecto simple.

«Y se marchó.

Y a su barco lo llamó libertad.

Y en el cielo descubrió gaviotas.

Y pintó estelas en la mar.»

4.6. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LAS DESCRIPCIONES

4.6.1. SER VS. ESTAR EN CARTULINAS DE COLORES

Tras explicar la diferencia entre los usos de los verbos «ser» y «estar», se entregan a los alumnos unas cartulinas con uno de los dos verbos escrito y tienen que escribir oraciones con él. Es muy probable que se confundan en el uso, ya que el empleo de ambos verbos suele resultar complicado a los estudiantes, por lo que es muy útil ir analizando una por una las oraciones que han escrito e ir reflexionando porqué sí funcionan con un verbo, pero no con el otro.

4.6.2. QUIÉN ES QUIÉN

Es un ejercicio basado en el clásico juego de mesa para toda la familia. Pueden jugar en parejas, en grupos o toda la clase al mismo tiempo. Al alumno se le facilitará la imagen de una serie de personas con características diferentes, nosotros, por ejemplo, proyectamos en la pared una imagen con diferentes personajes. Una de las partes deberá elegir en secreto a uno de los personajes y, la otra, deberá hacer preguntas que se puedan

contestar con un «sí» o un «no» sobre sus rasgos físicos o las prendas de vestir que lleva puestas. Deberán utilizar los verbos ser, tener y llevar para describir al personaje elegido.

4.6.3. SER VS. ESTAR

Como se ha señalado con anterioridad, a los alumnos suele resultarles de gran dificultad la diferencia entre «ser» y «estar», es por ello que el docente debe hacer gran hincapié en ello. Es muy útil remarcar que cuando se emplea el verbo «estar» es porque ha sucedido algo previamente. Ej: «estoy cansado porque he ido al gimnasio; estoy enfermo porque he cogido frío». Se puede trabajar esto con diferentes actividades:

Por medio de mímica: alguien expresa algún estado de ánimo haciendo mímica y los compañeros deberán averiguar cuál es y porqué se siente así. Ej: «está sorprendido porque ha visto un extraterrestre», «está contento porque le han hecho una fiesta sorpresa».

Fotos: la mecánica de la actividad es la misma que la anterior, pero en vez de por mímica, se presenta al alumno fotos de personas con diferentes expresiones.

Vídeos: en nuestro caso concreto presentamos a los alumnos un vídeo llamado *Gritones*, y lo parábamos para que los alumnos dijeran porqué los protagonistas se sentían de una manera u otra.

4.7. ACTIVIDADES PARA APRENDER A CONVERSAR

4.7.1. MAPA DE METRO

Se entregan mapas del metro de Madrid y el profesor pide ayuda a los alumnos para llegar a algún sitio en concreto. El alumno tendrá que pensar en las posibles alternativas y, cuando decida cuál es el mejor camino, tendrá que proporcionarle las indicaciones correspondientes empleando expresiones como: hacer trasbordo, coger la línea X dirección Y, etcétera.

Para los alumnos es muy positivo emplear material real que pueden encontrar en su día a día, y no solo material adaptado que aparece en los libros, ya que eso demuestra que en clase aprenden cosas útiles y que van a poner en práctica fuera del aula. Asimismo,

en el caso de nuestros alumnos les ayudaba a orientarse y a conocer un poco mejor la ciudad de Madrid en la que llevan tan poco tiempo.

4.7.2. ACTIVIDAD DE DIÁLOGOS DEL LIBRO

En este caso, la actividad consistía en ordenar una serie de intervenciones que hacían dos personajes para formar una conversación cuya finalidad era quedar y hacer un plan juntos. Además, el libro presentaba diferentes formas de aceptar o rechazar de manera educada el plan que se había propuesto. Hay que explicar a los alumnos que en España no se puede rechazar una invitación diciendo solamente «no», sino que hay que explicar la razón por la que se ha rechazado (Fernández Peñalver).

Posteriormente, en grupos, deberán quedar para hacer algo juntos empleando las expresiones que han aprendido. Cuando lleguen a un acuerdo, deberán explicar a sus compañeros cuál ha sido la decisión final. Ejemplo: «Nosotros hemos quedado para ir al cine el próximo sábado y vamos a vernos en la Plaza del Callao».

