UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ALUMNOS MAYORES

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Cristina Montero Carvajal

Dirigida Por:

Sara Robles Ávila

Francisco Pineda Castillo

MÁLAGA 2015

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

AUTOR: Cristina Montero Carvajal

http://orcid.org/0000-0001-6483-4010

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A ALUMNOS MAYORES

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Cristina Montero Carvajal

Dirigida por:

Sara Robles Ávila
Departamento de Filología Española, Italiana, Románica, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Málaga

Francisco Pineda Castillo
Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Málaga

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es fruto de la experiencia obtenida enseñando español a personas mayores europeas asentadas en mi localidad natal y a las que he de agradecer; en primer lugar el haberme hecho crecer como profesora de lenguas, en segundo lugar, el haber hecho realidad este proyecto gracias a su carácter constante, sin el cual hubiera sido imposible su consecución. Y para finalizar, el ánimo y aliento recibido de todos ellos en nuestros intercambios diarios. Mi agradecimiento va dirigido a todos y cada uno de los que han prestado su nombre y trabajo a la muestra del estudio y a todo el resto de los más de doscientos alumnos que durante una década han enriquecido mi experiencia docente y personal.

Igualmente agradezco a todos y cada uno de los miembros de mi familia por su apoyo emocional y el soporte técnico que me han brindado, así como a todos aquellos amigos que han confiado en mi capacidad para llevar este trabajo a buen puerto.

Además hago especial mención a algunas personas que me han ayudado con sus consejos y conocimientos en diversos ámbitos con los que este trabajo se ha visto mejorado tanto en contenido como en forma:

Dr. Antonio Torres de la Piedra

Dr. Rafael Casanova Castillo

Prof.: Antonio Muñoz Ruiz-Canela

Marta Vázquez Prieto.

Por último agradezco a mis directores sus consejos y correcciones que han supuesto el hilo conductor para llevar esta tesis doctoral a término.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

1. Introducción y estado de la cuestión 1
1.1. Introducción 1
1.2. Estado de la cuestión 7
2. Metodología de la investigación 11
2.1. Introducción 11
2.2. Consideraciones previas 12
2.3. Objeto de la investigación 16
2.3.1. Objetivos generales 16
2.3.2. Objetivos específicos 17
2.4. Metodología de la investigación educativa 19
2.4.1. Investigación etnográfica 20
2.4.2. Investigación I+D 25
2.5. Descripción de los participantes 31
2.5.1. El profesor 32
2.5.2. Los alumnos y el contexto 33
2.6. Secuencia investigadora 37
3. Enfoques de enseñanza en el aprendizaje de lenguas 43
3.1. Los conceptos de *enfoque* y *método* 43
3.2. Los comienzos de las metodologías de enseñanza de lengua 46
3.2.1. Introducción 46

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.2.2. La historia de la enseñanza del español 47
3.2.3. El método tradicional 51
3.2.4. El movimiento de reforma 53
3.3. El método directo 55
3.4. Enseñanza situacional de la lengua 59
3.5. El método audio-lingüe 62
3.6. Respuesta física total 65
3.7. El método silencioso 67
3.8. El método de aprendizaje comunitario 70
3.9. El método de la sugestopedia 73
3.10. Otros enfoques de finales del S. XX 76
3.10.1. La lengua completa 76
3.10.2. Las inteligencias múltiples 77
3.10.3. Programa neurolingüístico 79
3.10.4. El enfoque léxico 80
3.11. El nivel umbral 82
3.12. Enfoque comunicativo 84
3.13 El enfoque por tareas 91
3.14 Enfoque Natural 93
4. El proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos mayores 99
4.1. Factores de aprendizaje 101
4.1.1. La inteligencia y la aptitud 102
4.1.2. La memoria 105
4.1.3. La actitud 109
4.1.4. La motivación 112
4.1.5. Otros factores de aprendizaje 118
4.2. El factor edad 124
4.2.1. Hipótesis de la edad óptima y diferencias en el aprendizaje de lenguas en niños y adultos 126
4.3. Enfoque centrado en el proceso 132
4.4. Las teorías del enfoque natural en el MELAM 134
4.4.1. La teoría del *Input* comprensible 135
4.4.1.1. El discurso del aula 140
4.4.2. La hipótesis del filtro afectivo 143

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.4.2.1. El filtro afectivo en el oyente nativo 146
4.5. El interaccionismo social 150
4.5.1. La metáfora del andamiaje o *scafolding* 155
4.5.2. Los contenidos culturales 159
4.6. La retroalimentación 164
4.6.1. Respuesta a la comprensión de mensajes 165
4.6.2. Expresión de las necesidades 167
4.6.3. La escucha activa 170
4.7. El tratamiento del error 173
4.7.1. Interlengua y fosilización 182
4.8. ¿Qué es el MELAM? 187
4.9. Consideraciones finales acerca del MELAM 196

5. Resultados del estudio etnográfico y propuestas de programaciones didácticas 199
5.1. El alumno y su entorno 200
5.2. Datos resultantes del estudio etnográfico: entrevista personal 203
5.3. Propuestas de programaciones didácticas para la enseñanza de ELE a alumnos mayores 209
5.3.1. Unidades didácticas 222
5.3.1.1. Unidad didáctica 0 222
5.3.1.1.1. Recursos para el profesor: Unidad 0 “Saludos y datos personales” 222
5.3.1.1.2. Recursos para la clase 229
5.3.1.2. Unidad didáctica 1 231
5.3.1.2.1. Recursos para el profesor: Unidad 1 “La familia” 231
5.3.1.2.2. Recursos para la clase: Unidad 1 “La familia” 239
5.3.1.2.3. Libro del alumno: Unidad 1 “La familia” 242
5.3.1.3. Unidad didáctica 2 250
5.3.1.3.1. Recursos para el profesor: Unidad 2 “La casa” 250
5.3.1.3.2. Recursos para la clase: Unidad 2 “La casa” 257
5.3.1.3.3. Libro del alumno: Unidad 2 “La casa” 265
5.3.1.4. Unidad didáctica 3 270
5.3.1.4.1. Recursos para el profesor: Unidad 3 “La comida” 270

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.4.2. Recursos para la clase: Unidad 3 “La comida” 277
5.3.1.4.3. Libro del alumno: Unidad 3 “La comida” 282
5.3.1.5. Unidad didáctica 4 285
5.3.1.5.1. Recursos para el profesor: Unidad 4 “La hora” 285
5.3.1.5.2. Recursos para la clase: Unidad 4 “La hora” 292
5.3.1.5.3. Libro del alumno: Unidad 4 “La hora” 297
5.3.1.6. Unidad didáctica 5 303
5.3.1.6.1Recursos para el profesor: Unidad 5 “La ropa” 303
5.3.1.6.2 Recursos para la clase: Unidad 5 “La ropa” 310
5.3.1.6.3 Libro del alumno: Unidad 5 “La ropa” 317
5.3.1.7. Unidad didáctica 6 322
5.3.1.7.1. Recursos para el profesor: Unidad 6 “La Navidad” 322
5.3.1.7.2. Recursos para la clase: Unidad 6 “La Navidad” 328
5.3.1.7.3. Libro del alumno: Unidad 6 “La Navidad” 335
5.4. Datos resultantes del estudio etnográfico: encuesta 340
6. Conclusiones 345
Referencias bibliográficas 359
Anexo I: Entrevistas personales a alumnos mayores I
Anexo II: Cuestionario sobre el MELAM XLVIII

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ABREVIATURAS

DRAE: Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

DTCELE: Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes.

Ed./s.: Editor, editores.

ELE: Español como lengua extranjera.

L1: Primera lengua.

L2: Segunda lengua.

LE: Lengua extranjera.

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

MELAM: Método de enseñanza de español para alumnos mayores.

Pnl: Programas Neurolingüísticos.

U. D.: Unidad didáctica

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 1. Introducción y estado de la cuestión

1.1. Introducción

Debido a los avances que se han experimentado en el ámbito de la tecnología durante el pasado y el presente siglo, y a las consecuentes mejoras de las condiciones socio-sanitarias, se ha producido un aumento de todos los grupos de edad, especialmente entre las personas mayores, ya que la esperanza de vida en este sector se ha visto incrementada.

Así, de acuerdo con las últimas estadísticas[1] y estudios demográficos, la población de la tercera edad se doblará en los años venideros. Como consecuencia de este aumento de la esperanza de vida, se espera que aquellas personas mayores cuyas facultades físicas y mentales así lo permitan disfruten de un retiro prolongado.

Por otro lado, se advierte que el tradicional concepto de población activa y población pasiva, referido a la etapa profesional, ha evolucionado ante la dinamicidad observada en estas personas tras el retiro laboral. De esta forma, los mayores gozan de

[1] Estudio demográfico de la población extranjera llegada a España en los últimos 15 años a nuestro país: Disponible en http://www.ine.es/prensa/np870.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

una larga y sana vejez que suele conllevar un deseo de desarrollar una jubilación productiva, en la que puedan desarrollar actividades manuales e intelectuales.

Dench y Regan (2000: 4)[2] destacan la importancia de esta implicación de los adultos mayores en tareas diversas, como la participación en talleres o cursos que requieren de una ejercitación de sus capacidades y que suponen la adquisición de nuevos conocimientos, lo que repercute en beneficio de su salud mental, bienestar y calidad de vida, debido también a la implicación en la vida social de la comunidad.

A este respecto, asistimos a un cambio en la estructura educativa, que se refleja en los cursos para adultos mayores que ofrecen las universidades europeas[3] desde la década de los 70[4] y en la creación de "Aulas de la Tercera Edad", "Universidades de la Tercera Edad"[5], "Programas Universitarios para mayores"[6], etc., que responden a un aprendizaje a lo largo de la vida o educación permanente (*long-life education*[7]).

Así, como advertían Yuni y Urbano (2005: 18), a estas edades la educación se convierte en una práctica social y cultural que permite que los individuos participen activamente en programas y actividades ofrecidos por la comunidad. La particularidad de esta educación radica en que, al contrario que la de los jóvenes, está directamente relacionada con las inclinaciones voluntarias de este sector de la población y no con la satisfacción de una meta profesional.

Pero, como afirma Carvajal (2008: 2-3), en una sociedad en la que se venera la juventud y la belleza, los ancianos quedan relegados a un plano de exclusión y olvido que no valora suficientemente los beneficios que supone contar con su experiencia y sabiduría. Sin embargo, es precisamente esta mayor experiencia vital la que les proporciona unos conocimientos y una actitud ante la vida de la que no disfrutan

---

[2] Dench y Regan (2000: 4) señalan, a este respecto: "The impact of learning on health and social involvement: The survey illustrates how learning has an impact on individual´s well-being, and to a lesser extent on their wider involvement in life. Eighty per cent of learners reported a positive impact of learning on at least one of the following areas: Their enjoyment of life; Their self-confidence; How they felt about themselves; Satisfaction with other areas of their life; Their ability to cope with everyday life".

[3] Véase programa para el aula de mayores de la Universidad de Málaga: http://www.uma.es/media/tinyimages/file/Folleto_Aula_de_Mayores_2014-2015.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

[4] En 1973, Pierre Vellas fundó en Toulousse la primera Universidad para la tercera edad y, a partir de ahí, muchos países europeos continuaron esta iniciativa.

[5] Véase la organización de estudios que ofrecen las universidades de la tercera edad en nuestro país y en otros países de la unión europea: www.u3a.org.uk; www.u3acostadelsol.org; www.u3a.es [Última consulta en octubre de 2015].

[6] Véase Requejo Osorio (2009).

[7] Véanse Knowles (1980) y Zmeyov (1998).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

todavía personas más jóvenes. La sociedad actual, sin embargo, comienza a valorar positivamente los conocimientos que las personas mayores poseen adquiridos por su experiencia.

En nuestro caso, tenemos la oportunidad de enseñar español a un grupo de mayores europeos jubilados que emigran desde sus países de origen a nuestra localidad rural de interior, movidos por un deseo de encontrar una comunidad sencilla que les ofrezca las condiciones de vida que su lugar de origen no posee. Principalmente, este tipo de emigrantes buscan tanto una climatología suave, que mejore su salud física y su estado de ánimo, como una situación económica que permita la optimización de su pensión. Además, estas personas mayores desean la integración en la comunidad nativa y para ello necesitan aprender su lengua: el español.

Tras la valoración de diferentes regiones localizadas en diversos países del sur de Europa, los adultos mayores nos revelan haber hallado en nuestra comarca el lugar que reúne todos los requisitos que esperaban encontrar para satisfacer sus necesidades de residencia.

Se trata de una localidad al norte de la provincia de Málaga, Fuente Piedra, que cuenta con una población aproximada de 2.000 habitantes cuya actividad principal, además del sector servicios, es la agricultura. De esta forma, la falta de ocupaciones especializadas en la zona ha dado lugar a un éxodo rural de jóvenes y, consecuentemente, al envejecimiento de la población residente. Así, la comunidad[8] está formada, aproximadamente, por un 35% de jubilados españoles, un 20% de pensionistas europeos, un 20% de niños en edad escolar y un 25% de población activa.

Con respecto al perfil de nuestros alumnos, su estado de cese de la actividad profesional viene marcada por dos motivos fundamentales. En unos casos, han dejado de trabajar por razones de edad y han accedido al cobro de una pensión, esto es, una jubilación ordinaria. En otros casos, han cesado su actividad laboral por accidente o discapacidad laboral, esto es, una jubilación extraordinaria, que puede sobrevenir a edades más tempranas que la de la jubilación ordinaria. En ambos casos, tras abandonar la actividad laboral nuestros alumnos se convierten en sujetos pasivos y comienzan a

[8] Información ofrecida por el Exmo. Ayto. de Fuente Piedra.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

disfrutar de la pensión[9], así constatamos que el 100% de nuestro alumnado se incluye en uno de los dos grupos descritos.

En relación a los estudios consultados acerca del envejecimiento de las personas, los autores Vega y Bueno (1995: 17) señalan que la mayoría de los cambios cognitivos en la edad adulta se estudian desde el punto de vista de las pérdidas que se comienzan a experimentar a partir de ciertas edades. Igualmente, Timiras y Hudson (1993) realizan un análisis del envejecimiento como una disminución de la competencia fisiológica o como un incremento de la vulnerabilidad a los cambios ambientales. Asimismo, Cristofalo (1991) examina el avance de la edad desde una serie de características comunes, como son, por un lado, los cambios en la composición química del cuerpo y, consecuentemente, la mayor vulnerabilidad a las enfermedades, y, por otro lado, los progresivos cambios degenerativos que traen consigo una reducción de la capacidad de respuesta a las variaciones del medio.

Todos estos factores nos han llevado a desarrollar y crear una metodología de enseñanza de lengua adaptada a un alumnado concreto por el cual diariamente tratamos de ajustar la actividad a sus ritmos, sus competencias y su disposición. El factor edad, determinante en nuestros alumnos, constituye, desde nuestro punto de vista, un elemento potenciador del aprendizaje, ya que su experiencia vital les dota de una actitud positiva hacia la lengua y la cultura de la comunidad de acogida que facilita en gran medida la actuación del profesor.

Igualmente, se observa la realidad de la interacción de las culturas[10] que entran en contacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, es primordial responder integrando los temas que puedan ayudar al alumno a comprender la lengua desde su perspectiva pragmática, al tiempo que mejora su comportamiento dentro de la nueva sociedad a la que entra a formar parte.

Ante la propuesta de enseñanza de español a las personas mayores residentes en nuestra comunidad, surgen una serie de interrogantes acerca del estilo de aprendizaje a

[9] Así, recibimos alumnos entre 55 y 65 años que cobran una pensión como consecuencia de una discapacidad laboral; por otro lado, contamos con adultos mayores que gozan de su jubilación ordinaria. Por esta razón, la franja de edad de los estudiantes a los que impartimos clase oscila entre los 55 y los 75 años. En todos los casos, ellos se denominan a sí mismos "pensionistas".

[10] Véase Rodrigo (1999) su tratado acerca de la comunicación intercultural. Aquí observamos la interacción entre la cultura española nativa y la extranjera (británicos y escandinavos).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estas edades, lo que nos conduce a la búsqueda del método adecuado que ayude a nuestros alumnos a satisfacer sus necesidades comunicativas.

A este respecto, se realiza un análisis de manuales de entre los encontrados en el mercado dedicados a la enseñanza de ELE con el propósito de hallar un método que se ajuste al estilo de aprendizaje y a los intereses comunicativos de este alumnado especial, aunque la búsqueda resulta en vano, pues ninguno de ellos se ajusta a sus exigencias de aprendizaje. Por tanto, esta escasez del material adecuado[11] nos impulsa a crear nuestras propias unidades didácticas. Estas se perfilan dentro de una metodología comunicativa pero que, de forma ecléctica, toma también principios y procedimientos de otros enfoques y métodos con el fin de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de este alumnado especial.

En los primeros momentos de la instrucción con alumnos mayores observamos una serie de peculiaridades que deben ser atendidas y que vislumbran los principios que van a ordenar nuestra actuación en clase y la estructura de nuestra posterior metodología, estos son:

1. Motivar y estimular diariamente a los alumnos.
2. Alimentar el motivo que les lleva a iniciar el aprendizaje.
3. Atender a los sentimientos del alumno, su ansiedad y el filtro afectivo[12].
4. Plantear las estructuras y el léxico necesarios para ejecutar las funciones comunicativas de cada unidad por medio de la realización de actividades de ejercitación formal y práctica comunicativa.
5. Procurar la exposición diaria a *input* comprensible en el ambiente seguro del aula para contribuir a la seguridad del alumno en la tarea general.
6. Construir la estructura de la materia nueva sobre los cimientos de lo que ya es conocido por el alumno.
7. Estimular la producción de la L2 desde el primer momento con el fin de lograr la familiarización con la pronunciación y la estructura de la lengua meta.

[11] Además de todos los manuales consultados *Aula1* (Corpas *et. al.,* 2013*)*, Pasaporte (Cerrazola *et. al*.: 2010), *Avance* (Moreno *et. al*., 2002), *Español 2000* (Sánchez y García, 2002), *Método* (Cárdenas *et. al.,* 2012), etc., se han consultado los materiales publicados en http://www.todoele.net/lista_manuales.html [Última consulta en octubre de 2015].

[12] Véanse las teorías del enfoque natural en apartado 3.14.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8. Animar a los alumnos al avance autónomo en la materia, tanto a través del estudio individual como por medio de la práctica comunicativa con la población nativa residente.

A lo largo del presente trabajo de investigación definiremos toda la metodología creada para enseñar español a los alumnos mayores, y nos ayudaremos de las teorías e investigaciones realizadas por autores relacionados con el ámbito de la didáctica, lingüística y psicología. También mostraremos que esta investigación surge de la combinación de la tarea docente y la necesidad de investigar para crear una metodología que responda a las necesidades de enseñanza de una L2 a alumnos mayores.

Por ello, estructuramos una serie de capítulos que nos ayudan a establecer un marco teórico general que sustenta los principios de nuestra metodología particular, con objeto de justificar nuestros principios y así exponer las lecciones que constituyen la práctica docente diaria con los alumnos mayores. Así, tras esta introducción, organizamos los capítulos de la siguiente manera:

- En el capítulo 2 se describe la metodología de investigación que hemos seguido para la realización de este trabajo.
- A lo largo del capítulo 3 realizamos un recorrido por los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas surgidos a lo largo de la historia, con especial mención a aquellos que nos ayudan a definir los principios que apoyan nuestra experiencia enseñando español a personas mayores.
- El capítulo 4 detalla el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos mayores por medio de la definición de factores influyentes en este tipo de alumnado, seguida de la introducción de doctrinas y teorías del ámbito de la lingüística y la didáctica que muestran los principios básicos del MELAM.
- En el capítulo 5 se realiza una descripción del perfil de alumnos del MELAM, basándonos para ello en una muestra de 20 participantes de nuestros cursos de español que han realizado las entrevistas personales diseñadas para ese propósito. A continuación, se definen y proponen una serie de unidades didácticas que ejemplifican nuestro método de enseñanza. Para finalizar, se exponen los resultados de las encuestas realizadas a esta muestra de alumnos tras la aplicación del MELAM, con el fin de extraer conclusiones acerca del funcionamiento del mismo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Por último, se muestran las conclusiones referidas a toda la investigación realizada, además de la bibliografía consultada y de los anexos en los que se recogen las encuestas originales manuscritas por los estudiantes y los cuestionarios que nos informan sobre sus opiniones acerca del MELAM.

La investigación y la experiencia docente relatada en la presente tesis pretende, por un lado, analizar la realidad del fenómeno de la emigración de pensionistas del norte de Europa a zonas cálidas meridionales; por otro lado, y con un interés principal, pretende plantear una metodología de enseñanza que dé respuesta a las necesidades de aprendizaje de una L2 para estos estudiantes mayores. De esta manera, se examinan procedimientos y se diseñan actividades que ofrecen a los alumnos una educación de calidad que facilite su integración en la nueva sociedad y les permita alcanzar sus expectativas en cuanto al aprendizaje de la L2. Para ello hemos consultado fuentes tanto en inglés como en español que nos dotaran de la base científica adecuada para establecer los principios de este trabajo. Por tanto, pedimos disculpas a los lectores por no haber facilitado, en ocasiones, las adecuadas traducciones o interpretaciones de las citas de los autores de habla inglesa a la lengua de esta tesis, el español.

1.2. Estado de la cuestión

A lo largo del presente trabajo de investigación, hemos tratado de contrastar nuestra experiencia con las investigaciones de especialistas y docentes comprometidos con la enseñanza de ELE a inmigrantes de la tercera edad. Sin embargo, solo hemos hallado publicaciones[13] que tratan de dar respuesta a la enseñanza de grupos de inmigrantes en edad laboral, esto es, de personas que abandonan sus países de origen para mejorar su situación socio-económica. Para ello, en los países de acogida se han creado organismos que tratan de regularizar la situación legal y social de estos inmigrantes, como las

[13] Existen gran cantidad de trabajos especializados en la enseñanza a inmigrantes. V, por ejemplo, García Martínez (2002).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

asociaciones de voluntarios y oficinas gubernamentales que se ocupan de atender sus necesidades burocráticas y lingüísticas[14].

Como destacan Burns y Richards (2012: 8), que analizan la enseñanza de una L2 a inmigrantes adultos, la motivación para la renovación y el cambio siempre viene seguido de un sentimiento primario de insatisfacción[15]. Por tanto, el profesor ha de buscar entre los recursos de los que dispone la mejor manera para soluciona esa situación. En el supuesto de que las propuestas ofrecidas no satisfagan al grupo de aprendices, se espera que el docente elabore un material que se adapte a las necesidades comunicativas y a los estilos de aprendizaje de los distintos miembros del grupo.

Aunque hay estudios relativos a la enseñanza a este colectivo (Robles, 2005), queda todavía un largo camino hasta llegar a establecer las bases de la enseñanza de español a adultos inmigrantes, como señala García Parejo (2004:1262).

A propósito de la enseñanza de ELE a personas mayores, podemos destacar los trabajos de tres profesoras (Gómez Bedoya, 2008, Siliceo de Acha, 2010 y Zúñiga, 2011) que describen experiencias parecidas a las nuestras y que proponen una metodología apropiada para alumnos que deciden aprender una lengua en una etapa avanzada de su vida.

Al igual que en nuestro caso, las autoras manifiestan su deseo por ofrecer una metodología que se adapte a las necesidades comunicativas de los mayores, así como a sus estilos cognitivos y de aprendizaje. Al mismo tiempo, destacan la falta de material en el mercado específico para este tipo de alumnos, ya que aunque en un primer momento sus necesidades puedan asemejarse a las de la enseñanza de cualquier L2, en el momento en el que el docente se enfrenta a este alumnado comprende que los métodos y materiales no siempre son aplicables. Así, el material encontrado en el mercado no responde a las claras necesidades docentes exigidas por los estudiantes

[14] Así, por ejemplo, la Comunidad de Madrid o del Ayuntamiento de Bilbao ofrecen cursos gratuitos de para inmigrantes. Además, las comunidades receptoras disponen de programas de alfabetización. Véanse De la Torre (2004) y García Parejo (2004: 1261).

[15] Burns y Richards (2012: 8): "Probably the main motivation for change comes from dissatisfaction with the present state of affairs. Despite the resources extended on second and foreign language teaching worldwide, in almost every country, results normally do not match expectations, hence the constant pressure to adopt new curriculum, teaching methods, materials, and forms of assessment".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mayores[16], ya que la mayoría de los libros de texto publicados se dedican al público mayoritario que aprende una L2, como los adultos jóvenes.

Con respecto a los materiales existentes para los adultos senior[17] su análisis nos ha mostrado que no son apropiados para nuestros alumnos, bien por una falta de atención a los temas que los motivan o bien por la ausencia de actividades con las que este tipo de estudiantes se sienten identificados. Por el contrario, suelen incluir actividades que requieren un dinamismo al que los mayores no se prestan, o bien presentan un carácter excesivamente informal.

Para finalizar, conviene señalar que el presente trabajo es fruto de nuestra experiencia docente y de las dificultades con las que nos hemos topado en nuestro desarrollo profesional, así como de la investigación llevada a cabo para justificar y diseñar el método de enseñanza-aprendizaje de la L2 a nuestro perfil de alumnado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[16] Igualmente el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* no contempla contenidos u objetivos específicos para este tipo de alumnos.
[17] Grant y Dadzie (2003), Elsworth *et al.* (1996) y Britton, J. H. Bray, S. A. Rowland, J. S. (1970)

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 2. Metodología de investigación

2.1. Introducción

A lo largo de las páginas que conforman este capítulo nos centraremos en describir el proceso de investigación seguido en la determinación y diseño de la metodología de enseñanza de una segunda lengua para alumnos de la tercera edad que hemos llevado a cabo.

Así, en primer lugar, analizaremos la situación educativa en la que se desarrolla el modelo instructivo específico, con la descripción del grupo de referencia al que va dirigido el sistema de enseñanza de lengua detallado en el presente trabajo.

En segundo lugar, describiremos el tipo de investigación seguido para explicar el fenómeno social concreto de los inmigrantes jubilados y mostraremos la situación posterior vivida por este colectivo.

En definitiva, trataremos de establecer el perfil general de los estudiantes de ELE llegados a los cursos con objeto de realizar el estudio etnográfico de referencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Igualmente, detallaremos el trabajo llevado a cabo por el profesor investigador y, además, delimitaremos el contexto en el que se enclavan los cursos y se desarrolla el estudio.

Para ejecutar dicho estudio etnográfico, nos serviremos de una serie de instrumentos de investigación acordes con los parámetros que se van a observar: la entrevista personal y la encuesta o cuestionario. Estas técnicas de recogida de datos serán complementadas con la observación de la muestra, tanto en el contexto educativo concreto, como en el entorno habitual en el que estos individuos desarrollan su vida.

2.2. Consideraciones previas

Conviene señalar que en el desarrollo del MELAM no hemos partido del vacío sino que, como apuntó Schanzer[18], siempre existen ideas o informaciones previas, tanto de referentes teóricos como empíricos, que despiertan en el investigador el deseo de analizar fenómenos que precisan ser estudiados. En nuestro caso, ha sido nuestra propia experiencia, en la que a veces hemos encontrado dificultades en la enseñanza de la L2 con estudiantes adultos mayores, la que nos ha llevado a plantear esta investigación y posterior propuesta.

Hace una década, aproximadamente, un grupo de británicos de edades comprendidas entre los 55 y los 70 se propusieron el reto de aprender español formalmente en el país en el que se habían afincado como residentes permanentes o temporales. Se trataba de una colonia de emigrantes, exiliados de su patria voluntariamente en pos de una mejor calidad de vida, que se instalaron en nuestra comunidad autónoma, Andalucía, con el propósito de hallar sosiego y reposo en la etapa final de su vida[19]. Esta nueva población, en su mayoría jubilados y pensionistas, reciben ingresos de sus países, fruto de su actividad profesional pasada o debido al cese laboral por enfermedad, por lo que no precisan de un salario en el país de acogida. Tras formalizar la adquisición de una

[18] R. Schanzer, *El marco teórico de la investigación*. Publicación electrónica disponible en: http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/marco_teorico.htm [Última consulta en octubre de 2015].

[19] Véase documento publicado por el instituto nacional de estadística acerca de la inmigración en España a partir de 2001. Disponible en: www.ine.es/daco/daco42/sociales/pob_extranjera.pdf [Última consulta en septiembre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

vivienda, los inmigrantes comienzan su actividad en nuestra Comunidad, y comienzan a percibir dificultades cuando tienen que interactuar con los hablantes nativos de español. Hemos de tener en cuenta que se suelen instalar en zonas de interior, poco acostumbradas al turismo masivo y a los visitantes foráneos, por lo que los intercambios comunicativos de la vida diaria tienen que resolverse en castellano. Y este es, precisamente, el momento en que algunos inmigrantes deciden enfrentarse al reto de aprender la L2, con la intención inicial de resolver estas dificultades cotidianas.

Según nuestra experiencia, los manuales[20] que se suelen emplear en la enseñanza del español como lengua extranjera para adultos, pese a demostrar su eficacia en esos contextos educativos, no se adaptan con idéntico éxito al tipo de destinatario –inmigrante, adulto y de la tercera edad– que nos ocupa. Así, García Parejo (2004: 1261), hace alusión también a la escasez de materiales específicos para la enseñanza de español destinados a este tipo de alumnos inmigrantes adultos.

Efectivamente, hemos comprobado que los manuales existentes no se adecuaban a las necesidades comunicativas de nuestros alumnos. En primer lugar, el tipo de ejercicios repetitivos ofrecidos en los manuales originales no promociona la práctica oral necesaria en clase; y, en segundo lugar, se trabajan contenidos temáticos poco atractivos para el tipo de alumnado de referencia, ya que, en su mayoría, se centran en temas atractivos para adultos jóvenes, como deportes extremos, música moderna, las relaciones entre adolescentes y sus posibles contactos en la escuela de español, entre otros.

En el caso de los alumnos mayores, por tanto, el conflicto se plantea a nivel docente en dos vertientes: por un lado, la falta de métodos que atiendan sus necesidades; y, por otro lado, la distancia en el tiempo desde su último contacto con las aulas. Así, los recuerdos lejanos de la escuela les hacen rehuir de toda conexión con el aprendizaje, ya que, según sus propios relatos[21], los métodos de enseñanza tradicionales empleados en su infancia y juventud les resultaron poco prácticos y penosos. De esta forma, resulta

[20] Manuales como *Español 2000* (Sánchez y García, 1981), *Avance* (Moreno, Moreno y Zurita, 2002), *Aula 1* (Corpas, García, Garmendia y Sans, 2013), *Pasaporte* (Cerrolaza, Cerrolaza y Llovet, 2010) o Método (Cárdenas, Hierro, Robles y Peláez, 2012).
[21] En las entrevistas personales realizadas a nuestros alumnos mayores para determinar su perfil, se recogen recuerdos de la educación recibida como rígida y estricta en el Anexo I.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

imperioso aplicar un especial trato y una atenta vigilancia a los intereses y a la afectividad expresada por los alumnos.

Sin embargo, el interés incoativo del nuevo alumnado gira en torno a la solución de problemas cotidianos surgidos en las necesidades comunicativas diarias en la lengua oficial del país en el que se han instalado. Y, seguidamente –respondiendo a una exigencia menos imperiosa, pues más que un requisito supone una curiosidad– la de relacionarse socialmente con los hablantes nativos, ahora vecinos. Así, los temas incluidos en las diferentes sesiones deben estar comprometidos con estas necesidades comunicativas que requieren los alumnos.

Así pues, ante la falta de manuales que atiendan las necesidades operativas y se adapten al perfil de nuestros alumnos en cuanto a temas de interés relativos a su edad y a sus circunstancias concretas, nos proponemos la elaboración de nuestras propias unidades didácticas *ad hoc*, tanto para la ejercitación formal como para la práctica comunicativa en clase.

Además, durante nuestra propia experiencia enseñando español a alumnos mayores en la última década, hemos ido depurando dichas unidades didácticas, hasta conseguir unas lecciones completas con una selección de temas que permite que los alumnos se sientan identificados. Así, cada lección se estructura en campos semánticos en torno a los cuales se organiza el vocabulario, las expresiones, las estructuras gramaticales y las funciones comunicativas adecuadas, siempre relacionado todo con los intereses de los alumnos. Los contenidos temáticos se ordenan desde lo más cercano a la persona –como su propia identidad, la familia, la casa, la comida, etc.– para, progresivamente, ir cubriendo asuntos más ajenos al estudiante. Asimismo, el MELAM ha procurado, en su diseño, incluir ejercicios en los que se fomente tanto la práctica formal de estructuras lingüísticas, completada con la ejercitación oral[22], como el vocabulario recomendado para el cumplimiento con los objetivos y contenidos del tema.

Por otra parte, es importante tener en consideración el trato que se da a los alumnos, pues por su avanzada edad requieren de una atención determinada por parte del profesor, que ha de prestar una especial atención a sus sentimientos y mostrar una

[22] La exposición de las unidades didácticas se recoge en el capítulo 5.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

actitud motivadora hacia sus estudiantes. Además, es también importante que el sistema de enseñanza sea personalizado y que se adapte a los distintos estilos cognitivos[23].

De esta forma, surgen una serie de planteamientos acerca de la peculiar metodología de enseñanza adaptada a estos alumnos con necesidades específicas. Así, como analizaremos en el capítulo 3, dedicado a las metodologías de enseñanza de lenguas desde una panorámica histórica, la atención a la afectividad y a las necesidades de los alumnos comenzó a ser objeto de estudio a mediados del siglo XX (Larsen-Freeman, 1986; Sánchez Pérez, 1992; y Richards y Rodgers, 2014). Aunque las diferentes tendencias filosóficas y psicológicas relacionadas con la educación se preocuparon por atender dicho asunto en las aulas, la tendencia general era la de tratar a todos los individuos como integrantes de un grupo, y no como elementos disociables.

Sin embargo, entendemos que el objetivo de la enseñanza de una L2 para alumnos mayores como la que nos ocupa ha de procurar una enseñanza personalizada acorde con los gustos y exigencias expresivas de cada uno de los participantes en los cursos.

En este sentido, el objetivo de esta investigación y posterior propuesta es dar respuesta al problema planteado de enseñar una L2 a alumnos de la tercera edad, inmersos en una comunidad de habla española, que, como exponen Cohen *et al.* (2011: 220), atiende a un fenómeno social que necesita ser estudiado con el fin de perfilar sus peculiaridades, establecer las causas y extraer las consecuencias.

De esta forma, la labor emprendida para enseñar a los alumnos mayores la lengua española en un contexto concreto de nuestra escuela de idiomas motiva la elaboración de esta metodología MELAM; en consecuencia, los resultados que se obtienen al realizar dicha actividad justifican la investigación[24] llevada a cabo en este capítulo[25].

---

[23] Véase *aprendizaje afectivo* en Arnold (1999) y Rosas (2007).

[24] Hernández *et al.* (1998: xxvi-xxvii) establecen los parámetros para el establecimiento de una investigación y describen los pasos necesarios para encuadrar una investigación. Aunque estos no constituirán la base de nuestro estudio, nos serviremos de algunos de ellos en nuestra metodología. Además, Sabino (1992: 3) señala que toda investigación científica se ha de guiar por el denominado *método científico*, que explica el "modo correcto y ordenado de hacer las cosas", planteándose una serie de interrogantes para posteriormente esbozar las respuestas, lo cual permite al investigador proyectar su trabajo aplicando orden y racionalidad. Así, el método científico consta de: planteamiento del problema, construcción de una hipótesis, elaboración de predicciones, comprobación de la hipótesis y propuesta de conclusiones.

[25] Para diseñar un esquema en nuestra metodología de investigación, hemos llevado a cabo un estudio comparativo de diferentes estudios etnográficos para establecer unos parámetros comunes. Veáse

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.3. Objeto de la investigación

2.3.1. Objetivos generales

Con respecto a los objetivos generales de nuestra propuesta, el MELAM pretende contribuir a la mejora de la enseñanza a alumnos mayores, especialmente en lo referido a los materiales didácticos, para los que existe un gran vacío en este sector de la enseñanza[26]. Como reconoce García Parejo (2004: 1261), la falta de materiales específicos para los adultos inmigrantes lleva a los docentes a elaborar sus propios textos e instrumentos para el desarrollo de la instrucción[27]. De esta forma, nuestra metodología específica está especialmente pensada para ayudar a aquellos profesores de lenguas que se aventuren a la instrucción de adultos mayores en el contexto de la L2, sin perder de vista que la instrucción formal y conversacional en clase se ha de complementar con la práctica real con los nativos de la comunidad de acogida.

Por otra parte, hemos tratado de tener en cuenta las distintas motivaciones y causas que han llevado a los emigrantes extranjeros a dejar sus países, de manera que queden reflejadas en los materiales usados para la enseñanza de los estudiantes. De esta forma, la estructuración de los textos para la enseñanza que se orientan a extranjeros que emigran con la necesidad de encontrar una profesión y mejorar su situación socio-económica diferirá de aquellos destinados a los estudiantes que exigen una educación en general o con fines específicos. Así, habrá de variar la manera en la que se configura la enseñanza de la gramática o del léxico. En definitiva, la metodología empleada será distinta (García Parejo, 2004) dependiendo de los destinatarios, como se observa en algunos materiales consultados[28].

Nussbaum (1991), Madrid (2001), García Barrera (2009), Camarena Ortiz (2011) y Palomino Hernández (2013).

[26] Véase apartado 1.2., en el que analiza el estado de la cuestión en cuanto a materiales y textos destinados a la enseñanza de inmigrantes y personas adultas.

[27] De acuerdo con una indagación general y superficial realizada con varias escuelas de español para extranjeros en diversos puntos de la geografía española acerca de los materiales usados para alumnos mayores, la totalidad de las escuelas consultadas reconocen que no utilizan un manual específico para este tipo de alumnos, sino que usan ejercicios sueltos de los materiales existentes en el mercado y los propios materiales elaborados por los profesores, con el fin de adaptarse a dichos alumnos.

[28] Véase *¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes Nivel A1* (Campos, 2006).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En nuestro caso concreto, esto es, el de británicos que se trasladan a las zonas rurales de interior de Andalucía, Murcia y Levante[29], los motivos que mueven a estos inmigrantes a salir de sus países de origen difieren de los observados en otros grupos llegados a España, aunque tanto en unos como en otros se advierte el objetivo común de prosperar en su situación socio-económica, tanto en el caso de los más jóvenes, que buscan aumentar su nivel de estudios o profesional, como el de los mayores, que pretenden mejorar su calidad de vida[30].

En resumidas cuentas, el MELAM nace de la necesidad de satisfacer las exigencias de este público de estudiantes mayores. Consecuentemente, esta investigación pretende aportar datos para el impulso en el sector de la enseñanza a inmigrantes. Así, se arroja luz en este ámbito de la educación y se contribuye a que los profesores mejoren diariamente su interacción en el aula, aportando reflexiones sobre la docencia y materiales útiles para las lecciones.

2.3.2. Objetivos específicos

En cuanto a los objetivos específicos, es necesario partir de un análisis del comportamiento de los estudiantes adultos mayores, así como de sus aspiraciones en el aprendizaje de la L2. Para ello, nos ayudaremos de las entrevistas[31] y los cuestionarios[32] realizados a nuestros alumnos, en los que se ofrecen datos educativos, profesionales y personales de cada uno de los participantes en la muestra, en las primeras, y sus aspiraciones y opiniones acerca del MELAM, en los segundos.

En lo que respecta a la manera en que los estudiantes mayores se encaminan hacia la consecución de su objetivo –aprender la L2–, en primer lugar se advierte un deseo de

[29] Véase artículos relacionados con la llegada de inmigrantes británicos a las zonas de interior de Andalucía, Murcia y Levante: <http://www.libremercado.com/2013-01-19/el-sueno-de-muchos-extranjeros-el-dulce-retiro-en-la-costa-del-sol-1276479738/> y

http://www.gerontomigracion.uma.es/sites/default/files/usuarios/file/Documentos/GIC_RdM_PanoramaSocial2012.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

[30] Así se refleja en los perfiles personales, en los que el cien por cien de los estudiantes entrevistados trasladaron su país de domicilio para ver aumentada su pensión, gracias al más reducido coste de vida en España frente al Reino Unido.

[31] Véanse las entrevistas originales en el anexo I y los resultados emanados del apartado 5.2.

[32] Véanse los cuestionarios originales en el anexo II y los resultados ofrecidos en el apartado 5.4.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comunicación con los hablantes nativos, así como una mejor integración en la cultura de la comunidad de acogida [33]. Una vez que han comprobado que la población de acogida se expresa únicamente en su lengua materna, los inmigrantes sienten la frustración por la falta de comunicación y aspiran a compartir una lengua, para ellos, L2, con sus nuevos vecinos. Así, el cien por cien de los alumnos encuestados declara su intención de incorporarse a esta sociedad por medio del empleo de la lengua común. Seguidamente, y una vez iniciados en los cursos, la mayoría expresa sus preferencias por la enseñanza basada en la práctica oral[34]. Así, ante la oferta existente se inclinan por aquellos métodos que impulsan la conversación en clase y les permite mejorar sus habilidades comunicativas.

Como hemos mencionado con anterioridad, el MELAM se ha configurado como un método basado en los presupuestos del enfoque comunicativo y que desarrolla una serie de unidades didácticas dispuestas en torno a la exposición de estructuras lingüísticas y elementos léxicos a través de la ejercitación formal y oral en clase.

La programación de cada lección incluye diferentes funciones comunicativas del lenguaje[35], así como una justificación para su estructuración y procedimientos en el aula. De esta forma, consideramos que son unidades útiles y prácticas desde el punto de vista comunicativo, pues procuran la ejercitación formal y oral en la clase. Así, advertimos cómo el aula de lengua se constituye en un lugar seguro y protegido en el que los alumnos ensayan previamente todos estos nuevos elementos de la lengua, alentados por el profesor y motivados por el propio avance en el proceso de aprendizaje de la L2.

Efectivamente, desde el comienzo del curso los alumnos son guiados hacia la producción oral, pues el método considera de suma importancia crear el hábito de la conversación en el alumno. De esta forma, el profesor plantea una serie de actividades y diálogos en los que los alumnos participan como interlocutores, familiarizándose en la formación de estructuras y en la producción de sonidos de la lengua meta. Así, en las primeras lecciones, el vocabulario y las estructuras serán más restringidos, aunque la ejercitación diaria en clase asistida por el profesor, unido al posterior contacto con los

[33] Pregunta 2 del comentario, véase anexo II.
[34] Preguntas número 3 y 4 del cuestionario. Véase anexo II.
[35] Véase capítulo 5, en el que se muestran las unidades didácticas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

nativos de la comunidad de acogida, dará como resultado el progresivo aumento de la interlengua del alumno.

Conviene matizar que el MELAM[36] funciona en un contexto particular (Cohen *et al.*, 2011: 107), esto es, para estudiantes mayores emigrados de sus países de origen y llegados a un nuevo destino en el que esperan encontrar sosiego y una mejor calidad de vida. Además, bajo las condiciones expresadas tanto en las entrevistas personales como en las encuestas, encontramos que el método resulta efectivo, pues casi la totalidad de los alumnos de la muestra se identifican con los presupuestos del MELAM.

2.4. Metodología de la investigación educativa

Una vez revisada la bibliografía consultada sobre investigación y metodologías educativas[37], consideramos de interés partir de los presupuestos teóricos de la investigación etnográfica, puesto que el nuestro se trata de un estudio realizado a un grupo social dentro de unas circunstancias pedagógicas concretas en el que se observan ciertos comportamientos. Este análisis nos conduce a una serie de conclusiones que ayudarán al esclarecimiento de realidades educativas y que pretender contribuir a la mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Además, nuestra investigación pretende ser útil para los profesores, ya que hacemos acopio de los estudios realizados en un mismo campo, establecemos unas coordenadas comunes a todos y las ponemos al servicio de la comunidad educativa.

Por otro lado, nuestra investigación se enmarca dentro de los modelos cualitativos, que, de acuerdo con Murillo y Martínez (2010: 3): "[…] pretende mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sobre la práctica educativa". Así, el presente estudio se inclinaría hacia una postura cualitativa, pues

> […] intenta comprender el comportamiento humano inmerso en el lugar donde éste se desenvuelve y actúa, observa participativamente lo que estudia, sabe que su presencia provoca efectos reactivos entre los sujetos que estudia, piensa que la única

[36] Véase capítulo 4, en el que se formulan las principales hipótesis del MELAM.
[37] Véase Ross (2005: 4).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> generalización que existe es que no existe ninguna generalización (Murillo y Martínez, 2010: 3-4).

De esta forma, la actuación del docente, ha de ser la de enseñar, pero también la de reflexionar sobre la ejecución de su trabajo y sobre la repercusión en la innovación pedagógica, didáctica y curricular. Además, a través de la observación del grupo de estudiantes y la reacción de estos ante la presentación del material en el aula, el profesor–investigador extrae conclusiones que le llevan a la toma de decisiones acerca de los procedimientos que debe seguir.

Al mismo tiempo, se observa cómo un mismo contexto del aprendizaje produce distintas reacciones en el alumno, que han de ser detectadas y controladas por el profesor y que obedecen al hecho de que un mismo método de enseñanza no se adapta totalmente ni de la misma manera a todos los grupos de alumnos.

De esta forma, insistimos en la idea de que, antes de aplicar un método a un grupo de estudiantes, es necesario analizar los perfiles de los alumnos e indagar acerca de sus necesidades de aprendizaje. Así, el hecho de que el MELAM haya dado unos resultados positivos en los alumnos mayores residentes en nuestra comunidad, no implica que se pueda aplicar a todo grupo de estudiantes en circunstancias parecidas sin que medie un estudio previo de los participantes.

A continuación se exponen los fundamentos que nos han llevado a encuadrar el presente trabajo dentro de los diferentes tipos de metodologías de investigación.

2.4.1. Investigación etnográfica

Nuestro trabajo se puede enmarcar en las investigaciones de corte etnográfico, esto es, aquellas que parten de estudios descriptivos de hechos acaecidos dentro de un grupo de personas (Ross, 2005), con especial atención a la interacción de los individuos en el contexto de las reglas socioculturales, los rituales y las creencias compartidas por el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

grupo[38]. También en nuestro caso, además de enseñar español a un grupo de extranjeros afincados en nuestra comunidad, estudiamos su comportamiento y sus reacciones frente a las costumbres y la cultura de la lengua meta.

Para Murillo y Martínez (2010: 7) se puede entender la investigación etnográfica como "el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan y aproximarse a una situación social". Es decir, consideran la etnografía educativa como la disciplina que se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente aportando datos significativos para su posterior interpretación y comprensión, hasta dar lugar a una intervención adecuada a la realidad particular del aula.

Por su parte, Cohen *et al.* (2011: 245)[39] destacan el interés de la etnografía por describir el conocimiento cultural de un grupo, además de especificar las actividades efectuadas por sus miembros y establecer sus perfiles característicos. Además, en un estudio etnográfico se identifican los patrones de interacción social de los participantes y, finalmente, se establece una teoría que explique tal fenómeno.

Conforme a los planteamientos de distintos especialistas artífices de monografías especializadas (Nussbaum, 1991; Madrid, 2001; García Barrera, 2009; Camarena, 2011; Palomino, 2013), las técnicas más empleadas en las investigaciones etnográficas son las entrevistas y la observación. En nuestro caso, se han realizado entrevistas como parte de una actividad comunicativa en clase, con el fin de extraer información imprescindible para el profesor investigador que le ayude a establecer generalidades y a sacar conclusiones determinantes aplicables a la enseñanza.

[38] En concreto, en el presente trabajo se estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 en un grupo de estudiantes adultos mayores que conviven con una comunidad de habla española. Así, en la observación diaria en clase se analiza la reacción de estos alumnos frente a las reglas socioculturales de la comunidad en la que se han integrado, así como los rituales de comportamiento y las creencias propias de dicha comunidad. Todo ello supone un choque cultural para los estudiantes. Al mismo tiempo, todo este testimonio es utilizado por el profesor como materia de enseñanza en el aula, así como estrategia para establecer relaciones comunicativas entre los alumnos y la comunidad. Este fenómeno es analizado en el apartado 4.5.2., en el que se trata la aculturación.

[39] Cohen *et al*. (2011: 245): "Ethnography concerns […] The production of descriptive cultural knowledge of a group; the description of activities in relation to a particular cultural context from the point of view of the members of that group themselves; the production of a list of features constitutive of membership in a group or culture; the description and analysis of patterns of social interaction; the provision as far as possible of 'insider accounts'; the development of theory."

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En la entrevista personal realizada a una muestra de 20 alumnos que se encuentran en proceso de aprendizaje de español en nuestra escuela, se han realizado una serie de preguntas abiertas formuladas, las cuales se exponen en clase y se responden en casa de forma privada. Estas preguntas han sido ideadas con el fin de indagar acerca de sus orígenes, nivel de estudios, experiencia profesional, situación económica y familiar, motivos para emigrar a nuestra comunidad, así como su actitud hacia el aprendizaje de la lengua y la cultura española. De las respuestas obtenidas de las entrevistas obtendremos unos valores que ayudarán al docente investigador a establecer deducciones acerca del fenómeno migratorio de este colectivo, así como semejanzas y diferencias en sus comportamientos.

Al mismo tiempo, la observación diaria en clase a lo largo de una década nos ha permitido establecer hipótesis acerca del aprendizaje en alumnos mayores. Para ello, hemos participado de forma activa en la clase analizando la actuación de los alumnos, recogiendo datos relevantes para la investigación y explotando toda la información obtenida para la elaboración de futuras unidades didácticas. Igualmente, hemos participado en parte de la vida del grupo, lo que, de nuevo, nos ha permitido hacer apreciaciones sobre las reacciones de los alumnos, que resultan útiles para la investigación.

En consonancia con este modo de proceder, Cabrera (2010) apunta que el trabajo de investigación no es fruto de un momento experimental, sino de un período de tiempo amplio dedicado a la observación y al análisis de los hechos acaecidos. De igual manera, el presente trabajo de investigación es fruto de la experiencia en la enseñanza de español para el grupo de británicos de referencia, y una parte importante de las hipótesis provienen del contacto y de las relaciones experimentadas con ellos.

Así, apelamos al "espíritu positivista" de Cohen *et al.* (2011: 7) para llevar a cabo este estudio basado en el sentido de la experiencia y la observación empírica, y no solo en la razón. Por tanto, nos convertimos en científicos y espectadores de la realidad que queremos examinar.

A continuación anexamos las preguntas de la entrevista personal en la figura 1.1, con el objetivo de proporcionar al lector una visión general de los datos que cotejaremos en el apartado 5.2:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

NOMBRE:

1. ¿De dónde eres?

2. ¿Has vivido toda la vida allí?

3. Con respecto a la educación: ¿cómo es en tu país?, ¿qué has hecho tú? ¿Estudiaste otras lenguas?

4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida?

5. Tu carrera profesional: ¿a qué te has dedicado a trabajar en tu país?, ¿por qué has cambiado?

6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal.

7. ¿Por qué vives en España?

8. ¿Qué te gusta de España? y ¿qué no te gusta?

9. ¿Qué es difícil del español?

10. ¿Por qué estudias español?

- Para hacer turismo por España o Hispanoamérica
- Para conocer gente
- Para leer en español el Quijote.
- Para jugar
- Para trabajar
- Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos…
- Para estudiar en la universidad española
- Para dedicarme a la traducción

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Para solucionar problemas de papeles
- Para desempeñar mejor un trabajo
- Para buscar casa
- Para comunicarme con españoles en la vida cotidiana
- Para defender mis derechos
- Para hacer negocios en España
- Para conocer la cultura española
- Otras razones:

Figura 1.1

(Entrevista personal realizada a los alumnos para determinar su perfil)

De los más de dos centenares de alumnos que durante esta década han aprendido español en nuestra escuela, hemos extraído una muestra representativa de veinte de ellos que actualmente continúan estudiando. Los alumnos aportaron manuscritos respondiendo a las preguntas formuladas por el profesor, las cuales ellos mismos corrigieron en clase como ejercicio comunicativo; de tales entrevistas se obtuvieron unos resultados que son expuestos en el capítulo 5[40].

A continuación, se expone la clasificación de la metodología de la investigación denominada I + D (investigación y desarrollo) con la que identificamos nuestro trabajo, pues se trata de un estudio que da como resultado la elaboración de un producto que ayuda a la solución del problema planteado de cara al futuro.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[40] Asimismo, las entrevistas originales con las respuestas de los alumnos se recogen en el anexo I.

2.4.2. Investigación I + D

Por otra parte, el tipo de trabajo que hemos llevado a cabo se puede encuadrar como una investigación I + D, es decir, aquella que analiza la interacción entre lo que se investiga y la ejecución de un producto fruto de dicha investigación (Ross, 2005: 4). Además, en este tipo de investigaciones, se incluye una posterior evaluación del producto que analiza su efectividad, con objeto de demostrar la veracidad de la investigación. De igual manera, el MELAM se presenta como una posible solución al problema planteado de la enseñanza de una L2 a estudiantes adultos mayores que conviven con los nativos de la lengua en el país de acogida.

Paralelamente, conviene recordar el carácter cambiante de la sociedad, en la que surgen necesidades nuevas cada día; de esta forma, es útil que el profesorado mantenga una actitud investigadora que permita comprender mejor la complejidad del aula y adaptarse a ella (Vitale, 2014). Así, la posibilidad de cambiar y mejorar las herramientas docentes está en manos de los profesores:

> Considero que los especialistas de la educación deben comprometerse como investigadores de su propia práctica y reflexionar críticamente acerca de la misma para mejorarla, a través del contraste, el diálogo, el debate, la deliberación y la experiencia compartida sobre prácticas pedagógicas habituales (Vitale, 2014).

Por tanto, la educación no debe quedar reducida a un mero cumplimiento de los criterios anteriormente establecidos, sino que debe partir de una profunda revisión de los presupuestos existentes para intentar mejorar cada día, de acuerdo con los cambios exigidos por la sociedad y la adaptación a las necesidades del alumnado.

Así, para Ross (2005: 4), la investigación I + D consiste en la creación de un nuevo producto; a medida que el producto es desarrollado y su uso divulgado, se realiza una evaluación de su efectividad con el objeto de modificarlo y mejorarlo según los resultados de su explotación. De manera que la investigación de I + D difiere de otros modelos de investigación por el hecho de suponer una combinación de tres procesos: en primer lugar, la investigación acerca de un problema o necesidad existente; en segundo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lugar, la confección de un producto-solución para tal exigencia; y, en tercer lugar, la evaluación del producto con el fin de ratificar su eficacia.

Del mismo modo, el MELAM propone un diseño de las unidades didácticas en base a los criterios de aprendizaje exigidos por los alumnos, por lo cual cada lección incluye gran cantidad de actividades tanto formales como comunicativas para adaptarse al momento instructivo y al estilo de aprendizaje de cada alumno. Igualmente, los resultados obtenidos tras la puesta en escena de estas lecciones propiciarán su modificación, si fuera el caso, para un mejor ajuste al alumnado. De esta forma, se comprueba la efectividad del producto, pues conforme se realizan las actividades y se avanza en la instrucción en el aula, la reacción de los alumnos y el resultado obtenido en cada ejercicio muestran al docente-investigador la eficacia del método. Así lo confirma Cabrera (2009: 73), quien advierte que la detección de las necesidades educativas de un grupo de alumnos es el resultado de la información obtenida tras analizar los contenidos ofrecidos al alumnado, dando como resultado el esclarecimiento de aquellos más útiles y atractivos para ellos. Además, Cabrera (2009, 73) denuncia que este análisis de los contenidos vinculados a las necesidades educativas del grupo no siempre se concibe con la severidad exigida para cada caso, pues a menudo se cae en generalidades que no satisfacen a individuos particulares.

Debido a la naturaleza variada de la investigación educativa, por los diferentes contextos, métodos, alumnos y circunstancias existentes, es importante promover una apertura en cuanto al tipo de investigación que se elige, pues a veces una combinación de ellos podría ser la clave para establecer un adecuado análisis de las necesidades instructivas. De esta forma, advertimos que aunque el MELAM encaja como investigación cualitativa, una posición abierta hacia la cuantitativa resulta útil igualmente, y enriquecedora[41]. A este intento de compatibilizar ambos tipos de investigaciones se le denomina triangulación. Así, Olabuénaga (2012: 17) señala que no existe una incompatibilidad en el empleo de ambas metodologías, sino que la postura reconciliadora resulta la mejor opción en muchos casos. Igualmente, Bisquerra (1989) profundiza en la triangulación, y clasifica los diferentes tipos de investigación

[41] Forner y Latorre (1996: 43) en su *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica* consideran que con *cualitativo* se expresan o determinan atributos o propiedades, mientras que con el término *cuantitativo* se expresan o determinan magnitudes mensurables.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

centrándose en el campo de la educación. Seguidamente, reflejamos algunos de estos modelos por su paralelismo con nuestro patrón de observación:

> Método hipotético-deductivo: A partir de la observación de casos particulares se plantea un problema. A través de un proceso de inducción, este problema remite a una teoría. A partir del marco teórico se formula una hipótesis, mediante un razonamiento deductivo, que posteriormente se intenta validar empíricamente (Bisquerra, 1989: 60).

También el MELAM surge de la necesidad de resolver el problema de enseñar a alumnos mayores. Nuestra propia dificultad al tratar de instruirlos nos llevó a buscar la metodología adecuada, así como el marco teórico que la fortaleciera.

Por otra parte, existe el modelo de investigación aplicada, según el cual:

> La investigación aplicada está encaminada a la resolución de problemas prácticos, con un margen de generalización limitado. Su propósito de realizar aportes al conocimiento científico es secundario. Por ejemplo, determinar la mejor forma de enseñar a leer (Bisquerra, 1989: 60).

De acuerdo con la anterior clasificación, coincidimos en cuanto no pretendemos establecer una metodología generalizada para todos los grupos de estudiantes adultos mayores cuyo objetivo sea aprender una L2. Nuestra intención es exponer claramente nuestra experiencia con el fin de servir de ejemplo para otros docentes que se encuentren en la misma situación y sean capaces de encontrar una solución similar, pues aunque nuestro método pueda ser extrapolado a casos similares, siempre será necesaria una adaptación al alumnado.

Por otro lado, recoge el método de investigación acción:

> Investigación acción: El objetivo está en producir cambios en la realidad estudiada, más que llegar a conclusiones de carácter teórico. Pretende superar el divorcio actual entre investigación y práctica educativa. Se preocupa más por el perfeccionamiento que por aumentar los conocimientos. Es una investigación aplicada, orientada a decisiones, y de carácter ideográfico (Bisquerra, 1989: 60).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Coincidimos con la investigación-acción en el hecho de que el foco de nuestro interés se centra en mejorar una situación educativa concreta y asegurar el éxito en la toma de decisiones. Así, en el caso del MELAM, el carácter práctico de la investigación da como resultado el establecimiento de unos procedimientos óptimos para instruir a un tipo de alumnos específico. En ningún caso pretende constituirse como una base teórica generalizable a todos los alumnos mayores que aprendan una L2.

Asimismo, nos identificamos con los presupuestos de la investigación empírica:

> La investigación empírica es la que se basa en la observación y experimentación. Incluye, por tanto, los estudios descriptivos, la investigación experimental y la ex post facto. Puede utilizar metodología cualitativa y cuantitativa. Puede seguir el razonamiento hipotético deductivo, metodología etnográfica o investigación acción […] (Bisquerra, 1989: 60).

Así pues, mediante la investigación empírica se explica el proceso llevado a cabo para la enseñanza de alumnos mayores, pues se parte de una experiencia previa, seguida de una observación y de una descripción de los hechos, para proceder al estudio ejecutado en el presente trabajo de investigación.

Para finalizar, creemos conveniente agregar el "estudio de casos", pues según la definición de Cohen *et al*., muestra una tendencia paralela a los demás tipos de investigaciones expuestas anteriormente, coincidente con la llevada a cabo en esta tesis:

> A case study is a specific, holistic, often unique instance that is frequently designed to illustrate a more general principle; The study of an instance in action; The study of an evolving situation; Case studies portray 'what it is like' to be in a particular situation; Case studies often include direct observations (participant and non-participant) and interviews (Cohen *et al.*, 2011: 289).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De esta forma, otorgamos especial relevancia a la observación[42], en este caso participativa, del docente como espectador del fenómeno referido: el del establecimiento de un grupo de pensionistas del norte de Europa en una pequeña comunidad rural del interior de Andalucía, que buscan integrarse con los miembros de dicha comunidad y que deciden iniciar el aprendizaje de la L2 siguiendo los procedimientos ofrecidos por un profesorado que les propone una enseñanza personalizada y a la medida de sus estilos de aprendizaje. Así, Denzin y Lincoln (2012: 49), identifican al profesor de lengua investigador a la persona que une pequeñas piezas, técnicas y procedimientos de enseñanza, para conseguir una gran obra final, un sistema de enseñanza adaptado a sus alumnos.

Con el fin de comprobar la eficacia del producto desarrollado tras nuestra investigación, presentamos unos cuestionarios (figura: 1.2) a los estudiantes acerca de sus sentimientos tras la aplicación del MELAM, que sirven como instrumento de recogida de datos.

A continuación, mostramos el modelo de cuestionario[43]:

1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a) para resolver los problemas diarios (b) para relacionarme con los españoles (c) para comprender e integrarme en la cultura española
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a) no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b) había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c) el método que escogí se adaptaba

[42] A través de las entrevistas personales y las encuestas realizadas a los alumnos, así como la observación diaria en clase y la expresión de sus necesidades transmitidas al profesor en la clase se extrae información acerca del proceso de aprendizaje del alumno.
[43] Los resultados se analizan en el capítulo 5 y los cuestionarios originales se recogen en el anexo II.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	perfectamente a mis necesidades
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:	(a) gramática (b) gramática-conversación (c) conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a) sí, siento que no se adapta a mis gustos (b) a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo para cambiar las técnicas (c) no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a) sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b) normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c) no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a) sí, porque no consigo hablar español (b) sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c) sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora
8.- ¿Sientes que la práctica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a) no, no me gusta hablar con los españoles (b) no siento total confianza (c) sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

9.- ¿Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a) sí, echo de menos más gramática (b) a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c) no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje
10.- ¿Por qué abandonarías el curso de español?	(a) falta de motivación (b) problemas de salud (c) problemas económicos (d) problemas familiares (e) haber alcanzado el nivel deseado

Figura: 1.2

(Encuesta realizada a los alumnos acerca de su percepción sobre el MELAM)

2.5. Descripción de los participantes

A continuación, describiremos a los participantes en esta investigación, es decir, al profesor, los alumnos y el contexto. Trataremos de analizar sus rasgos definitorios para estudiar su perfil, así como el medio en el que tiene lugar la investigación de referencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.5.1. El profesor

En esta investigación es imprescindible describir el papel del profesor[44], pues, como apunta Cabrera (2009: 73), el investigador –y, en este caso, el profesor– es parte fundamental del objeto de estudio, por lo que no se podrá mantener neutral ni ajeno a la problemática educativa que investiga. Por otra parte, el hecho de ser parte integrante en la instrucción no implica dejar de ser fiel a la objetividad que se le presupone como investigador.

Para proceder a la descripción de la figura del profesor en el MELAM, es necesario recapacitar sobre las múltiples funciones que desempeña, pues no solo aúna los papeles de instructor y ejecutor del método, sino otros muchos aspectos (Martín Peris, 1998: 88). Así, es frecuente hacer alusión al carácter polifacético del profesor de lenguas; pero también hay que reflexionar sobre el talante requerido para el investigador: "el científico, el naturalista, el trabajador de campo, el periodista, el crítico social, el artista, el actor, el músico de jazz, el director cinematográfico, el *quilt maker*[45], el ensayista […] o la persona que en el cine une las imágenes en el montaje" (Denzin y Lincoln, 2012: 49).

En definitiva, se trata de un profesional que trata de conciliar todas las posibilidades a su alcance para obtener un instrumento que le facilite la tarea diaria.

Sin embargo, el papel más significativo es el del profesor-investigador que observa y toma decisiones en clase de entre todas las oportunidades disponibles sin descuidar su labor docente. Debido a la multiplicidad de objetivos y fines, así como a la diversidad de las situaciones de enseñanza concurrentes, la investigación didáctica se convierte en un campo de estudio de múltiples contingencias: "la realidad educativa es dinámica, interactiva y compleja, está conformada por aspectos éticos, morales, políticos y sociales que se prestan más a su examen desde planteos humanístico-interpretativos (Núñez, 2011). Así pues, se requiere un profesor objetivo y abierto. Ante la diversidad de factores que intervienen en la realidad del aula, el docente se ha de mostrar como un mero receptor e intérprete de la realidad, prescindiendo de aquellos cuyas

[44] Véase apartado 4.1.5. en el que se tratan otros rasgos del profesor, en general, y del profesor de lenguas en particular.
[45] *Quilt maker* en el sentido del que fabrica una colcha con trozos de telas sobrantes (*patch work*).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

personalidades sean opuestas, es decir, impositores de sus propias creencias e ideales. Por tanto, en el contexto educativo se transforma el aula en laboratorio experimental y el grupo de alumnos en objeto de análisis. Es decir, el profesor se convierte en un investigador y creador de sus propias herramientas didácticas con el fin de ejecutar la correcta instrucción sobre los alumnos.

Por otra parte, destaca el carácter creativo del educador, pues sin imaginación e intuición es imposible encontrar, de entre todas las posibilidades al alcance, aquellas que resultarán de mayor utilidad para el desempeño de la labor educativa (Sabino, 1992: 3). Y, por otro lado, es preciso hacer hincapié en el carácter crítico y analítico del profesor-investigador, cuyo sentido del orden ha de quedar patente en su trabajo, pues al investigar se establecen todas las percepciones fruto del análisis realizado.

Finalmente, para concluir, consideramos que solo investigando se aprende a investigar y solo con la experiencia diaria en didáctica se comprenden los supuestos preceptos metodológicos y la variedad de casos de estudio existentes debido a las diferentes situaciones de enseñanza (Sabino, 1992: 163). Por tanto, la experiencia otorga un grado al docente, pues le hace conocedor de la realidad heterogénea de la enseñanza. De esta forma, entendemos que esta es la única actitud posible ante la docencia si se tiene la intención de enriquecerse y progresar: la observación y el trabajo diario.

2.5.2. Los alumnos y el contexto

Como hemos mencionado anteriormente, los alumnos de este sistema de enseñanza MELAM son inmigrantes pensionistas, en torno a los 60 años[46], que se han instalado en Andalucía de manera temporal o permanente[47],

[46] La media de edad a la salida de sus países es de 60 años, lo que significa que algunos se prejubilaron con 50 y otros con 65, ya que en sus países de origen se les permiten congelar la pensión y recibirla íntegra una vez cumplidos los 65 años. Además existe un grupo de adultos pensionistas cuya incapacidad para realizar labores profesionales les permite disfrutar de una pensión anterior al momento de la jubilación, como explicamos en la introducción de este trabajo.

[47] Entre ellos se llaman comúnmente *expats* (del inglés *expatriate* 'expatriado', 'que vive fuera de su patria').

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para García Parejo (2004: 1265), el empleo del término *inmigrante* implica una serie de connotaciones diferentes de las de nuestro grupo de estudiantes. Así, mientras que para García Parejo el uso de esa palabra parece hacer alusión al lado negativo de la inmigración, como, por ejemplo, una referencia nostálgica a su patria: "[…] alguien arrancado de su tierra, […] debido a la violencia económica o política, […] que es recibido como diferente por la sociedad de acogida (lo que provoca cohesión étnica)"; o a su experiencias negativas en el presente : "[…] un no-ciudadano, sin derechos políticos y con una residencia precaria, […] miembro de una minoría, que se distingue de otras minorías (que frecuentemente tienen connotaciones negativas)". También Sánchez-Mesa (2008)[48], hace referencia a una realidad triste y aterradora sobre la inmigración en nuestro país, como las experiencias que viven los inmigrantes venidos desde países Africanos y Americanos –países del Sur, como matiza Goytisolo (2001)– a nuestra patria buscando el progreso y la estabilidad de nuestra sociedad.

Sin embargo, estos rasgos definitorios de la situación de los inmigrantes no concuerdan con la vivida por nuestro grupo de estudiantes, ya que ellos salieron de su patria (países del norte de Europa) por iniciativa propia. Además, en la sociedad de acogida son tratados como ciudadanos iguales con los mismos derechos que los nativos y, según la observación realizada de su situación en sociedad[49], no constituyen una minoría discriminada, sino que, por el contrario, los inmigrantes adultos mayores se integran en la comunidad y participan de ella en la medida de sus deseos.

Por otra parte, conviene precisar que aunque no todos los inmigrantes mayores que llegan a España están interesados en integrarse en la sociedad de acogida, el objeto de estudio de nuestro trabajo y destinatarios del MELAM son solo aquellos que se sienten parte de la comunidad y ansían formar parte activa de ella.

Con respecto a las peculiaridades concretas de nuestro grupo de alumnos, hemos de señalar que los primeros británicos que se inscribieron en el padrón de Fuente Piedra

[48] O la visión de Rachid (2002): "A veces los comprendo. La televisión ofrece de nosotros la imagen de un país que no es más que una flota incesante de pateras y una juventud desesperada que prefiere morir en alta mar a regresar a su país"; o Goytisolo y Naïr (2001): "España es un país del Sur que se atrinchera contra el Sur". Son fragmentos de estos autores encontrados en el artículo de Sánchez-Mesa, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/default.htm [Última consulta en octubre de 2015]

[49] Nos referimos a la observación como uno de los instrumentos de investigación etnográfica que hemos empleado para describir a nuestro grupo de referencia. Este instrumento será descrito más adelante en el apartado correspondiente a los instrumentos de investigación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(Málaga) lo hicieron en 2001[50]; a partir de ahí, van apareciendo escalonadamente, hasta el momento culmen entre los años 2004 y 2006, en que se produce un aumento destacado, coincidiendo con el crecimiento económico generalizado de los países europeos con la entrada de la moneda única[51]. Como los mismos alumnos reflejan en las entrevistas personales, el auge financiero fue aprovechado por muchos, que experimentaron cómo "su dinero valía más"[52] y de esa forma se encaminaron hacia un lugar que les ofreciera, además, otros atractivos como buen clima, salud, tranquilidad y cultura[53]. En definitiva, nuestra comunidad constituye para ellos el destino ideal para disfrutar de una mejor calidad de vida en la última etapa de su vida con su pareja, pues el 95% emigran con su cónyuge.

El modo habitual de proceder comienza poniéndose en contacto con agencias inmobiliarias internacionales que les proporcionen una vivienda adaptada a sus necesidades. Se introducen, así, en una comunidad monolingüe con la que únicamente se han comunicado previamente para los trámites burocráticos pertinentes, en cuyo caso precisan de la asistencia de un intérprete. Una vez que comienza la convivencia en la comunidad de acogida, los inmigrantes resuelven las principales diligencias surgidas de la adquisición de su propiedad y las tramitaciones administrativas con la ayuda de traductores. Esta falta de contacto directo con los vecinos, debido a las carencias expresivas en español, provoca que, al menos un grupo de ellos[54], decida dar un paso más en la integración en la nueva sociedad[55]. Sin embargo, lo primero que se ha de superar es la barrera lingüística, lo que no se supera habitualmente solo con métodos

[50] De acuerdo con la información recogida de la oficina de censo y estadística del Excmo. Ayto. de Fuente Piedra (Málaga), en el año 2001 se empadronaron 5 británicos; en 2002, 8; en 2003, 17; en 2004, 69; en 2005, 64; en 2006, 63; en 2007, 50; en 2008, 50; en 2009, 16; en 2010, 12; en 2011, 24; en 2012, 19; en 2013, 29; en 2014, 10 y hasta la fecha, abril 2015, 3; haciendo un total de 330 británicos empadronados en la actualidad, de los cuales 169 son hombres y 161 son mujeres. Algunos de los que se empadronaron en años anteriores han vuelto a sus países de origen.

[51] Véase el artículo "Los beneficios del euro" de Andreu Missé (2006), publicado en *El País*, disponible en http://elpais.com/diario/2006/01/02/economia/1136156402_850215.html [Última consulta en septiembre de 2015].

[52] En las encuestas personales, el 90% de los alumnos reconocer una mejora de su poder adquisitivo como el motor principal de su exilio.

[53] También se cuentan estos como los motivos principales, aunque más secundarios.

[54] De la totalidad de los extranjeros europeos censados en el municipio, 330 (un 30%) muestran interés en participar en la vida del colectivo autóctono. El resto deciden hacinarse en guetos de su misma nacionalidad de donde no salen más que para las tareas cotidianas: las compras (grandes superficies para evitar la comunicación), correos (envíos desde sus países de origen), bancos (recepción de su pensión), etc.

[55] A través de la observación y el contacto diario en clase, los alumnos revelan su incomodidad ante la falta de expresión con los nativos en su propia lengua, por lo que el agradecimiento hacia la calurosa bienvenida les impulsa a querer aprender la lengua para, de esta forma, devolver la gratitud recibida.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

autodidactas (lectura de textos de la L2[56], cursos encontrados en la red, etc.), especialmente en lo oral. En consecuencia, es el deseo de comunicación con la sociedad de acogida el principal aliciente para el aprendizaje del español, lo que los impulsa a indagar en las posibilidades de instrucción formal de su entorno con el fin de elegir la más adecuada[57].

Una vez inscritos en los cursos de ELE, se organizan las clases, que se estructuran según las preferencias del alumnado en cuanto a horario y agrupamientos[58]. Así, la mayoría se presentan en parejas o en grupos de cuatro componentes[59], es decir, dos parejas de amigos, entre los que existe una relación de amistad. Sin embargo, a lo largo del tiempo y la práctica docente con este tipo de alumno, observamos que la tendencia general es la agrupación en pares o incluso individual, pues la instrucción personalizada marca el ritmo del método conforme se avanza en conocimiento[60].

Además, para el estudio etnográfico es primordial añadir una característica relevante acerca del contexto en el que se localiza el fenómeno y donde se ubica la escuela, pues sin ella el estudio carecería de verosimilitud. Resulta inadecuado continuar con nuestro trabajo sin hacer alusión a la realidad lingüística de la zona en la que nos ubicamos, Andalucía. Como afirma Poch (2004: 758)[61], en nuestra comunidad autónoma existen multitud de diferencias fónicas que dan lugar a una diversidad en la producción de los hablantes. En general, el carácter relajado y la tendencia a economizar sonidos de la población autóctona hacen la variedad diatópica de la región complicada en cuanto a comprensión por parte de los estudiantes[62]. Este factor, unido a

---

[56] De las entrevistas personales y la observación se desprende la idea general de que muchos de ellos trataron de iniciarse en el aprendizaje de la lengua a través de la lectura de textos de auto aprendizaje consultados en internet. Otros admitieron haber seguido los cursos de audio-aprendizaje realizados por Michel Thomas: http://www.michelthomas.com/how-it-works.php [Última consulta en septiembre de 2015].

[57] De acuerdo con las respuestas dadas a la pregunta nº 3 del cuestionario, la mayoría de los alumnos responden que de las varias opciones encontradas, nuestra escuela fue la que mejor se adaptaba a su estilo de aprendizaje.

[58] Véase apartado 4.1.5., en el que se enfatiza que el criterio de agrupamiento ha de ser la elección del alumno, pues el hecho de estar en clase con desconocidos o personas que no sean de su agrado puede inhibir su personalidad y mermar la motivación.

[59] El MELAM aconseja no más de 4 alumnos por clase, pues las posibilidades de práctica oral se reducen cuando se incrementa el número.

[60] Véase capítulo 4 en el que se establecen los principios del MELAM y la adaptación del método a las exigencias de aprendizaje del alumno.

[61] Poch (2004: 758): "Las diferencias fónicas son de carácter diverso. En unos casos afectan especialmente a los sonidos, como por ejemplo en Andalucía, donde se dan fenómenos como el seseo, la abertura de vocales finales para marcar el plural, el yeísmo, la aspiración, etc."

[62] La mayoría de los alumnos expresan una frustración al respecto en el cuestionario (pregunta nº 7).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la pérdida de plasticidad cerebral[63] por la avanzada edad de los alumnos, les origina una frustración que se desencadena en el momento en que entran en contacto con los habitantes de la comunidad y perciben la dificultad en la comprensión auditiva.

Para concluir el presente apartado, es necesario aclarar que ante tal contrariedad el MELAM recomienda habituarse a la variedad del español de los nativos de la zona. De esta forma, el profesor ha de insistir en lo necesario de una exposición continuada al dialecto andaluz y al español oral cotidiano, con el fin de lograr familiarizarse con los sonidos autóctonos y con las expresiones coloquiales. Es un hecho observado, como parte de la investigación y recogida en las conclusiones del estudio, que aquellos estudiantes que tienen más contacto con la población nativa y, consecuentemente, realizan una ejercitación oral más frecuente de sus conocimientos de la L2, gozan de un nivel superior de interlengua, además de un mayor grado de comprensión del acento nativo. De lo que se deduce que existe una relación proporcional entre práctica oral y comprensiva. Es decir, ante el reiterado contacto con la población aumentan no solo las destrezas orales, sino también las comprensivas, lo que deriva en una mayor confianza en el método y en la tarea en sí, que se ve recompensada.

2.6. Secuencia investigadora

Una vez establecidos los objetivos y el tipo de metodología llevada a cabo y descritos los participantes implicados en la investigación, es conveniente detallar el orden de nuestra secuencia investigadora. Para ello, el primer paso es el de reconocer la existencia de un fenómeno que merece una atención especial, como es, en nuestro caso, el fenómeno de la inmigración de personas mayores, económicamente independientes, que se establecen en poblaciones rurales de interior. Dentro de este colectivo, encontramos un subgrupo que evidencia unas actitudes merecedoras de mención por su anhelo de pertenecer a la nueva comunidad. Sin embargo, el deseo de sentirse parte integrante de la sociedad de acogida tropieza con el obstáculo del aislamiento comunicativo que sufren debido a las carencias expresivas para el intercambio verbal en

[63] Véase apartado 4.2., en que se detalla la afección producida por la falta de plasticidad relacionada con el factor edad en el aprendizaje de lenguas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la lengua común. La solución al problema pasa por el aprendizaje del español; sin embargo, la escasez de métodos que se ajusten a las necesidades educativas de este tipo de alumnos, dificultan el objetivo.

De esta forma, nos hemos propuesto diseñar técnicas que se adecuen a ese grupo de estudiantes con unas exigencias particulares. La práctica docente diaria y la elaboración de actividades especialmente enfocadas al desarrollo en las destrezas orales, son las bases de este método.

Además, la consulta de bibliografía especializada nos ha permitido dotar de solidez científica a nuestra investigación y nos ha dado la oportunidad de elaborar unos procedimientos adecuados para satisfacer a este grupo particular de alumnos.

Por otra parte, es preciso plantearse las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las necesidades que poseen los alumnos mayores cuando se enfrentan al reto de aprender una L2?, ¿por qué los métodos existentes no suplen las necesidades de este tipo de alumnado?, ¿qué características especiales poseen este tipo de alumnos para requerir una metodología adaptada?, ¿por qué es necesario tratar a este tipo de alumnado de forma especial?, ¿en qué difieren los objetivos, contenidos, procedimientos, actividades, metodología y evaluación propuestos para este tipo de estudiantes de los expuestos en otros tipos de cursos dirigidos a niños o jóvenes adolescentes?

Asimismo, es conveniente justificar la utilidad de esta investigación, es decir, justificar el beneficio un estudio de esta índole, cuyos resultados puedan ser cotejados y explotados para grupos similares. Además, el diseño del MELAM pone de manifiesto aspectos de la enseñanza como la transcendencia de los diferentes enfoques de enseñanza a lo largo de la historia o la necesidad de elaborar otros nuevos que se adapten a cada grupo de alumnos, tomando como base los ya existentes o buscando nuevos métodos desde planteamientos filosóficos o psicológicos novedosos.

Partiendo de una revisión de los distintos enfoques de enseñanza de lenguas a lo largo de la historia (capítulo 3), hemos hecho especial hincapié en la motivación y los factores afectivos de los estudiantes, el aporte adecuado de *input* comprensible en el aula, la importancia de la instrucción formal y de la práctica oral, la organización de las unidades didácticas basadas en campos semánticos con contenidos y formas de utilidad para el alumno, además de otorgar al alumno el protagonismo lógico en el proceso de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

enseñanza aprendizaje. Además, hemos comprobado (capítulo 4), que las hipótesis de nuestro método son avalados por teorías de reconocidos lingüistas, gramáticos, psicólogos y expertos en la materia.

Asimismo, consideramos las presentes indagaciones como un eslabón en la cadena de la investigación en torno a las metodologías de lenguas, específicamente en aquella pensada para la enseñanza a adultos mayores, pues desde aquí es preciso continuar desarrollando y experimentando nuevas teorías al respecto. Además, suponemos que la experimentación de los procedimientos que proponemos y la comprobación de sus efectos puede propiciar futuras investigaciones.

Con respecto a la hipótesis de nuestra investigación, delimita el eje conductor de todo el estudio planteado, pues, como afirman Sampieri *et al*. (1998: 74), las hipótesis indican lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como "explicaciones tentativas del fenómeno investigado formuladas a manera de proposiciones". Además, existen otras variables o factores que fluctúan modificando los resultados.

Además, partimos de la base de que esta metodología ha demostrado su eficacia para la adquisición de la L2 con el perfil de alumnos con los que trabajamos. Sin embargo, la aplicación posible de esta metodología dependerá de variables como la nacionalidad, la comunidad de acogida, el nivel de estudios, la personalidad o las circunstancias que rodean la adquisición. Para ello, previo al comienzo del curso, se debe estudiar el perfil del público objetivo, así como las exigencias de aprendizaje, de forma que el docente puede ajustar adecuadamente la metodología. Además, es necesario atender a los motivos que mueven a los alumnos a estudiar nuestra lengua, de manera que el profesor pueda trabajar en la motivación.

Además, la tarea de adaptar el currículo y las unidades didácticas a los gustos e intereses del alumno debe ser una más de las obligaciones del profesor, ya que aumenta el nivel de satisfacción de los alumnos. Al mismo tiempo, es indispensable trabajar con actividades que promuevan la adquisición del vocabulario y de estructuras seleccionadas, teniendo en cuenta las teorías de *input* comprensible, que se adapte al nivel de cada grupo o de cada alumno individual. También es interesante resaltar la labor del profesor como instigador de la práctica comunicativa oral de los alumnos desde el primer momento del curso, que ayudará a potenciar la confianza en el uso de la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lengua haciendo que el filtro afectivo baje y permita tanto la adquisición como el incremento de la motivación en la tarea.

En definitiva, se trata de un método ecléctico que, basándose en el conocimiento de diferentes técnicas existentes, selecciona las más adecuadas dependiendo del público objetivo en cada momento y añade el factor motivacional que aporta cohesión al conjunto con el fin de fomentar la predisposición a la actividad.

Por este motivo, se trata de demostrar que contrariamente a lo que popularmente se cree acerca del envejecimiento de la mente y de la imposibilidad de adquirir una lengua pasada una cierta edad, el estudio de una lengua en la tercera edad resulta un ejercicio que ejercita la mente[64] y estimula las destrezas comunicativas[65]. Así, aunque durante un tiempo el cerebro haya quedado en estado de paréntesis educacional, la actividad de adquisición de conocimiento se puede recuperar en cualquier momento, pues con la instrucción y la práctica adecuada es posible conseguir resultados satisfactorios, de manera que se consiga un nivel de lengua adecuado a cualquier edad.

Por consiguiente, los problemas planteados inicialmente quedarían resueltos gracias a la metodología propuesta, siempre precedida del estudio de necesidades inicial[66].

A propósito de los métodos conocidos, en general se percibe una falta de preocupación por los temas de interés para personas de la tercera edad. Así, observamos cómo los manuales tratan generalidades para alumnos adultos de todo tipo, en su mayoría jóvenes estudiantes o profesionales, de manera que el material existente no seduce al alumnado de una cierta edad. Los cursos de lenguas están diseñados para un público objetivo amplio, desde escolares, universitarios, profesionales con necesidades de cursos específicos, etc. Sin embargo, los estudiantes mayores necesitan ser tratados de una forma especial, a la vez que motivados por medio de la presentación de las materias que les resultan interesantes para el uso diario de la L2, por lo que se hace necesaria una adaptación curricular en cuanto a los objetivos, contenidos,

[64] Algunos de los alumnos responden en las entrevistas personales (anexo I) que, entre otras razones, estudian español para mantener su mente activa y joven.

[65] Esta hipótesis es sostenida por varios psicólogos y expertos en la materia, como Pincas (2008), para quien el aprendizaje de una lengua evita la degeneración del cerebro hasta el punto de evitar que aparezcan enfermedades como el *Alzheimer*.

[66] Por lo que en las primeras sesiones es recomendable averiguar las características especiales que posee cada alumno para una posterior aplicación de los procedimientos educativos adecuados a sus circunstancias personales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

procedimientos, evaluación y actividades que se adecuen a las exigencias y características de este público.

Así, el resultado es un sistema ecléctico que combina elementos de diferentes metodologías con otros fundamentos pedagógicos añadidos que completan los procedimientos necesarios. De esta forma, se capacita al alumno de las destrezas comunicativas, manteniéndolo vinculado al aprendizaje hasta lograr su objetivo, es decir, la adquisición de la L2.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 3. Enfoques de la enseñanza en el aprendizaje de lenguas

A lo largo del presente capítulo, realizaremos un recorrido por los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de lenguas surgidos a lo largo de la historia. De esta forma, proporcionaremos un marco teórico que refuerce y justifique nuestro método de enseñanza de español para alumnos mayores. Para ello, comenzaremos definiendo los conceptos de *enfoque* y *método*.

3.1. Los conceptos de *enfoque* y *método*

En primer lugar, con *enfoque* se hace referencia a los principios filosóficos y corrientes lingüísticas que inspiran a los autores para desarrollar las diferentes metodologías de enseñanza en un mismo momento o con posterioridad. Por tanto, bajo el término *enfoque* se comprenden tanto las teorías generales que ahondan en el funcionamiento de una lengua como los mecanismos que explican su adquisición y uso por parte de los hablantes. De esta manera, *enfoque* alude también a la manera más eficaz de enseñar una L2 (Anthony, 1963: 63-67).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En segundo lugar, el concepto *método*[67] abarca las teorías y las pautas que definen una forma concreta de enseñar, partiendo para ello de las corrientes de pensamiento y teorías lingüísticas promulgadas por los enfoques correspondientes. Los métodos de enseñanza de lenguas se componen de una serie de procedimientos que, a su vez, incluyen tanto las actividades como los procesos empleados en clase por el profesor y por los alumnos.

Por tanto, es posible afirmar que es el *enfoque* el que inspira al autor, lingüista o profesor para crear un determinado *método* de enseñanza conforme a una base teórica.

Asimismo, se puede establecer una diferenciación entre ambos conceptos. Como apunta Anthony (1963), mientras que el enfoque es axiomático, pues describe la naturaleza teórica del sujeto estudiado, el método es procesal, ya que se dedica, más bien, a una planificación general para la presentación del material del curso. Además, el autor introduce otro término, *técnica*, para referirse al conjunto de estrategias y actuaciones llevadas a cabo por el profesor con objeto de poner en práctica en el aula el método y enfoque elegidos.

Si atendemos a las definiciones ofrecidas por el *Diccionario de términos clave de ELE* para las voces *enfoque* y *método*, observaremos que se establecen disposiciones similares.

Por un lado, el *enfoque* se ocupa de la naturaleza de la lengua y de cuestiones relacionadas con las teorías acerca del aprendizaje, así como de aspectos relacionados con la didáctica y con la competencia lingüística. Así, el enfoque aporta la base teórica a la metodología de enseñanza de una lengua.

Por otro lado, el *método* establece los procedimientos aplicables al aula, de acuerdo con el enfoque de enseñanza elegido. Además de seleccionar los objetivos, contenidos y actividades, también delimita la actuación de cada una de las partes –profesor y alumno–, de acuerdo con el tipo de programa elegido.

Es preciso señalar, sin embargo, que en la actualidad ambos términos confluyen frecuentemente, de manera que es habitual ver empleada la voz *enfoque* en referencia

[67] El empleo del término *método* surgió con el Método Directo, como puntualizan Richards y Rodgers (2001: 14).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tanto a enfoques como a métodos[68]. Así se recoge en el *Diccionario de términos clave ELE* (en adelante, DTCELE), en el que se recuerda, además, que los enfoques de unas épocas han inspirado métodos y técnicas a sus contemporáneos, aunque, en otras ocasiones, los lingüistas, pedagogos y profesores se han sentido iluminados por corrientes filosóficas o lingüísticas de etapas anteriores. A modo de ejemplo, el enfoque audio oral, basándose en la teoría lingüística del estructuralismo y del conductismo, supone el fundamento para el método audio-lingüe de los años 50. Igualmente, aquel método tradicional que se cimentaba en la enseñanza de la gramática y su práctica a través de la traducción de textos de los autores clásicos desde el imperio romano, en la actualidad ilustra el método de gramática-traducción utilizado hasta los siglos XIX-XX (DTCELE, s.v. *enfoque*).

En general, a lo largo de la historia se aprecia una búsqueda constante de técnicas que satisfagan las necesidades de los alumnos en el uso adecuado de una L2/LE. Y, aunque con intentos y avances, todavía no se ha encontrado el método que cubra las necesidades de todos los tipos de alumnos; no se puede asegurar que un mismo método responda al perfil de todos los estudiantes, pues solo algunos de los métodos consideran circunstancias como la personalidad del alumno, su motivación e intereses, así como su capacidad intelectual o perfil determinado.

En definitiva, todavía no ha sido posible determinar una metodología que dé respuesta a las necesidades de todos los alumnos en todos los contextos posibles. Así, como sostiene Sánchez Pérez (1992: 7), *"*debería desterrarse de una vez por todas la creencia de que existe un método perfecto para aprender una lengua, sea ésa la que sea*",* pues cada método destaca unos valores determinados, que no tienen por qué ajustarse a los gustos y a la personalidad de todos los aprendientes de una lengua.

A continuación, realizaremos un recorrido por las principales metodologías para la enseñanza de lenguas desde los principios de la historia de la enseñanza de lenguas hasta las tendencias actuales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[68] Véase al respecto García Hoz (1993).

3.2. Los comienzos de las metodologías de enseñanza de lenguas

3.2.1. Introducción

A lo largo de los más de 500 años de historia de la metodología de enseñanza de español –esto es, desde la aparición de la *Gramática de la Lengua Castellana* de Elio Antonio de Nebrija en 1492–, los lingüistas, profesores y autores de métodos han trabajado para cubrir la necesidad de los estudiantes de aprender una lengua en un momento determinado.

Desde los comienzos de la enseñanza de lenguas, los distintos métodos que iban surgiendo coincidían en presentarse como novedosos. Sin embargo, en la práctica, estos nuevos métodos no hacían más que proponer nuevas técnicas basándose en presupuestos anteriores. En la mayoría de los casos, no lograban alcanzar los resultados esperados, es decir, no eran capaces de dotar a los alumnos de un conocimiento profundo de la lengua extranjera que les permitiera comunicarse.

En los años anteriores al Renacimiento, el latín era considerado lengua de cultura y comunicación internacional, así como elemento primordial en el currículo de todo aquel que gozara de un cierto estatus educativo. La enseñanza del latín seguía, entonces, una metodología activa –recordemos que la población era principalmente bilingüe– y partía de la práctica oral previa a la lectura y a la escritura (Titone, 1968: 6-8). Esta metodología era también la empleada durante el Imperio Romano; se seguía, entonces, un método revolucionario –similar al que en siglos posteriores se denominaría *método directo*– en la enseñanza del griego desde la más temprana infancia.

Tras el Renacimiento, fueron las lenguas modernas –como es el caso del francés, el español y el inglés– las que se impusieron como vehículos de comunicación en Europa, relegando gradualmente al latín a la categoría de lengua muerta, solo estudiada por los universitarios desde una perspectiva teórica, sirviéndose para ello de la gramática y la traducción. Según esta tradición educativa, que llega hasta nuestros días, el estudio de las lenguas clásicas como el latín y el griego se limitaba a la memorización de largas listas de vocabulario organizadas por campos semánticos determinados, a las que solían

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

seguir la explicación de algunas reglas gramaticales. La ejercitación de estos vocablos y reglas iba acompañada de la práctica con manuales de conversación.

Consecuentemente, la metodología de enseñanza de las lenguas clásicas ejerció un impacto negativo en la enseñanza de las lenguas modernas, que se vieron afectadas por el carácter teórico y la rigidez metodológica de la época. De esta manera, señala Titone (1986: 6): *"*But in later centuries when Latin, as a dead tongue, was confined to grammars and dictionaries, modern languages were treated in a bloodless fashion". Es decir, en los comienzos de la enseñanza de las lenguas modernas se siguieron las mismas técnicas de memorización de vocabulario y traducción de textos que en los estudios clásicos, aunque el latín ya había sido confinado a los libros de gramática y a los diccionarios.

3.2.2. La historia de la enseñanza del español

La historia de la enseñanza del español como LE/L2 surge cuando los ejércitos españoles del emperador Carlos V (1517-55) se extienden por Europa y por el Nuevo Mundo, imponiendo a su paso su lengua y convirtiendo el castellano en el vehículo de comunicación del Imperio. Los colonizadores llegados a nuevas tierras deseaban imponerse a los nativos, bien por motivos de anexión al Imperio, bien por facilitar la comunicación en las nuevas rutas comerciales. En consecuencia, surgió una imperiosa necesidad de comunicación que se reflejó en una actividad de enseñanza de la lengua hablada en la metrópoli –el español– a los habitantes de los pueblos conquistados. La colonización de América, por tanto, influyó en la búsqueda y desarrollo de una metodología lingüística que permitiera la enseñanza de lengua a una velocidad mayor que la que permitían las técnicas tradicionales.

Aunque desde el imperio griego existían libros destinados a la enseñanza de la lengua, en el caso del español es 1492 la fecha en la que se publica su primera gramática de corte académico, de manos de Nebrija[69]. De acuerdo con sus propias palabras, en el prólogo al quinto libro, su intención al escribir la obra es la de enseñar la lengua castellana a extranjeros: "[...] para tres géneros de ombres se compuso el arte del

[69] Véase http://www.antoniodenebrija.org/libro1.html.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

castellano: [...] el tercero género de ombres, los cuales de alguna lengua peregrina querrán venir al conocimiento de la nuestra."[70]

Así, esta gramática de la lengua castellana[71] se concibió, por un lado, como una gramática de carácter normativo –como anunciaba Nebrija en el prólogo de la obra– pero, por otro, se revela como una gramática de tipo descriptivo, útil tanto para los usuarios interesados en conocer la lengua española en profundidad como para los extranjeros que quisieran aprenderla. Si bien era una gramática de carácter purista, carecía de los requisitos necesarios para la adquisición de patrones conversacionales en la lengua meta, pues fallaba en la parte práctica. Es decir, no ofrecía al estudiante la posibilidad de comunicarse oralmente con los nativos en dicha lengua, aunque sí lo dotaba del conocimiento sobre la gramática española y su funcionamiento.

Igualmente, gran parte de los manuales publicados en el siglo XVI[72], resultan ser una descripción del funcionamiento de la lengua española, por lo que podemos hablar más bien de gramáticas comparativas con la lengua de los países donde aparecían dichas publicaciones. Tal es el caso de los manuales impresos en Francia, Alemania o Inglaterra.

Es, precisamente, durante este período áureo cuando se extiende la metodología tradicional de enseñanza de las lenguas clásicas, latín y griego, también a las lenguas modernas. Pujante (1982: 28-29) apunta que "del siglo XVI en adelante la enseñanza de las lenguas vivas depende de la suerte del latín: cuando éste empieza a ser lengua muerta y se confina a las gramáticas y a los diccionarios, los idiomas modernos tienden a enseñarse como las lenguas muertas."

Consecuentemente, Pujante (1982: 28 y ss.) señala que la metodología clásica aplicada a la enseñanza de las lenguas vivas dará lugar a una reacción por parte de pedagogos, humanistas y pensadores, que comenzarán a ver con buenos ojos las prácticas orales de épocas anteriores. Es por ello por lo que comienzan a editarse y a publicarse los libros de diálogo, como un fiel reflejo de la lengua oral, que permiten

[70] En Quilis (1992: 157), el autor comenta sobre la exposición realizada por Nebrija (1492: fol. 54 v.), en cuyo prólogo explica a quién se dirige esta obra.
[71] Con motivo del quinto aniversario de la publicación de la *Gramática de la Lengua Castellana* de Nebrija, se acometen estudios exhaustivos de la obra. Quilis (1992) realiza una edición crítica; por su parte, Alvar (1992) coordina los *Estudios Nebrisenses,* dos volúmenes que, junto a un tercero correspondiente a una edición facsimilar, abordan una lectura profunda del original.
[72] (Westermann, 1520 y 1530; Berlainmont, 1536, 1551, 1556, 1558 y 1560) citados en Sánchez Pérez (1992: 20-22).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

proporcionar al lector estudiante la posibilidad de conocer la lengua real, la hablada por los nativos de la L2.

Especialmente destacable dentro del panorama de gramáticas para la enseñanza del español en el siglo XVI es la publicación en Lovaina, en 1555, de la *Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola,* obra de carácter práctico, notoria por ser la primera conocida para enseñar español fuera de nuestras fronteras[73]. Su autor, anónimo, enfatiza el carácter útil de la obra por ser la primera que se preocupa de tratar la enseñanza del español desde la perspectiva de un extranjero, pues iba dirigida a estudiantes francófonos.

La conciencia de que la ejercitación oral podía cubrir las necesidades de comunicación que no se alcanzaban exclusivamente mediante el estudio teórico de la lengua es recurrente en la historia. Los autores de gramáticas del siglo XVI también se percataron de la eficacia para los estudiantes de la conversación frente al estudio teórico de la gramática, pues aquella les proporcionaba mayores satisfacciones y les permitía sentir que eran capaces de usar la lengua aprendida con confianza y naturalidad. Este interés por la praxis desembocó, a finales del siglo XVI, en la publicación de cuadernos de diálogo, que impulsaban la interacción entre alumno y docente.

Durante gran parte del siglo XVII, fueron muchos los manuales que surgieron para enseñar nuestra lengua en diferentes lugares de Europa. Las necesidades comerciales y políticas promovieron intensamente el aprendizaje del español, especialmente en Francia e Inglaterra, países ligados a España por políticas matrimoniales entre los regentes.

En primer lugar, podemos destacar la obra de Oudin, publicada en París en 1608 bajo el título *Diálogos muy apazibles, escritos en lengva española, y traduzidos en francés. Dialogues fort plaisans, escrits en langue espagnolle, et traduits en François. Avec des Annotations Françoises et lieux necessaires pour l'explication de quelquez difficultez Espagnolles. Le tout fort utile a ceux qui desirent entendre ladit langue*, de gran trascendencia por suponer un modelo para gramáticas de español para extranjeros en lo sucesivo. Asimismo, la gramática de A. Salazar, *Espexo general de la gramatica en dialogos, para saber la natural y perfecta pronunciacion de la lengua Castellana.*

[73] Para más información, véase Roldán (1977).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Servira tambien de vocabulario para aprenderla con mas facilidad, con algunas historias graciosas y sentencias muy de notar. Todo repartido por los siete dias de la semana, donde en la septima son contenidas las phrasis de la dicha lengua hasta agora no vistas, publicada en Rouen en 1614, procuraba también la enseñanza de la lengua a través de ejercicios conversacionales (Sánchez Pérez, 1992: 24).

A finales del siglo XVII, la obra del pedagogo Locke, *Some thoughts concerning Education* (1693), preconiza la observación de los niños para el aprendizaje de segundas lenguas. Locke (1890: 268-345) mantiene que, en primer lugar, el estudiante ha de ser expuesto a actividades orales, hablar y escuchar, y reservar para un momento más avanzado las actividades de leer y escribir. Este autor insiste en que el estudio de la gramática ha de estar limitado a los nativos que quieran profundizar en el estudio de su lengua, o bien reservarse para aquellos estudiantes de español que, una vez han accedido al español como L2, decidan profundizar en su conocimiento. Por tanto, su teoría se fundamenta en una exposición de los estudiantes a la lengua meta, de forma que se adquiera progresivamente: en primer lugar, mediante la escucha, y, a continuación, fomentando la producción oral con objeto de comprobar si se ha asimilado e interiorizado lo anteriormente escuchado.

Por otra parte, el tratado de Locke –que versa sobre la psicología del aprendiente de una lengua, ya sea como lengua materna o como segunda lengua– hace hincapié en la importancia de motivar a los aprendientes, para los que hay que hacer atractivo el estudio de la lengua durante toda la fase de aprendizaje. Según sus planteamientos, sin interés ni motivación resulta complicado e inviable asimilar vocabulario, expresiones o estructuras de una lengua. Además, Locke compara los aprendizajes de la lengua materna o extranjera y halla semejanzas en cuanto a la realización de la práctica hablada anterior a la expresión escrita.

Sin embargo, la existencia de corrientes de pensamiento basadas en la posibilidad de enseñar una L2 de forma oral no suponía un impedimento para que en las escuelas y universidades se enseñara con la misma metodología tradicional empleada para el estudio del latín clásico. Esta tendencia persistió en toda Europa hasta bien entrado el siglo XIX. De tal manera que los manuales de enseñanza de español consistían en lecciones que se organizaban en torno a los principales temas de gramática. En ellos se exponían las reglas gramaticales, al mismo tiempo que se formulaban oraciones

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ilustrativas de las reglas planteadas. Se trataba, por tanto, del método tradicional, también denominado de gramática-traducción.

3.2.3. El método tradicional

En la primera década del siglo XIX, el estudio de las lenguas clásicas cobró especial importancia debido al método surgido en la escuela de Prusia para el aprendizaje de las reglas gramaticales y su práctica por medio de la traducción de textos de Cicerón. Este método tradicional, cuya culminación llegó con la aparición de la gramática de Ollendorf (1876), dominó el panorama metodológico durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX[74] (Richards y Rodgers, 2014: 6-7).

De acuerdo con Kelly (1969: 53), el método tradicional se caracteriza por lo siguiente:

- El principal objetivo para aprender la lengua es acceder a la lectura de su literatura.
- La lectura y la escritura son los principales ejes sobre los que se articula el método.
- La selección del vocabulario se realiza de acuerdo con los textos manejados.
- La unidad básica de aprendizaje es la oración.
- La gramática se presenta para su aprendizaje de forma deductiva, a través de la exposición de sus reglas.
- La L1 de los estudiantes es el medio de instrucción en la clase.

El propósito fundamental de este método era, por tanto, capacitar al alumno para un conocimiento suficiente de la L2, de modo que se garantizara el acceso a los textos

[74] Incluso todavía en el siglo XXI es posible seguir encontrando aulas en las que se enseñan lenguas extranjeras mediante exposiciones de gramática y traducción de textos. Este estancamiento en los procedimientos tradicionales se puede deber a diversos factores, como la falta de desarrollo del sistema educativo de algunos países, la carencia de medios para la preparación de profesores en métodos más modernos o los escasos recursos económicos, que van en detrimento de los materiales utilizados en las aulas. Todo lo anterior, unido al déficit imaginativo mostrado por algunos docentes y la carencia de medios para poner en práctica las actividades, se convierte a menudo en la razón principal para la incapacidad de adoptar métodos más innovadores y efectivos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

literarios. En consecuencia, los estudiantes necesitaban aplicarse en el estudio del vocabulario y la gramática. Para lograr tal objetivo, los estudiantes habían de obedecer las órdenes proporcionadas en clase por el profesor, figura que representaba la máxima autoridad (Larsen-Freeman, 1986: 11). El papel del profesor era, por tanto, el de protagonista en el proceso de enseñanza, mientras que el alumno quedaba relegado a simple espectador de su propio aprendizaje y de todo lo que acontece en el aula de lengua.

Por otra parte, aquellos que defendían la utilidad de la metodología tradicional para la enseñanza de lenguas modernas, lo hacían con la convicción de que la traducción y el aprendizaje de las reglas gramaticales suponía un ejercicio de entrenamiento mental necesario para los alumnos en general, no solo para los que estudiaban una L2[75].

Pero, en definitiva, se trataba de un método que no ofrecía una justificación racional del uso de tales procedimientos, ni desde el punto de vista lingüístico, psicológico ni educacional.

Consecuentemente, surge un rechazo paulatino al método tradicional, ya que tanto docentes como estudiantes sienten la frustración de comprobar que dicho método no cumple con las metas propuestas inicialmente, ya que los estudiantes no consiguen comunicarse en la L2 (Richards y Rodgers, 2001: 7). La necesidad no resuelta de los alumnos de expresarse en la lengua meta despierta en los autores de gramáticas y métodos de enseñanza de idiomas, así como en los profesores, una constante búsqueda de un método que verdaderamente satisficiera sus intereses.

Así, paralelamente al desarrollo del método tradicional, autores del siglo XVII, como Marcel, Prendergast y Gouin, además del ya mencionado Locke, abogaron por la observación de la adquisición de la lengua materna en los niños, así como por la aplicación de métodos más naturales para la enseñanza de segundas lenguas. Estos autores influyeron de manera notable sobre la investigación de nuevas convicciones acerca de la enseñanza de lenguas y supusieron el principio del fin de los métodos tradicionales.

Asimismo, se observa una atmósfera de cambio en cuanto a las tendencias metodológicas de finales del siglo XIX. La necesidad de nuevos enfoques para la

[75] Véase Kelly (1968: 54-58).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

enseñanza de lenguas dará prioridad a la competencia oral en lugar de la comprensión lectora, además de desplazar la gramática o la apreciación de obras literarias como meta principal en el aprendizaje de una L2.

En este sentido, diversos autores reflejaron su preocupación por la falta de métodos que cubrieran estas necesidades en sus obras doctrinales. Paulatinamente, fueron apareciendo libros de texto con patrones diferentes a los de los métodos tradicionales (Titone, 1968: 38-39). Todo este movimiento dio lugar a lo que se denominó el movimiento de reforma de finales del siglo XIX.

3.2.4. El movimiento de reforma

En diferentes países de Europa, autores como Sweet, Viëtor, Jespersen y Passy (Titone, 1968) confeccionaron tratados sobre lingüística y didáctica que otorgaron credibilidad intelectual al movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas. Todos ellos comparten un interés por aproximarse en la manera más adecuada para instruir en lenguas modernas, haciendo especial hincapié en sus aspectos fonológicos. Así, en la obra *How to Teach a Foreign Language*, publicada en 1904 y reimpresa en años sucesivos hasta 1967, Jespersen revela el carácter reformista de la época, e incluye unas bases renovadoras. Además, profundiza en los diferentes métodos desarrollados por sus compañeros reformadores, como Sweet, Strom, Sievers, Sayce, Lundell, entre otros.

Este movimiento de reforma confería especial importancia a la adquisición de los sonidos de una lengua y a su producción, ya que se consideraba un aspecto básico para el desarrollo de la dimensión oral de la lengua, frente al estudio tradicional de las reglas de escritura. Por otro lado, otra diferencia con respecto a los métodos anteriores consistía en la forma de presentar los contenidos gramaticales, que eran expuestos de forma inductiva. Además, a diferencia de la metodología tradicional, la enseñanza se basaba en el significado más que en la forma. Así, como reconocía Jespersen (1904: 11), la enseñanza de la gramática y la memorización de largas listas de vocabulario no derivaban necesariamente en una comunicación eficaz o sensata, base del aprendizaje de una L2 según el autor.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En lo referido a la lectura de textos literarios de autores clásicos, propugnada por los tradicionalistas, los reformistas se inclinaban más bien por la lectura de textos que mostraran la cultura y las costumbres de los nativos de la nueva lengua. Además, también se tenía en cuenta la necesidad de graduar las lecturas según el nivel de los alumnos, ya que el desajuste entre el nivel y la dificultad del texto podía derivar en sentimientos de frustración y desmotivación (Jespersen, 1904: 179).

Como apunta Pujante (1982: 29), estas ideas acerca de "una enseñanza oral en la que se hiciera más hincapié en el contenido que en el formalismo gramatical" ya se pueden encontrar en el siglo XV en las recomendaciones de Martín Lutero, cuyos planteamientos sirvieron de fuente de inspiración a Berlitz, quien en 1880 adaptó un método basado en la práctica oral y el rechazo de la gramática y la traducción. Su metodología natural resultó de gran éxito y fama mundial, y originó la apertura de escuelas por todo el mundo. Para Berlitz (1936), la práctica conversacional, la técnica pregunta-respuesta, inspirada en Sauver, y la obligatoriedad de profesores nativos en las aulas, eran requisitos primordiales en sus escuelas. Estos fueron los comienzos del método directo, difundido por su creador bajo el nombre de Método Berlitz, como veremos más adelante.

Así pues, a finales del siglo XIX y principios del XX, el discurso oral era considerado por los lingüistas como la primera forma del lenguaje. Buena prueba de ello es la aparición en París en 1886 de la Asociación Internacional de Fonética[76], uno de cuyos objetivos era dotar de carácter científico el estudio de los sonidos de las diferentes lenguas para su posterior adaptación a la enseñanza en el aula.

Sin embargo, los planteamientos de los principales autores de la reforma no tuvieron demasiado calado en el panorama de la enseñanza de lenguas, ya que sus propuestas metodológicas se consideraban débiles y poco definidas. Para Titone (1968: 75), las propuestas reformistas hubieron de ser ignoradas o desconocidas para la mayoría de los profesores dedicados a la enseñanza de lenguas. Por otra parte, la falta de definición de las nuevas teorías favoreció que la educación reglada continuara

[76] Esta asociación se estableció en 1886 en París, con el propósito de promover el estudio científico de la fonética y su aplicación práctica. Además, ofrecieron a la comunidad internacional un método de representación fonética válido para todas las lenguas. Para más información, véase . www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/index.html [última consulta en octubre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

rigiéndose por los métodos tradicionales, que parecían tener mayor firmeza que las nuevas tendencias.

Pese a que los planteamientos metodológicos de los autores reformistas fueron en su mayor parte desdeñados, su labor dejó una huella en el horizonte de la metodología de enseñanza, de tal forma que se suscitó un interés general por la enseñanza de lenguas basada en los principios naturales de la lengua. De esta manera, lingüistas de la época, como Ticknor (1833), propugnaron metodologías de enseñanza de L2 basadas en los mismos principios que rigen el aprendizaje de la L1. Se abría, así, un nuevo camino hacia los denominados métodos naturales, de entre los cuales el más representativo fue el ya mencionado método directo[77].

3.3. El método directo

Paralelamente al movimiento reformista, un núcleo de autores cuyo máximo representante fue Gouin, orientaron sus investigaciones a la adquisición de la L1. Asimismo, prestaron atención al modo de interacción con los hablantes nativos de la lengua meta, así como a la importancia de la observación de sus costumbres culturales (Pujante, 1982). Así, autores como Sauver (1826-1907) basaron sus propuestas sobre el aprendizaje de la L2 en la interacción oral en la lengua meta[78]. Al conjunto de técnicas y procedimientos basados en estas ideas se le conoció como *método directo*. Los seguidores de este método lo difundieron por Francia y Alemania; además, fue ampliamente conocido en EE.UU. gracias a Berlitz y a Sauver.

Berlitz (1936), en el prefacio de su libro de verbos de español[79], revela en gran medida las bases de su método. Por una parte, considera que es necesario que se

[77] Asimismo, Longfellow, profesor y poeta norteamericano, se manifestó contrario al método tradicional tras experimentar el aprendizaje de lenguas mediante la comunicación con hablantes nativos en sus múltiples viajes por países europeos como España, Italia, Alemania o Francia. También Marcel señaló los defectos de los denominados "antiguos métodos" y propuso nuevas técnicas basadas en la comprensión de las reglas gramaticales a través de su discusión en clase, de manera que se procuraba la reflexión sobre la lengua meta a través de la conversación (Richard, 2009).

[78] Sauver fundó una escuela de idiomas en Boston, donde ponía en práctica todas sus teorías sobre el aprendizaje de lenguas.

[79] En la edición que manejamos se incluye una misiva del conde de Romanones, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, que pone de manifiesto el éxito del método en la enseñanza de lenguas en España.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

incluyan temas variados que puedan atraer el interés del alumno; además, en la presentación de ejercicios se observa que los profesores deben procurar siempre la comprensión por parte de los alumnos, de manera que si se considera necesario, han de proponer ejemplos hasta garantizar la absoluta comprensión de los temas tratados. Asimismo, en su libro de verbos, el autor plantea la necesidad de que el aprendizaje de la lengua se haga siempre en la L2, evitando la traducción o las explicaciones en la L1 del alumno (Berlitz, 1907: 3-10). Según sus planteamientos, la traducción dificulta la comprensión de la L2, pues la comparación continua de ambos sistemas distrae la atención del estudiante sobre la nueva lengua. En definitiva, se trata de relacionar directamente los objetos o entidades con sus denominaciones en la L2, "directamente", sin la intervención de la lengua materna del estudiante. Así pues, el término *directo,* como indica el propio Berlitz, hace alusión al contacto inmediato que se produce entre el aprendiente y la lengua meta, sin la intervención de la L1 ni las reglas gramaticales que entorpecen el proceso de adquisición. Por tanto, se procura favorecer una conexión directa entre significante y significado (Titone, 1968: 100).

En este sentido, la traducción comienza a desaparecer como hilo conductor de las actividades en las nuevas metodologías.

De otro lado, también experimentan un cambio los papeles que desempeñan alumno y profesor en el aula. Para Kelly (1969: 399), el renacimiento marcó un cambio de estrategia en la enseñanza de lenguas, pues se valora la actuación frente a la observación teórica de la realidad, de manera que el alumno pasa a ocupar una posición más activa en las actividades de clase, propuestas y moderadas por el profesor.

Un ejemplo ilustrativo de este cambio se observa en Comenius, quien en su obra *Orbis sensualium pictus* (1658) propone un cambio en el papel activo del profesor a favor de la actuación de los alumnos en clase, ya que consideraba que entre las palabras y las cosas debían mediar los sentidos y no la traducción de aquellas. Según Pujante (1986), este razonamiento convierte a Comenius en el precursor del método directo. Su filosofía del aprendizaje se basa en la creencia en las leyes de la naturaleza. Consecuentemente, considera que la educación ha de garantizar que la vida de la persona fluya espontáneamente, lo que va en contra de los artificios de la educación del siglo XVII, que necesita, desde su punto de vista, una profunda reforma. Sus planteamientos sobre la enseñanza de lenguas se basan en un enfoque significativo,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

similar al comportamiento de los niños cuando adquieren la lengua materna: primero se identifican los objetos y, a continuación, las palabras. Considera, por tanto, que el intelecto humano interioriza todo lo percibido a través de los sentidos y la experiencia; lo que se aprende lleva una base anterior cimentada en las vivencias del individuo. De ahí que sus manuales abunden en imágenes que relacionan las palabras con la representación que tenemos de ellas[80].

Son otros también los autores a los que se les reconocer el haber sido pioneros en el establecimiento de las bases para la consolidación del método directo. Tal y como señalamos más arriba, Locke (1693) recomienda una orientación natural para la enseñanza de un L2, y aconseja aprender su gramática solo cuando ya se domine la nueva lengua. De ahí su recomendación de enseñar lenguas de la misma forma que las madres lo hacen con sus hijos. Y en esto radica la esencia de los métodos naturales (Pujante, 1982: 31-32).

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, comienzas a vislumbrarse en España los inicios de un método que difiere del usado hasta el momento de gramática-traducción. Surgen, entonces, cursos de español de carácter ecléctico, que aúnan los procedimientos de los dos métodos: directo y tradicional (Sánchez Pérez, 1992: 314). Esta práctica mixta –que se basaban en el método tradicional aunque incorporando práctica oral– pone de manifiesto una voluntad de poner en uso el método directo, aunque con la desconfianza de que una segunda lengua puede realmente ser enseñada como una lengua materna.

Así pues, el método el directo tuvo unos inicios muy graduales en España, hasta que finalmente su uso fue generalizado. De esta forma, la gramática y la traducción dejaron de ser el eje principal de la enseñanza, procurando el empleo de técnicas más comunicativas. De hecho, se dio a conocer como el método de instrucción para todo aquel que quería aprender una lengua para comunicarse (Larsen-Freeman, 1986: 18-25). Dado que el sistema tradicional había fracasado en ese aspecto, el nuevo método gozó de una gran difusión, basándose en la idea de que permitía adquirir la lengua sin esfuerzo a través de situaciones (irreales) creadas por el profesor.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[80] Aún en nuestros días permanece el legado de Comenius en la enseñanza de lenguas extranjeras: a él se debe el "método cíclico de la instrucción". Para más información, véase Martín Sánchez (2009: 60).

En este nuevo método, las expresiones y el vocabulario se sucedían naturalmente a través de la conversación mantenida entre profesor y alumno, que incluía a menudo temas relacionados con la cultura e idiosincrasia de los nativos de la lengua meta. Sin embargo, no se tenían en cuenta los sentimientos de los alumnos, ni se atendían sus necesidades con respecto a la lengua. Tampoco se definía el perfil del alumnado para delimitar el tipo de actividades y los temas que habían de ser tratados en clase. De igual manera, no eran tomadas en cuenta consideraciones como el carácter y la personalidad del alumno, factores relevantes a la hora de poner en práctica una metodología en la que la participación del estudiante se vincula directamente al aprendizaje. Esta metodología, por tanto, corría el riesgo de provocar una pérdida de la confianza y de la motivación de los alumnos, así como de aumentar el desinterés o abandono de la actividad.

Pese a ello, hay que destacar que el método directo tuvo éxito a nivel privado, esto es, en las escuelas en las que los alumnos acudían por iniciativa propia y cuyo nivel de motivación era bastante alto; no obstante, en el caso de la educación pública, debido a la heterogeneidad de los alumnos, se dificultaba la creación de un ambiente adecuado para poner en práctica toda la carga metodológica (Richards y Rodgers, 2014: 13).

Por todo ello, en la segunda década del siglo XX se produjo un declive acusado de este método, fundamentalmente debido a su complicada ejecución. Además, uno de sus requisitos era que los profesores fueran nativos y entrenados en sus técnicas, lo cual no resultaba siempre sencillo. Por otra parte, los alumnos se mostraban reticentes a confiar en un método en el que la gramática, al menos aparentemente, no tenía cabida; no terminaban de sentirse seguros en un sistema que les hacía conversar pero que no les mostraba un guion claro. También los profesores se sentían incómodos con un método que les obligaba a seguir una rígida programación (y evaluación) y que les indicaba cómo actuar en clase, pero que fallaba en cuanto a la presentación de materiales y actividades. Además, el método directo resultaba ineficaz en multitud de situaciones de enseñanza, como por ejemplo en la representación de diálogos o situaciones irreales en el aula. Asimismo, la dificultad de representar el vocabulario pasivo y el léxico abstracto por medio de la mímica y las explicaciones físicas se tornaba difícil para el docente, al que se le prohibía usar la lengua materna del alumno (Martín Sánchez, 2009: 10).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como resultado, los profesores optaron por volver a lo que conocían, pues, como indica Sánchez Pérez (1992: 317): "el profesor que se encuentra en tal situación vuelve al único parámetro cuantificable que le es familiar: la gramática". Así, terminaron entregándose a las explicaciones gramaticales y a los ejercicios de traducción de textos, que servían para verificar si se había asimilado la materia[81].

Sin embargo, la mayor aportación del método directo consiste en su ruptura con respecto a los presupuestos tradicionales, así como en ser fuente de inspiración para nuevas corrientes[82]. Sin duda, es a partir del método directo cuando se abre una nueva era[83], en la que arranca un tiempo dedicado a la investigación y experimentación en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas.

Debido a la complejidad de la puesta en marcha del método directo, entre los años 20 y 30 del siglo XX surge una nueva propuesta metodológica en el panorama internacional. Se trata de una dimensión oral de la enseñanza de la lengua a través de situaciones, que permite crear un método más fácilmente ejecutable que el directo y que atiende de una manera más eficaz las necesidades de comunicación de los aprendientes de una L2.

3.4. La enseñanza situacional de la lengua

El *método de enseñanza situacional de la lengua* fue desarrollado por los lingüistas británicos Palmer (1877-1949) y Hornby (1898-1978), quienes se vieron influenciados por Jespersen[84] en su defensa del papel del profesor como instigador de la motivación de los alumnos y en sus ideas sobre la necesidad de favorecer la realización de actividades de carácter práctico y oral para clase (Palmer, 1917: 5).

[81] Posiblemente sean estas mismas las razones del carácter reincidente de los procedimientos tradicionales aplicados al aula de lenguas también en nuestros días.
[82] Incluso le debemos el empleo del término *método*.
[83] Richards y Rodgers (1986, 2001 y 2014) denominan "era de los métodos" a la etapa que comienza a partir del método directo y en la que las investigaciones en el campo de la enseñanza de lenguas dan paso a multitud de nuevos métodos que buscan dar respuesta a las necesidades de los alumnos.
[84] Jespersen dedicó sus estudios a elaborar una metodología basada en el estudio de la lingüística, la práctica fonológica, el sentido común aplicado a la psicología del aprendiente y las actividades prácticas y orales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La experiencia de Palmer como profesor del método Berlitz le permitió observar las debilidades metodológicas de dicha propuesta metodológica[85] (Palmer, 1922: vi-vii). Junto a Hornby, trabajó en el desarrollo de un sistema que permitiera solventar las deficiencias del método previo. En resumidas cuentas, proponían una metodología basada en una preparación práctica inicial, seguida de una repetición de estructuras de la lengua para su automatización. A continuación, se presentaba una gradación del vocabulario de lo conocido a lo desconocido, incrementando su complejidad a medida que el estudiante demostraba haberlo ido adquiriendo (Palmer, 1921: 18-19).

Esta nueva fórmula, basada en el enfoque oral y en los modelos estructuralistas, según expone Palmer (1922), se caracteriza por la instrucción de la lengua a través de situaciones; el aprendiente adquiere el vocabulario y las estructuras a partir de escenarios presentados en clase. Así, Hornby y Palmer consideraron que en el aprendizaje de una L1 intervienen procesos similares a los de una L2/LE, por lo que los alumnos pueden deducir el vocabulario y la gramática de una manera intuitiva. De acuerdo con los principios de este nuevo procedimiento, el profesor dirige todas las sesiones al inicio del curso. De este modo, se presenta el material por medio de repeticiones orales y de órdenes dadas al alumno, que deberán ser respondidas por ellos bien en forma de respuesta oral o de respuesta física. Ambos tipos de respuestas son aceptadas mientras que se comprenda la materia; de no ser así, el profesor habrá de cambiar de estrategia para hacerse entender con el fin de que los alumnos puedan seguir la clase.

Repasando la prolífica bibliografía de Hornby (1928-1980)[86], se percibe una inicial ligazón a las técnicas empleadas en el método directo, pues muchas de sus obras son ejercicios basados en aquellos procedimientos. No obstante, a partir de 1950 se aprecia un mayor interés por la *enseñanza situacional de la lengua* y por los enfoques orales, en general, además de por las lecturas graduadas y por el empleo de diccionarios y guías para el correcto uso de la lengua hablada.

---

[85] Y le llevó a profundizar en el estudio de la estructura de las lenguas y en su aprendizaje a través de la lingüística, la pedagogía y la psicología. Para más información, véase http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/elt_archive/halloffame/palmer/life [última consulta en octubre de 2015].

[86] Para más información sobre Hornby, véase http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/celte/research/elt_archive/halloffame/hornby/works/hornby_biblio.doc [consultado en octubre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Con respecto a las características propias de este método, se pueden destacar las prácticas basadas en instrucciones en clase para la creación de situaciones recreadas por medio de objetos, dibujos, acciones, etc., propuestas por el profesor (DTCELE, s.v.). Además, las destrezas se trabajan a través de la práctica de las estructuras lingüísticas y se considera fundamental la corrección de errores gramaticales y fonológicos. En estas cuestiones, coincide con los métodos basados en los enfoques conductistas (Richards y Rodgers, 2014: 26), en los que el aprendizaje se entiende como un proceso en el que se requiere un comportamiento concreto, que responde a la adquisición experimentada por los alumnos, en respuesta a un estímulo ofrecido por el profesor.

Es preciso señalar, por otra parte, la importancia que para este método tiene el surgimiento, a mediados del siglo XX, de la Lingüística Aplicada[87], ya que, entre otras cosas, vino a reorganizar las disciplinas en torno a la enseñanza de lenguas modernas[88].

En lo relativo a las diferencias entre el método directo y el enfoque oral –que aunque aparentemente se asemejan, difieren en multitud de puntos– se puede destacar el retraso de la destreza lectora de este último hasta que la estructura de la lengua es totalmente asimilada por el aprendiente (Fries, 1962: 7).

Simultáneamente a la aparición de la enseñanza situacional de la lengua y como resultado del fracaso del método directo, se produce una vuelta a la tradición y, en concreto, a los textos de diálogo. De esta forma, se actualizan diferentes tipos de libros de diálogo cuyos contenidos varían según el criterio del autor; así, unos incluyen listados de vocabulario, ejercicios de comprensión del texto, además de desglosar las reglas gramaticales, etc. Sin embargo, se olvidan los ejercicios de conversación que fomentaban la práctica oral entre los alumnos en el método directo. Estos libros de diálogo serían, según Sánchez Pérez (1992: 322), la trastienda del método audio-lingüe.

Por tanto, la primera mitad del siglo XX es, como se puede observar, un momento de profundos cambios, en el que la necesidad de hablar lenguas se acrecienta por las dos guerras mundiales que azotan el panorama internacional. Son Fries y Bloomfield,

[87] Es el nombre, también, que recibe la revista fundada por Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, de la Universidad de Michigan, en 1945; revista anual destinada a la publicación de material para la enseñanza del inglés.
[88] En España no se institucionalizó hasta el último tercio del siglo XX, con la aparición de La Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) en 1981. Esta institución otorgó gran importancia a la enseñanza de idiomas, tanto a la investigación teórica como a la experimental.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estructuralistas, quienes dan comienzo, entonces, al método audio-lingüe, que se tratará a continuación.

Finalmente, es interesante destacar las similitudes entre este enfoque y el establecido por los estructuralistas americanos, pues ambos consideran la enseñanza como una repetición de "estructuras" con el propósito de que sean interiorizadas y pronunciadas perfectamente. En este método, tanto la gramática como la pronunciación son primordiales, así como la prevención del error para su erradicación.

3.5. El método audio-lingüe

El método audio-lingüe se desarrolló en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial. Es en ese momento cuando surge una necesidad urgente de aprender lenguas, con fines militares (Larsen-Freeman, 1986: 31). La incorporación de los americanos en la guerra europea acrecentó el interés por aprender las lenguas del viejo continente; era muy necesario que los soldados contaran con un buen nivel de conocimiento de alemán, francés e italiano, además de las lenguas asiáticas, que facilitaran la conversación entre las partes implicadas en el conflicto. Por esta razón, se precisó de agentes instruidos en tales lenguas, que luego se introducirían en aquellos países.

En el desarrollo de este método intervinieron lingüistas norteamericanos como Bloomfield (1933) o Fries (1945), quienes crearon un programa de entrenamiento como parte de sus investigaciones. La técnica que proponían se denominaba el *método del informador*, ya que contaban con la ayuda de un nativo de la lengua meta que proporcionaba las expresiones y el vocabulario imprescindibles para que los aprendientes pudieran imitarlos, mientras los lingüistas proporcionaban los procedimientos de aprendizaje. Pensaban que mediante la repetición de estructuras, el alumno habría de ser capaz de hacerlas suyas hasta poder usarlas de forma natural. Para ello, Bloomfield (1933: 34) se inspiró en los presupuestos de la psicología conductista, lo que le llevó a enfocar el estudio de la lengua como un camino, el entrenamiento, hacia el hábito. Para él, el aprendiente, al igual que haría en su propia lengua materna,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

no tendría que ser capaz de explicar los procesos que actúan en la producción de su propio discurso, sino simplemente dejarse llevar por el hábito.

Siguiendo estas técnicas se llegó a entrenar a multitud de soldados con unos resultados extraordinarios, pues eran capaces de conversar en la lengua meta en pocas semanas. Con el tiempo, el método se fue depurando hasta dar lugar al método *audio-lingüe* (Richards y Rodgers, 2014: 58-59).

El método audio-lingüe se caracteriza por la presentación de vocablos y expresiones en su forma oral antes que escrita, además de por un análisis científico y comparativo de la L1 y la L2 del aprendiente (Rivers, 1964: 10-18). Su sistema se fundamenta en la repetición de estructuras hasta llegar a su asimilación en la nueva lengua. De esta forma, se aprende a responder en situaciones que simulan contextos de la vida real, pues en el aprendizaje de una lengua no solo se trata de asimilar progresivamente la lengua, sino también de adquirir habilidades en la lengua meta.

Además del informador y el lingüista, encargados de elaborar el método, el papel del profesor resulta primordial en su puesta en escena. Se trata este de un director de orquesta que guía y controla la conducta lingüística de los estudiantes y que proporciona el modelo adecuado que deben seguir los alumnos. Además, su labor también consiste en suscitar el interés de los alumnos; para ello, ha de introducir información cultural contextualizada en los diálogos de clase o en las lecturas presentadas a los estudiantes (Larsen-Freeman, 1986: 43-46). En definitiva, se espera que se produzca en los alumnos un efecto reactivo al percibir la materia en la clase, debido a los procesos mentales naturales producidos en el cerebro del aprendiente, y tras ser expuestos a una serie de estímulos en el aula (Skinner, 1957). Así, en el método audio-lingual, el aprendizaje se entiende como un proceso en el que se espera obtener un determinado comportamiento en respuesta a un estímulo ofrecido. Esta es, sin duda, la base de los enfoques conductistas, según manifiesta el propio Skinner (1957[1981])[89].

Desde la óptica de la psicología, el método audio-lingual se fija como objetivo cambiar los hábitos de lengua en el cerebro de los estudiantes. Se pretende que las actividades de repetición lleguen a calar en el cerebro del estudiante invirtiendo sus procedimientos rutinarios de lengua hasta llegar a olvidar la estructura de la L1. Para

[89] Skinner expone las bases de su teoría sobre la "conducta verbal" en el aprendizaje de una lengua.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ello, los profesores trabajan siguiendo un plan trazado, similar a las estrategias militares que seguían los ejércitos en la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo con este método, se pretende que los alumnos repitan una serie de diálogos, que se completan con ejercicios y con la práctica de la lengua de forma comunicativa hasta adquirir los hábitos de la nueva lengua en el momento de producir en la L2. De esta forma, tal y como argumentaban los artífices del método, se fomentaría la práctica oral en el aula y la asimilación de las estructuras expuestas.

Sin embargo, la praxis comunicativa es totalmente dirigida por el profesor y no da lugar a una verdadera libertad expresiva que le permita desenvolverse de manera adecuada en situaciones reales de comunicación.

Por otra parte, el método no presta atención especial a las necesidades ni al perfil de los estudiantes. En ningún momento se atiende a los sentimientos ni a la confianza de los estudiantes ni al nivel de ansiedad en la realización de las tareas, lo que puede recordar a los métodos tradicionales, en cuya realización tampoco se consideraban estos puntos. En este contexto, los alumnos se asemejan a simples máquinas que repiten una acción como respuesta a una orden dada por el profesor; se aleja, entonces, el método del objetivo primero de comunicación entre los alumnos y los hablantes nativos.

A partir de los años 70, se produce una nueva crisis en el panorama de las metodologías de enseñanza de lenguas a nivel internacional. Para Sánchez Pérez (1992: 332), en esta época "la insatisfacción convive con la desorientación", ya que la ardua tarea de aprender lenguas extranjeras no se ve recompensada con el resultado de adquirirlas y comunicarse con los nativos. Así, para Rivers (1964), las limitaciones del método obedecerían a una falta de atención a la psicología del aprendiente. La teoría y la práctica no se corresponderían con los datos reales emanados de los resultados obtenidos. Tales resultados negativos son fruto de la deficiencia de atención a las necesidades individuales de los estudiantes, así como de la falta de libertad en las actividades de respuesta oral, (Rivers, 1964: 60-78). Por esta razón, el dominio de la lengua en situaciones comunicativas reales se hace difícil debido a la falta de entrenamiento llevado a cabo en el aula.

Asimismo, Titone (1968: 109) señala que el método cumple las expectativas de la enseñanza de la lengua solo parcialmente, pues basa su instrucción en la automatización verbal e ignora los procesos conscientes que se producen en el cerebro. Al mismo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tiempo, indica que se limita a la memorización irreal de frases y a la práctica mimética de la L2, de ahí que el resultado no sea el esperado, pues los alumnos son incapaces de comunicarse en dicha lengua en un contexto real.

La búsqueda del método que garantice el dominio completo de la lengua, por tanto, continúa en los años posteriores, y surgen distintos enfoques alternativos.

3.6. El método de respuesta física total

En la década de los 60 del pasado siglo XX, surge un método que parte de la necesidad de aprender sin esfuerzo y de una forma más comunicativa. Se trata del método de respuesta física total[90]. Básicamente, el propósito de este método consiste en crear un ambiente relajado para que el estudiante se sienta cómodo y sea capaz de adquirir la lengua de forma inconsciente y lúdica. Asher, autor de esta novedosa metodología que se enmarca en la psicología tradicional, propone la enseñanza de la lengua a través de actividad física. Para ello, adapta la teoría de la enseñanza en torno a la pedagogía humanística y al pensamiento de Carl Rogers, esto es, el docente procura que sus estudiantes aprendan mientras impulsan y promueven todas sus expectativas (Titone, 1968).

Así, Asher[91] apuesta por la inhibición del estrés y la ansiedad en clase, desarrollando un método basado en el juego y en la interacción positiva entre los componentes de la clase. Mediante estos elementos, se llega a un nivel de aprendizaje involuntario, en el que la comunicación fluye y las reglas gramaticales desaparecen. Asher[92] se interesa, al igual que la psicología humanística, por los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas y por la producción a través del movimiento y la interacción, reduciendo el estrés del estudiante. Esta metodología, inicialmente parca en elementos lingüísticos, genera un ambiente óptimo que facilita el aprendizaje.

---

[90] Para Richards y Rodgers (2014: 277) este método se podría encuadrar en los llamados enfoques alternativos del siglo XX; lo describen como un método construido sobre la coordinación de lenguaje y acción.

[91] Véase Asher (2007): "TPR: After forty years, still a very good idea". Disponible en: www.tpr-world.com [Última consulta en octubre de 2015].
y Asher (2009): "The Total Physical Response (TPR): Review of the evidence". Disponible en: www.tpr-world.com [Última consulta en octubre de 2015].

[92] Véase Asher (1965, 1966, 1969, 1972, 1977, 1981a y 1981b), apud Richards y Rodgers (2014).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Al igual que sucedía en los métodos anteriormente descritos, se presta atención a la forma de adquisición de la L1. Asher observa la "experiencia" placentera del niño que comienza a hablar su lengua materna en un ambiente distendido y agradable y determina que el proceso por el que los niños aprenden su lengua materna puede ser extrapolado al aprendizaje de una segunda lengua. Basándose en ello, elabora una metodología que se articula en torno a sesiones relajadas donde primero se escucha y, una vez que el alumno está preparado, se comunica. Para ello, el alumno pasa varias sesiones recibiendo una gran cantidad de información oral de la nueva lengua, que, a través de acciones, gestos e imágenes, asocia a un determinado concepto. De esta forma, después de varias sesiones, el alumno es capaz de realizar y representar dicho término (Asher, 2007). En este contexto, se entiende el verbo como pieza clave en el desarrollo de las funciones de este método, y su forma en imperativo resulta primordial para la ejecución de las actividades en clase (Richards y Rodgers, 2014: 281). El resultado de dar órdenes y realizar acciones va ligado a un proceso superior que tiene lugar en el cerebro, que desde el principio de nuestra vida y de forma natural, es el responsable del aprendizaje (Asher, 2007).

Se llega a la conclusión, entonces, de que en un ambiente libre de estrés y ansiedad, el estudiante se desinhibe y el aprendizaje resulta natural. Por tanto, para Asher (2008), la *respuesta física total* sería una experiencia, más que un método[93], válida para cualquier tipo de alumnado.

Según Larsen-Freeman (1986: 116), los profesores que adoptan el método de la respuesta física total creen en la importancia de que sus alumnos disfruten de la experiencia de aprender a comunicarse en una lengua extranjera en un ambiente libre de estrés. Además, este ambiente relajado les anima a persistir en el estudio de la L2 más allá de los niveles iniciales, por lo que alcanzarán, presumiblemente, un nivel mayor de competencia.

Con respecto a las actividades de este método, en clase se proporciona un aporte de *input*, que, por medio de las actuaciones y explicaciones del profesor, se convierte en *input* comprensible, de modo que se ayuda a la interpretación del vocabulario y las

[93] Para los beneficios del empleo de las técnicas de este método, véase http://www.tpr-world.com [última consulta en octubre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

expresiones de la lengua, igual que ocurre en el enfoque natural de Krashen, del que hablaremos posteriormente.

Por otro lado, según este método, el aprendizaje de una L2 seguiría el mismo proceso que la adquisición de la L1, es decir, tras un período de exposición y escucha pasiva de la lengua, apoyada por imágenes mentales, se pasa a la producción activa. Del mismo modo que un bebé pasa los primeros meses de su vida escuchando, antes de empezar a hablar. Por tanto, en una clase con la metodología de la respuesta física total, los papeles del profesor y del alumno se van intercambiando a lo largo de las sesiones. Mientras que, al principio, en el período de escucha, es el profesor el que produce durante la mayor parte de la clase, conforme se avanza, el foco de atención se centra en el estudiante, que comienza a producir en la nueva lengua. En este intercambio de tareas, el alumno pasa a dirigir al profesor y le hace actuar mediante órdenes dadas[94].

Esta metodología podría enmarcarse dentro del enfoque comprensivo (Larsen-Freeman, 1986: 109), que trata las emociones del alumno, además de analizar el sentido de las reacciones del ser humano social.

Paralelamente, surge otra metodología basada en técnicas diferentes a las planteadas en este método; en este caso, el profesor es el que guarda silencio y el alumno produce desde el principio, de ahí su denominación de *método silencioso*.

3.7. El método silencioso

Aunque se trata de un método poco difundido entre los lingüistas y poco utilizado en la educación pública, gozó de cierto éxito en las escuelas privadas. Su denominación, *método silencioso*, obedece al hecho de que los docentes permanecían en silencio

[94] Las técnicas desarrolladas en esta metodología difícilmente se aplicarían a nuestro grupo de alumnos senior, pues su edad no se presta a la realización de acciones físicas. En cuanto al período de silencio experimentado, al principio preferimos evitarlo, pues de acuerdo con nuestra experiencia docente, esto se puede convertir en un impedimento para la producción oral, pues se va posponiendo y puede terminar resultando un impedimento para su realización posterior. Sin embargo, la liberación del estrés y la atención a los sentimientos son, al igual que en el método de enseñanza para alumnos senior, fundamentales para el desarrollo del espíritu comunicativo en el alumno.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mientras eran los alumnos los que producían e interiorizaban las reglas de las lengua que estaban aprendiendo.

Su precursor, Caleb Gattegno[95], combinó la psicología cognitiva –en su punto álgido– y constructiva para la creación de un método novedoso. Científicamente, se basa en la idea original de que "solo la consciencia es educable en la persona". Ello le condujo al estudio del entendimiento humano, hasta sorprenderse con hallazgos acerca de la relación entre profesor-alumno que le llevaron a subordinar la enseñanza al aprendizaje.

El método de Gattegno, como hemos señalado, se basa en desplazar la atención del profesor, que permanece en silencio, hasta el alumno, al que se estimula en clase para obtener el máximo rendimiento. Dos son, pues, los elementos principales: un profesor pasivo ante la producción de sus alumnos y, por otro lado, la falta de actividad de estos mismos mientras interiorizan las normas de la nueva lengua que les ayudarán a producir correctamente. Por tanto, el método confía en la capacidad del alumno para construir sus propias frases una vez ha comprendido una serie de reglas sobre la formación de oraciones en la L2.

Tanto los psicólogos cognitivistas como los lingüistas generativo-transformacionales discreparon acerca de la posibilidad de que se pudiera dar el aprendizaje de una lengua mediante el método audio-lingual, pues les resultaba inverosímil que una persona hiciera suyas expresiones a través, exclusivamente, de la imitación de los nativos de esta lengua. Por tanto, partían de las premisas de que el aprendizaje no se definía por la adquisición de un conjunto de hábitos, sino de reglas para formar frases originales en la lengua meta, tal y como postulaba el método silencioso (Larsen-Freeman, 1986: 51).

Hasta el momento, los métodos estudiados comparten la figura de un profesor que guía el proceso de enseñanza. Sin embargo, este nuevo método, basado en una visión cognitiva, permite a los alumnos hacer sus propias conjeturas sobre la lengua y crear frases como resultado del trabajo y material de clase. El método apuesta por la capacidad del cerebro humano para responder a las diferentes situaciones comunicativas. De acuerdo con esta psicología cognitiva, el alumno recibe las

[95] Para más información, véase http://www.calebgattegno.org/ [última consulta en octubre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

herramientas necesarias, y su capacidad para coordinarlas hace el resto. Se les considera provistos de una inteligencia que les otorga seguridad e independencia para llevar a cabo esta acción[96]. Lo que parecía, en un inicio, un planteamiento irracional, se demuestra como correcto por la psicología cognitiva, además de revelador desde el punto de vista del aprendizaje en general. Por un lado, los estudiantes reciben la información contenida en el temario, en cuanto a reglas y vocabulario, y a continuación se pasa a la práctica, desde donde se espera la interiorización hasta llegar a hacer suyas las estructuras y los nuevos vocablos. Para completar el proceso, la producción de las estructuras por parte del aprendiente, son la prueba de la efectividad del método.

Por tanto, en este método silencioso, el profesor se revela como un ingeniero de la enseñanza que ofrece al estudiante las herramientas necesarias para la comunicación. El alumno utiliza lo que ya conoce y añade estas herramientas para progresar en el aprendizaje[97]. Además, se crean una serie de escenarios en clase para enfatizar estructuras interesantes de la lengua, para su entendimiento, con un mínimo de explicación. Así pues, guiado por el profesor, el alumno es capaz de crear oraciones con pleno significado y comunicarse con uno o más interlocutores.

Otro aspecto destacaba de este método es el tratamiento que otorga a las emociones y sentimientos del alumnos. Partiendo de una situación ideal, una atmósfera, relajada y amena en la que los sentimientos negativos son aislados, se desarrolla una actitud optimista hacia la nueva lengua. Igualmente, se trabaja la motivación, pues el profesor es responsable de alimentar la causa primera que mueve al estudiante a interesarse por la lengua meta.

Durante todo el proceso de aprendizaje, a los alumnos se les permite cometer errores, que posteriormente y de una forma indirecta serán subsanados (Larsen-Freeman, 1986: 51). Incluso esa corrección de errores se considera parte del proceso de aprendizaje, puesto que ayuda a la comprensión de las estructuras. De esta forma, la enseñanza del profesor debería estar durante todo el proceso subordinada al aprendizaje del alumno.

[96] En *The Gattegno Effect*, Gattegno (2011) plantea sus ideas acerca de la educación, contemplada como una ciencia cuyo proceso de auto- aprendizaje comienza en la fase embrionaria de la persona y continúa a lo largo de toda la vida.
[97] Esta idea se correspondería con la filosofía constructivista, que trata de apoyar la enseñanza sobre la base de lo que el alumno ya conoce.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En definitiva, se espera de los alumnos de este método que aprendan la L2 como personas autónomas, independientes y, sobre todo, responsables, que muestren la suficiente capacidad intelectual como para construir su aprendizaje desde la base de su propia lengua, añadiendo ingredientes de la nueva. En este sentido, el método se muestra contrario a las premisas de los estructuralistas, que esperaban que los aprendientes olvidaran la estructura de su propia lengua cuando aprendían la L2[98] (Richards y Rodgers, 2014: 295).

Al igual que el método silencioso, el método del aprendizaje comunitario valora los sentimientos del alumno ante el aprendizaje de lo desconocido y trata de cambiar las emociones negativas en positivas ante la ansiedad experimentada por el aprendizaje de una lengua nueva, como veremos a continuación.

3.8. El método de aprendizaje comunitario

El método de aprendizaje comunitario[99] fue desarrollado por el profesor de psicología Charles A. Curran, de la Universidad de Loyola, en Chicago. Curran (1945) aplicó sus conocimientos de "asesoramiento" (*counseling*) no solo al aprendizaje en general, sino también a la enseñanza de lenguas. Junto a sus colaboradores, creó un método que ayudaba a los estudiantes a sentirse cómodos, en una atmósfera especialmente ambientada para desinhibirse y eliminar los miedos a producir en una L2.

Curran y su grupo se consideraban Rogerianos, pues se inspiraron en la psicología expuesta por Rogers acerca del asesoramiento personal (Richards y Rodgers, 2014: 303). Según sus principios, la persona que toma el papel de psicólogo o profesor asume la posición de estrés y ansiedad experimentados por el cliente-alumno para entender su situación y dar consejo. Además, para Rogers resulta primordial cambiar la técnica que se aplica al cliente con la intención de adaptarse a sus necesidades. Según la experiencia de Rogers (1961: 44-45), es necesario crear una relación psicólogo-cliente en la que

[98] Por lo tanto, encontramos acuerdo entre nuestro método de enseñanza a alumnos senior y el método silencioso en varios puntos, como la atención a los sentimientos o la motivación, la producción del alumno frente al silencio del profesor y la construcción del aprendizaje desde lo conocido hacia lo nuevo, tomando como base la propia L1 del alumno.

[99] Para más información, véase http://www.ihes.com/bcn/tt/articles/cll.html [última consulta en octubre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aquel se muestra auténtico y transparente, y acepte y valore a cada persona en su individualidad empáticamente. De esta forma, el cliente conseguirá una integración personal que le capacite para funcionar con eficacia, a la vez que se volverá más personal, original y creativo, de manera que experimente una mayor confianza para enfrentar los problemas de la vida fácilmente. Rogers concluye que esta relación mantenida con el cliente es válida para cualquier grupo de individuos, como estudiantes, amigos, familia, etc., y considera que esta hipótesis garantiza el desarrollo de personas creativas, adaptadas y autónomas[100].

A menudo, los estudiantes adultos se sienten amenazados ante una situación normal de aprendizaje. En general, el aprendizaje de una nueva lengua acarrea al estudiante una gran presión, generalmente incrementada por el miedo al ridículo ante sus compañeros y tutores. La empatía del profesor es fundamental para reparar los sentimientos negativos hacia el proceso de aprendizaje y encauzarlos hasta una energía positiva.

Por tanto, para llevar a cabo esta metodología, el profesor ha de mostrar una sensibilidad especial para detectar las situaciones de alarma y miedo en los estudiantes, de manera que puedan mitigar estos sentimientos. Además, el docente ha de poseer una personalidad vigorosa para poder cambiar esa negatividad hacia el aprendizaje de la lengua en una actitud positiva. Al mismo tiempo, ha de ser capaz de tornar esa cerrazón hacia la práctica oral en apertura y optimismo, para lo cual, el profesor deberá involucrar plenamente al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Curran (1972) mantiene que el mismo modelo de "estímulo-respuesta" de la psicología se puede aplicar a un aprendiente de lengua, pues es imposible obviar elementos influyentes en el aprendizaje como son los sentimientos, los instintos e incluso la propia anatomía. De ahí surge una relación profesor-alumno nunca antes contemplada en la historia de los enfoques de enseñanza de lenguas, donde todos los estudiantes se hacen participes del proceso y se les trata de igual a igual, como personas completas.

Para ello, el profesor necesita, a través de la propia conversación de clase, averiguar cómo se sienten sus alumnos en relación a la materia dada, el tipo de actividad, la puesta en escena de las diferentes actividades, etc.

[100] En la introducción a la obra de Curran (1945, xvii-xx), Rogers elogia el trabajo de investigación realizado por aquel en un intento de mejorar el cambio constructivo en la personalidad de los clientes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Curran aplica, entonces, una serie de elementos que nos ayudan a desarrollar un sistema de enseñanza libre de tensiones. Así, el estudiante se ha de sentir *seguro* en el ambiente de clase. También es necesario que el estudiante se encuentre *involucrado*, es decir, que participe del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, es importante que en los primeros niveles de aprendizaje no se disperse la atención en clase o se centre en un único elemento, de manera que se garantice la *atención* del alumno. Asimismo, es imprescindible facilitar espacio para la *reflexión* de los alumnos, que han de recapacitar sobre la lengua para ser capaz de entender los propios procesos de aprendizaje. Por otra parte, es absolutamente necesario realizar ejercicios para facilitar la *retención* de las estructuras de la lengua y del vocabulario, para afianzar los conocimientos y confianza sobre lo que se va aprendiendo. El último elemento, no menos importante, es la *discriminación* de elementos o estructuras de la lengua que resultan complicadas para el alumno y que pueden disminuir su atención y frustrarlo. Estos seis elementos son necesarios para reparar posibles problemas en el buen funcionamiento del aprendizaje en clase[101].

En definitiva, la atención a los sentimientos, la creación de un ambiente de enseñanza adecuado y la confianza dada a los alumnos son factores primordiales para que el aprendizaje se produzca. Además, es fundamental que la elección de materiales y de los programas en clase se realice basándose en una progresión de temas, que han de ser de interés de los alumnos (Richards y Rodgers, 2001: 93). Por otro lado, es tarea del profesor adecuar los temas y materiales a los niveles de los alumnos, siempre con el objetivo de bajar el filtro afectivo y subir la motivación del estudiante (del mismo modo que preconiza Krashen en su Enfoque Natural, como analizaremos más adelante).

Así, Curran (1972) propone que entre psicólogo y cliente, profesor y alumno, se establezca una relación más allá del simple contacto profesional o del simple compañerismo de clase, con objeto de que ambos receptores –cliente y alumno– se desinhiban y se olviden de su entorno. En el caso del ambiente del aula, se espera una interacción con los compañeros y con el profesor de forma análoga a una tertulia entre amigos. En tal contexto, no cabe la competición ni la ansiedad, sino que priman la confianza y la comunicación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[101] Véase también La Forge (1983: 64-69).

La Forge, discípulo de Curran, se ocupó de completar y modificar los presupuestos de su maestro y (1983: 8) estableció los principios del asesoramiento psicológico aplicados al aprendizaje de una lengua, enfatizando el papel del profesor como escuchador creativo, cuya misión es liberar al estudiante de las barreras de aprendizaje que comporta. Así, va sentando las bases del método de enseñanza comunitaria, centrados en el apoyo a la persona mediante la lengua.

En esta misma época, surgió otro método relacionado con enfoques psicológicos hasta entonces nunca relacionados con la enseñanza de lenguas, como la meditación, el poder de la mente y la relajación con objeto de llegar a interiorizar la lengua sin esfuerzo. Se trata del método de la sugestopedia.

3.9. El método de la sugestopedia

Este original método se basa en la creación de una atmósfera en clase positiva y propicia para que el alumno se sienta totalmente relajado. En un aula acondicionada con una serie de requisitos especiales, el vocabulario y las estructuras correspondientes a los objetivos del curso se van repitiendo hasta calar en el cerebro del alumno, que lo asimila sin esfuerzo. Bajo estas circunstancias, el creador del método, Georgi Lazanov, psicoterapeuta búlgaro, pensó que el método aceleraría el tiempo de aprendizaje de una lengua extranjera, mediante el establecimiento en clase de los procedimientos adecuados y el aumento de la confianza de los alumnos en el método.

Tras las decepciones experimentadas con los enfoques anteriores, Lazanov[102] trató de encontrar una solución a las limitaciones cerebrales o barreras provocados por los miedos y bloqueos psicológicos y que evitan que trabajemos a pleno rendimiento o que aprovechemos la energía empleada en asimilar una L2. Considera que es fundamental crear un ambiente adecuado en clase que mejore la comodidad del alumno. Si el alumno es capaz de sentirse físicamente cómodo y relajado podrá reducir la "sugestión" ante la instrucción en una materia nueva, dejándose llevar por las recomendaciones del profesor.

[102] Para más información, véase http://dr-lozanov.com/en/en1.htm [última consulta en octubre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A lo largo de su obra, Lazanov realiza un análisis del concepto de sugestión para concluir aportando su propia visión del concepto:

> Suggestion is usually the counterpart to conviction. While conviction is built on a base of logical argument, on recoding consciousness and concentration of attention, suggestion originates as a direct link between the unconscious mental activity and the environment where no recoding of consciousness occurs, no logical arguments are tolerated and no concentration of attention is required (Lazanov, 1978: 60).

De acuerdo con sus ideas, la mente se relaja hasta llegar a un estado de inconsciencia, de manera que el aprendizaje se produce en un nivel de "desatención" individual. Las características físicas ambientales –como la decoración de la clase, el mobiliario utilizado y su distribución o el empleo de música –y, sobre todo, la actitud autoritaria del profesor resultan primordiales para la aplicación de la metodología de la *sugestopedia*. Una vez creado un ambiente adecuado, el docente da unas pautas para que los alumnos entonen las nuevas palabras aprendidas al ritmo de la música, lo cual lleva a la relajación del alumnado y acelera el aprendizaje hasta 25 veces.

Para una adecuada práctica docente, el profesor ha de procurar en sus estudiantes un estado de concentración adecuado y una actitud animosa hacia el aprendizaje (Lazanov, 1978: 2). Para ello, es importante que el profesor tenga una personalidad abierta y accesible, que inspire confianza en sus alumnos, de manera que estos no tengan reparos en abrirse a la situación de aprendizaje y prestarse a los diferentes juegos[103]. Consecuentemente, es primordial que los alumnos confíen en el docente, se desinhiban y actúen como niños, con objeto de ser capaces de realizar las actividades lúdicas propuestas por el profesor. En esta atmósfera de confianza, Lazanov entendía el aprendizaje como un suceso factible.

Por otro lado, la aparición de este método parece justificarse por la necesidad de satisfacer una demanda muy necesaria de los últimos tiempos: el ritmo desenfrenado y estresante de la sociedad actual, la prisa y la falta de tiempo no dan lugar al aprendizaje de una nueva lengua, que requiere un esfuerzo extra. De esta forma, la *sugestopedia* nace para cubrir esta creciente necesidad de la sociedad actual:

> Este método se podría calificar como una adaptación de la filosofía religiosa oriental, centrada en la meditación y en programas de relajación, a las nuevas demandas de la

[103] Véase Larsen-Freeman (1986: 84).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> sociedad postmoderna actual. Sin duda, este acercamiento a la relajación, es visto como un producto bastante atractivo para cualquier alumno que vive procesos de estrés en una sociedad cada vez más competitiva. Anteriormente cualquier estudio disciplinar de cualquier materia estaba ligado a la idea de "esfuerzo, sudor y sangre" pero con la Suggestopedia esta visión se entierra para dar paso a un método que abandera la diversión como proceso de aprendizaje. Según el Director del Instituto de la Fundación Holística Argentina, el Diplomado en Suggestopedia Enrique R. Pérez Novas, cuando una persona más se ríe y más se equivoca, más aprende. Esta es la misma forma por la cual los niños nos asombran por la alta velocidad de aprendizaje, es que lo hacen mientras juegan[104].

Por tanto, se presta gran atención a los sentimientos de los alumnos, ya que todo depende de cómo estos se sientan frente a los procedimientos llevados a cabo en la clase. De ahí la importancia dada a la eliminación de la sugestión y las barreras psicológicas que traen al curso para la obtención de éxito. Este hecho es común a los autores de metodologías inspirados en los enfoques humanísticos, cuya tendencia en la enseñanza ha sido el factor común de los últimos 50 años.

Conviene señalar que la sugestopedia no dejó indiferente a investigadores y lingüistas de finales del siglo XX[105]. Incluso algunos, como es el caso de Isauro Blanco[106], se sintieron inspirados por él para adaptar sus teorías y crear sus propias metodologías[107].

[104] Disponible en http://www.educar.org/articulos/suggestopedia.asp [última consulta en octubre de 2015].
[105] Como G. H. Hansen (véase http://www.njcu.edu/cill/vol7/hooper-hansen.html [última consulta en octubre de 2015]).
[106] Véase http://isauroblanco.com/ [última consulta en octubre de 2015].
[107] Desde nuestro punto de vista, se trata de un método adecuado para un tipo determinado de alumnos, pero sin duda no para todos. Desde nuestra experiencia, los alumnos mayores, salvo contadas excepciones, no se sentirían cómodos realizando las actividades propias de la sugestopedia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.10. Otros enfoques de finales del siglo XX

3.10.1. La lengua completa

En los años 80, un grupo de educadores de los Estados Unidos, preocupados por las artes en el ámbito de la enseñanza de lenguas, priorizaron la lectura y la escritura de textos literarios por encima de otros aspectos que se habían tenido en cuenta hasta el momento. Nace, entonces, el enfoque de la lengua completa, cuya denominación viene del hecho de que se propone el estudio de la lengua en su totalidad.

Este enfoque –que influyó tanto en la educación reglada como en la no reglada y en la instrucción de adultos – surge de la atención prestada al aprendizaje de la lectura en los hablantes nativos de inglés (Rigg, 1991: 521). Desde la observación de la competencia lectora, se pone el foco de interés en los papeles desempeñados por profesor y alumno. Así, de lo que empezó como una forma holística de enseñar una L2 se convirtió en un movimiento total que integra la cultura del estudiante y la capacidad del profesor como profesional. En este caso, el profesor posee plena libertad para seleccionar los elementos que serán ejecutados en clase de acuerdo con las necesidades del grupo de estudiantes o individualmente.

A este respecto, señala Brockman (1994: 3) que la principal premisa de este enfoque radica en que la lengua se aprenda como un sistema cohesionado que funciona como un todo. Los libros de texto y los materiales de clase son inexistentes, ya que se trata de una filosofía del aprendizaje basada en la interactuación con la lengua. En una clase de lenguas de este enfoque, se buscan textos reales y auténticos de todo tipo en la L2. Tras su lectura, los pasajes son explotados hasta extraer todo el conocimiento posible de la lengua, tanto de la forma como del contenido. Se constituyen, por tanto, en el hilo conductor de toda la sesión.

La inspiración del método provendría de los enfoques humanísticos y constructivistas en su propuesta de adquisición del conocimiento social. En este sentido, los alumnos han de crear significado, tanto por el entendimiento en la lectura, como por la expresión gráfica y oral; aprenden por medio de la acción y trabajan de forma colaborativa en grupo (Brockman, 1994: 8-12).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por su parte, para Bomengen (2010) la metodología de la lengua completa se trataría de una filosofía de la lengua que postula que las palabras no deberían ser enseñadas por separado, sino por su relación con el resto de los elementos en un texto concreto. En consonancia con la teoría constructivista, los alumnos construyen sus conocimientos desde la base de sus competencias anteriores. De esta manera, los profesores aprovechan la sabiduría anterior de los alumnos para sobre ella cimentar los pilares para la nueva lengua. En este sentido, es un método que funcionaría especialmente bien con estudiantes adultos, ya que encontrarían un mayor significado en la lectura gracias a un bagaje vital enriquecido por los años (Brockman, 1994: 15). Así, las clases se han de dinamizar entorno a las ideas de los alumnos y sobre las actividades que funcionan.

Los educadores que aplican el método de la lengua completa persiguen que sus discípulos se conviertan en aprendientes para toda la vida, por lo que crecerán como personas dentro del propio aprendizaje[108].

Sin embargo, como observa Krashen (2015)[109], el enfoque de la lengua completa fracasa en tanto que no cumple las hipótesis del enfoque natural; esto es, fracasa al proponer material incomprensible para los alumnos. Si el texto ofrecido por el profesor no se adecua al nivel del estudiante ni a sus intereses, se provoca desmotivación con respecto a la meta, desencadenando la frustración al no ver cumplidas las expectativas.

3.10.2. Las inteligencias múltiples

Mediante el método de las *inteligencias múltiples* se pretende proporcionar un amplio espectro de actividades, temas y programas que se amolden a los perfiles de los diferentes tipos de alumnos existentes, atendiendo al tipo de cerebro que posean.

[108] Con respecto al método de enseñanza de alumnos senior, es necesario encontrar un tipo de alumnos que se adapte, por su perfil y exigencias, al tipo de actividades que ofrece el método de la *lengua completa*. Así, dentro de un mismo grupo de alumnos se pueden encontrar quienes se interesen por la lectura de textos literarios. Pero la propia experiencia docente nos muestra que ofrecer cada día el mismo tipo de tareas a un grupo de estudiantes puede resultar repetitivo y desmotivador para ellos.

[109] http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/text/Krashen_WholeLang.PDF. [última consulta octubre, 2015]

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De manera general, este enfoque parte de la idea de que es imposible aplicar una misma metodología, procedimientos o actividades a todos los estudiantes por igual, pues existen diferentes tipos de aprendientes según los diferentes tipos de inteligencias existentes en las personas.

Su creador, Gardner (1983: 12), reconoce la existencia de hasta ocho tipos de inteligencia, en general equivalentes a ocho tipos de personalidad. Además, analiza las diferencias entre ellas y su desarrollo a lo largo de la vida del individuo. Según sus presupuestos, la educación de cada individuo debería plantearse de acuerdo con sus necesidades intelectivas. Existiría, por tanto, una variedad de estilos de aprendizaje que se aplican a la enseñanza en general y, más concretamente, a la enseñanza de lenguas.

Según estos ocho tipos de inteligencias distinguidas por Gardner –la inteligencia lingüística, lógica/matemática, espacial, musical, corporal/cenestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista –cada persona debe ser tratada desde el punto de vista de su intelecto. Con respecto al aprendizaje de lenguas, se debe ofrecer un tipo de enseñanza a los alumnos de acuerdo con sus capacidades.

Por tanto, este enfoque aboga por una adecuación en clase de técnicas y temas que se adapten a las inteligencias de los individuos que forman el grupo. Es importante tener en cuenta el perfil intelectual del alumno para establecer una adaptación del currículo a cada uno. Para ello, se ha de realizar una selección de actividades para ser utilizadas en clase según los estudiantes que la integren[110]. Por otro lado, se deben eliminar del programa aquellas actividades que de antemano causan problemas en la dinámica de una clase concreta e incluir aquellas que se adaptan al tipo de inteligencia de los alumnos[111].

Tanto este método como el que presentaremos a continuación son integrantes de una corriente de enfoques surgidos a finales del siglo XX basados en la psicología del

[110] Richards y Rodgers (2014: 235-237) seleccionan una serie de actividades adaptadas a cada inteligencia y a las preferencias de los alumnos atendiendo a su intelecto. Estos ejercicios pueden ayudar a los docentes a seleccionar las actividades más adecuadas. Igualmente, Gardner (1999: 143-160) establece las diferencias entre las variadas inteligencias, la posibilidad e imposibilidad de medirlas, así como la forma de tratarlas.

[111] Desde el punto de vista de la metodología de enseñanza a alumnos senior, consideramos relevante identificar el tipo de inteligencia de los estudiantes, así como todo lo relacionado con la integración en la cultura de la L2, que puede contribuir a despertar los distintos tipos de inteligencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comportamiento y que consideran que es esencial entender el funcionamiento de la mente para la creación de métodos de enseñanza.

3.10.3. El programa neurolingüístico

Los programas neurolingüísticos (en adelante, *pnl*), más que una metodología de enseñanza de lenguas, comprenden una serie de corrientes de pensamiento e ideologías filosóficas basadas en el conocimiento de la mente humana.

Para Richards y Rodgers (2001: 130) se trataría de una filosofía humanística fundamentada en la psicología popular y diseñada para convencer al alumnado sobre el poder que se puede ejercer sobre uno mismo y los demás. Esta actitud ante la vida trata de influir en las personas frente a los retos diarios, como el aprendizaje de una disciplina. Por lo tanto, es importante conciliar las técnicas del método con la motivación del individuo.

Sus fundadores, Bandler y Grinder (1978: 18), parten de la idea de que cada individuo, independientemente de su nacionalidad o L1, procesa los mismos mecanismos para la producción de la lengua. Se muestran contrarios a los gramáticos transformacionales, a los que acusan de una inadecuada adaptación de sus métodos de enseñanza a la realidad del alumnado.

Para Stevens (1978: 10), este método vendría a solucionar problemas como fobias, dificultades de aprendizaje, hábitos indeseados, etc., y promovería la satisfacción y producción en las interacciones entre colectivos.

Por su parte, Puchta (1997, 246), considera estos *pnl* como modelos definidores de la interactuación de la mente (neuronal) con la lengua (lingüística) y el cuerpo. En estos programas, vinculados a la imagen que cada persona posee del mundo que le rodea, los patrones emocionales de los alumnos pueden ayudar al docente a enfocar la enseñanza. De esta forma, toda actitud mostrada por los aprendientes debe ser explotada para obtener un beneficio. Incluso la negatividad y el pesimismo se convertirán en objeto de observación para su posterior aprovechamiento.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En conclusión, la enseñanza de una lengua no depende tanto de lo que se enseñe, sino de la actitud del docente en clase. Por muy adecuado que un método se presente, ni todos los materiales ni todos los medios al alcance del docente son suficientes para propiciar el aprendizaje; lo realmente importante es el propio docente, con su actitud, personalidad y sensibilidad, así como las técnicas para interactuar con sus alumnos en clase[112].

Paralelamente a las corrientes filosóficas didácticas de la época, surge una nueva tendencia basada en el léxico. Este nuevo enfoque de enseñanza de lenguas otorga mayor importancia al aprendizaje del vocabulario y expresiones léxicas que a la gramática y sus funciones.

3.10.4. El enfoque léxico

El *enfoque léxico* está relacionado con la enseñanza de lenguas a través de la instrucción por campos semánticos. Así, la atención prestada a las combinaciones de palabras y a las reglas acerca de la colocación de elementos léxicos cobra relevancia frente a otros presupuestos.

Desde la década de los 70, lingüistas como Schmitt comenzaron a reflexionar sobre las estrategias con las que contaban los aprendientes para la adquisición de vocabulario y estructuras léxicas. Especial hincapié prestó a la memorización y los recursos basados en clasificaciones de campos semánticos como clave para la enseñanza de segundas lenguas (Schmitt, 1997: 199).

Así pues, el enfoque léxico gira en torno al estudio del lexicón y la manera en que se aprenden las unidades léxicas, además de analizar las combinaciones de palabras en los llamados 'chunks'. De esta forma, Schmitt (1997) propone una serie de estrategias para la enseñanza y aprendizaje de estas combinaciones y unidades, que suponen el origen del enfoque léxico. Asimismo, es imprescindible atender a las colocaciones, ya esto es a la aparición frecuente de determinados elementos en el discurso.

[112] También en la metodología de enseñanza a alumnos senior se considera que el docente, además de ser un profundo conocedor de la lengua que enseña, ha de ser versado en la psicología humana para poder mostrarse ante su alumnado con la actitud adecuada cada día.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De esta forma, en el panorama metodológico se intenta armonizar la práctica lexicográfica con la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, Schmitt investiga en la adquisición de vocabulario, así como en aspectos relacionados con la fraseología, estudio de corpus, además de la adquisición de vocabulario por medio de la lectura. Así, Schmitt contempla la lengua como agrupaciones o 'chunks' de palabras, tratando de analizar y enseñar una lengua extranjera a través de la descomposición de estas asociaciones en unidades léxicas. Para el autor, estas entidades son claves para un aprendizaje comunicativo de la lengua, en detrimento de la adquisición a través del estudio de estructuras gramaticales. Por lo tanto, las unidades son palabras y las agrupaciones están formadas de colocaciones léxicas y expresiones fijas, para lo que Schmitt (2013) propone una metodología basada en la práctica de estas expresiones fijadas con las diferentes apariciones que de ellas se dan en la lengua. Además, subraya la idea de que la base psicolingüística apoya el almacenamiento en la mente de estas agrupaciones de palabras, de tal forma que el individuo las recordará por su relación conjunta.

Por consiguiente, este *enfoque léxico* se aproxima a las propuestas realizadas para la metodología de enseñanza de alumnos mayores en el MELAM[113] en cuanto a la disposición de las unidades didácticas, que se ordenan en torno a campos semánticos atractivos para el alumnado. Así, a una inicial exposición de elementos léxicos le suceden actividades que fomentan el intercambio oral y la consolidación de todo el nuevo vocabulario.

Finalmente, surge el nivel umbral para la enseñanza de lenguas, método inspirado en los enfoques nocio-funcionales desarrollado por el Consejo de Europa. Viene a cubrir la necesidad de una metodología general basada en la competencia comunicativa ante las circunstancias históricas en Europa, que se está unificando en la Comunidad Europea.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[113] Véase capítulo 4, donde se exponen los presupuestos del MELAM relacionados con el enfoque léxico.

3.11. El nivel umbral

La movilidad entre los ciudadanos europeos, por motivos comerciales o culturales, favorecieron el interés por desarrollar métodos aplicables a las diferentes lenguas del continente y a las exigencias de todos los estudiantes. Así, advierte Melero Abadía (2004: 692):

> En 1971, el consejo de Europa encargó a una comisión de expertos [...] el desarrollo de un sistema único de enseñanza de lenguas basado en principios comunes que unificara la enseñanza de lenguas en Europa y supusiera una alternativa al método audio lingual/audiovisual. [...] partiendo del análisis de las intenciones comunicativas que debía poder expresar y comprender la persona que aprendía una lengua.

Nació, entonces, el método del nivel umbral, para cubrir la necesidad imperiosa, ya advertida por la institución europea en materia de enseñanza de lenguas, de un sistema eficaz para poner en comunicación a todos los europeos.

Para ello, se confió en que los enfoques nocio-funcionales resolvieran el problema. Puesto que todas las lenguas expresan el mismo significado, aunque con diferentes estructuras, era necesario desarrollar un método basado en el contenido y en un sílabo común para todas ellas (White, 1988: 17). Para dicho menester, el equipo de trabajo seleccionado por el consejo de Europa elaboró un cuerpo común de contenidos como base para el aprendizaje de todas las lenguas europeas. Esta base previa supondría el cimiento sobre el que se sustentaría el aprendizaje especializado posterior para la enseñanza de lenguas con fines específicos.

Aunque en 1971 Van Ek y Trim elaboraron el documento para la enseñanza del inglés para todos los ciudadanos europeos, no fue hasta 1979 que Slagter hizo lo propio con la versión para español. En el prefacio a la adaptación española desarrollada por Slagter (1979: i), Trim indica que el objetivo que se plantean es el de desarrollar un sistema de unidades acumulables para el aprendizaje de lenguas por parte de personas adultas, con el objeto de construir y utilizar de sistemas de aprendizaje basados en un estudio de las necesidades de los alumnos, haciendo el mejor uso posible de sus recursos y motivaciones.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Además, el proyecto tiene mayor alcance que la mera determinación de objetivos apropiados para un programa de aprendizaje relevante y aplicable, como el paso más importante, de lo que más tarde se derivarán otras decisiones necesarias para la enseñanza y la evaluación en general. Así se indica en el prólogo de Van Ek:

> A pesar de toda su variedad, la escena socio-cultural en los estados democráticos de Europa, es suficientemente homogénea como para poder generalizar. Esta generalización incluye las situaciones en que los alumnos se encontrarán muy probablemente, el comportamiento lingüístico que desarrollarán en esas situaciones y la capacidad lingüística que como mínimo se requiere para tal conducta. Esto no quiere decir, por supuesto, que los objetivos de aprendizaje para diferentes lenguas han de ser idénticos en todos los sentidos. El modelo usado en la especificación del nivel "umbral" deja margen a varias clases de adaptaciones (Slagter, 1979: iii)

De esta forma, Van Ek (1979: 103) advierte que la intención educativa del nivel umbral puede ser definida en términos de comportamiento. A través de la enseñanza de la L2, los alumnos han de desarrollar una serie de habilidades que constaten la progresión en el aprendizaje. Así, el nivel umbral parte de un análisis previo de las necesidades del grupo objetivo, de manera que se organice el repertorio de actividades, y se puedan planear situaciones en clase que motiven a los alumnos.

En definitiva, los objetivos del nivel umbral consisten en definir las situaciones y los temas que se van a tratar, además de las actividades y funciones lingüísticas que desempeñará el alumno, acompañadas de las nociones generales y específicas que el alumno será capaz de manejar, las formas lingüísticas y el grado de dominio que demostrará en la realización de las actividades (Slagter, 1979: 4).

Sin embargo, este modelo planteó dificultades en su adaptación a la enseñanza del español debido a la amplitud de la cultura hispánica, en la que se aúnan multitud de países y civilizaciones (Slagter, 1979: xi).

En la década de los 70, el Consejo de Europa consideró que la enseñanza de las lenguas modernas debía basarse en varios principios, el más relevante de los cuales era la enseñanza comunicativa de la lengua, como veremos a continuación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.12. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo, al igual que los enfoques de base psicológica, supuso una ruptura con la tradición y con aquellos métodos basados en las explicaciones gramaticales, la lectura de los autores clásicos y su posterior traducción a la lengua materna de los alumnos.

El concepto de competencia comunicativa, introducido por Hymes (1966) para explicar los procesos llevados a cabo en el aprendizaje de una L2, se toma como base para el origen de los enfoques comunicativos surgidos a partir de los años 70. Con anterioridad a Hymes, Chomsky (1965) definía la competencia lingüística del individuo desde el punto de vista de un "hablante ideal", sin interesarse por la actuación real del individuo en situaciones concretas. Es por ello por lo que algunos lingüistas, como Hymes (1972) o Gumperz y Hymes (1986), reaccionaron planteando una "etnografía de la comunicación", que ponía el foco en la lengua en general y en las intervenciones de los hablantes concretos o, en el caso de la enseñanza de lenguas, de los alumnos. La comunicación de los alumnos se entendería como la materialización del proceso de aprendizaje, y no exclusivamente en la comprensión y memorización de reglas gramaticales, como tradicionalmente se creía (Lobera, 1995).

Más adelante, en la década de los 80, Canale y Swain (1980, 1988) desarrollaron una teoría acerca de la enseñanza de lenguas basada en el concepto de competencia comunicativa. Para ellos, la competencia comunicativa se habría de definir a partir de tres componentes:

1- La competencia gramatical, integrada por palabras y reglas en torno a estas palabras.

2- La competencia sociolingüística, basada en el uso apropiado de la lengua en situaciones comunicativas concretas.

3- La competencia estratégica, consistente en las estrategias con las que se cuenta para resolver las distintas necesidades comunicativas.

Por su lado, Canale (1983) añadió un cuarto elemento relacionado con la cohesión y la coherencia en los enunciados: la competencia discursiva.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Asimismo, otros autores contribuyeron a precisar las bases y a consolidar el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas[114].

Así, por ejemplo, Breen y Candlin (1980), detallaron el currículum requerido para un enfoque basado en la comunicación en base a tres partes interrelacionadas: un propósito, una metodología y una evaluación. En cuanto al propósito, la comunicación, las exigencias de los alumnos y una inicial contribución de estos, se revelaban como fundamentales en el currículum comunicativo. Con respecto a la metodología, los autores recomendaban un análisis de los procedimientos de la clase, la especificación de los papeles del alumno y profesor, así como la importancia otorgada al contenido. En cuanto a la evaluación, no solo se evaluaba al alumno, sino también el propio currículum y su efectividad. En resumidas cuentas, consideran que todo currículum comunicativo se ha de sustentar en estos pilares, aunque enfatizan su carácter personal y social (Breen y Candlin, 1980: 106).

Por otro lado, desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas, la comunicación se puede considerar como un proceso entre interlocutores que desean comunicar algún mensaje, obtener una información o provocar una reacción en el receptor. Así, todo lo aprendido en materia de vocabulario y reglas debe utilizarse correctamente por medio del discurso comunicativo. Además, el proceso comunicativo en sí es el medio por el cual los alumnos aprenden, ya que el intercambio de mensajes producido entre hablante y oyente ayuda a los alumnos a interiorizar la lengua y a consolidar estructuras de la lengua meta.

Según apunta Widdowson (1979: 117), es frecuente encontrar deficiencias comunicativas en alumnos de lengua extranjera, debido al uso incorrecto y a la falta de comprensión del sistema de la lengua. La dificultad estriba en adquirir la habilidad, no solo de construir frases correctas, sino de conocer la lengua (Widdowson, 1979: 118). Los elementos son seleccionados dependiendo de la situación, el tipo de receptor, y sobre todo de la función de la lengua que necesitamos representar. Igualmente, se produce una negociación de significados llevada a cabo por los interlocutores con la intención de aclarar la comprensión de los mensajes. En dicho intercambio, el emisor lanza un mensaje y espera una reacción del receptor, no solo a modo de repuesta oral o

[114] Allen y Widdowson (1979), Brumfit y Johnson (1979) y Johnson y Morrow (1981) exponen en sus obras sus puntos de vista acerca del enfoque comunicativo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

escrita, sino por medio de un gesto que indique su interpretación positiva. En este intercambio de mensajes en la L2, se espera que ambos interlocutores adquieran un nivel de competencia en el plano lingüístico, es decir, en el uso correcto de la forma, además del significado. Así, a nivel social se espera la adquisición de destrezas que les ayuden a desenvolverse en el contexto de la lengua meta y utilizar lo aprendido significativamente. Para materializar una comunicación real en el contexto de L2, mediante el cifrado y descifrado de mensajes, ambos interlocutores negocian el significado de sus intervenciones hasta comprobar su correcta interpretación (Larsen-Freeman, 1986: 131)[115].

Asimismo, O´Neil, Johnson y Morrow (1981: 25) establecen las funciones oblicuas que ayudan al estudiante a servirse de la lengua en función de sus necesidades comunicativas. Para ello, los autores introducen el concepto de motivación social, que sería más importante que el de motivación lingüística. Igualmente, Littlewood (1981: 41) habla de actividades de interacción social, pues por medio de la realización de actividades en clase cercanas a situaciones de la vida real se estimula al estudiante para facilitar su adaptación comunicativa al medio social. Así, la actividad del aula supone un ensayo para lo que se experimenta en la comunidad nativa.

Por consiguiente, este método supone tomar en consideración el factor social como elemento primordial en el aprendizaje, pues, en definitiva, la lengua es un instrumento de comunicación social (Brumfit, 1984: 92). De esta forma, la clase proporciona a los alumnos la atmósfera adecuada para propiciar el intercambio real (en los primeros estadios del aprendizaje, el ambiente seguro de clase y la interacción con los compañeros ayuda a la motivación y a la consolidación de la L2 en el alumno). Así lo consideran Pica y Doughty (1985: 115), para quienes:

[115] Esta idea nos remite a la "Hipótesis de la interacción" formulada en 1986 por Allwright (1986: 5-9), según la cual las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto de la clase son aprovechadas por los alumnos de forma diferente. Allwright establece una serie de hipótesis para apoyar su teoría general de la interacción: la hipótesis de la incubación, la hipótesis del input comprensible, la hipótesis del orden natural y del proceso natural, y, por último, la hipótesis de la agenda personal. Así, los procesos de interacción en el aula determinarán las oportunidades de aprendizaje disponibles para ser aprendidas o adquiridas por los alumnos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> [...] it has been shown that when nonnative speakers engage in genuine communication with each other, as opposed to a native-speaker interlocutor, they appear to experience a greater degree of involvement in their negotiation for message meaning.

Una vez que el alumno avanza en el conocimiento de la lengua, se puede enfrentar a la comunicación con los nativos de la L2; mientras tanto, el aula se convierte en una muestra o representación de la sociedad donde el alumno trabaja de forma segura, sintiéndose parte de un grupo, en un ensayo previo a lo que sería la práctica real.

Por tanto, el enfoque comunicativo se erige como la metodología que prepara a los alumnos para desenvolverse en la comunidad de la L2, suministrando las herramientas necesarias y ayudándoles a elegir los temas que mejor se adaptan a sus necesidades comunicativas. Estos planteamientos coinciden con los de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1997:143), quienes establecen el objetivo principal del enfoque comunicativo en la preparación de los estudiantes para la vida real, más que en la adquisición de una precisión estructural.

Todo lo anterior se ve reflejados en las investigaciones de Rymes (2010) acerca del discurso de clase y en su definición sobre el concepto de repertorio comunicativo como una lente para comprender y analizar los intercambios en la clase. Así, define el término *repertorio comunicativo* desde la óptica del docente o investigador que trata de comprender los procesos que tienen lugar en una clase comunicativa:

> Classroom discourse analysis is probably the most direct application of sociolinguistics insights to teachers' daily practice. […] researchers and teachers may use the concept of 'communicative repertoire' as a lens for understanding and analyzing interaction in classrooms. […] an understanding of how students develop and become aware of their own communicative repertoire –rather than correctness in any homogeneous standard target language– is relevant goal and application of the analysis of classroom discourse. A communicative repertoire is the collection of ways individuals use language and literacy and other means of communication (gestures, dress, posture, or accessories) to function in the multiple communities in which they participate (Rymes, 2010: 528).

Con respecto a las características de este método, conviene precisar que en este tipo de clases, la lengua objeto de estudio se utiliza para la interacción entre los estudiantes;

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

además, las tareas de clase se realizan también en la lengua meta, así como las explicaciones y aclaraciones efectuadas por el profesor.

Por otra parte, para fomentar el interés de los alumnos, las actividades se elaboran dentro de un marco real, siempre que se den las siguientes condiciones: vacío de información, libertad de expresión y retroalimentación. Se tratarían, todas ellas, de condiciones indispensables para crear una atmósfera significativa en torno a los ejercicios de clase, puesto que en un ambiente de comunicación real, los alumnos han de sentirse libres para expresarse y crear sus propias respuestas en cuanto a contenido y forma.

De acuerdo con los fundamentos del enfoque comunicativo, las actividades, orientadas a la obtención de información, fomentan el intercambio entre los compañeros. Para ello, se han de propiciar las herramientas para que mediante distintas estrategias, los estudiantes puedan crear sus propios mensajes. Una vez emitido el mensaje, la reacción observada en el receptor indicará al emisor el nivel de éxito como resultado de la comunicación.

Así, aunque las tareas de clase sean de carácter técnico, es imprescindible encontrar una fórmula para ejercitarlas de forma práctica. Esto se puede conseguir llevando dichas actividades a un contexto real; de esta forma, se fomenta el interés del alumno, y se alimenta su motivación. Para ello, el profesor necesita incorporar una serie de actividades orales al final de las explicaciones teóricas, como complemento práctico a las fórmulas que acaba de exponer (pedir opinión, formular preguntas que contengan las estructuras y el vocabulario, relatar una anécdota y pedir a los alumnos que hagan lo propio, etc.). De esta forma, la praxis ayuda a consolidar las reglas sin sensación de esfuerzo en el estudio[116]. Además, los profesores proponen actividades para facilitar el intercambio entre los participantes en el curso. Esto posibilita la integración de los alumnos con la nueva lengua a través de la expresión de sus ideas y opiniones (Larsen-Freeman, 1986: 132).

Además de los elementos expuestos, Jung (1982: 199) afirma que para el conocimiento de una L2 es esencial un acercamiento a la historia, cultura y literatura de

[116] De igual modo tratamos de exponer las muestras de lengua y la ejercitación formal con los alumnos mayores, pues para ellos toda percepción de instrucción formal les desalienta por la sensación de incapacidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

su sociedad, puesto que toda lengua se ejecuta dentro de su comunidad. De esta forma, los alumnos que la aprenden conocen su funcionamiento, desarrollan una opinión acerca de esta sociedad y se preparan para futuras interacciones reales con los nativos. Por tanto, cada tarea acabará convirtiéndose en una conversación real entre los alumnos o entre los alumnos y el profesor, cuya misión no es otra que la de proporcionar las herramientas esenciales para la comunicación propiciando el intercambio entre los estudiantes (aunque rara vez participa activamente en el intercambio comunicativo, a menos que se produzca una falta de participantes, se pida su opinión o la situación así lo requiera).

Así pues, el papel del profesor es amplio y tiene que contar con un nutrido repertorio de actividades variadas. El docente, además, ha de facilitar pautas para que el alumno pueda poner en práctica lo aprendido y realizar las tareas con éxito; por tanto, su papel no es solo el de ocuparse de exponer los contenidos y fijar los objetivos para el curso, sino que al mismo tiempo participa de moderador en las actividades y a veces, incluso, como interlocutor, según las exigencias de cada actividad.

De acuerdo con Sánchez Pérez (2004: 667), la metodología comunicativa insiste en la permeabilidad de los componentes del método y en la necesidad de adaptaciones y cambios dependientes del contexto docente/discente. De esta forma, se observa cómo tanto el aula, como los procedimientos y todos los elementos del currículum, además de la actuación del profesor, se deben adaptar al perfil requerido por el alumno.

Las bases del enfoque comunicativo supusieron un punto de inflexión para la enseñanza de lenguas e inspiraron la creación de multitud de manuales bajo la denominación de enfoque o método comunicativo.

A este respecto, conviene señalar que para algunos investigadores, más que un método, estaríamos antes un enfoque cuyos principios se basan en una variedad de procedimientos para la clase de L2, como el carácter práctico de las sesiones, la autenticidad y significación de las actividades o la fluidez y competencia en todas las áreas de conocimiento (Richards y Rodgers, 2014: 105). Además, como el aprendizaje es un proceso creativo que da lugar al error, este no es tratado como algo que se deba erradicar desde un primer momento, sino como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Así, en el enfoque comunicativo se prioriza la producción de mensajes cargados de información y emitidos en un contexto adecuado, frente a mensajes

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

correctamente estructurado, pero carentes de sentido y utilizados fuera de situación. De ahí que no se de importancia, a priori, a los errores cometidos por los aprendientes de la lengua, siempre y cuando sus mensajes comuniquen algo a los interlocutores y no den lugar a malentendidos, dentro del contexto donde son emitidos. Por tanto, el tratamiento del error se convierte en otra fuente de información de donde los alumnos pueden inducir reglas gramaticales de la L2[117].

Para concluir, podemos señalar que el enfoque comunicativo supuso una superación con respecto a los métodos tradicionales y, aunque no renuncia a la competencia lingüística, su verdadero compromiso es la competencia comunicativa.

Como señalan Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1997: 141-142), todo enfoque o método de enseñanza de lenguas sufre un mismo proceso de creación: nace de la insatisfacción de los métodos anteriores, se aplica a la enseñanza y recibe una posterior critica. Esto fue lo que sucedió con el enfoque comunicativo, desde su aparición en los años 70 hasta los 90, en que la crítica obligó a introducir nuevos elementos, los cuales derivaron en una nueva corriente y un nuevo método basado en el contenido. Así, a finales del siglo XX y principios del XXI, encontramos multitud de metodologías inspiradas por este enfoque[118]. Son ejemplo de ellas la enseñanza de lenguas cooperativa, que llegó a ser muy popular en la organización de las actividades y de la dinámica de clase; y la enseñanza basada en el contenido, que, a diferencia de la anterior, surge exclusivamente en el contexto del aprendizaje de lenguas para propiciar que los estudiantes que aprendían inglés se iniciaran en un nivel adecuado. Por eso, llegó a ser muy popular en los países angloparlantes y entre los cursos de inglés desarrollados en estos países.

Dentro de las corrientes comunicativas, existen también el enfoque natural y el enfoque por tareas[119], como expondremos seguidamente.

---

[117] Nuestra experiencia docente con alumnos senior nos demuestra que para que el vocabulario y las estructuras expuestos en clase pasen a formar parte activa en la conversación cotidiana de los estudiantes, es necesario su uso real; por tanto, es necesario crear en clase situaciones lo más auténticas posibles con objeto de que los alumnos, como interlocutores de una conversación, "negocien el significado" con sus compañeros. Con tal fin, el profesor propicia en el momento oportuno la comunicación entre los alumnos por medio de tareas variadas y significativas (Littlewood, 1981).

[118] Véase Richards y Rodgers (2001, 2014).

[119] Que es considerado el heredero del enfoque comunicativo (DTCELE, s.v.).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.13. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas surge en la década de los 90 tras la evolución de los enfoques comunicativos[120]. Posteriormente, se difundió para la enseñanza de español a través de investigadores como Hernández y Zanón (1990) o Zanón y Estaire (1992), entre otros.

Este enfoque se fundamenta en el uso de actividades de clase que constituyen la organización de los objetivos para una unidad concreta. Las tareas se presentan de una forma lógica, dando lugar al desarrollo de una enseñanza comunicativa de la lengua.

Sin lugar a dudas, lo más característico de la puesta en marcha del enfoque por tareas es su organización en torno a una serie de micro tareas o pequeñas actividades comunicativas, que llevan al alumno hasta la elaboración de la tarea final, que engloba todo el trabajo desarrollado previamente. Así, dentro de una misma unidad didáctica, se plantean una serie de ejercicios en clase que culminan con la tarea final. Todas las actividades han de estar cargadas de significado real para que, además de aprender la lengua, el alumno se vaya preparando para lo que será la comunicación fuera del aula. Es decir, las actividades conllevan una carga significativa que proporcionan una comunicación real entre los alumnos y el profesor en el aula. Mediante esta práctica, se consolidan las estructuras y el vocabulario presentados en clase para que se produzca el aprendizaje. Así, para Nunan (1989: 41), las tareas de clase se justifican en base a criterios del mundo real, por lo que se pide al alumno que se comporte como lo haría en el escenario requerido.

Con respecto a los parámetros del enfoque por tareas, Nunan (1989), basándose en las consideraciones de estudios previos (Long, 1985; Richards, Platt y Webber, 1986; Breen, 1987), establece los siguientes:

- A needs-based approach to content selection.
- An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
- The introduction of authentic texts into the learning situation.
- The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself.

[120] Véanse Breen y Candlin (1990) y Nunan (1989 y 2004).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> - An enhancement of the learner´s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
>
> - The linking of classroom language learning with language use outside the classroom (Nunan, 2004: 6).

Por lo tanto, se observa la necesidad de convertir la clase en un escenario de la vida real, en la que se desarrollen tareas rutinarias como levantarse, vestirse, preparar la comida, etc., y todas las interacciones comunicativas relacionadas con dichas acciones. Así, de acuerdo con Nunan (2004: 7), las tareas basadas en la cotidianeidad del estudiante desvían su foco de interés desde la preocupación por la forma a la expresión del contenido, posibilitando la comunicación. Por tanto, la lengua es tomada como un instrumento para la interacción más que como el objeto del aprendizaje:

> The basic insight that language can be thought of as a tool for communication rather than as sets of phonological, grammatical and lexical items to be memorized led to the notion of developing different learning programs to reflect the different communicative needs of disparate groups of learners [...] A potential tourist in England should not have to take the same course as an air traffic controller in Singapore [...] (Nunan, 2004: 7).

Así, entendemos que no todos los alumnos tienen las mismas necesidades de aprendizaje, por lo que las tareas se podrían clasificar en comunes, es decir, válidas para todos los estudiantes; y específicas o aplicables a determinados tipos de alumnos con necesidades especiales. De esta forma, Nunan (2004: 35) establece una serie de principios generales en los que estarían basadas todas las tareas: el principio de andamiaje, dependencia, reciclaje, aprendizaje activo, integración, reproducción, creación y reflexión. Todos estos principios son imprescindibles en el diseño de las tareas para la clase de lengua, junto con los elementos comunes a las demás metodologías de enseñanza, como son los contenidos, materiales, actividades y objetivos, además de las habilidades, necesidades e intereses del alumno y la relación de este con el grupo de clase (Nunan, 2004: 40).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Así pues, se observa que el enfoque por tareas es una metodología de enseñanza basada en la competencia comunicativa cuya originalidad estaría determinada por el establecimiento de los procedimientos y actividades en clase[121].

3.14. El enfoque natural

Este enfoque fue inicialmente esbozado por Tracy Terrell, a la que posteriormente se uniría el lingüista Stephen Krashen. Ambos combinaron su visión conjunta sobre la filosofía del aprendizaje natural de la lengua con su teoría sobre la adquisición, y de esta forma nació el enfoque o método natural[122].

El enfoque natural toma elementos relevantes de varios métodos de manera ecléctica. Al igual que el enfoque comunicativo, esta metodología considera que la comunicación es la función más importante de la lengua, de ahí que centren la atención en el contenido más que en las formas gramaticales.

Krashen y Terrell sustentaron su método sobre varias teorías que añadieron originalidad al proyecto: la teoría del aprendizaje *versus* adquisición, la hipótesis del orden natural, la del monitor, el *input* comprensible y el control del filtro afectivo. A propósito del aprendizaje *versus* adquisición, Krashen y Terrel (1983: 19) consideran que la adquisición supera al aprendizaje, pues se desarrollan más las habilidades comunicativas; al poner mayor atención en el contenido que en la forma, se prioriza la adquisición frente al aprendizaje. En cuanto a la hipótesis del orden natural y la teoría del monitor, ambas son consideradas como dispositivos que los individuos poseen para ordenar la adquisición de elementos, tanto de una L1 como una L2, y para detectar los errores en la producción respectivamente.

Con respecto a la teoría del *input* comprensible, los autores afirman que para que la adquisición sea posible es necesario que los mensajes recibidos por el alumno se

[121] La puesta en escena de las tareas coincide con el método de enseñanza a alumnos senior, puesto que una serie de pequeñas actividades en torno a un campo semántico determinado ejercitan las destrezas del alumno hasta llevarlo a una actividad final que engloba todo el trabajo realizado a lo largo de la unidad.

[122] Como hemos podido comprobar, el término *natural* ha sido empleado en más ocasiones en la historia de los métodos de enseñanza de lenguas, siempre en relación con la adquisición de la lengua materna.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

adapten al nivel de lengua con el fin de que se comprendan y se interioricen. En palabras de Krashen y Terrell (1983: 1): "The central hypothesis of the theory is that language acquisition occurs in only one way: by understanding messages [...]". El profesor en clase ha de cifrar mensajes comprensibles para el alumno, de forma que al descifrarlos el cerebro los absorba pasando a formar parte de su interlengua, entendida como el discurso del alumno que corresponde al nivel de lengua alcanzado en un determinado momento. En consonancia con estas ideas, la adquisición de *input* se produciría según la fórmula "I + 1", donde "I" se corresponde a la interlengua del alumno, y "+ 1" se refiere al nivel ligeramente superior que necesita el alumno para adquirir más lengua. Por otro lado, se considera que la fluidez en la actuación lingüística no se puede enseñar, sino que surge de manera natural en el aprendiente tras el desarrollo de la competencia mediante la apropiación de datos o *intake*.

Para Krashen (1985: vii), los métodos anteriores fallan precisamente por haber obviado este componente:

> The Input Hypothesis forms part of a theory of second-language acquisition [...] claims that we acquire language in an amazingly simple way - when we understand messages. We have tried everything else-learning grammar rules, memorizing vocabulary, using expensive machinery, forms of group therapy, etc. What has escaped us all these years, however, is the one essential ingredient: comprehensible input.

Para esta teoría, el mundo real en la L2 puede resultar de un nivel de comprensión excesivo para el alumno, lo cual dificulta su proceso de aprendizaje. El ambiente ideal para alumnos de niveles inferiores sería, más bien, el aula, ya que el profesor puede adaptar y proveer el *input* adecuado (Krashen, 1985: 13). Es importante, por tanto, que el profesor conozca el origen de sus alumnos y sepa cuál es su lengua materna para poder establecer similitudes con la L2 y así exponer en clase los patrones que más se asemejen a la L1 del alumno, de manera que pueda establecer conexiones entre la lengua que aprende y la propia. A veces, cuando no existen tales similitudes, puede resultar de ayuda tener otra L2 común entre alumno y profesor: "Clues based on the situation and the context, extralinguistic information, and knowledge of the world make comprehension possible" (Richards y Rodgers, 2014: 266).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por otra parte, es interesante que el profesor de L2 desarrolle otros recursos para hacerse entender en clase, como son la mímica, la gesticulación, la actuación, imágenes, sonidos, etc., que faciliten la comprensión del *input*.

Así pues, el ambiente del aula es el ideal en los primeros niveles para ir adquiriendo vocabulario, estructuras, etc., de manera paulatina, hasta llegar a la situación de lengua real con los hablantes nativos. Este método plantea la ventaja de hacer que los alumnos se sientan seguros y puedan actuar según sus posibilidades, que el profesor conoce y valora. Es importante, para ello, que el profesor elija un *input* adecuado para garantizar la motivación de los alumnos:

> [...] nonnative speakers not simply as passive recipients of comprehensible or incomprehensible input from native speakers but as active participants in choosing the target language models they prefer and thus acquiring "the right stuff" according to their values (Beebe, 1985: 404).

Los modelos gramaticales también serán seleccionados según el nivel; y el vocabulario, según las preferencias, con el fin siempre de mantener el grado de motivación. El simple hecho de percibir que se comunican en la lengua meta, usando las estructuras que acaban de aprender, incrementa el placer por la tarea que se está llevando a cabo, avivando el interés.

Sin embargo, se corre el riesgo de simplificar el discurso del profesor para adaptarlo al nivel de lengua, de manera que se convierta en una muestra de lengua irreal o falsa. Esto puede conllevar consecuencias negativas en los alumnos cuando entran en contacto con hablantes nativos, ya que el hecho de comprender siempre el *input* en clase puede favorecer la falsa creencia de que la L2 es más asequible de lo que en realidad les resulta; la incapacidad para comunicarse en las nuevas situaciones reales puede ser frustrante. Por tanto, gradualmente se les ha de ir exponiendo a contextos reales en los que puedan escuchar y recibir el estímulo externo adecuado. Asimismo, es interesante que comiencen a producir en conversaciones reales, tanto en el aula con sus compañeros como progresivamente fuera de ella con nativos hablantes de la lengua meta. Según Krashen y Terrell (1983: 13), "methods in which students never engage in real communication cannot be expected to produce students able to communicate using the language they study". Así pues, para adquirir la habilidad de comunicarse en otra

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lengua, se ha de usar la lengua en una situación comunicativa, por lo que el docente ha de facilitar al estudiante las posibilidades para usar la lengua en conversación real, y esto supondrá el éxito del curso (Krashen y Terrel, 1983: 16).

En definitiva, las claves de esta propuesta se basarían en "un input comprensible y en crear un ambiente de clase motivador que facilite la comprensión, reduzca la ansiedad del estudiante y potencie la confianza en sí mismo" (DTCELE, s.v.).

Para ello, es muy importante el papel del profesor, responsable, en primer lugar, de proporcionar el *input* o aducto comprensible, con su correspondiente carga informativa tanto lingüística como de contenido interesante para el alumno. En segundo lugar, se le exige la capacidad necesaria para elegir el tipo de actividad plena de contenidos que mejor se adapten al grupo de alumnos o al alumno individual, por lo que la selección de materiales resulta primordial. Y en tercer y último lugar, debe crear un ambiente de clase relajado para que los alumnos se sientan cómodos tanto para comprender como para producir. Esta correspondería a la última de las teorías expuestas por Krashen y Terrell: la hipótesis del filtro afectivo, según la cual un filtro afectivo bajo con un nivel de relajación y confort ayuda a los estudiantes a adquirir más lengua, mientras que alumnos cuyo filtro afectivo sube manifiestan un mayor nivel de ansiedad. Según matizan Richards y Rodgers (2014: 266), esto se relaciona ampliamente con la edad, pues los niños no experimentan estos niveles de temor a producir una L2, mientras que los adultos poseen más sentido del ridículo.