Figura 16: Ejercicio de diálogos del libro

Podemos llamar a Katia y a Ana Isabel y dar una vuelta por el parque.
 – Bueno, entonces, ¿quedamos a las 6 en la puerta del mercado?
 – Hola, soy Gica, ¿qué haces?
 (2)
 – Vale tío pero no llegues tarde.
 – ¿Por qué no quedamos?
 – Adiós.

– Mejor a las 6:30, así me da tiempo a seguir viendo la tele.
 – No te preocupes, hasta luego.
 – Pues nada, estoy viendo la tele.
 – ¿Y dónde vamos?
 – Digame. (1)
 – Vale, pero las llamas tú, que a mí me da palo.

Monta aquí la conversación.

Antonio	Gica

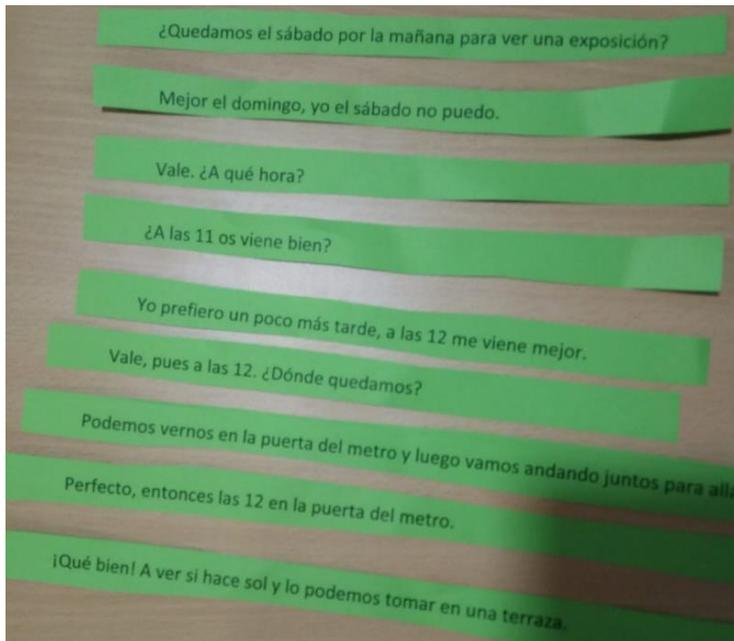
3.2. Observa:

Para proponer una actividad	
¿Quedamos el sábado? ¿Vamos al cine el sábado?	¿Nos vemos este fin de semana? ¿Por qué no damos una vuelta por el parque?
Aceptar	Rechazar
Vale, ¿a qué hora nos vemos? Perfecto, ¿dónde quedamos? Vale, ¿cómo quedamos? Para pedir más información o sugerir otra cosa. Y ¿qué vamos a hacer? Mejor quedamos a las 6:30. Mejor vamos al cine.	Me gustaría pero tengo que estudiar. Es que no me encuentro bien. Hoy / mañana / el sábado no puedo / es que + excusa. (Es que son dos palabras que siempre nos sirven para presentar excusas. No las olvides, te serán muy útiles).

Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver Cristina Fernández Peñalver. Libro: *Entre todos*.

4.7.3. TIRAS PAPEL

Figura 17: Diálogo en tiras de papel



Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver

Al igual que en la actividad anterior, deberán ordenar diferentes intervenciones para crear un diálogo, pero, en este caso, las oraciones estarán en diferentes fragmentos de papel. A pesar de que pueda parecer un ejercicio muy típico de los libros de texto, suele tener mejores resultados si se hace con recortables, ya que estimula ambos hemisferios del cerebro con movimientos y pensamientos y esto favorece el aprendizaje del alumno.

4.8. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LOS PRONOMBRES

PRONOMBRES POSESIVOS

4.8.1. TARJETAS DE PRONOMBRES POSESIVOS

Se reparten por un lado unas tarjetas con personas y otras con objetos, y se colocan boca abajo. El alumno tendrá que levantar una de cada tipo y hacer frases empleando los pronombres posesivos. Ej: se levanta una tarjeta con «ellos» y unos libros. Los libros son de ellos → los libros son suyos o son sus libros.

A pesar de que los pronombres posesivos son un aspecto gramatical que puede resultar complicado, en el caso del grupo de alumnos que se está analizando, no tuvo grandes dificultades y fue capaz de realizar el ejercicio con éxito.