Se observa, a este respecto, que en los últimos años se ha ido produciendo un interés progresivo por los sentimientos de los alumnos[123]. Recientemente, han surgido métodos que implican al aprendiente en su propio proceso de enseñanza aprendizaje y que tienen en cuenta sus necesidades e intereses con el fin de fomentar el interés hacia la tarea en cuestión.

Como ya indicamos con anterioridad, el enfoque natural se sustenta en cinco teorías definidas por Krashen y Terrell, la combinación de las cuales proporcionaría las pautas necesarias para la enseñanza de una L2. Así, según Krashen (1985: 3), todas las hipótesis interactúan y se ven reflejadas en el proceso de aprendizaje, pues son complementarias y dependientes entre sí.

[123] Véase el estudio realizado por Larsen-Freeman (1983) acerca de las diferentes metodologías de enseñanza de L2 y del tratamiento de los sentimientos en cada uno de ellos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para concluir el repaso por las distintas metodologías de enseñanza de lenguas, se puede recurrir a la reflexión de Larsen-Freeman (1986: 142) tras el análisis exhaustivo de ocho de los métodos que ella considera más representivos en la historia de la metodología, quien considera importante conocer todos los procedimientos e hipótesis contenidas en cada enfoque, pues cada uno puede ofrecer una oportunidad de enseñanza dependiendo del alumnado y del momento docente vivido con un grupo determinado. De esta forma, es interesante valorar todo lo que el docente tiene a su alcance con el fin de utilizarlo de la forma más provechosa para que sus alumnos adquieran todo aquello que el profesor le ofrece. Así nos hemos conducido con el MELAM, pues tras realizar el estudio de los diferentes enfoques hemos seleccionado procedimientos de muchos de ellos con objeto de poder adaptarlos a cada individuo en cada circunstancia educativa.

A continuación expondremos los principios en los que se basa la metodología desarrollada para enseñar a este tipo de alumnos, que, como ya hemos matizado, es fruto de la experiencia docente y del trabajo investigador del profesorado que así lo imparte.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 4. El proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos mayores

El objetivo de este capítulo es analizar los aspectos más relevantes relacionados con la enseñanza de una segunda lengua a estudiantes adultos de la tercera edad que deciden aprender la lengua del país en el que residen como inmigrantes. Para ello, en primer lugar, definiremos algunos factores [124] determinantes en este tipo de alumnado, deteniéndonos en aquellos que consideramos más relevantes, ya que se trata de aprendices con unas características especiales. A continuación, haremos alusión a las teorías de algunos enfoques de enseñanza de lenguas, como la enseñanza centrada en el proceso (Nunan, 1988; White, 1988) y el enfoque natural (Krashen y Terrel, 1983), por las similitudes encontradas con el método de enseñanza de lenguas a alumnos mayores (MELAM), que se basa principalmente en los principios de los enfoques comunicativos, aunque los procedimientos utilizados varían en función de los perfiles de los alumnos a los que se dirige la instrucción concreta. También encontramos relación entre nuestro enfoque de enseñanza y algunas corrientes del pensamiento filosófico, como son el interaccionismo social o el constructivismo. Además, nos centraremos en otros aspectos

[124] Véase el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) en el que se reconocen muchos de los factores (motivación, ansiedad, actitud, etc.,) generales que afectan al alumnado de ELE, aunque no se especifican factores que afectan a los estudiantes mayores en particular.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

importantes para nuestro objeto de investigación, como son el discurso del aula, la retroalimentación, o el tratamiento del error.

De esta forma, el MELAM se propone el diseño de unidades didácticas que enseñen la lengua en torno a campos semánticos, sobre los que se crean actividades de ejercitación formal, así como actividades de práctica comunicativa dentro de cada lección. Al mismo tiempo, se presentan funciones del lenguaje útiles que ayudarán al alumno a expresar oralmente todo el vocabulario expuesto en el tema por medio de muestras de lengua, tanto oral como escrita, en las que se plasman las formas léxicas y las estructuras gramaticales necesarias para la producción oral que se espera del alumno. Con esta intención, el MELAM crea unidades didácticas que contienen variedad de actividades, pues la práctica con alumnos mayores nos ha demostrado que no todas las actividades funcionan para todos los alumnos. En el caso de estos estudiantes, personas con una gran sensibilidad y susceptibilidad a la enseñanza, el docente ha de estar dispuesto para ofrecer actividades compatibles con sus gustos, ya que consideramos que el método debe adaptarse al alumnado y no a la inversa. Y, en ese sentido, coincidimos con Hymes (1981: 5-26), cuando advierte de la imposibilidad de remitirse a un marco de teoría lingüística ya existente, aplicable a todos y cada uno de los potenciales hablantes de una L2, sino que es imprescindible que se esclarezcan las pautas más apropiadas para la enseñanza del tipo de alumnos que componen el grupo, de acuerdo con las necesidades expresadas por los mismos. Pues, por muy análogos que resulten los grupos de estudiantes de una LE/L2 y de una misma lengua, siempre existirán desigualdades en el colectivo del aula y no conviene generalizar aplicando metodologías que funcionaron previamente, sino que resulta más rentable elegir una metodología y adaptarla al grupo, como sugiere Sánchez Pérez (2004: 667).

Finalmente, para concluir el capítulo, y una vez expuestos los enfoques y principios que coinciden con los de nuestra metodología, reformularemos los presupuestos del MELAM .

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1. Los factores de aprendizaje

Se entiende por factores de aprendizaje los condicionantes que rodean la situación educativa de una persona en un momento dado con respecto a una materia determinada. Entre esos factores, Skehan (1989) y Larsen-Freeman (1991) destacan las variables personales del individuo como determinantes para su aprendizaje. Estos condicionantes pueden ser tanto inherentes a la persona y anteriores al proceso de aprendizaje (físicos o psicológicos), como accidentales y relacionados con la instrucción (el aula, el profesor, los materiales, el método, etc.). Martín Peris (2000) analiza su influencia en el aprendizaje de una lengua en base a tres bloques fundamentales: la lengua, el objeto de estudio; los procedimientos, los distintos enfoques y métodos utilizados para impartirlas; y por último, el sujeto aprendiente de la disciplina, cuyas características y experiencias personales, vivencias, actitudes y valores son primordiales en la didáctica de una lengua.

Como investigadores en didáctica y profesores de ELE, hemos de tener muy presentes estos factores en nuestro comportamiento ante un determinado grupo de alumnos, y debemos tener el consideración las características del conjunto de individuos, así como las características personales de los individuos mismos. De manera que el contenido del curso debe responder al conjunto de la clase; así, si este se basa en la interacción de sus componentes, los factores estarán supeditados a esta interacción (Blumfi, 1984: 109).

Sin embargo, la realidad es distinta y los materiales de los que disponen los docentes no se suelen ajustar a los estudiantes; hemos de tener en cuenta que la combinación de circunstancias en cada individuo es tan variable que se requiere de un esfuerzo superior para alcanzar las metas propuestas (Tarone, 1989: 3).

A continuación, reflexionaremos sobre los factores de aprendizaje más relevantes[125] y que sirven para definir el prototipo de estudiante al que se dirige nuestra investigación

[125] Para ello hemos partido del listado de factores de aprendizaje que proporciona el Instituto Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE* (DTCELE). Así, los factores relacionados con los alumnos son: inteligencia; memoria; aptitud para el aprendizaje de una LE; actitud frente a la LE y su cultura; actitud ante el grupo de aprendizaje y ante la propia experiencia de aprendizaje; motivación por el aprendizaje de la LE y de su cultura; expectativas acerca del profesor, del método de enseñanza, contenidos, tareas, etc.; atención en clase; experiencia previa de aprendizaje de lenguas extranjeras; nivel de dominio de la LE;

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y metodología de enseñanza –los alumnos adultos mayores–, como son, por un lado, los factores inherentes al estudiante: la inteligencia, la aptitud, la memoria, la actitud, la motivación y la edad; y, por otro, los factores casuales: el centro de estudios, el profesor o el método de enseñanza elegido por el docente.

4.1.1. La inteligencia y la aptitud

La *inteligencia* se percibe, por un lado, como un rasgo distintivo del ser humano, es decir, desde los orígenes del ser humano, la *inteligencia*, encontrada primitivamente ya en el "homo sapiens", ha caracterizado al hombre[126]. Así, Gamboa (2010: 117) distingue la inteligencia humana, frente a la de los demás animales, por ser aquella que se refleja en el respeto a sí mismo y a su entorno. En este mismo orden de ideas, Vega y Bueno (1995) destacan la originalidad de la especie humana en cuanto a su inteligencia, dotada de dos habilidades que ni la inteligencia artificial ha sido capaz de producir:

> Son la creatividad y la sabiduría […] creatividad […] capacidad de innovar, para cambiar al ambiente en vez de simplemente adatarse a él de un modo pasivo. La sabiduría se refiere a la capacidad humana de adquirir una perspectiva amplia sobre la vida y discernir el significado general (Vega y Bueno, 1995: 199).

---

confianza en sí mismo para aprender la LE; edad; estado físico (salud, cansancio, sueño, hambre...); estado psicológico (estado de ánimo); personalidad; estilo cognitivo; estilo de aprendizaje; estrategias que emplea para aprender la LE; transferencia de la LE a la LE. De entre los factores relacionados con el profesor, cabe destacar: inteligencia; aptitud para la enseñanza de la LE; actitud frente a la LE y su cultura; actitud frente al grupo meta; expectativas acerca del alumnado; personalidad; motivación por la enseñanza de la LE; experiencia docente con la LE; conocimiento de la LE; formación didáctica; edad; estilo de enseñanza (incluido el margen de libertad que le concede al alumno en la toma de decisiones acerca del proceso instructivo). En tercer lugar, se mencionan algunos de los factores relacionados con el centro docente: recursos materiales disponibles y equipamiento del aula (vídeo, DVD, retroproyector, grabadoras, ordenador, dicciona-rios, etc.); proporción de alumnos por clase y por profesor; disciplina en el aula y en el centro docente; libertad del profesor y de los alumnos para tomar decisiones respecto del sílabo, métodos, materiales, etc. Por último, se señalan también las variables institucionales: finalidad del sistema educativo, en general; finalidad del sistema educativo, por lo que respecta a la LE; coyuntura que incita al estudio de determinadas lenguas extranjeras currículo oficial." Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/factoresaprendizaje.htm> [Última consulta en octubre de 2015].

[126] Para Ureta (2011: 30-38), la aparición del hombre sobre la Tierra fue fruto de una serie de circunstancias evolutivas desde el origen del universo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por otro lado, según el Diccionario de la Real Academia (DRAE, s.v.), la *inteligencia* se define como "la capacidad para entender y comprender", así como "la capacidad para resolver problemas" o la "habilidad, destreza y experiencia"[127].

Así, como señala Alonso (1991: 9), son muchos los factores determinantes en el proceso de enseñanza de un individuo, pero la capacidad de saber pensar es primordial, al igual que la experiencia.

Todas estas características quedan patentes en los alumnos adultos mayores, ya que su experiencia vital les permite disponer de un conocimiento del mundo con el que no cuentan los niños o adultos jóvenes[128]. Por tanto, la capacidad de los alumnos mayores de entender la existencia, unida a la experiencia y al logro de sus propósitos los hace poseedores de una "inteligencia resolutiva" o de una "inteligencia práctica", como la denominan Vega y Bueno (1995: 225). Así, la *inteligencia* nace con la persona, aunque el desarrollo de esta a través de toda su vida la dota de capacidades superiores por las constantes adaptaciones al medio:

> la inteligencia es una adaptación. Para aprehender sus relaciones con la vida en general se trata por consiguiente de precisar qué relaciones existen ente el organismo y el medio ambiente. La vida, en efecto, es una creación continua de formas cada vez más complejas y un establecimiento en equilibrio progresivo entre esas formas y el medio (Piaget, 2007: 16).

De ahí que la inmigración, considerada como un desplazamiento desde el medio original del estudiante a otro nuevo, suponga un gran esfuerzo de aclimatación y acomodación a un entorno extraño al que el individuo ha de enfrentarse para conseguir rentabilizar al máximo su estancia en el actual destino.

Con respecto al orden de prioridades en cuanto a la necesidad de aprender la lengua del país receptor, en un primer momento, algunos inmigrantes adultos mayores experimentan una gran frustración cuando intentan realizar todos los trámites burocráticos a la llegada al país receptor. Y más adelante, tras un tiempo de estancia en

[127] Acepciones 1ª, 2ª y 5ª del *Diccionario la Real Academia Española* (s.v.).
[128] Véase Vygotsky (1962: 9), en el que se acomete un análisis de los postulados de Piaget: "[…] He demonstrated that the difference between child and adult thinking was qualitative rather than quantitative".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

esta comunidad, sienten curiosidad por conocer la lengua y la cultura que les rodea; en este caso, el factor intelectual va estrechamente ligado al interés y la motivación. Por lo tanto, según confirma Ferreira (2012: 5), el hecho de precipitarse hacia el aprendizaje de una lengua es prueba del convencimiento de sus capacidades con respecto a la actividad, lo que supone un avance hacia el logro de la meta. Así también lo constata Carroll (1981: 84), que describe la *aptitud* como la noción de cercanía hacia una particular tarea educativa, para la que el estudiante se siente capacitado y esta motivación le lleva a cumplir su objetivo.

En relación al término *aptitud*, se define como la "capacidad para operar competentemente en una determinada actividad" (DRAE, s.v.). De lo que se deduce que a diferente tipo de intelecto, corresponde una diferente aptitud frente a un determinado tipo de labor[129], de ahí que encontremos individuos más capacitados para las ciencias, las artes o la informática.

Sin embargo, algunos autores coinciden en afirmar que todo aprendiz será apto para cualquier materia siempre esté motivado y se aplique una metodología correcta. Así lo defiende Carroll (1981: 84)[130], para quien la motivación es un factor que optimiza las capacidades del individuo ante la realización de la tarea.

Paralelamente, en el campo de las lenguas, Martín Martín (2004) defiende, por un lado, la idea de que toda persona que se disponga al estudio de una LE/L2 estará capacitada para ello:

> Con la introducción del enfoque comunicativo, la aptitud para el aprendizaje de L2 pasó a un segundo plano por considerarse irrelevante […]. Se estima que, con métodos orientados a la transmisión de significado, todo el mundo sería capaz de aprender una L2, como lo es para aprender una L1, o que, en todo caso, la aptitud sólo representaba un factor importante en el aprendizaje de L2 en situaciones formales de aprendizaje […] (Martín Martín, 2004: 278).

[129] Véase Gardner (1983, 2001) a propósito de las inteligencias múltiples.
[130] "Aptitude as a concept corresponds to the notion that in approaching a particular learning task or program, the individual may be thought of as possessing some current state of capability of learning that task – if the individual is motivated, and has the opportunity of doing so. The capability is presumed to depend on some combination of more or less enduring characteristics of the individual" (Carrol, 1981: 84).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De lo que se desprende que todo estudiante inmerso en cursos de lenguas con metodologías comunicativas será apto para el desarrollo de la tarea de aprender la lengua como L2.

Por otro lado, el mismo autor relaciona la personalidad con la capacidad de aprender lenguas, llegando a igualar a individuos con personalidades contrapuestas, pues los que están más capacitados para la comunicación, los más extrovertidos, se beneficiarán de este tipo de aprendizaje, frente a los más introvertidos, que desarrollan una mayor capacidad de análisis de las reglas de la lengua, por lo que podrán suplir sus carencias participativas con una aptitud más conservadora y prudente ante el riesgo (Martín Martín, 2004: 280).

A través de nuestra experiencia enseñando español a alumnos mayores, observamos que la mayoría de ellos demostraron poseer una inteligencia resolutiva, tanto al desarrollar con éxito una actividad profesional[131], como ante la decisión de abandonar sus países de origen para comenzar una vida nueva en un país extranjero. Y con respecto a la aptitud en el aprendizaje de lenguas, se advierte que son contadas las ocasiones en que los alumnos hayan dejado los cursos por no encontrarse capacitados para completarlos, pues el conjunto del alumnado sintió confianza para comenzar y continuar y, en general, los motivos de abandono fueron personales, familiares o de salud[132].

4.1.2. La memoria

Otro de los factores relevantes en el aprendizaje de una L2 es la *memoria*, puesto que el estudiante se sirve de ella para almacenar todos los conocimientos provenientes de la instrucción formal y de la práctica conversacional, para ser usados posteriormente cuando se requiera. El individuo es capaz de atesorar en este pequeño depósito gran cantidad de imágenes, fruto de sus experiencias vividas, y que se corresponden a versiones codificadas en las neuronas, capaces de guiar el comportamiento de la

[131] Véanse los resultados sobre el estudio etnográfico, en el que las entrevistas personales arrojan datos acerca del pasado profesional de nuestros alumnos en el Anexo I.
[132] Véanse los resultados sobre el estudio etnográfico en el que el cuestionario recoge las causas del hipotético abandono de los cursos en el Anexo II.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

persona. Así, se puede definir la memoria como el "representante semántico en el lenguaje neuronal del cerebro humano" (Dudai, 1995: 319)[133].

Por su parte, Laroche *et al.* (1995: 278), la denominan "constructo psicológico", y enfatizan su labor de recolección de eventos registrados en la memoria del individuo, además de destacar su cualidad para representar los conceptos sensoriales y mnemotécnicos. De ahí que en la década de los 60, los psicólogos cognitivos relacionaran la memoria con el aprendizaje, puesto que se trata de una representación de la realidad interpretada por el individuo e internalizada en su cerebro para sucesivos usos.

Evidentemente, existe un vínculo entre esta capacidad de retener información y las diferentes maneras de ejecutarla por medio de la inteligencia. Se trataría de la capacidad del cerebro humano para recibir información, seleccionarla, mantenerla almacenada, en cortos o largos períodos de tiempo, y recuperarla según las necesidades de la persona (Ferreira *et al.,* 2012: 4-16). Una forma de vincular ambas facultades es por medio de la denominada *memoria de trabajo*[134], que almacena temporalmente la información y ejecuta un conjunto de operaciones cognitivas de gestión, así como procesos atencionales, perceptivos y mnémicos[135]. De esta forma, los dos factores se encuentran interrelacionados, sirviéndose uno del otro, pues la memoria almacena, mientras que la inteligencia gestiona y dirige.

Y ambos se unen para la adquisición y el aprendizaje de una lengua. En este sentido, Alonso (1991: 11) señala que la inteligencia del alumno se encuentra capacitada para adquirir los conocimientos de la nueva lengua, que posteriormente será recuperada desde el almacén de la memoria. Así, el estudiante trata de aplicar lo aprendido de acuerdo con las necesidades de comprensión y producción en los actos

[133] Véase Dudai (1995: 319): "Memory is thus a semantic token in the neuronal language of the brain".
[134] Van der Hoeven y de Bot (2012) realizaron un experimento con estudiantes de varias edades para comprobar el funcionamiento de la memoria de trabajo. En esta experiencia se demuestra que ante la revisión de palabras ya aprendidas los estudiantes de todas las edades reaccionan de forma similar, aunque ante el nuevo vocabulario los estudiantes mayores encuentran dificultades por la falta de capacidad al establecer asociaciones con términos anteriores.
[135] García-Milá y Martí (2012: 87) resumen los tres tipos de memoria: "la información se va almacenando en tres almacenes de memoria interconectados entre sí. El primero sería el sensorial, un primer registro de la información que se filtra a través de los sentidos. Aquel que transforma las sensaciones en percepciones. Del registro sensorial pasaríamos a la memoria de trabajo. Esta memoria consiste en la zona de trabajo en la que decidimos qué hacer con la información, como operamos sobre ella para transformarla en conocimiento […] Finalmente, un tercer almacén sería el de la memoria permanente, o siguiendo la terminología anterior, memoria a largo plazo".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comunicativos en los que se disponga a intervenir. Este concepto se relaciona con el de los esquemas de conocimiento de Bruer (1995: 34), es decir, esquemas de las estructuras simbólicas que construimos para codificar nuestra experiencia, y que nos permiten adquirir la nueva información, procesarla y almacenarla en nuestra memoria. Además, Bruer afirma que estos esquemas de conocimientos dirigen al estudiante hacia la recuperación del concepto deseado procedente del depósito de su memoria. Así, el docente debe procurar un aprendizaje oportuno en sus alumnos, de manera que se activen alguno de los diferentes tipos de memoria contenidas en la persona, que se manifiesta a todas las edades, aunque con distintos matices (Whitnall *et al.*, 2004: 27-28)[136].

Por otra parte, el punto de vista psicológico estudia la relación existente entre el hecho de recordar y las emociones sentidas por la persona cuando interiorizaba el concepto. Así, para Gold (1995: 41), las experiencias vividas con intensa emoción se recuerdan mejor que aquellas en la que no intervinieron los sentimientos. Para demostrar estos planteamientos, el autor ideó una serie de experimentos en los cuales se probaba cómo la administración de distintas hormonas y medicamentos que afectan a los neurotransmisores (epinefrina y glucosa) repercutían sobre los recuerdos. (Gold, 1995). Así pues, la memoria y, consecuentemente, la adquisición de conocimiento, pueden ser estimulados por medio de las emociones que se viven en los momentos de aprendizaje. Por tanto, las personas son capaces de recordar mejor aquellas experiencias vitales que están vinculadas a emociones, como el miedo, la alegría o la tristeza:

> The emotional events of our lives are remembered with great clarity and detail. Although emotionality is by no means the only source of memory vividness, the correlation between emotionality and vividness is nonetheless quite strong [...] the

[136] Así, según Whitnall *et al.* (2004: 27): "Older people forget things. At least eleven types of memory have been identified, not all of which decline with age. Therefore it is wrong to assume that all older people are forgetful […] long term memory, episodic memory, flashbulb memory, tip-of-the-tongue phenomenon or remote memory […] may be annoying to the individual but it is not indicative of an inability to learn in the absence or impairment of other more complex cognitive processes […] individual can be taught various strategies to help maintain different aspects of memory, such as forming associations to new material, to use of mnemonics, making lists, etc. […] Implications of practice. It is important to remember that memory skills can be improved at any age, and techniques for doing this can be incorporated into learning programs. Tutors can also vary the speed at which information given to learners, to allow time for new knowledge to be absorbed and assimilated and to check back on learners´ understanding. Tile-limited tests or exams are not usually an appropriate assessment technique for older learners (although some enjoy the challenge). Older people´s ability to recall long-past events con be use as a significant teaching resource that can bring to life otherwise abstract narratives".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> stronger the emotion attached to an event, the greater the memory vividness later on (Reisberg y Heuer, 1995: 84-85).

En consonancia con esta idea, aunque las emociones no son la única fuente de recuerdos, permite reforzar la manera en la que se fijan en el almacén de la memoria. Como aprendientes de una lengua, somos capaces de recordar momentos en los que adquirimos una estructura o elemento léxico si al mismo tiempo la situación nos hizo sentir satisfacción (en el caso de un acierto, por ejemplo) o vergüenza (si se trató de un error). O podemos comprobar cómo asociamos un determinado vocablo en nuestra mente con el momento en que lo percibimos por primera vez o con la situación en que lo utilizamos de una manera correcta o incorrecta. Por esta razón, el MELAM trata de proporcionar a los alumnos situaciones conversacionales lo más auténticas posibles, pues la realidad provee al individuo de emociones y al estudiante de ocasiones para afianzar su aprendizaje. Por consiguiente, se anima al estudiante a producir sin miedo al error, ya que frecuentemente se observa cómo la corrección y los sentimientos asociados a esta percepción acentúan en la mente del alumno el recuerdo del vocablo o de la expresión rectificada.

Tradicionalmente, los fallos de memoria se han considerado un síntoma habitual de envejecimiento físico y psicológico. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que se trata de trastornos mentales graves, sino de olvidos benignos de la senectud, esto es, un deterioro de memoria asociado a la edad. Gallagher *et al.* (1995: 103) y Gage (1995: 182) han estudiado el fenómeno del envejecimiento de la población, del que estamos siendo testigos en las últimas décadas, y analizan el proceso normal de senilidad y progresiva pérdida de memoria al que indudablemente se une el deterioro físico.

Finalmente, conviene destacar que los alumnos mayores son perfectamente capaces de enfrentarse al reto de aprender una L2, pues en esta, como en cualquier otra etapa de la vida, tanto la inteligencia como la memoria encuentran activas y preparadas para cualquier actividad intelectual. Pese a la idea generalizada de que el estudio y la asimilación de materias concluye una vez superadas las etapas de la infancia y juventud de la persona –ya que la etapa adulta suele coincidir con el inicio de las labores profesionales y el fin de la instrucción– lo cierto es que la capacidad de asimilar y retener en nuestro cerebro permanece durante toda la vida. Así, aunque se sufra un

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

deterioro cognitivo en las últimas etapas de la vida, no se debe confundir con un déficit, (Vega y Bueno, 1995: 197). La actividad intelectual, por tanto, se puede activar en cualquier momento de la vida de la persona; el cerebro se reactiva cuando se trata de un tema de especial interés para el individuo, como señala Ferreira (2012: 16).

En el caso de nuestros alumnos, el deseo de aprender una lengua para comunicarse con la comunidad en la que están inmersos los ayuda a alcanzar sus objetivos. Además, el hecho de trabajar con temas cotidianos (para ellos), de interés, contribuye a su motivación. Comprobamos, por tanto, que también las personas ancianas son plenamente capaces de asimilar y memorizar nuevos conceptos. Así es constatado por Whitnall *et al.* (2004), quien trata de demostrar la falsedad de los mitos extendidos acerca de la actividad física y mental de las personas al llegar a la tercera edad, al mismo tiempo que los anima a embarcarse en la aventura del aprendizaje de cualquier materia, ya que ello mantiene el cerebro activo. Como afirma Pincas (2008: 25), el estudio y la activación de las capacidades intelectivas en edades maduras de la persona constituye el enemigo de aquellas patologías asociadas a la pérdida de memoria, pues la ejercitación del intelecto supone la mejor forma de luchar contra el deterioro fisiológico y sensorial de nuestro cerebro[137].

4.1.3. La actitud

Otro de los factores que intervienen en el aprendizaje es la actitud, positiva o negativa, de cada persona ante la tarea de estudiar una lengua extranjera o L2. La adopción de una u otra postura dependerá de las circunstancias que rodean al individuo en el momento del inicio de la formación o a lo largo del proceso, ya que la actitud puede ir variando durante el aprendizaje.

De igual forma que sucede con la inteligencia y la memoria, se observa que el interés que un individuo muestra hacia el aprendizaje de una lengua está directamente relacionado con la actitud mostrada hacia dicha lengua y cultura. Así pues, como señala Vygotsky:

[137] Véase Whitnall *et al*. (2004: 22-23).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> We have in mind the relation between intellect and affect. Their separation as subjects of study is a major weakness of traditional psychology since it makes the thought process appear as an autonomous flow of "thoughts thinking themselves" segregated from the fullness of life, from the personal needs and interests, the inclinations and impulses of the thinker (Vygotsky 1962: 8).

El autor destaca, en resumidas cuentas, la importancia de vincular el afecto y las ideas del aprendiz de lengua sobre la propia lengua y su cultura con el fin de poder adaptar la enseñanza y así conseguir optimizar los resultados. Asimismo, Stevick (1999: 44), señala la necesidad de respetar los afectos y los sentimientos de los alumnos para alcanzar las metas del curso.

De esta forma, es importante focalizar la atención hacia los sentimientos de los alumnos mayores inmigrantes destinatarios de este proyecto. Estos estudiantes experimentan una relación de simpatía y apertura hacia la lengua y la cultura de la L2, tratando de comprender y adaptarse, en la medida de sus posibilidades, a sus costumbres y a otros aspectos relacionados con la cotidianeidad.

Por otra parte, el deseo de hablar la lengua para comunicarse con la población, tanto por necesidades de subsistencia como por el interés de relacionarse con la comunidad, pueden llevar al inicio de la tarea aprender la lengua. Además, Hermann (1980: 249) observa, en relación a la enseñanza del inglés en niños, que conforme se avanza en el proceso de aprendizaje de la L2, el alumno experimenta una mayor comprensión también del entorno de la L2, debido al contacto con los nativos y a las explicaciones sobre cuestiones socioculturales dadas por el profesor. Además, el acercamiento a la cultura de acogida aumenta el deseo de integración y, por consiguiente, el interés por profundizar en el conocimiento de la lengua para mejorar la comunicación[138]. Para ello, la labor de equipo en clase es primordial, pues tanto alumno como profesor han de colaborar estrechamente de manera que se cree un buen ambiente de clase que

[138]A este respecto, Larsen-Freeman y Long (1991: 177) exponen la idea del efecto círculo: cuanto mayor es el conocimiento de la lengua y la cultura del país, mayor es el interés mostrado por el aprendizaje de la lengua. Así, conforme se aumenta el nivel de lengua, se intensifica el intercambio comunicativo con los nativos con un consecuente acercamiento a sus intensificará el intercambio con los nativos y de ahí el acercamiento a sus costumbres, civilización y mundo en general.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

favorezca una actitud positiva y que permita el entendimiento entre las culturas en contacto (Fernández López, 2004b: 858)[139].

Asimismo, es conveniente tener en cuenta que el fenómeno migratorio sufrido en todo el mundo ha dado lugar a que en muchos países se produzca una entrada masiva de población de distintos orígenes; la acogida de inmigrantes trae consigo el contacto de culturas. En este sentido, Aguirre (1997) analiza la coexistencia y el consecuente contacto que se produce entre las culturas que entran y las de la sociedad receptora[140] y estudia las influencias que unas ejercen sobre otras, entre otros aspectos. En definitiva, llama la atención sobre la "planetización de la comunicación" (1997: 260) y advierte sobre la "homogeneización cultural" como resultado de este fenómeno global de aculturación[141].

Además, la importancia de la actitud hacia la lengua y la cultura de la L2 se relaciona también con el factor edad, ya que los alumnos adultos mayores, como es nuestro caso, suelen poseer una opinión sobre el mundo más amplia que los alumnos más jóvenes. De acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1991: 176), los estudiantes adultos están dotados de una actitud positiva o negativa hacia la lengua debido a sus conocimientos sobre la historia y la cultura del país de acogida. Sin embargo, los factores actitudinales no tienen mucha influencia en los niños, simplemente por ser demasiado jóvenes para haberlo desarrollado. Generalmente, un niño o adolescente no tiene una postura clara hacia la lengua que estudia, pues suele desconocer la cultura o la civilización de la L2. Así lo demostraría la observación realizada por Macnamara (1973:

[139] Así, en palabras de Fernández López (2004b: 858), es importante: "[...] Estimular la confianza en la propia capacidad para aprender la lengua; tener una actitud positiva frente al aprendizaje; motivarse para comunicar de forma autentica en la nueva lengua; tener una actitud positiva ante la lengua y cultura nuevas; apreciar la diferencia como riqueza; aceptar y promover la lengua extranjera como instrumento de comunicación en clase; arriesgar en la comunicación e intentar activar los recursos que se poseen; perder el miedo a los errores y reconocerlos como necesarios para aprender; controlar la ansiedad; interesarse por mejorar; superar las fases de aparente estancamiento y no desanimar; seleccionar las propias preferencias a lo largo del año, tanto en la forma de trabajar como en los aspectos y en los temas en los que necesitan refuerzo; profundizar de forma personal en los aspectos socioculturales y lingüísticos que más le interesan; reconocer la utilidad de aportar los propios esquemas de conocimiento y las propias experiencias al aprendizaje de la nueva lengua; mostrar interés en superar las dificultades propias de la falta de recursos lingüísticos, explotando al máximo los conocimientos y las estrategias comunicativas disponibles; tener afán de superación y poner los medios para ello; desarrollar el gusto por el trabajo bien hecho".

[140] Véase apartado 4.5.7., en el que se profundiza en el fenómeno de la aculturación y la integración de los contenidos culturales en la clase de ELE.

[141] También Rodrigo (1999) coincide en analizar el fenómeno de la globalización de la cultura.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

37)[142] a un niño que trasladó su residencia de Canadá a Alemania y que se enfrenta al aprendizaje de la L2, el alemán, sin albergar una opinión sobre la lengua o sobre los alemanes, ya que a su temprana edad carece del conocimiento de la cultura del país receptor, de los acontecimientos históricos o de las vivencias que sus habitantes han experimentado[143].

Por tanto, la actitud ante la lengua y la cultura de la L2 no será, por lo general, un factor de influencia en niños y jóvenes, pero sí en alumnos adultos, que cuentan con un mayor conocimiento del mundo y de la historia.

4.1.4. La motivación

El término *motivación*, que procede del latín MOTIVUS o MOTUS, hace referencia al motivo o la causa inicial del movimiento para el comienzo de una acción. Así, la *motivación* supone el motor que empuja a una persona hacia la dirección correcta para conseguir una meta u objetivo establecido por sí misma. A este respecto, Pardo (1990) destaca el carácter iniciativo, fervoroso y perseverante del que se a sí mismo a comenzar una actividad, actitud que se ha de mantener hasta alcanzar la meta propuesta, alimentándose diariamente con el motivo que la encendió en aquel primer momento. Así pues, en la *motivación* encontramos el origen del comportamiento de un individuo hacia una actuación concreta.

Para Alonso (1991: 11): "el que un alumno se interese por aprender y ponga el esfuerzo necesario para ello depende de que crea que puede conseguir la meta que se propone". En este sentido, Pardo (1990: 7) considera el factor motivacional como primordial en el aprendizaje de lenguas y resalta su gran influencia sobre otros factores, ya tratados *supra*, como la inteligencia, la memoria o la actitud del alumno.

Conviene destacar el doble carácter de la *motivación*, pues tanto en la actividad humana en general, como en el aprendizaje de lenguas, la entendemos en base a dos

[142] Macnamara (1973: 36-40) *apud* Larsen-Freeman y Long (1991: 176).
[143] Igualmente, podemos contrastar el anterior razonamiento con la actitud de los niños españoles ante las lenguas extranjeras que se estudian en España, como son el inglés o el francés. Estas lenguas son estudiadas como cualquier otra asignatura, por medio de la realización de actividades en clase y test de evaluación sin considerar una disposición especial hacia la cultura de ambos países debido al desconocimiento que en este momento de su vida poseen sobre tales naciones.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

posturas diferentes (Agarwal, 1982): por un lado, entendemos la motivación como aquel estímulo que mueve a una persona a hablar una L2, ya sea por motivos de trabajo, negocios, o por las exigencias comunicativas de la comunidad en la que se encuentra inmerso; por otro lado, una vez comenzada el proceso de aprendizaje, existe el acicate diario recibido por el alumno a través de la propia ejercitación de la lengua. La labor del profesor resulta comprometida con la acción de motivar, pues es el docente el que debe animar la actuación del estudiante por medio de la exhortación diaria en clase. De esta forma, el sentimiento de progreso en la materia incitará a los alumnos a continuar con la labor, y se resalta el carácter incoativo, entusiasta y persistente de la tarea. Igualmente, Agarwal (1982: 193), distingue dos categorías en la motivación, basadas en los contenidos –los motivos que encienden el comportamiento del individuo– y en el proceso –la evolución del desarrollo que sufre la persona hasta alcanzar la meta propuesta–.

En primer lugar, consideramos la *motivación* como el establecimiento de una meta por el estudiante y sus causas más inmediatas, es decir, la motivación de contenidos para Agarwal (1982). Para ello, es necesario analizar el perfil del alumno[144], así como determinar las necesidades que le llevan a proponerse el objetivo de estudiar una L2. En nuestro caso, se trata de un tipo de alumno mayor (entre 55 y 75 años), jubilado o pensionista, que ha fijado su residencia temporal o permanente en España con la intención de disfrutar de una mayor calidad de vida y de la tranquilidad que ofrece una pequeña comunidad rural del interior de Andalucía.

Si atendemos al motor que mueve al alumno a proponerse una meta, es necesario atender a la expresión de las necesidades[145] formuladas por Maslow (1954)[146] en su pirámide de necesidades básicas. Así, en la base del triángulo se sitúan las necesidades más básicas y tangibles para la persona, que coinciden con aquellas que satisfacen su estructura física, como por ejemplo: alimento, abrigo, protección... A medida que se asciende en la estructura piramidal y esta se estrecha, se encuentran las necesidades más secundarias para el hombre, hasta alcanzar la cúspide, en la que se encuentran las

[144] El perfil del alumno y sus necesidades son analizadas con mayor profundidad en el apartado 5.1 y 5.2 en los que se analizan los resultados del estudio etnográfico.
[145] Véase apartado 5.6.2., en el que se trata la expresión de las necesidades como respuesta a la retroalimentación expresada por el alumno ante sus expectativas de aprendizaje.
[146] Véase King (2009: 5) y su análisis psicológico acerca de las posiciones personales en la pirámide de Maslow.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

necesidades más espirituales y menos vitales y que se corresponden a deseos o aspiraciones como la pertenencia a un grupo, el reconocimiento, el respeto, la espiritualidad, etc.

En relación con ello, Arnold (1999: 14) analiza la transcendencia que la persona otorga a sus intereses más inmediatos con el fin de comprender las causas que le llevan a la decisión de aprender una lengua. Por su parte, Maslow (1954) describe cómo el cerebro de la persona se alimenta de satisfacer necesidades y, así, cuando las necesidades más básicas han sido cumplidas, el individuo busca alcanzar otras metas situadas en niveles superiores de la pirámide.

De igual manera sucede con los inmigrantes que llegan a un país extranjero: en primer lugar tratan de resolver sus problemas de alimento, residencia y burocracia, y, paulatinamente, surgen eventualidades que despiertan nuevas exigencias. Mientras el individuo es capaz de resolverlas sin el requisito de hablar la lengua de la nueva sociedad, no siente la necesidad de aprenderla; pero puede llegar el momento en que la frustración por la precariedad de la comunicación le anime a emprender la actividad de aprender la L2.

De entre las necesidades enumeradas por Maslow (1954) y Arnold (1999), destaca la de *expresión de la identidad*, pues es determinante para empujar a los alumnos a estudiar una L2. En efecto, Blicken (2004), Dornëy y Ushioda (2009) y Skehan (1989) examinan la "motivación integradora" y encuentran que las causas para que alguien desee aprender la L2 se encuentran en la identificación con esa comunidad etnolingüística, es decir, se relacionan con el deseo de integración en la nueva comunidad. En este sentido, la motivación para el estudio se asocia con la actitud positiva hacia la lengua y la cultura, como examinábamos en el apartado anterior.

En nuestro caso, al tratarse de un tipo de alumnado especial –jubilados cuyo currículo profesional no necesita ser engrosado con un nivel de lenguas conveniente– observamos que el motivo principal para el aprendizaje de la L2 es la integración con la sociedad de acogida, en consonancia con las ideas de Martín Peris (1998: 93) y Tragant (2000: 81). Para ellos, este tipo de motivación es "extrínseca e integradora": extrínseca, por ser externa a sus necesidades profesionales, e integradora, por promover la incorporación en dicha comunidad. También García-Milá y Martí (2012: 96 y ss.) reflexionan acerca de los tipos de motivación, clasificándola en intrínseca y extrínseca:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Motivación intrínseca es aquella en la que el móvil para aprender está en lo que se aprende y en cómo se aprende, pero no tanto en lo que obtenemos a cambio de aprender algo. Supone un fuerte interés en el contenido, por la tarea y por el propio proceso de aprendizaje. Busca a su vez sentimientos de competencia y autonomía. En cambio, la motivación extrínseca se caracteriza por esforzarse para aprender con el fin de conseguir algo deseado, o bien evitar algo no deseado. La razón para el esfuerzo está en lo que se consigue a cambio de aprender. El móvil del aprendizaje está fuera de lo que se aprende. Serían sus consecuencias más más que la actividad de aprender lo que marcaría la cantidad de esfuerzo que estamos dispuestos a hacer para aprender (García-Milá y Martí, 2012: 96).

En los estudiantes del MELAM, encontramos los tipos de motivación: tanto el interés por alcanzar la meta y el sentimiento de autonomía (la motivación intrínseca), como la razón del esfuerzo que se consigue a cambio de aprender (la motivación extrínseca).

Con respecto al segundo tipo de motivación, procesal para Agarwal (1982), la encontramos en la enseñanza de L2, pues se trabaja día a día en el aula y su objetivo es mantener al estudiante en la dirección correcta hacia la meta. Como apunta Arnold (1999: 13)[147], cualquier tipo de motivación es efectiva mientras que tanto profesor como alumno unan fuerzas para mantener el grado óptimo de energía y la firmeza adecuada para lograr la finalidad principal:

Del mismo modo, Corder (1973) señala el carácter circular de la motivación, pues se motiva al estudiante para que continúe aprendiendo, y el consecuente aumento de su nivel de comprensión y producción suscita, a su vez, el deseo de continuar en el aprendizaje de la lengua. De esta forma, el profesor tiene la responsabilidad de saber valorar el estado de ánimo de los alumnos para eliminar del programa s o actividades desmotivadores.

Estos planteamientos coinciden con las teorías de Atkinson (1957, 1964) basadas en la idea de "expectativa" de alcanzar una meta y en el "valor" otorgado por la persona, pues el hecho de realizar una acción se relaciona con la expectativa cognitiva

[147]"Motivation: one type of motivation is not necessarily always more effective than the other; what is important is the degree of energizing and the firmness of the direction it provides, and that will also depend on other variables within the learner" (Arnold, 1999: 13).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de que una conducta concreta llevará a una meta particular. Para Atkinson es importante relacionar el motivo para conseguir el objetivo con el éxito y no con el fracaso, ya que este último lleva al individuo a la frustración. En este sentido, Tapia (1991: 11) considera que el grado de convencimiento que el alumno tiene para alcanzar la meta ha de ser cultivado día a día, de manera que la motivación se fomente en cada actividad, como parte del programa ofrecido en el currículo. De la misma forma, Skehan (1989: 49) sostiene que un alumno motivado es capaz de aprender y sacar el máximo partido a una situación por muy adversa que esta sea. Por tanto, es importante perseverar en la motivación procesal, aquella que estimula al estudiante en su deseo de continuar aprendiendo[148].

En efecto, la labor del profesor en el aula de lengua es primordial, pues se constituye como agente conocedor de los intereses de los alumnos y como administrador de la motivación necesaria para la eficacia del proceso. Por eso, a lo largo de este trabajo de investigación resaltamos su papel y analizaremos cómo trabaja para que el alumno encuentre en cada actividad el estímulo necesario para proseguir y no pierda de vista el motivo primero que le movió a comenzar la aventura de aprender una L2. También en el contexto de enseñanza de la L2 a alumnos mayores es importante la figura del profesor, ya que debido a su edad, sus circunstancias personales y, a veces, la falta de confianza en sus capacidades, dificultan el aprendizaje. Así, consideramos que es necesario prestar atención a este factor, pues si no se trata adecuadamente puede hacer fracasar el método[149].

También Ellis (1994: 509-514) relaciona la motivación con el estudio de lenguas y recalca su carácter circular, ya que la participación activa y comunicativa en clase fomenta la estimulación del alumno hacia el objetivo. Asimismo, en el MELAM consideramos importante la elección de los temas en las unidades didácticas, que se ha de identificar con las necesidades del estudiante. Así, coincidimos con la idea de que el

[148] Esto es experimentado por todo aquel que vive el aprendizaje de una lengua extranjera, pues las intervenciones activas elogiadas avivan el gusto por la participación. Mientras que aquellas donde el alumno no destaca o es censurado tiende a mermar el interés en la totalidad de la tarea. Esta es la razón por la que en cada unidad didáctica del MELAM se ofrece multitud de actividades, para elegir las que funcionan con los alumnos y desechar aquellas que no potencien las intervenciones exitosas de los estudiantes, pues son ellos los que marcan el ritmo de la clase y las actividades. Véase capítulo 5.

[149] Véase Arnold (1999: 13) acerca de la necesidad de motivar a los alumnos por su influencia en la eficacia de la enseñanza de lenguas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diseño de los materiales debe potenciar la motivación de nuestros alumnos[150]. Por un lado, Gómez Molina (2004: 805) advierte de la necesidad de elegir temas que vayan desde los más cercanos al alumno hasta alejarse de su entorno inmediato paulatinamente, con el fin de aproximar la meta a la realidad inmediata del alumno. Por otro lado, Grant (2003: x), en la introducción a su obra, destaca la necesidad de incluir variado tipo de actividades en los procedimientos para que se adapten al perfil de cada alumno, e incluso ejercicios que fomenten el estudio autónomo. Así, Huhta (2013: 1) concluye que lo ideal es elaborar un curso adaptado al alumno de manera que sea eficiente, efectivo y relevante: "A typical problem for new and experienced language teachers alike is that of having to design a course that is efficient, effective and relevant, and that is tailor-made to cater to learners' professional needs, […]". Aunque en el caso de los alumnos mayores que asisten a nuestros cursos no desean cumplir unas expectativas profesionales, sí anhelan satisfacer sus necesidades comunicativas diarias.

Por su parte, Berguillos (2004: 308) indica que la importancia de la práctica significativa implica que en cada actividad de comunicación el alumno encuentre una situación real, pues la falta de utilidad práctica puede desembocar en el desencanto con respecto a la actividad. Siendo así, la percepción de aprendizaje y la sensación de adquisición en el alumno fomentarán su interés hacia la tarea. Es decir, se señala la trascendencia de un aprendizaje significativo en el que el alumno relacione el nuevo material con su estructura cognoscitiva, con su conocimiento anterior[151].

Finalmente, es necesario subrayar la importancia de la estimulación en la educación:

> Motivation is undoubtedly a key practical concern for language teachers […] The problem may be how to motivate students or keep them motivated, or how to deal with boredom, lack of interest, or the motivating influence such as exams, low grades or uninspiring materials […] learners are expected not simply to acquire knowledge of the language but to identify with the target language community and adopt their distinctive speech behaviors and style (Ushioda, 2012: 77).

[150] Véase el capítulo 5.3 en el que se justifican los procedimientos en el diseño de las unidades didácticas.
[151] A este respecto, véase la "teoría del aprendizaje significativo" de Ausubel (1976).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De esta forma, el germen del aprendizaje se encuentra en la actitud ante la lengua y en la identificación con la comunidad de acogida del estudiante. Así, para Ushioda, (2012) el aprendizaje de una lengua no solo implica conocer dicha lengua, sino también adoptar el estilo discursivo de los nativos, así como los diferentes comportamientos orales. Así, los extranjeros inmersos en una comunidad ajena pueden llegar a integrarse e identificarse con la población por medio del aprendizaje de su lengua nativa y el mimetismo de sus costumbres.

En definitiva, la motivación supone un factor sustancial en la enseñanza de lenguas en general y, muy particularmente, en alumnos mayores.

4.1.5. Otros factores de aprendizaje

Existen otros factores que inciden directamente en el aprendizaje de una L2, ya sean accidentales o fortuitos. Un primer factor se relaciona con las expectativas del alumno sobre el profesor, el método, los contenidos, las tareas, etc. En general, la mayoría de los alumnos muestran en el primer contacto una actitud reservada o incluso negativa hacia el curso (Hill, 1974: iii) [152]. De acuerdo con nuestra experiencia[153], los estudiantes relacionan el aprendizaje de una lengua como una tarea fatigosa. Así, existe una idea preconcebida, puede que basada en las propias experiencias, que identifica el aprendizaje de lenguas la memorización de reglas gramaticales y vocabulario, así como con la repetición de ejercicios de completar las estructuras y el léxico expuesto (*drill*), Croockall y Oxford (1991: 143)[154]. Sin embargo, tras las primeras sesiones, los alumnos comienzan a cambiar su actitud hacia el aprendizaje, ya que la clase se desenvuelve en una atmósfera libre de tensión en la que, básicamente, alumnos y profesor se intercambian preguntas y respuestas. De esta forma, los ejercicios orales fomentan una

[152] Hill (1974: iii): "What most often interferes with their progress is anxiety about their ability to learn a new skill. This perhaps arises from previous difficulty with the subject; or because of the misleading saying, which is found in some forms of most cultures, 'You can't teach an old dog new tricks'; or - the commonest reason of all - because memories of school are not pleasant. A return of the classroom brings back these memories".

[153] Véase anexos I y II y apartado de resultados y conclusiones acerca del estudio etnográfico del capítulo 5.

[154] Croockall y Oxford (1991: 143): "Students who have been brought up in very formal or authoritarian educational systems may not feel instantly comfortable in classrooms in which they are encouraged to communicate informally with their peers and in which the teacher takes on a facilitating rather than directing role".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

atmósfera de interactuación distendida, en la que el alumno se relaja y se muestra partícipe; así, la primera expectativa del alumno frente al curso puede variar desde la primera sesión.

Otro factor que se debe tener en cuenta es el de la atención en clase, estrechamente relacionado con el interés del alumno hacia la materia. Es tarea del profesor ofrecer unos procedimientos atractivos que cautiven el ánimo de los alumnos hacia la actividad con el fin de que se muestren atentos y participativos.

Por otra parte, también es importante la experiencia previa de aprendizaje de lenguas extranjeras. En relación a nuestro método, ofrecemos a todos los alumnos las mismas actividades desde el principio del curso aunque, dependiendo de los conocimientos previos de la L2, es decir el español, el resultado de la ejercitación de clase será diferente, ya que los alumnos que disfruten de una mayor competencia en la nueva lengua, por el hecho de haberla estudiado o llevar más tiempo en el país, aportarán mayores descripciones e intervenciones a las tareas expuestas en clase, mientras que aquellos con nivel inferior ofrecerán una participación más precaria, en la que el docente deberá intervenir con más explicaciones[155].

Otro factor guarda relación con el estado psicológico o estado de ánimo, que puede variar según la motivación y optimismo del alumno y del profesor. Puede suceder que el aspecto psicológico y mental del alumno, debido a causas personales o familiares, afecte al ritmo de la clase ralentizándolo o incluso llegando a causar la pérdida de la confianza del estudiante en la tarea o el absentismo. Ante esta contrariedad, el profesor ha de mostrarse comprensivo, flexibilizando los tiempos y adaptando el método a las necesidades anímicas del alumno[156].

A pesar de que el MELAM trata de ofrecer una misma metodología para todo tipo de estudiantes, la personalidad, el estilo cognitivo[157] y de aprendizaje del alumno influyen en la aplicación de los procedimientos y las actividades del aula. Así, existen distintos tipos de inteligencia y de personalidad, lo cual influye en el desarrollo de la

[155] De esta forma se justifica cómo las unidades didácticas son válidas, tanto para alumnos absolutamente principiantes como para alumnos con conocimientos previos. Puesto que mientras aquellos se inician en la materia, estos se benefician de realizar una revisión cuya práctica oral siempre es positiva para afianzar conocimientos.
[156] Esta situación nos recuerda al enfoque basado en el aprendizaje comunitario, en el que el profesor actuaba como un psicólogo o terapeuta ante una circunstancia que daña el estado de ánimo del alumno.
[157] Como expresa Gardner (1983) en los modelos de las Inteligencias Múltiples a los que aludíamos en el capítulo 3.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

clase. Martín Peris analiza los distintos estilos de aprendizaje según la personalidad del estudiante:

> Los rasgos de personalidad que suelen asociarse al aprendizaje de L2 son, entre otros, (a) la dicotomía introversión –repliegue en uno mismo-/extroversión – proyección al exterior-; (b) la capacidad de correr riesgos, que, al parecer, funciona de manera distinta según se trate de correr riesgos para ganar (más conservadora) o de correr riesgos para no perder (más aventurera) y (c) estilo de aprendizaje dependiente de campo-mente más influenciable por el contexto- o independiente de campo – mente más analítica y que puede abstraerse del contexto- […] Así, en efecto, un extrovertido estaría mejor dotado para la comunicación que un introvertido, pero éste, a su vez, podría disponer de un mayor y mejor conocimiento explícito de la lengua, como consecuencia de su mayor aplicación al estudio de la L2, lo que podría compensar su desventaja debida a sus dificultades para interactuar (Martín Peris, 2004: 280).

Por tanto, los individuos poseen distintos estilos de aprendizaje según su temperamento, y esto influirá en el proceso de aprendizaje de la L2. Es decir, tanto una personalidad extrovertida[158], con capacidades para el riesgo y la comunicación, como una personalidad introvertida, que pone mayor tesón en el estudio explícito de la lengua, pueden llegar al mismo resultado –la interiorización y adquisición de la lengua–, siempre que se empleen las técnicas adecuadas[159].

[158] También Skehan (1989: 100-101) proporciona un estudio acerca de los distintos caracteres observados en las diferentes personalidades: "Extroversion – Introversion: …The typical extrovert is sociable, like parties, has many friends, needs to have people to talk to, and does not like studying by himself. He craves excitement, takes chances, often sticks his neck out, acts on spur of the moment, and is generally an impulsive individual. He…always has a ready answer, and generally likes change…
The typical introvert, on the other hand, is quiet, retiring sort of person, introspective, fond of books rather than people; he is reserved and distant, except with intimate friends. He tends to plan ahead … and distrusts the impulse of moment. He does not like excitement, takes matters of everyday life with proper seriousness, and likes a well ordered mode of life…
Basically, extroversion seems to consists of two component – sociability … and impulsivity … extroverts will be easily distracted from studying, partly as a result of their gregariousness and partly because of an inability to concentrate for long periods… extroverts build up reactive inhibition (or fatigue) to learning more quickly, … introverts may code material more efficiently into long-term memory. In view of these findings, it has been predicted that introverts will have higher academic achievement than extroverts.

[159] En los resultados de las entrevistas personales y los cuestionarios de los anexos I y II se observa que algunas mujeres encuentran dificultad para relacionarse con los nativos debido a su carácter tímido.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por otra parte, Skehan (1989: 53)[160] coincide en identificar la personalidad como uno de los valores determinantes en el aprendizaje de una lengua, pues aquellos individuos con un carácter positivo y abierto hacia la lengua y la cultura de la L2 encuentran una fuerte motivación para llevar a cabo la meta propuesta. De esta forma, se observa una estrecha relación existente entre actitud, motivación y personalidad (Skehan, 1989: 76).

Con respecto al profesor de la LE/L2, Dyson (2010: 18) propone un modelo de docencia centrado en la persona y basado en las exigencias del siglo XXI. Para ello, recrea un diagrama, a modo de pirámide de Maslow, en el que se exponen sus características primordiales, que van desde la propia personalidad del profesor, sus valores sociales, la capacidad de crear un ambiente interdependiente para los alumnos y la responsabilidad de cambiar el sistema de acuerdo con la situación educativa. Por lo tanto, son innumerables las tareas encomendadas al profesor dentro del aula[161], como plantea Kumaravadivelu (2003). Además, las tareas también dependerán de otros muchos factores, como son el método de enseñanza de lenguas empleado, la sociedad en la que se desarrolla el curso de lenguas, así como las destrezas del profesor para crear situaciones óptimas para el aprovechamiento del aprendizaje (Martín Peris, 1998: 88).

Con respecto a las tareas requeridas para el profesor del MELAM[162], no se diferencia de las exigencias para un profesor de LE/L2 en general, esto es, un amplio conocimiento de la lengua española y de su cultura, así como de recursos y experiencia en la docencia. De forma general, se espera del profesor que tenga una actitud transmisora de conocimientos y no impositora de sus ideales y creencias. Además de mostrar un carácter abierto y receptivo, el docente debe aceptar y respetar las costumbres, cultura e ideales de los alumnos, al mismo tiempo que debe saber capta sus intereses con el fin de adaptarlos al currículo. Debido a que el MELAM se define como un método principalmente comunicativo, el profesor deberá ser una persona que potencie la conversación en clase, mientras él escucha y evalúa las intervenciones de los

[160] Skehan (1989: 53): "[…] those people who identify positively in this way would like to resemble the foreign peoples concerned, to understand their culture, and to be able to participate in it […] It is a particularly important source of motivation because it is firmly based in the personality of the learner".
[161] Kumaravadivelu (2003) señala las siguientes: "Maximizing learning opportunities, minimizing perceptual mismatches, facilitating negotiated interaction, promoting learner autonomy, fostering language awareness, activating intuitive heuristics, conceptualizing linguistic input, integrating language skills, ensuring social relevance, raising cultural consciousness, monitoring teaching acts".
[162] Véase capítulo 2.5.1.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alumnos, ya que los alumnos necesitan participar de forma activa oralmente en conversaciones, y ser escuchados a la vez que corregidos por el profesor con el fin de mejorar sus intervenciones en la L2. La evolución de los alumnos confirmará el funcionamiento del método y, así, el profesor comprobará que las técnicas aplicadas funcionan, lo cual provocará que también el docente se sienta estimulado por su propia actuación. De esta forma, se llevará a cabo una evaluación, tanto de los alumnos como del propio método, valorando igualmente la labor del profesor. Así, ambas partes se verán gratificadas por los resultados, pues el alumno se motivará al comprobar su evolución y el profesor comprobará que sus enseñanzas y su método prosperan. Además, la progresión en el uso del método estimula al profesor con respecto al grupo y a la clase, y de esta forma será capaz de mantener el entusiasmo para el buen ritmo del curso. Como en la mayoría de los métodos de enseñanza de lenguas, el profesor ha de sentirse complacido con el funcionamiento del método, de forma que la seguridad o confianza en el método le haga progresar al aplicarlo, trabajando para mejorarlo día a día. En cuanto a la edad del profesor, debería ser la suficiente para haber obtenido la oportuna cualificación y experiencia en la correcta aplicación del método, así como los conocimientos necesarios para enseñar la lengua y transmitir la historia, cultura y costumbres del país. Siempre que sea posible, el profesor deberá expresar una opinión ante los diferentes problemas expuestos por el alumno en materia de tradiciones, crónicas y, en general, sobre la cotidianeidad de la sociedad receptora, dentro de un marco general o más específico de la comunidad objeto de estudio.

Por otra parte, hay factores relacionados con el propio centro docente. De un lado, se observa cómo el aula, el espacio compartido por alumnado y profesor para la exposición y práctica de la materia, ha cambiado su aspecto con respecto a la concepción tradicional, pues la clase se desarrolla en torno a una gran mesa, alrededor de la cual se sientan todos los participantes, con el fin de propiciar una tertulia en la que todos participen. Además, teniendo en cuenta las recomendaciones de Hull (1989: 153)[163], es conveniente garantizar la visualización de todos los integrantes en la

[163] Hull (1989: 153-161) analiza las tareas facilitadoras para ayudar a los ancianos con problemas auditivos y hace las siguientes recomendaciones: 1) hablar con una intensidad ligeramente superior a la normal; 2) hablar a velocidad normal; 3) hablar a poca distancia; 4) concentrar la luz en la cara del que habla; 5) no forzar a la persona a que escuche cuando haya un gran ruido ambiental; 6) si el anciano no entiende, decirlo con otras palabras; 7) no sobrearticular; 8) disponer de una habitación que permita que todos los participantes se vean y estén a la misma distancia; 9) incluir al anciano en todas las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

conversación, así como una distancia adecuada entre ellos que facilite el bienestar y el intercambio entre los contertulios.

Asimismo, es importante acabar con la idea de que el aprendizaje es algo fatigoso y conseguir evitar miedos y faltas de confianza:

> This is particularly likely is the way the room is arranged and the way the teacher behaves remind the student sharply of what he feels to be the most typical of that situation. ... working to create a more informal atmosphere, and on enjoyment as a positive factor in overcoming anxiety (Hill, 1974: v).

Por otro lado, el acceso a recursos electrónicos facilitará la realización de actividades en el aula (vídeos, DVD, ordenador, retroproyector y los que incluyen la mayoría de libros de texto de las principales editoriales dedicados a la enseñanza de ELE). Sin embargo, bajo el punto de vista del MELAM, la simplicidad en el aula es irremediable, pues la rutina de la conversación como herramienta principal disminuye el uso de todos los dispositivos electrónicos a excepción del ordenador, para exposiciones en *powerpoint*, lápiz y papel, y, cuando se requiera, el libro del alumno.

Con respecto a los libros y otros materiales impresos, su uso quedaría limitado al propio libro de texto correspondiente al método, así como al material real que muestre el funcionamiento de la sociedad en la que el alumno se encuentra inmerso, como los folletos publicitarios, las notas venidas desde la administración, cartas, facturas, avisos desde las instituciones, programaciones de fiestas, periódicos locales, y toda misiva impresa que entre en contacto con nuestros alumnos, de manera que se les proporcione, por un lado, muestras de lengua útiles y, por otro lado, información sobre el mundo que les rodea.

En relación con la agrupación en clase, otro de los factores que influyen en el proceso, el MELAM aconseja una total adaptación al alumnado, pues por tratarse de un grupo de personas tan especiales, resulta inconveniente forzarlos a adoptar unas directrices concretas de agrupamiento. Es conveniente darles libertad para distribuirse

conversaciones sobre él para reducir sus sentimientos de vulnerabilidad y 10) tratar al anciano como a un adulto, merecedor de respeto.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en clase, ya sea de manera individual, en parejas o en grupos, pues de lo contrario se puede entorpecer la comunicación y la confianza en el método (Hill, 1974: v).

Por el contrario, el factor de la disciplina en el aula no cabría en este método, pues por tratarse de personas mayores y responsables, difícilmente el docente tropieza con situaciones de desorden en el aula. Únicamente se trataría de organizar los turnos para que se respete la intervención de todos por igual, permitiendo que los alumnos hagan un uso equilibrado del tiempo.

Finalmente, en cuanto a la libertad para tomar decisiones con respecto al sílabo, métodos, materiales, etc., el profesor los somete a una adaptación a los intereses y estilo de aprendizaje de los alumnos, llegando incluso a añadir temas nuevos o eliminar de los programas aquellos que no cumplan las expectativas del 'cliente', en este caso, el alumno, ya que al tratarse de un grupo muy exigente y de convicciones bien establecidas acuden a los cursos con una clara idea de lo que precisan.

4.2. El factor edad

Desde el punto de vista de la enseñanza de una L2 a alumnos de edad avanzada, como es nuestro caso, el factor edad es muy influyente, pues hemos de tener en cuenta que se trata de personas cuya edad oscila entre los 55 y los 75. Los demás factores analizados se ven también influenciados por la edad del público objetivo. En el caso de los rasgos positivos asociados a la edad de nuestros alumnos, podríamos destacar su experiencia vital, así como el nivel de maduración personal que les mueve al aprendizaje de una L2. Con respecto a los negativos, encontraríamos las preocupaciones propias de la edad, como las cargas familiares y las responsabilidades adquiridas, que les lleva a volcar sus prioridades sobre temas personales. También hay que contar con problemas físicos que se anteponen a cualquiera de las demás obligaciones, como el aprendizaje de la L2. Además de constituir un factor que a veces obra en detrimento de la motivación, el debilitamiento físico paralelo al avance de la edad conduce a que la mayoría de las funciones corporales y mentales se ralenticen (Vega y Bueno, 1995).

En relación con el factor edad, es necesario hacer alusión a la *andragogia*, término acuñado por el por profesor alemán Alexander Kapp en 1833 para referirse a la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

experiencia educativa con adultos. Más tarde, Knowles (1980, 1984 y 2005) desarrolló la andragogía, teoría de aprendizaje en adultos, para distinguirla de la pedagogía, educación en niños. Sus hipótesis (Knowles, 1984: 8-12) se basan en cinco premisas principales[164], las cuales consideran la superioridad en cuanto a conocimiento y preparación del adulto frente al niño ante el aprendizaje de cualquier materia. Por un lado, la andragogía considera que la edad aporta al individuo cualidades relacionadas con su madurez debido a la independencia adquirida, la capacidad para acumular experiencia, el desarrollo de sus habilidades sociales, la orientación hacia la resolución de problemas, además de una motivación interna relacionada con su autoestima, calidad de vida y aspectos más espirituales en su vida. Así, se aprecia cómo la longevidad contribuye a una mayor riqueza vital que aporta ventajas al aprendizaje en general, pues se crea un ambiente de auténtico apoyo, confianza, respeto y humanidad (Knowles, 1984: 15-17). Igualmente, Orem y Richards (2012: 121) coinciden en que en los estudiantes adultos concurren una serie de valores que enriquecen el aprendizaje, gracias a su conocimiento del mundo.

Por otro lado, la andragogía contempla el aprendizaje vital, *lifelong learning*, es decir, una vida en la que la adquisición de diferentes materias se prolonga de acuerdo con los deseos y necesidades de la persona a lo largo de su ciclo vital. Así, Zmeyov (1998: 103), destaca la idea de dilatar el aprendizaje a lo largo de toda la existencia del ser humano y de esta forma convertir al "*homo* student" en el héroe del s. XXI. En definitiva como señala el autor:

> Lifelong learning [...] in a world of accelerating change, learning must be a lifelong process. Therefore, schooling must be concerned primarily with developing the skills of

[164]: "1) Regarding the concept of the learner [...] self-directing. In fact, the psychological definition of adult is 'One who has arrived at a self-concept of being responsible for one's own life' [...] as capable of taking responsibility for ourselves. And when we find in situation where we feel that others are imposing their wills on us [...] we experience a feeling, often subconsciously, of resentment and resistance. 2) Regarding the role of the learner's experience [...] the longer we live the more experience we accumulate, the difference in experience has several consequences for education […] adults are themselves the richest source of one another […] Consequently, greater emphasis is placed on individualized plans [...] 3) Regarding readiness to learn […] adults become ready to learn when they experience a need to know or do something in order to perform more effectively in some aspects of their lives. 4) Regarding orientation to learning: because adults are motivated to learn after they experience a need in their life situation, they enter an educational activity with a life-centered [...] orientation to learn. 5) Regarding motivation to learn […] the andragogic model predicates that more potent motivators are internal - self-esteem, recognition, better quality of life, greater self-confidence, self-actuation and the like" (Knowles, 1984: 8-12).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> inquiry, and adult education must be primarily concerned with providing the resources and support for self-directed inquirers (Knowles, 1980: 19).

De esta forma, mientras la educación a los niños consiste en aportar las bases para el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, en los adultos se proporciona el apoyo y las fuentes necesarias para la indagación y se fomenta la autonomía en el estudio. Así, el docente se constituye en guía para conducir al alumno por el camino hacia el conocimiento de una determinada materia.

Por otra parte, cuando se analiza el factor edad en la enseñanza de lenguas existe una tendencia general a comparar el estilo de aprendizaje de los niños y de los adultos. Pero, como plantea Lenneberg (1964, 1975 y 1985), el paso por la pubertad imposibilita que cualquier persona aprenda una lengua de forma natural, como se hace cuando se adquiere la lengua materna. Sin embargo, el paso por el período crítico no es obstáculo para que un individuo aprenda una lengua, aunque con acento extranjero, después de la segunda década de su vida. Es importante, por tanto, distinguir los tipos de aprendizaje según las diferentes etapas de la vida.

4.2.1 Hipótesis de la edad óptima y diferencias en el aprendizaje de lenguas en niños y adultos

Cuando se plantea la diferencia en la adquisición de lenguas entre niños y jóvenes, se hace ineludible atender a la llamada *edad crítica*, etapa tras la cual la persona se convierte en adulta y deja de asimilar este tipo de habilidad con la facilidad con que se hace en los primeros años de la vida. A este momento de la vida, en el que los niños aprenden su lengua de forma natural, se le ha denominado *edad ideal* o *período óptimo*, (Lenneberg, 1964, 1967, 1975 y 1985 y Krashen, 1982 y 1987).

Sin embargo, tras el paso de la pubertad llega el *período crítico*, llamado así por la dificultad para el aprendizaje de una L2[165]. Martín Martín (2004: 275), a este respecto,

[165] Ninguno de estos períodos afecta propiamente a los alumnos mayores a los que se dirige el MELAM, pues todos ellos pasaron hace tiempo por tales edades. De esta forma, en este apartado simplemente se establecerá la diferencia entre el aprendizaje en niños y adultos y defenderemos la posibilidad de aprender

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

reflexiona sobre el rápido avance que experimentan los adultos en los primeros niveles de la lengua, debido a la mayor motivación que suele encontrarse en ellos, que ven en el estudio de la lengua una fuente de comunicación con nuevas culturas. Por el contrario, los niños no desarrollan el mismo estímulo para avanzar en la lengua ya que no aprecian la utilidad de la tarea. Sin embargo, conforme estos últimos ascienden en el nivel de la lengua, muestran una mayor facilidad en el progreso de la tarea, mientras que los alumnos de más edad encuentran dificultades, aunque en ninguno de los dos casos, la meta se convertirá en algo imposible de conquistar.

Son muchos los autores que analizan la diferencia en la adquisición de una LE/L2 por parte de un niño o un adulto, como Martín Martín (2004), Singleton y Ryan (2004), Krashen (1982 y 1987) y Lenneberg (1964, 1975 y 1985). Estos investigadores coinciden al señalar la pubertad como el momento en el que el cerebro pierde su plasticidad y deja de ser tan receptivo como se mostraba en la primera década de la vida del individuo. Así, Krashen (1982: 3) analiza el carácter abierto del cerebro infantil, conectado a un reloj biológico que marcaría el final del período de receptividad celular. Esta etapa coincide con el final de la infancia y el principio de la adolescencia, al final de la cual es imposible adquirir la lengua como lo hace un niño su lengua materna, es decir, de forma natural y por medio de la imitación y la réplica de los sonidos y las expresiones asociadas a objetos o momentos, siempre provenientes de los adultos que se encuentran alrededor del niño.

Pero esta pérdida de plasticidad no implica una imposibilidad de aprendizaje, sino que solo afecta al nivel fónico en el aprendizaje[166]. Es decir, este proceso afectaría a la pronunciación de la L2, por lo que un adulto no podría adquirir la nueva lengua con acento nativo (Martín Martín, 2004: 276).

Sin embargo, tras el paso de la pubertad, aún es factible aprender una lengua y adquirir un léxico y sintaxis adecuados, pues en general el interés por el estudio se

---

una lengua a cualquier edad, incluso después de los 65, en consonancia con las ideas de Kliegel (2006) y Vega y Bueno (1995).

[166] Krashen (1987: 13): "Older acquirers are better able to 'regulate' the input: they work harder in encouraging more language from their conversational partner, indicate more when they have not understood, and are better at keeping conversation going […] Child-adult differences in ultimate attainment may be due to differences in the strength of the affective filter […] While the filter may exist for the child second-language acquirer, it is rarely, in natural informal language acquisition situations. High enough to prevent native-like levels of attainment. For the adult, it rarely goes low enough to allow native-like attainment".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

vuelve más concienzudo. De esta forma, la edad se convierte en un factor a favor de los alumnos adultos y, especialmente, a favor de aquellos de edades más avanzadas, pues el interés se orienta hacia el dominio de un vocabulario rico más que hacia una pronunciación nativa. Así, Cropley (1977) defiende la posibilidad de aprender una lengua a cualquier edad, ya que, para él, existen varios períodos críticos a lo largo de la vida de la persona, que en modo alguno impiden la posibilidad de adquirir conocimientos.

Por su parte, Singleton y Ryan (2004: 107) destacan la facilidad de los adultos para adquirir sintaxis y vocabulario abstracto, frente a la de los niños, orientada más bien hacia la adquisición de la pronunciación. Así, entendemos que el paso por el período crítico les hace perder la plasticidad cerebral y la facilidad para adquirir el acento nativo de la lengua meta. Sin embargo, la edad, la madurez personal de los alumnos mayores y su conocimiento del mundo les hacen cambiar el foco de interés hacia otro tipo de elementos de la lengua, como el vocabulario, la sintaxis, la morfología, o la pragmática. Es por ello que la posibilidad de ser tomado por un nativo desaparece cuando se adquiere la lengua pasada la pubertad, lo cual no supondrá un impedimento para cualquier adulto que ansíe comenzar un curso en lengua extranjera, pues el objetivo último es el de comunicarse en la lengua meta con el propósito de establecer relaciones comerciales, sociales o culturales con los nativos, y no ser confundido con uno de ellos. De esta forma, el déficit en la pronunciación nativa no ha de ser impedimento para el aprendizaje de una L2, siempre que no dificulte la comprensión de los sonidos ni origine malentendidos en la recepción de los mensajes. Como consecuencia de esto, el docente habrá de examinar la producción oral del aprendiente con el fin de detectar cualquier error en la realización de los sonidos de la L2 y así evitar fallos comunicativos.

En relación con estas diferencias en los procesos de aprendizajes entre niños y adultos, cabría destacar el esfuerzo realizado por un adulto que aprende una L2 frente a la inconsciencia del niño que adquiere dos o más lenguas al mismo tiempo en una situación de multilingüismo[167].

[167] Como apunta Krashen (1982: 4), los niños bilingües consiguen un nivel nativo, en dos o más lenguas, gracias a la exposición continuada a dichas lenguas desde su nacimiento. Así, cuando se observa el proceso de aprendizaje de niños en situación de inmersión, se comprueba que aprenden las lenguas de forma natural, sin esfuerzo, mientras que sus padres necesitan estudiar la lengua y, además,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Así, se constata que es posible aprender una lengua a cualquier edad, siempre y cuando se tengan en cuenta las limitaciones de cada individuo atendiendo a su edad. En este sentido, Lenneberg (1985: 206) considera que el cerebro humano posee "habilidades lingüística" durante toda la vida, aunque también es cierto que presenta limitaciones en cuanto a pronunciación en el período posterior a la pubertad. Por tanto, la capacidad plástica del cerebro se extiende durante toda la vida (Vega y Bueno, 1995[168] y Whitnall *et al.,* 2004:19).

Paralelamente, existe otra postura que defiende que la plasticidad cerebral se mantiene activa durante toda la vida, mientras se proporcionen los estímulos adecuados a los procesos de aprendizaje, lo cual favorece la actividad y el estudio de cualquier materia. Así, desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas, Valle (2009: 142-143) insiste en que "la persistencia del acento extranjero en los participantes adultos no debería buscarse en teorías referentes a etapas cerebrales críticas, sino más bien en la resistencia del cerebelo a recodificar los detalles coarticulatorios más sutiles de la lengua vernácula". Según este autor, cuando un niño aprende su lengua materna, el cerebelo fija los esquemas fonéticos de esa lengua, cuyos procesos de codificación y descodificación le permitirán reproducir estos sonidos. Una vez que este sistema se ha adherido en esta parte del cerebro, resulta complicada su modificación para ser adaptados a otro sistema fonológico[169].

---

probablemente continuarán encontrando problemas en cuanto a la pronunciación. Sin embargo, el empeño de los progenitores para aprender la lengua les haría más competentes en lingüística, comunicación y pragmática, debido a su madurez intelectual y mayor experiencia vital. En definitiva, los adultos interesados en el desarrollo de una comunicación muestran un mayor avance en cuanto a sintaxis y morfología gracias a la capacidad de transferir reglas desde su lengua materna a la nueva lengua.

[168] En palabras de Vega y Bueno (1995: 97), "frente a la degeneración del tejido nervioso hemos de considerar cómo podemos estimular el cerebro de una persona, generar nuevas conexiones y favorecer sus capacidades y habilidades. ¿Podemos contrarrestar de alguna forma los efectos del envejecimiento normal del cerebro? Parece ser que sí se pueden llevar a cabo diferentes tipos de actuaciones, aunque todavía no se comprendan los mecanismos a través de los que actúan. El cerebro sigue manteniendo su plasticidad en la vejez. El crecimiento en la estructura y en el número de sinapsis forma una parte importante del desarrollo neuronal durante el proceso de maduración […] sin embargo, las investigaciones recientes indican que el cerebro es capaz de cambiar, es decir, conservar su elasticidad a nivel sináptico. Parece ser que no se generan nuevas neuronas, pero que sí pueden generarse nuevas sinapsis y conexiones. Cuando se lesionan los axones o las neuronas sobre las que efectúan la sinapsis, suelen germinar nuevos axones y formarse nuevas sinapsis. Este mecanismo tiene la capacidad de reorganizar y remodelar regiones concretas del cerebro".

[169] Así, Valle (2012: 143) señala: "en mi experiencia psicopedagógica siempre enfatizo a los participantes que se olviden de intentar imitar el llamado acento nativo. Los niños pequeños no tendrán problema en imitarlo de forma natural llegando a dominar el acento nativo a la perfección. Sin embargo, un adulto tiene que intentar pronunciar las palabras de la lengua objetivo lo más claramente posible, sin exagerar la imitación […]".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este sentido, y como resultado de nuestras investigaciones de aula, consideramos que el deterioro sufrido en la persona por el paso del tiempo no supone un impedimento para asimilar una lengua, sino que más bien obliga al profesorado a cambiar el método de enseñanza. De esta forma, lejos de representar un obstáculo para la adquisición de una L2, la edad evidencia una ventaja, ya que la madurez de la persona le aporta seguridad en la decisión de aprender una lengua[170]. En los primeros estadios de un curso de lenguas, los alumnos de una cierta edad aventajan a los menores, pues la motivación debida a la experiencia de vida alimenta el deseo de aprender la nueva lengua. Sin embargo, la falta de experiencia de los jóvenes, así como el hecho de considerar la adquisición de tales conocimientos como una obligación, ralentiza las primeras etapas del aprendizaje. Es por ello que Krashen (1987: 12) considera que los aprendientes adultos obtienen mayor cantidad de *input* comprensible que los jóvenes, debido a su experiencia del mundo, que los ayuda a encontrar el sentido de los mensajes recibidos en sus propias fuentes. Además, los adultos pueden participar en conversaciones antes que los niños, ya que se benefician del conocimiento de las estructuras de su L1, suplementada con el nuevo vocabulario recibido de la L2.

De todo lo anteriormente expuesto se deriva que el factor edad, más que impedir el aprendizaje, parece estimularlo; en el caso de los alumnos mayores, su conocimiento del mundo así como su propia lengua les favorece en la tarea del aprendizaje. Así lo constata Krashen (1987:13) al formular la base de sus teorías del *input* comprensible y el filtro afectivo[171]. Para este autor, el filtro afectivo es el responsable de que los estudiantes adultos no sean capaces de imitar el acento nativo, pues el hecho de ser conscientes de la tarea realizada alimenta el miedo al ridículo, además de la sensación de ser juzgado por los oyentes, ya sean nativos o aprendientes de la misma L2, les provoca un aumento del nivel de ansiedad que impide que se expresen con confianza. De esta forma, parece que el filtro afectivo entraría en juego en la adolescencia. Además, se observar que la influencia de este filtro coincidiría con la pérdida de plasticidad experimentada por el cerebro tras la pubertad, además del sentido del ridículo experimentado a estas edades[172].

[170] Así también lo constatan Whitnall *et al.* (2004: 25).
[171] Véase apartado 3.14
[172] Véase el estudio de Coleman y Hendry (2003: 35) acerca de los cambios físicos y psicológicos sufridos por los adolescentes en la pubertad, así como el de Funes (2012: 49), quien establece que los cambios a nivel mental se asocian a todos los cambios físicos del adolescente: "En un mundo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sin embargo, existen otra serie de limitaciones de carácter físico y psicológico que coartan los progresos de los estudiantes mayores. Así, Singleton y Ryan (2004: 119) se refieren a una serie de rasgos que se van perdiendo o atrofiando en el cuerpo y que influyen directamente en el aprendizaje de una L2. Uno de ellos puede relacionarse con la pérdida de audición que se produce antes de los 20 años de edad, lo cual pudiera influir negativamente en la adquisición de pronunciación nativa. Sin duda, este deterioro auditivo afecta especialmente a los alumnos mayores, lo que puede provocar una drástica caída del interés y, consecuentemente, la desmotivación al realizar la tarea (Vega y Bueno, 1995: 120-127).

Paralelamente, existen otros factores de origen psicológico relacionados con las limitaciones del ser humano en cuanto al proceso de aprendizaje de una L2. Un elemento primordial, por ejemplo, es la seguridad en uno mismo, que se manifiesta, especialmente, en aquellos alumnos que han realizado estudios previos en otros campos del saber[173].

Finalmente, con respecto a nuestra experiencia docente, hemos tratado de analizar la influencia de todos estos factores en nuestros alumnos para conseguir adecuar nuestro método a sus necesidades y exigencias comunicativas. Para ello, hemos desarrollado un enfoque de enseñanza basado en la comunicación, principalmente, pero al que se le han unido elementos procedentes de otros enfoques de enseñanza. Así, el resultado ha sido una metodología ecléctica y adaptable a cada alumno y a sus capacidades.

A continuación, analizaremos distintos aspectos de metodologías y enfoques relacionadas con la didáctica de lenguas y que guardan relación con los presupuestos del MELAM, con objeto de establecer una comparación con nuestro método para describirlo más profundamente.

---

caracterizado por la liquidez, la vida en conexión permanente que permite existir y ser, la diversidad múltiple y la desigualdad profunda, el adolescente puede encontrarse como un sujeto personalmente desorientado, socialmente errático. Buena parte de que haga tendrá que ver con su singular búsqueda de sentido (a su condición adolescente, a su persona, a su futuro, a su lugar en el mundo cuando desaparece la flacidez de la infancia […] a comprensión y la educación del adolescente suponen aceptarlo como sujeto que tendrá múltiples identidades, cambiantes, que van contrayéndose en relación con sus iguales, en medio de estilos de vida y de culturas juveniles, en entornos de identidad digital y virtual".

[173] Esta confianza en sus capacidades cognitivas relacionada con su nivel de estudios en su etapa estudiantil se puede observar en los resultados obtenidos de las entrevistas personales del estudio etnográfico del capítulo 5.2.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.3 El enfoque centrado en el proceso

El enfoque de enseñanza de lenguas centrado en el proceso es un tipo de instrucción en la cual el alumno se siente el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, pues a la vez que aprende una LE/L2, en el aula se le hace partícipe del análisis y de la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque es defendido por Prabhu (1987), quien lo aplica a un grupo de estudiantes en un proyecto de enseñanza llamado "The Bangalore Project". Al igual que Nunan (1988), que justifica la enseñanza centrada en el proceso como la negociación ideal entre profesor y alumno en el ambiente del aula[174]. Además, examina el proceso de enseñanza y realiza una selección de aquellos elementos que resultan fundamentales para el aprendizaje de cada alumno en particular. Más tarde, este tipo de enseñanza desembocará en el enfoque por tareas, en el que Nunan (1989 y 2004)[175] desarrolla los procedimientos más acertados para llevar a cabo un aprendizaje práctico y comunicativo acorde con las necesidades de todos los estudiantes.

En este enfoque, el profesor transmite los conocimientos necesarios sobre la lengua y enseña una serie de hábitos a los alumnos con el fin de que los usen para desenvolverse en todas las situaciones de aprendizaje, tanto en el aula como en situaciones reales de la vida. Por medio de estas aclaraciones ofrecidas al alumno acerca del proceso de aprendizaje, se espera una reacción por su parte ante la presentación de nuevas estructuras o funciones, esperando que sea competente para utilizarlas en la práctica conversacional de la clase. En este sentido, encontramos analogías con el MELAM, puesto que el profesor muestra una serie de actividades de clase y ejercitaciones formales y comunicativas que espera se conviertan en parte de la interlengua del alumno.

Además, el enfoque de enseñanza procesual, al igual que el MELAM, trata de potenciar la autonomía del estudiante, tanto en clase, con la asimilación de contenidos, como en la ejercitación de las estructuras formales en las situaciones comunicativas reales. Por tanto, este enfoque confía en las capacidades del alumno para formarse y

[174] Nunan (1988: 2): "the curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught".
[175] Véase el apartado 3.11.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

descubrir la realidad de una nueva lengua, lo que le permite elaborar sus propios mensajes y hacer suyas las estructuras que acaba de aprender para utilizarlas en la conversación.

Por otra parte, Prabhu (1987) y Nunan (1989 y 2004) coinciden en orientar la investigación tanto hacia las necesidades como hacia las capacidades de los distintos alumnos, por lo que en su método no se realiza una selección previa de contenidos al comienzo del curso sino que se establece una especificación de los objetivos trazados para cada alumno, los cuales son ofrecidos en función de sus necesidades y preferencias. Esta individualización de intereses se lleva a cabo mediante una negociación entre profesor y alumno o a través de entrevistas previas en las que el docente detecta las preferencias de cada grupo.

También White (1988: 33-36) coincide con los postulados anteriores y reflexiona acerca del proceso de aprendizaje de la lengua por parte del alumno. Para él, es necesario considerar a cada estudiante en su individualidad. Del mismo modo, insiste en la necesidad de establecer los objetivos del curso mediante un acuerdo entre ambas partes, a modo de contrato previo al comienzo del curso. Además, de acuerdo con el autor, es indispensable para el éxito del programa estimar el logro de los objetivos adecuado a cada aprendiente. Así, para García Santa–Cecilia (*apud* DTCELE s.v. *enfoque centrado en el proceso*), ya que se trata de un enfoque de enseñanza centrado en el alumno, en el cual se potencia la autonomía de este frente al aprendizaje. También es importante optimizar la dinámica de clase. Al mismo tiempo, se estudian las necesidades del alumno por medio de entrevistas y observación, de ahí que el papel del profesor se considere importante. Según el autor, es conveniente insistir en el análisis de necesidades y en la negociación entre profesor y alumno, así como adaptar el programa con el fin de que estas necesidades queden satisfechas.

En nuestro caso, tanto los objetivos como los contenidos del método están previamente establecidos en el curso, pero las actividades se modifican para adaptarse a las exigencias comunicativas de los alumnos. De esta forma, en el MELAM realizamos un contrato en el que se establece el material que integrará el currículo para un alumno o grupo concreto. Este acuerdo, que se realizará entre docente y estudiante, puede llevarse a cabo al principio del curso, o incluso durante su desarrollo, pues por medio de la observación el docente puede comprobar cómo los puntos trazados inicialmente no

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

satisfacen al alumno y de esta forma ofrecer actividades diversas con temas distintos[176] hasta hallar aquellos que más se ajusten al estilo de aprendizaje del alumno. Por tanto, el profesor ha de poder calibrar el grado de satisfacción del alumno frente a los procedimientos desarrollados. Al mismo tiempo, el instructor es un nativo que usa su L1 con función metalingüística proporcionando la primera fuente de *input* diario al estudiante[177], quien actúa como parte receptora en el acto comunicativo. A la vez, el docente conforta al alumno en situaciones de decaimiento psicológico, tanto por causas internas al curso como externas o personales[178]. Es decir, el papel del profesor es heterogéneo y variado, como se observa en varios apartados de este trabajo[179], por exigencias de un alumnado singular.

4.4. Las teorías del enfoque natural en el MELAM

El *enfoque natural*, este se basa en las hipótesis de Krashen y Terrel (1983) sobre la enseñanza de segundas lenguas[180]. Los artífices del enfoque desarrollan sus principios generales, válidos para aprendientes de lenguas de cualquier edad, como los de "adquisición / aprendizaje", el "monitor", la "orden natural", el "*input* comprensible" o el "filtro afectivo". A lo largo de este apartado, profundizaremos especialmente en los dos últimos, ya que están estrechamente relacionados con nuestra metodología.

[176] E hecho de que los adultos mayores no sean el público objetivo habitual en un curso de español para extranjeros determina la necesidad de adaptación total del currículo al perfil del alumnado, pues todos los elementos del curso se diferencian de los ofrecidos a grupos de estudiantes jóvenes. Por lo general, al público adolescente se le ofrecen ejercicios de clase relacionados con su entorno (las fiestas, los estudios, las salidas nocturnas, las relaciones con otros estudiantes de la escuela, la rutina de personajes ficticios etc.). Sin embargo, ofrecer actividades de este tipo a alumnos de cierta edad puede resultar desmotivador, pues la práctica oral en clase resultaría vacía de interés para ellos. Por ello hemos diseñado unidades didácticas con un contenido atractivo y útil, siempre pensando en el público al que va dirigido. Véase capítulo 5.3.

[177] Véase apartado 5.3 acerca de los procedimientos empleados en el aula sobre el *input* comprensible ofrecido al alumno por parte del profesor nativo.

[178] Véase apartado 4.7. en el que se exponen las bases del enfoque de aprendizaje comunitario y sus semejanzas con el MELAM.

[179] Apartado 2.5.1 en el estudio etnográfico y en el apartado 5.1.5. sobre otros factores de aprendizaje en los que se exponen características exigidas para el profesorado del MELAM.

[180] Véase apartado 3.12.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.4.1. La teoría del input comprensible

El *input* o *aducto* supone la recepción por parte del alumno del discurso emitido en la L2, como las intervenciones del profesor o de los compañeros de clase, que son la fuente diaria más directa. La interpretación positiva por parte del estudiante de los mensajes emitidos por el profesor, es decir, su comprensión, es el principal elemento que permite el enriquecimiento sobre el conocimiento de la lengua en el alumno, lo que le permite aumentar su propia seguridad en sus capacidades cognitivas, pues, como argumenta Skehan (2011: 15)[181], es imposible aprender lo que no se comprende. Esta experiencia es valorada positivamente por el propio alumno al comprobar que comprende los mensajes emitidos en la L2, y de esta forma se incrementa la confianza hacia la tarea que se realiza.

De acuerdo con Krashen y Terrel (1983: 56), el aprendiente de una L2/LE ha de estar continuamente expuesto a un *input* que los docentes consideren comprensible para su nivel. Por tanto, el discurso se adapta al conocimiento demostrado por el estudiante, al mismo tiempo que se incorporan nuevos elementos, desconocidos para este, con el fin de añadir conocimiento a la interlengua del alumno. Así, en el parlamento diario de la clase coexisten, por un lado, los términos que comprenden y que les aportan la satisfacción de poder discernir en la nueva lengua y, por otro lado, aquellos otros nuevos términos, que suponen un reto, que pueden ser descifrables por el contexto y que aumentan el nivel de aprendizaje. Según Krashen (1985), el nivel de lengua aumenta ligeramente y estas nuevas estructuras y vocablos son introducidos de manera progresiva para facilitar la adquisición en los alumnos y suponen el "ingrediente esencial"[182] en el aprendizaje de la lengua, pues el alumno añade conocimiento a la anterior base de la lengua, construyendo así su competencia. Se crea la fórmula 'I+1'[183],

[181] Skehan (2011: 15): "we learn through exposure to meaningful material may not be very startling-we are unlikely to learn from material we do not understand, after all".
[182] Al desarrollar la teoría del *input*, Krashen advierte que ninguno de los métodos anteriormente promulgados ha dado los resultados esperados. Sin embargo, nadie antes había reparado en el componente esencial para la adquisición de una lengua, este elemento nuevo introducido para ser incorporado a la interlengua del alumno.
[183] Martín Peris (1988: 10) establece la importancia de las teorías de Krashen para una enseñanza basada en el contenido: "Krashen responde con su famosa fórmula "i+1"; que quiere decir: el estudiante ha adquirido un determinado nivel de competencia que le permite entender un determinado input, caracterizado por una determinada amplitud y complejidad, y que denominaremos "i". Si en esa fase recibe input que está un poco por encima de su capacidad de comprensión actual, es decir "i+1", entonces

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

donde 'I' es la interlengua del estudiante y el '1' representa el saber potencial transmitido por el profesor para ser recibido por el alumno.

Paralelamente a las teorías de Krashen, Brown (1985) realiza un estudio acerca del *input* al que el alumno es expuesto, tanto en el contexto de clase como en un escenario real, y la demanda de este en materia de temas de interés y preferencias. Así, la autora señala que "what the learner finds important 'to catch' is of interest" (1985: 272). De esta manera se advierte que la atención del alumno dependerá del interés de los temas del *input*. Por tanto, el profesor habrá de proporcionar el discurso adecuado, según la fórmula de Krashen (I+1), insertando aquellos asuntos que despierten el interés del alumno.

Coincidimos con Krashen (1985: 13) en sus razonamientos acerca del rechazo a una exposición inicial con nativos de la lengua meta, pues cuando se trata de alumnos principiantes es preferible la selección del *input comprensible* adecuado proveniente del profesor o de los mismos compañeros en el ambiente confortable de la clase, como también coinciden en afirmar Canale y Swain (1988: 61-62) y Nicholson (2010: 37)[184]. Igualmente, Pica y Doughty (1985: 115) argumentan que el discurso simple establecido entre los compañeros en clase, con un mismo grado de conocimiento de la lengua, potencia la confianza, ya que se comprueba la facilidad en la realización de la tarea.

En el caso de nuestros alumnos mayores, se encuentran en una situación de inmersión total, pues la población autóctona es, en su mayoría, nativa de la lengua meta. Y, aunque supuestamente se presenta como la situación ideal para el aprendizaje, el *input* de los nativos que reciben los alumnos resulta incomprensible por su condición de principiantes; este nivel excesivamente alto impide la interiorización y dificulta la adquisición (Krashen, 1985)[185].

---

tiene lugar la adquisición. Para que esto suceda, la actividad del estudiante debe estar centrada en el contenido, no en la forma."

[184] Nicholson elabora un estudio entre estudiantes mayores de la "Open University", principiantes de nivel de lengua, para averiguar su nivel de satisfacción y adquisición, en un intento de comparar el aula como lugar de instrucción confortable o, por el contrario, obstáculo para el aprendizaje. De las encuestas se obtienen resultados favorables hacia la instrucción en el aula en los niveles iniciales frente al contacto temprano con los nativos.

[185] En relación con la exposición de los aprendientes a la L2, Krashen (1985: 14) aclara que el mayor o menor contacto con los nativos no infiere en la más rápida adquisición de esta. La cuestión es comprender los mensajes que se reciben, de esta forma se interiorizará la lengua. La mera simbiosis con la población nativa no asegura el aprendizaje de la lengua, si no se ha alcanzado el nivel adecuado (Krashen, 1985: 17).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por tanto, en el caso de estudiantes iniciales, la situación del aula es la ideal para proporcionarles las condiciones óptimas de aprendizaje, puesto que suministrando el *input* idóneo se facilita la comprensión y la adquisición de todo el vocabulario y estructuras adecuadas sobre los que se sustentará la construcción del resto del armazón que constituye el aprendizaje de la L2[186] (Cazden, 1988: 113). Así, el alumno alcanzará progresivamente el nivel suficiente para ser expuesto a la lengua de los nativos en el ambiente cotidiano una vez adquirida la competencia adecuada.

Otro argumento a favor de la hipótesis de Krashen y de los alumnos en situación de inmersión sería la condición de falsos principiantes, pues la mayoría se ha procurado un mínimo glosario de términos y frases de supervivencia por el simple contacto con la comunidad nativa. Tal es el caso de expresiones como: "¿Qué tal? Bien, gracias", "¿Cómo te llamas? Me llamo…", "¿Cuántos años tienes?", "Un café con leche, ¡por favor!" o "¡Una cerveza, por favor!". Consecuentemente, en la primera lección del MELAN, el elemento "I+1" se construye sobre la mínima base preexistente que posee el alumno, y de esta forma se avanza hacia la obtención de un nivel progresivamente superior en cada lección[187].

A propósito de la interacción con hablantes nativos de la L2, Krashen (1985: 33) añade que a veces se produce una simplificación del *input* recibido, cuando el hablante nativo intenta hacerse entender con los aprendientes de la lengua. El mensaje emitido se modifica para hacerse comprensible, ayudado por la información extralingüística que facilita el emisor nativo, ya sea mímica, gesticulación o incluso artes plásticas. De esta forma, se observa que el discurso real se transforma, al igual que el discurso del aula emitido por el profesor[188].

---

[186] Véase la teoría del constructivismo en apartado 4.5.1.

[187] En el caso del MELAM, en alumnos de niveles iniciales establecemos la posibilidad de proporcionar un *input* comprensible a alumnos cuyo conocimiento de la L2 se supone nulo. En este caso, dependiendo de la nacionalidad de los alumnos se busca la similitud entre la L1 y la L2. En las lenguas de origen latino existe correspondencia entre vocablos, por lo que se intenta buscar en cada caso un vocablo que se asemeje en la forma a palabras de la lengua nativa del alumno, y de esa forma establecer conexiones para facilitar la comprensión de los mensajes en la nueva lengua. Es el caso de la primera lección, donde el desconocimiento de la nueva lengua es total, el profesor propone una serie de preguntas donde se busca la analogía con la L1, como la pregunta "¿De dónde eres?", que se complementa con "¿origen?" o "¿nacionalidad?", que, en el caso de los estudiantes angloparlantes, encuentra afinidad con sus lenguas (*origen*, *nationality*). Cuando la similitud entre lenguas no funciona, otros recursos, como la mímica, la gesticulación o las artes gráficas, facilitarán la comprensión.

[188] Krashen (1985: 33): "When native speakers talk to non-native speakers, input is often modified in ways that are necessary extra-linguistic information and provide optimal simplification that helps rather than hinders acquisition".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por tanto, la situación ideal sería aquella en la que unos alumnos que deciden aprenden la lengua adquieren estructuras y vocabulario a través de actividades construidas a tal efecto. Además, estos alumnos son capaces de reaccionar al *input* comprensible proporcionado en clase y a las tareas propuestas por medio de la ejercitación en clase y la asimilación de los conocimientos. Una vez alcanzado el nivel de lengua adecuado, salen al mundo real y se aventuran a tener intercambios comunicativos con los nativos[189] y a recibir *input*, relativamente comprensible[190].

De acuerdo con lo anterior, podemos convenir que la exposición continuada a la lengua se presenta insuficiente, como advierten Larsen-Freeman y Long (1991: 303)[191], ya que sin la instrucción inicial adecuada el *input* difícilmente se comprenderá. De esta forma, se insiste en la idea inicial acerca del ambiente del aula como el apropiado para la enseñanza inicial adecuada de la L2. Además, es importante que sea el profesor quien seleccione el correcto *input* que acreciente la motivación de los alumnos:

> […] nonnative speakers not simply as passive recipients of comprehensible or incomprehensible input from native speakers but as active participants in choosing the target language models they prefer and thus acquiring "the right stuff" according to their values (Beebe, 1985: 404).

Asimismo, los modelos gramaticales y el vocabulario se han de seleccionar según las preferencias de los alumnos, lo que alimenta su motivación por tratarse de estructuras sencillas y vocabulario básico para comunicarse en los temas preferidos.

---

[189] Calsamiglia y Tuson (1999: 42) comparan al alumno de una L2 con el aprendizaje de la L1. Pues un niño que comienza a hablar recibe la ayuda de un instructor, en este caso un progenitor, hasta que es capaz de intervenir en intercambios sociales. Lo mismo ocurre con los alumnos de la L2, a los que dejamos producir guiados por el profesor en el ambiente seguro de clase hasta alcanzar la capacitación para intervenir en el mundo real.

[190] Para Poch (2004: 753) "la enseñanza de las variedades fonéticas de las distintas regiones es beneficiosa en la adquisición de la lengua porque favorece la comprensión de los enunciados emitidos por los nativos e incide sobre el filtro afectivo del alumno, haciendo disminuir su sensación de ansiedad en la comunicación real".

[191] Larsen-Freeman y Long (1991: 303-4): "It is assumed that a programmer with the necessary and sufficient characteristics for successful language learning is automatically the most efficient/effective programmer possible. Yet this is patently untrue. It is equivalent to claiming that because some plants will grow in a desert, watering the ones in your garden is a waste of time. In fact, of course, while the dessert may provide the minimum conditions for a plant to grow, watering it may help it to grow faster, bigger and stronger, that is to realize its full potential. So with language learning: while comprehensible input may be necessary and sufficient for second language acquisition, instruction may simplify the learning task, alter the process and sequences of acquisition, speed up the rate of acquisition and improve the quality and level of second language ultimate attainment".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Así, de acuerdo con Krashen y Terrel (1983: 20), la clase no se organiza en torno a estructuras gramaticales, sino a los temas que interesan a los alumnos y al vocabulario para la comprensión de los mensajes recibidos y la producción de los suyos propios.

Sin embargo, no consideramos que el *input* comprensible sea suficiente para la adquisición de la L2, pues existe un elemento complementario al *aducto* recibido, el *educto* producido o *output*, que representa la materialización del *input* recibido e interiorizado. Es decir, sin la actuación de la lengua meta, el aprendizaje no sería completo, pues esta producción origina una fijación del vocabulario y las estructuras, así como la capacidad de construir oraciones plenas de significado. Esta teoría complementaria, la del *output comprensible*, constituiría la demostración de que el *input* se ha adquirido (Krashen, 1985: 34-35). Por medio de la producción oral, el alumno demuestra que ha interiorizado el vocabulario y las estructuras expuestas en el *aducto*, como indica Skehan (2011: 19): "the inadequacy of simply listening, and show that output too is a necessary condition for successful language learning". Así, a mayor producción de *educto*, mayor firmeza en la adquisición (Swain, 2000)[192]. Por tanto, tanto el *input* como el *output* son necesarios y complementarios.

En el caso de los alumnos adultos mayores, la producción de *educto* desde la primera sesión les ayuda a recordar las estructuras y el vocabulario en la siguiente sesión, pues, como argumentan Mackey y Abbuhl (2005: 218), cuanto más *educto* se produce, mayor es el desarrollo de la L2, ya que cada situación de producción es diferente y cada una es originada por diversos factores, como la edad de los intervinientes, su origen, etc. Cada oportunidad de producir debe ser explotada en beneficio del aprendizaje.

Además, existe un tercer proceso, conocido como *intake* o apropiación de datos, que tiene lugar entre lo que el aprendiente recibe (*aducto*) y lo que produce (*educto*), de manera que una parte queda registrada en su memoria para volver a ser utilizada en el futuro. De ahí, se entiende que la práctica oral afianza los conceptos en el cerebro del

[192] Swain (2000: 99): "It seems to me that the importance of output to learning could be that output pushes learners to process language more deeply -with more mental effort- than does input. With output, the learner is in control. In speaking or writing, learners can `stretch' their interlanguage to meet communicative goals. To produce, learners need to do something. They need to create linguistic form and meaning, and in so doing, discover what they can and cannot do. Output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended, strategic processing needed for accurate production. Students' meaningful production of language -output- would thus seem to have a potentially significant role in language development".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estudiante grabándolos en su intelecto para su posterior uso a corto o a largo plazo dependiendo de la utilidad dada. Por consiguiente, los tres elementos son vitales y complementarios en el proceso de aprendizaje de la L2.

Asimismo, es necesario aludir a la etapa silenciosa (Krashen y Terrel, 1983), esto es, el período silencioso de cada individuo, que ha de ser respetado para permitir comenzar a producir cuando se sienta preparado. Sin embargo, en el caso del MELAM, discrepamos en este punto, debido a que no interesa demorar la actividad expresiva hasta la madurez productiva del individuo, pues consideramos que se debe comenzar a producir desde el primer momento del proceso de enseñanza. La experiencia docente con este tipo de alumnos nos indica que retrasar la producción provoca un aumento del hermetismo hacia la actividad oral, posiblemente por suponer que cuanto más avance la tarea más se espera de ellos. En cambio, si se comienza a producir desde el primer contacto con el método, el alumno se habitúa a la función productiva oral y, de esta forma, se evita el paso desde la etapa silenciosa a la productiva, que a veces se puede demorar más de lo deseado.

A continuación, nos centraremos en discurso del aula, de gran importancia para el desarrollo del lenguaje en clase.

4.4.1.1. El discurso del aula

En la clase de lenguas, el profesor desarrolla y produce un discurso adaptado al nivel de interlengua del alumno (Ellis y Donohue, 1986: 1). Se trata del primer contacto que los alumnos experimentan cada día con la lengua meta. De esta forma, el profesor se esfuerza para realizar una plática ajustada a la comprensión de su nivel de lengua y adapta las formas léxicas y estructuras que los alumnos conocen al discurso del aula. Este aducto del profesor en clase, además de ser una fuente diaria de *input* comprensible, es una valiosa muestra de lengua (Krashen, 1985).

Con respecto a las distintas ideas sobre este discurso del aula, en el pasado se entendía el discurso como una muestra del lenguaje, y se exigía una fidelidad a la realidad; por tanto, se criticaban las adaptaciones vagas y simples de algunos docentes Brumfit (2001: 48). Sin embargo, esta adecuación del registro del docente a las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

condiciones del aprendizaje es defendida por un sector de la didáctica, en el que se incluye el MELAM. Pues, al igual que Cambra (1998: 230), identificamos el *discurso del aula* con un proceso en el que se suceden repeticiones, reformulaciones, paráfrasis, simplificaciones[193], así como todo tipo de expresividad no verbal, en pos de la comunicación y la construcción de la confianza en la tarea por parte del estudiante. por su parte, Rymes (2010: 528) introduce el concepto de "repertorio comunicativo" como una herramienta indispensable para el profesor que percibe en el discurso del alumno la asimilación de las formas expuestas durante la instrucción, mientras que para el estudiante supone la atención al contenido en beneficio del aprendizaje[194].

De esta forma, el *discurso del aula* se convierte en el acto comunicativo ideal para la práctica y adquisición de la lengua, que representa la organización conversacional en torno a un par de participantes en los que se detecta un comportamiento natural sobre la base interactiva de la clase. Así lo entiende Brumfit (1984: 87), para quien el ambiente artificial del aula se puede transformar en el medio perfecto para desarrollar la práctica oral, pues proporciona al docente el afianzamiento y la evaluación[195] en la enseñanza de la L2. En este acto comunicativo desarrollado entre estos dos componentes se establece una relación en la que ambos "transmiten estímulos" y "evocan respuestas", como señala Quilis (1981: 23-24) al definir las bases de la comunicación, al mismo tiempo que distingue el lenguaje humano del de los animales por la intervención de los signos lingüísticos. También Cazden (1988: 111) destaca el carácter activador del hábito conversacional en el aula de lenguas para incoar a los estudiantes de una L2 a dialogar y, de esta manera, mantener la actividad con el fin de prolongarla y conseguir que los beneficios de la práctica sean más sólidos. Además, este autor encuentra una relación

[193] Krashen y Terrel (1983: 35): "Teacher talk is the foreigner talk in second language classroom. It is the language of classroom management and explanation, when it is in the target language. There is good evidence that teacher talk is also roughly tuned to the level of acquirer. Teacher talk is as well motivated by the desire to communicate […] If they understand, we are not only giving a language lesson, we may be giving the best possible language lesson since we will be supplying input for acquisition".

[194] Rymes (2010: 528): "Classroom discourse analysis is probably the most direct application of sociolinguistics insights to teachers' daily practice […] researchers and teachers may use the concept of 'communicative repertoire' as a lens for understanding and analyzing interaction in classrooms […] am understanding of how students develop and become aware of their own communicative repertoire -rather than correctness in any homogeneous standard target language- is relevant goal and application of the analysis of classroom discourse. A communicative repertoire is the collection of ways individuals use language and literacy and other means of communication (gestures, dress, posture, or accessories) to function in the multiple communities in which they participate".

[195] Llobera (2008) enfatiza la importancia de la "evaluación sumativa" ejecutada en el contexto del discurso del aula, ya que a lo largo de toda la instrucción el docente lleva a cabo una supervisión de la producción emitida por el estudiante. Véase la evaluación en el MELAM en capítulo 5 en el que se justifican el diseño de los objetivos, contenidos, procedimientos y evaluación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

entre la praxis oral en el aula y la teoría de la interacción expresada por Vygotsky, como veremos más adelante.

Con respecto al MELAM, se trata de un método ecléctico que toma principios de varios enfoques de enseñanza, entre ellos el comunicativo. Así, los procedimientos empleados en clase plantean actividades con "vacíos de información"[196], es decir, que aunque inicialmente se haya propuesto el argumento semántico de la clase, los interlocutores desconocen la trayectoria y el desenlace de su conversación. En este sentido, señalan Calsamiglia y Tuson (1999: 33): "Como se puede apreciar, las conversaciones espontáneas suelen tener un alto grado de indefinición, de imprevisibilidad […] Para empezar, tienen que decidir conversar, iniciar la interacción, iniciar un tema de común acuerdo […]". Consideramos que existe una gran similitud entre el discurso del aula del MELAM y esta "conversación espontánea", definida por las autoras:

> Entendemos la conversación espontánea como la primera, primaria y universal de realización de la oralidad […] como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva […] La conversación funciona, además, como marco para otras actividades discursivas. En una conversación se argumenta y se polemiza, se cuenta y se relata, se explica o se expone y se describe" (Calsamiglia y Tusón, 1999: 32).

Así, advertimos que el discurso diario en las clases con nuestros alumnos mayores de español satisface todos los procesos de la conversación espontánea. Para empezar, el docente proporciona una porción de *input* comprensible a modo de acto incoativo. El tema introductorio se presenta con una temática conocida, a modo de estímulo para el alumno. Así, siempre se espera una reacción por parte de los alumnos por medio de un argumento o polémica. Además, la mayoría de las actividades incluidas en las unidades didácticas del MELAM se complementan con una práctica oral con la que se persigue que los alumnos cuenten sus experiencias, expongan sus gustos, relaten sus vivencias y

[196] Véase en el capítulo 3 y 4, los apartados dedicados al enfoque comunicativo, en el que se exponían sus bases didácticas para la enseñanza de una LE/L2 a través de la practica oral en el aula.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

describan su cotidianeidad, en un constante uso de las formas lingüísticas y los contenidos que interesan desde el punto de vista didáctico[197].

Otro aspecto que deseamos resaltar es el carácter abierto e informal[198] del discurso del aula, generalmente característico del lenguaje oral y de la conversación espontánea, (Calsamiglia y Tusón, 1999: 42) y que responde a un proceso gradual de aprendizaje, tanto en el caso de la L1[199] como de la L2, por lo que es considerado como "parte del proceso de sociabilización", pues se desarrolla a medida que el individuo va construyendo su relación con el entorno. De esta forma lo diferenciamos del lenguaje escrito, que requiere del aprendizaje y aplicación de una serie de normas de ejecución, así como de una estructuración especial y, por tanto, su didáctica resulta más laboriosa.

Todas estas características las encontramos reflejadas en el discurso del aula de las clases del MELAM, pues en definitiva, se trata de un método que se adapta a un tipo de alumno que precisa de un modelo educativo alejado de la enseñanza formal y estricta.

4.4.2. La hipótesis del filtro afectivo

La hipótesis del *filtro afectivo,* una de las cinco del enfoque natural de Krashen y Terrel (1983), considera los sentimientos del alumno como parte influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Así, factores como el estado de ánimo, la actitud o las emociones del estudiante, que afectan positiva o negativamente en el momento del aprendizaje, son analizadas y reflexionadas tanto por el docente como por el investigador en didáctica.

La influencia de estos factores en el estudiante de una LE o L2 es variable, y a veces un mismo sujeto, además, puede presentar un estado anímico concreto en un momento de su vida y, a continuación, experimentar sensaciones totalmente opuestas. Krashen (1985) toma la imagen de un filtro que sube o baja a tenor de todos estos factores, entorpeciendo o facilitando la asimilación de la L2, es decir, bloqueando o

[197] Véanse las entrevistas personales en el anexo I.
[198] Este punto coincide con otra de las características del enfoque comunicativo: la libertad de expresión, esto es, el hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc. (DTCELE, s.v. *enfoque comunicativo*).
[199] Véase en Krashen y Terrel (1983: 34) el símil del *caretaker* del cuidador de un niño que está aprendiendo su lengua materna.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

permitiendo la entrada de datos del aducto. En determinadas circunstancias, un alumno con el *filtro afectivo* bajo experimentará una apertura al intercambio de aducto-educto, mostrándose más receptivo con sus interlocutores y mostrando un menor nivel de ansiedad en el momento de la comunicación. Krashen y Terrel (1983: 38) equiparan el filtro afectivo alto a un bloqueo mental que evita que los aprendientes aprovechen la recepción del *input* comprensible. Por lo tanto, el filtro sube cuando el alumno está desmotivado, ansioso o su nivel de confianza baja, impidiendo la comprensión del aducto[200]. Sin embargo, cuando el estudiante se encuentra motivado con la meta, es decir, cuando se integra con el grupo de hablantes de la L2, su filtro baja, permitiendo la entrada de *input* y la producción de *output*.

De acuerdo con Krashen (1985: 3), todos estos factores se reflejan en el proceso de aprendizaje, se complementan y guardan una relación de interdependencia. Así, los factores afectivos han de ser tenidos en cuenta en todo el proceso de enseñanza para permitir la efectividad del método en el aula:

> "[…] people acquire second languages only if they obtain comprehensible input and of their affective filters are low enough to allow the input 'in'. When the filter is 'down' and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable" (Krashen, 1985: 4).

De esta forma, cuando ambas circunstancias coinciden, la adquisición es inevitable, por lo que el docente, consciente de la transcendencia de ambos elementos, trabaja para propiciar el cumplimiento de sus condiciones adecuadas. Dado que inicialmente el alumno no es consciente de la existencia del filtro afectivo, la detección por parte del profesor mediante el diálogo en clase, previene de la cerrazón del alumno hacia el aprendizaje. Por tanto, el conocimiento de la realidad de estos factores nos ayudará a evitar la elevación del filtro afectivo y los trabajos de recuperación de la confianza en la tarea.

Por otra parte, es importante destacar la importancia del papel del profesor para detectar la influencia de este filtro en clase, pues no solo la exposición del *input* y la producción del *output* se han de valorar, sino también las condiciones emotivas del

[200] Estos y otros efectos, como el debilitamiento de su autoestima y el temor al riesgo, esencial en un curso de lengua basado en la comunicación oral, son explicados en la obra de Oxford (1990).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

grupo en general y del alumno en particular hacia la lengua objeto de estudio y la sociedad que la habla. Por consiguiente, el docente elegirá los temas que motiven al estudiante y seleccionará los procedimientos con los que este se siente cómodo y confiado para permitir la bajada del filtro afectivo (Martín Peris, 1988).

Y esto es especialmente necesario en el caso de los alumnos adultos mayores, pues, por tratarse de un grupo con una especial sensibilidad, la atención sobre el filtro afectivo deberá estar presente durante todo el proceso de enseñanza. Es importante en estas situaciones potenciar la atención al contenido y no a la forma y su consiguiente corrección de errores, lo que permite un descenso del nivel de ansiedad del alumno con el fin de lograr la relajación:

> Instead of the all-too-typical format in which communication occurs mainly with the teacher, who highlights and corrects the embarrassed student´s errors in front of the onlookers, the pattern becomes one of student-to-student communication, with the emphasis on conveying meaning rather than under scoping mistakes. As the classroom structure and communication pattern change, we can expect debilitating anxiety to lower and students to begin to relax (Croockall y Oxford, 1991: 142).

De lo anterior se desprende que en la enseñanza de personas mayores hay que tener en cuenta otros factores, como la edad y la personalidad y, como consecuencia, el posible rechazo si se integran con estudiantes que no compartan estas características. Así, según nuestra experiencia docente, la agrupación en el aula es una variable que debe ser tratada adecuadamente, pues estas circunstancias pueden afectar a la emotividad del alumno e impedir que el filtro afectivo descienda lo suficiente como para permitir la adquisición de la L2 e incluso para evitar la pérdida de la motivación. Por ello, se recomienda permitir la agrupación de acuerdo con sus propios criterios, de otra manera se puede llegar a una situación incómoda que provoque en los alumnos el sentimiento de ser observados o juzgados por personas ajenas a su entorno ("in front of the onlookers"). Y, según nuestra experiencia, en alumnos de cierta edad el "temor a una evaluación negativa" influye sobremanera en sus comportamientos. Así lo cree también Xiaoyan (2009: 163), que analiza los diferentes factores emotivos que influyen en la enseñanza de lenguas, como la opinión de otras personas sobre uno mismo, el disimulo de las impresiones negativas sobre otros, así como el rechazo de situaciones en las que exista una potencial evaluación de su actuación, como ocurre en una clase de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lengua. Consecuentemente, la evaluación negativa se advierte como una potente fuente de ansiedad para el aprendiente de lengua, factor que se acentúa con la edad[201]. Este sentimiento de valoración negativa acompañado de ansiedad aparece en alumnos de todas las edades, especialmente a partir de la pubertad, por el mero hecho de sentirse observados e intimidados por sus compañeros. Tanto en estas etapas de la adolescencia como en edades avanzadas, el papel del profesor como mediador es fundamental, no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas, sino en el proceso de desarrollo psicológico del mismo como estudiante. Por ello, el alumno ha de sentirse cómodo con su mediador con el fin de disminuir la ansiedad y el estrés y favorecer la asimilación de la materia en un ambiente de total confianza. De esta forma, es imprescindible el papel del profesor como dinamizador de una situación libre de estrés en un aula en el que el nivel de ansiedad baje hasta el punto de permitir el aprendizaje (Croockall y Oxford, 1991: 142)[202]. Así, tanto la personalidad del docente como su espíritu alentador proporcionarán al alumno la atmósfera adecuada para sentirse cómodos en clases.

Otro fenómeno observado y recurrente en los intercambios con los nativos en la L2 son las interferencias y fallos en la recepción, que pueden originan un desinterés en el nativo por dialogar con los extranjeros.

4.4.2.1. El filtro afectivo en el oyente nativo

Las causas de las interferencias comunicativas guardan estrecha relación con las que intervienen en el filtro afectivo de los aprendices de una L2, aunque en este caso nos centramos en la recepción del mensaje.

[201] En este sentido, las reflexiones de Xiaoyan (2009: 163) apoyan nuestra observación acerca de la necesidad de agrupar a los estudiantes de cierta edad con otros a los que les una un vínculo de amistad o confianza, y no solo por criterios académicos o de necesidad espacial de la escuela. Agrupando a los alumnos en clases donde se mezclen individuos provenientes de diferentes grupos sociales aviva la ansiedad y el estrés en el alumno, cuyo filtro afectivo sube, llevando a la desmotivación y el consiguiente abandono del curso, o incluso propiciando una visión negativa de la cultura de la L2.

[202] Croockall y Oxford (1991: 142): "[…] teachers can do a great deal to help lessen the anxiety of the classroom – usually by making the classroom as friendly and relaxed as possible. Teachers can make a point of being warm and personable, and of rewarding effort, risk-taking, and successful communication".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Con objeto de analizar este fenómeno, muy frecuente según nuestra experiencia, conviene señalar que el acto comunicativo es un proceso automático en el que se dan una serie de movimientos inconscientes en el cerebro que inician la tarea del cifrado y descifrado de mensajes entre un emisor y un receptor[203]. A pesar de lo simple del proceso, por motivos desconocidos puede ocurrir que la interpretación de dichos mensajes no llegue a producirse en el cerebro del receptor, llegando así a romperse este automatismo comunicativo[204]. De acuerdo con la neuropsicología cognitiva[205], en estos casos se produce un fallo debido a que uno de los pasos seguidos por el mensaje se malogra.

Como señala Cuetos (1998: 22-23), la percepción de los sonidos se produce por medio de la maquinaria interna de los oídos, los cuales transforman las ondas sonoras en impulsos nerviosos que son analizados por el cerebro. Cuetos (1998: 29-30) esquematiza los procesos que intervienen en la comprensión de la palabra hablada, que comienzan con un análisis auditivo en el que actúan simultáneamente un análisis fónico y un análisis silábico. A continuación, se identifica la forma fonológica con el léxico auditivo, que finalmente da lugar a la activación del significado en el sistema semántico que tienen en común hablante y oyente.

Sin embargo, se puede producir una ruptura en alguno de los pasos de este proceso, pues hemos observado que en el momento en que los estudiantes se aventuran a conversar con los nativos de la comunidad de acogida, estos muestran un desinterés debido a la malinterpretación de los mensajes emitidos por los alumnos. Entre la identificación de los rasgos fónicos por el cerebro y la asociación semántica de estos sonidos, parece que el paso intermedio de la identificación léxica se escapa, dando lugar a un fallo comunicativo[206]. Estos defectos se pueden encontrar también en pacientes neurológicos afectados y tratados por afasias[207]; aunque no es nuestro caso, nos puede ayudar a entender el fenómeno.

---

[203] Para Quilis (1981: 26), "en cualquier sistema de comunicación pueden aparecer defectos que originen una pérdida de información. Estos defectos o errores se producen en la codificación o descodificación del mensaje, a causa del defectuoso conocimiento del código […] o por algún defecto en el propio canal. Todos estos errores se conocen con el nombre de ruido".
[204] Información proporcionada por el Dr. Rafael Casanova Castillo, diplomado en Logopedia y Máster en Implantología Protésico Auditiva.
[205] Véanse Ellis y Young (1992: vi) y González-Nostri y Cuetos (2012: 17).
[206] Véase Ellis y Young (1992: 143-144)
[207] Aitchison (2003: 22) estima que los diferentes síntomas experimentados en pacientes afásicos se debe a la diferente organización del lexicón en cada persona.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por otro lado, cuando se produce un fallo a nivel auditivo o de conexión entre los tres pasos de reconocimiento de los sonidos en el cerebro, es el contexto el que ayuda al receptor a encontrar el sentido al mensaje emitido por el hablante: Así lo expresan:

> […] en determinadas situaciones el contexto en el que tiene lugar la conversación y los fonemas circundantes pueden ayudar a la detección de determinadas unidades degradadas por el ruido, la superposición de hablas o la mala pronunciación del emisor (González-Nostri y Cuetos 2012: 18).

Por tanto, el problema podría ser subsanado a nivel contextual, cuando hay voluntad por parte del receptor para comprender el mensaje y continuar con la conversación.

Por el contrario, el fenómeno observado entre los hablantes de la L2 residentes en la comunidad en la que coexisten con nuestros estudiantes es una falta de entendimiento entre ambas partes, que pudiera ser explicada por factores emotivos. Es decir, ante la presencia de un extranjero que se dirige a un nativo con la intención de entablar una conversación, este sufre un bloqueo mental desencadenado por la tensión y el estrés del momento. En primer lugar, esta persona podría dudar de su capacidad para comprender a un extranjero en cualquier lengua, y esta reacción obstruye la posibilidad de entender la lengua que está hablando, mostrando de entrada una actitud hermética. A continuación, se produce una ruptura entre el reconocimiento de los sonidos y su identificación semántica, y esto es debido a que la percepción de una pronunciación diferente por parte del estudiante de la L2 impide al nativo establecer la correcta conexión cerebral. Por otro lado, el anterior escollo podría ser salvado por medio del contexto, aunque la ansiedad vivida por el oyente dará lugar a un obstáculo difícilmente corregible.

Por tanto, creemos que el *filtro afectivo* podría ser el responsable de evitar que algunos nativos comprendan a los estudiantes de L2 cuando estos tratan de sociabilizar con ellos. A menudo percibimos cómo ciertos españoles experimentan esta incomprensión hacia la interlengua de los estudiantes. Sobre la base de esta observación, advertimos que la detección del acento extranjero por parte de ciertos nativos rompe el automatismo de la lengua, haciendo difícil la comunicación. Este hecho llega a frustrar al aprendiente de L2, que juzga lo aprendido como inútil.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Otro fenómeno que nos puede ayudar a entender la falta de comprensión del acento extranjero por parte de algunos nativos es el concepto de "campo de dispersión", del ámbito de la fonología. Según este concepto, las diversas realizaciones de un fonema se analizan como diferentes ejecuciones de los sonidos nunca idénticas entre sí, sino producciones propias del habla individual. El campo de dispersión en la captación de las diferentes realizaciones del habla más amplio en unos individuos que en otros. Los campos de dispersión de cada fonema no son contiguos, es decir, que se da entre ellos un margen de seguridad, que en condiciones anómalas, podría ser violado por la mala pronunciación de un estudiante extranjero. Por nuestra parte, entendemos que incluso el quebrantamiento de este margen de seguridad, podría ser enmendado por medio de la abstracción del oyente de las desviaciones, simplemente ateniéndose más de lo ordinario al contexto, siempre partiendo de una situación normal. En cambio, en una situación anómala, la tensión experimentada por los nativos, cuyo campo de dispersión es limitado, dará lugar a un bloqueo en su cerebro y la consiguiente pérdida del flujo comunicativo.

Así pues, los motivos de la incomprensión fonética de los nativos proceden de distintas fuentes. Por un lado, su avanzada edad y el consecuente deterioro del sistema auditivo que merma su capacidad de percepción (Singleton, 2004: 119 y Vega y Bueno, 1995: 120-123); y, por otro lado, la escasa experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la poca familiaridad con otros acentos. Paralelamente, las carencias formativas del nativo contribuyen a la falta de entendimiento[208].

Sin embargo, observamos que en el caso contrario, los hablantes nativos de la L2 con estudios superiores de cualquier tipo y hablantes de otras lenguas extranjeras o conocedores de otros países y culturas, muestran más confianza ante la recepción de

[208] Situaciones similares son retratadas en la novela costumbrista *South from Granada* del novelista y ensayista Brenan (1957: 86), que narra cómo los nativos del pueblo en el que el autor autobiógrafo se instala, no lo entienden aun llevando tiempo estudiando y practicando la lengua española. Los razonamientos de los nativos provocan un bloqueo hacia su acento nativo que les lleva incluso a considerar que siendo inglés solo se puede expresar en inglés, al igual que ellos, que son españoles, únicamente se comunican en español. Así, en palabras de Brenan (1957: 86): "Sometimes, however, when they thought they knew something they could be very tiresome. Thus I now and then came across elderly people who had got it into their heads that the Spaniard speaks Spanish, the Englishman English, and the Frenchman French in the way in which each kind of bird has its own call-note or song. So when they were told that I was English they assumed that I could speak only my own language, and even when they heard me speak Spanish they would shut their ears and declare: 'I can´t understand what that man is saying.' Since there is no obstinacy so great as Spanish obstinacy, they would persist in their attitude although, when I kept within the limits of a peasant´s vocabulary, I spoke fluently and with a fair accent. Like Don Eduardo, they would fight to the last rather than give up one of their cherished opinions."

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mensajes con acento extranjero y son capaces de interpretarlos sin interferencias, es decir, muestran una mejor comprensión de la interlengua de los estudiantes.

En definitiva, se trata de un problema difícil de subsanar, cuyo responsable es el filtro afectivo, ya que pensamos que de la misma forma que afecta al aprendiente de lengua en una situación de estrés comunicativo surgido por el temor a fallar, podría tratarse de este mismo estado de ansiedad sufrido por el nativo, que igualmente teme errar en la interpretación del mensaje emitido por el aprendiente y por lo tanto opta por zanjar la conversación para evitar malentendidos en la interpretación de los mensajes.

4.5. El interaccionismo social

A principios del siglo XX surgen una serie de corrientes filosóficas fruto de la interrelación del cognitivismo[209] y el humanismo, que inspiran métodos de enseñanza de lenguas. Aunque estos enfoques difieren en cuanto al modo de interpretar el aprendizaje de lenguas –ya que el cognitivismo trata de interpretar la forma en que la mente funciona y aprende la nueva lengua, mientras que el humanismo interpreta las emociones relacionadas con el aprendizaje– la originalidad radica en la combinación de las dos.

De esta forma, nace el *interaccionismo social*, definido por Vygotski (1962), que se había inspirado en la obra de Piaget, en el primer tercio del siglo XX, para analizar la forma en que los niños aprenden su L1. El creador de este enfoque desarrolló los conceptos de "zona de desarrollo próximo" y de "mediación", que resultan también esenciales para el aprendizaje de una L2. Ambos conceptos hacen referencia a la labor llevada a cabo por una persona, que posee un nivel de lengua superior al del aprendiente, con la que este interactúa y de la cual aprende por medio de intercambios de lengua. De esta forma, el aprendiente consigue acercarse gradualmente al nivel de

[209] La teoría del cognitivismo, cuyos autores principales son Piaget (1962), Ausubel (1976) o Vygotski (1962), establece la construcción del conocimiento del aprendiz en etapas, como la asimilación de la materia, la adaptación a su conocimiento anterior y acomodación a su nueva sabiduría, por lo que esta teoría se ocupa de estudiar los procesos de aprendizaje experimentados por el estudiante. También se asemeja al proceso de andamiaje que analizaremos en el siguiente apartado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

conocimiento del mediador, y así desarrolla un lenguaje cada vez más próximo al de su preceptor[210].

En el caso de los niños, sus padres, tutores o adultos relacionados con el entorno familiar constituirán la fuente de *input* adecuada para su desarrollo comunicativo. En el caso de los estudiantes de una L2, los profesores, los compañeros con un nivel superior o los nativos de la L2, dentro de su círculo, propiciarán el progreso en el aprendizaje de esta lengua. Por tanto, la imagen del mediador se puede identificar con el profesor, en quien el alumno confía y con el que se siente cómodo. Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se advierten dos partes, por un lado, el alumno, que es el protagonista de tal desarrollo, y, por otro lado, el profesor, que dirige y acompaña al alumno hacia la meta.

Por tanto, aunque en la adquisición de la lengua materna el contacto del niño con los mediadores es suficiente para la asimilación progresiva de la lengua, en el caso del aprendizaje de una segunda lengua es fundamental la instrucción formal previa a la interacción con los nativos de la lengua meta. Así lo indican Cenoz y Perales (2004) y Ellis (1986: 29-30), quienes consideran que tanto la ejercitación en el aula como la práctica oral real en intercambios significativos propician el aprendizaje, de manera que ambas son necesarias y complementarias (Larsen-Freeman y Long, 1991: 303-302)[211]. Además, de acuerdo con Cenoz y Perales (2004: 110), se trata de un "*input* controlado", que beneficia la confianza del alumno en su aprendizaje ante la percepción positiva del discurso en la lengua meta.

Por otra parte, Jung (1982) considera que la competencia lingüística sin conocimiento de la sociedad en la que se desarrolla la L2 no tiene sentido, pues el dominio de una lengua se concibe como instrumento de comunicación con sus hablantes[212]:

---

[210] Estos razonamientos se asemejan a la teoría del *input* comprensible de Krashen.

[211] Larsen-Freeman y Long (1991: 303-4): "It is assumed that a programmer with the necessary and sufficient characteristics for successful language learning is automatically the most efficient/effective programmer possible. Yet this is patently untrue. It is equivalent to claiming that because some plants will grow in a desert, watering the ones in your garden is a waste of time. In fact, of course, while the dessert may provide the minimum conditions for a plant to grow, watering it may help it to grow faster, bigger and stronger, that is to realize its full potential. So with language learning: while comprehensible input may be necessary and sufficient for second language acquisition, instruction may simplify the learning task, alter the process and sequences of acquisition, speed up the rate of acquisition and improve the quality and level of second language ultimate attainment".

[212] Esta idea se concibe como la base de la sociolingüística, pues esta es la ciencia que relaciona el estudio de una lengua con la sociedad que la habla.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> The mere practical knowledge of a foreign language is insufficient as the only objective for teaching it at school. In addition, social and political knowledge, as well as interest in culture and literature, can be pursued. The overall teaching goal, however, is found in the symbolic/fictitious interaction which takes place in classroom communication, and which (by way of making a virtue out of a need) acts as a preparation for learners to become rational participants in social interaction. Thus, teaching and learning a foreign language serves a pedagogic purpose (Jung, 1982: 199).

Por tanto, el proceder correcto en el aula sería posterior a la instrucción formal, la creación de un ambiente comunicativo ficticio adecuado que conduzca a los aprendices a la participación activa en la sociedad de acogida.

Igualmente, el interaccionismo social hace hincapié en la importancia de las interacciones significativas del aprendiente (Ausubel, 1976: 56) como la base fundamental del aprendizaje de su L2, que se asemejan a las experimentadas por un niño al aprender su L1. Como indica Vygotsky (1962: 7), por medio de las intervenciones reales que el aprendiente realiza en clase o con nativos de la lengua meta, este es capaz de llegar a comprender el propio funcionamiento de la lengua para llegar a hablarla lo más correctamente posible. Además, estos intercambios comunicativos han de ser efectuados en un contexto lo más cercano posible a la realidad, para de esta forma involucrar al alumno en conversaciones auténticas que le acerquen a la meta. Sin embargo, en las actividades de simulación, los estudiantes se sienten presionados por lo irreal de la situación e incluso pueden llegar a momentos de fatiga psíquica, además del "olvido" del material aprendido, debido a la falta de relación con la realidad del individuo (Ausubel, 1976: 132). Por esa razón, el MELAM se opone a la recreación de escenarios para la representación de actuaciones irreales en clase; más bien tratamos de relacionar el conocimiento nuevo con lo ya aprendido y crear en clase conversaciones en las que los alumnos sean capaces de emplear las nuevas estructuras y vocabulario relacionado con la realidad de sus vidas.

También Cazden (1988: 111) coincide con los presupuestos anteriores y apoya la interacción real en clase, debido al estímulo que supone para el cerebro del aprendiz el intercambio interrogativo, ya que al formular preguntas acerca del entorno real del alumno, este discurre no solo sobre su realidad sino también sobre los elementos de la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

nueva lengua, necesarios para expresar la respuesta adecuada. Por su parte, Gumperz y Hymes (1986: 15) se centran en el principio de estímulo y respuesta de la filosofía conductista con el fin de describir un proceso de enseñanza en el cual se incita al aprendiz de lengua por medio de un impulso externo relacionado con el contexto cultural y la historia personal del alumno. Del mismo modo, los alumnos del MELAM son inducidos a la participación en la tertulia del aula a través de la exposición de temas que despiertan el interés de cada uno de ellos, al tiempo que se plantean contenidos acerca de la sociedad de la L2 con el objetivo de aclarar las dudas sobre sus costumbres y tratar de avivar el interés por la cultura de sus habitantes.

De esta forma, consideramos que resulta de capital importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras la sociolingüística[213], pues esta disciplina conecta la lengua con la comunidad de habla, de tal forma que aprender una lengua sin conocer el funcionamiento social de la población resulta incoherente, por lo que el MELAM coordina la enseñanza del español con la exposición en clase de temas relacionados con la sociedad en la que nos encontramos inmersos. Es conveniente, por tanto, estudiar la lengua como un ente vivo en continuo movimiento, debido al uso que los hablantes que la explotan y la transforman cada día hacen de ella como individuos y como grupo:

> La sociolingüística sitúa la lengua en su relación con el grupo de personas que, hablando, la construyen, la mantienen, la cambian o la abandonan. Estudia el uso de la lengua, los procesos de cambio, substitución, normalización. Ve la lengua como la actividad humana, como una función entre los individuos y el grupo (Marbá, 1998: 49).

Como indica Portolés (2004: 67-68)[214], en estos intercambios diarios de ideas, sensaciones o conocimientos, los usuarios de la lengua se implican en debates en los que no solo se aprecia un discurso del que se espera un intercambio de información[215], sino que también se producen interacciones entre los individuos que pueden atender a

[213] Véase Coulmas (1997).
[214] Así, Portolés (2004: 67-68) señala: "Constituye una interacción cualquier acción conjunta, ya sea conflictiva, ya sea cooperativa, en la que se ponen en relación dos o más actores […] las conversaciones son conversaciones humanas, pero también lo son las riñas, las transacciones bancarias o los partidos de baloncesto […] Las conversaciones pueden darse en distintos registros; la conversación es coloquial cuando posee al menos los siguientes rasgos coloquiadores: no planificado, no transaccional".
[215] Véase el apartado 4.4.1.1 del discurso del aula, en este mismo capítulo, en el que se trata la conversación corta.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

distintas causas, como, por ejemplo, los elogios, las riñas e incluso los temas financieros. Además, para la Pragmática aplicada al aprendizaje de la lengua[216], tan importante es el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la L2 como el conocimiento de los diferentes registros y fórmulas que se emplean en la diversidad de contextos y usuarios que comparten el empleo de una lengua.

De la misma forma, Gumperz y Hymes (1986: 25)[217] y Ellis (1994: 284) relacionan la sociolingüística con la Pragmática por medio de la correlación establecida entre la enseñanza del sentido de la lengua dentro de las diferentes facciones de la sociedad en la que esta se desarrolla. Al mismo tiempo, Ellis (1994: 284) plantea el discurso colaborativo entre los hablantes de la L2 con los nativos e introduce el término *aculturation*[218], entendido como el intercambio cultural que se produce entre las dos culturas en contacto. En el caso de los alumnos mayores de nuestros cursos de español, se observa una comprensión de la cultura de la sociedad receptora por medio de las explicaciones en clase del docente y el interés mostrado por el aprendiz, así como la aclimatación gradual de los inmigrantes a las costumbres y a la cotidianeidad vivida en la comunidad.

Así, en el MELAM el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en un contexto de clase en el cual el profesor crea un ambiente lo más real posible. En este ambiente, el alumno desarrolla las actividades propuestas por el profesor, que fundamentalmente se convierten en interacciones comunicativas. Como hemos apuntado con anterioridad, estos intercambios significativos se plantean entre profesor-alumno o alumno-alumno, dentro del aula, aunque más adelante se fomentará la práctica oral fuera de ella con hablantes nativos de la lengua meta, una vez que los alumnos hayan alcanzado un nivel aproximado al de los nativos. Este paso es importante para que nuestros alumnos puedan llegar a "dar sentido al mundo que los rodea" (DTCELE,

[216] Sobre la enseñanza de la Pragmática, véase Gutiérrez Ordóñez (2002).
[217] Gumperz y Hymes (1986: 25): "Obviously, the investigator's skill in managing interaction is an important factor in sociolinguistic elicitation. If the investigator wishes to vary social stimuli, he must be able to predict which stimulus will produce what reaction. The most successful investigators are those who can utilize their own background knowledge of the culture in elicitation. It is not enough, as some behaviorally oriented students of natural speech suggest, simple to observe performances. The investigator must find ways of testing the speakers' ability to vary their performances. Hence his success depends on his knowledge of sociolinguistic rule".
[218] El fenómeno de la aculturación es tratado en el apartado 4.5.2. de los contenidos culturales de este mismo capítulo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

s.v.) por medio de los intercambios reales con los nativos de la lengua, y que, de esta forma, comprendan la sociedad en la que se encuentran.

4.5.1. La metáfora del andamiaje o scafolding

Posteriormente al interaccionismo social de Vygotski, surge en los años 70 el concepto de andamiaje o *scafolding,* metáfora que evoca el proceso de aprendizaje de un individuo y la semejanza que guarda con una estructura que se levanta en torno a la construcción del conocimiento sobre una materia determinada: en este caso, la adquisición de una lengua. La imagen del andamio alude a la fuerza de una base segura que permite ensamblar las piezas superiores a las inferiores y así superponer el resto de los elementos que constituyen todo el armazón[219].

El concepto de andamiaje, al que aludía Cazden (1988: 113) a propósito del discurso del aula, está basado en la teoría del constructivismo de Ausbel (1968), cuyas premisas principales son el aprendizaje significativo y los organizadores anticipativos. Para llevar a cabo la enseñanza basada en el aprendizaje significativo es necesario tener en cuenta la edad de los aprendices, ya que ambos conceptos se basan en crear relaciones entre los conocimientos previos que tenemos alojados en la mente, por lo que el alumnado ha de tener la edad suficiente para que los mapas o imágenes mentales[220] permitan las conexiones oportunas y, de esta forma, se pueda ofrecer un nivel adecuado de enseñanza.

Otro aporte de Ausbel (1968) al constructivismo es el concepto de los "organizadores anticipados", que funcionan a modo de puentes entre el conocimiento poseído por el alumno y la nueva materia. Por tanto, sus funciones son extraer la información que ya posee, llamar la atención sobre ella y añadir la nueva materia adaptada a esos conocimientos previos.

Asimismo, Coll *et al.* (1994: 16) advierten que aprendemos cuando somos capaces de confeccionar imágenes sobre un objeto, realidad o contenido percibido en el mundo

[219] Desde el punto de vista constructivista, el aprendizaje "se construye" desde la base de los conocimientos previos de la persona para dar lugar a los nuevos (Piaget, 1966).
[220] A este respecto, véase Arnold (2009).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y, de esta forma, nos aproximamos a tal elemento o concepto[221]. También Arnold (1999: 25), analiza la dimensión personal en la construcción que cada individuo realiza sobre los conceptos que lo rodean. Es decir, el aprendiz encuentra sentido al conocimiento interiorizado de la lengua por medio de la adquisición del *input*, que es interpretado de acuerdo con los propios criterios personales.

Como se planteaba en el interaccionismo, el aprendiente se comunica significativamente con personas que poseen mayor nivel en la L2. Además, si se trata de expertos en la lengua, como los profesores, estudiantes de niveles superiores o los propios nativos, la experiencia resultará positiva para su aprendizaje. De esta forma, la estructura del conocimiento se irá levantando y reforzando con cada interacción, aproximándose cada vez más a la meta propuesta. Así, Ellis (1994: 284) señala la importancia de este discurso colaborativo con el docente en el que el estudiante se apoya en el *input* recibido para elaborar sus intervenciones.

Por otra parte, la idea del estudiante que se apoya en el docente para construir su conocimiento nos sugiere la imagen descrita por Resnick (1985: 178-179) y Cazden (1988: 114) del niño al que se lleva de la mano para dar sus primeros pasos y al que poco a poco el adulto va soltando hasta que finalmente camina solo. A este respecto, Resnick (1989: 2) resalta el papel de la instrucción como la base y el sustento para la adquisición del entendimiento del alumno[222]. De acuerdo con el autor, la guía de la

[221] Coll *et al.* (1994: 16): "Aprender es construir: el aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. Podríamos decir que con nuestros significados nos acercamos a un nuevo aspecto que a veces sólo parecerá nuevo pero que en realidad podremos interpretar perfectamente con los significados que ya poseíamos, mientras que otras veces nos planteará un desafío al que intentamos responder modificando los significados de los que ya estábamos provistos de forma que podamos dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación. En ese proceso no solo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro".

[222] Resnick (1989: 2): "Constructivsm. Cognitive theories tell us the learning occur not by recording information but by interpreting it. Effective learning depends on the intentions, self-monitoring, elaborations, and representational constructions of the individual learner. The traditional view of instruction as direct transfer of knowledge does not fit this constructivist perspective. We need instead instructional theories that place the learner´s constructive mental activity at the heart of any instructional Exchange, that treat instruction as an intervention in an ongoing knowledge construction process. This does not mean, however, that students can be left to discover everything for themselves. Instruction must provide information for learners… At the same time instruction must stimulate active knowledge construction processes among people who may initially doubt their own ability for the right to do independent thinking. Where necessary, instruction must also directly teach knowledge construction strategies".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

instrucción acompañará al aprendiz en sus primeros pasos y en adelante constituirá un apoyo recurrente que le ayudará a construir todo su aprendizaje hasta la meta que se proponga.

Así, se observa que tanto el interaccionismo social como el andamiaje expresan ideas conexas acerca de los beneficios del aprendizaje de una L2 tanto dentro del aula, por medio de la instrucción, como fuera de ella. Para Miras (1994: 47), "las mentes de nuestros alumnos distan mucho de parecerse a pizarras limpias […]" y, en el caso de alumnos adultos mayores, su bagaje vital les hace poseedores de una extensa red de conocimientos previos, que pueden ser aprovechados por el docente para establecer las conexiones adecuadas con el aprendizaje del nuevo material. Por esta razón, el MELAM se esfuerza por descubrir los temas de interés del alumno, ya que cada persona construye sus conceptos del mundo de forma individualizada a través de sus inclinaciones y preferencias. Además, cada nueva estructura o vocablo es presentado en relación con la cotidianeidad y los gustos del alumno de forma que le resulte fácil conectar la nueva idea con la ya poseída. Igualmente, Miras (1994: 48-49) y Castañeda (1997: 98)[223] destacan la necesidad de establecer un análisis inicial para descubrir estos intereses, como veremos más adelante.

Además, debido a la edad de los alumnos mayores, observamos que se interesan por los temas del mundo real y la actualidad, tanto de sus países como de las noticias acontecidas en el entorno de la sociedad de acogida. Por tanto, es imprescindible para despertar el interés del grupo presentar los temas de las unidades didácticas en relación con sucesos recientes, como apuntan Kozak *et al.* (1994: 12) a propósito de su estudio realizado acerca del constructivismos y los temas incluidos en el currículo de idiomas. En este sentido, Castañeda (1997: 43) recomienda la elaboración de ejercicios contextualizados, pues estimulan al alumno en las tareas comunicativas y mantienen viva su motivación hacia la meta.

A pesar de la situación ideal del mediador o la persona de nivel superior en la L2, que guía al alumno en su proceso de aprendizaje, existen otros puntos de vista que consideran que el verdadero rendimiento positivo se obtiene de las interacciones de los estudiantes de un mismo nivel en situaciones diversas. Así, o el andamiaje también

[223] Castañeda (1997: 98): "[…] la información nueva debe integrarse con información ya conocida (de ahí la importancia del currículum centrado en las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

puede funcionar entre estudiantes con un mismo nivel de lengua, lo que se denomina *andamiaje colectivo*.

Por otra parte, investigadores como Cenoz y Perales (2004: 108-116) y Ellis (1986) realizan un estudio comparativo entre el aprendizaje en un contexto formal o la adquisición en ambientes naturales, coincidiendo en la importancia de la instrucción formal y las intervenciones con estudiantes del mismo nivel. Así, la interacción en clase entre individuos del mismo nivel igualmente resulta beneficioso para el estudiante, ya que la conversación afianza lo conocido ayudando a tener una nueva perspectiva de la lengua. Además, Carretero (1993) establece la correlación existente entre el constructivismo y las relaciones sociales del aprendiz:

> La contribución de Vygotsky ha significado para las posiciones constructivistas que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social […] el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Igualmente se ha precisado algunos de los mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación de la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema (Carretero, 1993: 26).

Efectivamente, el MELAM promueve el diálogo en clase entre compañeros de un mismo nivel, ya que consideramos que la práctica oral entre iguales estimula la confianza entre los alumnos, pues cada uno de ellos contempla a sus compañeros conversando en un ambiente relajado y distendido en el que se pierde la atención a la forma y se cuida la expresión de los contenidos, puesto que la intención en todo momento es la de comunicar informaciones y la de expresar sentimientos. Por lo tanto, en esta atmósfera sosegada es propicio el "intercambio social" al que alude Noguera (2007: 205-206). El autor señala la importancia de la enseñanza de lenguas como un proceso dinámico e histórico en el que cobran un valor especial los contextos culturales. En este sentido, se apunta al constructivismo como la respuesta conciliadora entre progreso, educación e intercambio social, puesto que, de acuerdo con este investigador, los constructos son los modos en los que cotidianamente cada individuo percibe la realidad y se consolidan por medio de la experiencia colectiva, además de la intervención de la interacción psicosocial.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cabe señalar que el MELAM se desarrolla en un contexto de intercambio cultural en el que las diferentes sociedades en contacto conviven, aunque no se diluyen completamente. Solo aquellos que se interesan por conocer los rasgos definitorios de la colectividad en contacto se esfuerzan por comprender y hacerse entender con sus conciudadanos. Para ello se implican en un aprendizaje que, de acuerdo con Noguera, se concibe como

> una actividad intencional, compleja, teñida de componentes éticos, morales y normativos, que ocurre en un medio psicosocial de intercambios donde sus protagonistas (docente y alumnos) interpretan y proyectan los significados particulares, el docente por lo tanto, interviene para que los alumnos construyan y reformulen sus propios esquemas de pensamientos o constructos sobre la realidad (Noguera, 2007: 206).

Así, consideramos relevante la incorporación de los contenidos culturales en el currículo de lenguas, de forma que las sociedades en contacto lleguen a comprender las peculiaridades, costumbres y maneras de actuar de sus interlocutores con el fin de fomentar el respeto y la tolerancia de todos los miembros de la comunidad.

4.5.2. Los contenidos culturales

En el ámbito de la didáctica de las lenguas, la inclusión del componente cultural es primordial, puesto que no es posible enseñar una lengua sin transmitir la cultura de los nativos que la hablan. La unión patente entre lengua y cultura se asocia al hecho de que, por un lado, la lengua es el vehículo de comunicación de la cultura y, por otro lado, la cultura de la sociedad se refleja en su lengua[224]. Así, Miquel y Sans (2004) analizan la íntima relación que se da entre lengua y cultura, "realidades indisociables". Por esta razón, es imprescindible para nuestro trabajo, y para el MELAM, considerar el componente cultural[225] como un elemento fundamental en la didáctica de lenguas y,

[224] Véase Byram (2001 y 2003).
[225] Véase Canale y Swain (1980: 1-47) quienes enfatizan la importancia del componente cultural como parte importante del acto comunicativo entre el alumnado y la población nativa, pues al entender el funcionamiento de la sociedad de la L2, los intercambios serán más efectivos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

especialmente, en la enseñanza a un grupo como el nuestro, en su mayoría de británicos que conviven en una comunidad rural cuyos hábitos se encuentran muy enraizados con la cotidianeidad.

A las costumbres del día a día de la población es a lo que se denomina "cultura con minúsculas". Así, Robles (2002: 720) vincula este concepto con la actuación y la vida diaria de la comunidad de la L2, además de con las peculiaridades reflejadas en sus "comportamientos, actitudes, hábitos y costumbres". Se confirma, así, la necesidad de incluir esta información en la enseñanza de la lengua extranjera, pues los alumnos están en su derecho de entender todos los aspectos que rodean a los nativos. Paralelo a este concepto encontramos el de la "cultura con mayúsculas", que se define como "la cultura legitimada, es decir, la literatura, el arte, la historia, etc." (Robles, 2002: 720). También estos temas han de ser introducidos en la didáctica de las lenguas en general y, en particular, en los cursos de español para nuestros alumnos mayores, pues muchos de ellos conocen las circunstancias históricas que rodean al país, así como los autores que han intervenido en las letras y en la cultura de nuestra sociedad.

De esta forma, se observa cómo debido a las continuas oleadas de inmigrantes que circulan de unos países a otros y al contacto producido entre los habitantes provenientes de diferentes culturas[226], en el mundo se producen a diario contactos entre diferentes culturas y estos contactos originan los consecuentes choques culturales entre los distintos grupos, los de llegada y los de acogida. A este respecto, Aguirre (1997) alude al fenómeno de la "aculturación", definido como "el proceso resultante del contacto directo y continuo entre dos culturas, del que se derivan influencias culturales mutuas (a veces de predominancia), que comportan cambios recíprocos entre las culturas en contacto" (Aguirre, 1997: 260). Igualmente, Berry *et al.* (2002: 308)[227] estudian el fenómeno de la aculturación como el contacto directo entre individuos de diferentes culturas y lo consideran como el proceso que se viene produciendo desde tiempos inmemoriales de la prehistoria, pues el hombre por naturaleza tiende a cambiar de lugar

[226] Rodrigo (1999: 13) alude a la "comunicación intercultural como la comunicación entre aquellas personas que poseen unos referentes culturales tan distintos que se auto-perciben como pertenecientes a culturas diferentes."

[227] Redfield *et al.* (1936: 149-152): "Acculturation: the most widely used definition of acculturation is: those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first - hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups... Under this definition acculturation is to be distinguished from cultural change, of which it is but one aspect, and assimilation, which is at times a phase of acculturation". Véase también Redfield *et al.* (1936: 150).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de residencia, siempre en pos de una mejora en su situación social y económica. Por lo tanto, los movimientos migratorios que han tenido lugar en el mundo han provocado el surgimiento de sociedades multiculturales, las cuales son el resultado de los múltiples y recíprocos contactos. Como apunta Marco (1998: 255-256)[228], la realidad de esta convivencia "plurisocial" exige la interpretación de los patrones de cada una de las comunidades en contacto, así como la inclusión de los temas transversales (referidos a los contenidos culturales y raciales de las comunidades en contacto) en el temario del sistema educativo de dichas sociedades.

Esta necesidad de integración de culturas surge de los conflictos vividos entre las sociedades, cuyas autoridades han sentido la necesidad de intervenir para facilitar el diálogo y luchar contra la intolerancia. Del análisis de esta realidad, brota el término "multiculturalismo", adoptado por Marco (1998: 261) para describir el fenómeno de la desigualdad entre culturas, que por diversas circunstancias entran en contacto en un mismo espacio. Este encuentro de culturas deriva en situaciones conflictivas, que se intentan solucionar por medio del "interculturalismo"[229]. Además, Rodrigo (1999: 13) considera que la pugna entre culturas o nacionalidades surge de la incomprensión de sus costumbres, la confusión de los mensajes o malentendidos comunicativos. De esta forma, se hace indispensable una reformulación del sistema, en la que la labor mediadora del profesor es primordial, como señala Robles (2001)[230], pues es imprescindible una nueva ordenación en la que tengan cabida las oportunas aclaraciones

[228] Para Marco (1998: 255-256), "las transformaciones que se han producido a lo largo de los últimos años en los dominios político, económico, social y cultural, han dado lugar a grandes y rápidos cambios en muchos países. La coexistencia de varias culturas en un mismo espacio ha hecho emerger sociedades multiculturales que hoy son una realidad […] hay que plantear una política que dé respuesta a esta convivencia de culturas y esto exige la planificación de estrategias […] este marco social, de profundas mudanzas, incide obviamente en la educación e implica una intervención intercultural (teoría y práctica) enmarcada dentro de transversalidad que la reforma educativa reconoce."

[229] Para Marco (1998: 261) el interculturalismo se define como la "actitud que parte del respeto a otras culturas y busca un encuentro en igualdad entre ellas. Uno de los rasgos destacados del interculturalismo es la presencia activa en las aulas de las lenguas de la población inmigrante. La educación intercultural es una propuesta educativa que surge como respuesta a la situación que plantean las sociedades multiculturales".

[230] Señala Robles (2001: 307) que "la tarea del profesor debe ser absolutamente informativa y de ninguna manera impositiva ni persuasiva en lo referente a los contenidos de la nueva cultura ya que será el propio alumno quien, una vez asimilada dicha información, decida su grado de integración en la cultura española. Y esto porque ante el hecho migratorio nosotros como docentes debemos promover el mestizaje cultural, entendido como diálogo integrador entre las diferentes culturas; una postura que rompe con el etnocentrismo de los que quieren imponer el modelo de la cultura del país de acogida sobre el propio de cada alumno extranjero particular. Adoptando una postura etnocéntrica sólo se conseguirá que el discente inmigrante caiga en un abismo de desencanto y de incomprensión lo que, sin duda, repercutirá negativamente en el aprendizaje de la lengua y llevará a un problema de mayor magnitud como es el rechazo a la integración social".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

e interpretaciones de ambos esquemas comportamentales. En este sentido, sería necesario hallar el procedimiento más adecuado para armonizar los temas culturales con los propios de la lingüística (Guillén, 2004: 835)[231]. Estos temas culturales aparecen reflejados en el *MCER* y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Además, también es importante que los alumnos tengan acceso a estos contenidos culturales, aunque, como indica Guillén (2004: 849), no se trata de que estos imiten los comportamientos de los nativos, sino que comprendan la conducta adoptada por ellos con el fin de respetarlos, ya que cada individuo es único y se requiere el respeto y la tolerancia hacia sus esquemas comportamentales (Robles, 2001).

Asimismo, el aprendizaje de los contenidos culturales proporcionará al alumnado una inclusión en la sociedad de acogida, debido a que le enseñará, como aseguran Peláez *et al.* (2006: 39), "normas esenciales del comportamiento social, tratamientos para las relaciones familiares y de amistad, los horarios, las tradiciones culinarias, las fiestas populares, los acontecimientos familiares y sociales, etc." Y, de esta forma, tendrán acceso a la vida social y cultural de la comunidad en la que podrán tomar parte como miembros activos, a la vez que procederán siguiendo los hábitos y costumbres de los nativos. Además, como matiza Arnold (1999: 22)[232], el conocimiento de la cultura llevará a los aprendices de su lengua a mitigar el choque cultural sufrido y, de esta forma, bajará el nivel de ansiedad y con él el filtro afectivo para la asimilación de la L2.

De la observación diaria llevada cabo a nuestros alumnos adultos mayores en el transcurso de nuestros cursos de español, advertimos que este colectivo sufre un proceso de "adaptación" a la sociedad de acogida; al mismo tiempo, la población nativa se impregna de matices y peculiaridades traídas por los inmigrantes:

---

[231] Para Guillén (2004: 835), "abordar los contenidos culturales en la enseñanza de lenguas requiere la consideración de aquellas competencias generales individuales que sustentan la competencia para comunicar y que se movilizan de forma integrada al lado de aquellas otras de orden propiamente lingüístico […] Dichas competencias generales individuales se establecen en el MCER para las lenguas como un conjunto de conocimientos y habilidades configurado por: A) hechos, nociones, principios e informaciones que resultan en el alumno de la experiencia y de un aprendizaje formal. Se trata de un conjunto de saberes de cultura general (conocimiento del mundo), de un saber sociocultural (conocimiento sociocultural de la sociedad y de la cultura de las comunidades en las que se habla español) y de una consciencia intercultural (conocimiento, percepción y comprensión de las relaciones existentes entre la sociedad y la cultura de origen y las de la lengua estudiada); B) capacidades, operaciones intelectuales, afectivas y motrices, como un saber hacer en los comportamientos prácticos y en las relaciones con los otros, es decir, con los individuos de otra lengua y cultura".

[232] Arnold (1999: 22): "Language acquisition may also be inhibited by culture shock, which can be defined as anxiety resulting from the disorientation encountered upon entering a new culture".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Adaptation: where both original and foreign traits are combined so as to produce a smoothly functioning cultural whole which is actually an historic mosaic; with either a reworking of the patterns of the two cultures into a harmonious meaningful whole to the individuals concerned, or the retention of a series of more or less conflicting attitudes and points of view which are reconciled in everyday life as specific occasions arise." (Redfield *et al*., 1936: 152).

Así, en la cotidianeidad las culturas se contagian las unas de las otras, llegando a transformarse en una mezcolanza de ambas, o más bien, se mantienen las culturas originales aunque con rasgos conciliadores; pero, en definitiva, se trata de una sociedad en la que el respeto y la tolerancia hacia las costumbres ajenas tienen cabida.

Según nuestra experiencia, percibimos la admiración que nuestros alumnos sienten por nuestra cultura, en especial por algunos aspectos relacionados con la comunidad receptora, como la estabilidad familiar[233], lo arraigado de algunas de nuestras costumbres, así como el carácter de continuidad de estos hábitos y celebraciones a través de los tiempos, sin que el progreso y el desarrollo hayan minado el entusiasmo de sus gentes por proseguir con tales prácticas.

Además, hemos de precisar que los contenidos culturales se incluyen tanto en temas específicos dedicados a unidades concretas relativas a las celebraciones de determinadas fiestas nacionales y locales[234], como en actividades extras incluidas en unidades de contenidos lingüísticos diferentes. Estos temas transversales coincidirán con el momento del año al que corresponda la celebración de dichas fiestas o la época más acorde con la tradición concreta[235].

Otro aspecto que hay que destacar a la hora de hacer a nuestros alumnos partícipes del funcionamiento de la sociedad en la que residen es el factor geográfico y climático, que afecta a la marcha y al desarrollo de la comunidad y de la región (Papalia, 1972: 122). A menudo, en los cursos de español encontramos que los alumnos no comprenden algunos aspectos de la sociedad en la que viven, como los horarios comerciales, tiempos

[233] A este respecto, Papalia (1972: 120) señala: "Developing cultural understanding: The role of the family in society. Students should realize the influence of traditions on cultural behaviors; be able to recognize, distinguish and interpret the basic structure of family cells […]".
[234] Véase apartado 5.3 en el que se explica cómo las unidades didácticas se definen en torno a una época del año y cómo las fiestas locales y nacionales son integradas en sus temas.
[235] Véase apartado 4.5.2.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de trabajo o las horas de las comidas. Efectivamente, los factores geográficos y climáticos influyen profundamente en la organización de la vida en torno a las horas cálidas o en las que la luz afecta a la actividad humana. Del mismo modo, los factores anteriormente señalados intervienen en el carácter de las personas nativas de la zona, cuya naturaleza tranquila y serena llama la atención de los inmigrantes sobremanera. Así, el MELAM contempla todos estos temas y procuramos explicarles que el sofocante calor del verano y el frío, aunque corto, invierno marcan el carácter abierto, confiado y extrovertido (rasgos que los europeos del norte admiran) de los habitantes autóctonos de nuestra comunidad.

4.6. La retroalimentación

La retroalimentación es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia y, por consiguiente, en el campo de las segundas lenguas resulta igualmente una herramienta valiosa. Por un lado, desde la perspectiva del aprendizaje, el estudiante se sirve de la retroalimentación para cerciorarse de la efectividad de las enseñanzas adquiridas. Así, durante la práctica comunicativa, las respuestas de los interlocutores del alumno serán una prueba indicativa que los ayudará a comprobar si su adquisición de la L2 está siendo efectiva, y de esta forma podrá corregir su intervención o, por el contrario, cerciorarse del correcto manejo de la lengua meta.

Por otro lado, desde el punto de vista de la enseñanza, el profesor efectúa un análisis del currículo y lo equipara a las necesidades de los alumnos presentes en el curso, a la vez que utiliza estrategias para descubrir los intereses de los alumnos y el posterior beneficio obtenido por estos tras el aprendizaje de la L2. Igualmente, los alumnos podrán expresar abiertamente sus preferencias, así como los efectos de la instrucción apreciados en sí mismo. Por tanto, a continuación examinaremos estas dos perspectivas de la retroalimentación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.6.1. La respuesta a la comprensión de mensajes

Se trata de la retroalimentación que nos indica si el mensaje formulado por los estudiantes en L2 es recibido con claridad e interpretado favorablemente por los interlocutores participantes en los intercambios comunicativos. De esta forma, la reacción del receptor del mensaje se presenta como la comprobación de que el mensaje se ha producido con éxito y, por tanto, si el vocabulario y las estructuras han sido correctamente empleadas para implicar las funciones del lenguaje propias de una determinada situación.

Mackey y Abbuhl (2005: 210)[236] analizan la importancia de la retroalimentación (*feedback*), ya que observaron cómo los mismos aprendices automáticamente confían los progresos[237] de su aprendizaje a la comprobación de la respuesta obtenida por parte de los interlocutores, tanto en el ambiente del aula como en el escenario real de la comunidad nativa de la L2. Así, el aprendiz de lenguas no solo se beneficia de la adquisición positiva, sino que también, cuando su intervención ha sido negativa y es capaz de rectificar, el estudiante se enriquece al efectuar modificaciones en sus propias participaciones, de manera que su aprendizaje se ve potenciado, como veremos más adelante.

En una metodología de enseñanza de lenguas eminentemente comunicativa, como es el MELAM, la producción oral en el aula se constituye como la base de las tareas productivas diarias. Por eso, como recalca Ferrán (1990: 285), resulta provechosa la utilización de la retroalimentación en el contexto natural con los nativos de la lengua objeto de estudio, pues en el ambiente del aula, la intervención del profesor puede constituir el filtro inevitable ante el error de los estudiantes emisores de mensajes, (aunque su corrección será efectiva en el caso en que se produzcan malentendidos comunicativos). En consecuencia, las partes intervinientes en la comunicación, como son el emisor y el receptor, encuentran un apoyo incuestionable en la retroalimentación,

[236] Mackey y Abbuhl (2005: 210): "Feedback refers to information learners receive in response to their communicative efforts […] Researchers and teachers have long believed that feedback is an important element in the process of learning an L2. Researchers have argued, for instance, than certain relatively subtle aspects of the nonnative grammar are not acquirable from positive evidence alone."
[237] Véase Tarone y Yule (1989: 146).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pues constituyen la redirección de las intervenciones llevadas a cabo por el mismo emisor, ante las reacciones observadas en el receptor. Así:

> la expresión oral es una de las actividades de comunicación que se puede desarrollar durante un acto comunicativo y mediante la misma procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información con uno o varios interlocutores. La expresión oral está íntimamente unida a la comprensión auditiva […] (Pinilla, 2004: 879).

Por tanto, las tareas llevadas a cabo en un enfoque comunicativo implican un cierto grado de reciprocidad ya que, como indica Ellis (2001: 49)[238], existen tareas en las que la dirección del flujo comunicativo es unidireccional. Además, en las actividades en las que se evita la intervención de la parte receptora, el emisor no es consciente del calado de su mensaje. Por tanto, en el aprendizaje de lenguas, las tareas no-recíprocas evitan que el emisor establezca juicios de valor acerca de sus propias intervenciones.

De esta forma, se realza el carácter de complementación existente entre las actuaciones productiva y receptiva en el plano de la comunicación, las cuales llegan a ser imprescindibles, pues una no tendría sentido sin la otra[239]. Y en este orden de cosas, la retroalimentación constituye una valiosa herramienta de autocorrección[240], con la que los estudiantes ponen en práctica sus estrategias comunicativas, al mismo tiempo que afianzan las estructuras de la lengua mediante las actividades orales.

---

[238] Para Ellis (2001: 49), "Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition. Introduction: Tasks can involve varying degrees of reciprocity. Reciprocal tasks are tasks that require a two-way flow of information between a speaker and a listener; they are speaking tasks. Non-reciprocal tasks require only a one-way flow of information from a speaker to a listener. This distinction, however, is best viewed as reflecting a continuum rather than a dichotomy as the extent to which the participants in a task are entirely non-reciprocal in that they do not permit learners any opportunity to interject whatsoever, even if they do understand (e.g. a non-interactive lecture), while at the other end are reciprocal tasks that can only be accomplished successfully if the participants interact to ensure mutual understanding […] there are tasks that provide the learners with some negotiation rights but these are restricted (an interactive lecture where students have the opportunity to interrupt the lecturer)".

[239] Incluso en el caso de la comunicación unilateral, como es el caso de una conferencia o canales unilaterales en los que no se tiene la respuesta o la opinión inmediata de los receptores, como son la radio o la televisión, a menudo se espera la opinión del público, por medio de encuestas de opinión o cuestionarios de retroalimentación, que solicitan la recepción del mensaje por parte del oyente o telespectador.

[240] Esta idea coincide con los presupuestos de la hipótesis del monitor de Krashen (1983), aunque en el caso de la retroalimentación se requiere de la intervención de un receptor que reaccione al mensaje del hablante, mientras que el monitor es un mecanismo interno que posee el emisor en el momento de producir y que le ayuda a corregir sus propios errores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.6.2. La expresión de las necesidades

La expresión de las necesidades se relaciona con la retroalimentación en tanto que se toman impresiones provenientes de los alumnos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorar las expectativas sobre el uso de la L2. Así, en el MELAM prestamos especial atención a satisfacer las necesidades del alumno en cuanto a procedimientos y temas de interés.

En el caso de la educación de adultos, se exige un análisis de necesidades y una recogida de información previa al diseño del curso (Aguirre, 2004: 644)[241]. Como apunta Widdowson (1981: 2), cada curso se ha de diseñar de acuerdo con los requisitos lingüísticos y extralingüísticos que doten a sus participantes de eficacia comunicativa. Así, es el profesor quien tiene la responsabilidad de hacer ese análisis y de plantear el curso según el tipo de alumnos que tenga. En la actualidad, existe una tendencia general en educación que consiste en valorar factores que rodean a la persona, como la edad, los sentimientos, el entorno social o las circunstancias de aprendizaje, y, como añade Benson (2012: 30), la diversidad de alumnos es tan amplia como la diversidad de personalidades, de tal forma que se puede llegar a facilitar un currículo adaptado a cada persona "uniqueness of individual learners".

En el caso de nuestros alumnos, con unas características muy concretas[242], es imprescindible llevar a cabo una adaptación personalizada del método de enseñanza. Así, cada unidad didáctica del MELAM ofrece gran cantidad de actividades de diversa tipología con el fin de realizar una selección y ofrecer a cada alumno o grupo aquellas que más se adapten a su perfil concreto.

En este sentido, destaca el carácter ecléctico del método, pues permite elegir actividades de varias categorías, que ofrecen al alumnado diferentes tipos de reflexiones

[241] Aguirre (2004: 644): "[…] la preocupación por el análisis de necesidades de los hablantes en situaciones reales de comunicación. Esta última preocupación tuvo como resultado la determinación de que el planteamiento de la enseñanza de lenguas a adultos debería partir de un análisis de necesidades previo para que la programación del curso pudiera adecuarse a esas necesidades. Así pues, el concepto de análisis de necesidades, entendido como el proceso de recogida de información que permite detectar las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de un grupo concreto de alumnos, surgió estrechamente relacionado con la vertiente comunicativa de la lengua y con el movimiento de enseñanza de las lenguas con fines específicos, llegando a convertirse en uno de los fundamentos de la programación de este tipo de cursos […]".
[242] Véase apartado 4.2.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

frente al aprendizaje, pues no todos los alumnos sienten la misma satisfacción ante los mismos ejercicios. Así, Larsen-Freeman (2001: 24) reflexiona sobre el carácter diverso del alumnado, e insiste en una enseñanza centrada en la persona, que ofrezca variedad de actividades. Además, como señala Whitnall *et al.* (2004:1-2)[243], incluso las personas mayores presentan una carácter diferenciador, contrario a la creencia de que todos los ancianos se asemejan a medida que su edad avanza; por lo que el método de enseñanza se ha de ajustar a las necesidades individuales que estos posean.

Por otro lado, Tarone y Yule (1989: 10)[244], ante las críticas que se suelen verter sobre este tipo de enfoques, en los que aparentemente los educadores eligen métodos, técnicas y ejercicios a modo de "batiburrillo" (*hodgepodge*), señalan que el eclecticismo requiere de un gran esfuerzo por parte del profesor, ya que tiene que conocer diferentes métodos y saber analizar las necesidades comunicativas de sus alumnos, esto es, cómo necesitará emplear la lengua. Por lo tanto, debe conocer si el alumno destinará la L2 para leer o escribir literatura, o si por el contrario requiere de habilidades orales para comunicarse. Igualmente, será primordial para el docente detectar los temas de interés, no solo para fomentar su motivación, sino también para proveer a aquellos que precisan de estudios para fines específicos de las herramientas adecuadas para un aprendizaje efectivo de la lengua. Así, Aguirre Beltrán (2004: 648) analiza el uso de procedimientos para la obtención de esta información:

> […] la valoración de las necesidades debe basarse tanto en la información objetiva como en la subjetiva y debe recoger información sobre: a) La situación en la cual se usará la lengua (incluyendo con quién será usada). b) Los objetivos y propósitos para los que se necesitará la lengua. c) Los tipos de comunicación que se utilizarán (escrita,

[243] Whitnall *et al.* (2004:1-2): "Older people are all the same'. Every individual ages differently. Growing older can be seen as a complex interaction of biological, psychological, historical and social process, and it seems that, as we age, we actually become more different rather than more alike. Apart from the influence of age itself, and gender, class, race, ethnicity, marital and socio-economic status, living arrangements and perhaps religious belief, old people are highly diverse in terms of their physical functioning, psychological performance and overall health status".

[244] Tarone y Yule (1989: 10) "The eclectic approach: Partially as a result of seeking compromise solutions to meet the perceived needs of language learners and partially as a result of greater sense of individualism among teachers who are resisting adherence to any single methodology, there has been emerged a general movement toward eclecticism, of picking and choosing some procedures from one methodology, some techniques from another, and some exercise formats from yet another […] Eclecticism has at times been criticized […] as resulting a hodgepodge of conflicting classroom activities assembled on whim rather than upon any principled basis. In fact, effective eclecticism cannot be achieved without effort, and cannot be based on ignorance. It places a great deal of responsibility on the individual teacher´s ability to choose appropriate procedures and materials according to some principles".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> hablada, formal, informal). d) El nivel de competencia que se requerirá (Aguirre Beltrán, 2004: 648).

Por tanto, nuestro objetivo como profesores será discernir las necesidades comunicativas de los alumnos y diseñar las actividades más adecuadas para desempeñar su ejercitación. Así, Tarone y Yule (1989: 37-40) realizan un estudio de las "necesidades globales"[245] en el indican las herramientas primordiales para obtener los datos deseados. En este sentido, coincidimos con ellos, pues tanto las encuestas como la entrevista personal y, especialmente, la observación diaria en clase son fundamentales también en el MELAM como instrumentos que proporcionan información para nuestra retroalimentación. Por lo tanto, los resultados obtenidos de los alumnos nos ayudarán a mejorar el currículo, adaptarlo a sus exigencias y programar las posibles modificaciones, de forma que el alumno se identifique con el método. Así, como subraya Aguirre Beltrán (2004: 646)[246], los resultados obtenidos de la retroalimentación ayudarán al docente a diseñar el currículo adecuado con sus objetivos, contenidos, actividades y evaluación, que dependerán de la expresión de las necesidades realizadas por el alumnado.

Para finalizar, conviene precisar que el individuo basa su existencia en la satisfacción de necesidades, de forma que cuando las más básicas están cubiertas, y dependiendo de la personalidad de cada uno, se seguirá ascendiendo en la pirámide con el fin de complacer su propia realidad (Maslow, 1954 y 1957). De acuerdo con la interpretación realizada por King (2009) acerca de la estructura piramidal de Maslow, la base se muestra ancha por la importancia dada a las necesidades básicas y vitales y la

---

[245] Tarone y Yule (1989: 40): "A global needs analysis should identify the learners' purposes in learning the second language and arrive at an useful description of the situations which the learners will need to use it, including in that description the types of language-relates activities which typically occur in these situations. Will the learners be taking notes, reading directions, filling out forms, asking for information, taking orders or leading discussions? What general language skills are required for these activities: grammatical, sociolinguistic, strategic? In what mode so they occur: reading, writing, speaking, listening? Typical tools used in a global needs analysis are the questionnaire, the oral interview, and direct observation of both written materials and oral interactions central to communication in the target situation".

[246] Aguirre Beltrán (2004: 646): "el análisis de necesidades se perfila como el punto inicial para la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de este análisis permitirán determinar los objetivos y definir las características del programa, así como la revisión y evaluación continua, contrastando los objetivos con el grado de capacidad alcanzado en cualquier punto del proceso […] una vez que se ha definido –mediante un conjunto de procedimientos utilizados para hacer el análisis- para qué se necesita aprender la lengua […] se pueden tomar las decisiones relativas a la programación de los contenidos, establecer los métodos y actividades apropiados, su temporización y secuenciación, y decidir los criterios e instrumentos de evaluación. Estas decisiones facilitarán la consecución de las metas de aprendizaje y la verificación de la eficacia del curso".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cúspide, terminada en punta, indica el carácter superfluo de tales necesidades en el orden físico de la persona, aunque estas alimentan su espíritu. De esta forma, en el día a día con nuestros alumnos, observamos cómo cada persona sitúa el aprendizaje de la L2 en una posición de su pirámide, ya que aspiran a que el curso de español les ayude a cumplir sus necesidades comunicativas por distintas razones: mientras unos se conforman con resolver sus temas burocráticos y hacer sus compras, otros aspiran a relacionarse con la sociedad de acogida y sentirse parte integrante de un grupo[247].

4.6.3. La escucha activa[248]

Según la define el Dr. Torres de la Piedra (2012)[249], la escucha activa es "un esfuerzo superior que supone atender y entender la comunicación del otro desde su propio punto de vista. Hacerle sentirse escuchado, y ser capaz de atender a los pensamientos y sentimientos que subyacen a su mensaje." De esta forma, la escucha activa atiende y trata a familiares y pacientes con enfermedades terminales con el objetivo de hacerles esta etapa tan trágica de la vida más llevadera.

Asimismo, el MELAM también atiende y entiende a los alumnos a los que enseña, haciéndolos producir oralmente con el fin de que afiancen sus conocimientos de la lengua y expresen sus sentimientos acerca del método y la tarea desarrollada. De esta forma, se entabla una conversación con el alumno en la que el docente trata de evaluar su intervención y procura que la actuación sea lo más extensa posible. Tanto el profesor del MELAM como el voluntario que atiende a una persona afectada por una enfermedad terminal (el propio enfermo, su familiar o su cuidador) realizan un "esfuerzo superior" para escuchar, al mismo tiempo que tratan de aliviar la tensión de la situación del emisor. Para ello la *escucha activa* propone una serie de principios básicos, como son:

---

[247] Véase capítulo 5.2 y 5.4 en el que se exponen los resultados de las entrevistas personales y las encuestas en las que los alumnos expresan sus motivos y aspiraciones comunicativas en la L2.

[248] La escucha activa es reconocida en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: "Activación de indicadores de escucha: comunicación no verbal, paraverbal y verbal (contacto ocular, expresión facial interesada y relajada, inclinación hacia el interlocutor, asentimiento, etc.). Esfuerzo psicológico: concentración en el mensaje del interlocutor, comprensión (formulación interna de preguntas sobre intenciones, observación de la conducta paraverbal y no verbal del interlocutor, etc.), resumen interno del mensaje, confirmación e información de retorno respecto a la comprensión".

[249] Dr. Antonio Jesús Torres de la Piedra, Ldo. en Psicología, Máster en Psicología de la Salud y Experto en Cuidados Paliativos, además de Presidente y Psicólogo de la *Asociación para cuidados paliativos Girasol* en Alameda (Málaga).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Atender
- Entender
- Tomar perspectiva
- Escuchar
- Validar
- Reconocer y comprender todas las partes de mensaje
- Dar calidez

Todos estos principios básicos utilizados para paliar el sufrimiento de una persona en situación de angustia son igualmente válidos para suavizar la tensión contenida en el estudiante, que ha de exponer el conocimiento recientemente adquirido de la L2 ante los receptores en el aula. Por ello, la atmósfera facilitadora intervendrá en suavizar el estrés y el nerviosismo experimentado por el alumno. Así, la atención y el entendimiento entran dentro del papel comprensivo que adoptan tanto el voluntario que visita un hogar con el enfermo terminal como el profesor de lengua que enseña la L2.

En cuanto a la "toma de perspectiva", esta visión psicológica que consiste en ponerse en el lugar del otro es igualmente contemplada por Arnold (1999: 19) para la enseñanza de una lengua. Así, la empatía en el profesor de lengua es primordial para que el alumno se siente más cómodo y para que relativice la necesidad de perfección formal en la presentación de las intervenciones y desestime la importancia de los errores formales productivos.

También es imprescindible que la persona que recibe cuidados paliativos se sienta escuchada; para ello, el voluntario ha de "validar"[250] las intervenciones realizadas por esta persona para extraer toda la negatividad. Sin embargo, al validar las intervenciones del aprendiz de L2, además de procurar que se sienta escuchado, se trata de extender el discurso para que su participación activa se alargue al máximo y la práctica oral sea más intensa. Para ello, el profesor insiste en valorar la actuación del alumno y cuestiona cada afirmación, con el fin de prolongarla y que sirva de afianzamiento del aprendizaje. Así, es fundamental el "empleo de estrategias comunicativas tales como frecuentes

[250] Mediante la validación se cuestiona cada una de las intervenciones del emisor, con preguntas del tipo: "¿A qué te refieres con eso?", "¿Y cómo te sientes?", etc. En el MELAM, las preguntas se referirán al contenido del discurso del alumno, es decir: "¿Y qué pasó?", "¿y qué hiciste?", etc.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comprobaciones de la comprensión por parte del que habla […] y solicitudes de aclaración por parte del que escucha: ¿Qué quieres decir? ¿Te refieres a…?" (Ferrán, 1990: 285).

Igualmente, es necesario "reconocer y comprender todas las partes de mensaje", cuando se trata de valorar las emociones del paciente. Para ello, la escucha activa se sirve de técnicas, además de la validación, como:

- Paráfrasis: repetir lo que el otro dijo con otras palabras.
- Reflejo: comentar el sentimiento que se aprecia en la otra persona.
- Resumen/recapitulación: concretar todo el mensaje que se ha recibido.
- Asentimiento: mostrar que se está escuchando.
- Exploración/pregunta: interesarse por lo que se nos cuenta, haciendo más preguntas al respecto para saber más y con más detalle.
- Clarificación: concretar a qué se está refiriendo exactamente la otra persona.
- Validación: legitimar, dar valor o dar crédito a lo que la persona está viviendo.

Todas estas técnicas, recomendadas por el Dr. Torres de la Piedra para los cuidados paliativos, equiparan al profesor del MELAM con un psicólogo[251], cuyo papel es aliviar, consolar y tranquilizar a la persona a la que se asiste o enseña, la cual exteriorizará sus sentimientos y producirá la lengua objeto de estudio. En el caso de la enseñanza de una L2 por medio del MELAM, la técnica de la exploración resulta una de las más explotadas, pues el hecho de interesarse por lo que nos cuenta el alumno, haciéndole más preguntas al respecto para saber más y con más detalle, no solo fomenta la faceta comunicativa del método, sino que también se interesa por el aspecto emotivo del alumno, convirtiéndole en el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, Conquet (1983) expone en su obra el decálogo del perfecto oyente y en el establece unas pautas similares a las examinadas en la escucha activa y en las usadas en el MELAM:

[251] Esto nos recuerda al enfoque del "aprendizaje comunitario" (apartado 4.7.), en el que se crea una relación psicólogo-cliente, en la que aquel se muestra auténtico y transparente, aceptando y valorando a cada persona en su individualidad empáticamente. De esta forma, el cliente conseguirá una integración personal, que le capacite para funcionar con eficacia, a la vez que se volverá más personal, original y creativo, experimentando mayor confianza y enfrentando los problemas de la vida fácilmente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> El Decálogo del perfecto oyente: Adopte una actitud activa […] Mire al orador […] Sea objetivo […] Busque la longitud de onda […] Todos nuestros defectos de juicio y nuestras críticas apresuradas vienen de que no sabemos acoplar la emisión […] Descubra lo primero la idea central […] Descubra su objetivo […] Reaccione ahora […] corresponde a su dignidad de oyente hacer ahora un juicio de valor […] es esencial comprender y valorar lo que dice, pero también como lo dice […] El discurso ha terminado […] Es el momento de reconstruir mentalmente el plan general del informe […] ¡A esto se llama escuchar! (Conquet, 1983: 12-21).

Por tanto, son significativas todas las técnicas expuestas anteriormente, aunque igualmente fundamentales resultan aspectos formales como la actitud activa, la dirección de la mirada, a la que se refiere Conquet (1983), o las pautas no verbales y el manejo del ambiente[252], como sugiere el Dr. Torres de la Piedra.

En definitiva, todos los principios expuestos acerca de la escucha activa son contemplados en el MELAM, ya que desde nuestra experiencia pedagógica con alumnos mayores consideramos conveniente crear un ambiente adecuado en el aula que proporcione a los estudiantes confianza para interactuar con los nativos. Así, estos criterios de escucha activa, junto con la retroalimentación y la expresión de las necesidades son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. Además, también conviene analizar el concepto de error y su tratamiento y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

4.7. El tratamiento del error

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, los alumnos cometen errores en la producción de la LE/L2. De acuerdo con Blanco (2010: 14): "el error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que […] puede

[252] *Pautas no verbales*: mirar al interlocutor manteniendo el contacto ocular; mostrar interés con los gestos; facilitar su lenguaje con nuestros gestos; sentarse con proximidad (de frente o en L); inclinarse un poco hacia delante; no cerrar brazos y piernas; mantener una expresión facial positiva; mantener una actitud tranquila. *Manejo del ambiente*: buscar un ambiente tranquilo, íntimo y sin interrupciones; sentarse para hablar; eliminar elementos distractores en el ambiente como televisión o radio; asegurarse de que el enfermo está cómodo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más." Además, se advierte cómo a lo largo de la historia de la metodología de enseñanza de lenguas[253], el error ha sido considerado desde varias perspectivas. En el pasado fue juzgado como un elemento negativo, al que los alumnos se enfrentaban con vergüenza y temor. Así, aparecen algunos enfoques de enseñanza que tratan de resolver el problema del error desarrollando técnicas basadas en la repetición de estructuras en las que, supuestamente, no se dejaba cabida al error, este es el caso de los métodos conductistas[254].Sin embargo, como señala Ferrán (1990: 289-282), la evolución hacia una tendencia más mentalista concibió el error como un fenómeno natural, fruto del proceso de la instrucción[255]. A este respecto, Corder (1967: 163 y 1981: 5)[256] reflexiona sobre el carácter imperfecto de la realidad en la que nos hallamos, así como sobre las deficiencias encontradas en el proceso de enseñanza, por lo que señala que es preciso adoptar una actitud correctora una vez se haya cometido el error.

En general, se advierte una evolución hacia una posición que consideramos más lógica, pues el error se concibe como parte del proceso de interiorización de las reglas gramaticales y de los ensayos del alumno por generalizarlas. Además, desde esta postura más progresista, el error es aceptado y explotado como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, como veremos a continuación, también en el MELAM se considera fuente de rectificación y de aprendizaje positivo[257]. En este sentido, coincidimos con Fernández, quien percibe el error como un fenómeno natural en la progresión positiva de la interlengua del alumno:

> Por tanto desde la misma IL (interlengua), habría que hablar de producciones idiosincráticas, reveladoras del proceso de adquisición de la lengua. Con todo, dado que el

[253] Sobre el tratamiento del error en la historia de la metodología de lenguas Sánchez Pérez (1992), Larsen-Freeman (1986) y Richards y Rodgers (2001 y 2014).
[254] Véase capítulo 3 en el que se realiza un recorrido por las diferentes corrientes metodológicas que han influido en la historia de la enseñanza de ELE.
[255] Véase también Blanco (2010: 15).
[256] Corder (1981: 5): "In the field of methodology there have been two schools of thought in respect of learners' errors. Firstly the school which maintains that if we were to achieve a perfect teaching method the errors would never be committed in the first place, and therefore the occurrence of errors is merely a sign of present adequacy of our teaching techniques. The philosophy of second school is that we live in an imperfect world and consequently errors will always occur in spite of our best efforts. Our ingenuity should be concentrated on techniques for dealing with errors after they have occurred".
[257] Cabe destacar el carácter positivista del tratamiento del error en la enseñanza de lenguas de De la Torre (2004: 12), para quien "los hechos son interpretados según el modo como nos afectan, de manera que lo que resulta negativo para unos puede ser interpretado positivamente por otros. Aunque resulta muy difícil considerar positiva una desgracia, un suspenso, un accidente, una enfermedad, etc., una actitud constructiva termina extrayendo de ellos algún beneficio, alguna reflexión para la vida".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> AE (análisis de errores) tiene una fuerte vertiente didáctica y que, desde esa perspectiva, el logro se halla en la corrección, de acuerdo con la lengua meta, el termino error sigue vigente, aunque con una valoración positiva, no como algo desterrable, sino como un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje (Fernández, 1997: 27-28).

Además de ser considerado como un elemento necesario y natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, el error es valorado como un elemento que permite al profesor comprobar si método funciona. Al igual que la evaluación, que examina no solo el progreso del alumno en la asimilación de la materia[258], sino el funcionamiento del propio método de enseñanza (Cohen, 1987).

Sin embargo, los errores cometidos por los alumnos, desde el punto de vista productivo de la L2, pueden ser sopesados desde varias perspectivas con objeto de ser remediados o subsanados. Así, por un lado es necesario analizar el origen de tales errores y, por otro lado, averiguar el mejor procedimiento para resolverlos.

Por una parte, Corder (1967: 161-170) distingue entre "error" (*error*) y "falta" (*mistake*), ya que considera que existe una gran diferencia entre ellos y que la distinción entre unos y otros facilitará la labor del docente para repararlos. Así, mientras que el "error" es provocado por el desconocimiento de las reglas que rigen una determinada función lingüística (es decir, error de competencia), la "falta" es resultado de una negligencia cometida por el alumno ante los modelos de la L2 ya conocidos por él, cuyo origen puede ser un lapsus mental o descuido en la ejecución de la tarea que interfiere en la producción del aprendiz (Corder, 1967: 166). Pero el propio autor advierte de la dificultad de precisar el origen del equívoco, si se trata de error o falta, aunque entendemos que el profesor estaría en posición de averiguar su origen, pues si conoce la materia dada, será capaz de discernir si se trata de estructuras o vocabulario ya conocidos, en este caso falta, o si por el contrario son elementos nuevos que tratan de incorporar a su interlengua, en este caso error.

Del mismo modo, Vázquez (2009: 114) establece la dicotomía entre falta y error y encuentra su etiología en varias causas; así, apunta que aunque sean consecuencia de distracciones o faltas de esfuerzo por parte del aprendiz, muchas provienen de

[258] Sobre el tratamiento del error y la evaluación continua, véase Bordón (2004: 999).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

inferencias de la L1 y otras L3, por lo que el alumno desarrolla estrategias de regularización, simplificación y generalización. Al mismo tiempo, insiste en la forma de tratar estos errores para que una vez reparados no se repitan en el futuro (Vázquez, 2009: 114)[259].

A veces, la transferencia de elementos desde otros sistemas lingüísticos integrados en el cerebro del alumno se convierte en un impedimento para la producción correcta, lo que origina una interferencia (negativa) en la producción de la L2. Así lo analiza Scarcella (1990: 337) al advertir que el alumno reproduce el sistema de su propia lengua materna en la lengua nueva. De acuerdo con Blanco (2010: 16), Chomsky y su teoría cognitiva son los responsables del giro que supuso la concepción de la adquisición, pues en su obra, Chomsky (1965), desde un punto de vista psicolingüístico, considera la relevancia de los procesos mentales y examina el automatismo de la integración del nuevo conocimiento. Por tanto, la nueva lengua se desarrolla sobre la base del sistema cognitivo ya existente en el cerebro del alumno. La causa de los errores se busca en la interferencia de la L1, pues, como afirma Blanco (2010: 16), las estructuras de la lengua materna del alumno se prolongan a la L2, por lo que un análisis contrastivo de ambas lenguas ayudaría a predecir los errores de los aprendices[260].

Por otra parte, se observan diferencias entre los errores cometidos por los niños y por los adultos, ya que el proceso de adquisición de una L2 es diferente en un niño que en un adulto. El niño que asimila la L1 al mismo tiempo que la L2 incurre en errores de distinto orden que el adulto, cuya L1 se encuentra firmemente constituida en su cerebro. Así, los fundamentos de la lengua materna en el adulto pueden favorecer en ocasiones la transferencia positiva de elementos o estructuras desde la L1 a la L2, pues del mismo modo que la lengua materna supone una fuente de errores por la interferencia de elementos dispares en ambas lenguas, puede ocurrir que existan paralelismos estructurales o vocablos de orígenes similares, en cuyo caso la L2 se vería beneficiada por la facilidad con la que estos términos son asimilados por el alumno.

[259] Vázquez (2009: 114): "Que los errores no se evitan a través de ciertas progresiones gramaticales o de otro tipo, ni siquiera a través de la corrección continua, propia o de quien enseña. Que un número considerable de errores responden a la formación de hipótesis que realizan las personas que aprenden. Los errores –en pocas palabras- son una rutina y para superarlos o vivir con ellos es indispensable enfocar el aprendizaje como actividad consciente a partir de la adolescencia. Aprender una L2 significa algo más que aprender un código: significa desarrollar estrategias para aprender muchas lenguas".

[260] Véase también Corder (1981: 65-66) y Nemser (1971: 115).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Con respecto a la producción de errores del aprendiz de cualquier L2, algunos autores estudian la existencia de un elemento de detección que les ayuda a paliarlos, por medio del reconocimiento y la aplicación del remedio. A este respecto, Economidou-Kogetsidis y Woodfield (2012) analizan cómo los propios alumnos desarrollan internamente mecanismos que les ayudan a advertir sus errores, cuando se dan cuenta de que los han cometido, y de esta forma rectifican. Esta apreciación nos recuerda a la "hipótesis del monitor" de Krashen (1981 y 1983), que se refiere al conocimiento lingüístico que desarrolla el aprendiz internamente y que ejerce la función de guía o "monitor" ante la elaboración de enunciados erróneos, además desarrolla una segunda parte que trata de reparar los equívocos, una vez que estos se han producido. De una manera similar, el alumno que comete un error recibe una señal interna, a modo de retroalimentación, que le ayuda a modificar su intervención, como apuntaba Ferrán (1990: 285). Del mismo modo, el profesor se erige en mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de esta forma toma el papel de supervisor de los errores cometidos por los alumnos, a la vez que aplica el tratamiento reparador adecuado.

En relación a la corrección de los errores, Alba (2009) y De la Torre (2004), analizan la solución más efectiva para reparar el daño y beneficiarse de la situación para promover el aprendizaje. En este sentido, De la Torre (2004: 4-5)[261] coincide con los presupuestos del MELAM en que el error ha de ser explotado como una estrategia para promover el aprendizaje en el aula, pues lejos de ser parte integrante del currículo, ya que su aparición es totalmente arbitraria, se puede tratar como un procedimiento que ayude al alumno a recordar la materia y comprender las reglas lingüísticas para avanzar en el aprendizaje.

Asimismo, Gómez del Estal (2004: 779) propone dos subtipos generales de corrección atendiendo a la táctica empleada: la corrección implícita y la explícita. Al primer tipo pertenecen técnicas como las peticiones de aclaración, repeticiones, reformulaciones, además de la traducción. De entre todos estos procedimientos, el autor se inclina por la reformulación, por sus efectos positivos, ya que el aprendiz se beneficia al reconocer las formas erróneas y compararlas con las adecuadas en la lengua meta. Sin

[261] De la Torre (2004: 4-5): "Pero el error no es un fin, no puede serlo, sino una estrategia. En este sentido, el error forma parte de la misma visión estratégica del Proyecto Docente. La utilización del error debe ser instrumental; pero no como técnica precisa ni como pauta normativizada, sino como procedimiento o conjunto de procedimientos que nos ayudan a organizar secuencialmente las acciones en orden a alcanzar determinados fines educativos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

embargo, tanto Gómez del Estal (2004: 780) como Ferrán (1990: 285) coinciden en que la corrección explícita es menos frecuente, pues inhibe el interés productivo del alumno, llegando a desmotivarle. Por tanto, es imprescindible matizar la posibilidad de permitir un tipo de errores, *a priori*, aunque otros son desaprobados desde un primer momento. Por lo tanto, aquellos que impiden la comunicación y dan lugar a malentendidos en el contenido se han de subsanar en el momento en que se emite el mensaje, como insiste Ferrán (1990: 285)[262].

Igualmente, Fernández (1997: 30) acepta el error siempre que el fondo se haya comprendido, aunque la forma quede afectada[263]. Por tanto, serán tenidas en cuenta las necesidades lingüísticas de los alumnos[264]; es decir, cuando precisan cumplir unos requisitos de nivel, el docente deberá insistir en la corrección de las formas (como es el caso de los alumnos jóvenes que aspiran a cumplir los requisitos exigidos por los niveles del MCER), frente a aquellos que desean satisfacer necesidades comunicativas requeridas por las circunstancias especiales, como los alumnos adultos a los que ofrecemos el MELAM. En este sentido, coincidimos con la prioridad dada a los principios de comunicación y a la expresión de los contenidos, frente a la corrección de las formas, que también propugna el nivel umbral[265]. Así, observamos cómo en las conversaciones informales con adultos aprendientes de una LE/L2 se insiste en el

[262] Como señala Ferrán (1990: 285): "De momento no debemos olvidar que se corrigen preferentemente aquellos errores que impiden la comunicación y que, además la corrección se realiza por lo general mediante repeticiones en las que se rectifica lo anteriormente expresado (paráfrasis), siendo menos frecuentes las correcciones explícitas".

[263] Fernández (1997: 30-32) "Desde una perspectiva comunicativa, el criterio prioritario es, evidentemente, el de la aceptabilidad. Un error será más o menos grave en la medida en que afecte al mensaje y dificulte y distorsione la comunicación […] Ciertamente la gravedad estará siempre en función del nivel y de las necesidades lingüísticas de los aprendices; […] los primeros criterios que asumimos son los comunicativos el logro o no de la comunicación y el mayor o menor grado de distorsión del mensaje. Los errores más distorsionantes son los de léxico y los relacionados con la estructura de la oración (elementos omitidos o sobrantes, uso inadecuado de conectores y problemas de orden) […] Estrategias, mecanismos, tácticas, planes, procedimientos […]son términos que implican acción y que referimos a la adquisición-aprendizaje de las segundas lenguas suponen en el aprendiz un protagonismo activo en la apropiación de la nueva lengua. Estrategia […] cada una de las operaciones que efectúa quien aprende una lengua, de forma más o menos consciente, en el proceso interno de asimilar los datos disponibles –el input o aducto, y de ponerlo en práctica".

[264] En el Nivel umbral se exponen estas necesidades y las exigencias pertinentes de acuerdo con el nivel del alumno (Slagter, 1979).

[265] Van Ek y Trim (1991: 1): "Lo revolucionario fue comenzar a ver la formación de frases y el empleo de las reglas gramaticales como el fin mismo de la enseñanza de lenguas, sino como un medio para conseguir el nivel comunicativo deseado. La efectividad comunicativa será el éxito del proceso y no la enunciación de frases sin errores en la ejecución de los ejercicios formales de clase. Desde 1975, el nivel umbral ha sido la inspiración de multitud de métodos y manuales para la enseñanza de lenguas en todo el mundo. El público objetivo al que se dirige el nivel umbral son aquellas personas adultas que, aun teniendo conocimientos de la lengua meta ('falsos principiantes'), necesitan alcanzar un nivel para relacionarse con los nativos de tal lengua por motivos comerciales o culturales".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

significado, mientras que en la educación reglada a los jóvenes se les exige la perfección en el uso de los aspectos formales de la lengua objeto de estudio. Consecuentemente, la edad de los aprendices constituye un factor influyente relacionado con el tratamiento del error, pues, como advierte Gómez del Estal (2004: 772), el nivel de instrucción de los aprendices marcará la posibilidad de establecer explicaciones metalingüísticas en el aula, pues algunos pueden frustrarse ante la imposibilidad de comprender las exposiciones gramaticales, por ejemplo[266].

Además, es necesario que el profesor sea consciente del daño que ocasiona al alumnado las continuas interrupciones llevadas a cabo en el aula con el fin de corregirlos, (Ferrán, 1997: 300)[267]. Es importante prolongar la actividad productiva del alumno[268] y permitir la práctica oral sin reprimirle, por lo que la corrección habrá de esperar hasta el momento oportuno. Si aun así el error persiste, el docente podrá proveer de actividades *ad hoc* en las que se aclare la correcta realización de la estructura errada, para lo que se facilitará la práctica adecuada hasta su total dominio[269].

Como hemos ido señalando, los alumnos mayores[270] son personas sensibles desde el punto de vista docente, que se pueden desmotivar fácilmente y cuya autoestima se puede ver afectada por circunstancias personales. Por tanto, el profesor del MELAM debe ser consciente de cualquier eventualidad y facilitar la solución más eficaz, por lo que la corrección de errores se ha de efectuar de la forma más benévola con el fin de no

---

[266] Gómez del Estal (2004: 772): "Asimismo, hemos de ser conscientes de otras variables. La edad y el nivel de los aprendices determinan tanto los contenidos que debemos trabajar como la manera de hacerlo [...] Hay que tener en cuenta, además, los objetivos y el grado de instrucción de los aprendices. No se puede reflexionar sobre la lengua de la misma manera (o incluso habrá que evitarla) en contextos de inmersión o con aprendices poco letrados".

[267] Ferrán (1997: 300): "Sin embargo en tareas de producción libre donde el objetivo es el desarrollo de la fluidez, no deberá interrumpirse la actividad para corregir al alumno. El profesor tomará nota y, al acabar la actividad, se reflexionará sobre los errores cometidos proponiendo las formas correctas".