PRONOMBRES DE COMPLEMENTO DIRECTO E INDIRECTO

4.8.2. TARJETAS DE VOCABULARIO

Se pueden aprovechar las tarjetas de vocabulario que se estén empleando cualquier día para repasar los pronombres de complemento directo e indirecto haciendo preguntas a los alumnos:

—¿Quién tiene la sierra?

—La tengo yo.

—¿Quién tiene el taladro?

—Lo tengo yo.

(Se lo da a otra persona)

—¿A quién le has dado el taladro?

—Se lo he dado a Mohamed.

4.8.3. EL HOMBRE DEL SOMBRERO

Se proyecta la imagen que aparece al final de este subapartado y se intenta que los alumnos diferencien el «se» reflexivo del falso «le».

—¿Qué está haciendo Pedro con el sombrero?

—Está poniéndolo en el perchero. / Lo está poniendo en el perchero.

—¿Qué ha hecho Pedro con el sombrero?

—Lo ha puesto en el perchero.

Hay que recordarles que solo se puede colocar el pronombre tanto delante como detrás del verbo cuando se trate del verbo estar y que, normalmente, el pronombre se sitúa delante del verbo.

—¿Qué está haciendo Pedro?

—Pedro está poniendo el sombrero en la cabeza del muñeco de nieve.

—Le está poniendo el sombrero al muñeco de nieve.

—Se lo está poniendo al muñeco de nieve.

USAR VERBO PONER

Figura 18: Hombre del sombrero

¿Qué está haciendo Antonio? Está poniendo el sombrero en el perchero	¿Qué está haciendo Antonio? Se está poniendo el sombrero	¿Qué está haciendo Antonio? Le está poniendo el sombrero al muñeco de nieve
¿Qué está haciendo Antonio con el sombrero ? Lo está poniendo en el perchero.	¿Qué está haciendo Antonio con el sombrero ? Se lo está poniendo	¿Qué está haciendo Antonio CON EL MUÑECO DE NIEVE ? Le está poniendo el sombrero
		¿Qué está haciendo Antonio con el sombrero ? Se lo está poniendo al muñeco de nieve.
		

Fuente: Material didáctico propiedad de C. Fernández Peñalver

4.8.4. ACTIVIDAD DE LOS SOMBREROS

El profesor llevará a clase un sombrero e irán dándose los unos a los otros:

—¿Quién tiene el sombrero?

—Lo tiene N'Fally.

—¿A quién se lo ha dado?

—Le ha tirado el sombrero a Konate.

—Se lo ha puesto a Rachida. (Se lo ha dado/se lo ha tirado).

—¿Quién se ha puesto el sombrero? Ayda se lo ha puesto.

—¿Alguien lo quiere? Yo lo quiero.

—¿Quién lo ha cogido? Yo lo he cogido.

—¡Qué bien le queda!

—A Adil le gusta.

—A Aqsa le queda bien.

5. Conclusión

Tras haber estudiado a un grupo de entre veinte y treinta alumnos y haberles hecho completar una encuesta anónima, se han podido confirmar algunas de las suposiciones que se presentaban al inicio del trabajo.

Por un lado, el 100 % de los alumnos expresaron en los cuestionarios que consideraban que en la clase de español existía un ambiente relajado en el que se sentían cómodos. Un gran número de ellos manifestó que los profesores y sus compañeros eran simpáticos y agradables; algunos de ellos, incluso, hicieron referencia a las amistades que habían entablado durante el curso: «Nosotros aquí somos una familia, no hay diferencia de color y estoy feliz de estar en clase». Los profesores nos relacionábamos con ellos en un ambiente de cercanía y respeto, y siempre respondíamos a cualquier duda que les surgiera. Desde un inicio se propuso a los alumnos que se tomaran la clase de español como un lugar en el que debían dejar aparte sus problemas, olvidarlos durante un par de horas, y pasarlo bien, y algunos de ellos lo consiguieron: «Hay días en los que tengo problemas y cuando llego a clase se me olvidan». Aquí, se puede observar la importancia que tienen las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, ya que evitar ambientes competitivos y que propicien la aparición de ansiedad entre los aprendientes, facilita el aprendizaje.

Por otro lado, en lo que respecta a la metodología, las encuestas demuestran que las clases resultaban divertidas y dinámicas, y que se obtuvieron muy buenos resultados: «Entorno muy bueno para estudiar. Metodología diferente: jugar, hablar, escribir...». Los profesores fuimos conscientes de los grandes avances que hicieron todos los alumnos en general que, a base de repetir una y otra vez algunas de las actividades, en particular las relacionadas con las conjugaciones verbales, vimos que los estudiantes eran capaces de conjugar los verbos sin problema.