[268] Prolongar la práctica productiva del alumno que propugna Ferrán (1997) coincide con los principios expresados en la "escucha activa" que analizábamos en el apartado 4.6.3.

[269] Gómez del Estal (2004: 775): "[…] los propios profesores, puesto que su conocimiento gramatical […] provoca en muchas ocasiones no sólo que si ofrezcan descripciones inadecuadas, sino que se llegue a prescindir de los datos que no encajan en la regla de la que dispone el profesor, lo cual es un completo absurdo científico. Se suele decir que no hay nada más práctico que una buena teoría, pero esta afirmación debe completarse: no hay nada mejor para la teoría que una buena práctica, o lo que es lo mismo, una observación honrada de los datos. Es necesario realizar el esfuerzo de comprender la lengua. Si nos sentimos incapaces, es mejor ofrecer oportunidades de comunicación para el uso de los elementos lingüísticos sin que medie ninguna reflexión metalingüística por nuestra parte".

[270] El alumno objetivo del MELAM es una persona de una cierta edad, que cuando era estudiante sufrió la presión del error, que se consideraba un indicio de falta de estudio y, consecuentemente, motivo de castigo. Por esta razón, nuestros alumnos a veces se muestran reacios al aprendizaje de una lengua pues no quieren sentir esa misma sensación, y como ellos mismos expresan se niegan a sentir la presión de la "vuelta a las aulas" ("I do not want to go back to school!").

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

minar la confianza del alumno y la fluidez comunicativa de la clase. De manera que se hace imprescindible aplicar los procedimientos oportunos que faciliten la comprensión y la asimilación de la materia. A este respecto, el MELAM coincide con las propuestas realizadas por Fernández, en las que se contempla una serie de intervenciones para paliar los efectos de los errores y su corrección en la interlengua del alumno:

> Errores transitorios y […] errores fosilizables: Motivación continuada […] Riqueza en la exposición a la lengua en la interacción y en la expresión personal Proceso de aprendizaje: formación de hipótesis, muestras de lengua, observación guiada, contraste, conceptualización, practica controlada y creativa. Toma de conciencia y desarrollo de estrategias personales (2002: 11).

Asimismo, Blanco (2010: 22)[271] describe las diferentes maneras de efectuar las correcciones. El docente analizará las circunstancias específicas del grupo y de los individuos que lo forman y, en consecuencia, tratará de optimizar la situación instructiva con el fin de obtener el máximo provecho en el aprendizaje. La aplicación de estas técnicas será negociada con el alumno con el fin de que comprenda la actuación del profesor, y por otro lado, en cualquier caso, siempre serán ejecutadas empleando un tono amable, que evite la desmotivación. Además, se tratará de estimular el aprendizaje ante la comprensión de la corrección efectuada y, por consiguiente, el logro de la meta.

Asimismo, el MELAM se enfrenta al tratamiento del error, considerándolo como una oportunidad más que como un problema. Así, el objetivo del método no solo es progresar en el nivel de interlengua del alumno, sino tratar el error reutilizándolo para aprender de él y convertirlo en un recurso para afianzar conceptos. En consecuencia, en los niveles iniciales se permite la producción con un mínimo de corrección, (salvo en caso de malentendido en el contenido), con el objeto de que el alumno gane confianza y se familiarice con la pronunciación y articulación de la nueva lengua.

Otro factor relacionado con el tratamiento del error es la memoria, pues, como vimos anteriormente, las emociones inciden en el recuerdo de estructuras y léxico en el

[271] Blanco (2010: 22): "Existen, por tanto, diferentes formas de llevar a cabo una corrección y el profesor tendrá que negociar con sus alumnos al principio del curso cómo hacerlas e irá variando los procedimientos para no caer en la rutina y la desmotivación. El tono tiene que ser siempre amable. El alumno nunca se tendrá que sentir recriminado, de lo contrario, creará estrategias de evasión para no cometer errores (¿Qué te parece...? Depende/ No sé...) que no ayudan en absoluto al desarrollo de su aprendizaje. Y por último, no olvidemos que es importante estimular y premiar el trabajo realizado."

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aprendizaje de una L2. Así, los sentimientos de éxito o fracaso ante la producción evocan tales términos. Por consiguiente, cuando corregimos creamos una situación de la cual el alumno puede aprender. Así, como estudiantes de una LE recordamos situaciones en las que fuimos corregidos al usar un término o expresión de forma errónea. De forma inconsciente, cada vez que volvemos a pronunciar ese término, que sin duda aprendimos y no olvidamos, rememoramos aquel momento y desde entonces lo producimos con total conocimiento. Por esa razón, animamos a nuestros alumnos a que produzcan sin miedo, y les advertimos de que el error es sano y signo de aprendizaje, y que de una equivocación se puede aprender tanto como de un acierto.

En definitiva:

> Para el profesor, los errores son su campo de batalla; tanto que en esa guerra se puede olvidar de todo lo demás, sobre todo del desarrollo de la comunicación y de la posibilidad de que le aprendiz reestructure en ese momento su hipótesis; en el afán de corregir, muchas veces se interrumpe constantemente la comunicación, sin conseguir el objetivo, ya que esa corrección, se ha probado, es absolutamente ineficaz. Si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no solo son ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del errores, y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables donde pudiera desarrollarse la lengua (Fernández, 1997: 27-28).

Por esta razón, el MELAM considera que el error ha de ser considerado como una oportunidad más para aprender que permite al estudiante beneficiarse de sus propios fallos, pues de la rectificación y de su recuerdo se puede obtener rendimiento (De la Torre (2004). Así, durante el transcurso de la clase, el profesor explicará el error. En las clases del MELAM, el docente explota el sentido del humor para eliminar la tensión que supone ser corregido por el profesor, por lo que introduce algunas anécdotas en las que otros estudiantes han errado y los equívocos que esto ha llevado.

Además, debemos recordar, siguiendo a Corder (1981: 56), que el estudiante de una L2 aprende y comete errores precisamente porque domina en mayor o menor medida esta lengua. En todo caso, supone un progreso de su interlengua, por lo que el profesor ha de ser permisivo y benévolo con sus errores.

Muy relacionados con el error, están los conceptos de interlengua y fosilización

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.7.1. Interlengua y fosilización

Se denomina interlengua a la lengua utilizada por cualquier estudiante de una L2 o LE, la cual evoluciona desde el comienzo de su aprendizaje hasta alcanzar el máximo nivel en cuanto a precisión y fluidez. Este término fue acuñado por Selinker (1972), que definió el concepto de interlengua (*interlanguage*) como el sistema lingüístico que se sitúa entre la L1 del aprendiz y la L2 que pretende adquirir. Se trata de un sistema intermedio entre ambas estructuras que evoluciona de forma diferente en cada aprendiz, ya que este adopta su propia versión de la lengua meta, y que se encuentra en constante transformación. Para ello, el estudiante crea sus propias reglas y va creando estructuras lo más aproximadas al sistema real de la lengua objeto de estudio. Así lo considera Corder (1981: 66), quien resalta el carácter cambiante de la interlengua, debido al progreso que se experimenta en el conocimiento de la lengua meta por parte del estudiante. Igualmente, Nemser describe la *interlengua* como un sistema aproximado entre la lengua meta del estudiante y su propia lengua nativa:

> Approximative systems: The language systems represented in a contact situation can be classified in accordance with their functions as follows: 1. The target language is that in which communication is being attempted; in the case of a learner it is the language he is learning, when he uses it. 2. The source language is that acting as a source of interference (deviations from the norm of target language); it is normally the learner´s native language (Nemser, 1971: 115).

Como indica Corder (1982: 66), estas versiones que los estudiantes poseen acerca de la lengua meta se siente fuertemente influenciada por la lengua materna del estudiante, debido a que este sistema se encuentra ya bien estructurado en su cerebro. Por tanto, en los sucesivos ensayos por producir la lengua objeto de estudio, el estudiante puede sentirse positiva o negativamente influenciado por su L1, y esto dependerá, por un lado, del conocimiento y la seguridad en la estructura manejada, y, por otro lado, de la similitud de dichas estructuras en ambas lenguas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De acuerdo con Tarone (2006: 747)[272], en el estudio de la *interlengua*, se estableció un análisis contrastivo entre la lengua materna del estudiante y la lengua meta. Este estudio proclamaba que el origen de los errores y las peculiaridades del discurso de cada estudiante se hallaba en las transferencias realizadas desde la L1. Así, se observó cómo la lengua nativa del aprendiz se reflejaba en la versión personalizada de la L2 que este produce. Para Fries (1945: 9), la solución a la enseñanza de una lengua viene del estudio científico, no solo de la lengua meta, sino también de la lengua nativa del estudiante, por lo que el estudio contrastivo de ambas ayudará a desvelar las claves para el aprendizaje. De esta forma, el docente aplicará estrategias adecuadas en función de las diferencias encontradas entre las estructuras y los vocablos que los alumnos han de asimilar.

Por su parte, Selinker (1972) establece cinco procesos psicológicos considerados que intervienen en la interlengua, como son: (1) transferencia de la lengua nativa, (2) hipergeneralización de las reglas de la L2, (3) transferencia de la instrucción, (4) estrategias comunicativas y (5) estrategias de aprendizaje.

Con respecto a la transferencia de la lengua nativa del alumno en la L2, el estudiante encuentra *interlingual identifications*, esto es, elementos y estructuras que se asemejan en ambas lenguas y que, por tanto, inducen a la constitución de una lengua peculiar del estudiante (Selinker, 1972: 13). En el caso de los estudiantes del MELAM, a lo largo de las diferentes sesiones de clase encontramos ejemplos en los que los alumnos extrapolan el sistema de una lengua a la otra, de manera que en ocasiones este procedimiento les resulta ventajoso, pues los sistemas de ambas lenguas coinciden y el resultado es positivo. En cambio, en otras ocasiones el traspaso de elementos proporciona una versión errónea de la L2. Además, como argumenta Lado (1957: 2)[273], la transferencia de formas y significados desde la lengua nativa del aprendiz es transferida no solo desde la perspectiva de la lengua sino también desde la cultura del estudiante. Esta característica se observa especialmente en los alumnos mayores, cuyas costumbres se encuentran bien enraizadas en su idiosincrasia, por lo que el profesor

[272] Este artículo, aparecido en la revista *Elsevier Ltd*., es una reproducción del artículo original de Tarone, "Interlanguage" en *Elsevier Ltd*., 1994, 4, 1715-1719.
[273] Lado (1957: 2): "[…] individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture—both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

habrá de aportar las oportunas explicaciones del funcionamiento de la lengua y de la sociedad, además de aplicar el oportuno tratamiento de error.

A propósito de la corrección de errores y de la influencia que ejerce la lengua materna del aprendiz sobre su actuación en la L2, Corder (1992: 19)[274] analiza el predominio de la fluidez (*fluency*) en la producción de la lengua, frente a la exactitud (*accuracy*) en el uso de las formas, ya que se trata de enfoques de enseñanza basados en la oralidad y en el desarrollo comunicativo de los estudiantes. Tal es el caso del MELAM, que procura más la confianza de los mayores en sus dotes expresivas que el conocimiento de las reglas formales de la L2.

Por otra parte, con respecto a la hipergeneralización (*overgeneralization*) de las reglas de la lengua meta en la interlengua de los alumnos, a pesar de considerarlo un signo de progresión en el aprendizaje de la lengua, puede constituir un pretexto para que el alumno se estanque en errores y, de esta forma, queden fosilizados en su discurso[275]. Así, a veces nuestros alumnos mayores producen generalizaciones erróneas en el plano morfológico de la lengua y en algunas estructuras que ya han sido asimiladas. Asimismo, las "transferencias de la instrucción"[276] producen un alejamiento entre la interlengua y la lengua meta, debido a que la instrucción en clase resulta incomprensible para el alumno y de esta forma se produce una mala interpretación de las reglas en todos los planos, en el sintáctico, el morfológico e incluso en el fonológico.

Con respecto a las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje de Selinker (1972), las primeras son usadas por el alumno en el momento de la expresión oral con el objeto de suplir sus deficiencias comunicativas, mientras que las segundas

---

[274] En este capítulo póstumo de Corder (1992), incluido en la obra de Gass y Selinker (1992), el autor prefiere la referencia al "papel de la lengua materna del alumno" más que a la transferencia o a la interferencia de una lengua en otra.

[275] La fosilización se puede definir como "el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo" (DTCELE, s.v.).

[276] Piedehierro (2008: 55) realiza un estudio con estudiantes francófonos de E/LE en el que trata de demostrar que "las experiencias previas de aprendizaje pueden influir en el comportamiento escritor y en los productos escritos de usuarios de lenguas segundas, determinando tanto la aptitud de los escritores como la calidad de los textos. Este trabajo presenta un estudio que pretende mostrar la existencia de un proceso de transferencia de instrucción (Selinker, 1972) presente en la IL de productos escritos de un grupo de estudiantes francófonos de español lengua extranjera (ELE). Su objetivo fue establecer si distintos modelos de instrucción pueden ser un factor que explique el uso y el nivel de dominio de un determinado mecanismo lingüístico".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

son conjeturas sobre la L2 cuando se tratan de encontrar identificaciones entre la lengua materna y la meta.

Al mismo tiempo, cabe destacar el carácter permeable de la interlengua, ya que es lo que facilita la entrada de *input* de la L2 en el discurso del aprendiz, evitando el estancamiento y la *fosilización* (Fernández, 2009: 51)[277]. Frente a ello, la fosilización se relaciona con la impermeabilidad (Han y Tarone, 2014: 52)[278] y se relaciona con fenómeno que explica el fallo producido por la constante reaparición de estructuras lingüísticas erróneas en la interlengua del estudiante, que parecían erradicadas y que, sin embargo, continúan emergiendo[279].

Por otro lado, hay que tener en cuenta que las interlenguas son distintas en cada estudiante, debido a que la fosilización no se manifiesta en todos de la misma forma, ya que depende de: "*(a) construction-specific, (b) learner-specific, and (c) language-specific (L1-L2 Pairing)*" (Han y Tarone, 2014: 62). Es decir, el estancamiento en elementos y estructuras erróneas en la interlengua de un estudiante de L2 se materializa de forma diferente en cada individuo por las diferencias en el estilo cognitivo, el origen o la personalidad, por lo que no es posible generalizar incluso con los alumnos agrupados en un mismo curso ni para un mismo nivel.

También en nuestro caso se observan distintos errores provenientes de la *fosilización* de elementos y estructuras desarrollados por los alumnos. Estos fallos a nivel lingüístico persisten en la interlengua de estos alumnos de cierta edad a pesar de las estrategias de corrección llevadas a cabo por los docentes.

Como establece Krashen (1985: 43) en su teoría sobre la adquisición de segundas lenguas, la mayoría de los adultos estudiantes de una L2 dejan de asimilar la lengua de forma natural como lo hace un niño, de esta forma se produce un anquilosamiento en estructuras erróneas que evita que se adquiera el nivel deseado de la lengua. Así,

---

[277] Fernández (2009: 51): "La permeabilidad de las IL posibilita que los nuevos datos de la lengua meta 'input' sigan calando, reestructurando el sistema y haciendo evolucionar así la interlengua (en adelante, IL) hacia nuevos estadios. Si se pierde esa permeabilidad se produce el estancamiento y la fosilización. Desde una perspectiva didáctica el objetivo es evitar ese estancamiento y favorecer la evolución de la IL, que asimilamos al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua que se aprende".

[278] Han y Tarone (2014: 52): "Simply put, fossilization concerns interlanguage-particular features that are impermeable to such enviromental influences as instruction are exposure to the target language".

[279] Selinker (1972: 215-216): "linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Krashen[280] trata de buscar la solución a la *fosilización* en sus teorías sobre el aprendizaje de lenguas y culpa, entre otros factores, a la deficiente aportación de *input* realizada en clase o en contextos reales y al descuido del filtro afectivo, que consecuentemente conduce a la adquisición de formas que se desvían de las propiamente realizadas en la lengua meta.

En definitiva, son muchos los factores y las estrategias contempladas en el desarrollo de la *interlengua* de un alumno, como la edad del aprendiz, su L1, la motivación y actitud ante la lengua y cultura de la L2, así como "creencias, estilos cognitivos, capacidad de riesgo, tolerancia, autonomía, entorno, instrucción, métodos" (Fernández, 2009: 53-54)[281]. Efectivamente, factores como la edad, motivación, actitud, estilos cognitivos, etc., así como el método elegido para enseñar la L2 son claves para evitar la fosilización y progresar en la aproximación de la *interlengua* a la lengua meta. Asimismo, Fernández (2009: 53) destaca el papel de las actividades de clase, especialmente aquellas en las que se fomenta la práctica oral significativa.

Como consecuencia del estudio de la L2, la *interlengua* del alumno se aproxima cada vez más a la legua de los hablantes nativos, gracias a la enseñanza en clase y al contacto con la L2. Así, los sucesivos contactos con la lengua meta resultan positivos, ya que en cada contacto con el aducto de los nativos se incrementa el conocimiento de la lengua que se aprende. Del mismo modo, cada vez que los estudiantes producen educto, están afianzando el conocimiento de la lengua meta y, de esa manera, su la interlengua progresa hasta aproximarse a la lengua de los nativos.

[280] Krashen (1985: 43): "Most adult second-language acquirers 'fossilize', that is, they stop short of the native speaker level of performance in their second language. The question that must be asked about fossilization is whether the theory of second-language acquisition can account for it […] I will suggest, in this section, that there are several possible causes of fossilization: 1.Insufficient quantity of input. 2. Inappropriate quality of input. 3. The affective filter. 4. The output filter. 5. The acquisition of deviant forms".

[281] Fernández (2009: 53-54): "Sugiero ensayar con las estrategias del 'buen aprendiz' o aprendiz con éxito y profundizar en las causas y variables que entran en juego (edad, lengua y culturas de procedencia, motivación, actitud, creencias, estilos cognitivos y […] capacidad de riesgo, tolerancia, autonomía, entorno, instrucción, métodos".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.8. ¿Qué es el MELAM?

Como hemos venido señalando, el método de enseñanza de lenguas MELAM se diseña para satisfacer las necesidades de aprendizaje de una L2 de un grupo de estudiantes de la tercera edad. Al tratar de satisfacer las exigencias comunicativas y adaptarse a los estilos cognitivos de los componentes del grupo, se perfila un método basado principalmente en los enfoques comunicativos, y compatible con las necesidades expresivas de los alumnos.

Con el fin de exponer los principios y teorías por los que se rige el MELAM y clarificar sus principios y fundamentos se ha realizado un recorrido por los enfoques de enseñanza de lenguas expuestos en el capítulo 3. Además se han analizado una serie de factores determinantes en el aprendizaje de lenguas, así como otras hipótesis relacionadas con la adquisición y expresadas a lo largo del presente capítulo. Todos estos presupuestos que seguidamente resumimos perfilan el MELAM.

En relación con los distintos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas, observamos que los métodos tradicionales, basados en las explicaciones gramaticales y en la traducción y comprensión de textos en la lengua meta, contrastan con los presupuestos del MELAM, no porque este último deje de lado el estudio del componente gramatical, sino por los procedimientos empleados por el método de gramática-traducción. Aquellos enfoques otorgaban todo el protagonismo al docente, que exponía la materia al tiempo que dirigía los ejercicios de clase, mientras que el aprendiz de lengua quedaba relegado al papel de mero espectador de su propio proceso de aprendizaje.

Con respecto al método directo, este presenta algunas características comunes con nuestro método. Así, coincidimos con la idea de que para la adquisición de la L2 es necesaria la interacción oral en la lengua meta. Además, también compartimos el "método cíclico de la instrucción", esto es, tratar de enseñar todo a todos los estudiantes, aunque procurando una adaptación al nivel de lengua del alumno. Asimismo, el MELAM aconseja relegar la comprensión de la gramática de la lengua meta a una etapa en la que esta se domine, ya que, como propugna el método directo, no es necesario el conocimiento de las reglas lingüísticas para hablar la lengua, como sucede en la adquisición de la L1.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También encontramos similitudes entre el MELAM y aquellos métodos que surgen a partir de los años 60 y que tratan de enseñar la LE/L2 por medio de la atención a los sentimientos de los alumnos. En este momento de auge de la psicología humanística se presta un especial interés a los factores afectivos, como el estrés o la motivación, involucrados en el aprendizaje de la lengua. Para ello, se procura crear un ambiente óptimo en clase que propicie la interacción y los intercambios significativos entre los alumnos. En esto es en lo que el MELAM se diferencia de los métodos estructuralistas, ya que consideramos que la práctica oral en clase ha de estar relacionada con las vivencias y los sentimientos de los alumnos, y no con las estructuras que el método decide explotar.

Por otra parte, el MELAM comparte varios de los planteamientos del método de aprendizaje comunitario y de la sugestopedia en el sentido de que procuramos atender a los sentimientos de los alumnos con objeto de crear una atmósfera en clase que mitigue los miedos y motive la producción. De igual forma observamos una coincidencia entre los enfoques humanísticos y el MELAM pues todos tratan de adaptarse a las necesidades comunicativas de cada alumno con la intención de evitar sentimientos negativos hacia la tarea y procurar el acercamiento personal.

En este sentido, encontramos también analogía con el método de las inteligencias múltiples, que analiza el perfil de cada alumno para ofrecer el tipo de enseñanza que mejor se adapte a sus capacidades. Pues entendemos que existen distintos tipos de inteligencias y diversos estilos de aprendizaje, de esta forma tratamos de ofrecer un aprendizaje personalizado y proporcionar los temas que se adaptan a los intereses y gustos de los alumnos.

Además, existen otros enfoques que presentan coincidencias con nuestro modelo, como es el caso del método de respuesta física total, que defiende la idea de que en clase se ha de proporcionar el *input* adecuado al nivel de los alumnos, seguido de las explicaciones y actuaciones del profesor para su comprensión. Sin embargo, no compartimos la técnica del movimiento en clase como respuesta al estímulo de la enseñanza, debido a la edad de nuestros alumnos. La hipótesis del *input* comprensible es igualmente contemplada como una de los fundamentos de nuestro método, que junto con otras cuatro constituyen la base del enfoque natural. También, y como parte de dicho enfoque, compartimos su teoría del filtro afectivo, puesto que consideramos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

imprescindible la relajación experimentada por el alumno con el fin de que se propicie la adquisición de las nuevas formas.

Con respecto al método silencioso, basado en la psicología cognitiva, coincidimos con sus presupuestos en la importancia dada a la producción del alumno en un entorno comunicativo. También el MELAM contempla el silencio del profesor ante la progresiva capacidad productiva del alumno, que de esta forma afianza su conocimiento de la lengua en un ambiente relajado en el que se favorece la confianza. Asimismo, coincidimos con este método en concebir el aprendizaje como un proceso que ha de partir de la base de lo que el alumno conoce, incluyendo su L1, en progresión hacia lo nuevo, hasta alcanzar el nivel de lengua requerido. Así, el MELAM trata de relacionar los conocimientos previos del individuo con los nuevos que se van adquiriendo. A través de esa conexión entre lo conocido y lo nuevo se genera un aprendizaje significativo y cercano a la realidad del alumno.

Hacia finales del siglo XX surgieron métodos de enseñanza de lenguas, inspirados en las diferentes destrezas y competencias lingüísticas, que buscaban adaptarse a las necesidades del momento educativo. Entre ellos, el método de la lengua completa trata de fomentar la comunicación en clase, al mismo tiempo que integra la cultura del estudiante en los temas del aula. También el MELAM tiene en consideración los rasgos culturales del alumnado y procura que las diferencias con la cultura meta se incorporen a las actividades comunicativas de clase.

Las metodologías relacionadas con la competencia léxica, como el enfoque léxico, basan sus estudios en las combinaciones de palabras y en el análisis y aprendizaje de las colocaciones de elementos léxicos en el discurso. Al comparar este enfoque con el MELAM, observamos, por un lado, divergencias debidas al hecho de que en nuestro método no se contempla el análisis de combinaciones de palabras ni la exposición de colocaciones. Sin embargo, coincidimos con el enfoque léxico en cuanto a la clasificación de campos semánticos como base para la elaboración de las unidades didácticas para la enseñanza de una L2.

Como hemos señalado con anterioridad, el MELAM consiste en una metodología basada en los enfoques comunicativos que toma en consideración rasgos de distintos métodos. A estos principios se le unen unos procedimientos en clase que ayudan al profesor a exponer la materia en función de las necesidades de los alumnos y de sus

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estilos de aprendizaje. En este sentido, el enfoque léxico aporta a nuestro método la disposición de las unidades didácticas en torno a temas interesantes para el alumno, de forma que a una inicial exposición de elementos individuales, pertenecientes a un mismo campo semántico, le sigue una serie de actividades de ejercitación formal, acompañada por la correspondiente práctica oral[282]. Por lo tanto, el enfoque léxico inspira el diseño de procedimientos encaminados a la elaboración de actividades de clase.

Así, las unidades didácticas del MELAM comienzan con la exposición de elementos léxicos, a lo que siguen tareas que propician la ejecución de estructuras sintácticas superiores, hasta llegar a la realización de textos –orales y escritos- de significado pleno. Estas disposiciones de la lengua son las que proporcionan el nivel adecuado para que los alumnos se comuniquen en la lengua meta.

También nos nutrimos de las aportaciones del enfoque por tareas para la organización de las actividades diarias de clase, ya que al igual que este enfoque siempre se procura la posibilidad de realizar una ejercitación comunicativa de la lengua. Con este fin, el MELAM diseña una serie de pequeñas actividades de clase que trabajan las formas y la producción oral. Estas tareas van encaminadas a la consecución de un diálogo final en el que participan todos los componentes del grupo y en el que se propicia una conversación real entre ellos.

Como señalábamos al tratar sobre el enfoque comunicativo, a las competencias tradicionales[283] se les unen la competencia estratégica y la sociolingüística. Ambas se centran en potenciar las aptitudes comunicativas desde los temas que les interesan a los alumnos y de esta forma ayudarles a desenvolverse en la nueva situación social en la que se encuentran. Para ello, el MELAM y el enfoque comunicativo desarrollan actividades en las que el alumno se enfrenta a diálogos abiertos en los que se esperan respuestas libres y auténticas. En este sentido, evitamos actividades como las de los enfoques de base estructuralista, en los que las respuestas a las preguntas planteadas en

[282] Melka (1997: 84-85) advierte de la importancia del estudio de los elementos léxicos a los que el autor considera que son más cercanos y accesibles al aprendiz a los que es importante buscar una relación de "familiaridad". Desde ahí se levanta la estructura del conocimiento de la lengua a través de la construcción de estructuras superiores.

[283] Chomsky (1965) establece la competencia lingüística; Hymes (1986), la competencia comunicativa; y, finalmente, Canale y Swain (1980 y 1988) desarrollan una teoría de cuatro componentes de la competencia comunicativa, en las que incluyen la competencia gramatical, la competencia socio-lingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

clase están cerradas, de forma que se obstaculiza la expresividad de los estudiantes. Por tanto, el enfoque comunicativo crea una atmósfera propicia para el intercambio significativo y real de los alumnos. Del mismo modo, el MELAM proporciona las herramientas y las técnicas para que mediante las estrategias del propio alumno, este elabore sus mensajes de acuerdo con los conocimientos de la L2 que se van adquiriendo.

Por otro lado, coincidimos con el enfoque de enseñanza procesual en la importancia dada a la autonomía del estudiante, así como la capacidad para comprender el funcionamiento de la nueva lengua y para elaborar sus propios mensajes a partir de los elementos adquiridos. Este enfoque, igual que el MELAM, propone unos objetivos, contenidos y procedimientos al inicio del curso que serán modificados en función de las necesidades comunicativas del alumnado. También las programaciones del curso se irán diseñando en función de su estilo cognitivo o de los temas de interés que motivan al estudiante.

En los principios generales de la enseñanza-aprendizaje en alumnos mayores, los elementos fundamentales que intervienen en este proceso son, al igual que en otros procesos de enseñanza de lenguas, la lengua objeto de estudio, los procedimientos empleados para propiciar su aprendizaje, y el sujeto aprendiz de esta disciplina, para el que se planifica y adapta el proceso, atendiendo a sus capacidades, intereses y circunstancias personales.

Así, hemos descrito los factores[284] que influyen en mayor o menor medida en el aprendizaje de una lengua, como son la inteligencia, la aptitud, la memoria o la actitud, de lo que se desprende que la adecuada dosis de motivación y la focalización de las tareas en los temas de interés del estudiante convierten el aprendizaje de la L2 en una experiencia positiva de la que los alumnos mayores se ven beneficiados. Así, el factor edad[285] puede influir positivamente, ya que como hemos señalado en este capítulo, una mayor experiencia vital aumenta el interés del alumno por la tarea del aprendizaje.

[284] Véase factores intervinientes en el aprendizaje de una L2 en el apartado 4.1 de este mismo capítulo.
[285] La edad constituye una ralentización de actividades físicas y mentales, lo cual no implica necesariamente la imposibilidad de conseguir el objetivo de comunicarse en la L2. Además, según apuntamos, en el momento actual se aprecia una prolongación de la etapa del aprendizaje de la persona a lo largo de todo el ciclo de su vida, de ahí la gran cantidad de personas de todas las edades que deciden emprender el camino de la educación. Así, las afirmaciones de Whitnall et al. (2004: 14) relacionan los factores motivacionales con la edad en las personas mayores: "older people should be encouraged to

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Además, existe otro factor influyente en el proceso de aprendizaje de una lengua, este es la actitud positiva ante la lengua y la cultura de la L2. Esta circunstancia favorece el aprendizaje debido a que se genera un movimiento del adulto mayor hacia la meta (motivación extrínseca). En el caso de nuestros alumnos, estos se proponen el fin de relacionarse con los nativos de la comunidad en la que se encuentran inmersos. Sobre la base del elemento motivador, existe el acicate diario que el profesor proporciona al alumno con materiales para la práctica oral que aumentan su autoestima.

Con la motivación como herramientas de cohesión de todo el MELAM, realizamos una síntesis de los fundamentos de nuestro método:

ATENCIÓN A LA AFECTIVIDAD

Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del método, el docente considera cada elemento del sistema y, tras la aplicación de cada técnica o procedimiento, analiza el estado afectivo del estudiante para valorar sus sentimientos hacia el curso y motivarlos hacia la meta: la adquisición de la L2. Para ello, el método considera indispensables procedimientos que se constituyen como favorecedores del aprendizaje. Estos son, por un lado, la práctica comunicativa significativa[286] –por la cual se crea un contexto de aprendizaje en el que el alumno adquiere los nuevos vocablos como si se tratara de una conversación espontánea– y, por otro lado, la adecuada exhortación sobre la actuación oral del alumno por parte del profesor, que aumentará sus expectativas de éxito.

INPUT COMPRENSIBLE

Uno de los principales pilares de nuestro método es el *input* comprensible como principal fuente diaria de aducto. Este discurso recibido por el alumno en el aula puede

express and exchange views. They could also be encouraged to use critical thinking skills to challenge negative beliefs about their capacities". Es decir, durante la práctica docente en el aula, los profesores deben desarrollar estrategias para atenuar los sentimientos negativos que los alumnos mayores albergan acerca del hecho de haber pasado los 65 años, lo que, junto a los resultados positivos del aprendizaje diario, contribuyen a la motivación.

[286] Así lo considera Nagy (1997: 68-76): "[…] people pick up much of their vocabulary knowledge from context, apart from explicit instruction […] second-language learners will be less effective than native speakers at using contexts, at least until they achieve a fairly high level of L2 proficiency".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

venir del profesor, nativo de la lengua, o de los demás estudiantes incluidos en el grupo. El requisito primordial para que el aducto forme parte del aprendizaje del alumno es que sea comprensible y, para ello, el mensaje ha de adaptarse a su nivel de lengua. Por lo tanto, en cada unidad didáctica del MELAM se exponen muestras de lengua oral para la adquisición progresiva de la L2. Para ello, este *input* comprensible se ajusta al nivel del estudiante acogiéndose a los elementos de la lengua que posee inicialmente y, desde esta base, se incorporan nuevos ingredientes que van construyendo el armazón del nuevo sistema.

INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS SIGNIFICATIVOS

El discurso del aula, además de suponer el origen de la oralidad y la espontaneidad en clase cada día, constituye el motivo que mantiene el entusiasmo del alumno hacia la meta. Por tanto, el profesor ha de trabajar en clase para crear un ambiente de comunicación y de intercambio social, fomentando la participación con un discurso real y significativo en el que la lengua se adquiere de forma placentera.

FILTRO AFECTIVO

Estos intercambios comunicativos en un ambiente distendido influyen en el filtro afectivo del alumno y, en consecuencia, en su interlengua. De esta forma, se tienen en cuenta los sentimientos de los alumnos y se procura mitigar la negatividad y fomentar la positividad en cuanto al método y a la meta, buscando siempre un acercamiento entre profesor y alumno.

OUTPUT COMPRENSIBLE

Paralela a la teoría del *input* comprensible, encontramos la del *output* comprensible, que consiste en animar a nuestros alumnos a producir en la lengua meta desde la primera sesión, pues consideramos que la familiarización con la nueva pronunciación y el sistema no se debe retrasar. Además, observamos que la producción inmediata implica al alumno en la tarea desde el mismo momento en que comienza la actividad y afianza sus conocimientos de la L2.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EMPATÍA Y PRODUCCIÓN

En nuestro caso, además, para animar a nuestros alumnos a la participación oral recurrimos a técnicas como las de la escucha activa, en las que el alumno ocupa el papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se procura siempre la atención sobre los sentimientos del alumno y se persigue la participación activa y productiva del estudiante en clase. En este ambiente comunicativo, el profesor emplea procedimientos encaminados a que el alumno progrese en el aprendizaje de la lengua.

RETROALIMENTACIÓN COMO INTERPRETACIÓN DE LA PRODUCCIÓN

Por otro lado, consideramos la retroalimentación como la respuesta a la comprensión de los mensajes, es decir, la señal recibida por el estudiante-emisor a la interpretación de su intervención. Esto no solo ayuda al estudiante a conocer la opinión del receptor acerca del contenido del mensaje, sino que también le permite comprobar si las formas empleadas han sido las correctas. De esta manera, en una metodología eminentemente comunicativa como el MELAM y cuya base es productiva, tanto oral como escrita[287], la retroalimentación se constituye como el filtro utilizado por los aprendices emisores de la lengua en contacto con los nativos en contextos reales, pues en el ambiente protegido y seguro del aula es el profesor el que interviene para rectificar las participaciones erróneas de sus alumnos.

RETROALIMENTACIÓN COMO EXPRESIÓN DE LAS NECESIDADES

Con retroalimentación nos referimos al procedimiento a través del cual el alumno exterioriza sus sentimientos y manifiesta sus necesidades. El profesor ha de saber interpretar tanto el grado de satisfacción del alumno frente al método como sus necesidades de aprendizaje.

[287] El MELAM es una metodología de enseñanza de lenguas de base comunicativa en la que se espera la producción del alumno tanto oral como escrita. Así, la mayoría de los ejercicios de clase contienen una parte escrita complementada por una ejercitación oral, que generalmente suele ocupar un porcentaje mayor de la clase. Esto es debido a que los alumnos mayores demandan más atención sobre las actividades orales que sobre las escritas, ya que es la destreza que más necesitan en su vida cotidiana.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TRATAMIENTO DEL ERROR

A propósito del tratamiento del error, el MELAM considera las intervenciones erróneas de los alumnos como actuaciones naturales fruto de la progresión de la interlengua en el proceso de aprendizaje; por eso, el error ha de ser tratado de forma adecuada y de ninguna manera penado. Al contrario, el método propone explotar la aparición del error, como procedimiento en el aula, para ayudar a todos los alumnos a comprender el funcionamiento de la lengua. Así, nuestra experiencia muestra cómo la corrección de los errores en común ayuda a los alumnos a recordar estructuras y elementos léxicos.

Por eso, el MELAM en los niveles iniciales afronta el error serenamente y trata de remediar los fallos de contenido más que de forma, siempre que produzcan una mala interpretación del mensaje. Una vez que los alumnos han avanzado en su conocimiento de la lengua y tienen más confianza en la L2, las correcciones se hacen más frecuentes, con el objetivo de ayudar a perfeccionar su interlengua.

CONTENIDOS CULTURALES Y PRAGMÁTICOS

Además, el profesor ha de estar pendiente no solo de los errores lingüísticos sino también de los pragmáticos o culturales. Para ello es conveniente incluir contenidos adecuados relativos a estos temas en el currículo de lengua. Así, es imprescindible que el docente considere el componente cultural cuando trata de exponer la lengua, pues ambos componentes, lengua y cultura, se encuentran bien entroncados y resultan indisociables.

Esta necesidad se hace patente en el MELAM desde el momento que observamos que el extranjero que llega a nuestra comunidad, con sus normas y costumbres, necesita comprender el mundo que le rodea para vivir en armonía y proporcionarle el adecuado entendimiento con la comunidad nativa. De esta manera, se pueden evitar no solo errores en el contenido de los mensajes sino también malos entendidos culturales que den lugar a discordias y desavenencias indeseadas. De esta forma, la competencia pragmática se constituye en parte imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje y ha de ser trabajada diariamente en el aula. Hemos de recordar, a este respecto, que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

este es uno de los motivos iniciales que movieron al estudiante al conocimiento de la lengua: el conocimiento de la lengua meta como vehículo para interpretar y respetar la cultura de la sociedad de acogida.

4.9 Consideraciones finales acerca del MELAM

Para concluir este capítulo conviene señalar que esta investigación ha venido motivada por la necesidad de enseñar español como L2 a un grupo de adultos pensionistas extranjeros, procedentes de países del norte de Europa, que llegan a nuestra escuela demandando el aprendizaje de la lengua española con el propósito de establecer intercambios comunicativos con nuestra comunidad.

Al mismo tiempo, queremos resaltar el hecho de que aunque se han realizado investigaciones al respecto, la mayoría quedan relegadas al ámbito académico de la didáctica, pero sus resultados no trascienden al quehacer diario de las aulas. En este sentido, De la Torre (2004: 5) anima a docentes e investigadores a divulgar los resultados de sus trabajos con objeto de mejorar las condiciones educativas de toda la comunidad:

> Si aceptamos que no hay mejora sin cambio, es preciso plantear la enseñanza como estrategia que nos conduzca a conseguir cambios en conocimiento, habilidades y actitudes. La pregunta clave es: ¿cómo realizar el cambio en profesores y alumnos? De poco sirve disponer de teorías si no conseguimos que los alumnos mejoren en algún aspecto de su aprendizaje y los profesores en algún aspecto de su enseñanza. El desarrollo profesional del docente está como trasfondo de este trabajo, como finalidad de cualquier innovación centrada en la escuela. El objeto de la didáctica no está tanto en definir y legitimar las finalidades educativas, ni en analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni en comprobar los resultados previstos, sino en proponer estrategias de formación, entendiendo esta como cambio en la faceta cognoscitiva, afectiva o efectiva. Es importante saber qué se pretende y para qué, pero no lo es menos poner los medios para alcanzarlo. Si hacemos una excelente planificación, pero no va seguida de un cambio efectivo, realizamos esfuerzos vanos (De la Torre, 2004: 5).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Así, la investigación llevada a cabo en este trabajo, encaminada a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 en alumnos mayores, pretende ser una ayuda para aquellos profesores que se enfrenten con la tarea de instruir a estudiantes adultos mayores. La ejecución del método será efectiva siempre y cuando se consideren todos los factores que entran en juego y la forma de aplicar sus técnicas y procedimientos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 5. Resultados del estudio etnográfico y propuestas de programaciones didácticas

En el presente capítulo se muestran los resultados de las entrevistas personales realizadas a nuestros alumnos mayores como parte del estudio etnográfico llevado a cabo en este trabajo. Las respuestas recogidas nos ayudarán a establecer un perfil general sobre nuestro alumnado, así como particularidades sobre los individuos que componen nuestros cursos de español a los que se aplica el MELAM. Seguidamente, introduciremos una muestra de las unidades didácticas con las que enseñamos a los estudiantes que se dirigen a la escuela, siempre y cuando se trate del perfil general de alumnos mayores con las necesidades comunicativas que se expresan en este trabajo. Tras detallar las características de las unidades en cuanto a objetivos, contenidos, procedimientos y evaluación, analizaremos los resultados recogidos de la muestra de alumnos acerca de sus experiencias y apreciaciones sobre al aprendizaje de español con el MELAM.

Para comenzar, definiremos el entorno y el alumno objeto de estudio para el cual se han diseñado las posteriores unidades didácticas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.1. El alumno y su entorno

Con el término *gerontología* se alude, como algunos autores[288] han indicado, a la educación más allá del período educativo reglado y de la etapa laboral.

Tradicionalmente, la jubilación marcaba el final de la etapa laboral de la persona y se asociaba al fin de la vida activa, tanto física como mental. Por tanto, la disciplina que estudia la pedagogía para personas mayores, como sostiene Carvajal (2008), es fruto de una concepción más reciente. En este sentido, Whitnall *et al.* (2004: 1), reflexionan sobre los juicios negativos e ideas preconcebidas que la jubilación lleva aparejados[289]. Además, consideran beneficioso para la sociedad mantener a los individuos mentalmente activos, ya que se ha demostrado que de esta forma estos se convierten en ciudadanos más participativos socialmente (Whitnall *et al.*, 2004:15). Asimismo, la actividad física y mental mantiene a los mayores apartados de las preocupaciones por su estado físico y, por tanto, de los servicios sanitarios, lo que a la larga se traduce en un ahorro en el gasto general del país.

Así, coincidimos con Whitnall *et al.* (2004), pues, cuando observamos el comportamiento de nuestros alumnos mayores nos sorprendemos al comprobar que ninguno de los mitos y creencias acerca de este grupo de población se cumple, y no hacen justicia a la realidad vital de los ancianos en general ni a los alumnos que acuden a nuestros cursos. Por ejemplo, no estamos de acuerdo, al igual que Whitnall *et al*. (2004: 40), con las opiniones acerca de que los mayores no se interesan por los problemas de la actualidad. Nuestros alumnos se involucran en los temas de la comunidad, incluso en política; además, toman parte en asociaciones benéficas y en colectivos de diferentes índoles (deportivos, culturales, gastronómicos, etc.).

---

[288] Carvajal (2008) en su obra se refiere a la gerontagogía como la una ciencia cuyo foco de estudio es la persona mayor siempre que se encuentre en situación pedagógica. Este nuevo enfoque utiliza el criterio de edad para diferenciarse de la pedagogía, asimilada semántica e históricamente a la educación infantil y juvenil, y el criterio laboral para desmarcarse de la andragogía, referido a los adultos que aún se encuentran en edad laboral.

[289] Véase Whitnall *et al.* (2004:13-62): "Older people have nothing of value to say […] 't is not worthwhile encouraging older people to engage in learning […] Older people have less brain capacity. Older people's brain power has diminished […] Older people are too slow to learn anything new […] Older people forget things. […] Older people are not interested in today's world […] Older people are frightened to go out […] Older people do not travel […] Older people are not interested in learning […] Older people are not interested in learning anything new […] Older people are not interested in information and technology […] Older people are not interested in environmental issues".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Igualmente, existen otras creencias acerca de los mayores y su relación con el exterior, que no concuerdan con el modo de vida observado en los extranjeros asentados en nuestra comunidad. Por un lado, todos ellos llevan una vida activa en cuanto a viajes dentro y fuera del territorio nacional y salidas para desarrollar diferentes actividades propuestas por los conciudadanos. Y, por otro lado, se interesan por aprender no solo la lengua de la comunidad en la que viven, sino otras muchas materias a las que acceden a través de cursos ofrecidos por diferentes asociaciones. En general, se muestran abiertos a compartir la experiencia del aprendizaje con estudiantes de cualquier edad; de hecho, son muchos los mayores que estudian en universidades con jóvenes de todas las edades[290].

Asimismo, no son ciertas las ideas sobre su falta de interés por las nuevas tecnologías, pues nuestros alumnos se relacionan por medio de internet y de las redes sociales con sus parientes y amigos, tanto en su L1 como en la L2.

Además, se interesan por el reciclaje y todas las formas de contribuir con el medio ambiente y la conservación de los espacios naturales, pues todos ellos admiran la naturaleza que rodea la comunidad en la que viven, así como la protección del planeta.

Whitnall *et al.* (2004) subrayan también el interés mostrado por los ancianos por aprender cualquier materia atractiva que les ayude a mantener su cerebro activo[291]. Así, Hori y Cusack (2006: 6) abogan a favor de la actividad mental para personas mayores: "Mental fitness for life, designed for people to exercise their minds, their ability to think, learn new things, and avoid memory loss as they age". Por lo tanto, se considera de manera generalizada que el ejercicio mental es beneficioso para las personas mayores, como puede ser aprender alguna nueva materia para ejercitar el entendimiento y de esta forma evitar la pérdida de memoria y el decaimiento mental. Esta postura es igualmente conocida por muchos de nuestros alumnos que en la entrevista personal coinciden en afirmar que en parte tomaron la decisión de aprender español por paliar los efectos del paso del tiempo sobre sus cerebros por medio del entrenamiento de una materia, al tiempo que se preparan para comunicarse con los nativos de la comunidad en la que residen.

[290] Como es el caso de la universidad británica Birkbeck College, University of London, que ofrece titulaciones en clases nocturnas con el fin de que los mayores que realizan actividades diurnas tengan acceso a una educación con la que no pudieron contar en otros momentos de su vida.
[291] Véase también Pincas (2008).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A lo largo del presente trabajo de investigación nos hemos referido al contexto de aprendizaje[292] para ayudar a perfilar la situación en la que aprenden nuestros alumnos. Así, reflexionábamos sobre el papel de la instrucción formal frente al contexto informal de adquisición de una L2[293]. A este respecto, es importante tener en cuenta, como señala Poch (2004: 757)[294], el contexto físico y real en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la variedad diatópica hablada en la zona. Así, Poch (2004) señala la existencia de multitud de variedades del español que se desarrollan a lo largo de las diferentes zonas de la geografía de habla de esta lengua, como el andaluz o el español de América, que presentan diferencias incluso a nivel regional, provincial y comarcal. Para Poch la variedad hablada en Andalucía es especialmente difícil de interpretar por el oído del aprendiz de una L2:

> En el caso del español, que es una lengua de implantación internacional, las variaciones debidas a la geografía son muy importantes. En primer lugar, en la propia España, es fácil constatar que no se habla igual en Castilla-La Mancha que en Andalucía… Las diferencias fónicas son de carácter diverso. En unos casos afectan especialmente a los sonidos, como por ejemplo en Andalucía, donde se dan fenómenos como el seseo, la abertura de vocales finales para marcar el plural, el yeísmo, la aspiración, etc. Además de la geografía, otro factor causante de variedades en las características de una lengua es la diversidad social. Los recientes desarrollos de la sociolingüística han puesto de manifiesto que, además de la variación territorial, la clase social a la que pertenecen los hablantes condiciona sus formas de hablar (Poch, 2004: 758).

En la práctica docente, los alumnos relatan su experiencia con los hablantes nativos y relatan las dificultades que han encontrado cuando han intentado entender a los hablantes nativos de la zona de Andalucía en la que viven. Según cuentan ellos mismos, el acento de los nativos sufre la caída de los sonidos finales de palabra, lo que da lugar a

[292] Véase la definición de *contexto de aprendizaje* del DTCELE: "Generalmente se distingue entre el contexto de aprendizaje escolarizado (también llamado institucional o formal) y el contexto natural, es decir, aquel que se realiza mediante el uso natural de la lengua en interacción con hablantes nativos. Un ejemplo de contexto natural, muy estudiado en la investigación sobre adquisición, es el de las personas emigradas a otro país que aprenden la lengua usándola en el trabajo y en situaciones de la vida cotidiana".
[293] Véanse Cenoz y Perales (2004), Moreno (2004) y Ellis (1986).
[294] Poch (2004: 757): "La variación geográfica es la relacionada con el territorio, y es un fenómeno de sobra conocido el hecho de que una lengua se habla de forma distinta en función de las zonas geográficas. La disciplina que se ocupa del estudio de este tipo de variación es la dialectología, que surgió en el siglo XIX […]".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

confusiones cuando tienen que interpretar el mensaje. Igualmente, los estudiantes distinguen los acentos que dependen de otras variables sociales, como el nivel de estudios.

Sin embargo, el profesor de ELE ha de emplear en todo momento un registro culto y estándar, aunque es necesario exponer a los alumnos a la realidad de la lengua, con especial mención de las variedades geográficas y sociolingüísticas.

A continuación, se muestran los datos resultantes de las entrevistas personales realizadas a una muestra de nuestros alumnos, los cuales son representativos de todos aquellos que han pasado por nuestras aulas. Nos interesan especialmente los datos que nos indiquen las razones que los llevaron a asentarse en nuestra comunidad, así como otras generalidades acerca de sus niveles intelectuales y circunstancias sociales.

5.2. Datos resultantes del estudio etnográfico: entrevista personal

En el presente apartado se exponen las características generales y particulares de una muestra de alumnos participantes en los cursos impartidos en nuestra localidad a través del MELAM. Por un lado, estos estudiantes responden a una serie de preguntas[295] formuladas por el profesor en clase a modo de práctica oral en la que ellos expresan detalles personales de su vida, sin que perciban nuestra intención investigadora. Por otro lado, el profesor recoge estas referencias que le ayudan a establecer unas características generales acerca del prototipo de alumno que llega a los cursos. Todas estas entrevistas se encuentran registradas íntegramente en el anexo I del final de este trabajo. A continuación, exponemos la figura 1.1., en la que se muestran las cuestiones formuladas a los alumnos.

[295] Todas las preguntas se formulan con la forma de la segunda persona de singular "tú", tuteo. Los alumnos conocen las fórmulas de cortesía y la diferencia de uso entre "usted" formal y "tú" informal. El carácter de cercanía con el alumno que propugna el MELAM nos conduce a adoptar estructuras propias de la cordialidad y familiaridad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

NOMBRE

1. ¿De dónde eres?

2. ¿Has vivido toda la vida allí?

3. Con respecto a la educación: ¿cómo es en tu país?, ¿qué has hecho tú?, ¿estudiaste otras lenguas?

4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida?

5. Tu carrera profesional: ¿a qué te has dedicado a trabajar en tu país?, ¿por qué has cambiado?

6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal.

7. ¿Por qué vives en España?

8. ¿Qué te gusta de España?, ¿y qué no te gusta?

9. ¿Qué es difícil del español?

10. ¿Por qué estudias español?

- Para hacer turismo por España o Hispanoamérica
- Para conocer gente
- Para leer en español el Quijote…
- Para jugar
- Para trabajar
- Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos…
- Para estudiar en la universidad española
- Para dedicarte a la traducción
- Para solucionar problemas de papeles
- Para desempeñar mejor un trabajo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Para buscar casa
- Para comunicarte con españoles en la vida cotidiana
- Para defender tus derechos
- Para hacer negocios en España
- Para conocer la cultura española
- Otras razones:

Figura 1.1. Entrevista personal realizada a los alumnos para determinar su perfil

El 100% de los entrevistados son extranjeros de origen europeo en situación de jubilación, cuyas edades oscilan entre los 60 y los 75 años. Con respecto a la procedencia geográfica de los participantes, de los 20 alumnos, uno es danés y los 19 restantes británicos, de los cuales uno es galés, uno es escocés y el resto, inglés (repartiéndose en trece del norte de Inglaterra, tres del sur y dos del centro).

A propósito de su nivel de estudios, la mayoría completaron estudios de Primaria hasta los 11 años y, a continuación, Secundaria en las modalidades existentes en sus países (*Secondary School* y *Grammar School*) hasta los 15 o 16 años; los estudios cursados en esa etapa estaban orientados a la actividad profesional posterior. Varios de ellos continuaron estudios más avanzados. Así, siete de ellos asistieron a la Universidad, de los cuales dos compaginaron sus estudios universitarios con el trabajo, pues estudiaron en una etapa más avanzada de su juventud.

Con respecto a los estudios superiores desarrollados en la Universidad, cuatro de nuestros estudiantes que estudiaron un Grado relacionado con sus actividades profesionales ya iniciadas, como Administración (Margy), Enfermera y matrona (Margaret), RR. HH. (Hilary) y Banca (Finn). Sin embargo, los otros tres alumnos contrinuaron sus estudios universitarios inmediatamente después de la Secundaria y los estudios puente pre-universitarios, correspondientes al Bachillerato español (‘A’ *levels*, en Reino Unido). Así, tres de nuestros estudiantes cursaron distintos Grados universitarios en diversas universidades del Reino Unido: Magisterio (Gilian), Matemáticas (Steve) y Lenguas (Trish). Según relatan en las entrevistas, posteriormente ejercieron como profesionales de las carreras estudiadas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En lo que se refiere a las lenguas extranjeras, es escaso el número de alumnos cuyos centros de estudios reglados impartieran lenguas modernas, como declaran en sus entrevistas. A excepción de Trish, que estudió francés en el colegio y continuó el aprendizaje de lenguas en la Licenciatura en Filología de la Universidad de Glasgow, y otros tres estudiantes más que manifestaron haber estudiado francés en Primaria a un nivel muy básico.

En cuanto a la actividad profesional de los estudiantes, de entre los seis hombres y las catorce mujeres entrevistados, se percibe una tendencia general hacia las actividades administrativas en las mujeres y una mayor proporción de trabajo de fuerza y manual en los varones, a excepción de los universitarios (Steve y Finn), que desarrollaron profesiones relacionadas con sus carreras. Al mismo tiempo, se advierte en los hombres una especialización en la actividad profesional hacia el final de su carrera profesional, fruto de la experiencia laboral, de la que se desprende una tendencia a abandonar la fuerza para dedicarse a trabajos más especializados y de carácter intelectual, como es el caso de Alan, John, Stan y Michael.

Con respecto a las 14 mujeres, se reparten las profesiones como sigue:

- Administrativa
- Funcionaria de correos y directora de ONG
- Funcionaria del Ministerio de Defensa
- Pastelera
- Profesora de Primaria y directora de colegio
- Agente de viajes y RR.HH.
- Administrativa
- Cocinera
- Administrativa
- Enfermera y matrona

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Auxiliar de enfermería
- Administrativa e Informática
- Directora de canal de televisión
- Repostera.

En su mayoría, declaran haber dejado el desempeño de sus tareas profesionales para dedicarse al cuidado de los hijos desde su nacimiento hasta el comienzo del colegio, a excepción de las que no han sido madres (aunque no es así en el caso de los hombres). Cuando llegan al aula de ELE de alumnos mayores, tanto los hombres como las mujeres están jubilados o reciben una pensión por baja laboral, por lo que no necesitan volver al trabajo.

Igualmente, nos servimos de la pregunta 6 para averiguar la situación económica por la que atraviesan, y de esta forma constatar si se convierte en una razón para salir de sus países, en los que el poder adquisitivo es superior y el coste de la vida también. Y, efectivamente, entre las razones para abandonar sus orígenes, además de otras que comentaremos más adelante, estaría el disfrutar de un incremento de su economía, debido al cambio de divisa y al más bajo nivel económico del país de acogida.

A propósito de la pregunta 4 (¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida?), es formulada, en primer lugar, para desinhibir a los estudiantes y estimular la comunicación oral y, en segundo lugar, para conocer las etapas de la vida de la persona, así como las divisiones efectuadas de acuerdo a sus propios criterios, los cuales marcan momentos especiales de la vida de la persona. Según se desprende de las entrevistas, la mayoría responden que acontecimientos como su matrimonio (a veces divorcio), la llegada de sus hijos (a veces también nietos) y el mudarse a España han marcado las diferentes etapas de su existencia.

Seguidamente, abordamos las razones que justifican su decisión de emigrar, es decir, los motivos que les llevan a salir de su país y establecerse en un país extranjero. De las respuestas dadas a la pregunta 7, encontramos que uno de los motivos es el económico, como ya hemos señalado. Además, también los mueve la mejora de la salud debido al clima seco, una óptima calidad de vida, e incluso algunos confiesan su deseo por experimentar la cultura española viviéndola desde dentro.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para finalizar, examinaremos las razones dadas para iniciar su estudio de la lengua española, una de las principales premisas de nuestro trabajo. Así, nos resulta de gran ayuda, pues las entrevistas personales arrojan luz acerca de la actitud de los alumnos frente a la lengua y la cultura de acogida, la española.

De todas las entrevistas realizadas, las preguntas finales (7, 8, 9 y 10) indagan acerca de las razones que impulsan a los alumnos a iniciar los cursos de español, así como su actitud hacia la lengua y la cultura. En general, se advierte un tono de pesimismo y desánimo en las respuestas de los estudiantes, pues todos expresan la dificultad del aprendizaje del español en cuanto a la adquisición de las formas y la comprensión de los distintos acentos de los nativos. En cambio, en lo que respecta a la producción, la mayoría de los alumnos manifiestan confianza en el intercambio con los residentes de la comunidad, a excepción de algunos casos en los que los estudiantes declaran sentir recelo y falta de determinación para comunicarse con la población nativa.

Con respecto a la actitud hacia la cultura, se percibe una opinión positiva generalizada hacia las costumbres y tradiciones españolas, aunque entre las respuestas se encuentran muestras de repulsa ante ciertos comportamientos de los españoles. Pero en general se muestran optimistas con la nueva situación y destacan favorablemente factores como el clima, la vida saludable, el incremento del patrimonio y las condiciones generales que ofrece el país; todo ello son argumentos sólidos y convincentes que les aseguran haber tomado la mejor decisión.

Como ya analizamos (apartado 2.3.), ante la cuestión acerca de los motivos para iniciar el aprendizaje de español, los encuestados se inclinan por la integración y contacto con los nativos de la comunidad. Así, los alumnos desean no solo conocer y convertirse en miembros activos de la comunidad de acogida, sino también poder solucionar problemas burocráticos, hacer turismo y mantener el cerebro activo por medio del aprendizaje de una lengua, como indicamos anteriormente.

Para continuar, nos disponemos a realizar una exposición de los procedimientos y técnicas que se emplean en clase diariamente al tratar de aplicar esta metodología. De esta forma, presentamos nuestras unidades didácticas, cuyo diseño justificaremos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3. Propuestas de programaciones didácticas para la enseñanza de ELE a alumnos mayores

Tras años de experiencia enseñando español a alumnos mayores y tratando de ajustar, sin éxito, el material encontrado en los manuales dedicados a la enseñanza de ELE a nuestros cursos, nos decidimos a diseñar una programación propia que se adecuara al público real que frecuenta nuestra escuela. Así, nos identificamos con Huhta *et al.* (2013: 1), que encontraron una dificultad similar: "A typical problem for new and experienced language teachers alike is that of having to design a course that is efficient, effective and relevant, and that is tailor-made to cater to learners' professional needs, [...]". Igualmente, ante la diversidad de alumnos, nos encontramos con la necesidad de elaborar diferentes modelos de actividades que se adapten a diferentes tipos de alumnos, en distintos niveles y con distintos estilo de aprendizaje.

Del mismo modo, tras consultar con varias escuelas de español que ofrecen cursos para personas mayores, advertimos que era común la necesidad de material específico para este perfil de estudiantes[296]. Por tanto, son los mismos profesores los que se ven obligados a crear su propio material, así como a seleccionar ejercicios para las clases. Se trata de tareas diseñadas para el cumplimiento de las funciones recogidas en la programación, aunque a veces incluso las actividades elegidas para el nivel son desechadas por no adecuarse a los intereses del alumnado o las necesidades de instrucción concretas.

Como hemos señalado anteriormente, un método de enseñanza de lenguas ha de ajustarse a las necesidades de comunicación que demandan los estudiantes. Así, en el caso concreto del MELAM, se acomoda a las circunstancias reales de los alumnos que se encuentran en situación de inmersión. Tarone y Yule (1989: 8) recogen también situaciones docentes a las que se han de enfrentar para elegir el método de aprendizaje conveniente en cada momento.

Pero con frecuencia un mismo enfoque de enseñanza de lenguas no se ajusta a la realidad educativa de todos los grupos de estudiantes, sino que se ha de realizar una

[296] Varias escuelas de español contactadas elegidas al azar nos confirman que para los alumnos mayores utilizan el material que los propios profesores elaboran y para los que a veces transforman ejercicios encontrados en libros de las principales editoriales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

selección de los principios que asisten al profesor en la exposición de la materia en clase. Así, en los capítulos anteriores analizábamos aquellos fundamentos que nos ayudaban a perfilar nuestro método de enseñanza.

Como afirmábamos al definir el MELAM, se trata de un método comunicativo que combina eclécticamente [297] fundamentos de otras metodologías y que armoniza procedimientos de enseñanza de la lengua para adaptarse al público objetivo, es decir, a los alumnos mayores. Así, por un lado, reconocemos que las funciones elegidas para nuestras unidades didácticas son aquellas que proporcionan a nuestros alumnos estrategias sociales, con la finalidad de desenvolverse activamente en la comunidad en la que se encuentran establecidos. Sin embargo, aquellas funciones que otorgan un mejor conocimiento del funcionamiento lingüístico de la L2 son desechadas. En este sentido, coincidimos con los principios de O´Neill (1981: 25-29), quien identifica esta necesidad con el tipo de alumnos que acuden a nuestros cursos y con aquellos que se disponen a realizar cursos nocturnos en universidades o centros reglados.

Con respecto a los objetivos generales y específicos por niveles establecidos en el *MCER*, seguimos la propuesta de Robles *et al.* (2006) en sus programaciones de cursos respetando las directrices europeas y adaptándolas a la enseñanza del español. Así, el MELAM contempla los objetivos y contenidos reflejados en el *MCER,* en la programación propuesta por Robles *et al.* y, posteriormente, por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) para el nivel A1. No obstante, realizamos una adaptación a nuestras necesidades, así como a los intereses particulares de los estudiantes, de modo que aquellos contenidos que no se adecuan a estas exigencias de aprendizaje son obviados o simplemente tratados de manera más superficial.

A continuación, describiremos las características comunes de las unidades didácticas, que posteriormente incluiremos en este mismo capítulo.

OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales de nuestro método se fundamentan en las tres dimensiones expresadas por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) desde la perspectiva del aprendiz de lengua:

[297] Véase Tarone y Yule (1989: 10).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. El alumno como "agente social", que es capaz de relacionarse con la comunidad nativa en la que reside en todos los ámbitos de la cotidianeidad.
2. El alumno como "hablante intercultural", que identifica, conoce y respeta la cultura de la nueva sociedad y los valores reflejados en ella.
3. El alumno como "aprendiente autónomo", que se interesa por prosperar en el aprendizaje de la L2 fuera del aula, mediante la relación con los usuarios de la lengua.

Una vez especificadas las disposiciones en las que se centran los objetivos generales, se presentan los objetivos del nivel A1 para alumnos mayores:

- Realizar intercambios comunicativos con el fin de resolver sus necesidades esenciales.
- Procurarse los servicios y productos esenciales para llevar a cabo el día a día.
- Obtener información desde las instituciones o personas con las que se relacionan en un nivel básico.
- Expresar su grado de satisfacción por el trato recibido, por los productos adquiridos o por los servicios que se le han prestado.
- Entender los actos culturales que se organizan en el entorno en el que habita para poder participar en ellos.
- Extraer información relevante de textos escritos o carteles informativos básicos desde la comunidad nativa.
- Tomar conciencia de la diversidad cultural que entraña la sociedad de acogida.
- Comprender y respetar (aunque no se compartan) los valores en los que se basa la nueva comunidad.
- Confiar en su propio proceso de aprendizaje.
- Ser capaz de entablar las relaciones deseadas y basadas en sus conocimientos de la lengua.
- Aprovechar las oportunidades de interacción con los miembros de la comunidad.

Todos estos objetivos capacitan al estudiante para desenvolverse en la comunidad de acogida y para resolver los asuntos diarios, además de ayudarle a comprender el funcionamiento de la nueva sociedad para su propio beneficio. Ante el evidente provecho del que se puede beneficiar el alumno, se espera una reacción positiva por su

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

parte, que le lleve a buscar la superación de las barreras de la comunicación y a llevar su aprendizaje más allá del currículo del curso.

A continuación, se exponen, de forma sintética y general, los contenidos incluidos en la programación de las unidades didáctica, divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

CONTENIDOS

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Los contenidos conceptuales han sido desglosados en contenidos gramaticales, léxico-semánticos, socio-culturales, pragmáticos y fonéticos-ortográficos; y se encuentran detallados en cada una de las unidades, mediante su esquematización en cuadros sinópticos (fig.: 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7. y 1.8.).

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Se trata de lograr que los alumnos:

- Participen en las tareas que se proponen.
- Se interesen por adquirir todo lo expuesto en clase y usarlo de forma práctica.
- Valoren el carácter práctico de lo aprendido para su uso en la vida diaria.
- Respeten a los compañeros de clase y a su turno de palabra.
- Valoren de las necesidades del grupo.
- Se interesen por la correcta realización en las tareas.
- Participen respetuosa en conversaciones.
- Presenten una disposición al conocimiento e interés por la cultura de la comunidad de acogida.
- Comprendan la historia y respeten por las tradiciones de la nueva sociedad.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:

Para ello el docente trabaja de forma que la materia:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Se muestra el vocabulario de forma que puedan relacionar la palabra con imágenes, situaciones o contextos.
- Se exponen muestras de lengua real a modo de *input* comprensible y guía para su propia exposición.
- Se propicia que el alumno realice una descripción sobre el tema de la unidad reflejo de su propia realidad a partir de un texto expuesto anteriormente.
- Se intercalan actividades basadas en el vacío de información para favorecer el intercambio comunicativo[298].
- Se combinan actividades de respuesta controlada y semi-controlada que ejercitan las estructuras lingüísticas.
- Se cuestiona acerca de las características, el estado y la localización de objetos.
- Se realizan actividades de clase que requieren de ejercitación formal y práctica comunicativa oral y escrita.
- Se desarrollan exposiciones en las que el alumno describe su propia realidad.
- Se formulan preguntas sobre un tema expuesto por un compañero.
- Se despejan dudas acerca de la misma exposición.
- Se realiza una progresión cíclica[299] de los contenidos con el fin de repasar la materia.

Por otro lado, consideramos imprescindible que el profesor sea capaz de combinar las técnicas adecuadas al momento instructivo, con el fin de ofrecer a los alumnos las funciones elegidas para cada unidad. Así, y coincidiendo con los modelos establecidos por Alexander (1981: 16)[300], las unidades didácticas incluidas en el MELAM atenderían al prototipo de las "áreas temáticas", es decir, el referido a los temas que se desarrollan

[298] Véase Fernández (2004: 716) en relación al análisis de materiales.
[299] Véase referencia al método cíclico de Comenio al que se alude en capítulo 4.
[300] Alexander (1981: 16): "The problem, therefore, was to find a framework which permitted the systematic reaching of communication as well as a coherent and consistent presentation of the necessary structure to go with it. Four models were investigated: 1. A purely functional model: i.e. an attempt to teach language functions in some kind of order […] 2. A structural/ functional model: i.e. an attempt to interpret the conventional structural progression in functional terms. 3. A functional/structural model: i.e. an attempt to teach a function followed by an investigation of grammatical content of its exponents. 4. 'Thematic Areas': i.e. topical, functional or notional themes of a very general nature which are basic aspects of everyday life and social communication. (Thematic areas should not be confused with 'centers of interest' such as the garage, shopping, etc. Such 'themes' would not be general enough to sustain a course design) After a great deal of trial and error, this was the approach finally adopted".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alrededor de las funciones más útiles que ayuden al alumno a expresarse dentro de un mismo campo semántico.

Asimismo, nuestras unidades didácticas, que se muestran a continuación, se organizan en torno a aspectos de la vida diaria que van desde lo más cercano al estudiante, él mismo y sus datos personales (unidad 0), pasando por su familia (unidad 1), el lugar donde habita (unidad 2), los alimentos que ingiere (unidad 3), las rutinas diarias (unidad 4), la indumentaria (unidad 5) y las celebraciones navideñas (unidad 6), y así progresivamente, tratando cada vez contenidos más alejados de la cotidianeidad de la persona[301].

En este sentido, los contenidos léxicos se distribuyen por las unidades didácticas de la misma forma que se explican en el nivel A1 establecido por el *MCER*, pues coincidimos en apuntar que para el nivel inicial es imprescindible "establecer situaciones de comunicación específicas" (Robles *et al*., 2006: 37), que en el caso del MELAM se corresponden con los intereses comunicativos de los alumnos.

De esta forma, organizamos las unidades didácticas en torno a campos semánticos[302] y áreas temáticas que satisfagan las necesidades comunicativas de nuestros alumnos. Así, nuestros procedimientos para la organización de la materia en clase se estructuran sobre la base de una inicial exposición de elementos léxicos[303], alrededor de los cuales se exponen estructuras lingüísticas que ayudan a componer breves discursos para que los alumnos empleen lo trabajado en la unidad[304].

En este sentido, Bolinger (1975: 307) afirmaba que la lengua consiste en elementos léxicos y no en reglas lingüísticas, puesto que se trata de un instrumento de comunicación y no de un conjunto de reglas establecidas. Por ello, los temas se organizan en torno a elementos léxicos relativos a un mismo campo semántico y a estructuras lingüísticas que asisten al estudiante en la elaboración de mensajes acordes con su nivel de aprendizaje. Como advierte Aitchison, hay lingüistas que basan sus teorías en la importancia dada a la palabra como centro del sistema de la comunicación: "linguists like any other speakers of the language cannot help focusing their attention on

[301] Véase Breul (1898: 24-25).
[302] Véase el manual organizado en torno a vocabulario temático de Encinar (1991).
[303] En este sentido, coincidimos con algunos de los principios del enfoque léxico (véase capítulo 3.10.4).
[304] El diccionario de términos léxicos de Encinar (1991) supuso una fuente de inspiración en la organización de nuestras unidades didácticas en torno a la exposición inicial de elementos léxicos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

the word, which is the central element in the social system of communication" (Aitchison, 2003: 26). Así, hemos percibido que el dominio del vocabulario proporciona a nuestros alumnos una ayuda sustancial cuando tratan de comunicar una idea, especialmente en situaciones en las que el resto de elementos sintácticos falla (Laufer, 1997: 140)[305].

Además, en clase se desarrollan procedimientos y se proporcionan estrategias para la adquisición y la recuperación del léxico en el momento que el alumno lo necesita. Coincidimos con Baralo (2001: 27-36) cuando señala que estos procedimientos pueden consistir en la transferencia positiva desde la L1 del alumno, el aporte diario de *input* comprensible, la asociación de vocablos (significante) a imágenes (significado), las diferentes oportunidades comunicativas que se ofrecen en la clase para reafirmar el vocabulario a través del *output* producido, además de otros muchas técnicas[306] que se recogen en las variadas actividades para practicar elementos léxicos relativos a un campo semántico concreto[307].

Breul (1898 y 1909) también emplear procedimientos en clase para trabajar el léxico que coinciden con las técnicas utilizadas en el MELAM, en cuanto a la actitud del profesor, su actuación ante los alumnos o los recursos necesarios para hacerles perder el miedo a participar en clase. Al mismo tiempo, coincidimos con el autor en cuanto a técnicas específicas, como usar la L2 desde un primer momento[308], componer respuestas completas, comenzar hablando de lo más cercano al estudiante y, en general, en los medios empleados por el profesor (Breul, 1898: 24-25). Aunque las aseveraciones de Breul van dirigidas a alumnos jóvenes, advertimos que son aplicables a los alumnos mayores.

Otros autores, como Hill y Fielden (1974: iii-v) destacan la importancia de que los profesores de alumnos adultos sepan reconocer la ansiedad y la motivación, ya que son factores fundamentales para que el aprendizaje tenga éxito. Por otro lado, enumeran

[305] Laufer (1997: 140): "[…] lexis is now recognized as central to any language acquisition process, native or non-native. What many language teachers might have intuitively known for a long time, that a solid vocabulary is necessary in every stage of language learning […]".
[306] En el mismo orden de ideas, Swan (1997: 180) expone técnicas que ayudan al profesor de lengua a crear estrategias en sus alumnos para la adquisición y recuperación de elementos léxicos, morfológicos y sintácticos.
[307] Véanse ejemplos de las actividades de práctica de elementos léxicos en las unidades didácticas del MELAM que se exponen en el siguiente apartado.
[308] Estos procedimientos concuerdan con el denominado método silencioso (véase capítulo 3.7).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

procesos que rentabilizan la enseñanza ofrecida a sus alumnos, como la organización informal del aula, los recursos empleados por los profesores que permiten la distensión del alumnado y proporcionan un contexto formal de instrucción en el que el aprendizaje de la lengua ocurre de forma simple y cómoda. Así, los procesos utilizados en nuestra clase coinciden con los anteriores especialmente en lo referido a la atención a los sentimientos y la creación de un "ambiente social" en el aula, que proporciona a los alumnos la dosis de práctica real necesaria para reafirmar sus conocimientos.

Asimismo, el error es tratado en el aula de forma que los alumnos lo perciben como un recurso más que les ayuda a mejorar y progresar en el aprendizaje, y no como algo negativo. Por lo tanto, se diseñan actividades que fomentan la comunicación, afianzan los conceptos y motivan al estudiante a continuar con el estudio de la lengua, que ven como algo alcanzable.

ACTIVIDADES

Como hemos señalado anteriormente, el MELAM elabora un gran número de actividades en cada sesión con la intención de que el profesor seleccione las que le resulten más adecuadas en cada momento. De esta forma, el método trata de adaptarse a las diferentes características del grupo de estudiantes y al estilo de aprendizaje del alumno particular. En este sentido, coincidimos con los presupuestos de Grant y Dadzie (2003: x), quienes proporcionan una serie de unidades didácticas que el profesor selecciona de acuerdo con las exigencias de los alumnos en cuanto a temas y estructuras[309].

En general, los manuales de ELE ofrecen actividades para realizar en la clase con el fin de que la práctica oral resulte lúdica para los alumnos y el aprendizaje sea una experiencia positiva. Sin embargo, la mayoría de ellos no funciona para la realidad de

[309]Grant y Dadzie: "The books in this series have been written in such a way that they can be adapted for use by a wide variety of students and class...there is if anything too much material in this book. Teachers are advised to decide in advance which portions of each units to omit, which to treat in class and which to assign students to cover privately […] Frequently, the most valuable learning experiences that students can have are those occasions when they read or work quietly on their own, at their own pace, and in their own way!" (2003: x).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los alumnos mayores, pues, en algunos casos, nos encontramos con tareas que resultan pueriles para ser desempeñadas por este perfil de estudiantes[310].

En definitiva, la diversión en clase para alumnos mayores viene determinada por la posibilidad de ejercitación oral y real, es decir, cuando expresan sus opiniones, ideas y sentimientos acerca de su cotidianeidad. Sin embargo, advertimos que los juegos irreales y forzados diseñados para el aula no despiertan su interés[311], como también observó Beebe (1985: 404). No obstante, se diseñan actividades que engloban la materia dada en la unidad, en la que los alumnos toman papeles de la vida real y actúan utilizando este material. Se pretende idear escenarios próximos al estudiante en el que se resuelven situaciones de la cotidianeidad de su vida diaria.

Con respecto a las actividades, todas ellas son elaboradas con una función determinada dentro de la unidad. Así, por un lado, se proyectan tareas iniciales en las que el profesor verifica los conocimientos previos del alumno, al tiempo que los motiva, pues comprueban que comienzan la unidad con algún conocimiento del tema (*i.e.*: actividades de lluvias de ideas que se presentan como introductorias de la unidad). Al igual que la anterior, existen otras actividades que motivan la actitud del estudiante frente a la meta. En ellas, el común denominador es la estimulación recibida por el alumno al comprobar que comprende y que se comunica en la L2 (como, por ejemplo, muestras de lengua oral o escrita, a modo de *input* comprensible, diálogos, etc.).

Por otro lado, se planean tareas de desarrollo, que persiguen la consecución de los objetivos y contenidos de la unidad, las cuales presentan la materia por medio de muestras de lengua, conceptualizaciones o ejercitaciones formales o comunicativas. Además, de forma cíclica se proyectan tareas de síntesis, encaminadas a revisar los componentes ya presentados con el fin de integrarlos con los nuevos conocimientos. Estas actividades son motivadoras, debido al grado de satisfacción que experimentan los alumnos al comprobar que la materia anterior se ha asimilado con éxito.

Por último, y como explicamos a propósito de la evaluación, se presentan actividades que valoran la progresión en el aprendizaje. Estas tareas son intercaladas a

[310] Véase el manual de Mason (1972), en cuya introducción se ofrecen actividades lúdicas para todo tipo de alumnos. Sin embargo, cuando examinamos los procedimientos llevados a cabo, advertimos que las actividades no son aplicables a alumnos mayores por tratarse de ejercicios de clase en los que se requiere de actividad física, a lo que las personas de una cierta edad no se prestan.

[311] Así lo reconoce Masuhara (1998: 239): "[…] these days often emphasize that their product is designed to satisfy learners' needs and interests".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lo largo de la programación, y realizan una labor continua de comprobación de la adquisición de la lengua con objeto de añadir actividades de desarrollo o síntesis, o modificar los procedimientos en caso necesario.

Cabe destacar el carácter libre de la mayoría de las actividades que forman la programación de las unidades, como las preguntas abiertas que dan al aprendiz de lengua la autonomía para expresar sus propias opiniones y criterios de réplica. De esta forma, en el caso de que aparezcan ejercicios en los que el vacío de información no sea tenido en cuenta, se aclarará que se trata de actividades "controladas", cuando la respuesta exigida siga las directrices formales y no de contenido. Al mismo tiempo, se presentan actividades "semi controladas", en las que aun proporcionando parte de la respuesta, otra parte es fruto de la elección del alumno.

Todos los formatos de ejercicios se plantean con el propósito de satisfacer los principios de la metodología que representa el fundamento de las unidades didáctica, el MELAM.

METODOLOGÍA

La metodología empleada para satisfacer los mencionados objetivos, funciones y contenidos es el MELAM, que se diseña con la finalidad de adaptarse a las necesidades de aprendizaje de español para un grupo personas mayores de origen europeo que se asientan en una comunidad rural del interior de la provincia de Málaga[312].

AGRUPAMIENTO

Todas las actividades son diseñadas de forma que se puedan adaptar a diferentes formatos de agrupación en clase, esto es, de tipo individual, en pareja o en pequeño grupo, de máximo cinco personas. Se trata, por tantos, de grupos pequeños para que los alumnos puedan participan al mismo tiempo de la misma actividad. Además, como advertimos en los presupuestos del MELAM, los alumnos deciden la agrupación y formación del grupo, pues al tratarse de personas mayores suelen mostrar inflexibilidad ante la imposición de compartir el aula con personas desconocidas. Por lo tanto, los

[312] Los principios en los que se basa dicha metodología se encuentran detallados en el capítulo 4.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

criterios de agrupamiento en el caso de alumnos mayores de nivel inicial dependen de los propios estudiantes.

MATERIAL

A continuación, detallamos las tres partes que componen cada una de las seis unidades didácticas para el nivel A1. Así, cada una de ellas contiene, por un lado, el "material para clase", que consiste en una presentación en *powerpoint* en la que se expone el vocabulario de la unidad, las estructuras lingüísticas elegidas para ella y los ejercicios que se han diseñado para el desarrollo de ambos.

Por otro lado, el "material para el profesor" ofrece las explicaciones oportunas para que se puedan explotar adecuadamente las unidades, es decir, las funciones lingüísticas, los objetivos y contenidos que se desean conseguir. Además, se detallan los procedimientos didácticos con los que se abordan las diferentes actividades de ejercitación formal, práctica comunicativa, muestras de lengua, etc., especificándose si se trata de actividades de desarrollo, de síntesis o evaluadoras. Al mismo tiempo, se establecen orientaciones sobre la temporización de las diferentes tareas, para ayudar a calcular la duración de las distintas lecciones, aunque el desarrollo en el tiempo de cada actividad dependerá siempre del grado de implicación de los alumnos que realizan la práctica comunicativa. Al final de cada unidad se introduce una actividad global que se pretende realizar como consecución del tema, pues esta se concibe como el culmen de lo que el alumno será capaz de realizar al concluir la unidad.

Y, por último, el "material para el alumno", en el que se incluyen actividades de tipo formal y de práctica oral relacionadas con el tema, las cuales se complementan con temas de cultura general, así como con las costumbres particulares de la comunidad en la que conviven los estudiantes[313].

[313] La Junta de Andalucía, en su programa de Educación Permanente, establece unas lecciones para la enseñanza del español en su nivel A1 estructuradas de forma similar a como están establecidas nuestras unidades didácticas. Aunque del análisis de las actividades se observa una mayor ejercitación formal que práctica oral y comunicativa.
Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/educacion-permanente/recursos/recursos-didacticos [Última consulta en octubre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EVALUACIÓN

La evaluación elegida para llevar a cabo la valoración del aprendizaje en las personas mayores es la continua. Este tipo de evaluación se justifica por tratarse de un tipo de educación no reglada, en el que nuestros aprendices no precisan de una titulación que acredite su nivel de lengua. Por tanto, se prescinde de la elaboración de pruebas o test que certifiquen el grado de competencia de los alumnos, como también indica Bordón (2004: 999)[314]. La actuación diaria del alumno en clase informa al docente de su progreso. Con este propósito, se incluyen un número de actividades en cada unidad didáctica con criterio evaluador, que miden la asimilación de aprendizaje efectuada por el estudiante durante el período de clase.

Además, los resultados obtenidos indican al profesor qué actividades se adaptan mejor al estilo de aprendizaje del alumno y cuáles ilustran el vocabulario y las estructuras que interesan repasar. Al mismo tiempo, el docente recibe información acerca del proceso de enseñanza y de su propia labor como instructor, por lo que tanto su actuación como la del propio método son cuestionadas en el mismo proceso.

Como se he advertido anteriormente, el profesor ha de procurar evitar expresar la percepción del resultado observado en la evaluación, con objeto de no desanimar a los alumnos. En su lugar, el docente examinará el resultado obtenido en las actividades evaluadoras y decidirá si las unidades que se acaban de ejecutar se han superado o si, por el contrario, la materia no se utiliza correctamente y el tema necesita ser reforzado. Para ello, se pueden desarrollar aquellas actividades que no se utilizaron en la unidad o proponer algunas de las actividades extras o de refresco sugeridas en la unidad.

---

[314]Bordón (2004: 999): "En una evaluación continua, no es ni tan siquiera necesario elaborar pruebas específicas para la evaluación de los aprendices. La actuación del aprendiz en las tareas y los ejercicios que se lleven a cabo en el aula y en los que intervengan las destrezas orales, constituirá una muestra suficientemente relevante de su competencia en ellas como para que el profesor (también generalmente el evaluador) sea capaz de emitir un dictamen acerca de la capacidad del aprendiz en lo que respecta a su habilidad oral […] Las tareas y ejercicios de clase, […] conducen a un resultado. Y esa es la información que se obtiene: el aprendiz ha tenido éxito o no lo ha tenido y, en función del resultado se evalúa […] Pero si se diseña algún tipo de cuestionario para el aprendiz, que se administre de forma periódica y en el que éste pueda proporcionar información acerca de cómo ha llegado hasta el resultado, el evaluador tiene mucha más información, de manera que podrá entender por qué el aprendiz ha alcanzado el resultado correcto o ha cometido un error. Igualmente, el alumno tendrá conciencia de lo que puede y no puede hacer, y, en este último caso, ver claramente en qué parte del proceso se encuentra el fallo […] Este tipo de procedimiento, que fomenta la introspección y la reflexión y que se aleja en su formato del examen tradicional, ha recibido el nombre de evaluación alternativa por unos, y educativa o autentica, por otros".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TEMPORIZACIÓN

Las seis unidades diseñadas, más la lección 0, inicial o introductoria, están ideadas para coincidir con las fiestas del otoño[315]; con lo cual, la temporización ha sido calculada de forma que si se comienza en septiembre[316] y se termina antes de Navidad, las celebraciones anuales de esta época del año coincidan con la programación de dichas actividades de clase. Igualmente, es imprescindible la adaptación del profesor a los tiempos, de forma que las informaciones se sitúen con anterioridad o posterioridad a los acontecimientos festivos para que los alumnos se puedan beneficiar de esa información, y de esta forma puedan participar activamente en la vida social de lo comunidad. El tiempo dedicado al aprendizaje se debe ajustar a unas tres o cuatro horas semanales, y no más de una o dos horas diarias, pues se ha comprobado que los alumnos mayores no rinden suficientemente una vez pasado ese tiempo[317]. Por tanto, consideramos que la información presentada a largo plazo tiende a permanecer, mientras que aquella que se intenta aprender en un corto período de tiempo se acaba por disipar, pues, según los alumnos nos indican, más allá de este tiempo la materia no se asimila adecuadamente por el agotamiento físico y mental experimentado[318]

[315] Es decir, en septiembre se informa acerca de las fiestas patronales del municipio, en octubre se advierte sobre los acontecimientos alrededor del día 12 de octubre; en noviembre se explican las fiestas de los santos y se compara con las festividades en otras partes del mundo, como Halloween, y ya a lo largo de diciembre se les pide que cuenten sus propias vivencias al tiempo que se coteja con las celebraciones españolas.

[316] Se ha observado que septiembre es un mes en el que tras las vacaciones estivales muchas personas se plantean comenzar una actividad que le proporcione una rutina de cara al cambio de estación. Al mismo tiempo, septiembre coincide con el comienzo del curso escolar y la mayoría de las personas asocian este mes con el principio de cualquier aprendizaje.

[317] La mayoría de academias y escuelas de español consultadas en internet, como el instituto Alhambra de Málaga, Internacional House, etc., ofrecen cursos intensivos para mayores de cuatro o cinco horas diarias durante cinco días a la semana. Según nos transmiten nuestros alumnos, después de una o dos horas de clase, la atención en el aula se debilita y les resulta imposible asimilar materia, además del consiguiente aturdimiento físico sufrido por el exceso de esfuerzo mental.

[318] Véase en el anexo I el caso de la estudiante 3, Carolyn, que realizó un curso algo más intensivo que el resto de los alumnos, en el cual dedicaban 2 horas 2 días a la semana durante 3 meses, así llegó a adquirir un nivel de A2-B1. Ella misma reflejaba a veces el cansancio sufrido en las sesiones por la intensidad del curso. Sin embargo, en este momento la misma alumna se encuentra realizando un curso de una hora semanal en el que refuerza sus conocimientos de la lengua y práctica, a su ritmo, con los nativos de la comunidad el resto del tiempo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1. Unidades didácticas

En este apartado exponemos las seis unidades didácticas más la unidad introductoria, que mostrarán los procedimientos y las técnicas empleadas en clase para la enseñanza de español a nuestros alumnos. Cada unidad consta de tres partes, excepto la introductoria, que se divide únicamente en dos; una primera parte de "recursos para el profesor", la segunda parte de "recursos para clase" y la tercera parte del "libro del alumno", que contiene ejercicios complementarios.

5.3.1.1. Unidad didáctica 0

La primera sesión del curso es introductoria, en ella se exponen una serie de preguntas básicas a las que los alumnos deberán responder hasta crear un diálogo. Los alumnos se comunican en la lengua meta desde esta primera sesión y comienzan a ejercitar las funciones de la lengua.

5.3.1.1.1. Recursos para el profesor. Unidad 0: "Saludos y datos personales"

Esta unidad didáctica ha sido incluida en el temario con la intención de establecer una toma de contacto inicial entre profesor y alumno, así como entre el mismo alumno y el método de enseñanza, pues desde esta sesión se comienza la ejercitación comunicativa favoreciendo que se establezca un diálogo.

Aunque esta lección 0 va dirigida a alumnos mayores que se inician en el aprendizaje de ELE, no es restrictiva exclusivamente para este perfil de alumno, sino que se puede emplear con cualquier estudiante de español de nivel inicial.

Además, los procedimientos expresados a continuación se aplican a todos aquellos que comienzan los cursos de español en nuestra escuela. Así, dependiendo de sus conocimientos previos, las actividades se adaptan a los estudiantes por medio de la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

incorporación de preguntas relacionadas con el tema de la unidad, para que sean capaces de producir en la L2.

Con respecto a su relación con el *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), los objetivos y los contenidos indicados en esta unidad didáctica se enmarcan en el nivel A1. No obstante, se ha realizado una adaptación a las necesidades e intereses de nuestros alumnos.

OBJETIVOS

El alumno será capaz de:

- Saludar en las diferentes partes del día.
- Responder preguntas acerca de sus señas de identidad.
- Expresar su situación actual de jubilado y su ocupación profesional pasada.
- Formular preguntas acerca de las señas de identidad de su interlocutor (otro alumno o profesor).
- Utilizar los elementos de la pregunta para elaborar una respuesta aproximada a la correcta.
- Entender los procedimientos del método basados en la práctica oral y comunicativa.

CONTENIDOS

Adicionalmente a los contenidos procedimentales y actitudinales generales, presentados con anterioridad, se formulan los contenidos conceptuales relacionados con los conocimientos que el alumno adquiere en esta unidad. Así, el alumno pregunta y responde a cuestiones relacionadas con:

- Su nombre
- Su edad
- Su nacionalidad
- Datos acerca de su país / localidad de origen
- Situación actual / ocupación profesional en activo
- El lugar donde reside

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Su dirección
- Su número de teléfono
- Y su fecha de nacimiento

Debido a la dificultad que para los alumnos mayores entraña la conjugación de las formas verbales en español, en un estadio inicial de aprendizaje se limitan las exigencias en cuanto a la corrección absoluta en la producción. Sin embargo, en la siguiente unidad didáctica se exponen las diferentes formas del paradigma verbal, y desde la perspectiva de la Pragmática, se aclara el uso adecuado del tratamiento formal de "usted" frente al informal "tú" para los contextos que se trabajan.

METODOLOGÍA

La metodología empleada, ya descrita (capítulo 4), se corresponde con los presupuestos específicos del MELAM y es la misma para todas las unidades didácticas.

AGRUPACIÓN

Entre dos y cuatro estudiantes.

MATERIAL

- Ordenador conectado a un monitor de televisión
- Pizarra tradicional
- Papel y lápiz

EVALUACIÓN

Se realizará una observación sistemática de la producción de las actividades por parte del alumnado, especialmente de aquellas tareas que sirven para detectar su progresión. Así, la presente unidad didáctica consiste en una selección de preguntas que inician al estudiante en el aprendizaje de la lengua, al tiempo que constituyen una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

herramienta con la que el profesor puede valorar y determinar el grado de asimilación de la materia.

TEMPORIZACIÓN

Una sesión de una hora.

ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTOS PARA EL PROFESOR

Presentamos a nuestros alumnos un diálogo inicial para fomentar la práctica oral, en este caso en parejas. Al comenzar, el profesor advierte a los alumnos de que se trata de preguntas sencillas relativas a datos personales que resultan útiles para realizar los trámites burocráticos por los que han de pasar al comenzar a residir en un país extranjero. Si se conoce, el docente empleará para tal explicación la L1, aunque en su defecto utilizará los gestos o las artes gráficas.

Desde el punto de vista pedagógico, se trata de actividades del tipo introducción-motivación, en las que el alumno describe lo más cercano: él mismo. Además, las tareas le ayudarán a adentrarse de lleno en la lengua meta, pues desde un primer momento se le anima a responder y preguntar usando la L2. Al mismo tiempo, las preguntas constituyen una actividad de desarrollo, puesto que plantean un vocabulario y unas estructuras lingüísticas necesarias para la ejercitación formal y la práctica comunicativa que propone la unidad. Así, por un lado, estas cuestiones llevan al estudiante a familiarizarse con preguntas tipo de las que se utilizarán en adelante, y por otro lado, supondrán una revisión por parte de aquellos alumnos que posean unos conocimientos previos de la L2.

Esta primera lección coloca a todos los alumnos en una misma situación de aprendizaje, ya que aquellos que poseen una base anterior podrán expresar más ideas que los que llegan sin conocimiento alguno de la lengua. Por tanto, el resultado es una clase fluida en la que todos dialogan y participan, a la vez que comienzan a aprender funciones de la lengua, como preguntas y respuestas, que es, en definitiva, la base del método. Además, el MELAM les motiva, pues sienten que están cumpliendo su meta desde el primer momento, ya que se ven capaces de comunicarse en la L2.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SESIÓN 1ª

A continuación, exponemos los procedimientos que ayudarán al profesor a llevar a cabo las actividades de esta unidad didáctica.

Se presenta un *powerpoint* con un pequeño diálogo a modo de saludo. La tarea de clase durante toda la sesión consiste en añadir preguntas simples a este diálogo inicial, con el fin de que los estudiantes produzcan oralmente en la L2 al tiempo que exponen sus datos personales. El profesor ejerce de simple introductor de las preguntas y de moderador, ya que después de cada respuesta indica a los estudiantes en qué orden se debe continuar.

La clase comienza con el diálogo tipo, en el que dos interlocutores, A y B, conversan. Así, A interviene dos veces y B, una vez:

A: Hola, ¿Qué tal?

B: Yo estoy bien, Gracias, ¿Y Tú?

A: Yo estoy muy bien, Gracias.

Una vez repetido el primer diálogo por todos los participantes y familiarizados con su significado y su pronunciación, se muestran en la pantalla los saludos más habituales: "Hola, buenos días", "Hola, buenas tardes", "Hola, buenas noches". Se realiza una práctica de pronunciación, en la que todos los participantes repiten los anteriores saludos; nos cercioramos de que conocen su significado y la forma de utilizarlos.

A continuación, introducimos una serie de preguntas personales; primeramente, se practican individualmente, y, seguidamente, se añaden a este diálogo inicial hasta completar una conversación con siete preguntas y sus correspondientes respuestas. Cada vez que se introduce una nueva pregunta personal, en primer lugar, es formulada y contestada por el mismo profesor a modo de explicación a los alumnos, y seguidamente, cada uno de los participantes la formula a su compañero y la responde con objeto de familiarizarse con su expresión. Así procedemos con la primera pregunta:

¿Cómo te llamas? Me llamo…

Esta pregunta es añadida al diálogo inicial. Una vez dominada por la totalidad del alumnado, continuamos con la siguiente:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿Cuántos años tienes? Yo tengo.....años.

Con la cuestión anterior se procede de manera similar, es decir, una vez entendida, se añade a la conversación. Posteriormente, se introduce la siguiente pregunta:

¿De dónde eres? Yo soy de.....

Una vez se haya explicado el significado de la pregunta, se realiza una práctica repetitiva de todo el diálogo con la nueva interrogación. Esta pregunta puede ser ampliada mediante la formulación de otras cuestiones en las que se pide alguna otra información relacionada con su ciudad natal (*i.e.*: "¿Qué parte?" "¿Es famosa?" "¿Es importante?" "¿Qué monumentos?" "¿Es histórica?" "¿Es industrial?" "¿Es agrícola?", etc.). Por lo tanto, en la medida en que sus conocimientos previos se lo permitan, cada alumno será capaz de ofrecer una descripción de su lugar de origen. Así, aunque en teoría parezca avanzada, la experiencia nos señala que estos procedimientos han funcionado en un 100% de los casos. Se trata de una actividad fácil de resolver, en la que la mayoría de los alumnos son capaces de dar una pequeña explicación sobre su origen, con la ayuda del docente.

Introducimos la siguiente pregunta de forma similar a las anteriores:

¿A qué te dedicas? Yo soy.....

En esta pregunta nos detenemos e introducimos al término *jubilado*, para los que se encuentran en esta situación. Igualmente, les animamos a responder acerca de su profesión en su país de origen en su tiempo de actividad laboral. En este caso, usamos la mímica o una ilustración.

Tras averiguar su ocupación y familiarizarnos con todas las preguntas anteriores, pasamos a las últimas tres preguntas que completan nuestro diálogo. Las dos primeras son expuestas e incorporadas simultáneamente, pues son similares y consideramos que no entrañan demasiada complicación:

¿Cuál es tu dirección?

Mi dirección es calle… número…en…

y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿Cuál es tu número de teléfono?

Mi número de teléfono es:

La mayoría es capaz de reconocer su dirección, ya que la usan para la correspondencia. Además, son capaces de responder a la segunda pregunta, ya que conocen los números, pues por lo general los adquieren al primer contacto con la L2.

Con respecto a la séptima y última pregunta personal, resulta imprescindible explicar la expresión de las fechas, así como repasar los meses del año y aclarar cómo expresar los números de cuatro cifras para los años:

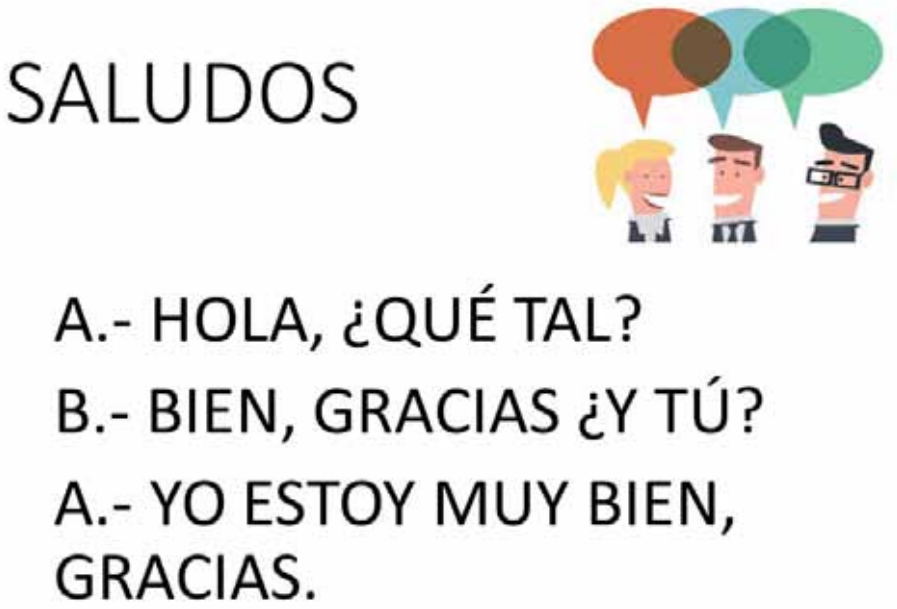
¿Cuál es tu fecha de nacimiento?

Mi fecha de nacimiento es (día)…(mes)…(año)…

Se les anima al estudio autónomo, así como al uso en contextos reales con nativos de los saludos y las preguntas expuestas en clase. Además, se les aconseja estudiar individualmente los números, los días de la semana y los meses del año con el fin de progresar en su aprendizaje.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.1.2. Recursos para la clase. Unidad 0: “Saludos y datos personales”



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SALUDOS

¡HOLA, BUENOS DÍAS!

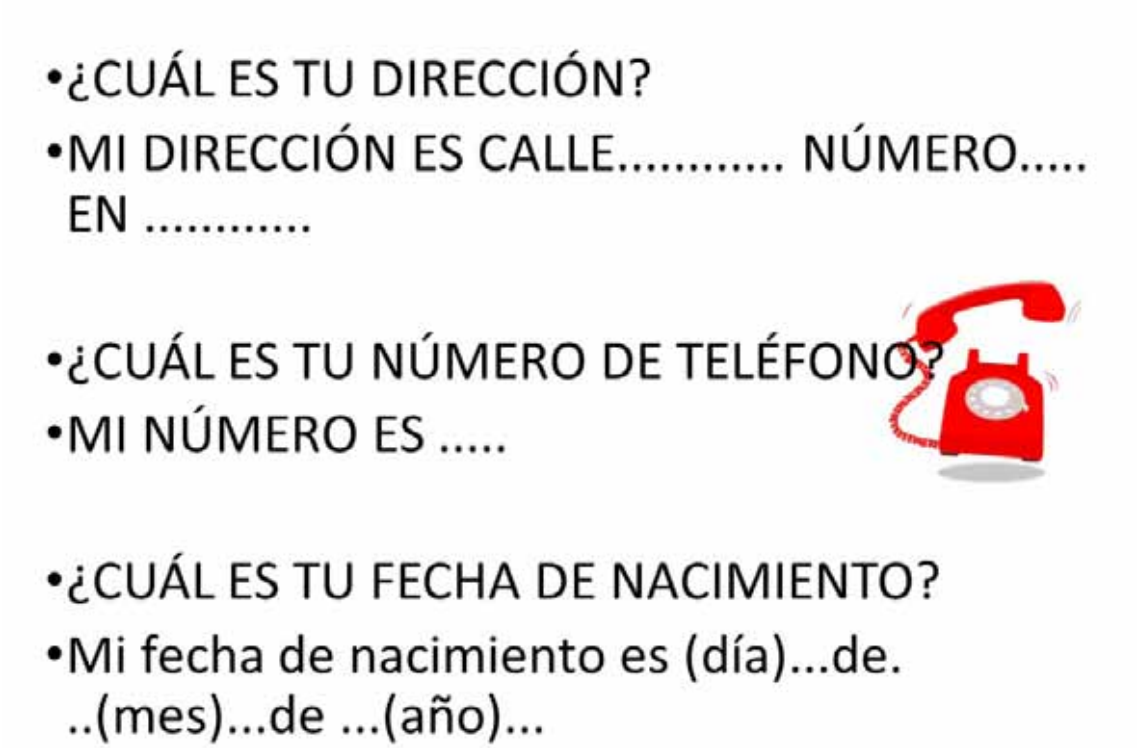
¡HOLA, BUENAS TARDES!

¡HOLA, BUENAS NOCHES!

DATOS PERSONALES

- ¿CÓMO TE LLAMAS?
  ME LLAMO .....
- ¿CUÁNTOS AÑOS TIENES?
  TENGO..... AÑOS
- ¿DE DÓNDE ERES?
  SOY DE .....
  .¿A QUÉ TE DEDICAS?
  YO SOY .....

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



5.3.1.2. Unidad didáctica 1

Tras la primera sesión introductoria, se suceden una serie de clases en las que el profesor propone actividades de nivel básico que parten de lo que se trabajó en la unidad anterior. Además, se elaboran ejercicios para ejercitar las funciones del lenguaje y ayudar a retener el vocabulario introducido en esta unidad.

5.3.1.2.1. Recursos para el profesor. Unidad 1: "La familia"

Esta unidad didáctica se justifica por la búsqueda de temas cercanos al estudiante, que despiertan su interés y motivan la práctica comunicativa.

La familia está compuesta por personas a las cuales el estudiante se siente unido, especialmente en los mayores, que sienten una especial vinculación con sus descendientes y recuerdan con afecto a sus progenitores.

Los alumnos a los que va dirigida esta unidad son personas de la tercera edad con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

unas mínimas nociones de la L2, aunque ya en este estadio inicial comienzan a saludar y a capacitarse para establecer una conversación acerca de su familia. La unidad ofrece la posibilidad de conversar acerca de sus parientes, siguiendo las pautas de elaboración de preguntas y enunciados ejercitadas en la unidad anterior. Además, en la unidad didáctica 1 se exponen las nuevas estructuras y el léxico preciso para ayudar a desarrollar la interlengua del estudiante.

A propósito de su relación con el *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, tanto los objetivos específicos para la unidad como los contenidos se encuentran incluidos en dichos documentos para el nivel A1, aunque se realiza una adaptación curricular al alumnado en cuanto a capacidades cognitivas e intereses de aprendizaje.

OBJETIVOS

Al final de la unidad didáctica 1, los alumnos serán capaces de cumplir las funciones del lenguaje que se especifican más adelante, en la figura 1.3., además de conseguir:

- Reconocer las formas del presente de indicativo.
- Identificar el verbo "estar" y su uso temporal.
- Formular preguntas sencillas acerca de los diferentes miembros de la familia.
- Responder a su interlocutor sobre cuestiones simples planteadas sobre otras personas.
- Relacionar adjetivos con las características de sus parientes.
- Comprender los hábitos españoles en torno a las relaciones.
- Entender las fórmulas de cortesía dirigidas a las personas mayores.
- Mejorar la pronunciación en la L2.
- Realizar una composición sencilla.

CONTENIDOS

Los contenidos procedimentales y actitudinales generales, expuestos en este capítulo y válidos para todas las unidades didácticas, se complementan con los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

siguientes contenidos conceptuales. Estos contenidos se distribuyen en cinco subtipos, que aparecen desglosados en la siguiente tabla, con las funciones comunicativas.

Unidad didáctica 1					
Funciones comunicativas	**Contenidos gramaticales**	**Contenidos léxico-semánticos**	**Contenidos socio-culturales**	**Contenidos pragmáticos**	**Contenidos fonéticos y ortográficos**
-Enumerar los diferentes miembros de su familia. -Expresar la situación de cada uno de sus parientes. -Describir físicamente a personas de su familia. -Exponer sobre su familia delante del grupo. -Interactuar con el ponente para preguntar sobre su familia. -Formular preguntas y responder información básica y general sobre sus familiares. - Expresar su opinión sobre la importancia de la familia y las relaciones entre los miembros. - Discutir la diferencia entre la familia española y la británica: el divorcio, los hermanastros, hijastros, etc.	- Presente de indicativo para la tercera persona singular y plural: vivir, dedicarse, llamarse, tener, etc. -Verbo "estar" temporalidad (con el estado civil, la muerte, etc.). -Formulación de preguntas: ¿Dónde, cuántos, qué, cómo…?	- La familia: abuelos, padres, hermanos, hijos, nietos,…políticos, etc. -Información acerca de dónde viven, a qué se dedican, cuántos hijos tienen, etc. - Adjetivos relacionados con el estado civil: está casado, divorciado, viudo, soltero. -Adjetivos relacionados con características físicas de la persona: es moreno, rubio, alto, bajo, gordo, delgado y mediano. -Términos relacionados con las fiestas.	- La familia en España y, más concretamente, en nuestra comunidad. -Las celebraciones familiares: su carácter religioso. -El significado de los apellidos en España. -La tradicional feria de la virgen de septiembre.	- Saludar a los amigos o familiares, saludos a hombres y a mujeres. -Respeto a los diferentes miembros de la familia. Tratamiento "Usted" para los mayores. -Uso de los pronombres en español, (no necesarios). -Respuestas completas, no necesarias, pero prolongan el diálogo. -No se pregunta la edad a personas mayores, se trata de una práctica relativa a la recogida de datos personales.	- Repaso del alfabeto. -Énfasis en la pronunciación. - Lectura de un texto para practicar la pronunciación. - Comprender una exposición oral en primera persona.
Situaciones extras: en la tradicional feria de septiembre.					

Figura 1.3. las funciones de la lengua y los cinco subtipos de contenidos conceptuales

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

METODOLOGÍA

El MELAM es la metodología empleada para satisfacer los mencionados objetivos, funciones y contenidos correspondientes a la unidad didáctica 1.

AGRUPAMIENTO

Entre dos y cuatro estudiantes.

MATERIAL

- Ordenador conectado a un monitor de TV
- Pizarra
- Libro del alumno
- Lápiz y papel

EVALUACIÓN

El profesor realizará una observación sistemática de la realización de las actividades por parte del alumnado, especialmente de aquellas tareas indicadas para evaluar su progresión. La unidad didáctica 1 consiste en una selección de tareas que inician al estudiante en el aprendizaje de la lengua, al tiempo que constituyen una herramienta con la que el profesor puede valorar y determinar el grado de asimilación de la materia.

TEMPORIZACIÓN

La unidad está proyectada para cubrir cuatro sesiones de una hora, que se podrán prolongar a razón del entusiasmo que muestren los estudiantes en el tema y de sus habilidades comunicativas, lo que dará lugar a la agilización o ralentización de la clase. Se ofrecerán una o dos sesiones extras para realizar y/o corregir los ejercicios del libro del alumno (unidad 1-1-1).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Asimismo, los profesores podrán trabajar la unidad como les parezca más conveniente, sin necesidad de agotar la totalidad de los contenidos presentados.

PROCEDIMIENTOS PARA EL PROFESOR Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En este apartado se exponen las estructuras lingüísticas y el vocabulario relativo a la unidad didáctica 1, al tiempo que se ofrecen actividades para su ejercitación formal y comunicativa, con el fin de que el alumno adquiera las funciones de la lengua adecuadas para comunicarse en la L2.

En la presente unidad, se combinan diferentes tipos de tareas. Por un lado, se presentan actividades de motivación, que ayudarán a los alumnos a adentrarse de lleno en la lengua meta, por la cercanía que encuentran con el tema que se trata: su propia familia. Al mismo tiempo, se presentan actividades de desarrollo, que incorporan el vocabulario y las estructuras lingüísticas propuestas para la unidad. Y, por último, tras superar la unidad inicial, en la que el alumno formulaba y respondía preguntas sobre sí mismo, en esta unidad didáctica se sintetiza el aprendizaje previo con los nuevos contenidos mediante la construcción de preguntas similares a las elaboradas en la lección 0, aunque adaptadas a personas cercanas al entorno del alumno.

El uso de las diapositivas y otros procedimientos es flexible, de manera que el orden y la temporización se adecuarán al grupo de alumnos que compongan la clase y a la situación. Así, se concede al profesor la libertad para determinar el uso apropiado de este material.

A continuación, se detallan los procedimientos que ayudan al profesor en la ejecución de las distintas actividades de clase, diseñadas para el cumplimiento de los objetivos, las funciones y los contenidos anteriormente expuestos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

SESIÓN 1ª

1. Comenzamos la clase repasando la lección anterior. Para ello, repetimos el diálogo completo que se realizó en la lección 0 y sometemos a los alumnos a un breve cuestionario en el que se formulan aquellas preguntas de forma aleatoria. 15 minutos. *Práctica comunicativa, repaso.*

2. Se muestra el vocabulario de los miembros de la familia (*abuelo*, *abuela, madre, padre, hermano, hermana*, etc.) y la relación existente con el individuo, *yo*. Por medio de esta actividad de motivación, se aclara el vocabulario desconocido y se revisa lo conocido. La actividad ejercita la función de enumeración de los miembros de la familia. Seguidamente, explicamos lo factible que resulta adquirir este nuevo vocabulario, pues a excepción de los heterónimos *padre-madre*, *nuera-yerno*, el resto de los términos para los miembros de la familia se adquieren y, posteriormente, se intercambia el morfema del género masculino "-o" por el del femenino "-a". Se propicia la anotación del nuevo vocabulario. Tarea de desarrollo, 10 minutos. *Introducción y muestra de lengua.*

3. El profesor muestra un texto en el que describe su propia familia: padres, hermanos, marido e hijos; aparecen sus nombres, el estado civil de cada uno de ellos, dónde viven, a qué se dedican, cuántos hijos tiene cada uno, la relación de estos con el profesor, y todo lo que al docente le interese reflejar. Para ello, se emplea un vocabulario ya dominado por los alumnos (*input* comprensible). Se requiere que cada participante lea el texto en voz alta, con el fin de realizar una práctica de pronunciación. Se trata de una actividad de motivación, pues se ejercitan estructuras y vocabulario ya conocido. Unos 2 minutos por alumno. *Muestra de lengua y pronunciación*.

4. Usando el texto como pretexto, el profesor extrae las formas de los verbos *llamarse*, *vivir*, *dedicarse*, *ser*, *tener*… en presente de indicativo para la tercera persona de singular, plural y primera del plural. También se detiene en exponer el paradigma de los determinantes posesivos de primera persona de singular y plural: "Mi", "mis". A continuación se explica el paradigma del verbo *estar* para los estados civiles y se muestran los más habituales (*soltero, casado, viudo* y *divorciado*). 10 minutos. *Conceptualización.*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. Se vuelve a mostrar el texto con la familia del profesor y se pide a los estudiantes que, de forma individual, describan oralmente la suya propia, con el fin de que aprendan a expresar la situación de cada uno de sus parientes. Se les propone realizar una exposición que les resulta factible, pues repiten la misma estructura del texto adaptada a su realidad. El ejercicio ayuda a reforzar su confianza y les motiva a la práctica oral. Aproximadamente 3-4 minutos por participante. *Ejercitación formal y comunicativa.*

6. Al terminar la sesión, ofrecemos a los alumnos la posibilidad de realizar una práctica escrita y plasmar lo anterior en una composición, con el fin de evaluar posibles errores ortográficos y estructurales. El estudio autónomo e individual les ayuda a repasar en casa lo trabajado en clase, y de esta forma, a reafirmar la materia. Además, la visualización del texto escrito con las estructuras y el nuevo léxico les ayuda a reforzar el aprendizaje. *Ejercitación formal escrita.*

SESIÓN 2ª

7. Comenzamos la clase con una muestra de lengua, aportando *input* comprensible. Se relata una anécdota real o ficticia acerca de cómo son las bodas en España, por medio de un relato simple y con un vocabulario factible, a lo que los alumnos reaccionan formulando preguntas. Esta actividad de motivación les informa acerca de las celebraciones en España (nocturnas, gran cantidad de parientes y amigos, el gusto de los españoles por la elegancia y ostentación, y la religiosidad ligada a todas las celebraciones), y les estimula, ya que pueden comprender fácilmente la anécdota relatada. Mediante esta tarea inicial, se trata de desinhibir a los alumnos y de proporcionarles el aducto necesario, ya que se trata de un texto sencillo. Esta actividad puede tomar el primer cuarto de hora de la sesión. *Muestra de lengua y ejercitación oral*.

8. A continuación, se corrigen las composiciones escritas, es decir, se ponen los errores en común y se proporciona la versión correcta de ellos. Esta tarea no baja el filtro afectivo ni la motivación, sino que se convierte en una actividad de la que todos aprenden. 10-15 minutos. *Corrección de errores y ejercitación formal.*

9. Se ofrece una serie de adjetivos simples referidos a la descripción de personas, junto a la imagen de dos personajes conocidos, humoristas antiguos, cuya descripción

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

les ayuda a asociar el significante con el significado. Actividad de motivación. 10 minutos. *Conceptualización.*

10. Se practican descripciones de miembros de la familia con el verbo "ser" (características). Al finalizar la sesión, se propone realizar la tarea por escrito con el fin de reafirmar todo lo practicado en la sesión. *Ejercitación comunicativa y práctica escrita.*

SESIÓN 3ª

11. Se comienza la sesión con un ejercicio de síntesis, en el que se revisan todas las estructuras y elementos léxicos de las sesiones anteriores para despejar dudas y confirmar el avance en el aprendizaje. Con frecuencia empleamos cualquier texto escrito para dar pie a la práctica oral. *Ejercitación formal y comunicativa.*

12. A continuación, se formula una serie de preguntas sobre la familia. Primero son leídas por los alumnos para comprobar que se entienden y, a continuación, se inicia la conversación oral. 10 minutos. *Muestra de lengua.*

13. Simulando un diálogo entre amigos, cuyo tema central es la familia, los alumnos comienzan a formular y responder de acuerdo con el guion aportado por el profesor. El resultado es un debate real en el que exponen la situación de sus familiares y expresan su opinión acerca de las relaciones familiares. Esta tarea se prolonga hasta el final de la sesión. *Ejercitación comunicativa.*

14. Pedimos a nuestros alumnos, como tarea de casa, la elaboración de un árbol genealógico de su familia para exponerlo a sus compañeros. Los alumnos receptores de la exposición preparan preguntas, del tipo que acabamos de usar en la conversación, y se las plantean al compañero.

SESIÓN 4ª

15. La tarea final, y evaluativa, consistirá en una práctica oral y comunicativa de todo lo aprendido en la unidad didáctica. Así, el ejercicio comienza con la exposición de algún alumno sobre su árbol genealógico. El profesor, que realiza el papel de moderador, anima a los demás estudiantes a interrogar al ponente con preguntas de las ejercitadas en la sesión anterior: "¿Dónde viven?", "¿a qué se dedican?", "¿cuántos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

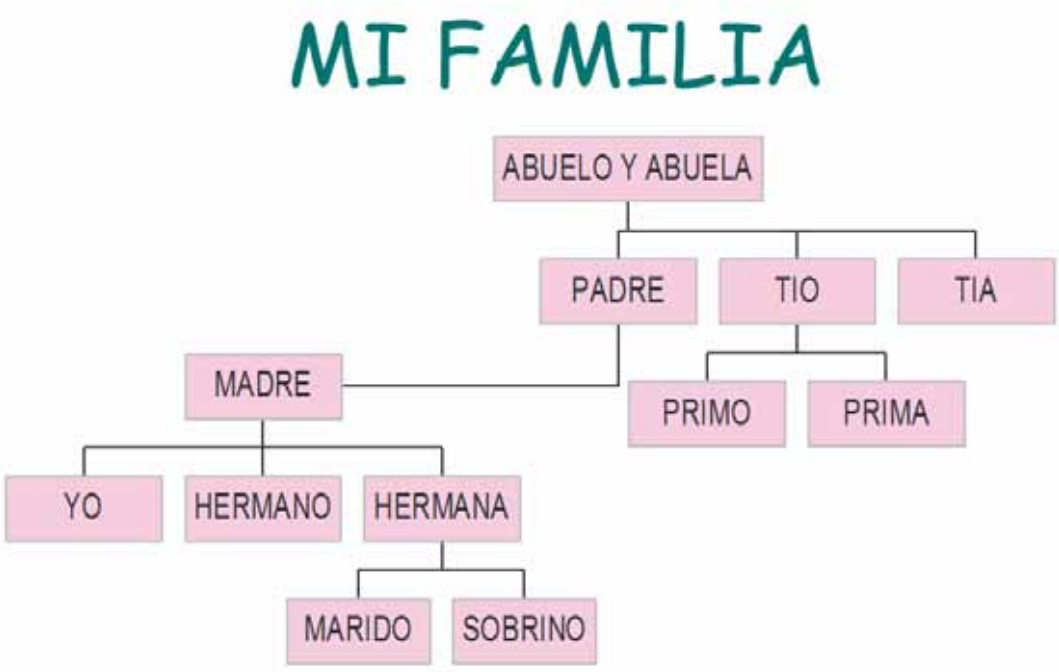
hijos tienen?", etc. La tarea se completa a medida que todos los alumnos expongan sus presentaciones. *Práctica comunicativa.*

Una vez terminada la exposición y ejecución de la unidad, se decide la forma en que se realizará el libro del alumno: bien como tarea individual en casa, para ser corregida en clase, o bien realizando los ejercicios en clase para su puesta en común.

16. La última actividad del libro del alumno recoge las fiestas celebradas en la comunidad en un tiempo cercano a la realización del ejercicio; si la unidad se realizara en un tiempo diferente, dicho ejercicio puede posponerse hasta la celebración de la onomástica.

5.3.1.2.2. Recursos para el aula. Unidad 1: "La familia"

A continuación, mostramos las diapositivas que ayudan al profesor a exponer las actividades para trabajar las funciones de la lengua.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MI FAMILIA

HABLA SOBRE TU FAMILIA

- **YO TENGO, EL TIENE, ELLA TIENE,NOSOTROS TENEMOS, ELLOS TIENEN.**
- **MI HIJO... (sing)..... MIS HIJOS...(plur).....**
- **YO ME LLAMO, EL SE LLAMA, ELLA SE LLAMA, ELLOS SE LLAMAN**
- **YO ESTOY, TU ESTÁS, EL ESTÁ CASADO, ELLA ESTÁ CASADA CON,**
- **ESTÁ SOLTERO/A,ESTÁ VIUDO/A, ESTÁ DIVORCIADO/A.**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TODA MI FAMILIA

- **YO TENGO UN PADRE Y UNA MADRE, MI PADRE SE LLAMA PEDRO Y MI MADRE SE LLAMA DOLORES.**
- **YO TENGO DOS HERMANOS Y UNA HERMANA. MIS HERMANOS SE LLAMAN ÁNGEL Y PEDRO; MI HERMANA SE LLAMA MARIA.**
- **PEDRO ESTA CASADO CON REMI Y TIENEN UNA HIJA, SE LLAMA CRISTINA. CRISTINA ES MI SOBRINA.**
- **ÁNGEL ESTÁ CASADO CON MONTSE Y TIENEN UN NIÑO, SE LLAMA ÁNGEL. ÁNGEL ES MI SOBRINO.**
- **MI HERMANA SE LLAMA MARÍA Y ESTÁ SOLTERA.**
- **YO ESTOY CASADA CON JASON. NOSOTROS TENEMOS UN NIÑO Y UNA NIÑA, MI HIJO SE LLAMA PEDRO Y MI HIJA SE LLAMA DANIELA.**

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS PERSONALES

- RUBIO – MORENO – PELIRROJO –CALVO
- ALTO – BAJO – MEDIANO
- GORDO - DELGADO – NORMAL
- GUAPO – FEO – NORMAL

- Ejemplo: “mi hermano Pedro es alto,
- moreno, mediano y muy guapo. ¿Y tu hermano?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PREGUNTAS SOBRE LA FAMILIA

¿VIVEN TUS PADRES? ¿DÓNDE?

¿CUÁNTOS HIJOS TIENES?

¿CÓMO SE LLAMAN?

• ¿A QUÉ SE DEDICAN TUS HIJOS?

¿TUS HIJOS ESTÁN CASADOS, SOLTEROS, DIVORCIADOS?

¿TIENES HERMANOS?¿DÓNDE VIVEN?

¿CUÁNTOS PRIMOS TIENES?

5.3.1.2.3. Libro del alumno. Unidad 1: "La familia"

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ¡Qué gran familia!

ACTIVIDAD DE REPASO DE LA UNIDAD ANTERIOR

1.- Completa el diálogo de la unidad 0 y practica con tu compañero:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A: Hola, ¿qué tal?

B: Bien, gracias. ¿Y tú?

A: Muy bien, gracias. ¿Cómo te llamas?

B: Me llamo… ¿Y tú?, ¿cómo te llamas?

A: Me llamo…¿Cuántos años tienes?

B: Tengo… años. ¿Y tú?, ¿cuántos años tienes?

A: Tengo… años.

B: ¿De dónde eres?

A: Soy de… ¿Y tú?, ¿de dónde eres?

B: Soy de… , pero, ¿dónde vives?

A: Vivo en… ¿Y tú?, ¿dónde vives?

B: Yo vivo en …

A: ¿Cuál es tu dirección? Mi dirección es calle… número… en Fuente Piedra (Málaga).

B: ¿Y cuál es tu dirección?

A: Mi dirección es calle… número … en ……. (Málaga) ¿Y cuál es tu número de teléfono?

B: Mi teléfono es …

A: ¿Y cuál es tu teléfono?

B: Mi teléfono es … ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?

A: Mi fecha de nacimiento es …(día)…(mes)…(año) ¿Y cuál es tu fecha de nacimiento?

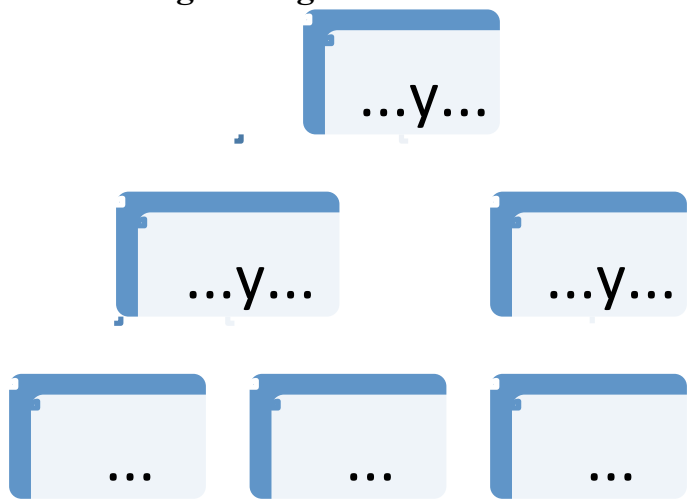
B: Mi fecha de nacimiento es …(día)…(mes)…(año).

A: Bueno, pues encantado de conocerte y hasta pronto.

B: Igualmente. Hasta luego.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.- Completa el árbol genealógico con miembros de la familia:



Abuelo	abuela	padre	madre	hijo	hija	tío	tía	primo

3.- Completa el texto con otros miembros de la familia:

primo hermano nuera suegro nieta biznieto

a) **El padre de mi marido es mi…….**
b) **El hijo de mi tío es mi…….**
c) **El hijo de mi nieto es mi……**
d) **La hija de mi hija es mi……..**
e) **El hijo de mi padre es mi……**
f) **La mujer de mi hijo es mi……...**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.- Completa el siguiente texto con lo necesario:

Se llama (2) está estoy tengo tiene hijos nietos se llaman divorciados soltera casado viudo

Yo ..... casada y tengo dos ....., yo ..... un hijo y una hija,
mi hijo .....Pepe y mi hija .....María.
Mi hija ..... casada y ..... tres.....Ellos .....Ana, Pepe y Carmen. Ellos son

mis ..... Mi hermana no tiene marido ni novio, ella está.....
Mi sobrino tiene mujer, el está .....
Mi amigo tiene mujer, pero está muerta, él está.....
Mi tía y mi tío están casados, separados y .....

5.-Esta es la familia real española en 2008: ¿quién es quién?

a) Ahora en 2015 hay algunos cambios, comenta con tus compañeros

b) Describe a la familia real española:

Alto/a mediano/a bajo/a gordo/a delgado/a rubio/a moreno/a canoso/a viejo/a joven guapo/a feo/a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.- Practica con tu compañero estas preguntas sobre las siguientes celebridades:

a) ¿Quién es?
b) ¿Cómo se llama?
c) ¿Dónde vive?
d) ¿Cuántos años tiene?
e) ¿A qué se dedica?
f) ¿Cómo es?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LA FERIA DE SEPTIEMBRE EN FUENTE PIEDRA

LOS DÍAS 6, 7 Y 8 DE SEPTIEMBRE SE CELEBRA EN FUENTE PIEDRA LA TRADICIONAL FERIA EN HONOR DE NUESTRA SEÑORA, LA VIRGEN DE LAS VIRTUDES, LA PATRONA DE TODOS LOS HABITANTES.

DURANTE ESTOS DÍAS SE OFRECEN DIFERENTES ACTIVIDADES PARA LOS MAYORES Y LOS NIÑOS.

LOS DÍAS 6 Y 7 GRUPOS MUSICALES Y FLAMENCOS ACTUAN EN EL ESCENARIO SITUADO EN LA PLAZA DEL PUEBLO. DURANTE LA ACTUACIÓN, LOS BARES Y TERRAZAS[1] DEL CENTRO OFRECEN SERVICIO DE COMIDAS Y BEBIDAS.

LOS PEQUEÑOS TIENEN ATRACCIONES[2] INSTALADAS POR LA PLAZA Y JUEGOS ORGANIZADOS POR LA HERMANDAD.

EL DÍA 8 DE SEPTIEMBRE SE OFRECE LA SANGRIA[3] GRATIS EN LA PUERTA DE LA IGLESIA AL FINALIZAR LA MISA EN HONOR DE NUESTRA SEÑORA, ORGANIZADO POR LA SOCIEDAD DE AGRICULTORES.

POR LA MAÑANA HAY UNA EXHIBICIÓN DE PORRA TRADICIONAL A MANO[4] CON PREMIOS A LAS MÁS DELICIOSAS.

EL RESTO DEL DÍA SE PASA ENTRE MÚSICA DE VERDIALES[5] Y CARRERA DE CINTAS A CABALLO[6]

PARA CULMINAR CON LA TRADICIONAL PROCESIÓN DE LA VIRGEN[7] DONDE TODOS LOS HABITANTES DE FUENTE PIEDRA ACOMPAÑAN A LA VIRGEN EN SU PASO POR LAS PLAZAS Y CALLES ¡UN DIA MARAVILLOSO!

VISITA: http://www.fuentedepiedra.es/es/Turismo/Ferias_y_fiestas/

RELACIONA LAS FOTOGRAFÍAS CON LAS ACTIVIDADES OFRECIDAS EN LA FERIA DE LA VIRGEN:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.3. Unidad didáctica 2

Esta unidad continúa con la tarea emprendida en las sesiones anteriores y trata de ejercitar las funciones del lenguaje a través de actividades comunicativas.

5.3.1.3.1. Recursos para el profesor. Unidad 2: "La casa"

La unidad didáctica 2 surge para tratar temas de interés para los alumnos, que sean próximos a su entorno diario y estimulen el deseo por aprender. Por lo tanto, tras verificar que los contenidos anteriores se han interiorizado, nos centramos en el lugar en el que se habita como lo más inmediato a la persona. Creemos que es de utilidad para nuestros alumnos conocer las funciones de la lengua de esta unidad, a través del léxico y las estructuras expuestos.

En este estadio del aprendizaje, los alumnos han completado unas cinco o seis sesiones de clase, con lo que conocen algunas formas del paradigma del presente de indicativo, son competentes en la tarea de formular y responder preguntas, y se han capacitado en la habilidad de entender y relatar crónicas sencillas acerca de su entorno más inmediato. Igualmente, esta unidad didáctica favorece el intercambio comunicativo entre los miembros del grupo y propicia la adquisición de un nivel superior de vocabulario, así como de estructuras sintácticas que ayudan al alumno a la correcta formación de oraciones simples y correctas. Además, se desarrollan actividades en las que los alumnos ejercitan las funciones establecidas para la unidad, como describir objetos, contrastar ideas, expresar sus gustos, etc.

Con respecto al *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, los objetivos y los contenidos de esta unidad didáctica son los del nivel A1, adaptados a las exigencias cognitivas y a los intereses personales de nuestros alumnos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

OBJETIVOS

Tras completar la unidad didáctica 2, los alumnos podrán emplear las funciones del lenguaje detalladas más adelante en la figura 1.4, además de haber cumplido los siguientes objetivos:

- Reconocer algunas irregularidades en el presente de indicativo.
- Expresar existencia de objetos mediante el verbo "haber".
- Opinar acerca de gustos y preferencias.
- Distinguir en el uso básico del presente de indicativo del verbo "ser" (característica) y verbo "estar" (estado, localización).
- Enunciar la situación espacial de objetos.
- Describir objetos y estancias expresando característica permanente o estado temporal.
- Conocer los diferentes tipos de viviendas, en cuanto a contenido y continente.
- Diferenciar las diferentes posiciones de un objeto con respecto a otro.
- Atribuir características permanentes o temporales referidas a objetos o lugares.

CONTENIDOS

A continuación, en la siguiente tabla, se exponen los contenidos conceptuales junto con las funciones programadas para esta unidad (los contenidos actitudinales y procedimentales se describieron en 5.3.)

Asimismo, se proponen unas "tareas de rescate" encaminadas a repasar la materia, en caso de que el grupo en general o un alumno en particular no hubiese adquirido los contenidos básicos. Estas actividades se plantean para toda la clase a modo de ejercicio de síntesis en el que se incluyen puntos comunes a los objetivos y contenidos expresados en la unidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Unidad didáctica 2					
Funciones comunicativas	**Contenidos gramaticales**	**Contenidos léxico-semánticos**	**Contenidos socio-culturales**	**Contenidos pragmáticos**	**Contenidos fonéticos y ortográficos**
- Describir objetos: la casa. -Contrastar ideas: diferentes tipos de viviendas. - Enumerar objetos: las diferentes habitaciones de la casa y los muebles que contienen. -Comparar viviendas en Europa y en Andalucía. -Manifestar gustos e intereses -Expresar el estado de objetos: estado de la casa, localización de objetos. -Exponer un tema: la descripción de la casa. -Formular preguntas acerca de la información recibida. -Responder preguntas sobre la información expuesta.	- Presente de indicativo: regulares e irregulares -Haber: *hay*, *no hay*. -Verbos de opinión: "gustar" (pronominal) y "preferir" (irregular -ie-) -Ser y estar: *ser* (característica), *estar* (estado, localización) -Adverbios de lugar: *derecha*, *izquierda*, *delante*, *detrás*… -Adjetivos calificativos de objetos: *grande*, *pequeño*, *nuevo*, *viejo*, *moderno*, *antiguo*… -Adjetivos referidos al estado: *limpio*, *sucio*, *ordenado*, *desordenado*, *abierto*, *cerrado*… -Partículas interrogativas: *qué*, *cómo*, *dónde*, *por qué*, *quién*…	-Tipos de viviendas: piso, casa, chalet, mansión,… - La casa: habitaciones, muebles,… - Descripción cómo es (carácter permanente), cómo está (carácter temporal) y dónde está (localización) - Adjetivos relacionados con la casa -Ropa de casa y artículos de decoración: sábanas, toallas, cortinas, lámparas, etc.	- La casa típica andaluza. -Diferencia entre las casas en España y en Europa -Celebraciones españolas: 12 de octubre, día de la hispanidad-día del Pilar.	- Diálogo sobre la casa: preguntas y respuestas. -Fórmulas para interrumpir: perdón, pues, es que,…	- Lectura y revisión de pronunciación
Situaciones comunicativas extras: en la carpintería / ferretería / tienda de muebles y decoración.					

Figura 1.4. Esquema de las funciones de la lengua y los cinco subtipos de contenidos conceptuales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

METODOLOGÍA

La metodología empleada para alcanzar los objetivos, funciones y contenidos de la unidad didáctica 2 es el MELAM, método creado específicamente para satisfacer las necesidades de aprendizaje de un grupo de inmigrantes de la tercera edad.

MATERIAL

- Ordenador conectado a TV
- Pizarra
- Libro del alumno
- Papel y lápiz

AGRUPAMIENTO

Entre 2 y 4 estudiantes.

EVALUACIÓN

En esta unidad didáctica, al igual que en las demás del método, la evaluación se lleva a cabo mediante la observación continua del profesor de los ejercicios y de la práctica comunicativa. Al mismo tiempo, existen actividades específicamente diseñadas para evaluar la progresión de los alumnos. Así, esta unidad se compone de una serie de actividades que impulsan el aprendizaje en los alumnos, al mismo tiempo que ayudan al profesor a determinar el grado de asimilación de la materia. Igualmente, la progresión en la adquisición de la materia será la respuesta para que el profesor pueda valorar el funcionamiento del método y de su propia actuación.

TEMPORIZACIÓN

La unidad se proyecta para ser desarrollada en cuatro sesiones de una hora, que se podrán prolongar a razón del entusiasmo que muestren los estudiantes en el tema y de sus habilidades comunicativas, lo que dará lugar a la agilización o ralentización de la clase. Además, el libro del alumno (unidad 2-2-2) ofrece actividades de práctica oral y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

escrita que repasan y amplían la materia ofrecida en clase. El profesor puede optar por realizar estas tareas en las sesiones de clase con todo el grupo o pedirlas para su realización individual en casa y posterior corrección.

PROCEDIMIENTOS PARA EL PROFESOR Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En este apartado, se ofrecen actividades que favorecen la ejercitación formal y comunicativa del léxico, de las estructuras sintácticas y de las funciones del lenguaje propuestas para la unidad. El alumno trabaja las destrezas orales y escritas mediante la realización de tareas en las que describe su entorno de seguridad y protección: su hogar.

Al igual que en las anteriores unidades, a continuación especificamos los diferentes tipos de actividades propuestos: por un lado, se ofrecen tareas de desarrollo, que incluyen el nuevo material; por otro lado, se presentan actividades de síntesis en las que el alumno revisa las funciones de sesiones anteriores; al mismo tiempo, se incorporan actividades de motivación, que ayudarán a los alumnos a adentrarse de lleno en la lengua meta, por la cercanía que encuentran con el tema y el grado de implicación personal en la materia.

El profesor tiene la libertad de trabajar la unidad didáctica de acuerdo según las necesidades del grupo, sin que sea preciso realizar todas las actividades o contenidos.

A continuación, se pormenorizan los procedimientos que ayudan al profesor en la ejecución de las distintas actividades de clase. De esta forma, se suceden las tareas diseñadas para el cumplimiento de los objetivos, las funciones y los contenidos anteriormente expuestos.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

SESIÓN 1ª

1. Se muestran imágenes de diversos tipos de viviendas: un bloque de pisos, casas adosadas, una casa móvil, un chalet, un bungaló y una mansión, y se propone una lluvia de ideas en la que los alumnos contribuyen con el vocabulario ya conocido, al tiempo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que se les instruye en el nuevo, en una actividad de desarrollo y motivación. A continuación, se les pregunta acerca de cuestiones relacionadas con su casa, como, por ejemplo, qué tipo de vivienda poseen, cuál prefieren y qué es lo más habitual en sus países de origen. 10 minutos. *Tarea de introducción y práctica comunicativa.*

2. Similar al ejercicio anterior, se presentan imágenes de varias estancias de la casa: salón-comedor, cocina, cuarto de baño, aseo, dormitorio principal, dormitorio individual, lavadero y terraza-jardín. Y se proporcionan los nombres de las diferentes habitaciones de la casa y el mobiliario principal. 10 minutos. *Ejercitación comunicativa.*

3. Seguidamente, se presenta un texto escrito en el que el profesor ejemplifica la descripción de su casa usando un vocabulario conocido (actividad de motivación) e introduciendo vocablos nuevos (actividad de desarrollo). Los alumnos leen el texto en voz alta y se presta atención a la pronunciación. 10 minutos. *Muestra de lengua y práctica de lectura y pronunciación.*

4. El profesor solicita que los alumnos describan su casa siguiendo el modelo expuesto, en una actividad de síntesis que sirve de evaluación de los conocimientos recientemente adquiridos. Se les anima a hacer lo propio con otras casas vividas. 15 minutos. *Muestra de lengua y ejercitación comunicativa.*

5. Se propone un ejercicio escrito para casa, que valore el nivel de aprendizaje: una descripción de su casa, incluyendo todas las estancias y algunos muebles y decoración. De esta forma, les instamos a estudiar el nuevo vocabulario de forma autónoma. Con esto concluimos la sesión. *Muestra de lengua y Ejercitación comunicativa.*

SESIÓN 2ª

6. Comenzamos la sesión corrigiendo los deberes y señalando los errores y las nuevas aportaciones realizadas por los compañeros. En común. 15 minutos.

7. Continuamos con una lluvia de ideas sobre el mobiliario de la casa, para lo que volveremos a mostrar las fotos de las diferentes estancias de la casa. Se expone el nuevo vocabulario y se revisa lo anterior en un ejercicio de desarrollo y motivación. Seguidamente, se abre un debate acerca de las diferencias entre la casa en la comunidad de acogida y sus países de origen. 20 minutos. *Práctica comunicativa*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8. La siguiente diapositiva muestra la pregunta "¿Dónde está?" junto a una serie de monumentos y construcciones famosos en el mundo. Se pide a nuestros alumnos que se pregunten entre ellos y respondan dónde se encuentran estos edificios. Esta tarea afianza la comprensión acerca del verbo "estar" como localización espacial. 5 minutos.

9. A continuación se muestran las siguientes cuestiones y se explica la diferencia entre ellas: "¿Qué es?", "¿Cómo es?", "¿Dónde está?", "¿Cómo está?". Se vuelve a las imágenes anteriores y se lleva a cabo un ejercicio de práctica comunicativa semi-controlada. Aproximadamente 10 minutos. *Conceptualización y ejercitación comunicativa.*

10. Se realiza un ejercicio de rellenar huecos con el fin de asegurar las formas que se acaban de ejercitar, es decir, la tercera persona de singular y la tercera persona del plural de ambos verbos. Esta tarea refuerza todo lo anterior y les motiva al final de la sesión al comprobar la asimilación de las formas. *Ejercitación formal tras conceptualización.*

SESIÓN 3ª

11. Comenzamos la clase recordando la sesión anterior. Para ello, repasamos el paradigma de los verbos "ser" y "estar", y la diferencia entre "ser" (característica permanente) y "estar" (característica temporal y localización). 15 minutos. *Conceptualización.*

12. Se muestra una diapositiva con la imagen de un objeto en diferentes posiciones con relación a una figura principal, que nos sirve para enseñar los adverbios de lugar. Se realiza una actividad de desarrollo y controlada. El profesor pide a un alumno que pregunte y a otro que responda acerca de las diferentes posiciones de los libros con respecto al sofá: A: -"¿Dónde están los libros?". B: - "Los libros están encima…", "a la derecha…", "detrás…del sofá", etc. Aproximadamente 20 minutos. *Conceptualización y ejercitación formal.*

13. En la siguiente tarea, se formulan preguntas sobre la casa. Primero son leídas para aclarar su significado y, seguidamente, se realiza una práctica comunicativa que consiste en debatir acerca de las características de la vivienda. Este ejercicio se puede extender hasta el final de la sesión. Al finalizar la clase, les pediremos que para el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

próximo día traigan preparado el plano de su casa para su exposición ante la clase. *Muestra de lengua y ejercitación comunicativa.*

SESIÓN 4º

14. Al comenzar la clase, se corrigen las respuestas del cuestionario de la sesión anterior y se ponen en común los errores al tiempo que se corrigen. A continuación, cada estudiante muestra el plano de su casa a sus compañeros y explica sus características, así como describe los muebles y la decoración. Los compañeros deben hacer preguntas del tipo del ejercicio anterior, como sobre la existencia de determinadas estancias en su casa, el estilo, el número de televisiones de las que disponen o la situación de algunos muebles en la casa. El alumno debe estar preparado para responder a las preguntas. El papel del profesor es el de moderador, a la vez que anima a los alumnos a preguntar. Esta última actividad de práctica comunicativa, a la vez que evaluadora de todo lo expuesto en clase, supone un ejercicio de síntesis y motivación. La actividad final se calcula para ocupar la última sesión completa, así el profesor animará la conversación hasta agotar el tiempo. *Práctica comunicativa.*

5.3.1.3.2. Recursos para el aula. Unidad 2: “La casa”

En este apartado se muestran las diapositivas de *powerpoint* que ayudan al profesor a exponer la materia en el aula para la ejercitación de las funciones de la lengua.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DORMITORIO PRINCIPAL

DORMITORIO INDIVIDUAL

LAVADERO

TERRAZA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MI CASA

Yo tengo una casa. Mi casa tiene dos plantas.

En la planta baja, mi casa tiene una cochera, salón-comedor grande y cocina americana.

Mi casa tiene un pasillo, en el pasillo hay un lavadero, un cuarto de baño principal, un dormitorio de niños grande y mi dormitorio.

En mi dormitorio hay un vestidor y un aseo "en-suite" con ducha.

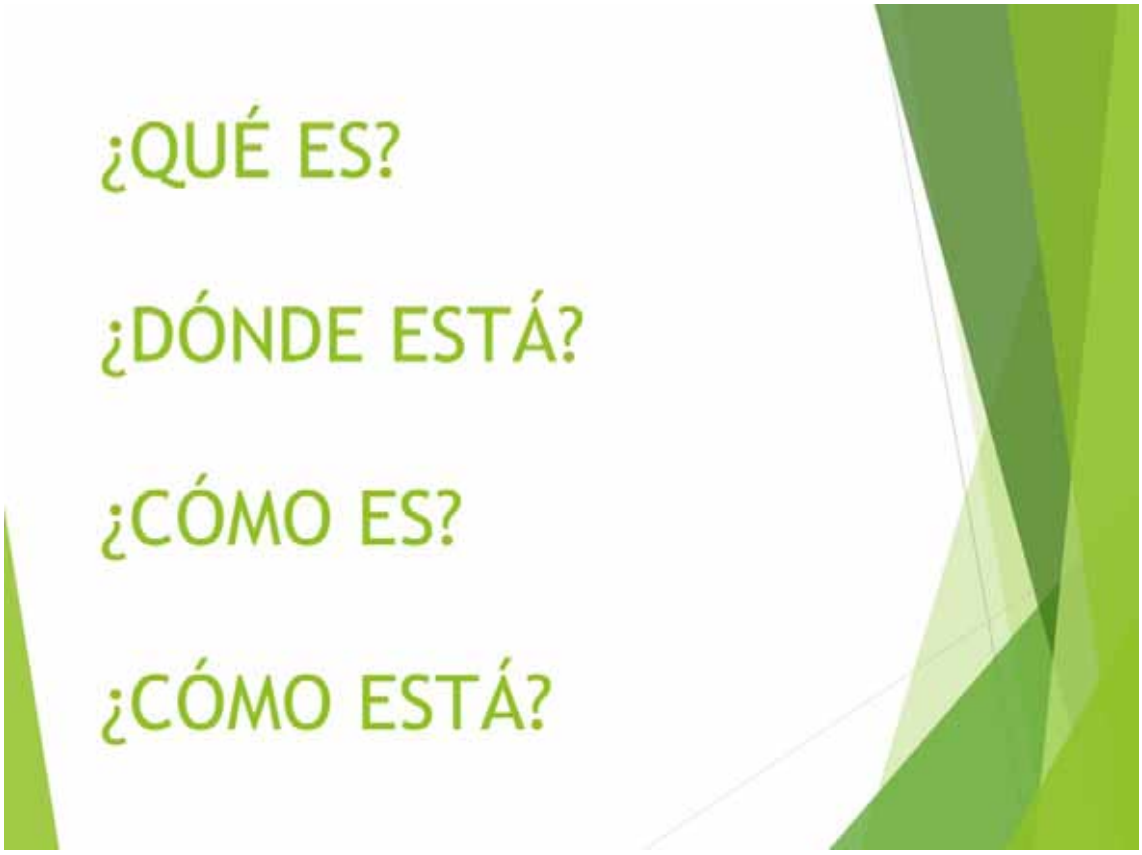
Mi casa tiene muchas ventanas, hay ventanas grandes y pequeñas.

PLANTA ALTA

En la planta alta, hay un ático grande con trastero y dormitorio para invitados.

También nosotros tenemos una azotea.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿CÓMO ES TU CASA?
MI CASA ES GRANDE Y BONITA.

¿DÓNDE ESTÁ TU CASA? MI CASA ESTÁ EN EL CENTRO.

¿CÓMO ESTÁ TU CASA? MI CASA ESTÁ LIMPIA Y ORDENADA

¿Cómo _____ tu cocina? Mi cocina es pequeña.

¿Dónde _____ tu dormitorio? Mi dormitorio _____ arriba.

¿Cómo _____ el aseo? El aseo _____ sucio.

¿Dónde _____ tu casa? Mi casa _____ delante de la playa.

¿Cómo ____ tu casa? Mi casa____moderna.

¿Cómo _____ tu casa? Mi casa____un poco desordenada hoy.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

POSICIONES

- DETRAS
- ENCIMA

- IZQUIERDA
- DERECHA
- DEBAJO
- DELANTE

HABLAMOS SOBRE LA CASA

- ¿TU COCINA ES GRANDE O PEQUEÑA?
- ¿CUÁNTOS BAÑOS TIENES?
- ¿HAY UN ASEO EN TU CASA?
- ¿DÓNDE TIENES LA TELEVISIÓN?
- ¿TU DORMITORIO ESTÁ EN LA PLANTA BAJA O EN LA PLANTA ALTA?
- ¿HAY MUCHAS VENTANAS EN TU CASA?
- ¿TIENES TERRAZA, PATIO O JARDÍN?
- ¿HAY ESPACIO PARA TU COCHE?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.3.3. Libro del alumno. Unidad 2: "La casa"

UNIDAD DIDÁCTICA 2: ¡Mi casa ideal!

ACTIVIDAD DE REPASO DE LA UNIDAD ANTERIOR

1.- Completa el diálogo de la unidad 0 y 1. Practica con tu compañero:

A: Hola, ¿…….?

B: …… ¿Y tú?

A: …….. ¿Cómo te llamas?

B: …….. ¿Y tú? ¿…….?

A: Me llamo……, ¿Cuántos ……?

B: ……. ¿…? ¿…….tienes?

A: ……

B: ¿…….?

A: Soy de… ¿Y tú? ¿… dónde ….?

B: …..… , pero ¿…… vives?

A: Vivo en … , ¿…..? ¿Dónde ……..?

B: ……

A: ¿Cuál …….? Mi dirección es …….

B: ¿Y ……?

A: ……

¿…… teléfono?

B: …

A: ¿Y …?

B: Mi … es … ¿……..fecha de nacimiento?

A: …… es …(día)…(mes)…(año) ¿Y ……?

B: …….. es …(día)…(mes)…(año).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.- A continuación, continúa el diálogo anterior completando preguntas sobre la familia de tu compañero:

a) Pregunta sobre los padres.

b) Pregunta sobre los hermanos.

c) Pregunta sobre los hijos.

d) Pregunta sobre los nietos.

3. A continuación, describimos el plano de esta casa y usamos los siguientes términos:

a) a la derecha, a la izquierda, delante, detrás, grande, pequeño, ordenado, desordenado, limpio y sucio.

4.- Compara las diferencias entre estos tres tipos de viviendas:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Número de dormitorios y cuartos de baño
- Dimensiones de la cocina
- Existe un jardín
- Tecnología

5.- Pregunta a tu compañero:

a) ¿Tú vives en una mansión, un estudio o en una cabaña? ¿Qué prefieres?

b) Imagina el tipo de persona que vive en cada una de las casas del ejercicio 4.

c) Expresa ventajas y desventajas de la mansión, el estudio y la cabaña.

6.- En parejas, A pregunta, B responde sobre la foto del salón: ¿Cómo es…? ¿Cómo está…? ¿Dónde está…?

Utiliza: Encima, debajo, a la derecha, a la izquierda, delante, detrás, sucio, limpio, ordenado, desordenado, grande, pequeño, bonito, feo, … y otras características.

7.- Mantén una conversación con tu compañero sobre la casa:

- Pregunta sobre la cantidad de plantas
- Pregunta sobre la cantidad de dormitorios
- Pregunta sobre la cantidad de cuartos de baño
- Pregunta si hay aseos
- Pregunta características de la cocina

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Pregunta la localización de las televisiones
- Pregunta si hay patio/jardín
- Pregunta características del patio/jardín
- Pregunta si tiene plantas en su jardín
- Pregunta si existe una piscina
- Pregunta la localización de su casa
- Pregunta características generales de su casa
- Pregunta el estado temporal de su casa

8.- Ejercicio de consolidación:

A) ¿Dónde está? / ¿Cómo es? / ¿Cómo está?

1.- Para características generales usamos:

2.- Para temporalidad usamos:

3.- Para localización usamos:

B) Escribe preguntas sobre las siguientes fotos, tu compañero responde:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

9.- Observa los dibujos:

a) Pregunta a tu profesor qué se celebra el 12 de octubre: ¿Por qué se celebra?, ¿quién lo celebra?, ¿cómo se celebra?, ¿dónde se celebra más?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.4. Unidad didáctica 3

En la unidad didáctica 3 continuamos trabajando las funciones del lenguaje a través de un tema de interés para los alumnos que los ayudará a desenvolverse en contextos reales y a utilizar los recursos ejercitados en las diferentes sesiones.

5.3.1.4.1. Recursos para el profesor. Unidad 3: "La comida"

La unidad didáctica 3 se centra en el campo semántico de la comida y en los hábitos alimenticios, con lo que se trata de cubrir una de las necesidades básicas de la persona. De esta forma, la unidad trabaja las funciones lingüísticas y el campo léxico necesario para capacitar al alumno para expresar todo lo relativo a este contexto cotidiano. Además, se proporciona al grupo información relativa a las rutinas de la comunidad de acogida en cuanto a compras, consumo y costumbres, de forma que se puedan ver beneficiados en la vida diaria.

Tras varias semanas de clase, se espera que los alumnos hayan desarrollado mayor seguridad en la L2 que los capacite para llevar a cabo conversaciones cada vez más avanzadas. Así, la unidad ofrece la posibilidad de expresar las necesidades alimenticias en situaciones reales, como tiendas, bares o restaurantes. Igualmente, esta unidad didáctica ofrece a los alumnos la oportunidad de sintetizar todo lo estudiado anteriormente, al tiempo que se incorpora nuevo material práctico para su uso en situaciones de la vida real, lo que estimula al estudiante a la práctica y al aprendizaje de la lengua.

La unidad didáctica 3 cumple los presupuestos del *MCER* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para el nivel A1, con una adaptación curricular a las capacidades cognitivas e intereses de nuestro alumnado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

OBJETIVOS

Al concluir la unidad didáctica 3, los alumnos serán capaces de cumplir las funciones del lenguaje que se especifican más adelante, en la figura 1.5., además de conseguir:

- Reconocer los nombres de las comidas.
- Describir objetos, en general, y alimentos, en particular.
- Enumerar los ingredientes de un plato.
- Explicar cómo se elabora una receta.
- Expresar gustos y preferencias en la cocina.
- Dirigirse al personal en un supermercado, bar, restaurante, cafetería, etc.
- Calificar la comida.
- Conducirse correctamente en los establecimientos de comidas.
- Conocer las costumbres culinarias en España.

CONTENIDOS

A continuación expondremos la relación de contenidos conceptuales desglosados en los cinco sub apartados que aparecen en el cuadro (fig.: 1.5), junto con las funciones del lenguaje para la unidad. Los contenidos procedimentales y actitudinales, al ser generales para todas las unidades, se encuentran especificados en el apartado 5.3 del presente capítulo.

Al final del cuadro (fig.: 1.5) se ofrece una lista de "actividades de rescate", que pueden ser usadas en el caso de que el grupo demande más tareas en torno a este campo semántico, o por detectarse que la unidad no ha sido completamente asimilada.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Unidad didáctica 3					
Funciones comunicativas	**Contenidos gramaticales**	**Contenidos léxico-semánticos**	**Contenidos socio-culturales**	**Contenidos pragmáticos**	**Contenidos fonéticos y ortográficos**
- Describir la comida. - Explicar los ingredientes de un plato y su elaboración. - Pedir en un restaurante. - Comprar alimentos. - Expresar gustos culinarios. -Opinar y dar preferencias en la cocina. -Demandar productos y su precio. -Expresar cantidades y tamaños.	- Presente de indicativo: regular e irregular (*cocer*, *freír*, *hervir, verter*). - Revisión verbo "gustar" y "preferir".	- La comida: frutas, verduras, carnes, pescados y alimentos en general. - Acciones relacionadas con la cocina: *cortar, pelar, lavar, asar, hervir*… -Adjetivos descriptivos en general. - Adjetivos relacionados con la comida. - Pesos y medidas. - Contenedores de alimentos.	- La gastronomía española: la comarca de Antequera. - Las tapas. - Los horarios de las comidas. - El día de los Santos (Halloween).	- Pedir en el restaurante y en el bar. -El uso de los diminutivos para persuadir al interlocutor o indicar amabilidad.	- Repaso del alfabeto. - Pronunciación de nombres de frutas y verduras.
Situaciones comunicativas extras: - En la frutería / carnicería / pescadería / supermercado / panadería-pastelería… - Comidas típicas de Navidad, Semana Santa, Los Santos… - Comidas y bebidas de temporada: migas, gachas, porra, gazpacho, tinto de verano, sangría…					

Figura 1.5. Esquema de las funciones de la lengua y los cinco subtipos de contenidos conceptuales.

METODOLOGÍA

La metodología de enseñanza de lenguas aplicada a esta unidad, al igual que en las anteriores, es el MELAM.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MATERIAL

- Ordenador conectado a TV
- Pizarra
- Libro del alumno
- Papel y lápiz

AGRUPAMIENTO

Entre dos y cuatro estudiantes.

EVALUACIÓN

La observación sistemática durante la realización de las actividades por parte del profesor le advierte del avance de los alumnos y de cómo asimilan la materia. Así, esta unidad didáctica consiste en una selección de tareas que hacen al estudiante progresar en el aprendizaje de la lengua, al tiempo que constituye una herramienta con la que el profesor puede valorar y determinar el grado de adquisición obtenido.

Al mismo tiempo, el resultado positivo o negativo en la realización de las actividades ayuda a valorar el funcionamiento del método.

TEMPORIZACIÓN

Se dispondrá de cuatro sesiones de una hora, que se podrán prolongar a razón del entusiasmo que muestren los estudiantes y de sus habilidades comunicativas, que darán lugar a la agilización o ralentización de la clase. Se ofrecerán una o dos sesiones extras para realizar y/o corregir los ejercicios del libro del alumno (unidad 3-3-3).

PROCEDIMIENTOS PARA EL PROFESOR Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En este apartado se exponen las estructuras lingüísticas y el vocabulario relativo a la unidad didáctica 3, al tiempo que se ofrecen actividades de conceptualización, ejercitación formal y práctica comunicativa para el progreso en el aprendizaje de la L2.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A continuación, se presentan los procedimientos aplicables a los diferentes tipos de tareas: por un lado, se presentan actividades de motivación; asimismo, se presentan actividades de desarrollo, que incorporan el vocabulario y las estructuras lingüísticas propuestas para la unidad; y, por último, actividades de síntesis, que revisan la materia estudiada. Así, tras varias semanas de aprendizaje, el alumno es capaz de implicarse en tareas en las que expresa su opinión sobre la comida, así como sus propias vivencias sobre el tema.

El uso de las diapositivas y los procedimientos relativos a ellas es flexible, de manera que el orden y la temporización se adecuarán al grupo de alumnos que compongan la clase. Por lo tanto, será criterio del profesor trabajar las unidades de la forma más conveniente; no tendrá que hacer uso de la totalidad de los contenidos presentados.

Presentamos de forma pormenorizada las técnicas que ayudan al profesor en la ejecución de las distintas actividades de clase.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

SESIÓN 1ª

1. Mostramos una fotografía de un puesto del mercado de frutas y verduras y se abre una lluvia de ideas. Ejercicio de motivación que verifica el vocabulario ya conocido y aclara el nuevo. 15 minutos. *Tarea introductoria y de evaluación inicial.*

2. A continuación, y como complemento a la tarea anterior, se proyecta la siguiente diapositiva, que contiene los nombres de los alimentos que acabamos de ver y otros que no aparecían. Dejamos tiempo para copiar el nuevo vocabulario. Unos 10 minutos más. *Muestra de lengua*.

3. Seguidamente, realizamos una actividad de afianzamiento de todo el vocabulario anterior, en el que se ejercita la función de describir objetos. Se escriben todos los nombres de frutas y verduras en pequeñas tarjetas. Además, se presentan los verbos "ser" y "tener", solo en la forma de tercera persona de singular. Como complemento, se proporcionan una serie de adjetivos descriptivos de las formas y colores de las frutas y verduras (*redonda*, *larga*, *grande*, *pequeña*, *dentro* y *fuera,* además de los nombres de colores). Se colocan boca abajo en la mesa con el propósito de que cada alumno coja

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

una tarjeta y describa el objeto escrito sobre ella. Los demás adivinan de qué se trata. Esta tarea se puede prolongar durante 15 minutos. *Ejercitación formal y práctica comunicativa*.

4. Copiamos en la pizarra el verbo "gustar" en afirmativo y negativo, solo en la primera y segunda persona ("(no) me gusta", "(no) te gusta"), con el fin de expresar nuestros gustos acerca de todos los elementos expuestos. *Conceptualización*. A continuación, se ofrece una lista de las carnes y pescados más comunes en el mercado y en la carta de los restaurantes. Tras asegurarnos que conocen todos los productos enumerados, comenzamos un debate en el que se expresan los gustos personales. Concluimos la sesión con esta tarea. 15 minutos. *Muestra de lengua y Ejercitación comunicativa*.

SESIÓN 2ª

5. Los alumnos leen los alimentos de la sesión anterior e incorporamos un nuevo listado de alimentos con el fin de comprobar su correcta pronunciación y su adquisición. Actividad de síntesis, desarrollo y pronunciación. 5 minutos. *Revisión, pronunciación y muestra de lengua*.

6. Continuamos con un repaso del alfabeto completo en la pizarra y el profesor aporta ejemplos de cada sonido. Se presta especial atención a la pronunciación de fonemas conflictivos, como las representadas por las grafías <c, z>, <g, j, gu, gü>, <k, qu>, etc. 10 minutos. *Conceptualizaciones*.

7. La siguiente diapositiva muestra una pregunta: "¿Qué ingredientes lleva…?" y a continuación una lista de algunos platos españoles. Los alumnos enumeran los ingredientes en una tarea de motivación y síntesis. Se establece otro debate en el que el profesor aporta *input* comprensible para explicar la elaboración de algunos de los platos. Aproximadamente 15 minutos. *Ejercitación formal y práctica comunicativa*.

8. Se ofrece un ejercicio de rellenar huecos con algunos verbos regulares en infinitivo. En primer lugar, repasamos los paradigmas de los verbos; a continuación, pedimos a los alumnos que completen las oraciones. Al concluir cada una de las oraciones se les consulta acerca de la realización de aquellas acciones en su vida diaria. 20 minutos. *Conceptualización, ejercitación formal y práctica comunicativa.*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

9. Para finalizar, pedimos a los alumnos que escriban su receta favorita, en la que incluyan la lista de los ingredientes utilizados y su elaboración. Para ello, abrimos una lluvia de ideas con otras acciones que se realizan al cocinar. Les pedimos que usen los verbos en su forma de infinitivo por el riesgo de que surjan diferentes irregularidades en la conjugación. *Ejercitación comunicativa escrita*.

SESIÓN 3ª

10. Comenzamos la sesión leyendo las recetas que han escrito y corrigiendo en común los errores. De esta forma, se establece un debate metalingüístico acerca del funcionamiento de las estructuras y el correcto uso del vocabulario. Aproximadamente 20 minutos. Ejercitación formal y comunicativa.

11. La siguiente tarea enumera una serie de adjetivos que califican alimentos y platos y una relación de frases que los caracterizan. En primer lugar, el profesor se asegura de su comprensión; seguidamente, se pide que localicen el adjetivo dentro de la frase. Por último, se realiza la actividad que consiste en intercambiar los adjetivos de la oración por su antónimo, de forma que se exprese lo opuesto. Se trataría de un ejercicio de rellenar huecos controlado para aumentar el léxico. Esto les enseña a expresar sus gustos y preferencias sobre la comida. Aproximadamente 10 minutos. *Muestra de lengua y ejercitación formal*.

12. Apoyándonos en el ejercicio anterior, se les propone un pequeño diálogo para que expresen sus preferencias culinarias. Para ello, se exponen los verbos "gustar" (pronominal) y "preferir" (irregular –ie), pero únicamente las formas que les van a resultar más útiles, no el paradigma completo: "me gusta(n)", "te gusta(n)", "prefiero", "prefieres". Actividad de motivación y síntesis. 10 minutos. *Conceptualización y práctica comunicativa.*

12. A continuación, se ofrece una serie de preguntas con el fin de que se establezca un diálogo entre profesor y alumno: "Hablamos sobre la comida". Las preguntas se copian en tarjetas y se ponen en el centro de la mesa. Cada alumno levanta una de las preguntas y la formula a un compañero. El papel del profesor es moderar y animar. Esta tarea se prolonga hasta el final de la sesión. *Ejercitación formal, nuestra de lengua y práctica comunicativa*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13. Como deberes para casa, se solicita que copien las preguntas y las respondan en casa. *Práctica comunicativa escrita.*

SESIÓN 4ª

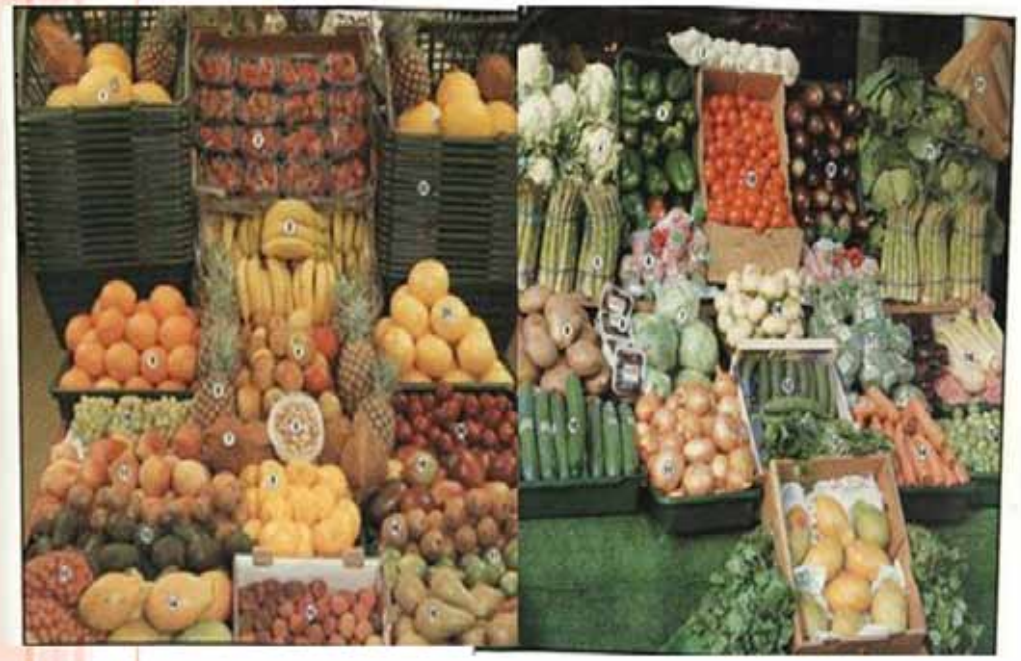
14. Se corrigen las respuestas a las preguntas anteriores y se propone a los alumnos una actividad en grupo que consiste, en primer lugar, en elaborar una carta de "menú del día" con los platos que acostumbran a ver en los restaurantes: primer plato/entradas, segundo plato/plato principal, bebida, postre y precio). En segundo lugar, y tras elaborar la carta, se explica a los alumnos que han de tomar diferentes papeles en el restaurante: el camarero (sirve la comida), el cocinero (aclara cómo se elaboran los platos) y el cliente (pide la comida). Antes de comenzar el juego de escenificación, se ofrece una explicación sobre las formas de cortesía y se recurre a la pragmática para explicar el uso del imperativo o de los diminutivos, entre otros recursos para la cortesía: "¡Ponme una cervecita!", "¿me das una tapita con la cerveza?" o, simplemente, "¡un cafelito, por favor!". El resto de la sesión se dedica a la ejecución de dicha actividad. *Conceptualización y práctica comunicativa.*

5.3.1.4.2. Recursos para el aula. Unidad 3: "La comida"

A continuación, mostramos las diapositivas que ayudan al profesor a presentar las estructuras lingüísticas y el léxico necesario para llevar a cabo la unidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FRUTAS Y VERDURAS



* AJO BRÓCOLI CEBOLLA
CEBOLLETA COLIFLOR
CHAMPIÑÓN ESPINACA
FRESA JUDIA VERDE KIWI
LECHUGA LIMÓN MAÍZ
MANDARINA MANGO
MANZANA MELÓN
NARANJA PATATA PERA
PIMIENTO PIÑA PLÁTANO
PUERRO TOMATE
UVAS ZANAHORIA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CARNE Y PESCADO

- POLLO
- PAVO
- TERNERA
- CORDERO
- CERDO
- BACON
- CONEJO
- PATO
- CHORIZO
- SALCHICHAS
- JAMÓN

PEZ ESPADA
GAMBAS
BACALAO
ATÚN
MERLUZA
CABALLA
MEJILLONES
CALAMARES
ALMEJAS

OTROS ALIMENTOS

ACEITE AGUA
ARROZ AZÚCAR CAFÉ
CERVEZA CHOCOLATE PASTA
HARINA HUEVOS LECHE
MAYONESA MANTEQUILLA
MERMELADA MOSTAZA NATA
PAN PASAS QUESO SAL
PIMIENTA

TE VINAGRE
VINO ZUMO

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿QUÉ INGREDIENTES TIENE...?

- LA PAELLA
- LA TORTILLA ESPAÑOLA
- EL GAZPACHO

- LA SANGRÍA
- LAS MIGAS
- LA ENSALADA MIXTA

- EL SANDWICH MIXTO
- TU RECETA FAVORITA

LIMPIAR, PELAR, CORTAR, ECHAR, ASAR, COMPRAR

- Yo .....la naranja con el cuchillo.
- Mi madre .....el pollo en el horno a 200 grados.
- ¿Tú .....las verduras con agua fría?
- El camarero .....vino en mi vaso.
- Nosotros.....pescado en mercado.
- Yo siempre.....la carne para el estofado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

BUSCAR EL CONTRARIO:
JUGOSO, CRUDO, SOSO, DURO, FRIO, MADURO, LIGERO, DULCE

- **LA LECHE ESTÁ MUY CALIENTE**
- **NO ME GUSTA LA CARNE PASADA**
- **ESTE FILETE ESTÁ TIERNO**
- **LA NARANJA ESTÁ MUY SECA**
- **LA FABADA ES UNA COMIDA MUY PESADA**
- **PREFIERO LAS COMIDAS SALADAS**
- **LOS MELOCOTONES ESTÁN VERDES**
- **LOS TOMATES ESTÁN AMARGOS**

VAMOS A HABLAR DE COMIDA

- **¿cuál es tu carne favorita?**
- **¿y pescado favorito?**
- **¿qué desayunas normalmente?**
- **¿Te gusta la comida vegetariana?¿por qué?**
- **¿te gusta comer en restaurantes?¿prefieres restaurantes caros o baratos?**
- **¿comes suficiente fruta?**
- **¿qué ingredientes pones en la ensalada normalmente?**
- **¿prefieres hervir, asar, freír, cocinar al vapor o al grill?**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.4.3. Libro del alumno. Unidad 3: “La comida”

Seguidamente, presentamos el libro del profesor, que complementa y revisa las actividades realizadas en clase. Las siguientes actividades se pueden realizar en casa o en el aula, a elección del profesor o el alumno.

UNIDAD DIDÁCTICA 3: ¿Qué comemos hoy?

El menú diario y las compras

1.- Analizamos la diferencia entre las comidas en tu país y en España:

DESAYUNO BRITÁNICO Y ESPAÑOL

ALMUERZO ESPAÑOL E INGLÉS

MERIENDA ESPAÑOLA E INGLESA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CENA ESPAÑOLA E INGLESA

2.- A) ¿A qué hora son las diferentes comidas en España?

DESAYUNO:	ALMUERZO:
MERIENDA:	CENA:

B) ¿Y en tu país?

DESAYUNO:	ALMUERZO:
MERIENDA:	CENA:

C) ¿Hay diferencias? ¿Por qué es diferente? ¿Qué horario es más sano?

3.- Vamos a elaborar un menú diario personalizado con los alimentos que comes en las diferentes comidas del día:

A) DESAYUNO: B) ALMUERZO:

C) MERIENDA: D) CENA:

4.- ¿Dónde compras normalmente los siguientes artículos?

Plátanos Bacalao Arroz Jamón Fresas Huevos Leche Pasteles Cama Café Jamón Gambas Lámparas Pan Vino Plantas Bebidas Perfume Champú Pijamas Ropa interior Comida precocinada

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. Completa el siguiente diálogo en el restaurante:

Cliente 1: Buenas noches, ¿tiene …… para dos?

Camarero: Buenas noches, ¿le gusta aquella junto a la ……?

Cliente 2: Oh, sí, ¡estupenda!

Camarero: ¿Para cenar?

Cliente 1: Sí, por favor, ¿tiene la ….?

Camarero: Si, claro, ¿quieren algo de …….?

Cliente 2: Dos ……. tinto, ¡por favor!

Camarero: Aquí tienen el vino, ¿y para comer?

Cliente 1: Yo ……. una sopa de mariscos y un pez espada. Pero, ¿qué …….. tiene la sopa de mariscos?

Camarero: Un momento voy a llamar al……...

Chef: Buenas noches, la sopa lleva ……..

Cliente 1: Ummm, ¡exquisito!

Camarero: ¿Y para usted?

Cliente 2: Yo, una ensalada. ¿Qué ingredientes ….? Y un solomillo de ternera poco hecho. ¿…… alguna salsa para acompañar?

Chef: La ensalada tiene……. Sí, tenemos salsa a la pimienta. La salsa lleva……..

Cliente 2: ¡Perfecto!

Camarero: Marchando…Aquí tiene su comida.

Cliente 1: ¡Todo ……! ¡La ……, por favor!

Cliente 2: Mi enhorabuena al……

Camarero: Muchísimas ……. ¡Aquí tiene!

Cliente 1: ¿Aceptan …….de crédito?

Camarero: ¡Por supuesto! ¿……. identificación?

Cliente 1: Sí, claro. Muchas gracias por todo

Camarero: ¡Adiós y hasta pronto!

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. Crea tu propio diálogo en el bar de comida rápida y tapas:

5.3.1.5. Unidad didáctica 4

En las siguientes sesiones se proponen una serie de actividades para continuar con la ejercitación del léxico y de las estructuras sintácticas a través de las funciones del lenguaje elegidas para esta unidad.

5.3.1.5.1. Recursos para el profesor. Unidad 4: "La hora"

La unidad didáctica 4 se justifica en este nivel inicial por la necesidad de conocer la hora y las rutinas asociadas a ella. Al mismo tiempo, las actividades relacionadas con la expresión de la hora es una tarea son muy productivas, porque se pueden usar como pretexto para otrs contenidos, como la exteriorización del tiempo y las posibles acciones vinculadas.

Los alumnos a los que va dirigida esta unidad didáctica son personas mayores principiantes de español, cuya rutina se encuentra muy arraigada en su día a día. De esta forma, la práctica comunicativa referida a sus hábitos supone un estímulo para dialogar en clase. Igualmente, los alumnos se motivan con el aprendizaje, pues encuentran en el tema una utilidad que les ayudará a entender el mundo que les rodea.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los objetivos específicos para la unidad y los contenidos son los establecidos por el *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para el nivel A1, con una adaptación curricular a las capacidades cognitivas e intereses de aprendizaje de nuestros alumnos.

OBJETIVOS

Al final de la unidad didáctica 4, los alumnos serán capaces de cumplir las funciones del lenguaje que se especifican más adelante, en la figura 1.6., además de conseguir:

- Aprender a interpretar y expresar la hora en la lengua meta.
- Preguntar y responder sobre las horas y los horarios.
- Revisar el presente de indicativo de algunos verbos ya introducidos en unidades anteriores.
- Conjugar los paradigmas de verbos regulares e irregulares.
- Conocer el funcionamiento de los verbos reflexivos.
- Formular y responder preguntas acerca de nuestras rutinas y las de otra persona.
- Ser capaz de explicar nuestra propia cotidianeidad.
- Expresar la frecuencia de hábitos.
- Poder responder cuando nos preguntan acerca de nuestra disposición de tiempo.
- Organizar una cita.
- Diferenciar entre los horarios en España y los del país de origen.
- Aprender a respetar los horarios y adaptarnos a ellos.
- Entender las rutina, horario de trabajo, etc. de la cultura meta y ser capaz de formular preguntas acerca de ello.

CONTENIDOS

Los contenidos procedimentales y actitudinales generales para todas las unidades didácticas se complementan con los siguientes contenidos conceptuales, que se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

distribuyen en cinco subtipos, desglosados en la siguiente tabla (figura 1.6.) junto con las funciones comunicativas.

Unidad didáctica 4					
Funciones comunicativas	**Contenidos gramaticales**	**Contenidos léxico-semánticos**	**Contenidos socio-culturales**	**Contenidos pragmáticos**	**Contenidos fonéticos y ortográficos**
- Expresar la hora. - Preguntar y responder la hora. - Expresar nuestra rutina con el uso del presente (verbos comunes y reflexivos). - Elaborar preguntas sobre los hábitos de otros. -Responder sobre nuestra cotidianeidad. -Expresar nuestras acciones diarias preferidas. -Concertar planes con un amigo. -Expresar frecuencia y cuándo se realizan los hábitos	-Presente de indicativo de verbos ya introducidos. -Presente de indicativo de verbos irregulares. -Revisión: *gustar* y *preferir* + acciones rutinaria - Presente de indicativo de los verbos reflexivos: acciones que recaen sobre el propio sujeto. - Desde qué hora…hasta qué hora. - *Estar abierto-estar cerrado.*	- La hora. - Horarios. -Adverbios de tiempo y frecuencia.	- Los horarios en España y, más concretamente, en Andalucía. - Horarios de trabajo. -La relación entre los horarios y el clima -La importancia de la puntualidad en las distintas culturas. -El reloj digital frente al reloj analógico.	- Tradiciones españolas alrededor del horario comercial. - Expresiones relativas a la hora.	- Exposición de realizaciones fónicas del geolecto de la zona. - Lectura de un texto para practicar la pronunciación. -Comprensión del *input* proporcionado por el profesor sobre su rutina.
Situaciones extras o tareas de refuerzo: en la taquilla de la estación de tren, cita para el médico y concertar una cita.					

Figura 1.6. Esquema de las funciones de la lengua y los cinco subtipos de contenidos conceptuales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

METODOLOGÍA

El MELAM es la metodología empleada para alcanzar los mencionados objetivos, funciones y contenidos correspondientes a la unidad didáctica 4.

MATERIAL

- Ordenador conectado a un monitor de TV
- Pizarra
- Libro del alumno
- Lápiz y papel

AGRUPAMIENTO

Entre dos y cuatro estudiantes.

EVALUACIÓN

Se proyectan una serie de tareas con objeto de realizar una observación sistemática del aprendizaje llevado a cabo por el alumno y se incluyen tareas especialmente diseñadas para valorar la progresión de los alumnos. Así, esta unidad consiste en una selección de actividades para facilitar la progresión en la adquisición de la lengua, y para que el profesor puede valorar y determinar el grado de asimilación de la materia. Los resultados obtenidos permiten valoración de la actuación del profesor y la eficacia del propio método.

TEMPORIZACIÓN

La unidad didáctica 4 se programa para cuatro sesiones de una hora, que se podrán prolongar a razón del entusiasmo que muestren los estudiantes en el tema y de sus habilidades comunicativas, lo cual agilizará o ralentizará la clase. Se ofrecerán una o dos sesiones extras para realizar y/o corregir los ejercicios del libro del alumno (unidad 4-4-4).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PROCEDIMIENTOS PARA EL PROFESOR Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En este apartado, se exponen las estructuras lingüísticas y el vocabulario relativo a la unidad didáctica 4, al tiempo que se ofrecen actividades para su ejercitación formal y comunicativa.

En la presente unidad, se combinan diferentes tipos de tareas: por un lado, se presentan actividades de motivación; al mismo tiempo, se presentan actividades de desarrollo, que incorporan el vocabulario y las estructuras lingüísticas propuestas para la unidad; y, por último, tras haber superado las anteriores unidades, esta unidad didáctica sintetiza el aprendizaje anterior con los nuevos contenidos mediante el diseño de actividades que se construyen sobre la base de los conocimientos previos.

El uso de las diapositivas y los procedimientos relativos a ellas es flexible, de manera que el orden y la temporización se adecuarán al grupo de alumnos que compongan la clase. Así, se concede al profesor la libertad para utilizar el material de la forma que considere más apropiada.

A continuación, se pormenorizan los procedimientos para la ejecución de las distintas actividades de clase. De esta forma, se suceden las tareas diseñadas para el cumplimiento de los objetivos, las funciones y los contenidos anteriormente expuestos.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

SESIÓN 1ª

1. Comenzamos la clase enseñando la expresión de las horas en la L2 a través de la pizarra y una diapositiva en *powerpoint*, que permite visualizar las preguntas y las respuestas. Se trata de una actividad de desarrollo controlada, que se prolonga durante la mayor parte de la sesión. *Conceptualización y ejercitación formal*.
2. A continuación, en una diapositiva se muestran diferentes horas vinculadas a establecimientos, y planteamos distintas preguntas: "¿A qué hora abre y cierra el Ayuntamiento?", "¿A qué hora abren y cierran los bancos?", "¿A qué hora abre y cierra el centro de salud?", "¿Desde qué hora y hasta qué hora están abiertas / cerradas las tiendas en España?", etc. Establecemos un debate acerca de los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diferentes horarios de apertura y cierre de los establecimientos en diferentes países. Aproximadamente 15 minutos. *Ejercitación formal y práctica comunicativa*.

3. Seguidamente, dictamos una serie de preguntas y la solución, con el fin de que desarrollen la respuesta en casa (por ejemplo*:* "Unicaja: De 8:45 a 14:30"- ¿Desde qué hora y hasta qué hora está Unicaja abierta / cerrada?, "La farmacia: de 9:30 a 13:30 y de 17:15 a 20:45"-"¿A qué hora abre por la mañana y a qué hora abre por la tarde la farmacia?". Actividad controlada, que reafirma la materia; actividad de síntesis y evaluadora. Concluimos la sesión. *Ejercitación formal y práctica escrita.*

SESIÓN 2ª

4. En la segunda sesión se corrige la tarea escrita. Seguidamente, se toma como base el ejercicio anterior y se realizan preguntas similares que confirman la asimilación de la enseñanza. Aproximadamente 15 minutos. *Ejercitación formal escrita y práctica oral*.
5. Se exponen unas imágenes sobre la rutina de una persona. En primer lugar, se enumeran las acciones realizadas por el personaje del dibujo y presentamos algunos verbos reflexivos. 15 minutos. *Muestra de lengua y conceptualización*.
6. Se presenta el paradigma de los verbos reflexivos en la pizarra. Posteriormente, se presenta un texto escrito con "la rutina del profesor", en el que los estudiantes pueden apreciar el contraste entre los verbos reflexivos y los no reflexivos. Los alumnos visualizan el *input* comprensible, al tiempo que escuchan la lectura emitida por el docente. Se trata de una actividad de desarrollo y síntesis planeada para 10 minutos. *Conceptualización y muestra de lengua.*
7. A continuación, se pide a los alumnos que elaboren su propia rutina apoyándose en el texto del profesor. Esta actividad de síntesis y motivación se puede dilatar hasta el final de la sesión. Igualmente, puede constituir una tarea escrita para casa. *Ejercitación formal.*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SESIÓN 3ª

8. Comenzamos la sesión corrigiendo la rutina de cada alumno, en común. Se utiliza el contenido de las composiciones para establecer un debate acerca de los diferentes hábitos. Esta tarea de síntesis y motivación tiene una duración de 15 minutos. *Corrección formal y práctica comunicativa.*

9. Volvemos a la diapositiva que mostraba la rutina de un personaje y realizamos una actividad de desarrollo controlada, que nos ayuda a reafirmar lo anterior. *Ejercitación formal*.

10. A continuación, realizamos una actividad de desarrollo y síntesis de lo anterior. Así, se muestran dos columnas: una con las preguntas que vamos a practicar ("¿Con qué frecuencia…?" y "¿Cuándo…?"), y otra con expresiones temporales. Una vez comprendido el contenido, se comienza una práctica oral en la que los alumnos eligen acciones y preguntan sobre su frecuencia. Antes de finalizar la sesión, el profesor solicita a los alumnos una exposición oral sobre los horarios y las frecuencias de su cotidianeidad. *Conceptualización y práctica comunicativa*.

SESIÓN 4ª

En la última sesión se valora todo lo aprendido en las anteriores. Así, mientras un alumno expone, el resto plantea cuestiones que trabajan todo lo aprendido, como: "¿Y qué desayunas normalmente?", "¿A qué hora paseas al perro?", "Si tú cocinas, ¿quién lava los platos?", "¿Dónde haces tus compras?", "¿Qué cenas normalmente?", ¿Con qué frecuencia vas a tu país?", "¿Cuándo visitas a tus amigos?", etc. El docente modera y anima a conversar. *Tarea evaluadora y práctica comunicativa*.

Durante el transcurso de todas las sesiones de la unidad, el profesor comprueba el correcto uso en la ejecución de las funciones, con el fin de planear posibles "tareas de rescate" en caso necesario.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.5.2. Recursos para el aula. Unidad 4: "La hora"

A continuación mostramos las diapositivas que ayudan al profesor a exponer la materia en clase.

¿QUÉ HORA ES?
Es la... Son las...

¿ QUÉ HORA ES?
SON LAS ...EN PUNTO

- SON LAS ...Y MEDIA
- SON LAS ...Y CUARTO
- SON LAS...Y CINCO
- SON LAS...Y DIEZ
- SON LAS ...Y VEINTE
- SON LAS ...Y VEINTICINCO
- SON LAS ...MENOS CINCO
- SON LAS ...MENOS DIEZ
- SON LAS... MENOS CUARTO
- SON LAS... MENOS VEINTE
- SON LAS... MENOS VEINTICINCO

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿A QUÉ HORA ABRE/ CIERRA EL AYUNTAMIENTO?
- ¿A QUÉ HORA ABREN/ CIERRAN LOS BANCOS?
- ¿A QUÉ HORA .../... EL CENTRO MÉDICO?
- ¿A QUÉ HORA .../... LAS TIENDAS EN ESPAÑA? ¿Y EN INGLATERRA?
- ¿Y MERCADONA?
- ¿y LA FARMACIA?

- EL AYUNTAMIENTO ABRE A LAS...
- EL AYUNTAMIENTO CIERRA A LAS...
- LOS BANCOS ABREN A LAS ...
- LOS BANCOS CIERRAN A LAS...
- LAS TIENDAS EN ESPAÑA ABREN A LAS...
- LAS TIENDAS EN INGLATERRA CIERRAN A LAS...

La rutina de Miguel

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LEVANTARSE

- YO ME LEVANTO
- TU TE LEVANTAS
- EL SE LEVANTA
- ELLA SE LEVANTA
- NOSOTROS NOS LEVANTAMOS
- VOSOTROS OS LEVANTAIS
- ELLOS SE LEVANTAN
- ELLAS SE LEVANTAN

DUCHARSE

- YO ME DUCHO
- TU TE DUCHAS
- EL SE DUCHA
- ELLA SE DUCHA
- NOSOTROS NOS DUCHAMOS
- VOSOTROS OS DUCHAIS
- ELLOS SE DUCHAN
- ELLAS SE DUCHAN

RUTINAS DIARIAS

LEVANTARSE
COCINAR
DUCHARSE
TRABAJAR
VESTIRSE
HACER LA COMPRA
DESAYUNAR
HACER EJERCICIO
ESTUDIAR ESPAÑOL
LIMPIAR LA CASA
IR AL BAR
PASEAR AL PERRO
VER LA TELE
LEER EL PERIODICO/ UN LIBRO
VISITAR AMIGOS
CENAR
DORMIR

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MI RUTINA

- YO ME LEVANTO A LAS 6
- A LAS 8 LEVANTO A MIS NIÑOS
- DESPUES NOS VESTIMOS
- A LAS 9 VAMOS AL COLE Y COMIENZO MIS CLASES
- A LAS 11 DESAYUNO EN UN BAR
- ENTONCES A LAS 12 ESTUDIO
- A LAS 2,00 COCINO EL ALMUERZO Y COMEMOS

A LAS 3,00 CONTINUO MIS CLASES
A LAS 6,00 VOY AL GIMNASIO
A LAS 7 ME DUCHO .
A LAS 7,30 BAÑO A LOS NIÑOS Y PREPARO LA CENA
A LAS 8,30 CENAMOS.
A LAS 9,30 VOY A LA CAMA Y LEEMOS UN LIBRO
A LAS 10,00 ME DUERMO

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿Con que frecuencia…?
¿Cuándo…?

- Visitar amigos
- Llamar por teléfono a tu familia
- Lavarse los dientes
- Limpiar la casa
- Regar las plantas
- Vestirse elegante
- Practicar español
- Hacer ejercicio
- Leer el periódico
- Escuchar la radio
- Ir de vacaciones

- Cada dia
- Una vez a la semana
- Dos veces al mes
- Tres veces al año
- Nunca
- A veces
- A menudo
- Siempre
- Por la mañana
- Por la tarde
- Por la noche
- Los lunes

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.5.3 Libro del alumno. Unidad 4: "La hora"

UNIDAD DIDÁCTICA 4: ¡No tengo tiempo!

ACTIVIDAD DE REPASO DE LA UNIDAD ANTERIOR

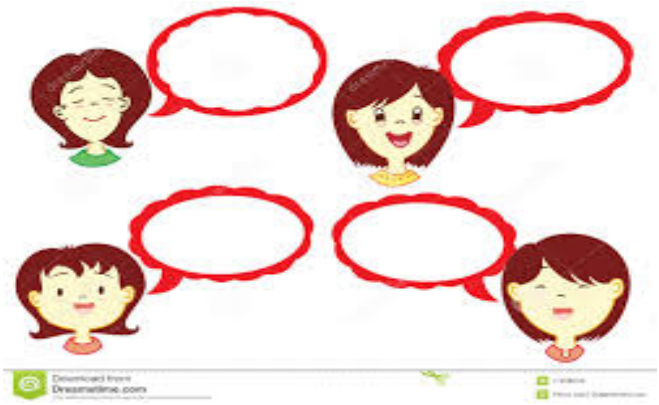
1.- Formula preguntas a tu compañero:

a) En primer lugar, os saludáis.

b) Pregunta sobre su familia (hijos, hermanos, nietos…).

c) Pregunta sobre su casa (tipo, tamaño, localización…).

d) Pregunta sobre la comida (dónde, qué o cuándo le gusta comer…).



2.- En parejas, preguntad y responded: ¿Qué hora es? Es la…. / Son las….

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.- Respondemos a las siguientes preguntas sobre nuestro día a día:

A) ¿Qué haces por la mañana?

1.

2.

3.

¿Qué haces por la tarde?

1.

2.

3.

¿Qué haces por la noche?

1.

2.

3.

B) ¿Y tú?, ¿cuándo haces estas actividades?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.- Pon en orden (de primera hora de la mañana a última de la noche) las siguientes hábitos diarios. Pregunta a tu compañero si lo hace igual.

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10

Tomar el té Ir de compras Limpiar la casa Desayunar Tomar una cerveza con amigos
Levantarse Ducharse Cenar Fregar los platos Ver la televisión

5.- ¿Con qué frecuencia realizas estas actividades?

Una vez al mes	Dos veces al día	Nunca
A menudo	Una vez al año	Tres veces al mes
Cada tres meses	A diario	Casi nunca

Colaborar con una ONG	Hacer ejercicio	Regar las plantas
Cortarme el pelo	Telefonear a mi familia	Ir de vacaciones
Lavarme los dientes	Leer el periódico	Escuchar la radio
Visitar un mercadillo	Comprar comida	Ir al cine
Leer un libro	Consultar las redes sociales	Comprar ropa nueva

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.- Intenta ponerte de acuerdo con tu compañero para realizar alguna actividad, por ejemplo: "tomar un café en el bar". Cada participante refleja sus actividades semanales y después se dialoga:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
10,00							
12,00							
3,00							
5,00							
7,00							

A pregunta: ¿Estás libre el lunes a las 10 de la mañana?

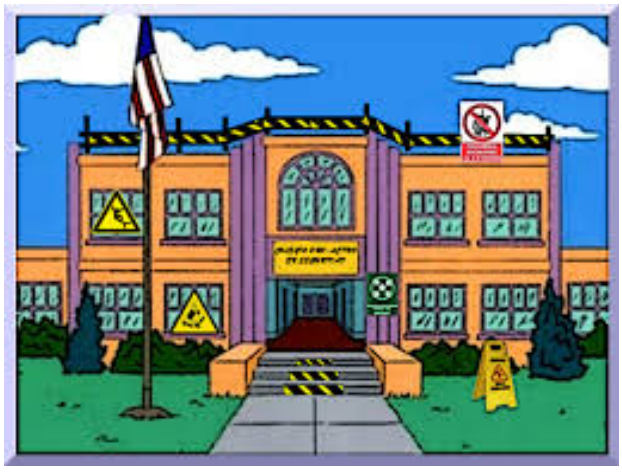
B responde: No, imposible, el lunes por la mañana hago mis compras en el supermercado.

Sí, estupendo, esa hora es perfecta.

Practica con otras actividades, por ejemplo:

Practicar tiro con arco, participar en un acto benéfico, hacer yoga juntos, andar con los perros, cenar en mi casa.

6.- ¿A qué hora abren y cierran los distintos establecimientos?



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿Es diferente el horario de apertura y cierre en España y en Europa?

7. Habla de los hábitos de otros miembros de tu familia:

A) Repasamos las acciones de los dibujos.
B) Comparamos las distintas actividades con las rutinas de nuestros hijos, padres, hermanos...

Ejemplo: Mi hijo toca el piano 2 horas al día, mi mujer plancha por las mañanas…

PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOS SANTOS Y DIFUNTOS

A finales de octubre y principios de noviembre se celebra en España "los santos y difuntos". Como la mayoría de las celebraciones españolas, tiene un carácter religioso, así que visitamos la iglesia para recordar a los familiares difuntos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En nuestro pueblo, celebramos una serie de actos y ceremonias para niños y mayores:

Día 30 de octubre:

A las 6 de la tarde en el salón de actos de la casa de la cultura: teatro.

Día 31 de octubre:

A partir de las 5 de la tarde, desfile por las calles del pueblo de distintos personajes, como vampiros, zombis y calabazas.

Desde las 7 de la tarde, los niños disfrazados pasan por las calles a pedir la "Ureña".

A las 8:30 de la noche, las mujeres de la asociación de amas de casa ofrece castañas asadas y gachas a todos.

A las 10 de la noche, baile de difuntos en la plaza del pueblo, amenizada por el grupo musical

Los muertos vivientes

Día 1 de noviembre:

Desde las 10 de la mañana, visita y ofrenda floral a los difuntos en el cementerio.

A las 12 del mediodía, celebración de la misa de difuntos en la iglesia y homenaje a nuestros familiares.

¡Feliz día de los difuntos!

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.6. Unidad didáctica 5

En las siguientes sesiones se proponen actividades construidas sobre las anteriormente trabajadas. Además, se elaboran ejercicios para ejercitar las funciones del lenguaje y ayudar a retener el vocabulario y las estructuras diseñadas para la unidad.

5.3.1.6.1. Recursos para el profesor. Unidad 5: "La ropa"

La siguiente unidad didáctica es para alumnos principiantes que cuentan con una base inicial en cuanto a funciones comunicativas y conocimientos de estructuras lingüísticas y léxico. El campo semántico de la indumentaria y el vestir posibilita una variedad de actividades que fomentan la ejercitación formal y proporciona situaciones reales para la práctica comunicativa oral en el aula.

Los alumnos a los que va dirigida la unidad didáctica 5 son personas mayores de nivel inicial que frecuentan tiendas de ropa y complementos. La práctica comunicativa relativa a este campo léxico estimula a los estudiantes a dialogar en clase y les motiva para continuar con el aprendizaje de la lengua.

Los objetivos específicos de la unidad y sus contenidos son los propios del nivel A1, como establecen el *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, aunque adaptados a las capacidades cognitivas e intereses de nuestros alumnos.

OBJETIVOS

Al final de la unidad didáctica 5, los alumnos serán capaces de llevar a cabo las funciones del lenguaje que se especifican más adelante, en la figura 1.7., además de estar capacitados para:

- Conocer el léxico de la ropa, el calzado y los complementos.
- Describir lo que lleva puesto.
- Usar el presente continuo para expresar acciones realizadas en el momento.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Expresar obligación con el modal "tener que".
- Expresar deseo de hacer algo con el modal "querer".
- Revisar el funcionamiento de los verbos reflexivos en este campo semántico.
- Formular y responder preguntas acerca de la indumentaria.
- Expresar las preferencias sobre la ropa.
- Diferenciar las costumbres en el vestir en distintas culturas.
- Aprender los horarios de la cultura meta y adaptarnos a ellos.
- Entender al dependiente de una tienda de ropa.

CONTENIDOS

Los contenidos procedimentales y actitudinales generales se complementan con los contenidos conceptuales, distribuidos en cinco subtipos, como viene desglosado en la siguiente tabla (figura 1.7.), junto con las funciones comunicativas.

Unidad didáctica 5					
Funciones comunicativas	**Contenidos gramaticales**	**Contenidos léxico-semánticos**	**Contenidos socio-culturales**	**Contenidos pragmáticos**	**Contenidos fonéticos y ortográficos**
- Identificar e interpretar los nombres de las prendas de vestir. - Explicar qué lleva puesto uno mismo y otras personas. - Preguntar y responder cuando nos pregunten acerca de la ropa. - Describir acciones realizadas en el momento actual. -Expresar placer ante una actividad. -Indicar obligación al realizar una acción.	- Presente de indicativo verbos regulares e irregulares. - Perífrasis verbal: *llevar puesto/a*. - Presente continuo. - Revisión de presente de indicativo de verbos reflexivos. - Modales "querer" y "tener que".	- La ropa. - Los complementos y accesorios. - Los diseños de tejidos. -Los materiales de los tejidos. -Objetos en una tienda de ropa o grandes almacenes.	- Las indumentarias en España y, más concretamente, en Andalucía. - Cambios de armario de invierno a verano.	- Situación en los grandes almacenes: cómo pedir a los dependientes. -Horarios de las tiendas. - Cuándo comprar más barato: las rebajas. -Protocolo de la ropa en España.	- Énfasis en la pronunciación. - Dictado para práctica de audición y ortografía. -Lectura para practicar la pronunciación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Situaciones extras o tareas de refuerzo: en la zapatería, en la modista…

Figura: 1.7. Esquema de las funciones de la lengua y los cinco subtipos de contenidos conceptuales.

METODOLOGÍA

El MELAM es la metodología empleada para alcanzar los objetivos, funciones y contenidos de a la unidad didáctica 5.

MATERIAL

- Ordenador conectado a un monitor de TV
- Pizarra
- Libro del alumno
- Lápiz y papel

AGRUPAMIENTO

Entre dos y cuatro estudiantes.

EVALUACIÓN

El profesor realizará una observación sistemática de la realización de las actividades por parte del alumnado, especialmente de aquellas tareas diseñadas para valorar su progresión. La unidad didáctica 5 consiste en una selección de tareas que inician al estudiante en el aprendizaje de la lengua, al tiempo que constituyen una herramienta con la que el profesor puede valorar y determinar el grado de asimilación de la materia.

TEMPORIZACIÓN

La unidad didáctica 5 está diseñada para ser desarrollada en cuatro sesiones de una hora, que se podrán prolongar a razón del entusiasmo que muestren los estudiantes en la ejecución de determinadas actividades y de sus habilidades comunicativas. Estas situaciones propiciarán la agilización o ralentización de la clase. Además, se ofrecerán una o dos sesiones extras para realizar y/o corregir los ejercicios del libro del alumno (unidad 5-5-5).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PROCEDIMIENTOS PARA EL PROFESOR Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En este apartado se exponen las estructuras lingüísticas y el vocabulario relativo a la unidad didáctica 5, al tiempo que se ofrecen actividades para su ejercitación formal y comunicativa, con el fin de que el alumno adquiera las funciones de la lengua adecuadas para comunicarse en la L2.

En la presente unidad se combinan diferentes tipos de tareas: por un lado, se presentan actividades de motivación; al mismo tiempo, se presentan actividades de desarrollo, que incorporan el vocabulario y las estructuras lingüísticas propuestas para la unidad; y, por último, tras superar las anteriores unidades, en las que los alumnos eran conducidos por diferentes tareas de conceptualización, ejercitación formal y práctica comunicativa, se ofrecen actividades de síntesis en las que los contenidos nuevos se integran con los previos.

El uso de las diapositivas y otros procedimientos es flexible, de manera que el orden y la temporización se adecuarán al grupo de alumnos que compongan la clase y a la situación. Así, se concede al profesor la libertad para determinar el uso apropiado de este material, sin necesidad de agotar los contenidos presentados.

A continuación, se pormenorizan los procedimientos que ayudan al profesor en la ejecución de las distintas actividades de clase.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

SESIÓN 1ª

1. La primera diapositiva plantea una lluvia de ideas en la que se muestran distintos tipos de ropa y se espera de los alumnos una reacción acerca de los ya conocidos. Se trata de un ejercicio de motivación que, al mismo tiempo, supone para el docente una prueba inicial acerca del conocimiento del alumno sobre el tema. Aproximadamente 10 minutos. *Introducción y práctica comunicativa*.