Después de comparar los resultados obtenidos en el curso de español para migrantes en la ciudad de Barcelona, que se menciona en el apartado de finalidad y objetivos, y los resultados obtenidos con los cursos de Pueblos Unidos, se puede afirmar que los resultados obtenidos empleando los métodos tradicionales son menos satisfactorios. En este primer caso, a los alumnos les costaba más mantener la concentración y mostraban síntomas de fastidio. Si se repetía en varias clases alguno de

los aspectos gramaticales para afianzarlo, los aprendientes parecían dejar de atender. En cambio, con la metodología afectiva aplicada en los cursos analizados a lo largo del presente trabajo, se pudo observar como los alumnos estaban activos y atentos en todo momento, algo que también afectaba positivamente a las relaciones interpersonales que se daban en el aula. Además, se empleaban ejercicios diferentes para trabajar los mismos conceptos, de modo que los alumnos no se cansaban y acababan por interiorizar con el paso del tiempo lo aprendido en clase. Esto se observó, sobre todo, en las conjugaciones verbales. Durante los dos cursos dimos una gran cantidad de tiempos verbales (presente simple, presente continuo, pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, pretérito imperfecto y futuro próximo), y los aprendientes en tan solo diez semanas consiguieron conjugarlos correctamente, incluyendo los verbos irregulares.

Hasta la fecha, la metodología afectiva es la que puede maximizar en mayor medida los resultados a la hora de enseñar español en un entorno como el del curso que se ha analizado, puesto que crea un ambiente más agradable, tanto para profesores como para alumnos, y las mecánicas empleadas facilitan el aprendizaje.

6. Referencias

- Aguilera Arilla, M. J. y González Yanci, M. P. (1998). La procedencia, a escala local, de los inmigrantes extranjeros en España a finales del siglo XX. *Espacio, Tiempo Y Forma. Serie VI, Geografía*, (11) doi:10.5944/etfvi.11.1998.2561
- Alfonzo de Tovar, I. y Santana Alvarado, Y. (2010). El enfoque cultural en la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 37(2), 72-83. doi:10.2478/v10123-010-0016-0
- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). Un espacio afectivo y efectivo. En J. Arnold (ed) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Barrios Espinosa, M. E. (1997). Motivación en el Aula de Lengua Extranjera. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9, 17-30. Recuperado el 5 de abril de 2019 de <http://hdl.handle.net/10017/917>
- García, P. (1999). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Carabela*, 45, 107-125. Recuperado el 28 de marzo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_107.pdf
- Fernández Peñalver, C. (2003) *Entre todos*. Madrid: ICCE.
- Hernández García, M. y Villalba Martínez, F. (2005). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. En P. García (coord.) *Glosas Didácticas. Monográfico sobre didáctica intercultural y enseñanza de español segunda lengua en contextos no reglados*, 15, 1-13. Recuperado el 5 de abril de 2019 de <https://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf>
- Huesca González, A. M. (2010). Panorama General de la Inmigración en España. *Miscelánea Comillas*, 68(132), 419-435. Recuperado el 15 de abril de 2019 de <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/viewFile/845/71>

Huir de África y Oriente Medio buscando la seguridad en una Europa asustada. (s.f).
Agencia EFE. Recuperado el 5 de abril de 2019 de
<https://www.efe.com/efe/america/especiales/huir-de-africa-y-oriente-medio-buscando-la-seguridad-en-una-europa-asustada/50000567-3296123>

Izquierdo Escribano, A. (1992). *La inmigración en España: 1980-1990*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Recuperado el 28 de marzo de 2019 de <http://catalog.hathitrust.org/Record/003010138>

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2004). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Nocilla, S. (2018). *Apuntes de la asignatura de Didáctica de Lenguas Extranjeras*. Año académico 2017-2018. Universidad Pontificia Comillas.

Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias De La Salud*, 4, 158-160. Recuperado el 28 de marzo de 2019 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732006000200017&lng=en&tlng=en

Puig, M. (17 de agosto de 2012). Malentendidos culturales. *La Vanguardia*. Recuperado el 28 de marzo de 2019 de <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120802/54331576695/malentendidos-culturales.html>

Whitaker, T., Whitaker, M., y Whitaker, K. (2018). *Mi primer año como docente*. Madrid: Narcea.

7. Índice de figuras

Figura 1: Resultado de la pregunta 8 de la encuesta	7
Figura 2: Ejemplo de una de las disposiciones del aula durante el curso	22
Figura 3: Tarjetas de adjetivos	25
Figura 4: Gusano.....	26
Figura 5: Ejemplo de imagen para el ejercicio del matamoscas	27
Figura 6: Ejercicio folios.....	29
Figura 7: Varillas	30
Figura 8: Juego de la rana	31
Figura 9: Bingo de verbos.....	32
Figura 10: Juego de las fechas	34
Figura 11: Crear una biografía.....	35
Figura 12: Verdad y mentira	35
Figura 13: Crucigramas.....	36
Figura 14: Tarjetas de acciones.....	37
Figura 15: Cartel de los verbos irregulares en pretérito perfecto simple	38
Figura 16: Ejercicio de diálogos del libro	41
Figura 17: Diálogo en tiras de papel	42
Figura 18: Hombre del sombrero	44

8. Anexos

8.1. CUESTIONARIO REALIZADO A LOS ALUMNOS DEL CURSO

1. ¿Cuál es su país de procedencia?
2. ¿Cuánto tiempo lleva en España?
3. Sexo: Hombre Mujer
4. Edad:
5. ¿Tiene estudios previos? Sí No
6. Además de su lengua materna y el español, ¿habla otras lenguas?
 Sí No
En caso afirmativo, indique el número de lenguas que habla y cuáles son.
7. ¿Suele hablarse español en su entorno diario?
 Nunca A veces A menudo Siempre
8. ¿En qué competencia o competencias del español tiene más dificultades?
 Comprensión oral Comprensión escrita
 Expresión oral Expresión escrita
9. ¿Para qué acude a clases de español? (Puede seleccionar más de una opción)
 Conseguir trabajo
 Mejorar en mi trabajo o ascender
 Poder relacionarme con el entorno
 Continuar una formación académica
 Otro

10. ¿Qué espera o le gustaría aprender en estas clases de español?
11. ¿Se siente cómodo en las clases de español?
- Sí No
- ¿Por qué?
12. ¿Durante las clases de español se siente relajado?
- Sí No
- ¿Por qué?
13. ¿Cree que las actividades que llevamos a cabo en clase hacen que ponga en práctica cosas útiles que luego pondrá en práctica en su vida diaria?
- Sí No
14. En una escala del 1 al 5 (siendo 1 nada y 5 mucho), ¿Cuánto cree que ha aprendido en las clases de español?
- 1 2 3 4 5
15. ¿En qué competencia o competencias cree que ha mejorado más durante el curso?
- Comprensión oral Comprensión escrita
- Expresión oral Expresión escrita
16. ¿Cree que el curso se ha adaptado a sus necesidades?
- Sí No

8.2. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A MAY RODRÍGUEZ

(Coordinador del programa Hospitalidad en la Fundación Juan del Castillo, Pueblos Unidos)

[...]

—Es un centro abierto, aquí no se le va a cerrar la puerta a nadie, pero el 99% de la población a la que atendemos es migrante.

—Yo quería saber cómo se ponen en contacto los alumnos de los cursos de español con Pueblos Unidos? ¿Les ofrecéis vosotros a ellos el curso o ellos por el boca a boca y demás se han enterado y han sido ellos quienes han acudido a pedir información?

—Por un lado, estos cursos están integrados en el programa de Hospitalidad, que es el programa que coordino. El Programa de Hospitalidad es la campaña que lanza el sector social de la Compañía de Jesús para responder a todas las cuestiones a refugiados, solicitantes de asilo y demás, es decir, a mirantes forzosos o perseguidos. En Madrid en concreto la campaña hace un llamamiento a toda a la PAL, que es la Plataforma Apostólica Local, que es donde están integradas todas las obras de la compañía, es decir: Comillas, El Recuerdo, Piquer, Pueblos Unidos, Entreculturas, etc. Todo lo que hay de los Jesuitas en Madrid está representado en la PAL. Pueblos Unidos es el centro en el que se hace la atención y la intervención, pero se pide colaboración a todas las partes de la PAL, con lo cual, cada parte, cada obra, ofrece lo que puede, lo que considera que puede aportar al programa de hospitalidad. Este caso, Comillas hizo su discernimiento en la Universidad y dijo: «¿nosotros qué hacemos? Pues, mira, nosotros damos enseñanza. ¿Qué podemos hacer por los refugiados? Pues, podemos montar un programa de clases de español». Y ahí es donde nacen los cursos de hospitalidad de español. Tres cursos de cinco semanas cada uno, de lunes a jueves, es de los pocos, si no el único en todo Madrid que ofrece tantas horas, tan seguidas y tan intensivas de una forma gratuita. Toda la parte pedagógica del programa y de clase lo hace Comillas y lo implementa con voluntarios como tú. Aquí, desde Hospitalidad, desde Pueblos Unidos, lo que hacemos es una difusión pública del curso como se hace con todos los demás cursos que se dan en Pueblos Unidos, se publica tanto en la web como en los centros y, además, se distribuye a centro colaboradores que trabajan también con inmigrantes. A la vez, Pueblos Unidos está en la mesa de hospitalidad de la diócesis con Cáritas, Servicio Capuccino, con otras entidades

también de iglesia que estamos en la mesa de hospitalidad del arzobispo. Ahí hay más que de sobra para la difusión de los cursos. Los usuarios que vienen o bien son orientados para ir a ese curso en las entidades que están trabajando con ellos, o bien, son propios usuarios de Pueblos Unidos. Yo a lo largo de todos los procesos e intervenciones que vamos haciendo los voy detectando y voy diciendo «a ti te conviene hacer el curso de español» Y así es como entran al curso. Es decir, por derivación, tanto interna como externa de otras entidades que trabajan con migrantes. ¿El boca a boca? También. Todos los cursos, todos los ciclos, de los tres ciclos que hay, en todos más o menos viene apareciendo uno que se trae a un amigo, otro al que le ha comentado no sé quién...

—Y, ¿tienen que cumplir algunos requisitos o está abierto a todos?

—Normalmente, ofrecemos una prueba de nivel, normalmente se hace una prueba de nivel, sobre todo en el primer curso que es el nivel cero, el que no llega ni a un A1. Ahí se hace una prueba para ver que, efectivamente, la clase va a tener cierta homogeneidad de nivel. Si vemos que uno ya se defiende más o menos, no le vamos a meter en un curso que no va a aprovechar y que lo único que va a hacer es frustrarse y no aprender. Se le deja en reserva para el segundo o para, incluso, el tercero.

—¿En algún caso ha pasado que no entraran por número de alumnos, por exceso de demanda?

—Por número de alumnos, si te soy sincero, no. Es más, de hecho, ha habido ciclos, sobre todo este y el anterior que sí superamos el cupo que nos habíamos puesto a nosotros mismos. Habíamos hablado de 25 alumnos máximo. Date cuenta de que sois dos los profesores que estáis en el aula normalmente y creemos que 25 ya es un número alto. Pero vamos, ha habido sesiones en las que ha habido 30 alumnos.

—¿El diploma que se les da a final de curso tiene alguna validez real para conseguir el arraigo, la residencia y demás?

—A ver, son cosas distintas. El diploma lo que certifica es que se ha realizado el curso y que el curso es un curso avalado por el Instituto Cervantes, la Universidad de Comillas y demás. Vamos, que ha sido dado por personas que tienen capacitación para la enseñanza de idiomas. Eso es lo que dice el diploma. Ahora bien, cuando tú pides el arraigo social tienes que demostrar tu estancia en el país de manera ininterrumpida durante tres años, con lo cual, todos los documentos que certifiquen que has estado te valen para el arraigo

social, incluido este diploma. Si te damos el diploma, quiere decir que mínimo mínimo durante esas cinco semanas que ha durado ese curso has estado en este país, porque si no, no te lo voy a dar, evidentemente. Así que, también tiene esa validez por otro lado.

—También ofrecéis otros cursos de formación, ¿no? Aparte de los cursos de español.

—Sí.

—¿Y normalmente la gente cuando termina los cursos de español hace uso de esos cursos formativos o se les pierde un poco la pista?

—No, sí que los hacen. De hecho, muchos de los que optan a hacer algún curso de formación y empleo, antes Formación y Empleo, me pide que, por favor, hagan los cursos de español porque si no, no los van a poder aprovechar. Son cursos formativos que si no tienes un nivel mínimo de español no lo vas a aprovechar, así que muchos de los que hacen los cursos de español, después sí que acaban haciendo un curso de formación en Pueblos Unidos.

[...]