2. Las dos diapositivas siguientes muestran listas de prendas de vestir y diferentes tipos de accesorios y proponen una recopilación del vocabulario conocido y nuevo para el alumno. 10 minutos para preguntar y, en caso necesario, copiar. *Muestra de lengua.*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. Tras las actividades de desarrollo, se plantea un ejercicio de síntesis en el que se recapitula lo anterior. Los alumnos clasifican los vocablos por grupos, atendiendo a diferentes criterios de agrupación: prendas de invierno, de verano, ropa interior o accesorios. Se comprueba la asimilación del nuevo vocabulario. Actividad evaluadora. 10 minutos. *Práctica comunicativa.*

4. En la siguiente actividad de desarrollo, se ejercita la función de preguntar y responder sobre prendas de vestir. Al finalizar la actividad, se entabla un diálogo acerca de las preferencias sobre tejidos para determinados tipos de prenda, como: "¿Cómo prefieres los pantalones: vaqueros, estampados, lisos…?". 15 minutos. *Muestra de lengua y práctica comunicativa.*

5. En la siguiente diapositiva se trabaja la función de expresar acciones realizadas en el momento de hablar. Para ello, se muestran varias imágenes bajo el título "¿Qué está haciendo?", para introducir el presente continuo. En primer lugar, se expone la estructura sintáctica verbo "estar" + gerundio de las acciones que se observan en la imagen. Se pide a los alumnos que describan qué están haciendo los diferentes personajes de las fotos. A continuación, preguntamos sobre las actividades que sus parientes o amigos pueden estar realizando en el momento presente, como, por ejemplo: "¿Qué está haciendo tu hijo ahora?", "¿Qué está haciendo tu marido en este momento?", etc. Con esta actividad, llegamos al final de la sesión y pedimos que repasen las nuevas estructuras y vocabulario individualmente. 15 minutos. *Conceptualización y práctica comunicativa.*

SESIÓN 2ª

6. Comenzamos la clase con la misma imagen del ejercicio 5, como síntesis de lo anterior y desarrollo de nuevas estructuras. Así, introducimos una serie de preguntas para establecer un debate entre los alumnos: "¿Dónde están?" (localización), "¿Quiénes son?" (miembros de la familia), "¿Qué están haciendo?" (presente continuo) y "¿Qué llevan puesto?" (la ropa). Se revisan las estructuras anteriores y se introduce la perífrasis verbal: "llevar puesto". Se propicia la conversación entre los miembros del grupo durante unos 20 minutos. *Conceptualización y práctica comunicativa*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7. Se refuerza la estructura perifrástica anterior mediante un ejercicio de síntesis con los diferentes participantes de la clase. En primer lugar, el profesor pregunta: "¿Qué llevo puesto yo?" (primera persona singular), a continuación: "¿Qué llevas puesto tú?" (segunda persona singular) y para terminar: "¿Qué lleva puesto él/ella" (tercera persona); énfasis en la conjugación y en el participio que cambia masculino-femenino, dependiendo de la prenda; 10 minutos. *Conceptualización y práctica comunicativa.*

8. Ofrecemos una pantalla con nombres de joyas y complementos de bisutería y planteamos un ejercicio, similar al anterior, que clasifica los términos y los agrupamos en masculinos femeninos o mixtos; son ejercitados para su asimilación. Igualmente, se puede establecer un coloquio sobre el uso de joyas en España y en su país; 10 minutos. *Muestra de lengua y ejercitación comunicativa.*

9. Actividad que sintetiza el léxico incluido en la unidad; se introduce la pregunta: "¿Qué te pones para…?" y varias situaciones de la vida real. Así, se concluye la clase con una actividad de motivación, en la que los alumnos comprueban el uso real del material expuesto, al tiempo que aseguran su asimilación. *Muestra de lengua y práctica comunicativa.*

SESIÓN 3ª

10. Comenzamos con una actividad de desarrollo en la que se introducen nuevas estructuras. Asimismo, también funciona de síntesis y repaso del vocabulario anterior. Además, se motiva al alumnado mediante el diálogo sobre un tema de interés. 20 minutos. *Conceptualización y práctica comunicativa.*

11. En la siguiente tarea se trabajan las funciones de expresar placer y obligación al mediante el empleo de los verbos modales. Indicamos el contraste de significado: "querer" (placer) frente a "tener que" (obligación). Leemos y explicamos su significado, con la conjunción "pero", que marca el contraste. Junto a estas, aparecen varias fotos con acciones, e indicamos que mientras unas son realizables "por placer", otras son "por obligación". Se trata de una actividad de desarrollo semi-controlada. Después de la exposición de la estructura sintáctica, les pedimos que indiquen a cuál corresponde cada imagen. A continuación, proponemos una actividad de práctica oral que reafirme la estructura perifrástica, utilizando preguntas del tipo: "¿Qué quieres tú hacer esta tarde?"

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(matizamos el rasgo "placer") y "¿Qué tienes tú que hacer mañana?" (matizamos el rasgo "obligación"). 15 minutos. *Conceptualización y ejercitación comunicativa.*

12. En pequeñas tarjetas escribimos, en primer lugar, partículas interrogativas ("qué", "dónde", "cuándo", "quién"…). En segundo lugar, escribimos "tener que (obligación)" y "querer (placer)". En tercer lugar, una serie de verbos en infinitivo ("comer", "cocinar", "visitar", "viajar", "trabajar", etc.). Por último, se muestran expresiones temporales ("esta tarde", "mañana", "este verano", "esta Navidad" o "el próximo verano"). Les mostramos cómo combinarlas para formar una interrogativa. Práctica oral semi-controlada. 15 minutos. *Muestra de lengua y ejercitación comunicativa.*

13. Por último, dictamos una serie de preguntas englobadas bajo "Hablamos sobre ropa". Además de suponer un ejercicio de práctica de pronunciación, la actividad semi-controlada sintetiza la materia estudiada durante las tres últimas sesiones. Una vez comprendido el significado de las preguntas, se invita a los alumnos a responder individualmente por escrito en casa. *Ejercitación formal y muestra de lengua.*

SESIÓN 4ª

14. En la sesión final se corrigen las respuestas a las preguntas anteriores. Y, seguidamente, se muestra un diálogo entre dos personas en el contexto de una tienda de ropa o unos grandes almacenes. En primer lugar, se verifica que se comprende la totalidad de la muestra, y en segundo lugar, se copia cada intervención en una tarjeta. Entre dos alumnos se reparten el papel de cliente y dependiente y, a continuación, se representa una conversación en un juego de situación. El ejercicio puede ser repetido introduciendo nuevos elementos o estructuras, de acuerdo con el nivel comunicativo desarrollado por los alumnos. *Muestra de lengua, ejercitación formal y práctica comunicativa.*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.6.2. Recursos para el aula. Unidad 5: “La ropa”

En este apartado mostramos los recursos para ayudar al profesor a ejecutar las actividades anteriormente descritas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- **CAMISA CAMISETA BLUSA BERMUDAS, CHAQUETA CHAQUETÓN JERSEY FALDA IMPERMEABLE PANTALONES PANTALÓN PIRATA PANTALÓN CORTO VAQUEROS REBECA TRAJE VESTIDO**

- **CALZADO**: ZAPATOS ZAPATILLAS ZAPATILLAS DE DEPORTE, SANDALIAS, ZAPATOS DE TACÓN, BOTAS ...

- **ROPA INTERIOR**: BRAGAS, CALZONCILLOS, CALCETINES, MEDIAS, PIJAMA, CAMISÓN, SUJETADOR,

- **ESPECIAL INVIERNO**: BUFANDA, GUANTES, GORRO, CHAQUETÓN, ...

- **ESPECIAL VERANO**: BIKINI, BAÑADOR, BERMUDAS, SOMBRERO, GORRA,...

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

RECUERDA:

- **ROPA INTERIOR**
- **ROPA DE INVIERNO**
- **ROPA DE VERANO**
- **CALZADO**

IDENTIFICA CADA TEJIDO

- DE RAYAS
- LISO
- DE CUADROS
- ESTAMPADO
- DE LUNARES
- VAQUERO
- CUADROS ESCOCESES

- -Color uniforme
- -Líneas verticales y horizontales uniformes
- -Azul liso
- -Puntos
- -Líneas verticales y horizontales grandes
- -Líneas
- -Flores o dibujos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿QUÉ ESTÁ HACIENDO? El niño está.....

1. ¿QUIÉN ES?
2. ¿DÓNDE ESTÁ?
3. ¿QUÉ ESTÁ HACIENDO?
4. ¿QUÉ LLEVA PUESTO?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

COMPLEMENTOS

ANILLO, COLLAR, CINTURÓN, GAFAS, GAFAS DE SOL, PULSERA, COLGANTE, PENDIENTES, CORBATA, PAÑUELO...

¿Cuáles son de hombre, de mujer y unisex?

¿QUÉ TE PONES.....

- **PARA UNA FIESTA EN CASA DE AMIGOS**
- **PARA UNA CENA DE NAVIDAD**
- **PARA UNA CENA DE GALA EN UN CRUCERO**
- **PARA LA NOCHE DE FERIA**
- **PARA UNA ENTREVISTA DE TRABAJO**
- **PARA LA BODA DE TU HIJO/A**
- **PARA TRABAJAR EN CASA**
- **PARA HACER DEPORTE**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EXPRESIONES CON ROPA

- ESTAR DE MODA
- ESTAR PASADO DE MODA
- ME QUEDA BIEN
- ME QUEDA MAL
- (NO) ME PEGA
- ¿QUÉ ESTA DE MODA ESTE AÑO?
- ¿QUÉ ESTA PASADO DE MODA?
- ¿QUÉ TE QUEDA BIEN? ¿QUÉ TE PEGA?
- QUE TE QUEDA MAL? ¿ QUÉ NO TE PEGA?

QUERER(PLACER) TENER QUE (OBLIGACIÓN)
YO QUIERO BAILAR **PERO** YO TENGO QUE DESCANSAR
TU QUIERES COMER **PERO** TU TIENES QUE LIMPIAR
EL QUIERE SALIR **PERO** EL TIENE QUE COCINAR
ELLA QUIERE VIAJAR **PERO** ELLA TIENE QUE TRABAJAR

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

HABLAMOS SOBRE ROPA

¿DÓNDE COMPRAS LA ROPA NORMALMENTE?

¿QUÉ ES TU ROPA FAVORITA?

¿QUÉ DISEÑO Y COLOR TE PEGA MÁS?

¿QUÉ LLEVAS NORMALMENTE EN LA MALETA CUANDO VAS DE VACACIONES?

¿QUÉ QUIERES PONERTE PARA ESTAR EN CASA?

¿QUÉ TIENES QUE LLEVAR PUESTO PARA TRABAJAR?

¿QUÉ TEJIDO PREFIERES?

¿COMPRAS ROPA NUEVA CADA VERANO O INVIERNO?

¿CUÁNTO DINERO GASTAS EN ROPA CADA AÑO?

¿TE GUSTA REGALAR ROPA?

EN LOS GRANDES ALMACENES

DEPENDIENTE: Hola, ¿Qué desea?

CLIENTE: Hola Buenas tardes, estoy buscando...

D: tenemos varios colores,.....¿qué color quiere?

C: .....

D: ¿Qué talla quiere?

C:.....

D: Aquí tiene su talla, ¿Quiere pasar al probador?

C: Es pequeño, ¿tiene una talla más grande?

D: Si, pero no en ese color, lo tengo en rojo, ¿esta bien?

C: No, rojo no me gusta, ¿tiene azul?

D: Sí.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C: Me lo llevo, ¿cuánto cuesta?

D: Son 45 euros,

C: ¿Tengo que pagar en efectivo?

D: No, ¿quiere pagar con tarjeta?

C: Si, con tarjeta, por favor

D: Me enseña su identificación

C: si, por supuesto

D: Gracias y hasta pronto.

¡Y si tiene algún problema y tiene que cambiar, no hay problema!

D: Ah, muchas gracias.

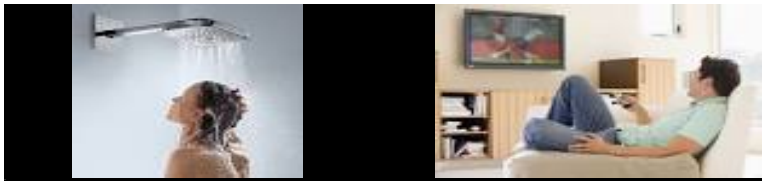
5.3.1.6.3. Libro del alumno. Unidad 5: "La ropa"

UNIDAD DIDÁCTICA 5: ¿Qué me pongo?

ACTIVIDAD DE REPASO:

Pregunta a tu compañero:

(a) a qué hora realiza las siguientes acciones:



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(b) con qué frecuencia realiza las siguientes acciones:

(c) dónde realiza las diferentes acciones.

(d) Pregunta a tu compañero cuándo realizan las actividades anteriores los diferentes miembros de su familia.

1.- Identifica las diferentes descripciones con las imágenes siguientes:

1a): Traje de caballero consistente en pantalón y chaqueta azul oscuro y camisa blanca.

1b): Elegante falda larga negra acompañada de camisa a cuadros rojos y blancos sin mangas.

1c): Vestido corto estampado combinado con chaqueta estilo militar y bolso a juego.

2.- Ahora describe la ropa de tu compañero y/o tu profesor como en la pasarela…

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.- ¿Qué llevas en la maleta

3.a.: cuando vas de vacaciones a la playa?

3.b.: cuando visitas a tu familia en tu país?

3.c.: cuando haces turismo por España?

4.- En la boutique de moda:

Ordena el siguiente diálogo entre el cliente y el dependiente:

Cliente: ¡Me encanta! ¿Es posible pagar con tarjeta?

Dependiente: No, no tengo 42 en rojo. Tengo en azul.

C.: Hola, buenos días, estoy buscando un vestido de fiesta.

D.: ¿Prefiere largo o corto?

C.: Es una boda por la noche.

D.: Muchas gracias por su compra, ¡le espero próximamente!

D.: Pues tenemos unos vestidos largos de noche maravillosos. Aquí están…

C.: ¿Qué es mejor?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

D.: Depende…si es una fiesta por la mañana, corto. Pero si es una fiesta por la noche, largo es muy elegante.

C.: ¡Oh, sí! Preciosos. Me gusta este rojo. ¿Tiene la talla 42?

D.: Hola, buenos días, ¿necesita mi ayuda o está mirando?

C.: Sí, azul me gusta también.

D.: Si quiere probarse el vestido, ahí está el probador.

C.: ¡Aquí tiene mi pasaporte!

D.: Sí, por supuesto, pero tengo que ver su identificación.

C.: Muchas gracias, me encanta mi vestido. ¡Hasta pronto!

5.- (A) Identifica los siguientes establecimientos con sus nombres:

(1) Joyería

(2) Mercería

(3) Zapatería

(4) Tienda de ropa de hogar

(5) Tienda infantil

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

collar	toallas	zapatillas de deporte	tijeras	hilos de colores	zapatos
sandalias	anillo	sábanas	chanclas	cortinas	botas
botones	patucos	pulsera	bodis	jerseys bebe	cremallera

5.- (B) Indica en qué establecimiento de los anteriores compras estos artículos.

5.- (C) Inventa una situación similar al ejercicio 4 en uno de los establecimientos anteriores, es decir, una mercería, una tienda de hogar, infantil, etc.

6.- Armario de invierno y armario de verano:

6(a): ¿Cuáles de las siguientes prendas colocas en tu armario de invierno y de verano?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6 (b): ¿Qué otras prendas tienes que incluir para un armario completo en invierno y en verano?

6(b): ¿Es igual en tu país?

5.3.1.7. Unidad didáctica 6

Esta unidad didáctica está diseñada como unidad de revisión para las lecciones anteriores. Además, se introduce un vocabulario atractivo para los estudiantes por la proximidad de las festividades.

5.3.1.7.1. Recursos para el profesor. Unidad 6: "La Navidad"

La unidad didáctica 6 funciona como unidad de síntesis para practicar las funciones de la lengua de las sesiones anteriores, a través de la revisión de estructuras lingüísticas y vocabulario de las lecciones ya estudiadas.

En esta unidad didáctica 6 se concentran actividades que nos ayudan a comprobar el grado de asimilación de materia aprendida desde el comienzo del curso. Como tema general y nexo de unión de lo visto en las lecciones previas usaremos el de las fiestas de final de año, como, por ejemplo, la reunión de los diferentes miembros de la familia, la decoración y preparativos de la casa, las comidas típicas de cada día de las fiestas, los horarios en los que se celebra cada acontecimiento y la indumentaria para las ocasiones.

Los alumnos a los que se dirige esta unidad didáctica son personas mayores de nivel inicial que, como cualquier estudiante de una L2, se benefician de la organización

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cíclica de la materia. De esta forma, las actividades de práctica comunicativa superan a los ejercicios de conceptualización, que aparecerán a demanda de los alumnos que soliciten una revisión. Igualmente, la materia se refuerza a través de tareas que usan las funciones comunicativas de las unidades anteriores, lo cual estimula a los alumnos, que se sienten seguros por tratarse de conocimientos previos. Además, se trata de temas de interés, ya que son asuntos cercanos a su realidad.

Con respecto al *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, tanto los objetivos específicos para la unidad como los contenidos son los propios del nivel A1.

OBJETIVOS

Al final de la unidad didáctica 6, los alumnos serán capaces de cumplir las funciones del lenguaje que se especifican en la figura 1.8., además de conseguir:

- Reconocer el léxico de las fiestas de diciembre y enero.
- Describir en qué consisten las celebraciones de este tiempo.
- Revisar las estructuras introducidas en las unidades anteriores (presente simple, presente continuo, perífrasis verbales y modales).
- Revisar el funcionamiento de los verbos reflexivos.
- Formular y responder preguntas acerca de las celebraciones.
- Expresar nuestras preferencias sobre estas fiestas y tradiciones.
- Diferenciar entre la forma en que se celebran las fiestas en España y en otros países europeos.
- Diferenciar los horarios y adaptarse a ellos.

CONTENIDOS

Los contenidos procedimentales y actitudinales generales se complementan con los contenidos conceptuales detallados a continuación en la siguiente tabla (figura 1.8.) Estos contenidos se distribuyen en cinco subtipos, junto con las funciones comunicativas proyectadas para esta unidad.

Es importante señalar que tanto las funciones comunicativas como los contenidos gramaticales y fonéticos, suponen una revisión de aquellos introducidos en las unidades

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1, 2, 3, 4 y 5. Sin embargo, el resto de los contenidos específicos amplían los conocimientos de los alumnos en cuanto a léxico, cultura y pragmática.

Unidad didáctica 6					
Funciones comunicativas	**Contenidos gramaticales**	**Contenidos léxico-semánticos**	**Contenidos socio-culturales**	**Contenidos pragmáticos**	**Contenidos fonéticos y ortográficos**
- Identificar e interpretar los nombres de las fiestas de diciembre. -Explicar qué lleva puesto uno mismo y otras personas. -Opinar acerca de un tema. -Expresar placer al realizar una acción. -Indicar obligación al realizar una acción. -Reconocer las acciones realizadas en el momento.	- Presente de indicativo verbos regulares e irregulares. -Perífrasis verbal: *llevar puesto*. -Presente continuo: *estar* + gerundio - Revisión de presente de indicativo de verbos reflexivos. - Revisión de "querer" y "tener que".	- Las fiestas de diciembre. -Léxico relacionado con las fiestas de diciembre y Navidad: comidas, ornamentos, ceremonias, celebraciones, etc.	- Tradiciones a lo largo del mes de diciembre. -Celebraciones de tipo religioso.	- Comprender la religiosidad de la Navidad. -Horarios de las celebraciones. -Protocolo familiar en cuanto a la comida, la bebida y la vestimenta. -Saludos especiales en las diferentes fiestas.	- Énfasis en la pronunciación - Dictado para practicar la audición y ortografía. -Lectura para ejercitar la pronunciación.

Figura: 1.8. Esquema de las funciones de la lengua y los cinco subtipos de contenidos conceptuales.

METODOLOGÍA

El MELAM es la metodología empleada para alcanzar los objetivos, funciones y contenidos correspondientes a la unidad didáctica 6.

MATERIAL

- Ordenador conectado a un monitor de TV
- Pizarra
- Libro del alumno

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Lápiz y papel

AGRUPAMIENTO

Entre dos y cuatro estudiantes.

EVALUACIÓN

El profesor realizará una observación sistemática de la realización de las actividades por parte del alumnado, especialmente de aquellas diseñadas para valorar la progresión de los alumnos. La unidad didáctica 6 consiste en una selección de tareas de síntesis que revisan todo el material presentado en las unidades anteriores. Por tanto, las sesiones que se suceden a continuación afirman el aprendizaje de la lengua, al mismo tiempo que constituyen una herramienta con la que el profesor puede valorar y determinar el grado de asimilación de todas las unidades plasmadas en este trabajo.

Además, los resultados obtenidos de la evaluación a los alumnos determinarán la eficacia de la práctica docente, así como la funcionalidad del método sobre este grupo concreto de estudiantes. Las unidades proporcionan las herramientas para enseñar y evaluar lo aprendido, pero es el profesor el encargado de seleccionar y ejecutarlas de acuerdo con los requerimientos del aprendizaje.

TEMPORIZACIÓN

En esta última unidad se ofrecen dos sesiones de una hora, que se podrán prolongar a razón del interés de los alumnos en los nuevos contenidos, y de sus habilidades comunicativas, que darán lugar a la agilización o ralentización de la clase. Se ofrecerán una o dos sesiones extras para realizar y/o corregir los ejercicios del libro del alumno (unidad 6-6-6).

PROCEDIMIENTOS PARA EL PROFESOR Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En este apartado se proponen las estructuras lingüísticas de repaso y el nuevo vocabulario relativo a la unidad didáctica 6, al tiempo que se ofrecen actividades para su ejercitación formal y comunicativa, con el fin de que el alumno refuerce las funciones de la lengua primordiales para comunicarse en la L2.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En la presente unidad se combinan diferentes tipos de tareas: por un lado, se presentan actividades de desarrollo que exponen y ejercitan los contenidos semánticos y pragmáticos alrededor de las festividades de diciembre; y, por otro lado, se establecen tareas de síntesis de las estructuras anteriormente propuestas y de práctica comunicativa de temas contenidos en esta y otras unidades. De esta forma, se evalúa la asimilación de la materia por parte del alumno, al tiempo que se motiva por medio de la propuesta de temas conocidos y de su interés.

El uso de las diapositivas y las actividades del libro del alumno se han diseñado de manera que el orden y la temporización se adecuen al grupo de alumnos que compongan la clase y al momento docente vivido por ellos. Así, se concede al profesor libertad para determinar el uso apropiado de este material.

A continuación, se pormenorizan las técnicas para la ejecución de las distintas actividades de clase.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

SESIÓN 1ª

1. Presentamos la primera diapositiva con fechas significativas del calendario de diciembre y pedimos su lectura. Esta práctica de pronunciación nos sirve para introducir el tema y exponer la información precisada. 5 minutos. *Muestra de lengua y práctica pronunciación*.

2. A continuación, se visualiza una imagen para que el alumno relacione el significante con el contenido, y se pide que formule cuestiones al profesor. 5 minutos. *Ejercitación formal y práctica comunicativa*.

3. Las dos siguientes diapositivas se trabajan de forma similar: visualización de las imágenes seguida de formulación de preguntas. 10 minutos. *Ejercitación formal y práctica comunicativa*.

4. La siguiente diapositiva muestra una columna con términos relacionados con la Navidad y otra columna con definiciones. Se requiere la lectura e identificación de los conceptos. 15 minutos. *Muestra de lengua y ejercitación formal*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. Inicialmente, se trabaja la expresión de acciones que ocurren en el momento mediante el uso del presente continuo. Seguidamente, se propone una lluvia de ideas en la que cada alumno expresa sus conocimientos acerca del tema sugerido y se analizan las diferencias en los hábitos de las festividades en diferentes países. Paralelamente, el profesor aporta información y proporciona *input* para la comprensión auditiva del alumno. La actividad completa la sesión. *Práctica comunicativa y ejercitación formal revisión*.

SESIÓN 2ª

1. Comenzamos la sesión trabajando la expresión de obligación "tener que" + infinitivo frente a la de realización de actividades por placer, "querer" + infinitivo. Se proponen unas oraciones las cuales deben completar según su criterio de placer u obligación, es una tarea de síntesis controlada. 10 minutos. *Ejercitación formal*.

2. A continuación, se plantea una tarea de síntesis en la que se formulan acciones relacionadas con las fiestas. Se trata de una actividad de síntesis semi-controlada, que ofrece la posibilidad de combinar el léxico y usar todas las estructuras estudiadas. Aproximadamente 15 minutos. *Ejercitación formal libre*.

3. Seguimos con una diapositiva en la que se formula una pregunta inicial y se espera una reacción de los alumnos. La imagen sugiere alimentos relacionados con la Navidad española, por lo que se favorece el diálogo. Esta actividad de síntesis y motivación proporciona un escenario para establecer diferencias entre las costumbres culinarias de los diferentes países. *Práctica comunicativa*.

4. Para finalizar esta sesión, se proponen tres diapositivas con imágenes relativas a la celebración de fin de año, para dar pie a un diálogo. Tras una lluvia de ideas inicial, el profesor sugiere o bien que los alumnos formulen preguntas o bien que el docente cuestione a los alumnos, con preguntas como: "¿Qué se come en Nochevieja?", "¿A qué hora..?", "¿Qué te pones…?", "¿Cómo celebras…?", etc.). Dividimos la materia en dos bloques diferenciados: por un lado, las celebraciones hasta fin de año; por otro, las de principio de año. Asimismo, se propone una actividad similar, al tiempo que se exponen imágenes del día de los Reyes, y, posteriormente, de la cuesta de enero, con lo que se concluye la sesión. *Muestra de lengua oral y practica comunicativa*.

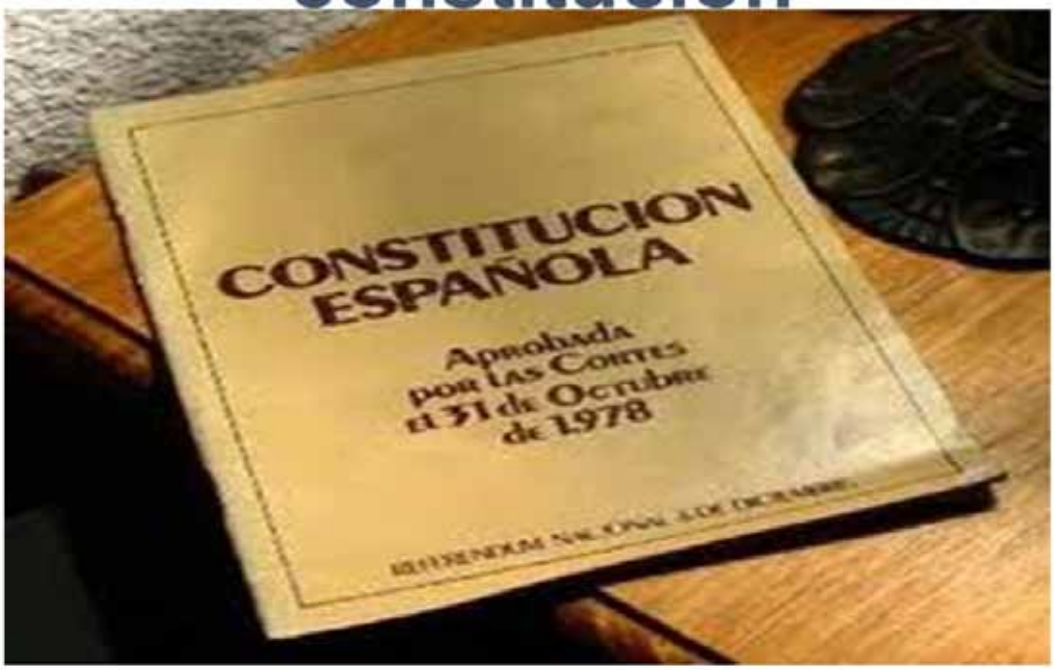
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.7.2. Recursos para el aula. Unidad 6: “La Navidad”

Aquí recogemos las diapositivas de *powerpoint* que ayudan al profesor a exponer y ejercitar la materia en el aula.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6 de Diciembre - Día de la constitución



8 de Diciembre- Día de Inmaculada Concepción

29/10/2015

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

22 de Diciembre-
"EL GORDO" de Navidad

29/10/2015

VOCABULARIO DE NAVIDAD

- VILLANCICOS
- NOCHEBUENA
- NOCHEVIEJA
- REYES MAGOS
- TURRÓN Y MAZAPÁN
- PAVO RELLENO
- CABALGATA
- PAPÁ NOEL
- MISA DEL GALLO
- REGALOS EN EL ÁRBOL
- FIN DE AÑO
- SON TRES
- DULCES TÍPICOS
- CEREMONIA IGLESIA
- COMIDA DE NOCHEBUENA
- NACE NIÑO JESUS
- PROCESIÓN DE LOS REYES
- CANCIONES DE NAVIDAD

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿Qué están haciendo?

COMPLETA:
TENER QUE / QUERER + CELEBRAR, ENVOLVER, ENVIAR, DECORAR, REGALAR

- MI MADRE .....UN LIBRO A MI HERMANO
- NOSOTROS .....LA CASA CON LUCES
- MI PADRE .....TARJETAS A SUS AMIGOS
- LOS ESPAÑOLES.....LA NOCHEBUENA EN FAMILIA
- YO.....LOS REGALOS DE MI FAMILIA PARA NOCHEBUENA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

HAZ FRASES USANDO:

- SELLOS/ TARJETAS DE NAVIDAD
- ENVOLVER/ DIA DE REYES
- UVAS DE LA SUERTE/ NOCHEVIEJA
- PAPA NOEL/ RENOS
- PAVO RELLENO/ TURRON Y MAZAPAN
- ARBOL DE NAVIDAD/ REGALOS
- VILLANCICOS/ IGLESIA
- CABALGATA/ CARAMELOS

¿Qué comes y bebes en navidad?

29/10/2015

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

HABLAMOS DE LA NAVIDAD

- ¿Cómo decoras tu casa en navidad?
- ¿Qué haces en nochebuena y el día de navidad?
- ¿son las horas de las celebraciones distintas en España y en tu país?
- ¿Qué hace tu familia en navidad normalmente?
- ¿Qué tienes que preparar para comer estos días?
- ¿Tienes que ponerte una ropa especial?
- ¿Este año es diferente? ¿Qué quieres hacer este año?
- ¿Qué quiere hacer tu familia este año para celebrar la navidad?
- ¿Te gusta la navidad? ¿Y las rebajas? ¿Porqué?

29/10/2015

7 de enero-la cuesta de enero y las rebajas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1.7.3. Libro del alumno. Unidad 6: “La Navidad”

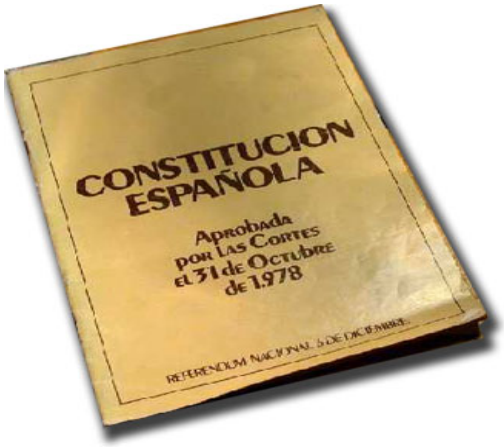
UNIDAD DIDÁCTICA 6:

Las fiestas del invierno: diciembre y la Navidad

Celebraciones y tradiciones

1.- ¿Qué ocurre en España en las siguientes fechas? Relaciona con las fotografías

6 de diciembre	**Nochebuena y Misa del Gallo**
22 de diciembre	**El gordo de Navidad**
24 de diciembre	**Día de los Reyes Magos**
28 de diciembre	**Día de la Constitución**
31 de diciembre	**Día de los Inocentes**
5 de enero	**Nochevieja**



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.- ¿Están las siguientes profesiones relacionadas con las celebraciones de Navidad?, ¿cómo?

Policía Cocinero Cartero Dependiente Agente Inmobiliario Profesor
Banquero Fontanero Panadero Pastelero Administrativo Lotero

3.- Aclara con tu profesor las semejanzas y las diferencias acerca de las celebraciones en España y en tu país:

Nochebuena	Navidad
Boxing day	Día de los inocentes
Nochevieja	Día de año nuevo
Noche de reyes	Día de Reyes

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.- Describe los siguientes platos y decide el menú típico para la comida navideña española e inglesa:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.- Relaciona el vocabulario con la imagen y construye frases usando los verbos:

Postal	Comer
Villancico	Celebrar
Turrón y mazapán	Instalar
Nacimiento o Portal de Belén	Dar
Regalos	Cantar
Uvas y champán	Escribir y enviar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.4. Datos resultantes del estudio etnográfico: encuesta

Los estudios etnográficos estudian la influencia del contexto sociocultural sobre la educación y tratan de aportar datos significativos que, tras su interpretación, den lugar a una intervención adecuada a la realidad particular del aula.

En nuestro caso, hemos realizado unas entrevistas personales en el transcurso de los cursos de ELE para alumnos mayores, que son nuestro público mayoritario y aquellos a los que va dirigido el MELAM. En ellas hemos recogido datos acerca de los contextos socioeconómicos anteriores al establecimiento de este colectivo en nuestra comunidad, así como sobre los motivos que les llevaron a emigrar a nuestro país y a tomar la decisión de aprender nuestra lengua. Tras examinar los datos obtenidos de la entrevistas personales y de la observación llevada a cabo en el aula, paralela a la aplicación del método de enseñanza, se extraen unos resultados que acercan al lector a la realidad de los extranjeros jubilados que se asientan en nuestro país y, más concretamente, en las zonas de interior de la provincia de Málaga.

A continuación, mostramos el cuestionario que hicimos a nuestros alumnos para el estudio etnográfico[319].

1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a) Para resolver los problemas diarios (b) Para relacionarme con los españoles (c) Para comprender e integrarme en la cultura española
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a) No, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b) Había varias opciones y al final cogí el más adecuado

[319] Véase apartado 2.4.2. Además, en el anexo II ofrecemos las respuestas individuales de los 20 estudiantes que realizaron el cuestionario.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(c) El método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades
4.- Describirías el método de enseñanza de español como…	(a) Gramática (b) Gramática-conversación (c) Conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a) Sí, siento que no se adapta a mis gustos (b) A veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c) No, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a) Sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b) Normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c) No, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a) Sí, porque no consigo hablar español (b) Sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c) Sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora
8.- ¿Sientes que la práctica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a) No, no me gusta hablar con los españoles (b) No siento total confianza (c) Sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

9.- ¿Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a) Sí, echo de menos más gramática (b) A veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c) No, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje
10.- ¿Por qué abandonarías el curso de español?	(a) Falta de motivación (b) Problemas de salud (c) Problemas económicos (d) Problemas familiares (e) Haber alcanzado el nivel deseado

Figura 1.2. Encuesta realizada a los alumnos acerca de su percepción sobre el MELAM.

Tras realizar un análisis global de todas las preguntas, advertimos cómo la elección mayoritaria de (b) y (c) en las respuestas a las preguntas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 indicaría que el método está cumpliendo las expectativas propuestas inicialmente. En efecto, en la pregunta 2 acerca de los motivos para comenzar el aprendizaje de español, todos eligen la opción (c), además de otras opciones añadidas. De esta forma, se corrobora la hipótesis planteada en la metodología de investigación acerca del deseo de los inmigrantes que llegan a la nueva comunidad de acercarse y conocer la cultura de destino.

Además, observamos cómo los estudiantes encuentran en la lengua española el vehículo que les conduce a la integración con la población nativa, y esa es la causa por la que toman la decisión de comenzar su aprendizaje.

Con respecto a la pregunta 3, los estudiantes escogen en su mayoría (b) y (c). Por tanto, se advierte cómo la totalidad de los alumnos se encuentran satisfechos con el método, pues tanto los que anteriormente tomaron cursos alternativos como los que llegaron directamente al nuestro expresan satisfacción con respecto a los procedimientos y las técnicas del MELAM.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En cuanto a la pregunta 4, algunos alumnos perciben que el curso consiste en una mezcla de gramática y conversación, aunque otros matizan que se trata de un curso de conversación. Esto se debe a que, efectivamente, como hemos señalado a lo largo de este trabajo, el método se adapta a las exigencias relacionadas con los estilos cognitivos de los alumnos, pues tanto los que demandan práctica conversacional con explicaciones gramaticales como aquellos que necesitan apoyarse en una mayor ejercitación lingüística, encuentran cabida en el MELAM.

De igual manera, las respuestas a las preguntas 5 y 6 son, a excepción de otras dos respuestas, en su totalidad (c). De esta forma, se aprecia la complicidad entre el profesor y los alumnos, ya que a lo largo de las distintas sesiones el docente percibe las inquietudes de los estudiantes con respecto al proceso de enseñanza, a lo que el docente reacciona ofreciendo al alumno una alternativa más acorde con su estilo de aprendizaje. Así, la forma en la que el método trata de complacer a su público objetivo es percibida por los alumnos, los cuales reconocen que el profesor cambia los procedimientos de enseñanza ante el reflejo de contrariedad advertido en ellos.

Con respecto a las motivaciones y frustraciones de los alumnos frente a la meta propuesta, la pregunta 7 nos revela el optimismo con el que la mayoría de los alumnos se enfrentan a las actividades conversacionales en clase. Intencionadamente en esta pregunta no se ofrece ninguna opción afirmativa, con el fin de que los estudiantes se sientan identificados con sus miedos y frustraciones, si los hubiera. Sin embargo, al dar la respuesta (c) se refleja una sensación positiva, pues se expresa la seguridad percibida en la clase y la gratificación del avance en la materia. Además, se observa que un 30% de los encuestados responden que ninguna de las anteriores alternativas se ajusta a su percepción del desarrollo del aprendizaje, coincidiendo estos alumnos con los que muestran mayor confianza en el contacto diario con los nativos.

A continuación, comparamos las respuestas obtenidas de las preguntas 8 y 9, en las que se advierten mayoría de (c). De esta forma, el elevado porcentaje de esta respuesta corrobora la eficacia del MELAM en cuanto al desarrollo de la motivación por la práctica oral continuada en clase. A través de la observación en clase, se percibe que esta técnica aumenta la confianza comunicativa y permite al alumno explotar sus conocimientos de la lengua por medio de su uso en situaciones comunicativas reales. Sin embargo, aquellos alumnos que respondieron (b) en alguna de las preguntas 8 o 9

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

confiesan, en la observación de clase, que a veces experimentan falta de seguridad de su competencia comunicativa, que suplen con la ejercitación formal.

Para terminar con la encuesta sobre el valor que los alumnos mayores otorgan al método, observamos los resultados obtenidos en la cuestión 10, que nos ayudan a determinar condicionantes personales, aunque estos no interfieren en la buena aplicación del método y en los resultados positivos del curso. Se trata de determinar las causas hipotéticas por las que el alumno abandonaría el curso de español iniciado en nuestra escuela y después de haber adquirido un nivel considerable. En primer lugar, cabe destacar que ninguno de los alumnos responde (a), por lo que se considera que, según su criterio, la falta de motivación no sería un factor concluyente para este tipo de alumnos en estas circunstancias especiales. En segundo lugar, existe un elevado número de alumnos que responde (b), (c) y (d), incluyendo en estas tres respuestas diferentes tipos de motivos personales y familiares por los que prescindirían total o parcialmente de su instrucción para atender eventualidades vitales. Finalmente, un pequeño porcentaje (10%) responde la opción (e) por considerar que alcanzar el nivel que le permita gozar de la suficiente confianza para llevar a cabo intercambios comunicativos sería la compensación a todo el esfuerzo realizado. Por tanto, llegaría el momento de concluir la instrucción para continuar avanzando como aprendiente autónomo, por medio de la práctica real con los nativos de la L2.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo 6. Conclusiones

Esta investigación ha estado motivada por nuestra vinculación con adultos mayores y por la necesidad de encontrar un método de enseñanza de español adecuado para ellos en nuestra escuela. Nos situamos en el sur de España, en Fuente Piedra, una pequeña localidad del norte de la provincia de Málaga a la que desde principios del presente siglo se han incorporado aproximadamente 400[320] extranjeros de todas las edades, pero, sobre todo, jubilados y pensionistas[321]. Se trata, fundamentalmente, de personas procedentes del norte de Europa que se asientan en nuestra región con el propósito de encontrar una zona templada, no muy alejada de sus países de origen, cuyas singularidades les ayuden a mejorar su calidad de vida. Entre los argumentos que les llevan a elegir el sur de Andalucía[322], destacan: la existencia de un clima suave y la ausencia de lluvias durante la mayor parte del año; además, el poder adquisitivo[323] de los pensionistas europeos se incrementa en zonas rurales del interior, pues el nivel de vida es inferior al de las ciudades o la franja costera. Al mismo tiempo, la comarca de interior en la que nos emplazamos se beneficia de una buena comunicación en cuanto a

[320] Decimos aproximado por ser una cifra que fluctúa, pues desde el año 2000 las cifras de altas y bajas en el registro de la población han sido variadas.
[321] Algunos de los nuevos residentes son adultos mayores, aunque no en edad de ser jubilados, que reciben pensiones desde sus países de origen debido a bajas laborales por enfermedad.
[322] Nuestra escuela se sitúa en Fuente Piedra, aunque recibimos alumnos de pueblos de alrededor, como Alameda, Humilladero y Mollina.
[323] La fluctuación en el cambio de divisa entre la moneda de sus países de origen (Reino Unido y Dinamarca) y el euro produce un incremento en sus pensiones, que aumenta su poder adquisitivo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

transporte aéreo y terrestre[324]. En consecuencia, la viabilidad de trasladarse a sus países de origen con facilidad, junto con el estilo de vida relajado y asequible que les ofrece la zona, convierten esta comarca en el lugar ideal[325] para disfrutar de una jubilación plácida y confortable.

Frente a extendidas creencias populares[326], las personas de la tercera edad poseen una iniciativa y decisión que les mueve a desarrollar diferentes actividades que, probablemente, no pudieron cumplir en su etapa laboral. La realidad demuestra que los mayores, al alcanzar la jubilación, se inscriben en cursos, se unen a diferentes asociaciones y ocupan su tiempo enriqueciéndose, tanto física como mentalmente, con todo tipo de actividades. Al mismo tiempo, se observa cómo, en esta etapa de la vida en la que están laboralmente liberados, son capaces de llevar a cabo proyectos imposibles de realizar en el pasado por sus responsabilidades familiares y profesionales.

Por consiguiente, los factores arriba indicados propician la llegada de inmigrantes mayores a las localidades del interior de nuestra provincia con la intención de establecerse y beneficiarse de todas estas ventajas. Así, en la zona se advierte la alta presencia de extranjeros que adquieren viviendas y frecuentan los establecimientos públicos.

Ahora bien, la integración en esta nueva comunidad no es fácil, porque aunque comparten valores y forma de vida por el hecho de ser europeos, al establecerse y entrar en contacto con los nativos de la población perciben la realidad de las dificultades comunicativas. Y esto se debe a que, generalmente, la única lengua que los nativos de la comunidad dominan es la suya propia, el español[327], de modo que el intercambio comunicativo en español supone un inconveniente para las relaciones cotidianas.

---

[324] El aeropuerto internacional de Málaga, al igual que el centro de la ciudad, se encuentra a 45 minutos de nuestra localidad por carretera y a otros 25 minutos por tren de alta velocidad desde la estación más cercana, situada a 5 minutos de nuestra escuela.

[325] El clima seco de interior minimiza las secuelas sufridas por las enfermedades reumáticas y de las articulaciones. También la saludable dieta mediterránea es otro factor que atrae a los nuevos residentes.

[326] Véase el manifiesto de Whitnall *et al.* (2004) en el que se exponen los tópicos acerca de la inactividad y pasividad de las personas mayores, y la defensa que los autores realizan sobre la actividad y acción ejercida por este colectivo en esta última etapa de su vida.

[327] La mayoría de los extranjeros europeos residentes se dirigen principalmente a las zonas costeras, donde encuentran facilidad de comunicación, pues encuentran hablantes de su lengua en los establecimientos comerciales a los que frecuentemente se dirigen. Observamos que al instalarse en regiones del interior en las que el poder adquisitivo es menor y sus pensiones superiores, esperan de la zona la misma acogida lingüística, aunque a su llegada encuentran una realidad distinta, la de una comunidad monolingüe.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ante esta frustración, algunos de ellos[328] muestran interés por relacionarse con los habitantes en español, tanto para resolver sus asuntos cotidianos como para completar su bienestar emocional y comprender la cultura en la que viven inmersos. Para ello, indagan acerca de las posibilidades de aprender la lengua hablada en la comunidad y, desde hace más de una década, muchos de ellos se dirigen a nuestra escuela con el deseo de aprender español para comunicarse con la población, comprender las costumbres y participar activamente de las actividades a las que son invitados[329].

Así pues, estos potenciales hablantes de la L2 comienzan a aprender español con el objetivo de comprender la lengua de los nativos y capacitarse para la comunicación a través de ella.

Pero antes de comenzar el curso, realizamos un análisis de sus necesidades de aprendizaje a través de una entrevista personal. En este primer encuentro, los posibles estudiantes de cursos de ELE nos manifiestan sus prioridades acerca de la capacitación en las destrezas orales y comunicativas, productiva y receptiva.

Ciertamente, tras comprender las dificultades derivadas del estudio anterior, se emprende un análisis exhaustivo en el que se examinan los rasgos comunes de este grupo de personas, así como las circunstancias para abandonar sus países de origen, las necesidades particulares y los principios metodológicos más adecuados para este perfil de alumnos. A este respecto, y paralelo al comienzo de la instrucción, realizamos un estudio etnográfico mediante el cual se advierte una reacción positiva hacia el estudio de la lengua.

Con el propósito de establecer las coordenadas del estudio etnográfico, nos planteamos una serie de interrogantes[330], a continuación presentamos una síntesis de los resultados obtenidos a través de la investigación realizada, de forma que nos ayuden a exponer nuestros planteamientos finales.

[328] El 70% aproximadamente de los nuevos residentes extranjeros no muestra interés por aprender español, y resuelven sus problemas con la comunidad con la ayuda de intérpretes.
[329] Estas son las causas expresadas por los estudiantes de la muestra, según se desprende de las entrevistas llevadas a cabo a los participantes en el estudio etnográfico (Véase Anexo I)
[330] En el apartado 2.6. dedicado a la secuencia investigadora, nos planteábamos una serie de interrogantes como parte de la metodología de la investigación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

• ¿Cuáles son las necesidades de los alumnos mayores cuando se enfrentan al reto de aprender una L2?

Los alumnos mayores acuden a los cursos de ELE demandando unos objetivos y contenidos diferentes al resto de los estudiantes de lenguas, pues sus necesidades no son las mismas que las de alumnos más jóvenes, que necesitan aprender la lengua por motivos académicos o laborales. Ellos, sin embargo, necesitan la L2 para resolver situaciones relacionadas con la vida cotidiana y para poder relacionarse con los vecinos e integrarse en la comunidad[331]. Por tanto, los adultos mayores se crean unas expectativas acerca del aprendizaje de la lengua que esperan ver cumplidas a corto plazo dentro del curso de lengua que inician, pues desde un primer momento desean identificarse con la meta y reconocerse como parte de la sociedad en la que conviven.

• ¿Por qué los manuales existentes no satisfacen las necesidades de este tipo de alumnado?

Los manuales de ELE encontrados no trabajan ni con los temas de su interés ni con las líneas metodológicas que les ayuden a adquirir un nivel de lengua adecuado para desenvolverse en la comunidad de la L2.

Contrariamente a las necesidades de nuestro público objetivo, los manuales examinados dedican un amplio porcentaje de las actividades a los temas atractivos para jóvenes aprendientes de la L2 en otras circunstancias, como las relaciones con estudiantes de otras nacionalidades en la escuela, salidas para facilitar sus relaciones, actividades o eventos atractivos para gente joven, personajes famosos españoles, etc.

Además, al analizar algunos de los manuales de ELE, incluso los basados en los enfoques comunicativos, se detecta que las actividades propuestas no coinciden con las orientadas a personas mayores. La mayoría de los ejercicios plantean actividades ajenas a la problemática personal o cotidianeidad de los estudiantes, por lo que el uso de estos

[331] Existe otro tipo de estudiante adulto que refiere un tipo de motivación similar al de nuestros alumnos, aunque en el destino inverso. Se trata de los adultos, de cualquier edad, que emprenden cursos en una LE movidos por el interés de viajar a los países en los que se habla esta lengua, y cuyos motivos principales coinciden con los de nuestros estudiante, es decir, resolver los problemas del día a día y relacionarse con la población nativa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

manuales nos obliga a elegir únicamente los que centran el foco en el estudiante real y no en un personaje[332] diseñado por el libro.

• ¿Qué características especiales presenta este tipo de alumnos para requerir una metodología adaptada?

Las características especiales de nuestros alumnos son, en primer lugar y desde un punto de vista neurológico, su edad avanzada, que afecta a la plasticidad cerebral de forma que la pronunciación de la lengua meta no llega al nivel adquirido por un nativo, que aprende la lengua desde su nacimiento. Sin embargo, esto no constituye un impedimento, pues los adultos mayores adquieren las competencias necesarias que les ayudan a comunicarse en la lengua meta, es decir, las competencias lingüística, comunicativa y pragmática. Por lo tanto, se requiere una adaptación de los procedimientos a esta realidad.

En segundo lugar, se advierte que a menudo la falta de uso de la lengua produce una fosilización de estructuras erróneas[333], así como de la emisión oral de sonidos de la lengua meta. Por esta razón, las intervenciones comunicativas por parte del estudiante son fomentadas tanto en la clase como fuera de ella. Esta realidad es igualmente observada en estudiantes de otras franjas de edad, pues todos los alumnos mayores experimentan una mejora en el aprendizaje proporcional al contacto ejercido con la L2.

Por otro lado, es importante destacar otros factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tratarse de personas mayores con una especial sensibilidad, como: el componente afectivo, la atención a sus intereses y el estado de ánimo. Todo ello ha de tenerse en cuenta en cada sesión. Así, la observación realizada a nuestros alumnos nos revela que tanto la falta de motivación como la pérdida de la meta marcada por el alumno pueden acarrear el abandono de los cursos. Por este motivo, la metodología se examina exhaustivamente con el fin de ofrecer al alumnado las técnicas que proporcionen una instrucción óptima.

[332] Advertimos que en algunos de los manuales se crean personajes ficticios sobre los que se establecen unas circunstancias generales, como el personaje del estudiante extranjero que vive solo o convive con otros estudiantes extranjeros en el país de la lengua meta, y que se ve envuelto en situaciones cotidianas útiles para plantear el tema de la unidad.
[333] Véase el apartado 4.7.1 dedicado a la fosilización y la interlengua.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

• ¿Por qué es necesario tratar a este tipo de alumnado de forma especial?

Los motivos que mueven al alumno a iniciarse en el aprendizaje de una L2 han de ser trabajados en el aula a diario, ya que cuando se cree que alcanzar la meta es algo viable se estimula el deseo de continuar. Es decir, la motivación diaria en el aula se fundamenta en trabajar los temas de interés del alumno, de forma que su aplicación real[334] ayude a resolver los problemas de comunicación del estudiante y potencie las relaciones con los miembros nativos de la comunidad.

Además, se debe tener en cuenta, en relación con el agrupamiento en clase y la elección de los compañeros del grupo, que a nuestros alumnos les resulta incómodo compartir el aula con desconocidos. Esto puede conllevar un retraimiento, falta de participación y la consiguiente desidia con respecto al aprendizaje. Por lo tanto, es importante ofrecer al alumno la posibilidad de elegir a sus propios compañeros en el aula, con el fin de que la clase se convierta en un escenario agradable y propicio para la conversación entre todos los componentes.

•¿En qué difieren los objetivos, contenidos, procedimientos, actividades, metodología y evaluación propuestos para este tipo de estudiantes de los expuestos en otros tipos de cursos dirigidos a niños o jóvenes adolescentes?

Tanto los objetivos como los contenidos dirigidos a los estudiantes mayores están enfocados a la resolución de problemas diarios relacionados con su vida en inmersión lingüística y cultural, y al contacto con la población nativa. Por lo tanto, estos han de estar relacionados también con los documentos oficiales, tales como el *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*; por ello, se realiza una adaptación entre los propósitos del curso y los intereses reales que los estudiantes expresan.

Los procedimientos, las actividades y la metodología tratan de evitar el rigor de los métodos tradicionales, que utilizan técnicas como la repetición de estructuras lingüísticas o la traducción a la L1. Estas actividades suelen suponer la frustración del alumno por la automatización de la tarea y la falta de utilidad práctica que encuentra. Sin embargo, en nuestro método, a la ejercitación formal se añaden actividades orales y comunicativas, con el fin de evitar el cansancio tras la realización de ejercicios escritos.

[334] Las tareas de clase se basan en la resolución de problemas cotidianos o en conversar acerca de los temas que interesan al alumno y que pueden surgir en las conversaciones con vecinos de la nueva comunidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De esta forma, la praxis estimula el desarrollo de la tarea, al tiempo que consolida la adquisición de las nuevas formas.

Por último, la evaluación planteada para este tipo de estudiantes es continua. Así, mediante la realización de las actividades de clase, el profesor comprueba si la materia se ha asimilado. En consecuencia, se diseñan tareas que se intercalan en la secuenciación de tareas diarias, y que ayudan al docente a captar el grado de adquisición de los objetivos. Igualmente, se plantea una tarea final, que comprende la ejercitación de las estructuras y el vocabulario propuestos para la unidad con el fin de verificar la adquisición de la materia anterior. En ningún momento se realizan pruebas, ni escritas ni orales, para la obtención de una calificación, ya que esto produce en los estudiantes mayores ansiedad y desmotivación debido a la competitividad que se puede crear. Además, estos exámenes resultan innecesarios, pues la meta final no es lograr un título, como es el caso de otros estudiantes que necesitan acreditar su nivel de lengua en la L2, sino capacitarlos para la comunicación de la lengua meta. No obstante, cuando se advierte que un alumno en particular o el grupo en general no ha logrado las metas propuestas para el curso, se diseñan actividades de rescate que sintetizan y ejercitan la materia incluida en el tema.

Consecuentemente, ante la falta de material específico que atienda las necesidades educativas de este tipo de alumnado[335] hemos diseñado material para uso diario en clase. Previamente, tras el estudio etnográfico y tras una reflexión acerca de las necesidades comunicativas y los estilos de aprendizaje de los adultos mayores, hemos elaborado seis unidades didácticas, organizadas según las directrices expuestas en este trabajo. Estos preceptos generan unos procedimientos para clase basados en la exposición de las estructuras lingüísticas y el léxico específico, con el fin de ejercitar las funciones del lenguaje seleccionadas para cada lección. Por tanto, se genera un producto al que se aplica una metodología específica, que posteriormente será puesta al servicio de la comunidad docente con el fin de facilitar la labor de todos aquellos profesores que se enfrenten a una situación didáctica similar.

Por consiguiente, el fruto de este proceso se materializa en el MELAM, que constituye la metodología específica para enseñar español a alumnos mayores. Así,

[335] Como ya señalamos, realizamos una revisión de los manuales de las principales editoriales de ELE (SGEL, Edinumen, Anaya, Difusión o Enclave ELE) y comprobamos que los materiales no eran del interés de nuestros alumnos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

podemos constatar que tras nuestra experiencia docente, las técnicas y procedimientos descritos en este trabajo, así como los principios aplicados a la enseñanza han dado como resultado el aprendizaje de español en nuestros alumnos. Igualmente esta metodología podría ser aplicable a otros grupos de personas mayores, aunque los temas de trabajo y los contenidos deberían ser negociados y organizados con anterioridad.

Con respecto a los principios fundamentales en los que se basa este método, destacamos la coincidencia con los presupuestos de Schmitt (1997: 205)[336], y advertimos que la forma óptima para enseñar una L2 a personas mayores, asentadas en la comunidad de habla, es a través de la creación de un ambiente en clase que les desinhiba y les ayude a olvidar ideas preconcebidas acerca del aprendizaje de una lengua como una actividad ardua y penosa.

De igual forma, nuestros fundamentos armonizan con los del método de la sugestopedia, que coincide también en la necesidad de un ambiente relajado en clase y propicio para el aprendizaje de la L2, un entorno en el que se promociona la motivación y se mitigan las tensiones de los participantes para llevar a cabo una enseñanza comunicativa de la lengua

Además, el aprendiz de lengua se convierte en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, puesto que el docente otorga a los participantes en el curso el papel principal, igual que sucede en el MELAM. En este sentido, el docente proporciona las herramientas necesarias para que el alumno ejecute las actividades y produzca desde el principio del curso. Por tanto, el profesor guarda silencio[337] mientras permite la intervención de los alumnos, al tiempo que examina sus actuaciones y estima la eficacia de las enseñanzas y las técnicas aplicadas.

Por otra parte, la enseñanza de la lengua se construye por medio de la práctica significativa de estructuras y vocabulario, como promulgaba Ausubel (1976), por lo que se proponen actividades iniciales con elementos léxicos individuales sobre los que se establece el conocimiento en un campo semántico concreto. Además, se presenta una temática que abarca ámbitos que van desde lo conocido y más cercano al estudiante hasta lo nuevo y más ajeno.

[336] Schmitt (1997) propone el uso de estrategias memorísticas y actividades creativas. Además, presta atención a la motivación y a la ansiedad, así como a la organización de las tareas en torno al léxico.
[337] Este procedimiento se basa en el método conocido "silencioso" (véase apartado 3.7)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A este respecto, el profesor propone la ejercitación formal de las nuevas estructuras seguidas de práctica oral y comunicativa, a la que se trata de dar libertad expresiva y vacío de información[338]. A estas actividades de autonomía comunicativa se les unen las controladas o semi-controladas, cuya respuesta es proyectada por el profesor para la ejercitación de la forma. No obstante, todas las actividades propuestas al estudiante se acompañan de una parte práctica con la que el alumnado comprueba que todo lo que se realiza en el aula se puede trasladar a la vida real.

Con respecto a las teorías sobre la enseñanza de una L2, coincidimos con Krashen (1982) y Sharwood (1985: 394), en la necesidad de exposición diaria a *input* comprensible[339]. Su ejercitación por medio de la producción del alumno, *output*, permite la interiorización de las formas y de los contenidos, que se convierten en parte activa de su interlengua, *intake*. De esta forma, el entorno seguro y adaptado al nivel del alumno en el aula es el ideal en las primeras fases del aprendizaje.

Por consiguiente, el aprendizaje de la nueva lengua se produce por medio de una doble maniobra. Por un lado, un contexto protegido de recepciones fácilmente interpretadas por el alumno (*input* comprensible), propician la bajada del filtro afectivo[340], es decir, la relajación emocional y, en consecuencia, la adquisición de elementos de la L2 en el cerebro del estudiante. Y, por otro lado, la producción continuada de *output* reafirma la adquisición de la lengua y otorga seguridad en el uso futuro de las formas.

Con respecto a las manifestaciones de la lengua meta –tanto orales como escritas–, es importante reflexionar sobre la actuación del profesor ante los errores[341] de los alumnos. Consideramos que el error es un elemento positivo en el proceso de aprendizaje, ya que refleja la interiorización de las reglas en el desarrollo de la

[338] Véase el "enfoque comunicativo" en los capítulos 3 y 4, en los que se exponen sus principios. Estos coinciden con nuestro método en cuanto que propician diálogos abiertos y libertad expresiva para proporcionar el avance adecuado en el aprendizaje del alumno.
[339] Véanse las hipótesis del "enfoque natural" promulgadas por Krashen y Terrell (1983).
[340] La hipótesis del filtro afectivo es una de las cinco definidas dentro del "enfoque natural" de Krashen y Terrell (1983) y que, según expusimos en los capítulos 3 y 4, corresponden a la actitud mostrada por el alumno con respecto al aprendizaje en un momento específico del aprendizaje en el que sus sentimientos y estado anímico influyen positiva o negativamente en la adquisición. Se utiliza la imagen de un filtro que sube y baja a tenor de los factores anteriores, permitiendo la entrada de datos del *input* para permitir la apropiación de estos en el *intake.*
[341] Véase apartado 4.7 en el que se exponen teorías generales de varios autores acerca del tratamiento del error y sus coincidencias con el MELAM.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

construcción de la nueva lengua, al mismo tiempo que ayuda a los alumnos a recordar las intervenciones erróneas para poder ser evitadas en el futuro.

Cuando el estudiante adquiere el nivel necesario y su confianza en la lengua es la adecuada, el siguiente estadio en el aprendizaje es la comunicación con el mundo real y con los nativos de la lengua[342]. Esta experiencia le proporcionará el afianzamiento definitivo de las estructuras[343], así como la consecución del primer objetivo que le movió a comenzar el aprendizaje de la L2: comunicarse con la sociedad de acogida.

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente selecciona las actividades y los procedimientos de clase para acomodarse al estilo de aprendizaje de los estudiantes. Con este propósito, se formulan un número de tareas de clase que el docente adapta al perfil del alumno o a la situación. Así pues, como se ha venido insistiendo, es imprescindible realizar un análisis constante de las necesidades del alumno, con el fin de que el método se ajuste a las exigencias del grupo de estudiantes o del alumno individual. Para ello, y coincidiendo con el método del "aprendizaje comunitario"[344], la empatía y el trato personalizado con el alumno son requisitos indispensables que constituyen la base de la relación diaria entre los alumnos y el profesor.

Uno de los principios básicos de los enfoques comunicativos, junto con la libertad de expresión y el vacío de información, es la retroalimentación o confirmación por parte del receptor de la producción correcta del estudiante. Esto es, al emitir el *output*, el alumno de L2 comprueba la aceptación de su mensaje a través de las reacciones ofrecidas por su interlocutor. Igualmente, la retroalimentación es contemplada en los presupuestos del MELAM como los argumentos obtenidos por el docente ante la comprobación de la eficacia del método. Es decir, la expresión de los estudiantes acerca

[342] Coincidimos con Schmitt (1997) en la idea de que aquellos que practican lo aprendido con los nativos se benefician de un vocabulario más preciso, unas estructuras más consolidadas y una mayor confianza en el uso de la lengua, en detrimento de aquellos que practican menos. Del mismo modo, constatamos esta realidad al observar los progresos de nuestros alumnos.

[343] Véase capítulo 2 de la metodología de la investigación en el que se matiza el siguiente razonamiento: "Es un hecho observado, como parte de la investigación y recogida en las conclusiones del estudio, que aquellos estudiantes que tienen más contacto con la población nativa y consecuentemente realizan una ejercitación oral más frecuente de sus conocimientos de la L2, gozan de un nivel superior de interlengua, además de un mayor grado de comprensión del acento nativo. De lo que se deduce que existe una relación proporcional entre práctica oral y comprensiva, es decir, ante el reiterado contacto con la población, no sólo las destrezas orales sino también las comprensivas, aumentan y consecuentemente la confianza en el método y en la tarea en sí se ven recompensadas."

[344] Véase apartado 3.8.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del grado de satisfacción de la instrucción recibida, así como de los objetivos cumplidos, que muestran al profesor si el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido el adecuado.

En este sentido, con el propósito de acomodarse a las costumbres de los estudiantes y cumplir con sus necesidades, es conveniente integra el componente cultural en clase[345]. Así, los temas relacionados con la sociedad de acogida se incluyen en las programaciones del curso, con el fin de que el alumnado se beneficie del conocimiento del mundo que le rodea y sepa interpretar y comportarse adecuadamente ante los individuos que la componen. Por ello, se produce una unión de culturas en el aula, pues se combina la del estudiante con la de la nueva sociedad, en un intento de propiciar la integración de ambas.

Por otro lado, coincidimos con Carvajal (2008: 22) en la idea de que tras la jubilación comienza una etapa en la vida de gran lucidez intelectual, gracias a la experiencia vital y a la disponibilidad de tiempo. Por tanto, es interesante brindar una oferta educativa de calidad a nuestros mayores, basada en una adaptación a su estilo de aprendizaje y a sus circunstancias y que tenga en cuenta factores como la memoria, la actitud hacia la lengua y la cultura, y, muy especialmente, la motivación, uno de los ejes centrales de la enseñanza a personas mayores, que abarca desde el motivo primero que mueve al alumno a comenzar la actividad de aprender una lengua extranjera, que se tiene que tomar en consideración para el establecimiento de los procedimientos en la enseñanza, como a los ejercicios en clase que estimulen al estudiante y los involucren en el proceso.

En este sentido, las unidades didácticas, que se organizan de acuerdo con las funciones lingüísticas proyectadas para cada una, son introducidas por elementos léxicos[346] conocidos o no por el alumno. Tras la exposición de términos individuales, se acompañan actividades que ejercitan su memorización y la formación de estructuras lingüísticas que emplean el vocabulario estudiado.

---

[345] A este respecto, encontramos coincidencias con la metodología de enseñanza denominada de la "lengua completa" a la que aludíamos en el capítulo 3.10.1.

[346] Como expusimos en el apartado 3.10.4. acerca del enfoque léxico, coincidimos con sus principios en cuanto al énfasis otorgado al valor del vocabulario y las estrategias de aprendiente focalizadas en la adquisición de estructuras léxicas. Su artífice, Schmitt (1997: 199), reflexionó sobre otros aspectos de la lengua, como la memorización y los recursos basados en clasificaciones de campos semánticos para mejorar la enseñanza de segundas lenguas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A este respecto, se diseñan todo tipo de actividades que desarrollan la producción comunicativa y significativa del alumno. Los ejercicios de desarrollo exponen, en primer lugar, el nuevo vocabulario y, a continuación, las estructuras de la lengua; las tareas de síntesis repasan los elementos anteriores en un intento de profundizar en el conocimiento. Igualmente, las actividades de motivación estimulan la confianza del alumno en el estudio y le permiten afianzar lo asimilado, al tiempo que reproducen escenarios útiles para la comunicación diaria. Las anteriores tareas suponen una ayuda al docente, pues permiten evaluar el progreso del alumno; por añadidura, cada unidad diseña una actividad final que incluye todo lo ejercitado en el tema, con el fin de revisar y evaluar la materia aprendida.

Consideramos que esta metodología contribuirá a una mejora en las condiciones docente de los profesores que se enfrentan a la enseñanza de una L2 en alumnos mayores, ya que se pueden beneficiar de nuestra experiencia. Sin embargo, es fundamental que siempre se haga uso de los instrumentos de análisis que detecten las necesidades del alumnado con el fin de mejorar la actuación didáctica.

Es imprescindible que todo lo que se indaga en el aula sea puesto al servicio de la comunidad docente, pues de nada valdría el esfuerzo de investigar e innovar si el resultado obtenido no trascendiera para su aplicación práctica en otros ámbitos educativos. De esta forma, el estudio etnográfico llevado a cabo en este trabajo, así como la investigación I+D dan como resultado un producto, el MELAM, que trata de resolver las necesidades de aprendizaje de español de estudiantes mayores.

Después del estudio realizado y tras la exposición de los principios del MELAM, establecemos que esta metodología puede ser trasladada desde el plano particular, el caso concreto de los estudiantes de español emigrados a nuestra localidad, al general, la realidad de otros estudiantes de L2 mayores que deseen integrarse en una comunidad de acogida. Será necesario realizar un estudio previo de las necesidades de los estudiantes, sus estilos cognitivos, así como una adaptación e integración de la cultura de estos a los objetivos y contenidos del curso. La culminación del proceso vendrá de la motivación del alumno en el conocimiento de la lengua para su uso cotidiano, seguido de las relaciones humanas que le permitirán participar de la nueva sociedad como miembro activo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para concluir esta tesis doctoral, a continuación se detallan trabajos que nos gustaría abordar en el futuro y que están íntimamente relacionados con el método diseñado y con el perfil del alumno con el que trabajamos. Creemos que sería interesante generalizar esta misma metodología, que acabamos de definir, a tipos de estudiantes mayores diversos y analizar en qué medida sería necesario modificar los recursos en función de la cultura y las circunstancias de los aprendientes. Podríamos aplicar el método a diversos inmigrantes afincados en nuestra provincia, como, por ejemplo, las personas mayores de origen asiático o árabe que conviven con sus familiares jóvenes, a los que asisten en las tareas domésticas y el cuidado de los nietos.

Igualmente, existe la posibilidad de elaborar programas de enseñanza de una L2 sobre la base del MELAM para personas mayores que quieran aprender la lengua con fines específicos relacionados con su vida profesional, como, por ejemplo, la medicina, el derecho, los negocios o el turismo.

Además, como hemos señalamos, existe otro grupo de mayores estudiantes potenciales de una LE que viven en sus países originales pero que desean conocer otras culturas y participar de la lengua extranjera. Por tanto, extender nuestro método hacia estos adultos supondría una adaptación a sus necesidades, generalmente relacionadas con el deseo de viajar a nuestro país.

Y en una línea de investigación secundaria, sería posible analizar diferentes manuales de enseñanza de lenguas para detectar en qué medida cada uno de ellos incluye actividades que compartan contenidos que interesen a un determinado tipo de estudiantes mayores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGARWAL, R. D. (1982): *Organization and Management*, New Delhi: McGraw-Hill Publishing Company.

AGUIRRE, A. (ed.) (1997): *Cultura e identidad cultural. Introducción a la antropología,* Barcelona: Ediciones Bardenas.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004): "Análisis de necesidades y diseño curricular", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL. (643-664)

ALBA QUIÑONES, V. de (2009): "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), (1-16).

ALEXANDER, L. (1981): "Teaching Adult Beginners", en K. Johnson y K. Morrow (eds.), *Communication in the classroom*, Harlow: Longman.

ALLEN, J. P. B. y H. G. WIDDOWSON (1979): "Teaching the Communicative Use of English", en C. J. Brumfit y K. Johnson (eds.), *The Communicative Approach to language Teaching*, Oxford University Press.

ALLWRIGHT, D. (1986): "Why don´t learners learn what teachers teach? – The interaction hypothesis", en D. M. Singleton y D. G. Little (eds.), *Language learning in formal and informal contexts*, Dublin: IRAAL. Irish Association for Applied Linguistics, (3-18).

ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*, Madrid: Santillana.

ALVAR, M. (Ed.), (1992): *Estudios Nebrisenses*, Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica. Instituto de Cooperación Iberoamericana.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2005): "Metodología de la investigación educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (Abril-Junio). Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002519 [Última consulta en octubre de 2015].

ANTHONY, E. M. (1963): "Approach, method and technique", en *English Language Teaching*, 17, pp. (63-67). Disponible en: http://www.sala.org.br/index.php/artigos/615-approach-method-and-technique [Última consulta en octubre de 2015].

ARNOLD, J. (1999): *Affect in language Learning*, Cambridge University Press.

ARNOLD, J. y H. D. BROWN (1999): "A map of the terrain", en J. Arnold (ed.), *Affect in language Learning*, Cambridge University Press.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ATKINSON, J. W. (1957): "Motivational determinants of risk-taking behaviour", en *Psychological Review*, 64, (359-372).

-------- (1964): *An introduction to Motivation*, Princeton: D. Van Nostrad Company, Inc.

AUSUBEL, D. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas.

BAILEY, K. M. (2012): "Reflective Pedagogy", en A. Burns y J. C. Richards (eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, Cambridge University Press.

BARALO, M. (2001): "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática", en S. Pastor Cestero y V. Salazar García (eds.), *Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas.* Universidad de Alicante. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

BEEBE, L. M. (1985): "Input: Choosing the right stuff", en S. Gass y G. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House Publishers.

BELLO, P. *et al*. (1990): *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid: Santillana.

BENSON, P. (2012) "Learner-centered teaching", en A. Burns y J. C. Richards (eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

BERICAT, E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y Medida*, Barcelona: Ariel Sociología.

BERLITZ, M. D. (1907): *The Berlitz Method for teaching Modern Languages*, Berlín: Siegfried Cronbach.

-------- (1936): *Los verbos*, Berlín: Siegfried Cronbach.

BERRY, J. W. *et al*. (2002): *Cross - Cultural Psychology. Research and Application*, Cambridge: Cambridge University Press.

BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC. Disponible en: http://dip.una.edu.ve/mead/metodologia1/Lecturas/bisquerra2.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

BLANCO PICADO, A. I. (2010): "El error en el proceso de aprendizaje", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 38, 2010, (12-22). Disponible en: http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html [Última consulta en octubre de 2015].

BLICKEM, C. (2004): "My students aren't motivated!': exploring cultures, contexts and motivational complexities", en A. Pulverness (ed.), *IATEFL*, Liverpool Conference Selections, Kent, (17-25).

BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*, Londres: George Allen and Unwin Ltd.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

BOMENGEN, M. (2010): "What is the term whole language mean?", en *Reading Horizons*, 23, 1. Disponible en: http://www.readinghorizons.com/blog/post/2010/09/23/what-is-the-whole-languagee-approach-to-teaching-reading.aspx [Última consulta en octubre de 2015].

BOLINGER, D. (1975): *Aspects of language*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

-------- (1977): *Meaning and Form*, Londres: Longman.

BORDÓN MARTÍNEZ, T. (2004): "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL.

BREEN, M. P. (ed.) (2001): *Learner contributions to language learning. New directions in research*, Harlow: Longman.

BREEN, M. y C. CANDLIN (1980): "The Essential of a Communicative Curriculum in Language Teaching", en *Applied Linguistics*, 1980, 1 (2), (89-112).

BRENAN, G. (1957): *South from Granada*, London: Hamish Hamilton.

BREUL, K. (1898): *The teaching of modern foreign languages*, Cambridge University Press.

-------- (1909): *The teaching of modern foreign languages and the training of teacher,* Cambridge University Press.

BRITTON, J. H. *et al.* (1970): *Language, A text for Senior Students,* Sídney: Nelson.

BROCKMAN, B. (1994): *Whole Language: A Philosophy of Literacy Teaching for Adults,* Seattle: Educational Resources Information Centre.

BROWN, C. (1985): "Requests for specific language input: differences between older and younger adult language learners", en S. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House Publishers.

BROWN, H. D. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BRUER, J. T. (1999): *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós. Disponible en: http://courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%20y%20Escritura%20Acad%C3%A9micas/Escuela%20para%20pensar/escuelas_para_pensar_pagina_180_a_187_[1].pdf [Última consulta en octubre de 2015].

BRUMFIT, C. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*, Cambridge University Press.

-------- (2001): *Individual freedom in language teaching. Helping learners to develop a dialect of their own*, Oxford University Press.

BRUMFIT, C. J. y K. JOHNSON (eds.), (1979): *The Communicative Approach to language Teaching*, Oxford University Press.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

BUCKBY, M. y M. CALVET (1994): *¡Vaya!,* Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

BUNGE, M. (2000): *La investigación científica*, México: Edit. Siglo XXI.

BURNS, A. y J. C. RICHARDS (eds.) (2012): *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching,* Cambridge University Press.

BYGATE, M. (2001): "Effects of task repetition on the structure and control of oral language", en M. Bygate, *et al.* (eds.), *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*, Harlow: Longman.

BYGATE, M. *et al.* (eds.) (2001): *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing,* Harlow: Longman.

BYRAM, M. (ed.) (2003): *Context and culture in language teaching and learning*, Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.

CABRERA RUIZ, I. (2009): "El análisis de contenido en la investigación educativa: Propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de información", en *Revista Pedagógica Universitaria*, XIV (3), (116-133).

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSON VALLS (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso,* Barcelona: Ariel.

CAMBRA GINÉ, M. (1998): "El discurso en el aula", en A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en didácticas de las lenguas y la literature*, Barcelona: Horsori.

CANALE, M. y M. SWAIN (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics*, 1 (1), (1-47).

-------- (1988): "Some Theories on Communicative Competence", en W. Rutherford y M. Sharwood Smith (eds.), *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*, Nueva York: Newbury House.

CANDLIN, C. N. (ed.) (1978): *The Communicative Teaching of English*, Harlow: Longman.

-------- (1981): *The Communicative Teaching of English*, Harlow: Longman.

CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y educación*, Zaragoza: Edelvives.

CARROLL, K. C. (1981): "Twenty-five years of research on foreign language aptitude", en K. C. Diller (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley: Newbury House Publishers, Inc.

CARTER, R. y D. NUNAN (eds.) (2011): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other languages,* Cambridge University Press.

CARVAJAL MANSO, L. (2008): "El español en una universidad francesa para mayores: estudio de caso", en *RedELE: revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 12. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_02Carvajal.pdf?documentId=0901e72b80de14cd [Última consulta en octubre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997): *Aspectos Cognitivos en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera,* Granada: Lingüística.

CAZDEN, C. B. (1988): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.

CELCE-MURCIA, M., *et al*. (1997): "Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching", en *Tesol Quarterly,* 31, 1. (141-152)

CENOZ, J y J. PERALES (2004): "Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de las segundas Lenguas", en C. Muñoz, *et al.* (eds.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel.

CERROLADA ARAGÓN, M., O. CERROLADA GILI y B. LLOVET BARQUERO (2008): *Pasaporte*, Madrid: Edelsa.

CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusets: MIT Press.

COHEN, A. D. (1980): *Testing Language Ability in the Classroom*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.

COHEN, A. D. y E. MACARO (eds.) (2011): *Language Learners Strategies*, Oxford University Press.

COHEN, L., L. MANION y K. MORRISON (2011): *Research Method in Education*, Oxon: Routledge

COLL, C., *et al.* (eds.) (1994): *El Constructivismo en el aula*, Barcelona: Biblioteca de Aula.

COLLINS, A. M. y N. R. QUILLIAN (1969): "Retrieval time from semantic memory", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 8, pp. 240-247. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022537169800691 [Última consulta en octubre de 2015].

COMENIUS, J. A. (1972): *Orbis Sensualium Pictus*, Londres: Sydney University Press. (Facsímil de la 3ª edición).

CONQUET, A. (1983): *Cómo aprender a escuchar*, Barcelona: Hogar del Libro.

CORDER, S. P. (1967): "The significance of learners errors", en *IRAL*, 5 (4), (161-170). Disponible en: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

-------- (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.

-------- (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press.

CORPAS, J., E. GARCÍA y A. GARMENDIA (2013): *Aula 1*, Barcelona: Difusión.

CORPAS, J., A. GARMENDIA y C. SORIANO (2004): *Aula 3,* Barcelona: Difusión.

COULMAS, F. (ed.) (1997): *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CRISTOFALO, V. J. (1991): "Overview of biological mechanism of aging", en V. J. Cristofalo y M. P. Lawton (eds.), *Annual review of gerontology and geriatrics*, Vol. 10 (1-22), New York: Springer.

CROOCKALL, D. y R. OXFORD (1991): "Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teachers Trainees", en E. K. Horwitz y D. J. Young (eds.), *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications,* New Jersey: Prentice Hall.

CROPLEY, A. J. (1977): *Lifelong education. A psychological analysis*, Oxford: Pergamon Press.

CUETOS, F. (1998): *Evaluación y rehabilitación de las afasias. Aproximación Cognitiva*, Madrid: Editorial Médica Panamericana.

-------- (ed.) (2012): *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*, Madrid: Editorial Médica Panamericana.

CURRAN, C. A. (1972): "Counseling - Learning: A Whole-Person Model for Education", en *Journal of Religion and Health*, 12, 3, (303-306).

DE LA TORRE, S. (2004): *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*, Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

DENCH, S. y J. REGAN (2000): *Learning in Later Life: Motivation and impact*, Boston Spa, Yorkshire: Department for Education and Employment.

DENZIN, N. K. y Y. S. LINCOLN (coords.) (2012): *Manual de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

DILLER, K. C. (ed.) (1981): *Individual differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley: Newbury House Publishers, Inc.

DOCKRELL, W. B. y D. HAMILTON (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Madrid: Narcea.

DORNYEI, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*, Harlow: Longman.

DORNYEI, Z., y E. USHIODA (eds.) (2009): *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters.

DTCELE= MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/ [Última consulta en octubre de 2015].

DUDAI, Y. (1995): "On the Relevance of Long-Term Potentiation to Learning and Memory", en J. McGaugh, L. Weinberger y G. Lynch (eds.), *Memory: Modulation and Mediation of Neuroplasticity*, Oxford University Press.

DYSON, M. (2010): "What might a person-centered model of teacher education look like in the 21st century? The transforming model of teacher education", en *Journal of transformative education*, 8 (1), (15-22).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, M. y H. WOODFIELD (eds.) (2012): *Interlanguage request modification*, Philadelphia: John Benjamins.

ELLIS, A. W. y A. W. YOUNG (1992): *Neuropsicología Cognitiva Humana*, Barcelona: Masson.

ELLIS, G. y DONOHUE, W. A. (eds.) (1986): *Contemporary issues in language and discourse processes*, London: LEA.

ELLIS, R. (1986): "The role of Instruction in Second Language Education", en D. M. Singleton y D. G. Little (eds.), *Language learning in formal and informal contexts*, Dublín: IRAAL. Irish Association for Applied Linguistics.

-------- (1994): *The study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

-------- (2001): "Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition", en M. Bygate, P. Skehan y M. Swain, (eds.), *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*, Harlow: Longman.

-------- (2008): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.

ELSWORTH, S. J. *et al*. (1996): *Go! Students' book1 Senior A*, Harlow: Longman.

ENCINAR, A. (1991): *Palabras, palabras. Vocabulario temático*, Madrid: Edelsa/Edi6.

EUBANK, L., L. SELINKER y M. SHARWOOD SMITH (eds.) (1995): *State of Interlanguage. Studies in honor of William E. Rutherford*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

FERNANDEZ, S. (1997): *Interlengua y analisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid: Edelsa.

-------- (2002): "Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación", en *XI Encuentros Prácticos International House Barcelona y la Editorial Difusión*, Barcelona. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf> [Última consulta en octubre de 2015].

-------- (2004a): "Los contenidos estratégicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores*. *Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera,* Madrid: SGEL. (853-878).

-------- (2004b): "Las estrategias de aprendizaje", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL. (411-434).

-------- (2009): "Interlengua y aprendizaje/adquisición del Español", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), (50-54).

FERRÁN SALVADO, J. M. (1990): "La corrección del error: Fundamentos, criterios, técnicas", en P. Bello *et al.* (eds.), *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid: Santillana.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FERREIRA, A. I. *et al.* (2012): "Memoria e inteligencia: Interdependencia en función de los procesos y contenidos de las tareas", en *Universitas Psychologica*, 11 (2), (455-467).

FORNER, A. y A. LATORRE (1996): *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*, Barcelona: EUB.

FREIRE, H. (coord.) (2012): *Infancia y adolescencia*, L´Hospitalet de Llobregat: Wolters Kluwer España.

FRIES, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, University of Michigan Press.

-------- (1962): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, University of Michigan Press.

FUNES ARTIAGA, J. (2012) "Adolescencia, identidad y conflicto", en H. Freire (coord.), *Infancia y adolescencia*, L´Hospitalet de Llobregat: Wolters Kluwer España.

GAGE, F. (1995): "Models of age-related memory decline", en J. McGaugh *et al*. (eds.), *Memory: Modulation and Mediation of Neuroplasticity*, Oxford University Press.

GALLAGHER, M., A. NAGAHARA y R. BURWELL, (1995): "Cognition and Hippocampal Systems in Aging: Aimal Models", en J. L. McGaugh *et al.* (eds.), *Memory: Modulation and Mediation of Neuroplasticity*, Oxford University Press.

GAMBOA BERNAL, G. A. (2010): "Aplicaciones de la inteligencia humana: posibilidades y limitaciones", en *Persona y bioética*, 14, 2, (113-119).

GARCÍA HOZ, V. (1993): "Tratado de Educación personalizada", en E. Alcaraz Varó *et al.* (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid: Rialp.

GARCÍA MARTÍNEZ, I. (2002): *Enseñanza de Español a Inmigrantes en E.P.A. Una Experiencia en la Región de Murcia*, Murcia: Consejería Educación y Ciencia.

GARCÍA-MILÁ, M. y E. MARTÍ (2012): "Cómo aprenden", en M. Martínez (ed.), *Adolescencia, aprendizaje y personalidad*, Barcelona: Sello editorial.

GARCÍA PAREJO, I. (2004): "La enseñanza de español a inmigrantes adultos*"*, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, (1259-1278).

GARDNER, H. (1983): *Frames of mind*, New York: Basic Books.

-------- (2001): *La Inteligencia Reformulada: Las Inteligencias Múltiples en el S. XXI*, Buenos Aires: Paidós.

GASS, S. *et al.* (2002): *Pedagogic Norms for Second and Foreign language Learning and Teaching. Studies in Honour of Albert Valdman*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

GASS, S. y C. G. MADDEN, (eds.) (1985): *Input in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House Publishers.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

GOLD, P. E. (1995): "Modulation of Emotional and Nonemotional Memories: Same Pharmacological Systems, Different Neuroanatomical Systems", en J. L. McGaugh, *et al*. (eds.), *Memory: Modulation and Mediation of Neuroplasticity*, Oxford University Press, (35-52).

GÓMEZ BEDOYA, M. (2008): *El aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ELE: Los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio,* Madrid: Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Antonio de Nebrija.

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, M. (2004): "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la Lengua en el aula de E/LE: Criterios Pedagógicos, Lingüísticos y Psicolingüísticos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL (767-788).

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004): "Los contenidos Léxico-Semánticos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL (789-810).

GONZÁLEZ, C. (2013): *Creciendo juntos. De la infancia a la adolescencia con cariño y respeto*, Madrid: Planeta.

GONZALEZ-NOSTI, M. y F. CUETOS (2012): "Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas", en F. Cuetos (ed.), *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*, Madrid: Editorial Médica Panamericana, (15-25).

GRANT, N. y A. DADZIE (eds.) (2003): *Gateway to English for Senior Secondary School*, Harlow: Longman.

GRINDER, J. y R. BANDLER (1979): *De sapos a príncipes. Programación Neurolingüística*, Santiago de Chile: Cuatro vientos. Disponible en: https://maestrosdelcoaching.files.wordpress.com/2013/07/de-sapos-a-principes-richard-bandler-john-grinder.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

GUILLÉN DÍAZ, C. (2004): "Los contenidos culturales", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, (835-854).

GUMPERZ, J. y D. HYMES (eds.) (1986): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Oxford: Basil Blackwell.

GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, S. (2002): *De Pragmática y Semántica*, Madrid: Arco Libros

HAN, Z. y E. TARONE (eds.) (2014): *Interlanguage. Forty years later*, Amsterdam: John Benjamisn Publishing Company.

HANSEN, G. H. (1997): *Learnig by heart: a Lazonov perspective*, Cambridge University Press.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

HERMANN, G. (1980): "Attitudes and success in children's learning of English as a second language: the motivational versus the resultative hypotheses", en *English Language Teaching Journal*, 34, (247-254).

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., *et al.* (1991): *Metodología de la Investigación*, México DF: Mcgraw-Hill.

HILL, L. A. y R. D. FIELDEN (eds.) (1974): *English Language Teaching Games for adult students. Book 1 Elementary, Book 2 Advanced*, London: Evans brothers Limited.

HORI, S. y S. CUSACK (2006) "Third-age education in Canada and Japan: Attitudes towards ageing and participation in learning", en *Educational Gerontology*, 6, 32, (463-481).

HORNBERGER, N. H. y S. L. MCKAY (eds.) (2010): *Sociolinguistics and language education*, Bristol: Multilingual Matters.

HORNBY, A. S. (1975): *Guide to patterns in usage of English*, Oxford University Press.

HORWITZ, E. K. y D. J. YOUNG (1991): *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications,* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Disponible en: *http://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/2012/03/07/introduccion-general-a-la-metodologia-de-la-investigacion/ Introducción general a la Metodología de la Investigación* [Última consulta en octubre de 2015].

HUHTA, M., *et al.* (2013): *Needs analysis for language course design. A holistic approach to ESP*, Cambridge University Press.

HULL, R. H. (1989): "Enviromental factors in communication with older persons", en R. H. Hull y K. M. Griffin (eds.), *Communication disorders in aging*, Newbury Park: Sage, (88-127).

HÜLLEN, W. (1982): "Pedagogical considerations in Teaching Foreign Language at School", en U. O. H. Jung (ed.), *Reading: A Symposium*, Oxford: Pergamon Institute of English, (32-41).

HYLTENSTAM, K. (1985): "L2 learner´s variable output and language teaching" en K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Avon: Multilingual Matters.

HYLTENSTAM, K. y M. PIENEMANN (eds.) (1985): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Avon: Multilingual Matters.

HYMES, D. H. (1972): "On Communicative Competence", en J. D. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Education, (269-293).

-------- (1986): "Models of the Interaction of language and Social Life", en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of communications,* Oxford: Basil Blackwell.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

JESPERSEN, O. (1904): *How to teach a foreign language*, London: George Allen and Unwin ltd.

JOHNSON, K. y K. MORROW, (eds.) (1981): *Communication in the classroom*, Harlow: Longman.

JUNG, U. O. H. (1982): *Reading: A Symposium*, Oxford: Pergamon Institute of English.

KELLY, L. G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching 500 BC – 1969*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

KING, P. W. (2009): *Climbing Maslow's pyramid. Choosing your path through life*, Leicester: Troubador.

KLIEGEL, M. y M. ALTGASSEN (2006): "Educational Gerontology", en *Routledge*, 32, pp. 111-124.

KNOWLES, M. (1980): *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*, Cambridge: Prentice hall.

-------- (1984): *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

KOZAK, D., *et al*. (1994): *Caminos Cruzados. (Constructivismo y contenidos escolares)*, Buenos Aires: Aique.

KRASHEN, S. D. (1981): *Second language Acquisition and Second language learning*, Oxford: Pergamon Institute of English.

-------- (1982): *Principles and practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Institute of English.

-------- (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.

-------- (1989): *Language Acquisition and Language Education*, London: Prentice Hall International.

KRASHEN, S. D., *et al.* (1982): *Child-Adult differences in second language acquisition. Series on Issues in Second language Research*, Massachusetts: Newbury House.

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

KUMARAVADIVELU, B. (2003): *Beyond Methods. Macroestrategies for Language Teaching*, Yale University Press.

LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers,* University of Michigan Press.

LA FORGE, P. G. (1983): *Counselling and Culture in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

LANTOLF, J. P. (ed.) (2006): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LAROCHE, S., *et al.* (1995): "Neural Mechanisms of Associative Memory: Role of Long-Term Potentiation", en McGaugh, J, L. Weinberger y G. Lynch (eds.), *Memory: Modulation and Mediation of Neuroplasticity*, Oxford University Press.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and principles in language teaching*, Oxford University Press.

-------- (2001): "Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition", en M. P. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning. New directions in research*, Harlow: Longman.

LARSEN-FREEMAN, D. y M. LONG (1991): *An introduction to second language acquisition*, New York: Longman.

LAUFER, B. (1997): "What's in a Word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words", en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary*, Cambridge University Press.

LAZANOV, G. (1978): *Suggestology and outlines of suggestopedy*, New York: Gordon and Breach.

LEMIEUX, A. (1997): *Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*, Madrid: Imserso.

LENNEBERG, E. H. (ed.) (1964): *New Directions in the Study of Language*, Cambridge: The M.I.T. Press.

-------- (1985): *Fundamentos Biológicos del Lenguaje*, Madrid: Alianza Universidad.

LENNEBERG, E. H. y E. LENNEBERG (eds.) (1975): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje. Compilación*, Madrid: Alianza Editorial.

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

-------- (1981b): *Communicative Language Teaching. An Introduction*, Cambridge University Press.

-------- (2004): "The task-based approach: some questions and suggestions", en *ELT Journal*, 58/4, pp. 319-321.

LOCKE, J. (1890): *Some thoughts concerning education*, London: National Society's Depository.

LONGFELLOW, H. W. (1945): *Áureos instantes*, Madrid: Editorial Hispánica.

LORENZO BERGUILLOS, F. J. (2004): "La Motivación y el Aprendizaje de una L2/LE", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL (305-328).

LORITZ, D. (1991): "Cerebral and cerebellar models of language learning", en *Applied linguistics,* 12 (3), (299-318).

LLOBERA, M. (2008): "Discurso y Metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", en *MarcoELE. Revista de didáctica ELE,* 7. Disponible en:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

http://marcoele.com/descargas/7/llobera_discurso.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

LLORET IVORRA, E. M., *et al.* (2010): *Nos vemos 2*, Barcelona: Difusión.

MACKEY, A. y R. ABBUHL (2005): "Input and Interaction", en C. Sanz (ed.), *Mind and Context in Adult Second language Acquisition. Methods, Theory and Practice*, Washington DC: Georgetown University Press.

MARCO, A. (1998): "Los aspectos de lo multicultural y su incidencia en el área de lengua y literatura", en A. Mendoza (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Horsori.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004): "La adquisición de la lengua materna y adquisición de una segunda lengua", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua L2 / lengua extranjera LE*, Madrid: SGEL (261-286).

MARTÍN PERIS, E. (1988): "La enseñanza de los idiomas modernos: de los procesos a los contenidos", en *Marcoele*, 1, pp. 16-21. Disponible en: http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099de0a74b05/martin_peris.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

-------- (1998): "El profesor de lenguas: Papel y Funciones", en A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos claves en didácticas de las lenguas y la literatura*, Barcelona: Horsori.

-------- (2000): "La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta", en *Biblioteca del profesor: Centro Virtual Cervantes. Antologías. Tareas II*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm [Última consulta en octubre de 2015].

-------- (2004): "La subcompetencia lingüística o gramatical", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua L2 / lengua extranjera LE*, Madrid: SGEL (467-490).

MARTÍN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (2004): *Gente*, Barcelona: Difusión.

MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2009): "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", en *Tejuelo*, 5, pp. 54-70.

MARTÍNEZ, M. (ed.) (2012): *Adolescencia, aprendizaje y personalidad*, Barcelona: Sello editorial.

MARTOS NUÑEZ, E. y G. GARCÍA RIVERA (1998): "Sobre materiales didácticos", en A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos claves en didácticas de las lenguas y la literatura,* Barcelona: Horsori, (23-32).

MASLOW, A. H. (1954): *Motivation and personality*, London: Harper and row publishers.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MASON, D. (1971): *Fun in the classroom*, Brighton: Magic steps publications.

MASUHARA, H. (1998): "What do teachers really want from textbooks?", en B. Tomlinson, (ed.) *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press (241-272).

MCGAUGH, J. L., *et al.* (1992): *Brain Organization and Memory: Cells, Systems, and Circuits,* Oxford University Press.

-------- (1995): *Memory: Modulation and Mediation of Neuroplasticity*, Oxford University Press.

MELERO ABADÍA, P. (2004): "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL (689-714).

MELKA, F. (1997): "Receptive *vs.* productive aspects of vocabulary", en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press (82-110).

MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (1998): *Conceptos claves en didácticas de las lenguas y la literatura,* Barcelona: Horsori.

MILNE, J. (1981): "The textbook and the language learning process", en K. Johnson y K. Morrow (eds.), *Communication in the classroom*, Harlow: Longman.

MIQUEL, L. y N. SANS (2004): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *redELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 0. Artículo originalmente publicado en *Cable*, 1992 (9) (1-9).

MIRAS, M. (1994): "Un punto de partida para los nuevos contenidos: los conocimientos previos", en C. Coll *et al.* (eds.), *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Biblioteca de Aula.

MCER= Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo de Europa (2002), *Marco Europeo de Referencia para las lenguas*, Instituto Cervantes, para la traducción en español. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco [Última consulta en octubre de 2015].

MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2002): *Avance,* Madrid: SGEL.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004): "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, (287-304).

MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas: Adquisición en el aula,* Barcelona: Editorial Ariel Lingüística, S.A.

-------- (2010): "On how age affects foreign language learning", en *GALA Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, 2010, (39-49). Disponible en:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

MURILLO, J y C. MARTÍNEZ (2010): *Investigación Etnográfica*. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

NAGY, W. (1997): "On the role of context in first-and-second-language vocabulary learning", en N. Schmitt, y M. McCarthy (eds.) *Vocabulary*, Cambridge University Press.

NEBRIJA, E. A. (1492): *Gramática de la Lengua Castellana*, Edición facsimilar número 444 (1992), Madrid: Ediciones de cultura hispánica. Instituto de cooperación americana.

NEMSER, W. (1971): "Approximative Systems of Foreign Language Learners", en *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9 (2). Disponible en: http://www.degruyter.com/view/j/iral.1971.9.issue-2/iral.1971.9.2.115/iral.1971.9.2.115.xml [Última consulta en octubre de 2015].

NICHOLSON, M. y H. ADAMS (2010): "The language classroom: place of comfort or obstacle course?", en *Language learning journal. Journal of the association for language learning*, 38, (37-49).

NOGUERA, J. (2007): *El constructivismo didáctico cultural como enfoque de la educación intercultural: Introducción a un estudio de la experiencia venezolana en la Amazonia*, Caracas: Fondo Editorial Ipasme.

NUNAN, D. (1988): *The learner-centred curriculum*, Cambridge University Press.

-------- (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge University Press.

-------- (2004): *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press.

NÚÑEZ, N. E. (2011): *Metodología de la Investigación 1*, Universidad de Mendoza. Disponible en: www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php [Última consulta en octubre de 2015].

NUSSBAUM, L. y A. TUSÓN (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, pp. 14-21. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=658 [Última consulta en octubre de 2015].

OLLENDORF, H. (1876): *A new method of learning to read, write, and speak a language in six months, adapted to the Spanish: for the use of schools and private teachers*, London: Whittaker and Co.

O´NEILL, R. (1981): "Oblique functionalism", en K. Johnson y K. Morrow (eds.), *Communication in the classroom*, Harlow: Longman, (25-32).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

OREM, R. A. y J. C. RICHARDS (eds.) (2012): *Teaching Adults in Burns, The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, Cambridge University Press.

OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House/Harper & Row, (58-67).

-------- (1999): "Anxiety and the language learner: new insights", en J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press.

PALMER, H. E. (1917): *The scientific study and teaching of languages*, Tonkers-on-Hudson, Nueva York: World Book Company. Disponible en: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/elt_archive/halloffame/palmer/works [Última consulta en octubre de 2015].

-------- (1921): *The principles of language study*. Yonkers-on-Hudson, Nueva York: World Book Company. Disponible en: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/elt_archive/halloffame/palmer/works [Última consulta en octubre de 2015].

-------- (1922): *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: W. Heffer and sons Ltd. Disponible en: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/elt_archive/halloffame/palmer/works [Última consulta en octubre de 2015].

-------- (1924): *Memorandum on problems of English Teaching in the light of a new theory*. Tokyo: Institute for Research in English Language. Disponible en: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/elt_archive/halloffame/palmer/archive/palmer__1924.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

PAPALIA, A. (1972): *Learner-centered language teaching: Methods and material*, Massachusetts: Newbury house publishers.

PARDO MERINO, A. y J. ALONSO TAPIA (1990): *Motivar en el aula*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

PASTOR CESTERO, S. y V. SALAZAR GARCÍA (eds.) (2001): *Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

PELÁEZ SANTAMARÍA, S., S. ROBLES ÁVILA y P. ZURITA SÁENZ DE NAVARRETE (2006): "Contenidos y Destrezas", en S. Robles Ávila *et al.* (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del marco común europeo de referencia,* Servicio de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga, (17-140).

PIAGET, J. (1966): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid: Aguilar.

PIAGET, J. (2007): *El desarrollo de la inteligencia en el niño*, Barcelona: Ares y Mares.

PICCA, T. y C. DOUGHTY (1985): "Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities", en S. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House Publishers, (115–136).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PIEDEHIERRO, C. (2009): "La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), (55-86).

PINILLA GÓMEZ, R. (2004): "La Expresión Oral", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, (879-898).

PINCAS, A. (2008): "Late Age Language Learning" en *The Teacher Trainer,* 2008, 22, 3 (25). Disponible en: http://api.ning.com/files/*4XwttlZVOymblKJrDBs3cxIdgRr*kCURj-hBswAdyLdflstVy6EVVWvtFEyJMHd6d06kXZya46*Oa7TAZiWQ8kUk2nK4Vgt/TheTeacherTrainerVol309.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

POCH OLIVÉ, D. (2004): "Los contenidos fonético-fonológicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, (753-766).

PORTOLÉS, J. (1986): *Medio siglo de filología española (1896-1952). Positivismo e idealismo*, Madrid: Cátedra.

-------- (2004): *Pragmática para hispanistas*, Madrid: Síntesis.

POSTLETHWAITE, T. N. (2005): "Educational Research: some basic concepts and terminology", en Ross, K. N. (ed.), *Quantitative research methods in educational planning,* UNESCO: International Institute for Educational Planning. Disponible en: http://www.unesco.org/iiep [Última consulta en octubre de 2015].

PRABHU, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press.

PUCHTA, H. (1999): "Creating a language culture to which students want to belong: the application of Neuro-Linguistic Programming to language teaching", en J. Arnold y H. D. Brown. (eds.), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press.

PUJANTE, A. L. y J. HYDE (eds.) (1982): *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*, Ediciones Universidad de Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación.

QUILIS, A. (1973): *Álbum de fonética acústica*, Madrid: Musigraf Arabí.

-------- (1981): *Fonética acústica de la lengua española*, Madrid: Gredos.

-------- (1992): *Gramática de la Lengua Castellana de A. Nebrija*, Edición crítica, Madrid: Ediciones de cultura hispánica. Instituto de cooperación iberoamericana.

REDFIELD, R., R. LINTON, R. y M. J. HERSKOVITS (1936): "Memorandum on the study of acculturation", *American anthropologist*, 38, pp. 149-152. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330/pdf [Última consulta en octubre de 2015].

REISBERG, D. y F. HEUER (1995): "Emotion's Multiple effects on Memory", en J. L. McGaugh *et al.* (eds.), *Memory: Modulation and Mediation of Neuroplasticity*, Oxford University Press.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

REQUEJO OSORIO, A. (2009): "La educación de 'personas mayores', en el contexto europeo", en P. L. Moreno Martínez y C. Navarro García (coords.), *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, Universidad de Salamanca. Disponible en: http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_requejo_osorio.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

RESNICK, L. B. (1989): *Knowing, Learning and Instruction. Essays in honour of Robert Glaser,* Hillsdale, New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates.

RICHARDS, J. C. y T. S. FARRELL (2011): *Practice teaching. A reflective approach*, Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C., J. PLATT y H. PLATT (1997): *Diccionario de lingüística aplicada*, Barcelona: Ariel.

RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.

-------- (2014): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.

RIGG, P. (1991): "Whole Language in TESOL", en *Tesol Quarterly*, 25 (3), (521-54).

RÍOS ROJAS, A. y G. RUIZ FAJARDO (eds.) (2008): *Didáctica del Español como Segunda Lengua para Inmigrantes,* UNIA. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/default.htm [Última consulta en octubre de 2015].

RIVERS, W. M. (1964): *The psychologist and the foreign language teacher*, The University of Chicago Press.

ROBLES ÁVILA, S. (2001a): "Lengua y cultura españolas para inmigrantes: ventajas de emplear recursos tecnológicos en el programa docente", en *Actas del XII Congreso Internacional de la ASELE*, Madrid, Centro Virtual Cervantes, (307-315).

-------- (2001b): "La enseñanza de español a inmigrantes", en *Extremadura en el año europeo de las lenguas: literatura, cultura, formación y desarrollo tecnológico, Actas del XXXVI Congreso Internacional de la A.E.P.E.*, Cáceres, (Madrid, Centro Virtual Cervantes) (195-208). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_36/congreso_36_26.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

-------- (2002): "Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta en la clase de E/LE", en *Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE*, Madrid, Centro Virtual Cervantes, pp. 720-730.

-------- (2005): "La enseñanza del español a extranjeros: estado de la cuestión", en *Interlingüística,* 16 (1), (91-107).

ROBLES, ÁVILA, S., *et al.* (2006): *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del marco común europeo de referencia*, Servicio de Innovación Educativa Universidad de Málaga.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

-------- (2012): *Método de Español 1*, Madrid: Anaya, Universidad de Málaga.

RODRIGO ALSINA, M. (1999): *Comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos.

ROGERS, C. R. (1961): *El Proceso de convertirse en persona*, Buenos Aires: Editorial Paidós.

ROLDÁN, A. (1977): *Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua española* (ed. facsimilar), Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

ROMERO GUALDA, M. V. (1991): "Enseñanza del vocabulario e interacción cultural", en S. Montesa y A. Garrido (eds.), *Actas del III Congreso de la ASELE*, Málaga. Centro Virtual Cervantes (151-166).

ROSAS, E. Z. (2007): "Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera", *Paradigma*, 28 (2), pp. 181-196. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n2/art09.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012): *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto.

RUGGIANO SCHMIDT, P. y A. M. LAZAR (eds.) (2011): *Practicing what we teach. How culturally responsive literacy classrooms make a difference*, New York: Teachers College Press, Columbia University.

RUTHERFORD, W. y M. SHARWOOD SMIT (eds.) (1988): *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*, Newbury House: New York.

RYMES, B. (2010): "Classroom Discourse Analysis: A focus on communicative Repertoires", en N. H. Hornberger y S. L. McKay (eds.), *Sociolinguistics and language education*, Bristol: Multilingual Matters.

SABINO, C. (1992): *El proceso de investigación*, Bogotá: Ed. Lumen y Buenos Aires: Ed. Panamericana. Disponible en: http://pt.slideshare.net/male2712/sabino-carlos-el-proceso-de-investigacion [Última consulta en octubre de 2015].

SÁNCHEZ CANO, M. (coord.) (2009): *La conversación en pequeños grupos en el aula*, Barcelona: Grao.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y N. GARCÍA FERNÁNDEZ (1981): *Español 2001*, Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ LOBATO J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ-MESA MARTÍNEZ, D., (2008): "Capítulo IX: Imágenes del inmigrante en la literatura española", en A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo (coords.), *Didáctica del Español como Segunda Lengua para Inmigrantes*, UNIA. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/default.htm [Última consulta en octubre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la Enseñanza del Español como lengua Extranjera*, Madrid: SGEL.

-------- (2004): "Metodología: Conceptos y Fundamentos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, (665-688).

SANZ, C. (ed.) (2005): *Mind and Context in Adult Second language Acquisition. Methods, Theory and Practice*, Washington DC: Georgetown University Press.

SAUSSURE, F. (1980): *Curso de Lingüística general*, Madrid: Akal Editor.

-------- (2004): *Escritos sobre lingüística general*, S. Bouquet y R. Engler (eds.). Barcelona: Gedisa.

SCARCELLA, R. C. (1990): "Communication difficulties in second language production, development and instruction", en R. C. Scarcella, E. S. Andersen y S. D. Krashen (eds.), *Developing Communicative Competence in a Second language. Series on Issues in Second Language Research*, New York: Newbury House Publishers.

SCARCELLA, R. C., *et al*. (1990): *Developing Communicative Competence in a Second language. Series on Issues in Second Language Research*, New York: Newbury House Publishers.

SCHANZER, R. (2004): *El marco teórico de la investigación. Construcción del estado del arte*. Disponible en: http://dis.unal.edu.co/~fgonza/courses/2004-I/seminario/survey_review.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

SCHMITT, N. y M. MACCARTHY (eds.) (1997): *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", en *IRAL; International Review of Applied Linguistics in LanguageTeaching*, 10 (3), (209-231).

SELINKER, L., E. TARONE y V. HANZELI (1981): *English For Academic And Technical Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble*, Rowley, MA: Newbury House.

SHARWOOD SMITH, M. (1985): "From input to intake: on argumentation in second language acquisition", en S. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House Publishers.

SILICEO DE ACHA, B. A. (2010): *Aprender a aprender una segunda lengua en la tercera edad. Aproximación hacia el aprendizaje centrado en el alumno (ACA) de estadounidenses y canadienses jubilados en México*, Memoria para la maestría en Formación de Profesores e Español Lengua Extranjera, en colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), Universidad de León, México. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_18Siliceo.pdf?documentId=0901e72b80e1f394 [Última consulta en octubre de 2015].

SINGLETON, D. y L. RYAN (2004): *Language Acquisition: The Age Factor*, Dublín, Multilingual Matters Ltd, Trinity College.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*, London: Hodder and Stoughton.

-------- (2011): *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford. University. Press.

SKINNER, B. F. (1981): *Conducta verbal*, México D. F.: Trillas.

SLAGTER, P. J. (1979): "Un Nivel Umbral", Consejo de Europa. Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Estrasburgo. En *Marcoele, Revista de Didáctica ELE*, 2007. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

SMITH, R. (2009): "Claude Marcel (1793–1876): A Neglected Applied Linguist?", en *Language and History*, vol. 52, 2, (171–181). Disponible en: https://www.academia.edu/2995009/Claude_Marcel_1793-1876_A_Neglected_Applied_Linguist? [Última consulta en octubre de 2015].

STEVICK, E. W. (1999): "Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry", en J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press.

SWAIN, M. (2000): "The Output Hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue", en J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press.

TARONE, E. (1994): "Interlanguage", en *Elsevier Ltd*., 4, pp. 1715–1719. Disponible en: http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF [Última consulta en octubre de 2015].

TARONE, E. *et al*. (1994): *Research Methodology in Second-Language Acquisition*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

TARONE, E. y G. YULE (1989): *Focus on the language learner*, Oxford University Press.

TICKNOR, G. (1833): *Lecture on the best methods of teaching living languages*, Boston: Carter Hendee and Co. Disponible en: https://archive.org/details/lectureonbestmet00tick [Última consulta en octubre de 2015].

TIMIRAS, P. S. Y HUDSON, D. B. (1993): "Physiology of aging: Current and future", en J.L. Albarede, P.J. Gary y P. Vellas (Eds.), *Facts and research in gerontology,* Vol. 7 (31-39)

TITONE, R. (1968): *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*, Washington D.C.: Georgetown University Press.

TOMLINSON, B. (ed.) (2010): *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press.

TRAGANT, E. y C. MUÑOZ (2000): "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", en C. Muñoz (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula,* Barcelona: Ariel.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

URETA, S. (2011): *Inteligencia Humana. Una casualidad confrontacional de la selección natural y la evolución*, Santiago de Chile: RIL Editores.

USHIODA, E. A. y J. C. RICHARDS (eds.) (2012): *Motivation in Burns. The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, Cambridge University Press.

VALLE ROMO, C. (2009): *Método Hipnagológico*, Alicante: Editorial Club Universitario.

VAN DER HOEVEN, N. y K. DE BOT (2012): "Relearning in the Elderly: Age-Related Effects on the Size of Savings", en *Language Learning*, 62, 1 (3), (42-67).

VAN EK, J. A. y J. L. TRIM (1991): *Threshold 1990*, Council of Europe, Cambridge University Press.

VÁZQUEZ, G. (2009): "Analisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), (113-122).

VEGA VEGA, J. L. y B. BUENO MARTINEZ (1995): *Desarrollo adulto y envejecimiento*, Madrid: Editorial Síntesis.

VITALE, C. (2010) La investigación educativa. Disponible en: http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscripcion.htm [Última consulta en octubre de 2015].

VYGOTSKI, L. (1962): *Thought and Language,* Massachusetts: The M.I.T. Press.

-------- (2010): *Teoría de las emociones. Estudio Histórico-psicológico*, Madrid: Akal.

WHITE, R. V. (1988): *The ELT Curriculum. Design, Innovation and Management*, Oxford: Blackwell.

WHITHNALL, A., *et al*. (2004): *Older people learning: Myths and realities*, Niace. Leicester.

WIDDOWSON, H. G. (1979): "The teaching of English as Communication", en C. J. Brumfit y J. K. Johnson, (eds.), *The Communicative Approach to language Teaching*, Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1981): "English for Specific Purposes: Criteria for course design", en L. Selinker, E. Tarone y V. Hanzeli (eds.), *English For Academic And Technical Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble*, Rowley, MA: Newbury House.

WILLIAMS, M. y R. L. BURDEN (1997): *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

XIAOYAN, D. (2009): "The Affective Filter in Second Language Teaching", en *Asian Social Science*, 5, 8. Disponible en: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/3457/3131 [Última consulta en octubre de 2015].

YEUNG, A. S., *et al.* (2012): "Gender differences in achievement motivation: grade and cultural considerations", en S. McGeown (ed.), *Psychology of gender differences*, New York: Nova.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

YOUNG, M. y SCHULLER, T. (1991): *Life after work*. Londres: Harper Collins Publishers.

YUNI, J. A. y C. A. URBANO (2005): *Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervenciones*, Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

ZMEYOV, S. I. (1998): "Andragogy: Origins, Development and Trends", en *International Review of Education*, 44, 1, pp. 103-108.

ZÚÑIGA, L. (2011): *La enseñanza de español a adultos mayores en Quebec. Experiencia de talleres prácticos*, Memoria de Grado de la Faculté des arts et des sciences, Universidad de Montreal. Disponible en: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5963/zuniga_liliana_2011_memoire.pdf [Última consulta en octubre de 2015].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXO 1: ENCUESTAS PERSONALES

1. ALAN

1. ¿De dónde eres? Yo soy de Inglaterra, el centro de Inglaterra, area de Stafordshire, mucha industria y mucha agricultura, cereal, patatas, maíz, coliflor, col, fresas y árboles frutales.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? No, yo he vivido en pueblo, Rugeley toda la vida, 65 años. 15 kilómetros de Stafford. Yo he vivido en Rugeley en 7 casas diferentes. Cuando yo tengo 66 años, yo me he mudado aquí a Fuente Piedra.
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? Posible, mucho mejor ahora que cuando yo comienzo educación, porque educación para mí, solo para aprender un trabajo, no clase de diferentes lenguas, etc.
4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Primero empezar trabajo, después de yo terminar colegio, próximo yo soy casado con Ethel y llegar a ser padre. Entonces nos compramos nueva casa y más tarde cuando nos compramos primer coche y por último nosotros salimos de Inglaterra a comenzar nueva vida aquí en España
5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? He hecho cinco años aprendizaje y he aprendido a trabajar con grandes máquinas necesarias en la fábrica de grandes generadores por todos distintos países en el mundo. Yo trabajo primero en la fábrica de generadores, entonces cuando yo tengo 37 años, yo he ido al trabajo en la central eléctrica para 19 años hasta la fábrica termina la producción. La fábrica no es eficiente y usa mucho carbón y una crisis de carbón en los años 80 y 90. Después otras 2 diferentes fábricas haciendo el mismo trabajo con los generadores.
6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Afortunadamente para mí la situación económica es buena porque en mi vida laboral nunca la situación económica es mala en mi país, a veces. Yo siempre he tenido trabajo bueno y mi salario normal. Nunca parado en mi vida.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7. ¿Por qué vives en España? Porque yo creo nosotros tenemos vida mucho mejor viviendo aquí en Fuente de Piedra.
8. ¿Qué te gusta de España? ¿Y qué no te gusta? Que me gusta de España es vida muy tranquila, el tiempo bien y también la gente muy simpática. No pienso de algo mal para viviendo en España en este momento.
9. ¿Qué es difícil del español? Para mi ahora es hablar en el teléfono, yo no puedo pensar español y responder rápidamente
10. ¿Por qué estudias español?
    a. Para hacer turismo por España o Ibero América.
    b. X Para conocer gente.
    c. X Para leer en español el Quijote...
    d. X Para jugar.
    e. Para trabajar.
    f. X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    g. Para estudiar en la universidad española.
    h. Para dedicarse a la traducción.
    i. X Para solucionar problemas de papeles.
    j. Para desempeñar mejor un trabajo.
    k. Para buscar casa.
    l. X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
    m. X Para defender tus derechos.
    n. Para hacer negocios en España.
    o. X Para conocer la cultura española.
    p. Otras razones: para comunicarme en tiro con arco y jugar dardos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. CAROLE

1. ¿De dónde eres? Explica. Yo nací en Birmingham en 1944 en Nochebuena. Es un sitio industrial, cerca de la casa de mis padres estaba fábrica de coches Austin, donde mi padre trabajaba. Mi madre trabajaba en diferente sitio, limpiando en un cine, también en una tienda que vendía bombones y chocolate y prensa y correos. Mi hermana más mayor Norma trabajaba en Austin en la oficina de nóminas. Toda su vida después de la escuela hasta que tenía mi sobrina Toni. Mi otra hermana Janet trabajaba en el banco toda su vida desde los 15 hasta ella tenía 60 años.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? Cuenta. Si, hasta cuando tenía 29 años cuando conocí a Tony. Cuando me fui con Tony a Londres en Wimbledon durante 10 años entonces nosotros 40 años nos mudamos a Surrey, una casa diferente. Nosotros vivimos allí durante 17 años. Cuando nosotros decidimos mudarnos a España. Tony quería retirarse, pero nosotros no tenemos suficiente dinero para parar de trabajar, yo no quería terminar de trabajar y vivir en una casa pequeña con Tony todo el día, así que yo no quería otra vida, yo quería mi vida igual. Un día nosotros estábamos en el jardín Tony dice que acerca de retirarnos a España, yo decía instantáneamente a España. Tony y yo hemos visitado Calahonda mucho porque mi mejor amigo tienen una casa allí. Yo fuí a mi jefe en mi trabajo, yo decía: "por favor me quieres echar del trabajo?" y él dijo: "si, cuándo?" yo tenía 56 años, normalmente no permitido hasta los 60, pero yo tenía mi pensión, yo estaba muy afortunada. Toda mi vida yo he estado muy contenta con mi vida.
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? ¿Qué has hecho tú? Yo fui a la escuela de secundaria, no quería continuar con mi educación, yo quería trabajar. Con mi primer trabajo yo necesitaba ir al colegio cada semana, asi que tenía que tomar exámenes: literatura inglesa, matemáticas y historia. Para cuando yo era joven había mucho trabajo, así que no tienes que tener una calificación estupenda, porque yo siempre inteligente, así que me gusta cualquier tipo de trabajo en la oficina. Me gusta la gente, así que trabajo de cara al público es perfecto para mí.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Toda mi vida h sido perfecta, pero cuando he cambiado siempre ha sido para mejorar. Lo más importante ha sido casarme con Antony porque todo ha cambiado. Desde que yo he tenido a Antoni todos los demás cambios en mi vida no han sido importantes porque él está conmigo.
5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? ¿Has cambiado de trabajo? ¿Por qué? Yo pienso yo he explicado antes. Si, yo cambio por Antony, yo no quiero dejar Birmingham y mi familia, pero nada es importante cuando yo conozco a Antony. Yo soy muy afortunada cuando veo un anuncio en el periódico para solo 4 horas cada día para contable. Era necesario andar mucho porque estaba en Wimbledon Hill en un sitio muy pijo con gente con dinero en una inmobiliaria y después cambio a un canódromo como contable también. Al final yo voy promocionando y después yo soy jefa de mi departamento.
6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Yo pienso es muy difícil por la crisis todos los países están en situación igual, no subir los salarios por mucho tiempo, pero las facturas si suben, necesitas pagar más pero los salarios se quedan igual. Toda mi vida he trabajado, pero mi salario no era muy alto, pero mi marido trabajaba muy duro y teníamos bastante dinero y nuestra situación era mejor.
7. ¿Por qué vives en España? Nosotros queríamos una mejor vida porque la vida aquí es más barato, la pensión aquí es mejor para un estándar de vida, la gente mejor, no es posible visitar un bar cada día porque los precios son más altos. La temperatura es mejor y nosotros hacemos la vida en el jardín, todo el día en casa viendo la tele me vuelve loca. También para andar con los perros sentar en una terraza para tomar un café y siempre hay alguien para hablar conmigo, especialmente ahora cuando puedo hablar español. Muchos amigos de mi clase de baile y de tiro con arco. Mi vida es perfecta!!!
8. ¿Qué te gusta de España? Todo, porque ahora yo estoy jubilada y todo es diferente para mi, así que mis días son más relajados, es posibles visitar bares y restaurantes más porque es más barato que en Inglaterra, las facturas, la temperatura, el tiempo es muy bueno. Me gusta temperaturas diferentes, es mejor tener 4 estaciones en el orden correcto. ¿Y qué no te gusta? Para

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

nosotros es difícil acostumbrarnos al horario español de las comidas porque llevamos toda la vida haciendo lo mismo.

9. ¿Qué es difícil del español? Diferentes acentos de las personas en el pueblo.
10. ¿Por qué estudias español?
    a. X Para hacer turismo por España o Ibero América.
    b. X Para conocer gente.
    c. Para leer en español el Quijote...
    d. X Para jugar.
    e. Para trabajar.
    f. X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    g. Para estudiar en la universidad española.
    h. Para dedicarse a la traducción.
    i. X Para solucionar problemas de papeles.
    j. Para desempeñar mejor un trabajo.
    k. X Para buscar casa.
    l. X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
    m. X Para defender tus derechos.
    n. Para hacer negocios en España.
    o. X Para conocer la cultura española.
    p. Otras razones: para integrarme con la comunidad.

3. CAROLYN

1. ¿De dónde eres? Explica

   Soy de Inglaterra, he nacido en Northampton, es una ciudad mediana. Es famosa por los zapatos, hay muchas fábricas y tiendas de zapatos. Cerca de allí está Silverstone famoso por formula1.

2. ¿Has vivido toda la vida allí? Cuenta. No, he vivido en Northampton para solo 2 meses, después he vivido en Daventry para solo un año, entonces he vivido en Gales con mis tíos y mis padres, el nombre de la ciudad en Gales es Senghenydd, cerca de Cardiff. Senghenydd es pueblo pequeño. Mi padre ha trabajado allí. Su trabajo es minero de carbón, muy famoso por minería.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De niña, tenía miedo porque mi padre tenía la cara negra cuando ha vuelto del trabajo. Después de Gales he vivido en Cheltenham para 7 años, más o menos. Después he vivido en Tewkesbury, desde los 11 años hasta 19 años, pienso!!! Después nos hemos mudado a Bicester. Después nos hemos mudado a Evesham. Después nos hemos mudado a Brackley. Después nos hemos mudado a Binfield, cerca de Bracknell. Después a Tewkesbury, entonces hemos viajado por un año alrededor del mundo, entonces hemos vivido con Nada y Howard y Daniel para 2 meses. Entonces hemos vuelto a Tewkesbury. Y otra vez a Brackley, entonces nos hemos mudado a Chaddleworth, cerca Newbury y Hungerford y finalmente estamos viviendo en Brackley. Recientemente nos hemos mudado definitivamente a España.

3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? La educación en Inglaterra, la situación es similar a España: los niños no escuchan a los profesores. Es muy difícil para los profesores dar disciplina para los niños ¿Qué has hecho tú? Cuando tenía 4 años he empezado la escuela de infantil, después he cambiado a la escuela de primaria. Cuando tenía 11 años he empezado escuela de secundaria. Cuando tenía 16 he terminado la escuela. Cuando he empezado a trabajar he estado en el colegio para un día cada semana permiso de trabajo.
4. ¿Qué cambios importantes has vivido en tu vida? Cuando mi hermano ha nacido, tenía 9 años. Cuando he empezado a trabajar, después me he casado con Paul. También, cuando he conocido mi amiga Nada. Otro momento importante cuando hemos comprado nuestra casa en Fuente de Piedra.
5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Cuando tenía 16 años he empezado a trabajar GCHQ en Cheltenham, después he trabajado para el MOD en Bicester, entonces he vuelto a GCHQ, entonces he vuelto a MOD. Entonces he trabajado para Oxford City Council.

   ¿Has cambiado de trabajo: ¿Por qué? Porque nos hemos mudado por el trabajo de Paul.
6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Depende de las personas, depende de la situación de las personas. Para mí, yo tengo siempre trabajo hasta jubilado.
7. ¿Por qué estás en España? Ahora jubilada y vivo en España.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿Qué has hecho en España desde que has llegado? He nadado mucho, he hecho ciclismo, he pintado las rejas en mi casa, he visitado a mis amigos mucho para café y comer, he estado aprendiendo español.

8. ¿Qué te gusta de España? ¿Y qué no te gusta? Me gusta el clima soleado y me gusta la comida española, especialmente pescado y paella. Me gusta los muchos pueblos y ciudades. También me gusta el campo y las montañas. Me gusta la gente, especialmente Cristina, mi profesora, porque es muy paciente conmigo y es buena profesora. Siempre muy contenta y sonriente. No me gusta de España los ladridos de los perros y no me gusta la caca de los perros en las calles.

   ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español? Yo llevo 3 meses estudiando.

9. ¿Qué es difícil del español? Todo, especialmente recordar el orden de los elementos en la frase. Yo pienso en inglés y necesito empezar a pensar y leer en español y no traducir al inglés.
10. ¿Por qué estudias español?
    a. Para hacer turismo por España y Latino América.
    b. XPara conocer gente.
    c. Para leer en español el Quijote...
    d. XPara jugar.
    e. Para trabajar.
    f. XPara poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    g. Para estudiar en la universidad española.
    h. XPara dedicarse a la traducción.
    i. XPara solucionar problemas de papeles.
    j. XPara hacer mejor un trabajo.
    k. Para buscar casa.
    l. XPara comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
    m. XPara defender tus derechos.
    n. XPara hacer negocios en España.
    o. XPara conocer la cultura española.
    p. Otras razones: quiero poder hablar y leer español porque vivo aquí en España.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. CHRISTINE

1. ¿De dónde eres? Soy de Bath, una ciudad en el suroeste de Inglaterra. Una ciudad antigua, romana con muchos grandes edificios, una calle en media luna de origen romana. Se llama Bath porque hay varios baños romanos con las aguas termales. Ahora hay un nuevo baño, se llama Termal, es nuevo, encima un edificio en el centro de la ciudad.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? No, vivía en Bath por 30 años, antes de esto vivía cerca de Portsmouth, una ciudad en el sur de Inglaterra, vivía en Hayling Island, una isla al este de Portsmouth y entonces en Portchester un pueblo al oeste de Portsmouth
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? ¿Qué has hecho tú? Ahora hay 4 partes en la educación en Inglaterra y Gales, Escocia es diferente, y no se de Irlanda. Cuando los niños tienen 3 años, van al parvulario y empiezan su educación preescolar, entonces tienen 5 años, escuela primaria y cuando tienen 7 años, va a la escuela juvenil hasta que tienen 8 años, por lo general, los jóvenes van a las escuelas primarias y juveniles en los mismos lugares, pero a veces los padres eligen las dos escuelas en diferentes partes del pueblo. Cuando los niños tienen 11 años, van a colegio de secundaria a veces hasta que tienen 18 años, y a veces hasta que tienen 16. Después eso, ellos van a la universidad o instituto o dejan el colegio y van al trabajo. Tenía una buena educación en mi país, empecé la escuela en Poole en el sur del país, cuando tenía 5 años. Cambié mi escuela, cuando mis padres, se mudaron a Hayling Island. Tenía 6 años. Hace mucho tiempo era normal quedarse en una escuela desde los 5 años hasta los 11 años. Cuando tenía 11 años, tomé un examen se llamaba el 11 más, una prueba selectiva. Yo aprobé e iba a un colegio de Grammar hasta que tenía 18 años. Entonces iba al instituto hasta los 20 y entonces me casé.
4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Ha habido muchos cambios importantes en mi vida, pero creo que lo más importante era cuando Ricardo y yo decidimos mudarnos a España. Otros cambios incluyen cuando cambié de jornada completa a jornada reducida, quería hacer el trabajo voluntario.
5. ¿A qué te dedicabas a trabajar en tu país? En Inglaterra, yo trabajaba en la oficina de correos y también trabajaba en una oficina de información, se llama

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Oficina de Información al Ciudadano, una organización benéfica o una ONG, la mayoría de trabajadores estaban los voluntarios, pero yo era pagada.

¿Cambiaste de trabajo? ¿Por qué? Trabajaba para correos por muchos años desde los años 70 antes de que di a luz a mis hijas. Me quedaba allí la jornada completa hasta que quería trabajar en la oficina de información.

6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. A causa de Ricardo tiene una buena pensión, nuestra vida en España es muy buena, sin embargo si vivimos en Inglaterra nuestra pensión no duraría como mucho tiempo porque el coste de la vida es más alto en Inglaterra. Ahora la situación es difícil en Inglaterra, porque los precios siguen subiendo para las comidas, la gasolina, todo, pero los salarios no suben. Ricardo y yo, ambos trabajábamos, por lo tanto, los tiempos eran buenos.
7. ¿Por qué vives en España? La respuesta a la pregunta anterior, también por el tiempo y el modo de vida me encanta. Por todo esto, tenemos una buena vida y podemos volver a Inglaterra cuando necesitamos.
8. ¿Qué te gusta de España? ¿Y qué no te gusta? Me gusta la gente y el tiempo casi siempre excepto la lengua porque la gente habla muy rápido. Para nosotros no hay problemas con papeles, del gobierno, ayuntamiento, etc.
9. ¿Qué es difícil del español? En Andalucía el acento es difícil para entender, disfruto entendiendo la lengua. Poco a poco, necesito muchos años para aprender la lengua hasta que cumpla 90 años con un cerebro activo.
10. ¿Por qué estudias español?
    - XPara hacer turismo por España o Ibero América.
    - XPara conocer gente.
    - XPara leer en español el Quijote...
    - XPara jugar.
    - Para trabajar.
    - XPara poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - Para solucionar problemas de papeleo.
    - Para desempeñar mejor un trabajo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Para buscar casa.
- XPara comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
- XPara defender tus derechos.
- Para hacer negocios en España.
- XPara conocer la cultura española.
- Otras razones:....me gusta aprender nuevas cosas, estoy poco entrenada y necesito tener mi cerebro activo, estudio español porque disfruto y según Ricardo estoy loca.....

5. DOREEN

1. ¿De dónde eres? Explica
   Soy de Inglaterra, norte-oeste, próximo Blackpool, mi ciudad es Thornton-Cleveleys, tenemos biblioteca, tenemos molinos de viento antiguos, mucho viento, 2 kilómetros del mar, hace muchos años Cleveleys es muy rico y Thornton muy pobre e industrial. También tenemos teatro y mis hijas hacen baile y una pantomima de navidad cada año. Tenemos un rio, nombre del rio Wyre

2. ¿Has vivido toda la vida allí? Cuenta
   No, nacimiento en Fleetwood, 4 kilometros norte de Thornton, cuando casada me mudo a Thornton, no encontrar casa en Fleetwood, es un pueblo de pescadores, muchos barcos pesqueros. Persona famosa de Fleetwood se llama Alfie Boe, canta opera.

3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país?
   ¿Qué has hecho tú? He dejado la escuela cuando tengo 15 años, pero continúo educación en escuela nocturna: taquigrafía, mecanografía y contabilidad hasta los 17 años.

4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida?
   Un cambio importante cuando casada y cuatros niños y mudarme a España.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país?
   Primer trabajo en oficina de seguros, segundo trabajo en oficina del Magistrado en Fleetwood, después doce años en casa con los niños y otra oficina de seguros, después funcionaria en oficina de pensiones para soldados retirados hasta jubilada con 57 años. ¿Has cambiado de trabajo? ¿Por qué? Si, para mejores condiciones y más salario.

6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal.
   Mi marido es camionero con camión cisterna de mercancías peligrosa y gana mucho dinero y yo funcionaria gano mucho dinero.

7. ¿Por qué vives en España?
   Porque el coste de la vida muy barato y mucho sol, mejor para la salud

8. ¿Qué te gusta de España? ¿Y qué no te gusta?
   Es muy barato, buenos amigos y buena vida. Mejor calidad de vida.

   No me gusta España porque no me gusta hablar español a españoles porque soy tímida.

9. ¿Qué es difícil del español?
   Puedo comprender cuando españoles hablan, pero no puedo pasar de mi cabeza a mi boca.

10. ¿Por qué estudias español?
    - Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - XPara conocer gente.
    - Para leer en español el Quijote...
    - XPara jugar.
    - Para trabajar.
    - XPara poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - XPara solucionar problemas de papeles.
    - Para desempeñar mejor un trabajo.
    - Para buscar casa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- XPara comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
- Para defender tus derechos.
- Para hacer negocios en España.
- XPara conocer la cultura española.
- Otras razones: porque me gusta la compañía de Cristina

6. ETHEL

1. ¿De dónde eres? Yo he vivido en el centro, Staffordshire, Stafford, ciudad administrativa, policía, castillo de Stafford, muchas fábricas, tiendas, hospital principal muy malo.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? Si, toda la vida en Rugeley, 2.000 habitantes. Fuente Piedra más simpático que Rugeley.
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? ¿Qué has hecho tú? Yo termino el colegio con 15 años y yo he ido a fábrica de galletas.
4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Más cambios importantes ha habido en mi vida, casarme con Alan y tenemos dos niños, mi madre y los abuelos más importante siempre cuidar mi hermana y la madre. Yo tomo una decisión a salir de Inglaterra y hemos venido a España, la mejor cosa yo he hecho.
5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Primer trabajo en una fábrica de componentes electrónicos. Después, yo solia trabajar en fábrica de galletas Elkes. Está dedicado comemos las distintas galletas muy deliciosas, si tu comes demasiadas te pones gordo. Y en Inglaterra la gente bien dedicado.

   ¿Has cambiado de trabajo? ¿Por qué? Si, he abandonado fábrica electrónica para trabajar en fábrica de galletas, porque no me gusta. He trabajado 16 años en la fábrica de galletas y 5 años de vacaciones para tener los niños
6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Muchas personas con dificultades ahora, muchas personas desempleadas. Cuando yo trabajo no dificultades, mucho trabajo, ahora mucho trabajo hacen las máquinas. La situación económica en mi país Inglaterra es debida al gobierno y los bancos. Las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

personas viven muy mal, muchas personas han perdido el trabajo porque ha habido recortes en servicios públicos. Yo tengo pensión, me considero afortunada. Algunas personas en Inglaterra no afortunadas

7. ¿Por qué vives en España? Porque el tiempo es mejor todavía que en Inglaterra, las personas más simpático, la vida más tranquila. No me gusta Inglaterra, me gusta España y me encanta España, es un precioso país.
8. ¿Qué te gusta de España? ¿Y qué no te gusta? Que me gusta de España es como las personas lo pasan muy bien. Que no me gusta de España los ingleses que piensan españoles deben hablar en inglés.
9. ¿Qué es difícil del español? Para mí ahora hablar en español, muy difícil a veces porque me falta la confianza. Pero lo intento.
10. ¿Por qué estudias español?
    - Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - XPara conocer gente.
    - Para leer en español el Quijote...
    - XPara jugar.
    - Para trabajar.
    - XPara poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - XPara solucionar problemas de papeles.
    - Para desempeñar mejor un trabajo.
    - XPara buscar casa.
    - XPara comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
    - XPara defender tus derechos.
    - Para hacer negocios en España.
    - XPara conocer la cultura española.
    - Otras razones:...para comprender las tradiciones.....

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7. FINN

1. ¿De dónde eres? Soy de Dinamarca, una pequeña isla de Dinamarca, pero la capital Copenhagen, vivo a 10 kms a las afueras de la capital. Muy bonito, naturaleza es muy hermosa, muchos bosques y las playas muy hermosas también. La capital muy bonita con parques y viejos edificios. Muy interesante por turismo, yo pienso hay 10 negocios grandes, por ejemplo: Novo en médicos, Maersk transporte y petróleo, Danske Bank, etc.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? Sí, yo he vivido en Copenhagen 55 años, pero en diferentes lugares. Después yo he ido a España, primero en Benalmádena, después al Saydo de Mollina.
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? En general, mucha gente en Dinamarca tienen muy buena educación, porque hay mucha tecnología y desarrollo en la educación. ¿Qué has hecho tú? Primero 10 años en la escuela de niños de los 7 a los 17 años, después 3 años en escuela de gimnasium, estudio similar escuela pero más alto nivel, esta es la escuela antes universidad, no era un buen estudiante y no me gustaba leer. Después voy a trabajar en el banco.
4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Es el más importante cambio en mi vida ha pasado hace 10 años porque me puse enfermo de toxinas de moho. Otro cambio importante en el año 1988, yo he tenido una novia, se llama Tove. Nosotros vivimos 8 años juntos en mi casa, porque yo he comprado la casa en 1983.
5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Para 6 años he trabajado en 6 diferentes sucursales, después yo he trabajado 2 años de segundo director, después yo he trabajado 4 años en oficina de promoción y desarrollo del banco, después yo he trabajado 2 años de director de mi propia sucursal. Yo he trabajado en otro banco, 1 año de director de mi propia sucursal, pero en otro banco y después un nuevo trabajo porque una persona me ha llamado y ha preguntado que otros trabajos trabajas y otro banco, pero no director, solo venta de productos de banco, pero mucho mejor salario. El trabajo perfecto para mí, porque yo he hablado con clientes y ayudo con compras de casas y coches y solución de pensionistas, etc., ¿Has cambiado de trabajo? ¿Por qué? He cambiado mis trabajos porque he buscado nuevas posibilidades y he subido en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mi carrera profesional. He cambiado a mi último trabajo porque hay posibilidades que es mi perfecto trabajo.

6. ¿La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario? En Dinamarca el salario es muy bien. El 60 % tienen muy buenos salarios, los pensionistas y los estudiantes viven bien y 20 % tienen un salario malo. Explica tu experiencia personal. Mi salario ultimo muy muy bien.
7. ¿Por qué vives en España? Porque mi médico en Dinamarca he recomendado que viaja a España, por el calor y porque yo puedo quedarme fuera todo el día, porque yo tengo problemas con casas con moho. Yo decido España, porque yo tengo posibilidad de aprender español, porque español yo puedo usar si viajo en Sudamérica.
8. ¿Qué te gusta de España? A mí me gusta de España la gente, la naturaleza, la comida,… hasta ahora no he visto muchas ciudades y museos, etc. ¿Y qué no te gusta? No me gusta de España las playas de turistas porque hay muchos bares de bebedores y la comida es muy mala porque es turística. Por ultimo no me gusta la forma algunos ingleses tratan a los españoles. El problema es difícil reconocer un problema, algo que no me gusta, porque la gente es muy simpática. El sistema es diferente del sistema en Dinamarca, es no problema, pero diferente, especialmente con la hora. La cultura es diferente, pero interesante.
9. ¿Qué es difícil del español? Lo más difícil del Español es escuchar y aprender porque la gente de España hablan muy rápido y las palabras diferentes orden de las palabras danesas, las frases.
10. ¿Por qué estudias español?
    - XPara hacer turismo por España o Ibero América.
    - XPara conocer gente.
    - XPara leer en español el Quijote...
    - XPara jugar.
    - Para trabajar.
    - XPara poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - XPara estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - XPara solucionar problemas de papeles.
    - Para desempeñar mejor un trabajo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Para buscar casa.
- XPara comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
- XPara defender tus derechos.
- Para hacer negocios en España.
- XPara conocer la cultura española.
- Otras razones: necesito hablar con españoles, porque vivo en España y quiero hablar español y leer libros de España.

8. GILIAN

1. ¿De dónde eres? Yo soy de Inglaterra, Devon, un pueblo a 5 kilómetros de la playa, Bideford. Mercado, pesca y muchas personas jubiladas. El rio Torridge desemboca en mi pueblo. El puente sobre el rio tiene mucho arcos, pero todos diferentes. En Bideford, hay un puerto fluvial, donde los barcos rusos llevan arcilla para llevar a Rusia.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? No, he vivido en Weybridge cerca de Londres hasta los 11 años. Después internado para 7 años en Teignmouth. Después colegio en Salisbury para 3 años. Casada y vivo en Plymouth Hoe 2 o 3 años. Después, nosotros nos mudamos a Wolverhampton, donde Susan nació, durante 6 años, he trabajado como profesora en escuela de primaria. Nos mudamos a Clithero en Lancashire y trabajo como profesora en el colegio del pueblo y trabaja como directora de colegio en Blackburn para 18 años. Jubilada a los 56 años.
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? Cuando mis niños es muy estricto, pero ahora, falta la disciplina, es necesario un cambio ¿Qué has hecho tú? Yo he ido a la guardería por la mañana y cinco años he ido al convento hasta los 11 años en Weybridge. Después hemos mudado a Devon y he ido a un internado muy estricto, muchos deberes, escribo cartas a mi casa hasta los 18 años. Pero porque es estricto tú aprendes más. Después del internado, he ido a Salisbury para estudiar para profesor para 3 años.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Cuando 18 años yo he roto mi pelvis en un accidente de moto, no posible ir a colegio de educación física por mi accidente. Cuando casada y cuando han nacido mis niños. Cuando divorciada y cuando casada con Juan. Cuando nos hemos mudado a España.
5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? He trabajado como profesora, pero en vacaciones he trabajado en restaurante, en oficina de correos, en fábrica de cacahuetes y en el mercado del pueblo de mis padres, en hotel, ... he trabajado como niñera. ¿Has cambiado de trabajo? ¿Por qué? Yo he trabajado de profesora de primaria por 17 años y 18 años como directora del colegio. Yo he cambiado mi trabajo de profesora a directora por promoción y como un reto y por la escuela.
6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Si, si ellos trabajan, pero si no trabajan es difícil, excepto por muchas ayudas del gobierno, que hace a las personas no trabajar.
7. ¿Por qué vives en España? He visitado España muchas veces para vacaciones con amigos en la costa del sol. Nosotros alquilamos un piso en Estepona y viajamos por la provincia. Visitamos Fuente Piedra y decidimos vivir allí porque es un lugar más auténtico y más barato que la costa. Es un pueblo perfecto para nosotros.
8. ¿Qué te gusta de España? La comida, el clima, la gente tranquila y simpática ¿Y qué no te gusta? Nada
9. ¿Qué es difícil del español? Todo, yo no recuerdo mucho porque practico poco, soy tímida y no hablo mucho con los españoles.
10. ¿Por qué estudias español?
    - Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - XPara conocer gente.
    - Para leer en español el Quijote...
    - Para jugar.
    - Para trabajar.
    - X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- X Para solucionar problemas de papeles.
- Para desempeñar mejor un trabajo.
- Para buscar casa.
- X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
- Para defender tus derechos.
- Para hacer negocios en España.
- X Para conocer la cultura española.
- Otras razones: tener la mente activa y colaborar con las asociaciones españolas.

9. HILARY

1. ¿De dónde eres? De Inglaterra, nací en Birmingham, la segunda más grande, era el centro de diamantes en el S. XX y también industria, hay muchos canales, no recuerdo mucho porque marché cuando tenía un año y nunca volví. Nací en la casa al lado de Tony Hancock, un famoso cómico.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? No, cuando tenía 1 año mis padres fueron a Londres por la guerra mundial y vivimos en Hertfordshire hasta que tenía 16 años y luego fuimos a Southgate en el norte de Londres
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? Yo creo que está bien, pero ahora las clases son demasiado grandes y no sé si los estudiantes aprenden mucho. Infantil hasta los 6 años, luego los jóvenes hasta 11, los 11 hasta 18 en el colegio de secundaria. Volví a la universidad cuando tenía 30 años para obtener el título de Licenciatura en Recursos Humanos.
4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Casarme con Miguel en 1973 y Venir a España en 2005.
5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Cuando tenía 18 hasta 21 trabajé en Harrods en Londres en la oficina de exportación, porque en aquellos días se podía devolver el dinero de los impuestos, y los empleados acompañan a los clientes para rellenar los papeles. A los 21 fui a trabajar en una agencia de viajes y me quedé en Barcelona y en los inviernos me quedé en España para trabajar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por otros lugares del centro. Y después hacia los contratos con los hoteles. En 1972 estuve prometida me quedé en Inglaterra y trabajé en una tienda muy grande que se llama John Lewis. Empecé como traductora de español y luego ayudaba en recursos humanos, después de 2 semanas nos mudamos al norte de Inglaterra empecé a estudiar recursos humanos y trabajaba a tiempo parcial. Después empecé a trabajar a tiempo completo. Me jubilé a los 55 años, pero era demasiado temprano, así que empecé otra vez a trabajar a tiempo parcial en recursos humanos en un supermercado. A los 60 me jubilé otra vez y empezamos a buscar una casa en España.

6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. La situación económica es mala porque todo es cara y la pensión es pequeña.
7. ¿Por qué vives en España? Porque me gusta la vida la cultura, el tiempo y los españoles.
8. ¿Qué te gusta de España? La comida, la gente, el tiempo, …¿Y qué no te gusta? Casi nada, en fuente de piedra no me gusta que nunca veo el mismo médico cuando voy a la consulta, pero creo que solo es aquí, la sanidad nacional es estupendo, pero solo esta cosa y el papeleo.
9. ¿Qué es difícil del español? El subjuntivo, los acentos de las regiones diferente, pero es igual en Inglaterra, no se entiende algunos. Para entender la ley española, uno dice una cosa otro dice otra cosa, claridad.
10. ¿Por qué estudias español?
    - X Para hacer turismo por España o Latino América.
    - X Para conocer gente.
    - Para leer en español el Quijote...
    - X Para jugar.
    - X Para trabajar.
    - X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - X Para solucionar problemas de papeles.
    - X Para desempeñar mejor un trabajo.
    - X Para buscar casa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
- X Para defender tus derechos.
- Para hacer negocios en España.
- X Para conocer la cultura española.
- Otras razones: es muy importante que los ingleses entienden la cultura española y hablan español, sino un poquito, bastante para hablar con los vecinos. Somos extranjeros en España y es para nosotros adaptar a la vida española.

10. IRENE

1. ¿De dónde eres? Yo soy de Liverpool, ciudad muy comercial, muchos monumentos en el paseo marítimo, cuatro edificios: uno liver building, edificio del puerto, yo trabajo aquí desde 16 años hasta 21. Cunnard building, también esquina de exchange y un edificio de arquitecto de oficina scotland yard de Londres, edificio en Liverpool, nombre James street. Famoso por los Beatles, fútbol y puerto y universidad.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? No, diferente, 6 años en Huyton with Roby, pequeño pueblo pero mucho campo, fresco aire para mis pulmones, entonces mudar a Knowsley, similar mucho campo con castillo por Lord Derby state, muchas carreras de caballos. Casada con Stan y mudar a West Derby village, fechado en 1600, grande iglesia, diferentes tiendas y establos para caballos. Con 60 años mudado a Croxteth park y mudamos a Fuente de Piedra.
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? Muy bien muy estricto, ¿Qué has hecho tú? En el convento muy estricto, con uniforme, especialmente religión y literatura y lengua Inglesa, Historia, geografía, desde 11 hasta 16 años. Antes estudio Saint Aloysius Colegio Primaria. Después del convento, 2 años estudio como secretaria máquina de escribir y taquigrafía, entonces en universidad de Liverpool por la noche para dos años estudios de oficina, también historia, geografía, gramática, francés literatura, etc. Diferentes grados.
4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Mi matrimonio, mis hijos y venir a vivir a España.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Primer trabajo compañía francesa de África occidental para 5 años, nacimiento de los bebes, 5 años no trabajo, solo en casa, después, contable para diferente empresa, compañías de vino 10 años, después oficina del abogado de Littlewoods 20 años, después ayuda a urbanización de pensionista para oficina y papeles, etc., para 7 años hasta jubilada en Fuente Piedra. ¿Has cambiado de trabajo? Si, ¿Por qué? diferente trabajo por nuevas personas, diferentes habilidades, para más dinero para hipoteca.
6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Diferente, yo siempre trabajo después de niños, tiempo completo, pero, mi hija en el hospital mucho tiempo, por lo tanto yo necesito trabajar 30 horas a la semana. Difícil por hipoteca, visitando hospital por Amanda y Stan, al final Stan tiene que retirar a los 40 años por prescripción médica y yo necesito trabajar más. Pero mis niños 16 años, mayor, yo puedo trabajar más horas. Nosotros en España por Stan mejor para trasplante de hígado.
7. ¿Por qué vives en España? Stan y yo disfrutamos el tiempo mejor para salud. El aeropuerto a una hora y 2 horas de Inglaterra. Me encanta mis nuevos amigos, diferente cultura, diferente comida, mi salud es mucho mejor aquí, en Inglaterra asmático mucho peor. Soy feliz, todavía preocupada por mis niños, pero ellos están bien.
8. ¿Qué te gusta de España? Me gusta música de España, tiempo de España, tiendas poco más barato que Inglaterra, diferente cultura, colores, es fácil viajar a diferentes pueblos, también en Portugal ¿Y qué no te gusta? No me gusta no tener confianza en la lengua española.
9. ¿Qué es difícil del español? Conectar las palabras, pero más confianza poco a poco. Hablar por teléfono.
10. ¿Por qué estudias español?
    - Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - X Para conocer gente.
    - Para leer en español el Quijote...
    - X Para jugar.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Para trabajar.
- X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
- Para estudiar en la universidad española.
- Para dedicarse a la traducción.
- X Para solucionar problemas de papeles.
- Para desempeñar mejor un trabajo.
- Para buscar casa.
- X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
- X Para defender tus derechos.
- Para hacer negocios en España.
- X Para conocer la cultura española.
- Otras razones: para ayudar a la asociación benéfica de paliativos y organizar andar para asociación.

11. JOHN

1. ¿De dónde eres? Explica

   Soy de Inglaterra, norte oeste, próximo a Blackpool, Thornton-Cleveleys, original de Fleetwood, Feetwood es un pueblo de pescadores, tercero en Inglaterra para pesca.

2. ¿Has vivido toda la vida allí? Cuenta

   Yo he vivido en Fleetwood para 21 años. Cuando casado con Doreen, he vivido en Thornton-Cleveleys, no casas suficientes en Fleetwood y más casas más baratas en T-C. En la primera casa nueve años, en la segunda casa 28 años. Nosotros vemos la televisión programa "A place in the sun", nosotros visitamos Tenerife el mismo apartamento, Doreen dice: posible nosotros comprar "a place in the sun". Posible se vende la casa en Inglaterra y vamos a España. La casa en Inglaterra se vende y hemos ido en el barco con muebles y he vivido en Fuente Piedra para 3 años y medio.

3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cuando nosotros en la escuela, mucho respeto para el profesor, ahora no respeto. Hay diferencia entre ricos y pobres personas, más dinero mejor colegio. Mi padre es electricista. Mi padre tiene un buen trabajo en electricidad, mis padres compran la casa. No diferencia educación, educación básica, no cualificación. ¿Qué has hecho tú? Yo he estudiado hasta los 13 años, después he empezado a trabajar.

4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida?
   Salido de la escuela, comenzar trabajo, ganar dinero, mi primera moto, mi primer coche y mi primera mujer. Compra casa nueva y tengo cuatro niños. Doreen 12 años no trabaja para niños. Yo cambio mi trabajo, mucha diferencia con compañías, siempre más dinero. Primero, nacimiento de Diana, también nacimiento de David, cambio a nueva casa y nacimiento de Wendy. En el milenio, Diana telefonea y dice, Shaun pide matrimonio a Diana, ella muy delicada con novios. Matrimonio de Diana y tres nietos. Padre de Shaun es vicario y obispo anglicano. Shaun le gusta mucho la nieve, dentro de la iglesia mucho sol, salí de la iglesia mucha nieve. Nosotros compramos casa de vacaciones en 2003 en Fuente Piedra y terminada construcción en 2004. Nosotros vacaciones en navidad en 2004, mucho frío. Nunca arrepentido. Permanentemente viviendo en Fuente Piedra en 2007. Tres meses después accidente y operación en pies. Muy mal. 3 meses y medio en silla de ruedas

5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Repartidor de periódicos, primer trabajo con 12 años, ilegal. Segundo trabajo, repartidor de carne, posible 6 meses. Después repartidor de leche, antes de ir al colegio, 6 meses. Después en la feria permanente cogiendo los tickets, un poco mantenimiento. A los 15 años salir del colegio y mi madre dice: necesitas un trabajo en condiciones. Entonces, primer trabajo en condiciones es mecánico de motores, reparación de camiones pequeños, posible 2 años. Segundo trabajo es conducir pequeños camiones. Próximo trabajo es repartidor de muebles. Próximo trabajo es repartidor de cerveza. Otro trabajo como camionero de camión basculante, misma compañía, próximo camión más grande, haciendo gran distancia. Próximo trabajo es camionero con postes de telégrafo. Más y más grande camión, repartidor de todo hasta camión cisterna con mercancías peligrosas. ¿Has cambiado de trabajo? ¿Por qué? Condiciones peor porque más peligroso, pero más dinero.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Si, en general más dinero no problemas económicos.
7. ¿Por qué vives en España? Porque es más barato, porque hay mucho sol, los españoles son muy simpáticos, mucho me gusta español
8. ¿Qué te gusta de España? ¿Y qué no te gusta? El tiempo, el coste de le vida, el estilo de vida. La forma algunos españoles tratan animales mal.
9. ¿Qué es difícil del español? Para 65 años inglés en el cerebro, el cerebro es lleno de inglés no espacio para español, lleno de información.
10. ¿Por qué estudias español?
    - Para hacer turismo por España o Latino América.
    - X Para conocer gente.
    - Para leer en español el Quijote...
    - Para jugar.
    - Para trabajar.
    - X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - Para solucionar problemas de papeles.
    - Para desempeñar mejor un trabajo.
    - Para buscar casa.
    - X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
    - Para defender tus derechos.
    - Para hacer negocios en España.
    - X Para conocer la cultura española.
    - Otras razones:..Para ser parte de la comunidad

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

12. JUNE

1. ¿De dónde eres? Soy de Gales, la capital es Cardiff, yo soy de una ciudad a 24 kms de allí, Newport. Antes es parte de Inglaterra, ahora es galés. Es grande, similar a Málaga, es una ciudad porque tiene catedral. Antes industrial, ahora no porque el rio Bristol importa carbón. También fábrica de acero. Ahora todo cerrado, no mucho trabajo, solo tiendas y oficinas.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? Cuenta. No, yo he vivido en Chipre para 3 años y en Holanda para 3 años porque mi marido militar. En Chipre más calor, la vida es diferente mucha comida fresca, toda la vida al aire libre, la playa,… pero no similar a España, la gente es diferente es griegos y chipriotas. Es mucho choque cultural entre los dos porque guerra entre turcos y griegos para el control de la isla.

   Me gusta Holanda más que España, el paisaje es llano. En verano hace calor y en invierno mucho frio, frio seco. Prefiero Holanda porque la gente es muy amistosa similar a España, pero más tranquila.

   Cuando vivo en Chipre y Holanda no aprendo las lenguas porque cuando intento hablar alemán la gente dice: "No, habla inglés!"

3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? Ahora mis nietos dicen más gente en la universidad, cuando yo en colegio no mucha gente en la universidad. Yo pienso ahora más concentrado en la educación no en las especialidades como carpintería, científico,…En mi caso, yo termino mi escuela y comienzo trabajo en una editorial de libros.
4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Estudio en el colegio para cocinera para 4 años. Mi matrimonio, tener mis hijas, mudarme a diferentes países. Experiencia con diferentes culturas, vacaciones, etc. Cambio más importante es venir a España.
5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? ¿Has cambiado de trabajo? ¿Por qué? Ya he explicado. He cambiado por trabajo de mi marido o por más dinero y mejores condiciones.
6. ¿Por qué vives en España? La vida es más tranquila y fácil ¿Qué te gusta de España? Todo, la comida, la gente, el clima, la calidad de vida ¿Y qué no te

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

gusta? Nada ¿Qué es difícil del español? Los acentos de la gente del pueblo, a veces no entiendo.

7. ¿Por qué estudias español?
    - X Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - X Para conocer gente.
    - Para leer en español el Quijote...
    - X Para jugar.
    - Para trabajar.
    - X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - X Para solucionar problemas de burocracia.
    - Para desempeñar mejor un trabajo.
    - Para buscar casa.
    - X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
    - X Para defender tus derechos.
    - Para hacer negocios en España.
    - X Para conocer la cultura española.
    - Otras razones: para comprender a mis vecinos y participar en la vida de mi pueblo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.MARGARET

1. ¿De dónde eres? Explica. Yo soy de Liverpool, un área se llama Walton, es cerca del centro de la ciudad, es 5 minutos en autobús. Walton es famoso por la cárcel, es una cárcel para hombre muy malos. La última cárcel que tuvo pena de muerte en Inglaterra. También en Walton está el club de fútbol de Everton.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? Cuenta. No, hasta que tenía 21 años, entonces yo vivía en Ellesmere Port hasta que yo me mudé a España en 2005. Yo solía vivir en Torreblanca por dos años, entonces yo me mudé a Fuente Piedra.
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? Educación en mi país para un tiempo largo ha sido dos tipos, Educación para los ricos y para los pobre. Las escuelas Grammar y las escuelas Comprehensive, es más difícil para los niños la comprehensive asistir a la universidad, y las escuelas privadas hay muchos alumnos en Oxford y Cambridge. En este momento hay muchas ayudas para estudiantes pobres para asistir a la universidad, pero más difícil en las universidades buenas. ¿Qué has hecho tú? Solo escuela y necesito cuando yo tengo 11 años, hacer exámenes 11 más, voy a escuela diferente entre Grammar y comprehensive, se llama Bilateral, una mezcla de las dos. No trabajo en la escuela, cuando tengo 16 repito porque necesito 5 asignaturas para estudiar en el hospital para estudiar enfermería. Tres años estudié en el hospital para ser enfermera, yo estaba muy feliz en hospital, mis amigos y yo trabajábamos mucho y nos divertíamos mucho y salíamos por Liverpool, en conciertos, discotecas, etc. Vivía en el hospital en la casa de las enfermeras, entonces estábamos muy cerca de nuestros amigos, nos ayudábamos unos a otros. En 1982 estudié para matrona solo 1 año en el hospital, necesito ir al colegio y al hospital. En 1996 yo estudio para mi certificado en educación, es necesario para mi enseñar adultos, para enseñar primeros auxilios y alumnos de matrona y entre el curso yo estudio para mi diploma en aromaterapia, por eso es posible enseñar aromaterapia a adultos. Yo me divertí mucho estos dos cursos, conocí mucha gente muy simpática, ahora no más educación en Inglaterra, pero cuando me he mudado a España, yo he tenido clases en Español, mi profesora es muy estricta!!!!!

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Yo conocí a Eddie, solo después mi diploma de enfermería. Nos casamos 10 meses después de nuestra primera cita. Cuando empezaba mi curso de enfermería conocí muchas amigas. Somos todavía amigas ahora después de 42 años. Yo pienso el mejor cambio importante fué cuando Katherine nació, cambió nuestras vidas, era una niña buena, pero una adolescente de infierno y ella lo sabe!!! También cuando Danny y Ben nacieron era muy especial, echamos muchísimo de menos y a Katherine también. Vida en España, era un cambio muy especial y diferente, Eddie y yo pensamos que hemos tomado la decisión correcta, es bien que los vemos a menudo.
5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Cuando yo estaba en el colegio solo trabajé en un restaurante los sábados. Yo gané 21 chelines al día, entonces al hospital a trabajar para 3 años, entonces yo trabajé en hospital en Ellesmere Port. Yo terminé cuando Catherine nació, después 18 meses yo trabajaba 2 noches a la semana en hospital en Chéster, solo 7 kms de casa para 6 años, entonces yo empecé el curso de matrona al mismo hospital, después continué hasta 1987 cuando yo trabajaba como matrona de la comunidad hasta jubilada en 2004.

   ¿Has cambiado de trabajo? ¿Por qué? Sí, yo cambié el trabajo en Liverpool porque Eddie y yo nos casamos y necesito mudarme a Ellesmere Port, después de que Katherine nació necesito volver a trabajar por dinero. Siempre yo quise ser matrona, pero antes necesito el dinero para aprender. También yo quise trabajar en comunidad y un trabajo vino a mí.
6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Yo pienso la gente en el centro de Inglaterra no más rico o más pobre, en el centro trabajan mucho y pagan muchos impuestos para mantener la gente quien no trabaja y viven de ayudas. La gente trabaja por debajo del salario, no mucha diferencia entre los trabajadores, solo gastan una libra más de las ayudas. Similar a Catherine y Jasón dos sueldos y otras familias que no trabajan gastan más que ellos y no reciben ayudas para sus hijos porque están trabajando. Al momento los jefes esperan más trabajo para menos dinero, más horas extras, pero no suben el sueldo. Si no tienen que buscar otro trabajo. Yo pienso el salario ahora no es tan alto como el coste de la vida. Dan con una mano y toman con otra mano. Ahora la gasolina es muy cara, igual

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que en el resto del mundo, igual que en España. Al momento con la crisis la gente piensa necesitan gastar más y divertirse menos. Para Eddie y yo, cuando hemos tenido una hipoteca con la casa en los ochentas, los intereses muy altos, 15% y ahora cuando necesito ahorrar intereses muy bajos. Antes las familias necesitan menos, menos vacaciones, menos impuestos, menos tecnología, menos gastos en general.

7. ¿Por qué vives en España? Tomamos decisión muy rápido, no investigación solo sin pensarlo, nunca ha ido Eddie a España antes del 2000, yo solo una vez. Visitamos España navidad 2000, con mi sobrina y su marido, el tiempo estaba muy mal, mucha lluvia y una tormenta, Eddie estaba en el balcón y dijo en el futuro yo vengo a vivir aquí. Tres meses más tarde, compramos nuestro apartamento en Torreblanca, todavía hemos decidido mudarnos en 2004, cuando nos jubilamos, no porque vivimos en España a ese tiempo se supone era posible jubilarse más tarde que en Inglaterra, más caro vivir en Inglaterra. Podría haber sido un desastre, pero no, era la mejor decisión que podríamos haber tomado.
8. ¿Qué te gusta de España? ¿Y qué no te gusta? A mí me gusta España por el ritmo de vida, también el país y la gente, el sol es bueno para mi artritis, los amigos que he conocido. Me gustaba la costa cuando vivía en Fuengirola, pero ahora me gusta el pueblo más, es posible hacer mucho o poco, es más barato divertirse, mucho andando, leyendo, viendo televisor. Yo disfruto las visitas de Inglaterra. Es difícil decir si la vida en Inglaterra es diferente, porque terminé trabajo y nos mudamos a España inmediatamente, no muchas cosas no me gusta sobre España: perros, caca en la calle, constante ladrido, al parecer los propietarios no cuidan, también mi familia no está cerca de mí, es muy importante conocer las costumbres, los españoles hablan muy rápido y en voz alta, siempre: “despacio por favor”. Yo estudio español porque yo vivo aquí y es importante entender mis vecinos e integrarme. Necesario poder ir al doctor, hospital, tiendas y preguntar en español. Ingleses no deben esperar que los españoles hablar inglés, aunque yo espero es importante hay un idioma internacional para urgencias. Yo disfruto aprendiendo la lengua de España, es bueno para mi cerebro.
9. ¿Qué es difícil de la lengua Española?

   La lengua es difícil para mí porque hace muchos años desde que yo he estudiado en el colegio. Yo pienso es mejor si las escuelas enseñan latín. Para mi muchas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

palabras no problema porque en mi profesión uso mucho latín. Es una cuestión de práctica y por mi edad yo tengo menos oportunidades de salir para practicar.

10. ¿Por qué estudias español?
    - X Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - X Para conocer gente.
    - X Para leer en español el Quijote...
    - X Para jugar.
    - Para trabajar.
    - X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - X Para solucionar problemas de papeles.
    - Para desempeñar mejor un trabajo.
    - Para buscar casa.
    - X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
    - Para defender tus derechos.
    - Para hacer negocios en España.
    - X Para conocer la cultura española.
    - Otras razones: para comunicar con la gente porque yo vivo en España es necesario entender la lengua. Es importante situaciones de urgencia para entender en hospital, para mí en es más fácil porque las palabras son iguales que en inglés, yo estoy acostumbrada a la lengua del hospital. Yo disfruto y mi mente funciona.

14. MARGI

1. ¿De dónde eres? Yo soy de New Castle, pequeño pueblo, nombre Chéster-le street, pueblo pequeño con mercado importante. Chéster-le street está cerca de Durham y New castle, Durham tiene catedral grande muy famosa también

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

castillo y famosa universidad. Río famoso Tyne. Durham muy bonita ciudad y New castle mas comercial.

2. ¿Has vivido toda la vida allí? Nacimiento en pequeño pueblo llamado Rainton Gate, pueblo minas de carbón para 38 años. Después a Chéster le street y después a Fuente Piedra
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? Bien, ¿Qué has hecho tú? Colegio mixto en el pueblo, llamado Leamside Colegio Mixto para 11 años, después colegio senior Belmont Comprehensive hasta 15 años. Muchos años después de tener los niños estudio en colegio nocturno Literatura inglesa, lengua inglesa, Historia, Biología, Sicología, sociología. Cuando trabajo como auxiliar de enfermería, muchos cursos para especializar.
4. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Primer trabajo en fábrica textil, después fábrica de salchichas, camarera en bar. Residencia de personas discapacitadas para ayuda con limpieza, etc. Después auxiliar enfermería en hospital de Chéster le street hasta jubilada para 22 años. ¿Has cambiado de trabajo? Si ¿Por qué? Porque yo necesito trabajo satisfacción.
5. ¿La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario? Si tienes una buena pensión es posible vivir bien. Explica tu experiencia personal. Yo siempre he trabajado, con niños pequeños más difícil. Cuando los niños mayores, situación más fácil.
6. ¿Por qué vives en España? Originalmente, el sueño de Mick jubilado en España, en Inglaterra, nosotros fuimos mucho exhibición casas en España y nuestro sueño. España el clima es mucho más calor y odio el frio. Es más relajado vivir en España, en Inglaterra mucho estrés.
7. ¿Qué te gusta de España? Me gusta el clima, las personas, mis nuevos amigos que yo he conocido ¿Y qué no te gusta? No me gusta, muchos problemas con impuestos y todos papeles y burocracia. Y la basura, personas poner basura no en el contenedor, fuera. También mucha caca de perros en la calle.
8. ¿Qué es difícil del español? Mucho difícil verbos y conectar palabras, también el final de las palabras. Los españoles hablan muy rápido.
9. ¿Por qué estudias español?
    - Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - X Para conocer gente.
    - Para leer en español el Quijote...

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Para jugar.
- Para trabajar.
- X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
- Para estudiar en la universidad española.
- Para dedicarse a la traducción.
- X Para solucionar problemas de papeles.
- Para desempeñar mejor un trabajo.
- Para buscar casa.
- X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
- X Para defender tus derechos.
- Para hacer negocios en España.
- X Para conocer la cultura española.
- Otras razones: para comunicar con españoles y para saber que dicen.

15. MICHAEL

1. ¿De dónde eres? Soy de Inglaterra, en Londres, mi nacimiento en Londres en 1943 en Hackney. Yo viví con mi tía en Hackney
2. ¿Has vivido toda la vida allí? No, 1980 nos mudamos el norte, pequeño pueblo en el norte de Inglaterra, se llama Ludden-Den, muy viejo, provincia de Yorkshire. En las casas en 1876 sirven para hacer lana. Tejedoras. Gente en las casas pasan hambre. Ahora todo mecanizado para más dinero. Total fábrica textil.
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? Yo fui a colegio hasta 10 años, después a la escuela de secundaria hasta 15 años y después yo inicio trabajo. Los exámenes para aprender latín, álgebra, francés, matemáticas, no muy inteligente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Mas importante casado con Hilary en 1972
5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Con 15 años inicio trabajo en el teatro, en el escenario, en el teatro London Paladium. Después paso a Yorkshire y trabajo en Bradford. Después en televisión, trabajo en lo mismo, en la televisión Yorkshire hasta yo jubilado en 2002.
6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Para mi es fácil porque no niños, vacaciones en Australia, Estados Unidos (Las Vegas, Gran Cañón, San Francisco,...), México, Mallorca, Canarias,...
7. ¿Por qué vives en España? Porque la gente es muy amable, el tiempo es muy bien, en verano es mejor, en invierno es menos mejor.
8. ¿Qué te gusta de España? Comida, bares, café, cervezas, paella, la cultura, la historia,… ¿Y qué no te gusta? No me gusta el flamenco, necesitas aprender flamenco para gustarte. La gente no aprende el sistema, el consultorio por ejemplo es difícil, pero necesitas entender el sistema, el recepcionista muy tranquilo.
9. ¿Qué es difícil del español? Para los ingleses, posible otras personas dice en inglés United States, aquí Estados Unidos, otras cosas por ejemplo en español se dice: la madre de Juan, en inglés Juan´s mother. Para joven es fácil, para jubilados de 67 es difícil por la memoria. Es difícil el acento en el pueblo, usan palabras diferentes.
10. ¿Por qué estudias español?
    - Para hacer turismo por España o Latino América.
    - X Para conocer gente.
    - X Para leer en español el Quijote...
    - X Para jugar.
    - Para trabajar.
    - X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - X Para solucionar problemas de papeles.
    - Para desempeñar mejor un trabajo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Para buscar casa.
- X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
- X Para defender tus derechos.
- Para hacer negocios en España.
- X Para conocer la cultura española.
- Otras razones: para hablar con la gente, pedir la comida en bares, es importante.

16. RUTH

1. ¿De dónde eres? Explica

   Nací en Ashtead, in Surrey. Un pequeño pueblo a unos 35 kilómetros al sur oeste de Londres. Es un pueblo con una estación, donde mi padre solía coger el tren a Londres. Tiene un bosque y una laguna pequeña con cisnes. En el bosque hay unas ruinas de los romanos y tiene tres iglesias: dos protestantes-anglicanas y una católica.

2. ¿Has vivido toda la vida allí? Cuenta .Durante 3 años he vivido en Gibraltar, pero por lo demás yo vivía en Ashtead hasta que tenía 21 años. Entonces, mi padre fue mandado a trabajar en Plymouth, y me compré mi primera casa en Redhill, cerca del aeropuerto de Gatwick. Cuando tenía 23 años me casé y me mudé a Salisbury. Yo vivía en Salisbury desde hace 27 años, hasta que me mudé a La Roda.
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? ¿Qué has hecho tú?

   Fui a la escuela primaria local hasta que tenía 11 años. En ese momento todos los niños tenían que tomar un examen para determinar a qué escuela iba.

   Había dos tipos de escuelas. Grammar para los estudiantes más académicos y escuelas secundaria para el resto. Yo no pasé la prueba de la Escuela de Grammar y me fui a la escuela secundaria en Leatherhead. (La misma escuela que Mick). Los primeros tres años estudiamos música, inglés, matemáticas, geografía, historia, bricolaje con madera y metal; cocina y costura

   En esta escuela se puede estudiar para los exámenes igual que la Escuela de Grammar, y esto es lo que hice.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cuando los estudiantes tenían 16 años tuvieron que tomar más exámenes. Algunos decidieron abandonar la escuela y tener un trabajo. Otros optaron por quedarse durante otros dos años y hicieron más exámenes para la universidad. Si los temas que quería estudiar no estaban disponibles en su escuela, tenía que cambiar a otra escuela.

Decidí ir a una escuela diferente y tomar mis exámenes en un año en lugar de dos años.

4. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Mi primer trabajo era en Londres para el gobierno, para su majestad la reina de Inglaterra. Es el departamento para las finanzas del gobierno. Mi trabajo consistía en nuevas leyes para recoger nuevos impuestos y otros formas de coger dinero para el gobierno, métodos de ahorrar y permiso para otros departamentos del gobierno para gastar dinero. Todos los departamentos del gobierno deben preguntar cuando quieren gastar dinero. A veces, cuando la gente escribe al Canciller, yo debo responder. Algunas personas escriben al Canciller con ideas para ahorrar dinero o para gastar el dinero mejor, no malgastar el dinero. Cuando estaba trabajando en Londres era un tiempo muy peligroso, porque IRA estaban poniendo muchas bombas por Londres, cerca de la casa del parlamento, donde yo trabajaba. Recuerdo un día, una bomba en el parlamento para un político muy famoso, Airey Nieve, explotó en su coche. Un día teníamos que salir de la oficina 4 veces por amenaza de bomba. Un tiempo muy peligroso. Trabajé allí por 6 años. Después de este trabajo, yo me he casado y fui a vivir en Salisbury, al principio, trabajé en la oficina de correos. Después trabajé en una oficina de seguros.
5. ¿Has cambiado de trabajo? ¿Por qué? Yo cambié mi primer trabajo porque fui a vivir en Salisbury, porque mi marido tiene un marido. No me gustaba el trabajo en la oficina de correos, porque la gente siempre se quejaban, porque el precio demasiado o su dinero por la presión no era bastante,...todo. Entonces cambié de correos a la compañía de seguros y trabajé allí 24 años.
6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Ahora yo pienso que es un poco difícil, porque ahora el coste de la vida es muy alto, pero los salarios son iguales. Pero

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

para mi cuando estaba trabajando, mi salario era muy bueno, para informativos, los salarios eran buenos.

7. ¿Por qué vives en España? Porque es posible hacer mi pensión más grande que en Inglaterra.
8. ¿Qué te gusta de España? ¿Y qué no te gusta? Me gusta la gente, el tiempo, la historia, las playas y las montañas. No me gusta de España la burocracia, porque no lo entiendo.
9. ¿Qué es difícil del español? Yo intento pensar en inglés, entonces traduzco al español, pero no es posible porque no hay una traducción literal y sola me hago un lío.
10. ¿Por qué estudias español?
    - Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - X Para conocer gente.
    - X Para leer en español el Quijote...
    - Para jugar.
    - Para trabajar.
    - X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - X Para solucionar problemas de papeles.
    - Para desempeñar mejor un trabajo.
    - Para buscar casa.
    - X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
    - X Para defender tus derechos.
    - Para hacer negocios en España.
    - X Para conocer la cultura española.
    - Otras razones: porque me gusta venir aquí con Cristina.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

17. STAN

1. ¿De dónde eres? Soy de Inglaterra, ciudad de Liverpool, barrio de Everton. Es famoso por ser el punto más alto de Liverpool. Iglesia muy famosa, primera iglesia prefabricada de hierro, después muchas exportadas a América en paquetes. Una parte del puerto se llama the "cast iron shore" a 4 kms de mi casa.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? Cuenta. 20 años en Everton y despues en diferentes barrios de Liverpool, últimos cuatro años en Croxeth hall park. Liverpool famoso por fútbol, túnel de Mersey, los Beatles, Gerry and the pacemakers. El puerto en los años veinte, 26 millones de personas desde América, Nueva Zelanda, Canadá emigra, tráfico de esclavos. Hace 6 años he vendido mi casa en Inglaterra y compro casa en Fuente Piedra.
3. ¿Cómo es la educación en tu país? ¿Qué has hecho tú? Con respecto a educación es malo, porque muy elitista, no dinero escuela, mucho dinero escuela buena, muy clasista. Mucho al hospital, acumulación de sangre por mi hemofilia, muchos cardenales, donde sangre, mas problema, en mi ojo y o vista, muchas visitas al hospital. Hospital de niños por 6 semanas. Médico dice no andes, muy frustrado, pero en un mes anda y el medico dice es un milagro. En una cama de hospital para estirar las piernas. Colegio es algo secundario. A los 15 años terminado el colegio y después a trabajar, pero cuando trabajando escuela nocturna para adultos, inglés, matemáticas, geografía y todo en general
4. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Primer trabajo de carnicero, pero mucha sangre, necesita cambiar de trabajo. Otro trabajo de lechero y después un conductor de autobús, 3 años de revisor de autobús y después 15 años de conductor y 7 años de jefe de empresa de autobús en oficina, calle, etc. En la terminal de autobuses. Responsable para los accidentes, desvíos del tráfico, mucho contacto con policía. Los pasajeros son malos, lo peor del trabajo.
5. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Ahora estos años no, ahora en Inglaterra todo el mundo es pobre. El salario recorte y el jefe dice tu trabajo igual, pero salario recorte, vacaciones y todo, pero es trabajo. Cuando yo trabajo situación diferente, porque la economía esta bien y yo jefe y me salario muy alto. Cada año 2 vacaciones a España. También soldado a tiempo parcial.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. ¿Por qué vives en España? Yo vivo en España por el sol, la gente, la cultura. En Inglaterra mucha cultura americana, pero aquí autentico español. Yo decido venir a España porque por 35 años visito España para vacaciones, posible 10 días, 2 semanas. Retirado del trabajo por salud, en España un mes, 2 meses, tres meses,... mis niños en Inglaterra, después los niños mayores, trabajando, no necesitan padres. En Benalmádena, Arroyo de la Miel, un piso de 50 libras a la semana para alquiler. Vendida la casa en Liverpool y entonces Mollina para alquiler para 15 meses, posible más y después a Fuente Piedra, compra una casa.
7. ¿Qué te gusta de España? ¿Y qué no te gusta? Me gusta de España la vida es tranquila, la gente aquí muy amistosos. No me gusta de España los conductores de coches son suicidas, los españoles conducen mal.
8. ¿Qué es difícil del español? Lo intento, pero muy difícil, yo soy viejo.
9. ¿Por qué estudias español?
    - Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - X Para conocer gente.
    - Para leer en español el Quijote...
    - X Para jugar.
    - Para trabajar.
    - X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - Para solucionar problemas de papeles burocracia,...
    - Para desempeñar mejor un trabajo.
    - X Para buscar casa.
    - X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
    - X Para defender tus derechos.
    - Para hacer negocios en España.
    - X Para conocer la cultura española.
    - Otras razones: Para comunicarme con personas en España, para leer, viajar, leer información cuando viajas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

18. STEVE

1. ¿De dónde eres? Explica. Yo soy de Middleton, un pueblo junto a Manchester. Antes de William el conquistador, Inglaterra dividida en áreas con el nombre 'un ciento', una región de administración. Middleton tiene un obispo sin una catedral. En el siglo XIII las personas de Middleton luchan como arqueros en la guerra de los 100 años contra Francia. Con la reorganización de la región en 1972 con muchas regiones, junta Middleton en la región de Rochdale. De hecho Middleton es más viejo que Rochdale. Actualmente, mucha de la industria en Middleton ha ido y muchas casas, ciudad-dormitorio con muchas personas sin trabajo.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? Cuenta. No, yo he vivido en Middleton para 26 años, cuando me mudé a Rochdale en una casa junto al lago de Holingworth en el pueblo de Smithy Bridge.
   Me mudé en 1988 a Shawclough a una casa adosada, yo permanecí allí hasta 2007, cuando yo venía a España.

3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país?
   Actualmente muchos cambios, el ministro de educación introducción de muchos cambios.

   Todos los niños tienen un lugar desde dos años, pero solo por 2 horas al día. A los cuatro años, los niños en la escuela todo el día. A los cinco años es obligatorio por todos los niños asistir a una escuela normalmente desde las 9 por la mañana hasta las 3,30 por la tarde, hasta los 11 años, se llama primaria. Desde 11 hasta 18 años se llama secundaria. Pero es posible quedarse a 16 si vas a formación profesional. La mitad de los chicos van a la universidad, pero deben permanecer hasta 18.

   ¿Qué has hecho tú? Yo asisto desde los 5 años a 19 años para 3 años yo voy a la escuela municipal, hasta los 8, yo voy a la escuela privada, a los 11, voy a la escuela secundaria, mi padre paga para mi hasta 16 años, después la municipal paga para mí. Yo he ido a la universidad de Londres para tres años para convertirme en un profesor de matemáticas. Estudio ciencias, matemáticas, y curso de profesor. Cuando yo tenía 28 años, yo comencé un curso con muchos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesores, yo aprendí que muchos profesores son tontos. En estos años comienza la informática y yo estudio informática.

4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida? Los grandes cambios de mi vida han sido ir a la universidad en Londres, para convertirme en un profesor, salir de casa de mis padres en un piso y luego comprar una casa. Mi hermano menos Stewart enfermó de Leucemia en 1972, finalmente morir en 1980, mi madre murió 1982 y luego mi padre en 1987. Me casé en 1988 y me divorcié 15 años más tarde. Me mudé a vivir a España hace 5 años.
5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? He pasado toda mi vida trabajando como profesor desde 1969 y fui a enseñar en una escuela secundaria en Rochdale. Me mudé 1973 como segundo departamento a una escuela en Denton donde me quedé durante 10 años, durante mi tiempo allí comencé a enseñar informática, luego me traslado en 1983 a una escuela en St Helen como jefe de informática. Durante mis 30 años allí, mi papel en la enseñanza desarrollado como estudios de informática, desarrollando estudios en tecnología de la información. Yo estaba involucrado en el diseño de adquisición de salas de informática y ordenadores. Mi papel en la escuela siguió desarrollando cuando me convertí en un profesor más experimentado con la responsabilidad de expediente académico y estadística. También ayudo a hacer los horarios para la escuela en verano para el próximo año. ¿Has cambiado de trabajo? Si ¿Por qué? Por dinero y más responsabilidad y para subir un peldaño en mi carrera profesional.
6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. La vida es buena si los ingresos superan los gastos. Como en todos los países la cosa más importante que define la capacidad de una persona para vivir una vida buena es si tiene un trabajo y cuanto se les paga. Esto determina su estilo de vida y lo más importante sus expectativas y sus aspiraciones. Incluso en los países más pobres del mundo hay personas con la riqueza. En Europa durante los últimos 70 años, los países se han vuelto más ricos y los gobiernos han prestado muchas de las necesidades que permitan a la mayoría de las personas que tienen un estilo de vida muy bueno con pleno empleo, aunque esto ha cambiado en los últimos 5 años con la crisis financiera de 2008.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Explica tu experiencia personal. Nací en 1948 en el comienzo del servicio nacional de salud británico, me costó a mis padres nada para nacer, estaba bien educado en una escuela secundaria de subvención directa desde la edad de 8 años, que mis padres tienen que pagar. Fui a la universidad para convertirme en un maestro, esto fue todo pagado por el estado. Enseñé 35 años y esto me proporcionó una buena pensión.

7. ¿Por qué vives en España? Yo vivo en España, debido a mis circunstancias personales. Tuve un muy amargo divorcio y tuve que renunciar a la enseñanza y vender mi casa. Yo tenía un amigo que tenía una casa en Alameda y él me invitó a ir en noviembre de 2007, me gustó y decidí venir a vivir a vivir aquí en 2008.Desde que me mudé a España he hecho muchas cosas, pero es posible más importante de todo, convertirme en un hincha del Málaga CF. Cinco amigos se convirtieron en abonados y condujeron a Málaga para los partidos. La peña de Málaga comenzó en Alameda y nos unimos. Se contrató a un entrenador para ir a los partidos se habían convertido en tres y viajamos a Málaga con otros 40 seguidores para los últimos 3 años. Esto me ha permitido conocer a muchas personas, más españoles de nuestro pueblo a través de mis amigos que me encuentro y me hice amigo de Repullo y de su familia. Por desgracia murió hace 2 años, por medio de su hijo David apoyé el equipo de baloncesto del pueblo y le he ayudado con patrocinio. En las dos últimas temporadas han llegado a la final de la copa de la liga. Voy y veo el equipo de futbol local y para los últimos 18 meses he sido tesorero de una organización benéfica local. En los 5 años que he estado en España he comenzado a jugar al golf y soy un socio de Baviera Club de Golf. El año pasado fui invitado a unirme a la hermandad de Santa Cruz, pero no puedo ya que va en contra de mis creencias o la falta de ellas.
8. ¿Qué te gusta de España? Hay muchas cosas que me gustan de España, la calidad con que parece bienvenida a los extranjeros es un placer particular, cuando se presentan a alguien si usted ha hecho un favor a alguien que nunca se olvida, hay gente que me ha tomado para ver Málaga ver al futbol hace 5 años y que todavía me saludan como un hermano perdido. La cultura que dice si es el momento para una fiesta, entonces vamos a tener una fiesta, la vida en España se trata de disfrutar de uno mismo. Es un país lleno de cultura y de historia, que se remonta a miles de años, los cuales aprecio mucho. La actitud general de no

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tener prisa para nada, si se puede hacer mañana, entonces hagámoslo mañana. ¿Y qué no te gusta? Solo hay unas pocas cosas que no me gustan de España, teniendo en cuenta lo relajados que son normalmente, cuando llegan al volante de un coche que quieren llegar, pocas personas se dan cuenta de que el coche tiene intermitentes. Otra aversión es la cesta de la compra fantasma, en la cola sin dueño y alguien corriendo hacia atrás hacia adelante llenándola y moviéndola a lo largo de la cola. Cuando llegan a la caja van a pagar por sus compras y luego comienzan una conversación de 30 mins con la cajera. Por último no me gustan las corridas de toros porque es malo matar animales para placer.

9. ¿Qué es difícil del Español? Solo es una cosa difícil de aprender español y es lo mismo para cualquier idioma adicional: recordar. Puse un poco de esto a la vejez (risas). Tengo un gran interés en la historia y el desarrollo de la lengua española que va de la mano con mi interés del idioma inglés. No pasé suficiente tiempo hablando español que debería haber hecho para reforzar lo que he tratado de aprender, se una gran cantidad de español, pero no estoy completamente seguro de mí mismo sin pensar tanto.
10. ¿Por qué estudias español?
    - Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - X Para conocer gente.
    - X Para leer en español el Quijote...
    - Para jugar.
    - Para trabajar.
    - X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - Para solucionar problemas de papeles.
    - Para desempeñar mejor un trabajo.
    - Para buscar casa.
    - X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
    - Para defender tus derechos.
    - Para hacer negocios en España.
    - X Para conocer la cultura española.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Otras razones: es importante para todos hablar otra lengua, para mantener el cerebro activo.

19. TESS

1. ¿De dónde eres? De Inglaterra, Neston. Yo nacido en Neston. Es un pueblo histórico con casas antiguas en libro Doomsday. Tiene minas de carbón y muchas personas de gales trabajan en la mina.
2. ¿Has vivido toda la vida allí? Si, toda mi vida en la misma casa.
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? Disciplina más estricto en mis días, escuela más pequeña, desde 5 hasta 11 en primaria y de 11 a 15 secundaria.

   ¿Qué has hecho tú? yo estudio primaria y secundaria hasta 15 años

4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida?

   Billy, niños y España.

5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país? Primer trabajo en una imprenta. Después, cocinera en la escuela 14 años. Después en la panadería pastelería 5 años. Después en la escuela para 3 años más y después jubilada con 60.

   ¿Has cambiado de trabajo? ¿Por qué? Por mi familia

6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. La sociedad es materialista ahora y necesitan más dinero, mucha tecnología. En mis días no necesitamos mucho.
7. ¿Por qué vives en España? Vivo en España, porque vacaciones en Benalmádena 3 semanas, llego a Inglaterra en casa febrero y a casa se vende en julio, vuelto a Benalmádena y en abril Fuente Piedra. Mi pensión en España más larga y vives más tranquilo y más seguro. El médico muy bien.
8. ¿Qué te gusta de España? El tiempo es bueno en verano, me siento segura, el estilo de relax, vida es relajado para pensionista vive mejor, me gusta mi casa y mucho de la piscina. Españoles en pueblo son muy amigables, hemos hecho algunos amigos aquí, nos gustan las fiestas, el médico es bueno, mi familia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

quiere venir de vacaciones ¿Y qué no te gusta? El papeleo y nada más todo es bueno.

9. ¿Qué es difícil del español? todo, memoria es mal, pero recuerdo cuando necesito. El problema es poco práctica.
10. ¿Por qué estudias español?
    - Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - X Para conocer gente.
    - Para leer en español el Quijote...
    - X Para jugar.
    - X Para trabajar.
    - X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
    - X Para estudiar en la universidad española.
    - Para dedicarse a la traducción.
    - X Para solucionar problemas de papeles.
    - Para desempeñar mejor un trabajo.
    - Para buscar casa.
    - X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
    - Para defender tus derechos.
    - Para hacer negocios en España.
    - X Para conocer la cultura española.
    - Otras razones: me gusta mi clase y aprendo sobre las costumbres de los españoles y comprendo sobre los españoles. Para ser incluido en la sociedad.

20. TRISH

1. ¿De dónde eres? Explica. Soy de Escocia, de Glasgow, creo que bastante grande y más o menos siempre trabajaba allí. Glasgow no es la capital, pero está situado en el rio Clide, era una ciudad con muchas industrias y probablemente era más famosa por Astilleros, muchos de los barcos estaban construido allí para todo el mundo. Ahora no quedan muchos astilleros por la crisis y también porque la moda de transporte de mercancías ha cambiado. Hay más de dos universidades

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en Glasgow y tienen muy buena reputación y por eso hay muchos estudiantes de fuera. La ciudad de Glasgow es conocida como la ciudad verde con muchos parques, hay un aeropuerto internacional desde donde puedes salir a todo el mundo.

2. ¿Has vivido toda la vida allí? Si, solo he salido cuando salí del colegio para ir a Londres solo para empezar a trabajar. La compañía vino a mi colegio y hacia entrevista, era más fácil ir a Londres y de ahí hacer una transferencia a Glasgow, Manchester,…
3. Con respecto a la Educación: ¿Cómo es en tu país? Para mi es una de los mejores sistemas de educación en toda Europa, porque cuando yo era estudiante, era gratis y era muy fácil entrar en otro nivel de educación.

   ¿Qué has hecho tú? Cuando era niña, voy al cole de primaria y ando al cole cada día, desde los 5 años hasta los11, después de este cole fui a otro pueblo en el autobús, porque en los años en que estudiaba teníamos un cole para los católicos, otro para los protestantes, etc., entonces tuve que ir a otro pueblo al colegio católico. Estaba allí hasta los 16 y cuando tenía 17 tenía que decidir qué hacer. Siempre había querido ser profesora, no había muchas oportunidades disponibles, porque muchos profesores salen de la universidad, entonces pensé mejor algo diferente, así que como siempre me gustaron los idiomas, pues fui a la Universidad para estudiar italiano y francés. Cuando cumplí el curso de dos años, dos compañías vinieron para entrevistarme, La BBC y el foreign office, me gustaba más el foreign office por los idiomas, pero inmediatamente la BBC me ofreció un desplazamiento a Londres y tuve que rellenar muchos papeles, todavía era interesante trabajar para el foreign office, y estos me hicieron rellenar muchos papeles, asi que como ya estaba trabajando en la BBC, me di cuenta que prefería quedarme ahí.

4. ¿Qué cambios importantes ha habido en tu vida?

   El primer cambio grande para mi estaba cuando mis padres se separaron, tenía 11 años. Estaba entre la escuela de primaria y secundaria y sentía mucha vergüenza de que mis padres estaban separados porque en aquella época no mucha gente se separaba.

   Otro cambio importante cuando salí de casa de mi madre para vivir con Jaime.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Vivir aquí en España, porque siempre estaba muy tímida para hacer ago diferente, pero cuando me jubilé pensé que era el momento de hacerlo.

5. ¿A qué te has dedicado a trabajar en tu país?
   Solo en la BBC, toda mi vida. ¿Has cambiado de trabajo? No ¿Por qué? Porque aunque ha cambiado un poco, porque las responsabilidades crecen, dinero crece, pero en general me gusta todo, después de ser directora no puedo volver atrás.
6. La situación económica en tu país permite a las personas vivir bien con su salario. Explica tu experiencia personal. Yo creo que sí, aunque hay muchas historias en las noticias que siempre buscan dinero del gobierno para no hacer nada, como inmigrantes y británicos, cuando hay delincuencia siepre es la misma gente, pero si quieren encontrar trabajo hay para todos.
   Siempre estoy responsable con dinero y si quiero comprar algo grande ahorro un poco en previsión, siempre planeo lo que necesito.
7. ¿Por qué vives en España?
   Porque siempre pensábamos que fuimos a tener una casa fuera de Gran Bretaña cuando tuviéramos vacaciones y cuando viajamos por España nos gustó la cultura y la historia en general. Al principio veníamos porque era un vuelo corto y es suficiente corto para volver si hay una emergencia.
8. ¿Qué te gusta de España? ¿Y qué no te gusta? Me gusta todo, la comida, la gente, el tiempo, la cultura,… Y no me gusta burocracia, para renovar mi residencia yo tenía 3 o 4 visitas a la comisaría. Empiezo a estudiar cuando empezamos a viajar a las islas canarias con un libro y solo frases para las vacaciones. Siempre encontramos una persona española en el bar y practicábamos la lengua. Cuando vinimos a vivir aquí íbamos a clase nocturnas en Glasgow antes de venir aquí con nativos de España. Cuando vine a España empezaba con una chica 2 horas a la semana para hablar español y después con Cristina.
9. ¿Qué es difícil del español? la manera en que la gente de mi pueblo hablan, porque como ellos dicen comen las palabras. Siempre es difícil recordar si es masculino o femenino.
10. ¿Por qué estudias español?
    - X Para hacer turismo por España o Ibero América.
    - X Para conocer gente.
    - Para leer en español el Quijote...

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- X Para jugar.
- Para trabajar.
- X Para poder comprar, ir al médico, usar los transportes públicos...
- Para estudiar en la universidad española.
- Para dedicarse a la traducción.
- X Para solucionar problemas de papeles.
- Para desempeñar mejor un trabajo.
- X Para buscar casa.
- X Para comunicarse con españoles en la vida cotidiana.
- X Para defender tus derechos.
- Para hacer negocios en España.
- X Para conocer la cultura española.
- Otras razones: para ser más aceptada con la gente y seguramente la gente tienen más respeto, para disfrutar más de todo y entender mejor la cultura, historia,…

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ANEXO 2: CUESTIONARIOS SOBRE EL MELAM

1. Alan	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	7 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación X (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora X
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(c)problemas económicos (d)problemas familiares (e)haber alcanzado el nivel deseado X

2. Carole	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	13 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación X (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora NS/NC
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud X (c)problemas económicos (d)problemas familiares (e)haber alcanzado el nivel deseado

3. Carolyn	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	4 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado X (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación X (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes	(a)sí, siento que no se adapta a mis

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que el método no cumple tus expectativas	gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas X (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora X
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)si, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud (c)problemas económicos (d)problemas familiares X (e)haber alcanzado el nivel deseado

4. Christine	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	8 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado X (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación X (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)si, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas X (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)si, me gustaría hacer más ejercicios de gramática X (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)si, porque no consigo hablar español (b)si, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)si, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora X
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)si, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)si, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud (c)problemas económicos (d)problemas familiares X (e)haber alcanzado el nivel deseado

5. Doreen	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	4 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

necesidades?	(b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación (c)conversación X
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español X (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace	(a)no, no me gusta hablar con los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sentir más motivado para hablar con los nativos?	españoles X (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud (c)problemas económicos (d)problemas familiares X (e)haber alcanzado el nivel deseado

6.Ethel	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	7 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación X (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora X
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza X (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud (c)problemas económicos (d)problemas familiares (e)haber alcanzado el nivel deseado X

7.Finn	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	4 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender	(a)para resolver los problemas diarios X

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

español?	(b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación X (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o	(a)sí, porque no consigo hablar español

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desmotivado frente al curso de español?	X (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo X (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud (c)problemas económicos (d)problemas familiares (e)haber alcanzado el nivel deseado NS/NC

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8.Gilian	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	10 años, no continuo
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios X (b)para relacionarme con los españoles X (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación (c)conversación X
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora X
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud X (c)problemas económicos (d)problemas familiares X (e)haber alcanzado el nivel deseado

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

9. Hilary	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	8 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación X (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora NS/NC
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud X (c)problemas económicos (d)problemas familiares (e)haber alcanzado el nivel deseado

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10. Irene	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	5 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles X (c)para comprender e integrarme en la cultura española
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado X (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación X (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora X
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza X (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud X (c)problemas económicos (d)problemas familiares X (e)haber alcanzado el nivel deseado

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

11. John	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	4 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado X (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación (c)conversación X
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas X (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora NS/NC
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud (c)problemas económicos (d)problemas familiares X

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(e)haber alcanzado el nivel deseado

12. June	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	2 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación X (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

contempla?	gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora X
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)si, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo X (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación X (b)problemas de salud X (c)problemas económicos X

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(d)problemas familiares X (e)haber alcanzado el nivel deseado X

13.Margaret	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	9 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación X (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora X
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(c)problemas económicos (d)problemas familiares (e)haber alcanzado el nivel deseado NS/NC

14. Margy	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	3 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios X (b)para relacionarme con los españoles X (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado X (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación (c)conversación X
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español X (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza X (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud (c)problemas económicos (d)problemas familiares X (e)haber alcanzado el nivel deseado

15. Michael	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	7 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios X (b)para relacionarme con los españoles X (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado X (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación (c)conversación X
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

expectativas	(b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora NS/NC
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud X
	(c)problemas económicos (d)problemas familiares
	(e)haber alcanzado el nivel deseado

16.Ruth	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	10 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios
	(b)para relacionarme con los españoles
	(c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades
	(b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado X
	(c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática
	(b)gramática-conversación X

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora X
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza X (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud (c)problemas económicos (d)problemas familiares X (e)haber alcanzado el nivel deseado

18. Steve	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	3 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza	(a)gramática

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de español como:…	(b)gramática-conversación (c)conversación X
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora NS/NC
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud (c)problemas económicos (d)problemas familiares (e)haber alcanzado el nivel deseado X

19. Tess	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	8 años, no continuo
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios X (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas X (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio X (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora X
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los nativos?	(a)no, no me gusta hablar con los españoles (b)no siento total confianza X

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	(c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo X (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación (b)problemas de salud (c)problemas económicos (d)problemas familiares X (e)haber alcanzado el nivel deseado

20. Trish	
1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?	8 años
2.- ¿Por qué comenzaste a aprender español?	(a)para resolver los problemas diarios (b)para relacionarme con los españoles (c)para comprender e integrarme en la cultura española X
3.- ¿Encontraste fácilmente un método de enseñanza adaptado a tus necesidades?	(a)no, tomé el único curso, pero no se adapta a mis necesidades (b)había varias opciones y al final cogí el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	más adecuado (c)el método que escogí se adaptaba perfectamente a mis necesidades X
4.- Describirías el método de enseñanza de español como:…	(a)gramática (b)gramática-conversación X (c)conversación
5.- En clase de español, a veces sientes que el método no cumple tus expectativas	(a)sí, siento que no se adapta a mis gustos (b)a veces necesito expresar al profesor mi desacuerdo y cambiamos de técnicas (c)no, el profesor sabe cuándo no me interesa un tema y cambia X
6.- ¿Hay actividades que te gustaría hacer en clase pero el método no las contempla?	(a)sí, me gustaría hacer más ejercicios de gramática (b)normalmente me gusta mi clase, aunque a veces me gustaría un cambio (c)no, mi profesora me ofrece conversación con las explicaciones de gramática que yo necesito X
7.- ¿A veces te sientes frustrado o desmotivado frente al curso de español?	(a)sí, porque no consigo hablar español (b)sí, porque el curso no se adapta a mis gustos (c)sí, porque no consigo entender a los nativos, pero entiendo a mi profesora NS/NC
8.- ¿Sientes que la practica oral te hace sentir más motivado para hablar con los	(a)no, no me gusta hablar con los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

nativos?	españoles (b)no siento total confianza (c)sí, el hecho de hablar en clase me da confianza para hablar con mis amigos españoles X
9.- Sientes que falta o sobra algo en este curso de español?	(a)sí, echo de menos más gramática (b)a veces los ejercicios de gramática me dan confianza para comprobar que estoy aprendiendo (c)no, la conversación con explicaciones de gramática es perfecta para avanzar en el aprendizaje X
10.- ¿por qué abandonarías el curso de español?	(a)falta de motivación X (b)problemas de salud (c)problemas económicos (d)problemas familiares (e)haber alcanzado el nivel deseado

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA