

# LA EFECTIVIDAD DE LA TELECOLABORACIÓN SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

---

Proyecto de telecolaboración entre nativos y no nativos  
aprendientes de español en la Educación Primaria



Presentado por: E.T. (Mayte) Ibáñez Morocho  
Número de estudiante: UU 5521025  
Fecha: 22 septiembre de 2016  
Universidad: Universidad de Utrecht  
Asesorado por: Kristi Jauregi Ondarra y Rick de Graaff

Porque la actitud ante un problema te hace creativo y fuerte.

Porque la superación de un problema te motiva e inspira para luchar contra el próximo problema.

Porque resolver problemas es vivir y crecer, no deberíamos llamarlos problemas sino retos.

Esta investigación ha sido uno de esos maravillosos retos.

A mi marido Koen,

gracias por darme la oportunidad de volver a nacer.

A mis hijos Iker y Noah,

gracias por hacer de mí una mejor persona.

A mis bellísimas hermanas,

gracias por vuestra interminable confianza.

A mis amigas Gracia y Patricia,

gracias por vuestra inagotable paciencia.

**Abstract:**

Due to limited time and resources it is often a challenge to practice with the oral expression and interaction of a foreign language in the classroom, although it is considered by both students and experts (Lorenzo & Coulomb, 2005) as the most important skill. All studies confirm (Torrance & Beuing 2009; Europees Platform 2007; Herder & Bot 2005; Instituto Cervantes 1997-2016; Muñoz, Tragant & Torras 2010; Krashen, Long & Scarcella 1979; Edelenbos & Johnston 1996) that one should begin to practice at an early age, but how do you manage to develop the skill of oral communication in a motivating way starting from an early age?

The overall objective of this thesis is to determine if the use of telecollaboration in classes of the primary education has a positive outcome on the skill of oral communication. To do so, an experiment has been conducted with a proposed educational plan which is suitable to include Spanish as a foreign language (level A1 Framework) starting from the primary education. The educational objective is to develop the skill of oral communication of a group of Dutch students and intercultural competence of (mainly) a group of Spanish students participating in this project.

In the theoretical part of this paper the theories about the factors affecting the design of this educational plan have been analysed, so that we can consider it significant and effective.

Two different methods have been applied: on the one hand a more traditional teaching with explicit grammar explanations and oral communication, and on the other hand a teaching with a communicative oral approach based on interculturalism where the student develops linguistic competence implicitly, using the second language. To implement this educational plan, the digital tool BBB of TILA (Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition) has been used to facilitate activities of telecollaboration that make the education of the second language a more authentic, proficient and relevant experience (Jauregi, Graaff, van den Bergh and Kriz 2012; Byram 1997). For the first time TILA is used by primary school students (Spanish native and two groups of Dutch pupils, aged 11 and 12 years) to consider theories about the benefits of language acquisition at an early age which are analysed in this paper (Herder & Bot 2005; Nuffic 2016, Cervantes 2016; Muñoz 2008b; Edelenbos & Johnstone 1996; Blondin et al. 1996, 2008b Muñoz, Muñoz, Tragant & Torras 2010).

The results show that the approach with telecollaboration at an early age has positive effects on the development of oral communication skills and intercultural competence. The decisive factor of this result is the motivation of the students that have experimented with the TILA project. At the end of this paper the complete learning material is attached, which is composed of five tasks with a communicational and intercultural focus, and a manual with instructions (in native Spanish) for the primary school being the telecollaboration partner.

**Keywords:** expression and oral, intercultural, TILA interaction, primary education, motivation

**Resumen:**

Debido a la limitación de tiempo y recursos, practicar con la expresión e interacción oral de la lengua extranjera dentro del aula suele ser un reto, a pesar de que es considerada por los alumnos y expertos (Lorenzo & Coulomb, 2005), como la destreza más importante. Los estudios coinciden (Torrance & Beuving 2009; Europees Platform 2007; Herder & Bot 2005; Instituto Cervantes 1997-2016; Muñoz, Tragant & Torras 2010; Krashen, Long & Scarcella 1979; Edelenbos & Johnston 1996) en que debería empezarse a practicar desde edades tempranas pero, ¿cómo se puede conseguir desarrollar la destreza de la expresión e interacción oral de una forma motivante desde una edad temprana?

El objetivo general de esta tesina es comprobar si el uso de la telecolaboración en clases de Primaria tiene consecuencias positivas sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Para ello, se ha experimentado con una propuesta de currículo escolar apto para la inclusión del español como lengua extranjera (nivel A1 del Marco). El objetivo didáctico es desarrollar la destreza de la expresión e interacción oral de un grupo de alumnos holandeses de Primaria y la competencia intercultural (sobretudo) del grupo nativo español colaborador del proyecto.

En el marco teórico de este trabajo se analizan los estudios que han servido de cimiento a esta propuesta curricular sobre los factores que repercuten en el diseño de este currículo para poderle considerar significativo y efectivo.

Se han utilizado dos métodos diferentes; por un lado, una enseñanza más tradicional con explicaciones gramaticales explícitas y prácticas de expresión e interacción oral y, por otro lado, una enseñanza con enfoque comunicativo oral basado en la interculturalidad donde el alumno desarrolla la competencia lingüística de forma implícita, usando la lengua meta. Para poner en práctica este currículo, se ha hecho uso de la herramienta digital BBB de TILA (*Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition*), para realizar actividades de telecolaboración que hicieran de la enseñanza de la segunda lengua una experiencia más auténtica, atractiva y relevante (Jauregi, de Graaff, van den Bergh y Kriz 2012; Byram 1997). Por primera vez se usa TILA en alumnos de Educación Primaria (nativos españoles y dos grupos de alumnos holandeses, con edad 11 y 12 años), para considerar las teorías sobre los beneficios de la adquisición de una lengua en una edad temprana que en este trabajo se analizan (Herder & Bot 2005; Nuffic 2016; Cervantes 2016; Muñoz 2008b; Edelenbos & Johnstone 1996; Blondin et al. 1996, Muñoz 2008b; Muñoz, Tragant & Torras 2010).

Los resultados demuestran que el enfoque telecolaborativo a una edad temprana tiene efectos positivos en el desarrollo de competencia comunicativa oral y la competencia intercultural. El factor que ha podido ser determinante en este resultado es el grado de motivación de los alumnos con que se ha experimentado con el proyecto TILA. Al final de este trabajo se presenta todo el material didáctico diseñado para este proyecto, compuesto por una serie de cinco de tareas con un enfoque comunicativo e intercultural, además de un manual de instrucciones para facilitar la colaboración del colegio nativo español.

**Palabras clave:** expresión e interacción oral, intercultural, TILA, Educación Primaria, motivación





## CONTENIDO

<b>1</b>	<b>Introducción .....</b>	<b>6</b>
1.1	Antecedentes.....	6
1.2	Objetivos e hipótesis.....	8
<b>2</b>	<b>Marco teórico .....</b>	<b>10</b>
2.1	El aprendizaje de lenguas extranjeras por alumnos de Primaria.....	10
2.2	¿Con o sin gramática en la clase ELE?.....	14
2.3	Las ventajas del enfoque didáctico telecolaborativo.....	15
2.4	La competencia intercultural en el aula ELE .....	18
2.5	La motivación como motor del aprendizaje .....	22
2.6	La competencia comunicativa: expresión e interacción oral.....	25
2.7	El desarrollo de un currículo ELE en Primaria .....	26
2.8	El enfoque por tareas.....	27
<b>3</b>	<b>Metodología .....</b>	<b>30</b>
3.1	Proceso del proyecto de telecolaboración .....	30
3.2	Las escuelas y los participantes .....	32
3.3	Diseño del material.....	34
3.3.1	Manuales .....	34
3.3.2	Tareas .....	35
3.4	Procedimiento.....	37
3.4.1	Formación de parejas.....	37
3.4.2	Medios tecnológicos .....	37
3.4.3	Equipo de evaluadores.....	38
3.5	Determinación de la muestra .....	38
3.6	Instrumentos de recolección de datos .....	39
3.6.1	Análisis lingüístico: expresión e interacción oral .....	39
3.6.2	Análisis motivacional: autoevaluación de los aprendientes ELE.....	41
3.6.3	Análisis intercultural .....	44
<b>4</b>	<b>Resultados.....</b>	<b>46</b>
4.1	Resultados del análisis lingüístico: expresión e interacción oral.....	46
4.2	Resultados del análisis motivacional: autoevaluación de los alumnos no nativos.....	48
4.3	Resultados competencia intercultural.....	52
4.3.1	Alumnos nativos.....	52
4.3.2	Alumnos no nativos: grupo tradicional y experimental.....	53
<b>5</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>55</b>
5.1	Limitaciones del presente estudio .....	57
5.2	Temas de discusión .....	58
<b>6</b>	<b>Bibliografía .....</b>	<b>59</b>
<b>7</b>	<b>Anexos.....</b>	<b>62</b>
7.1	Anexo 1: Manual para el profesor del GRUPO NATIVO .....	63
7.2	Anexo 2: Manual para el alumno del GRUPO NATIVO.....	73
7.3	Anexo 3: Manual para el alumno del GRUPO EXPERIMENTAL .....	96
7.4	Anexo 4: Manual para el alumno del GRUPO TRADICIONAL .....	136



# 1 INTRODUCCIÓN

Para llevar a cabo esta tesis se ha investigado la efectividad que tiene el enseñar una lengua extranjera a una edad temprana partiendo de un método de enseñanza donde eliminar la barrera del miedo y aumentar la motivación, precede a las explicaciones gramaticales habituales en las clases ELE. A continuación se explican los antecedentes previos y los objetivos referentes a esta investigación.

## 1.1 Antecedentes

La motivación personal que antecede a este estudio está basada en mi experiencia profesional como profesora ELE. Habitualmente acostumbro a interrogar informalmente a mis alumnos sobre cuál es el impacto que mis clases de español tienen sobre su proceso de aprendizaje. Como el conocimiento se puede medir con exámenes de diferentes destrezas, prefiero centrarme en preguntas con que descubrir en qué grado el discurso y los recursos de clase influyen en su motivación. Formulé preguntas abiertas como: ¿qué consejos respecto al currículo darías al departamento de español?, ¿prefieres usar otro tipo de recursos para clase?. Durante dos años consecutivos formulé estas preguntas a dos grupos de estudiantes holandeses (HAVO 5<sup>2</sup>), el primero de 12 alumnos y el segundo de 10. En sus respuestas encontré estas coincidencias:

- Con respecto al currículo: el 80% de los 22 alumnos entrevistados respondió que habrían preferido practicar diariamente y desde el primer año de español la expresión e interacción oral. Reconocen que es la destreza con la que menos seguros se sienten y que no se atreverían a hablar con un nativo español de forma espontánea, lo cual les resultaba lo más divertido. El restante 20% mostraba preferencia por dominar destrezas como la lectura o la escritura, ya que consideraban estas habilidades aptas para perfeccionar la lengua en caso de que se pretenda seguir estudiando el español en niveles superiores.
- Con respecto a los recursos: el 90% de los entrevistados sentía curiosidad por conocer la cultura hispanohablante, concretamente la de gente de su misma edad. Les motivaba conocer los gustos, entretenimientos y formas de vida de jóvenes como ellos. El otro 10% del grupo se sentía conforme con la variedad temática que se ofrece en el aula ELE (videos de Internet, textos de actualidad, libros de texto, ...etc.).

Estos consejos de mis alumnos han servido de cimientos para esta investigación, ya que me surgieron dudas sobre la manera como enseñó el español y el momento en el que empiezan a desarrollar de forma espontánea la expresión e interacción oral.

---

<sup>2</sup> HAVO 5 es el curso final del trayecto intermedio (5 años) en la Educación Secundaria en Holanda.

¿De qué forma podemos aprovecharnos de esta curiosidad del alumno por conocer la otra cultura y al mismo tiempo desarrollar la destreza que, según ellos, es imprescindible dominar?.

¿Cuál es el momento óptimo para empezar a estudiar (sobre todo hablar y entender) el español como discente?.

Aunque existen suficientes estudios que defienden el estudiar una lengua extranjera desde una edad temprana, no hay un acuerdo común sobre cuál es el momento óptimo. Gracias a los descriptores de las competencias comunicativas del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) se ha llegado a un acuerdo internacional para determinar en qué nivel debe dominar el estudiante la lengua meta. Sin embargo, hay discrepancias a nivel internacional referentes al momento cuando el alumno comienza a estudiar la segunda lengua, según los resultados que recoge Evelien Krikhaar en el libro *Handboek VVTO* (Corda, Philipsen, & De Graaff, 2014, p. 43) del proyecto de investigación ELLiE realizado en siete países europeos entre el 2006 y el 2010.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante MCER), un alumno con nivel HAVO 5 debe dominar la comprensión y expresión oral en un nivel B1. Sin embargo, los estudiantes que eligen estudiar español en Holanda, deben conseguir normalmente este nivel en menos tiempo que los estudiantes de francés, dado que el trayecto suele ser más corto, entre dos y cuatro años. Con respecto al alemán, lengua con cierta cercanía a su lengua madre el neerlandés, no existen diferencias en el número de años para conseguir este mismo nivel.

HAVO5	Nivel de Expresión Oral	Nivel de Compresión Oral
Francés	B1	B1
Alemán	B1	B1
Español	B1	B1

Nivel de Expresión e Interacción oral HAVO 5 según el MCER (ERK en Holanda)<sup>3</sup>

Según que estudios que se tratarán en el apartado teórico (Herder & Bot 2005; Nuffic 2106; Cervantes 2016; Muñoz 2008b; Edelenbos & Johnstone 1996; Blondin et.al, 1996, Muñoz 2008b; Muñoz, Tragant & Torras 2010) estudiar una lengua extranjera a una edad temprana es beneficioso para el aprendizaje, sobre todo en cuanto al desarrollo de la expresión e interacción oral. Partiendo de esta base, sería conveniente que las escuelas básicas ofrecieran clases de español desde la Educación Primaria, pero desgraciadamente no es ese el caso. Concretamente la posición de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en la educación holandesa sigue dejando que desear, según

<sup>3</sup> Fuente: <http://www.erk.nl/leerling/erkenhavo/>

describe De Rijk (Rijk, 2015) para la revista *Levende Talen*. El español se sigue ofreciendo (en el 2015 en más de 50 escuelas básicas en Holanda) como proyecto piloto o como asignatura extra pero, en pocos casos se incluye en el currículo escolar. Aunque el entusiasmo de los alumnos de Primaria por aprender una lengua extranjera es grande, la falta de coordinación y continuidad paralelamente al programa del colegio y, la falta de profesionalización del profesor ELE son preocupantes, concreta De Rijk. Además, Revuelta (Revuelta, 2010) añade como problemas para desarrollar un currículo de lengua extranjera en la Educación Primaria; la falta de tiempo del profesor, la falta de preparación y la falta de material.

Resumiendo, esta problemática desencadenó en mí una reflexión con la que surgieron las preguntas de investigación y posteriormente la formulación de los objetivos que darán cuerpo a este estudio.

## 1.2 Objetivos e hipótesis

La pregunta central que el presente estudio pretende resolver es: ¿cómo se puede conseguir desarrollar la destreza de la expresión e interacción oral de una forma motivante desde una edad temprana?. Para poder dar respuesta a esta pregunta, es necesario detenerse antes en los factores sumergidos bajo el contexto que más tarde se presenta. Surgen así, una serie de preguntas secundarias que se analizarán posteriormente en el marco teórico, como: ¿cómo pueden los alumnos de Primaria desarrollar la destreza de la expresión e interacción oral en la lengua extranjera?, ¿cómo se puede influir su motivación por aprender la lengua y sobre la cultura meta? y, ¿qué contenido debe tener un currículo escolar que dedique atención a la competencia intercultural?.

El objetivo general de esta tesina es comprobar si el uso de la telecolaboración en clases de Primaria tiene repercusiones positivas sobre el desarrollo de la competencia de expresión e interacción oral en el nivel A1 del MCER<sup>4</sup>. Para el presente estudio se han ofrecido dos métodos diferentes de enseñanza a dos grupos de alumnos de Primaria (de aproximadamente 11 años). Por un lado, al grupo aquí llamado “tradicional” se ha impartido clases de español tal y como muy a menudo se hace en el aula ELE. Eso significa, que se ha explicado explícitamente la gramática del nivel A1, para posteriormente realizar una tarea en la que se desarrollaba la expresión e interacción oral. Por otro lado, con el segundo grupo llamado “experimental” se ha usado un método comunicativo y pragmático en el que el alumno funciona gracias al motor de la motivación intrínseca y hace uso del conocimiento implícito de su lengua materna (L1). La lengua ha sido presentada en su uso y forma para que el alumno deduzca qué regla gramatical cuenta en cada caso. El material didáctico y la forma

---

<sup>4</sup> Marco Común de Referencia para las Lenguas



de enseñanza del grupo experimental se presenta con intención de que sirva como herramienta para otros profesores que se aventuren en el mundo de la educación temprana de segundas lenguas.

En primer lugar, el presente estudio da respuesta a estas preguntas secundarias recopilando qué dicen los estudios sobre factores influyentes al aprendizaje de una lengua extranjera, como son: la edad, el trato de la gramática en clase, las ventajas del uso de la telecolaboración, la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa y, el efecto que la motivación y la interculturalidad pueden tener sobre el aprendiente. El material didáctico que posteriormente se presenta es una propuesta como ejemplo para desarrollar un currículo ELE en Primaria y está basado en tareas. La base teórica para este diseño también queda justificada en el marco teórico

En segundo lugar, se especifica la metodología del estudio. La información teórica recopilada ha servido de punto de partida para poner en marcha la parte práctica del proyecto: ofrecer a dos grupos de alumnos entre 11 y 12 años clases de español (ELE) con formas de aprendizaje distintas. Había dos diferencias principales en cuanto a la forma de dar clase: 1) con un grupo se trataba la gramática de forma implícita y con el otro explícita, 2) con un grupo se usaba el método didáctico de la telecolaboración y con el otro se trabajaba con compañeros de clase. Semanalmente debían realizar ambos grupos la misma tarea final, la cual consistía en mantener una conversación en español sobre un determinado tema. Los datos que se han recogido para el análisis posterior han sido grabaciones de cada una de las conversaciones de ambos grupos, o sea, charlas entre compañeros de clase y charlas de niños holandeses con niños nativos de español. Gracias a la colaboración de un grupo de cuatro nativos, se ha evaluado en ambos grupos el nivel final de la expresión e interacción oral, según el formulario de evaluación de DELE del nivel A1.

Por último, se presenta todo el material que se ha desarrollado para este proyecto, formado por: el manual para el profesor del grupo nativo, el material para el grupo tradicional y el material para el grupo control.

Se esperan resultados más positivos con respecto al nivel de desarrollo de la destreza de la expresión e interacción oral en el grupo de alumnos que trata la gramática de forma implícita y usa la telecolaboración. Esto es debido a que, según los estudios (Faber, 2015) la telecolaboración tiene un efecto positivo sobre la motivación del alumno y más motivación supone más efectividad en el aprendizaje (Minera Reyna, 2009). El nivel de motivación final de los alumnos también ha sido recogido por medio del formulario que se adjunta como anexo.

## 2 MARCO TEÓRICO

Para desarrollar la propuesta de currículo de una lengua extranjera en la Educación Primaria que se expone en esta tesis, se ha realizado un breve estudio teórico dentro de las disciplinas de la lingüística, la pragmática e interculturalidad y la didáctica.

Con este marco teórico se pretenden recopilar aquellos factores que influyen en el aprendizaje de la lengua extranjera a una población como la elegida para este estudio, niños de diez u once años aprendientes de ELE. Para profundizar en temas concretos de interés individual se aconsejan las lecturas indicadas bajo las referencias bibliográficas.

### 2.1 El aprendizaje de lenguas extranjeras por alumnos de Primaria

#### *¿Por qué empezar temprano a estudiar una lengua extranjera?*

La importancia de conocer lenguas extranjeras tiene, desde el punto de vista político holandés, (Nuffic, 2016) positivas repercusiones económicas, ya que ofrece más posibilidades en el mercado internacional (Torrance & Beuving, 2009). Este ha sido el objetivo por el que en Holanda se pretende conseguir que tres cuartas partes de la población domine como mínimo dos lenguas en un nivel B1, según el Marco. Este ambicioso reto ha movilizado a investigadores, expertos y profesores hasta conseguir implementar la educación de lenguas extranjeras desde edades muy tempranas. Europees Platform (Europees Platform, 2007) apoya el objetivo de implementar la inmersión como sistema de aprendizaje comunicativo desde la Educación. El niño que aprende una lengua tendrá más facilidad para aprender una segunda e incluso tercera lengua extranjera, según Torrance. Además, en un foro para el NRC Handelsblad se han recopilado y enviado al Consejo de Educación más de 100 ventajas que aporta el aprender más de una, algunos ejemplos nombrados por Torrance son: la persona plurilingüe suele tener una visión más positiva frente a otras culturas, controla antes los problemas de pronunciación en la lengua extranjera y puede aprender con más facilidad una tercera o cuarta lengua. Por otro lado, algunos estudios demuestran que al aprender de pequeño una segunda lengua se desarrollan destrezas que incluso benefician a la lengua materna (Herder & Bot, 2005). Desde el punto de vista del desarrollo psicológico está demostrado que el niño evoluciona de forma activa en relación con su entorno y aprende, al igual que la lengua materna, sin problemas y a modo de juego. Por último, las personas plurilingües desde una edad temprana son aventajadas cognitivamente desarrollando más que un monolingüe la destreza metalingüística: poseen mejores estrategias de estudio, son más conscientes del uso de la lengua y piensan de forma más efectiva (Torrance & Beuving, 2009, pp. 218-224).

EP Nuffic, la organización holandesa para la internacionalización de la educación destaca

también la importancia de la inmersión temprana de las lenguas extranjeras (Nuffic, 2016). La Unión Europea tiene como objetivo que todos los niños europeos a partir de tres años de edad aprendan al menos dos lenguas extranjeras. Algunos de los beneficios en los que se basa este objetivo europeo son (Nuffic, 2016):

- Que los siete años es el momento óptimo para estudiar una segunda lengua debido a la plasticidad del cerebro.
- Que estudiar lenguas estimula el desarrollo lingüístico general del estudiante.
- Que beneficia la colaboración y la consciencia internacional.

Nuffic propone un método didáctico natural, donde el aprendizaje de la comunicación oral preceda a la destreza escrita, tal y como se aprende en la lengua materna. El niño adoptará una pronunciación más adecuada y una expresión e interacción oral axiomática<sup>5</sup>. Nuffic además recomienda un enfoque didáctico lúdico para estimular el aprendizaje y conseguir la motivación en un grupo.

#### *¿Cuál es el momento ideal para empezar a estudiar una lengua extranjera?*

Desde hace años se viene discutiendo sobre cuál es el momento óptimo para la adquisición de una lengua extranjera. Hasta hace poco se pensaba que el llamado periodo crítico concluía tras los primeros diez años de la niñez. Después de esta fase, el módulo lingüístico responsable de adquisición automatizada de la nueva lengua, quedaría parcial o totalmente cerrado (dependiendo de la persona) y sería menos eficaz enseñar una lengua extranjera. Ortega Olivares (2010, p. 160) resume que fuera de este periodo crítico, no se hace uso del módulo lingüístico sino del sistema central de proceso. Esto significa que la gramática no participa en la adquisición de la lengua sino el aprendizaje de vocabulario y de las normas pragmáticas que regulan el uso de la lengua. Ese es el instrumento esencial con que aprender los múltiples aspectos de la lengua.

Con referencia a este periodo crítico, Cervantes (Instituto Cervantes, 1997-2016) hace hincapié en que:

“Deben tenerse en consideración otros múltiples factores de muy diversa índole, directamente relacionados con la edad, tales como la motivación por el aprendizaje de la L2, la voluntad de integración en la comunidad de habla extranjera, el tiempo disponible para la práctica o el estudio de la L2, el tipo de interlocutores nativos dispuestos a cooperar en el aprendizaje, la interferencia de la L1, etc. Generalmente, los niños muestran menos prejuicios a la hora de

---

<sup>5</sup> Se entiende por axiomático aquí el conocimiento irrefutable sobre la lengua extranjera que el alumno ha adquirido a una edad temprana.



asimilar un nuevo sistema gramatical, fónico, semántico, etc., menos temor a cometer faltas y quedar en ridículo y menos actitudes negativas frente a la comunidad de habla extranjera; además, pueden dedicar más tiempo al estudio y a la práctica de la L2. La misma creencia popular de que un adulto no puede aprender perfectamente una lengua extranjera puede condicionarlo de tal modo que, efectivamente, le resulte imposible hacerlo.”

Sin embargo, son contrastivos los resultados de diferentes estudios referentes a la adquisición de una lengua extranjera a una edad temprana, tal y como señalan Muñoz *et. al.* (Muñoz, Tragant, & Torras, 2010, p. 13):

En primer lugar, tras años de estudio en situaciones de inmersión naturalista en la segunda lengua (L2) se ha llegado al consenso de que las personas que empiezan su adquisición por inmersión a una edad temprana suelen conseguir niveles de dominio de la lengua superiores a los niveles conseguidos por aquellas personas que iniciaron su adquisición más tarde (Krashen, Long y Scarcella 1979).

En segundo lugar, también se ha podido observar reiteradamente que cuando se comparan los resultados lingüísticos conseguidos por los participantes después del mismo período de inmersión, cuando este período ha sido corto, aquellos con un inicio más tardío (por ejemplo, adolescentes) superan a los participantes con inicio más temprano (por ejemplo, niños) (Snow y Hoefnagel-Höhle 1978).

Además, otras investigaciones<sup>6</sup> demuestran que empezar a estudiar una lengua extranjera a una edad más tardía presenta más ventajas que empezar a una edad temprana, teniendo en cuenta que el número de exposición a la lengua sea el mismo. Las autoras (Muñoz, Tragant, & Torras, 2010) declaran que esta ventaja del alumno mayor tiene que ver con su madurez cognitiva, que le ayuda a enfrentarse mejor al aprendizaje formal al que está acostumbrado (Muñoz, 2006). Sin embargo, estos resultados se refieren al aprendizaje formal a corto plazo, ya que a largo plazo aún no se ha podido demostrar que el inicio precoz resulte ventajoso (Muñoz, 2008b). Se considera determinante la importancia del input que se ofrece en el aprendizaje escolar: es un input limitado al aula o es inmersión en un medio con input ilimitado. Además, Muñoz reconoce que el inicio precoz aporta otros beneficios como son la mayor cantidad de tiempo para el aprendizaje (Edelenbos & Johnston, 1996) y, el efecto sobre actitudes positivas y motivación en los alumnos más jóvenes (Blondin, Candelier, P., Johnstone, A., & Taeschne, 1998) (Edelenbos & Johnston, 1996).

---

<sup>6</sup> Cita de Muñoz *et. Al.* (Muñoz, Tragant, & Torras, Los inicios de la producción oral en Lengua Extranjera de alumnos de Primaria en Europa, 2010, pp. 13-14): “p. ej., Álvarez 2006; Cenoz 2002, 2003; García Lecumberri y Gallardo 2003; García Mayo 2003; Lasagabaster y Doiz 2003; Miralpeix 2006; Mora 2006; Muñoz 2003, 2006; Navés *et al.* 2003; Navés 2006; Perales, García Mayo y Liceras 2004; Torras *et al.* 2006; Kalberer 2007”





Muñoz (2008a) critica que los beneficios que el alumno adolescente presenta con respecto al alumno de inicio precoz en un entorno formal (el aula) no pueden verse a largo plazo, debido a la limitación temporal del propio sistema educativo, ya que la enseñanza de la lengua extranjera suele quedar limitada a la Secundaria. Según la autora, debería preocuparnos esta limitación en tiempo y exposición a la instrucción de la lengua (tiempo de contacto con el profesor) resultando en la inclusión de un aprendizaje de lenguas extranjeras de inicio precoz y por medio de la inmersión. Así pues, para Muñoz debería preocuparnos el determinar qué tipo de currículo escolar deberíamos desarrollar para la Primaria, teniendo en cuenta la cantidad de *input* que debe ofrecerse, las posibles ventajas que puede aportar un programa intensivo precoz o si este programa es factible, entre otros (Muñoz, 2008a).

Con referencia a este *input* que nombra Muñoz, la autora Bialystok (Bialystok, 1991) corrobora que para que el aprendizaje de una lengua se inicie y ocurra el alumno debe estar expuesto a dicha lengua (*input*). Lo que Bialystok llama «conocimiento» incluye la competencia lingüística y la competencia pragmática. La adquisición de la lengua extranjera dependerá de la actividad metalingüística al alumno; la capacidad de análisis (toma de consciencia) y de control (proceso atencional). Estos factores dependen de las condiciones biológicas y sociales del alumno, como son la edad, la experiencia y la educación. Estas características individuales desempeñan un papel muy importante en la adquisición de la lengua extranjera y en las diferencias individuales al desarrollar una destreza. Sugiere que el conocimiento lingüístico implícito se convierte en conocimiento lingüístico explícito, o sea que el alumno va tomando consciencia del funcionamiento de la lengua según la va aprendiendo.

#### *¿Qué problemas conlleva la implementación de clases de lengua extranjera en la Primaria?*

Cuando se habla sobre implementación del español como lengua extranjera en un colegio de Educación Primaria debemos tener en cuenta experiencias como las que Revuelta ha recogido en su investigación para Europees Platform (Revuelta, 2010). En ella se recogen los pasos a seguir al llevar la asignatura de español por primera vez a un aula de los más pequeños. Aquí se destacan como problemas la falta de tiempo del profesor, la falta de preparación y la falta de material. Esta información es determinante para este estudio y un punto de partida para el desarrollo de un material con el que el maestro no se encuentre con este tipo de dificultades.

Resumiendo, en este apartado sobre el aprendizaje de una lengua extranjera por alumnos de Primaria se han expuesto diversas teorías que defienden la inclusión de la enseñanza de una lengua extranjera desde edades tempranas y se ha señalado que algunos estudios recalcan los beneficios de la LE a una edad tardía.

El aprendizaje de una LE a una edad temprana es defendido por muchos investigadores (Herder & Bot 2005; Nuffic 2106; Cervantes 2016; Muñoz 2008b; Edelenbos & Johnstone 1996; Blondin et.al, 1996) por sus beneficios en cuanto a la cantidad de tiempo que se recibe *input*, la estimulación del desarrollo lingüístico, el efecto positivo sobre la actitud y la motivación de los alumnos más jóvenes y los beneficios de la colaboración y consciencia internacional. Sin embargo, la madurez cognitiva de los adolescentes beneficia el proceso de adquisición de la lengua, acelerando la conciencia metalingüística de la LE. Sin embargo, dichas ventajas no se han podido comprobar a largo plazo, debida la limitación temporal en que en el sistema educativo se aprende una LE (Muñoz 2008b; Muñoz, Tragant & Torras 2010). Es necesario tomar en consideración que la cantidad de horas de exposición a la LE es más importante que el factor edad (Muñoz 2008a) y no ignorar el problema actual de la falta de tiempo y material disponible para el profesor que pretenda integrar la LE en su currículo escolar de Primaria.

## 2.2 ¿Con o sin gramática en la clase ELE?

Para este estudio se deben tener brevemente en cuenta los factores que influyen la adquisición de una lengua extranjera de manera formal, es decir, dentro del aula. Son infinitas las discusiones que conciernen a la manera como se aprende una segunda lengua. Investigadores como Llopis García (2009, p. 3) apoyan la idea de que es necesario enseñar explícitamente la gramática de la lengua extranjera para poder manejarla. Este enfoque presenta ventajas como en el caso de alumnos con un estilo de aprendizaje analítico, quien llegará a ser más consciente del uso y forma de la segunda lengua (L2) y obtendrá un nivel de fluidez en las fases finales del aprendizaje, consiguiendo un nivel de precisión y corrección óptimo en un ambiente controlado. Desde el punto de vista de Llopis García *“las formas lingüísticas son inseparables de sus significados y que poner el foco en la forma permite al aprendiente comprender tanto el input que recibe como el output que produce, y que no es necesario prescindir de lo comunicativo para enseñar gramática significativamente”*. (Llopis García, 2009, p. 12)

Sin embargo, en Ortega Olivares (2010) se describe que otros investigadores optan por una gramática implícita desde el enfoque comunicativo o audio lingual. Es decir, el propio contacto y uso con la lengua meta es suficiente para asumir de manera “natural” el proceso de comunicación. Este enfoque tiene como resultado la fluidez, la comprensión y la confianza en el uso de la lengua meta aunque también, en carencias en el conocimiento gramatical que se traducen en errores (frecuentemente persistentes) en el uso de formas y funciones de la lengua extranjera (Ortega Olivares, 2010, p. 159).

Este polémico dilema de la inclusión o no de la enseñanza de la gramática queda resuelto de la



forma más sensata, según Ortega Olivares (2010, pp. 161-162) consiste en crear y favorecer un entorno de trabajo en el que puedan los aprendices disfrutar del mayor número posible de oportunidades de comunicación y completar con explicaciones sobre el uso de los recursos gramaticales de la lengua meta para conseguir la precisión.

Retomando la teoría de Bialystok (1991) se recuerda que para ella, la adquisición de la lengua extranjera depende de la actividad metalingüística al alumno (toma de consciencia y control atencional) y está relacionada con las condiciones biológicas y sociales del alumno. La autora sugería que el conocimiento lingüístico implícito se convierte en conocimiento lingüístico explícito cuando el alumno va tomando consciencia del funcionamiento de la lengua.

Como conclusión, se puede proponer optar por un enfoque comunicativo donde el alumno tenga la libertad de intervenir el proceso 'natural' del aprendizaje para tomar consciencia del conocimiento lingüístico (explicaciones gramaticales) cuando él mismo lo considere necesario, ya que de esta manera se respetaría cualquier punto de partida referente a sus condiciones biológicas y sociales.

Ahora bien, a este planteamiento le sucede una nueva pregunta: ¿qué tipo de enfoque comunicativo se puede llevar a clase para estimular el aprendizaje de forma natural concediendo al alumno el espacio para la reflexión y la toma de consciencia del conocimiento lingüístico?

### **2.3 Las ventajas del enfoque didáctico telecolaborativo**

El uso de Internet para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, ha sido bien acogido en la Educación, no sólo por ser una fuente *información* de recursos pedagógicos (como canciones, vídeos, ejercicios, diccionarios en línea...etc.), sino además por ser un medio para promover la *comunicación*. En una sociedad en constante evolución comunicativa y lingüística en la que la tecnología es una herramienta de uso diario para la *interacción* entre las personas, surge la idea de adaptar tales medios a la enseñanza de lenguas. La interacción plantea una visión constructivista ya que supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo. Además, propone una participación activa del alumno, centra su atención en los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje, pone énfasis en el uso de las distintas estrategias de aprendizaje empleadas para reorganizar los contenidos, reconoce diversas formas de aprendizaje según el tipo de persona utilizando las estrategias metodológicas pertinentes que estimulen las potencialidades y los recursos de cada individuo, y por último fomenta la autoestima del aprendiente, pues es preciso que este valore y tenga confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender (Centro Virtual Cervantes, 1997-2016).



En los últimos años la Educación ha sufrido cambios debido a la globalización mundial y a la búsqueda de un pensamiento libre de barreras culturales. Especialmente en pleno auge están los proyectos Europeos como Comenius, e-Twinning y TILA (*Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition*). La enseñanza de lenguas extranjeras ocupa un lugar determinante en estos proyectos, ya que durante el intercambio telecolaborativo se beneficia la adquisición de la segunda lengua. Expertos en prácticas experimentales con *telecolaboración* a nivel universitario son Guth, Helm y O'Dowd (Guth, Helm, & O'Dowd, 2012), quienes la describen como:

“[...] a powerful tool for the development of students' language skills because it is motivating and semi-authentic in nature, provides ample opportunities for spoken and written communication with speakers of other languages, and provides a relatively inexpensive form of elaborated contact with other cultures” (2012:6).

En el documento publicado por el Ministerio de Educación español *Inmersión temprana en lenguas* (Fernández, 2012) se señala una serie de ventajas que un proyecto europeo como los dos primeros arriba citados pueden llevar al aula de Educación Infantil y Primaria. La importancia que tiene la colaboración al aprender juntos, sirve según Fernández (2012) para:

- **Tener una visión intercultural** y hacer partícipe al alumnado de la misma. Las diferencias y las semejanzas hacen que nuestra visión del mundo sea más amplia y la capacidad de aceptación y de adaptación a él también.
- **Intercambiar** visiones entre diversos sistemas educativos europeos, y experiencias concretas realizadas en ellos. Resulta enriquecedor por las diferencias que existen y la amplia visión que aportan.
- **Trabajar en equipo**, con la negociación y la búsqueda de cauces que ello supone. Como educación para la participación y la puesta en práctica de habilidades sociales, es una fórmula inmejorable.
- **Ser un cauce de Formación para el profesorado** participante, ya sea en TIC, los temas del proyecto y del idioma común. No cabe duda de que el aprendizaje de las lenguas extranjeras sigue presentando muchas carencias en general y para el profesorado es una de las mejores oportunidades de perfeccionamiento. El idioma se emplea como vehículo de comunicación, es por tanto una situación real y no ficticia. Por otro lado, la presentación de materiales y la comunicación a distancia o presencial con los socios, hacen que la búsqueda de nuevas fórmulas supongan un aprendizaje continuo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Tanto respecto a la lengua extranjera como a las TIC hay una necesidad que impulsa a saber más.

TILA es un proyecto europeo que tiene por objeto desarrollar una actividad de enseñanza/aprendizaje colaborativo a distancia entre discentes de una lengua extranjera y los nativos

de la misma. Ofrece varias herramientas de videocomunicación, como es BBB, que permite el contacto entre estudiantes en dos países o colegios discentes de una lengua común. Estas videoconferencias pueden ser grabadas para una posterior retroalimentación del profesor y/o reflexión del alumno mismo, lo cual puede beneficiar el proceso del aprendizaje y la capacidad de reflexión tanto del alumno como del profesor.

Esta herramienta de cooperación sirve para llevar al aula actividades de interacción oral donde el alumno alterna su rol de hablante y oyente para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados (MCER, 2001). Para Baker & Clark (2010), la base del aprendizaje cooperativo está en la noción de interdependencia y de enriquecimiento mutuo. Se entiende por interdependencia el intercambio de competencias y habilidades en la realización de una tarea que enriquece mutuamente a ambos interlocutores. Esta interacción entre hablantes fomenta la adquisición efectiva de la lengua extranjera gracias a: a) la recepción de un *input* rico, variado, comprensible y con elementos nuevos o desconocidos en un ambiente distendido de aprendizaje (Krashen, 1985) y, b: las oportunidades para experimentar con la lengua y producir mensajes comprensibles (*output*), en lo posible correctos y adecuados al contexto conversacional (Swain, 1985).

Estos recursos digitales van a permitir enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua también en contextos extranjeros para fomentar el uso de la lengua en contextos sociales, auténticos y estimular la competencia pragmática e intercultural, asegura Jauregi (2012, p. 10). También en otros estudios se ha demostrado que el uso de estas herramientas en combinación con la práctica de tareas adecuadas, tiene un impacto positivo sobre la motivación del alumno y sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral (Jauregi, de Graaff, van den Bergh, & Kriz, 2012). En un estudio de caso Michelle Faber (2015, p. 16) sobre el uso de TILA se corrobora dicha efectividad sobre la motivación en los alumnos para aprender el español. Esta investigación demostró la positiva influencia de TILA sobre las actitudes y opiniones hacia los temas de un grupo de alumnos de secundaria estudiantes de E/LE, tales como; la situación de aprendizaje, el deseo de aprender el español, el aprendizaje del español, la comunidad hispanohablante y la comunicación intercultural. El grupo de estudiantes declaró que la telecolaboración *“es más útil, más instructiva y más divertida que las clases ‘tradicionales’”*.

## 2.4 La competencia intercultural en el aula ELE

Para entender el efecto que el desarrollo de la competencia intercultural tiene sobre el alumno, es importante detenerse en los estudios de (Vygotsky, 1979), quien examina el desarrollo psicológico del niño en conjunto con la función del desarrollo cultural y las determinantes implicaciones que este proceso tiene para la educación. Según un estudio (Carrera & Mazzarella, 2001) sobre el enfoque sociocultural de Vygotsky realizado desde el punto de vista de la psicología se concluye que:

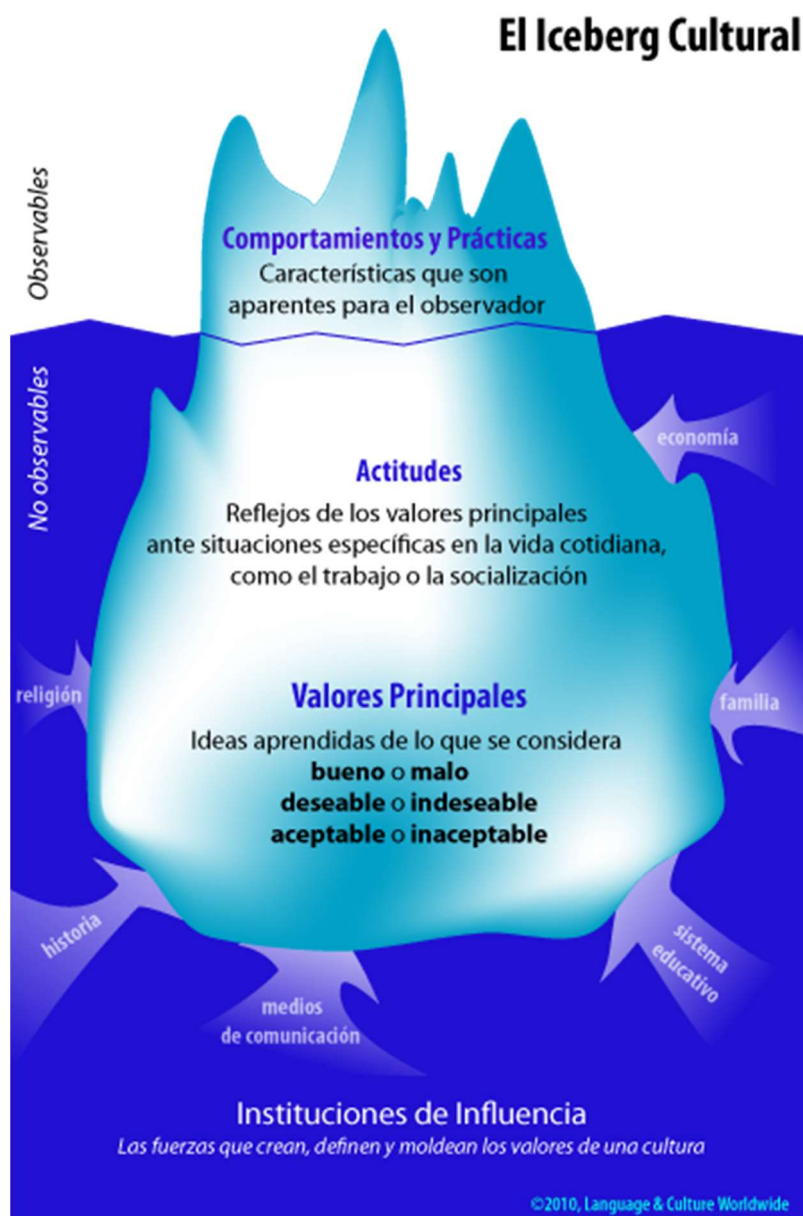
“el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación” (Carrera & Mazzarella, 2001, p. 43)

Según esta cita y la propia teoría de Vygotsky, el alumno que interactúa mediando con el lenguaje en un contexto social desarrollará la capacidad de reflexionar y aprender de dichas experiencias. Además, Carrera y Mazzarella (2001, p. 44) resaltan que como el aprendizaje impulsa el desarrollo de los procesos interpsicológicos, la escuela sería el agente principal y tiene un papel fundamental en el desarrollo psicológico del niño. En su estudio destacan que la escuela tiene un rol determinante en cuanto a la construcción del desarrollo de los miembros de una sociedad o cultura., ya que puede influenciar en la visión intercultural del niño y tener en cuenta los beneficios que el desarrollo de esta competencia intercultural aportan a la persona.

Cuando se habla de interculturalidad, según estudios recientes (Belmonte & Agüero, 2013), se habla de la habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas. Se puede desarrollar en el aula o bien fuera de ella, a través de experiencias individuales, físicas o virtuales, en situaciones interculturales concretas, en el extranjero o en el país de residencia. Su papel es de vital importancia en un mundo cada vez más globalizado, en el que los ciudadanos de diferentes países viajan y se comunican entre sí en lenguas que no son la suya por razones académicas o profesionales. La interculturalidad es necesario abordarla como objetivo en el aula, ya que no se desarrolla de forma espontánea. Son muchos los investigadores y docentes que son conscientes de la importancia del desarrollo de esta competencia en clase, pero aun así no se suele trabajar en las clases de lengua extranjera, ya que la integración de las habilidades interculturales se relega en favor de la enseñanza de la lengua.

Las autores (Belmonte & Agüero, 2013, p. 186) explican además que los profesores reconocen no tener la capacidad o formación para el desarrollo de esta competencia. Generalmente se limitan a los contenidos culturales con *C mayúscula*, tal y como se trata en los libros de texto. Éstos se refieren a

la música, la literatura, el arte, la historia, y la cultura popular enfocada a costumbres, hábitos y folklore de la vida diaria. De este modo, se dejan de lado los contenidos con *c minúscula*, los cuales apuntan hacia las creencias, los comportamientos y los valores culturales que subyacen bajo muchos comportamientos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales, y que difieren de una comunidad lingüística a otra. Estos contenidos, por implícitos, han sido históricamente los más difíciles de integrar, trabajar y evaluar en el aula.



En esta imagen<sup>7</sup> se pueden apreciar los contenidos culturales visibles según el Modelo de Iceberg Cultural. Cuando se piensa en “cultura”, se suele asociar ésta a los conceptos más evidentes y

<sup>7</sup> Imagen extraída de: <https://www.languageandculture.com/el-iceberg-cultural>





visibles, aquellos en la *cima*, también denominados la cultura con *c minúscula*. En realidad son los conceptos *sumergidos* los que forman los valores de una cultura, aquellos que se interpretan de manera diferente de acuerdo con el contexto de cada grupo y con sus situaciones cotidianas.

Una parte muy importante para el aula de lengua extranjera, es hacer que el alumno sea consciente de la dimensión pragmática de la cultura, tales como las convenciones de comportamiento específicas de una comunidad de hablantes (uso del turno de palabra, la cortesía, la realización lingüística de los actos de habla, etc.). La dimensión cultural de la comunicación no verbal también desempeña un papel muy importante también (el uso del silencio, del espacio, el lenguaje del cuerpo, la percepción del tacto, etc.), resumen Belmonte y Agüero.

Este tipo de información referente a la cultura del hablante es imprescindible para establecer la comunicación entre dos individuos. Por eso, ha sido determinante para decidir la herramienta de uso (TILA) y el diseño del material interactivo. La exposición del alumno a situaciones interculturales sin este tipo de conocimientos puede generar malentendidos, respuestas inadecuadas o incluso una malinterpretación del significado del mensaje. Esto podría significar que, para un profesor de lengua extranjera, invertir en el desarrollo de la competencia intercultural del alumno, tendría más posibilidades de éxito comunicativo que tratar solamente los contenidos lingüísticos como elementos aislados.

La noción del hablante intercultural está presente en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante (MCER, 2001, p. 47) concebido para influir en la planificación de programas, reconoce también la problemática de estos “choques culturales”:

[...] Las barreras culturales a la comunicación intercultural, entendidas como formas de pensar que, de alguna manera, impiden la comunicación o predisponen al que las posee a no querer establecer contacto con el otro: las actitudes negativas, los estereotipos, el etnocentrismo, y los prejuicios entre otros [...] El paso previo para desarrollar la CI<sup>8</sup> implica el desmantelamiento de estas formas de pensar; un proceso mental que no resulta nada fácil para el que así piensa. (González Piñero, Guillén Díaz, & Vez, 2010, pp. 230-31)

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (Cervantes, 2006; Centro Virtual Cervantes, 1997-2016) se apoya también en el MCER para proponer un currículo a los profesionales de ELE donde se trate la competencia intercultural. El Plan especifica que esta competencia supone una ampliación de la personalidad social del alumno, quien puede adaptarse y desenvolverse exitosamente en nuevos entornos sociales y culturales. Por medio del uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes podrán observar e interpretar, desde perspectivas diferentes, la comunidad a la que accede,

---

<sup>8</sup> CI= Competencia Intercultural





libre de estereotipos, malentendidos y conflictos. El objetivo didáctico de esta competencia es, según el Diccionario de términos clave de ELE (Centro Virtual Cervantes, 1997-2016):

Todo ello permitirá conformar una personalidad social capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener.

Esta visión que el *Plan* propone, tiene una directa relación con la teoría de Michael Byram, que por su orientación pedagógica, ha tenido mucha influencia en la enseñanza de idiomas. Para él, la enseñanza de la competencia lingüística no puede separarse de la enseñanza de la competencia intercultural. El modelo Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram (1997, pp. 50-54) incluye los siguientes aspectos: *actitud* (curiosidad y apertura, eliminar prejuicios sobre otras culturas y creencias sobre la propia), *conocimiento* (de los grupos sociales, de los usos y practicas propias del grupo y con otros grupos, del proceso general de interacción familiar y social, de las relaciones sociales, culturales e históricas entre la cultura propia y la de la lengua meta), *habilidades de interpretación y relación* (capacidad para interpretar documentos o eventos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con los de la propia cultura), *habilidades de descubrimiento e interacción* (capacidad para adquirir nuevos conocimientos y prácticas de otra cultura, y capacidad para procesarlos; actitudes y destrezas para resolver los obstáculos y limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real), y *conciencia cultural crítica* (capacidad intercultural de los hablantes para evaluar de forma crítica los usos y practicas -costumbres, tradiciones, etc.- de ambas culturas, la propia y la del otro).

Entre otros, los estudios de Byram sobre lenguaje y cultura han sido la base para el MCER (2001) a la hora de diseñar un documento de referencia para docentes y profesionales que está influyendo en la planificación de programas de Español como Lengua Extranjera (ELE).

A pesar de la importancia que los docentes e investigadores otorgan a la competencia intercultural, los manuales no introducen herramientas de evaluación de la conciencia intercultural, más que nada se deja en manos del profesor, afirma Messina Albarenque (2015, p. 3). Ella hace una propuesta de autoevaluación, basada en Byram (2012) que se ha utilizado para los alumnos nativos de este estudio (véase apartado 3.5.3 análisis intercultural).

A continuación se presentan los objetivos interculturales extraídos de Messina que se han presentado al profesor español colaborador en este proyecto. Esta recopilación de Messina está basada en varios estudios<sup>9</sup> y describe el nivel A1 de la competencia intercultural que el alumno puede llegar a desarrollar:

---

<sup>9</sup> Recopilación de varios estudios por Messina Albarenque (2015), nivel A1: (Kramsch, 1993; Matsumoto, 2000; Byram, 2002; Van Hooft et al. 2002; Denis y Matas, 2002; Deardorff, 2006; Kumaravadivelu, 2006a, 2006b)

**Objetivos para desarrollar la competencia intercultural – Alumnos nativos**

a) Reconocer la relación entre cultura, identidad y visión del mundo.

-Toma de conciencia de la relación entre cultura y valores y representaciones propios.

-Toma de conciencia de la relación entre cultura y lenguaje.

-Reflexión crítica de su propia cultura, valores y representaciones.

b) Identificar las representaciones estereotipadas.

-Curiosidad y motivación por conocer la imagen que tienen los otros de su cultura.

-Comparación de su cultura con la otra y búsqueda de semejanzas y diferencias.

## 2.5 La motivación como motor del aprendizaje

La importancia que ocupa la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera en una situación formal, ha venido cobrando valor en los últimos años. Según un estudio de Minera (Minera Reyna, 2009) se puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de la lengua meta prestando atención a los valores afectivos, es decir, creando emociones positivas. Además, se contribuirá a educar a los alumnos de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad. Para ello se debe conocer la naturaleza del alumno y sus necesidades tanto cognitivas como afectivas.

Los alumnos motivados muestran interés en las actividades, sienten una autoeficacia alta, se esfuerzan para ser exitosos en el aprendizaje, persisten en las actividades y, normalmente, utilizan estrategias eficaces de aprendizaje (Pintrich & Schunk, 2002, p. 275).

En palabras de Minera (Minera Reyna, 2009), se puede decir que:

El valor de la motivación reside no sólo en su capacidad para potenciar los mecanismos mentales de adquisición (la memoria, la atención, las estrategias, entre otros) que son fundamentales para el desarrollo del conocimiento de la LE o L2 (Lorenzo Berguillos, 2004), sino que también ocupa un papel importante en el ámbito sociolingüístico, es decir, en el desarrollo de la competencia comunicativa —conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación apropiada (Moreno, 1998) en la lengua objeto—.

Tragant y Muñoz (2000) estudian la relación entre edad y motivación como características individuales que no son indiferentes al contexto social del aprendizaje, y presentan diferentes tipos de motivación en grupos de escolares de varios cursos:

Intrínseca	Cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer. El motivo para realizar la actividad reside dentro de la actividad misma.
Extrínseca	Cuando se realiza una actividad específica, porque ayuda a obtener lo que se quiere. El motivo para realizar algo es conseguir una meta determinada fuera de la actividad misma (objetivos externos).
Integradora	Cuando se desea identificarse o interactuar con otro grupo etnolingüístico, o incluso integrarse en la comunidad meta (emigrantes) o de una motivación sociocultural, en la que interesa conocer mejor la gente y la cultura del grupo de la lengua meta.
Instrumental	Cuando se desea obtener un objetivo pragmático al estudiar una L2/LE. El motivo es un propósito utilitario como aprobar una asignatura o encontrar trabajo.

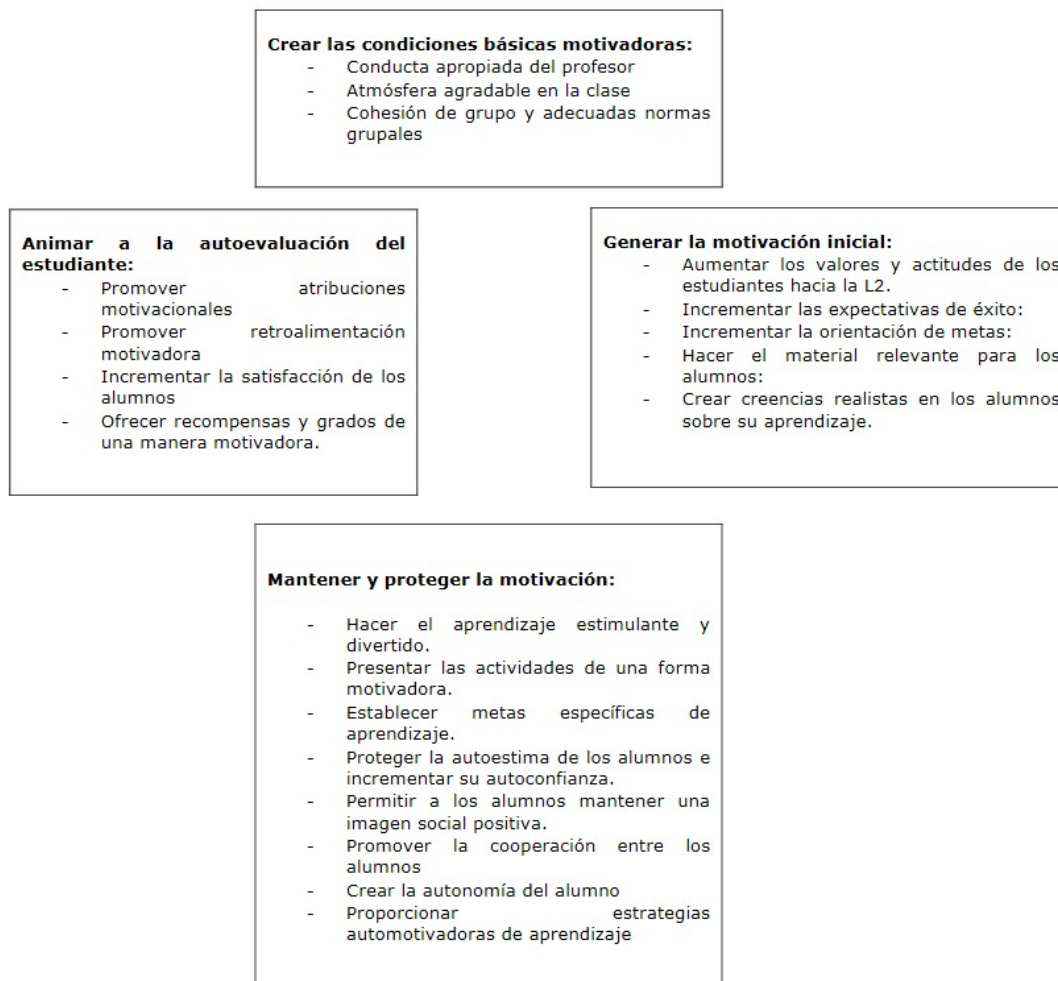
En su estudio, Tragant y Muñoz (2000) descubren que los aprendientes de una lengua extranjera mayores muestran una clara orientación hacia una motivación instrumental (como conseguir un buen trabajo en el futuro), mientras que en alumnos de menor edad dan mayor importancia a una motivación de naturaleza más intrínseca, como es el factor lúdico. Realizar tareas divertidas, interesantes o entretenidas para el grupo de alumnos con el que se trabaja, les despertará más interés y producirá más placer, actitud que beneficiará el proceso de aprendizaje.

Además, las autoras concluyen que hay una clara interacción entre la motivación y las actitudes por un lado, y la edad, las horas de clase recibidas y el rendimiento lingüístico por otro. Cuanto más mayor es el alumno, más se valora el factor instrumental y la actitud es más positiva cuando el alumno recibe más número de clases, es decir, en los cursos superiores.

Según Zoltan Dörnyei (2001) es una lástima que los centros educativos se olviden de incluir la motivación y los aspectos emocionales en el currículo. Desde su punto de vista, los profesores deben formarse en el área de la afectividad, ya que les aportará un ambiente más agradable en el aula que resultará en un aprendizaje más efectivo. Según la teoría de Dörnyei (2001, p. 29), los componentes necesarios para una enseñanza motivadora en el aula ELE son<sup>10</sup>:

---

<sup>10</sup> Para un estudio más exhaustivo de la teoría de Dörnyei (2001) se recomienda la referencia bibliográfica (Ramajo Cuesta, 2008)



Deci y Ryan (2000) plantean un modelo en el que se incluyen, además de la motivación extrínseca e intrínseca lo que denominan *desmotivación* o *amotivación*. Las dos primeras se diferencian por su grado de autorregulación (regulación interna de la conducta). Cuanto más interiorizada e integrada esté la regulación de la conducta, mayor autonomía, confianza y flexibilidad experimentará el alumno y en mayor medida será considerado por los profesores como independiente. La desmotivación sin embargo, vendría a ser una falta de regulación y a su vez de intencionalidad. Los desencadenantes de la desmotivación de un alumno pueden ser: a) pensamientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea, b) convencimiento de que la tarea es demasiado difícil para él y que no es competente para realizarla con éxito y c) sentimientos de indefensión y de falta de control, referidos a una percepción generalizada de que los resultados obtenidos no dependen en absoluto del esfuerzo desplegado (Ramajo Cuesta, 2008, pp. 14-15).

El profesor tiene un rol muy importante en este proceso de motivación o desmotivación. Tanto Dörney (ver tabla arriba procedente de Dörney, p. 29) como Deci y Ryan (2000) coinciden en que el profesor es el *mediador* (utilizando la denominación de Deci y Ryan) por ser modelos cognitivos y afectivos, es decir, mediadores al tener una conducta apropiada, crear una buena atmósfera en la

clase, estimular una cohesión de grupos y adecuadas normas grupales de la motivación creando (Ramajo Cuesta, 2008).

Como conclusión, la motivación es un factor muy importante para favorecer el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la lengua objeto e influye en la perseverancia del aprendizaje y en el deseo de interactuar con la comunidad lingüística objeto, así como también de comunicarse en dicha lengua. Sería conveniente crear condiciones adecuadas a las necesidades y motivos de cada grupo de alumnos. Tanto los profesores, como los autores de material y de diseños curriculares pueden ofrecer una enseñanza más significativa y eficaz (Minera Reyna, 2009).

## 2.6 La competencia comunicativa: expresión e interacción oral

En la introducción de esta tesis se ha planteado un problema partiendo de una entrevista a un grupo de alumnos ELE del último año de secundaria (Havo 5), de la que se pudo concluir que la necesidad primordial de estos estudiantes es dominar la lengua de forma oral, o sea la expresión e interacción oral. Este punto de vista coincide con anteriores estudios como el de Lorenzo y Coulomb (2005:113-117):

Es sabido que para un estudiante de ELE la adquisición de la competencia comunicativa es su principal objetivo. El ejercicio comunicativo es absolutamente indispensable en el estudio de un idioma extranjero, pues el dominio de la lengua hablada es insustituible tanto para quienes desean estudiarlo en profundidad, con fines específicos, o para aquellos que simplemente desean comunicarse en ese idioma. (Lorenzo & Coulomb, 2005, p. 113)

La destreza comunicativa comprende el dominio de las siguientes estrategias: (Vázquez, 2000)

COMPETENCIA COMUNICATIVA			
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	FLUIDEZ		
	COMPETENCIA ESTRATÉGICA	COMPETENCIA DISCURSIVA	COMPETENCIA CULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Dominio léxico.</li> <li>— Dominio sintáctico.</li> <li>— Dominio fonológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Cómo salir del paso.</li> <li>— Titubeos necesarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Producir cadenas de lengua, no palabras.</li> <li>— Adaptar mensajes.</li> <li>— Corrección (no mucha).</li> <li>— Intencionalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Gestos.</li> <li>— Mímica.</li> <li>— Valores.</li> </ul>

Como se aprecia en este esquema, son muchos los factores que influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa. Para llegar a hablar en una lengua extranjera se requiere tener conocimiento sobre la forma y el uso de dicha lengua. Además, para comprender la lengua meta es necesario entender la intencionalidad con que el mensaje se dice, para lo cual es necesario saber de la cultura del hablante nativo.



Este aspecto pragmático de la lengua, como ya se dijo en el apartado de la interculturalidad, es de crucial importancia para que dos personas con culturas diferentes puedan comunicarse. Sin un claro entendimiento de los aspectos estratégicos, culturales y discursivos, el desarrollo de la competencia lingüística podrá ser interrumpido. Un ejemplo de ruptura comunicativa pueden ser los elementos socioculturales que forman parte de un grupo de hablantes: respetar o no el turno de palabra puede frenar o estimular justo una conversación en marcha (Lorenzo & Coulomb, 2005, p. 114). Es por eso que en esta tesis se han tenido en cuenta dichos factores por medio de explicaciones a priori de las telecolaboraciones donde se destacaban cuestiones como posibles frases apoyo para salir del paso, la intencionalidad de un determinado gesto y los turnos de palabra comunes de la cultura española.

## 2.7 El desarrollo de un currículo ELE en Primaria

El desarrollo que ha sufrido el sistema educativo con respecto a la enseñanza de las segundas lenguas en Holanda, ha sido bien recopilado por Theo van Els (2009). Desde hace poco los alumnos holandeses de secundaria pueden aprender más que las tres lenguas, inglés, francés y alemán, que tradicionalmente se venían ofreciendo. Hoy en día, los alumnos pueden estudiar además español, frisón, ruso, turco y árabe. Cada vez existe más libertad para elegir qué lengua extranjera se quiere aprender, dependiendo de las condiciones personales y la motivación de cada alumno. Sin embargo, en las escuelas de Educación Primaria no existe esta libertad, todavía es el centro educativo el responsable de esta decisión. En que la enseñanza de lenguas extranjeras a una edad temprana ofrece beneficios, está de acuerdo Van Els (2009, pp. 243-244).

En Herder y Bot (2005, pp. 5-19) se describe cómo los criterios con los que hasta hace poco se diseñaba un currículo para aprender una segunda lengua se basaban en el dominio de la lengua (saber leer, escribir, escuchar y hablar) y en el conocimiento sobre el país y la cultura de la lengua meta. Sin embargo, actualmente, en la mayoría de los países se opta ya por utilizar un enfoque comunicativo.

Comunicarse en la segunda lengua es tanto el método didáctico como el objetivo cognitivo. Esto quiere decir, entre otros, que se dedica más atención a la comunicación oral que al conocimiento sobre gramática. En España por ejemplo la lengua extranjera no se ve ya como una colección de reglas y estructuras que el alumno debe controlar, sino como un instrumento para comunicarse en el contexto del aprendizaje. A la hora de crear un currículum se deberán diseñar actividades útiles con las que usar la lengua extranjera. Los profesores deben estimular el uso de la segunda lengua creando situaciones en que los alumnos puedan usar dicha lengua de forma espontánea. La variedad y calidad de *input* en el aula es un requisito imprescindible. La limitación más común con la que se encuentra el profesor es la falta de tiempo para crear actividades que precedan a la interacción entre el profesor y el alumno o

entre los alumnos entre sí (Herder & Bot, 2005).

Los requisitos que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar un currículo son, según Estaire (2011): crear oportunidades de participación en situaciones de comunicación en las que se pongan en juego los procesos que en la vida cotidiana son necesarios para llegar a la comunicación, otorgar un papel primordial a la comprensión o expresión de significados en estas situaciones de comunicación y por último, prestar atención a la forma durante la comunicación ya que implícitamente se está captando el uso de la forma.

## 2.8 El enfoque por tareas

El aprendizaje mediante tareas es un modelo didáctico dentro del enfoque comunicativo que ha tenido mucho éxito en las últimas décadas dentro del área de la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras y de una concepción cognitiva/constructivista del aprendizaje. Según la descripción de Estaire (2011, p. 3) este tipo de aprendizaje está basado en el principio de aprender el uso de la lengua usándola por medio de una actividad creativa que conforme el aprendizaje. Gracias a la realización de la tarea, se adquiere un conocimiento implícito (automático y rápido), que se desarrolla de forma subconsciente en situaciones de comunicación (Etaire S. , 2011). La autora señala que un sistema de aprendizaje basado en el mayor número de situaciones comunicativas posibles ofrecerá el contexto óptimo para un desarrollo integrado de todas las dimensiones de la competencia comunicativa: estratégica, pragmática-discursiva, sociolingüística y lingüística.

Skehan (1996, p. 38) define una tarea como:

“una actividad en la cual el significado es lo primero, existe algún tipo de relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación de la actuación en la misma se realiza en función de los resultados obtenidos”

Para Rod Ellis (2003), para que una tarea cumpla con las características que la definen debe:

- ser un plan de trabajo.
- prestar atención principalmente al significado, usando los recursos lingüísticos disponibles.
- arrancar el proceso del uso de la lengua como en la comunicación en el ‘mundo real’.
- usar cualquier actividad comunicativa de la lengua.
- tener un fin y resultado claramente definido para evaluar el cumplimiento de la misma.

Existen *tareas de apoyo lingüístico* (centradas en la forma) y *tareas de comunicación*. Este estudio se entra en el segundo tipo de tarea. Se pueden describir como las tareas en las que el alumno se centra en el significado (el mensaje) con una intención comunicativa a través de cualquiera de las actividades de la lengua; expresión, comprensión, interacción, mediación, en forma oral o escrita. Con

base en la teoría de Ellis (2003) la finalidad principal de este tipo de tareas es crear un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, tratando la lengua como una herramienta para la comunicación, favoreciendo así el desarrollo del conocimiento implícito y la construcción de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones -lingüística, estratégica, pragmática / discursiva, sociolingüística, resume Estaire (2009).

Ya que en este estudio se ha optado por tareas comunicativas con que desarrollar la expresión e interacción oral, la interacción es un elemento muy importante. Según el estudio de Jauregi (2012) la los criterios que las tareas deberán cumplir para garantizar una interacción significativa en el aula son:

1. Estimular el aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural (Byram 1997):
2. Adecuarse al alumno, respetando las necesidades, intereses e idiosincrasia del alumno
3. Tener un impacto positivo, es decir, las tareas serán motivadoras (Dörnyei 2001) y favorecerán una actitud positiva y abierta hacia la lengua y cultura meta.
4. Tener un resultado comunicativo claramente definido. Así las tareas tendrán un objetivo comunicativo claro, un resultado claramente definido, que podrá ser más abierto o más cerrado, convergente o divergente, según los objetivos de la tarea; seguirán un procedimiento claro y definido, que dependerá del objetivo de la tarea.
5. Ser operativas, es decir, profesor y alumnos podrán contar con recursos adecuados para apoyar la realización de la tarea. (Jauregi K. , 2012, p. 7)

Concretamente, TILA presenta el documento *TILA Best Practice Report (2015)* para la preparación del contenido de un proyecto telecolaborativo. Divide en tres fases: la fase preparatoria, la fase principal y la fase post.

Según TILA, la *fase preparatoria* se enfoca en establecer la base para la tarea principal. En esta fase el alumno (TILA Best Practice Report, 2015, p. 15):

- Debe acostumbrarse a los aspectos tecnológicos y a los modos de comunicación a usar.
- Se podría aprovechar esta fase para estimular el desarrollo de empatía en los alumnos para una comunicación intercultural exitosa.
- El profesor debería instruir a los alumnos de estudiar las técnicas de escuchar activamente para crear un entorno seguro, reducir tensiones y construir confianza y respeto.
- Los profesores deberían ayudarlos a explorar el asunto de la tarea y adquirir palabras y frases útiles.



En la *fase principal* se enfoca en la interacción comunicativa en ambientes sincrónicos y/o asincrónicos. TILA constata que puede ser un desafío implementar y organizar actividades telecolaborativas sincrónicas, teniendo en cuenta la organización de la clase. Tila recomienda poner al trabajar a los otros alumnos que no están realizando una tarea de telecolaboración, observando y analizando la interacción y previendo la fase post. En esta fase, un pequeño grupo de alumnos se dedican a la comunicación oral sincrónica a través de *BigBlueButton* o *OpenSim* mientras que el resto trabaja la comunicación escrita, la cual es más fácil de organizar y también tiene sus propios objetivos pedagógicos y propia relevancia (TILA Best Practice Report, 2015: 12).

En la *fase post* implica realizar actividades diseñadas para asegurar los resultados de aprendizaje y para reflexionar sobre el intercambio intercultural (TILA Best Practice Report, 2015: 25/28), por ejemplo: discutir, reflexionar y escribir de forma individual o grupal sobre qué se ha aprendido y sobre los aspectos lingüísticos adquiridos.



La primera parte de esta tesis ha pretendido construir una base para las páginas que siguen, con el fin de justificar la forma de trabajo y el diseño del material didáctico que a continuación se va a facilitar. A modo de recopilación, se presentan las conclusiones más importantes al final de este trabajo (apartado 5, *Conclusiones*).

### 3 METODOLOGÍA

Esta investigación de tipo exploratorio propone un ejemplo de currículo para la enseñanza/aprendizaje de ELE en la Primaria basado en un proyecto telecolaborativo entre alumnos nativos de español y alumnos holandeses.

En las próximas páginas se comenta cuál ha sido el método elegido para la investigación y cuál ha sido el transcurso del proceso, se describe la población con quien se ha llevado a cabo el proyecto y se explica qué instrumentos y recursos han sido utilizados para realizar la investigación.

Se recuerda que la pregunta central que sirvió de punto de partida a esta investigación era: ¿cómo se puede conseguir desarrollar la destreza de la expresión e interacción oral de una forma motivante desde una edad temprana?. Para poder responder a esta pregunta es necesario detenerse previamente en otras cuestiones que requieren aclaración, como por ejemplo: ¿cómo pueden los alumnos de Primaria desarrollar la destreza de la expresión e interacción oral en la lengua extranjera?, ¿cómo se puede influir su motivación por aprender la lengua y sobre la cultura meta? Y, ¿qué contenido debe tener un currículo escolar que dedique atención a la competencia intercultural?.

#### 3.1 Proceso del proyecto de telecolaboración

El proyecto de telecolaboración ha sido programado en tres fases que a continuación se describen:

##### A. FASE PREPARATORIA

- *Colaboración y autorización de las partes:* primeramente se ha ofrecido a un colegio de educación regular de Primaria en Holanda impartir clases de español durante cinco semanas separando a una clase en dos. Cuando se consiguió resolver dicho reto logístico, la dirección aceptó dicha oferta. La propuesta de proyecto<sup>11</sup> ha sido expuesta personalmente a la directiva de dos colegios de primaria de la provincia de Cáceres (España). En este manual se especifican los objetivos y la forma de trabajo (tiempo, rol del profesor y el alumno y, el programa). Entre estas condiciones se explican los acuerdos previos respecto a las cuestiones éticas de contacto, de conducta, la formación de parejas y herramientas. En este momento de contacto se han acordado explícitamente dichos requisitos previos, los objetivos, las fechas y momentos de contacto de los encuentros para la realización del proyecto. Ambos colegios mostraron entusiasmo y estaban dispuestos a colaborar con el colegio holandés pero, solo uno de los dos mostró continuidad para mantener el contacto durante semanas y

---

<sup>11</sup> ver “condiciones previas del proyecto” en el *Manual para el profesor nativo*

llevar a cabo la requeridas pruebas de videoconferencia. Se ha solicitado por escrito la autorización de todos los padres de los alumnos del proyecto para filmar a los menores de edad.

- *Pruebas tecnológicas:* se han planificado momentos de contacto con el jefe de estudios responsable del proyecto en España, para comprobar la calidad de las videoconferencia a través de BBB (*Big Blue Botton*) era óptima. Las primeras dos pruebas se hicieron desde dos ordenadores portátiles y la tercera desde dos ordenadores portátiles de forma sincrónica, o sea dos videoconferencias al mismo tiempo. La calidad de estas videoconferencias no era totalmente óptima, ya que el colegio español reconocía no tener suficiente ancho de banda. Los entrecortes en la comunicación llevaron a los profesores a replantearse las fechas y las herramientas. Se concedió a este colegio más tiempo para que la dirección pudiera acceder a portátiles más nuevos y con ello, más rápidos. El plan B sería en todo caso hacer uso de Skype si la comunicación a través de TILA seguía siendo problemática. En la cuarta cita virtual la conexión se cortaba después de cinco minutos, por lo que se decidió poner ya en marcha el proyecto. Se consideró aquí que tuviéramos que reiniciar las conexiones después de cada conversación de cinco minutos en parejas durante el proyecto mismo.

- *Diseño del material:* los criterios con los que ha sido diseñado el material se basan en las teorías expuestas en el marco teórico y se presentan detalladamente en el apartado *diseño material*. El objetivo principal que se pretende cumplir es desarrollar la competencia comunicativa, concretamente la expresión e interacción oral. Para crear una interacción que aporte un desarrollo significativo a esta competencia se ha atendido a los criterios propuestos por diversos investigadores (Jauregi 2012; Estaire 2009/2011; Ellis 2003).

## B. FASE PRINCIPAL

- *Las clases ELE:* en esta fase tuvo lugar la parte práctica del proyecto. Para el estudio, se han impartido clases de español en el colegio holandés (2 horas por semana por grupo). El grupo nativo ha necesitado una hora semanal para trabajar con el material y preparar las conversaciones para la videoconferencia. La finalidad didáctica para este grupo ha sido el desarrollo de la competencia cultural, ofrecer *input* en la lengua materna como comportamiento empático para el alumno en el extranjero que quiere aprender su lengua, además de la afinidad con herramientas tecnológicas. Los dos grupos de niños holandeses han recibido un curso de español (ELE) de dos horas por semana por grupo durante las mismas cinco semanas. La primera hora se dedicaba a la fase de preparación; interpretación de un *input* comprensible, recopilación de léxico necesario para la producción lingüística, práctica de la pronunciación, aclaraciones en cuanto al mensaje o su intencionalidad. En el caso del grupo experimental, la segunda hora semanal de clase se dedicaba a la telecolaboración misma, basada en conversaciones de cinco minutos en parejas (un nativo español y un aprendiente ELE). Las sesiones estuvieron rigurosamente organizadas: unos cinco minutos por conversación y han sido grabadas para posterior análisis. En el caso del grupo control, las conversaciones se mantenían

con otro compañero de clase y/o con la profesora. El tiempo restante de la segunda hora de clase se utilizaba para trabajar de forma escrita en la fase post de las tareas (TILA, 2015).

### C. FASE POST

- *Recopilación y evaluación de datos:* durante dos entrevistas informales, tanto los alumnos españoles como los holandeses mostraron mucho interés por este proyecto. La motivación *a posteriori* ha sido medida a través de un formulario de motivación (Faber, 2015) que se muestra al final de este trabajo (véase apartado 3.5.2. *análisis motivacional*) Todas las conversaciones que han sido mantenidas por los aprendientes ELE (tanto el grupo control como el experimental) han sido grabadas por medio del recurso BBB (*recording option*) o con una cámara tradicional. El nivel de desarrollo de la competencia comunicativa, la expresión e interacción oral, ha sido evaluada por un grupo de cuatro nativas hablantes de español por medio del formulario DELE del nivel A1 (véanse páginas 28 y 29).
- *Reflexión:* los resultados y las conclusiones de este trabajo son fruto de la reflexión sobre el proceso y los resultados del proyecto de telecolaboración (léanse estos apartados).

## 3.2 Las escuelas y los participantes

El proyecto ha sido llevado a cabo gracias a la colaboración de en total 30 alumnos de Primaria y sus respectivos profesores.

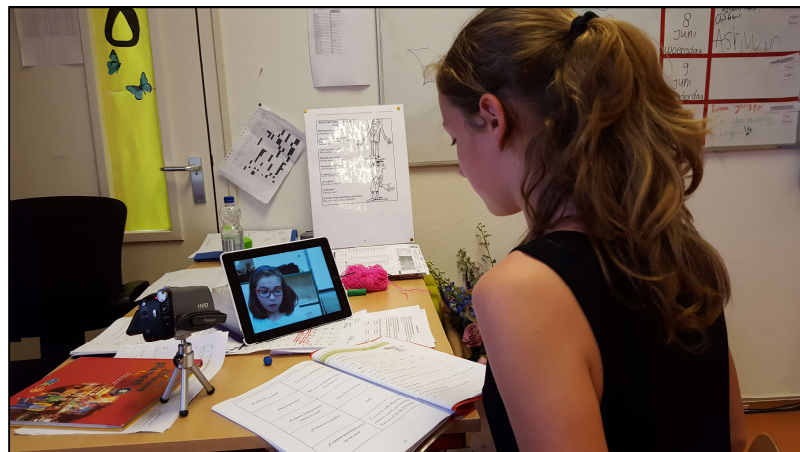
- La *escuela* nativa española colaboradora en el proyecto ha sido el Colegio Público CRA. Valle del Alagón (Alagón del Río, Cáceres, España) y el proyecto ha sido coordinado por el jefe de estudios del mismo. La escuela holandesa donde se han impartido las clases era Distelvlinder (Culemborg, Holanda). La autora de esta trabajo ha coordinado el proyecto e impartido las clases ELE. Ambos colegios son públicos y ofrecen educación regular.
- *Los alumnos:* en cuanto a la distribución de los alumnos, por un lado el grupo de los *alumnos nativos españoles* estaba formado por seis alumnos de quinto <sup>12</sup>de primaria. Por otro lado, el grupo de 24 alumnos holandeses (no nativos) del “grupo ocho”<sup>13</sup> del colegio. Para realizar este proyecto, este último ha sido dividido de la forma más homogénea posible (sexo, edad y nivel cognitivo) en dos grupos de 12 alumnos (determinado por la profesora que conocía bien el grupo) y los dos subgrupos son aquí denominados: grupo *tradicional o de control* y grupo *experimental*. En ambos grupos se encontraba un niño que presentaba circunstancias beneficiosas para el aprendizaje de una lengua extranjera (bilingües neerlandés- maghrebí). También se tuvo en cuenta que en los dos grupos hubiera niños con dificultades para el aprendizaje de la lengua meta (2 alumnos por grupo tenían dislexia).

---

<sup>12</sup> Quinto de primaria en España es similar a séptimo en Holanda

<sup>13</sup> Octavo de primaria en Holanda es similar a sexto en España.

Fotos durante el proyecto de telecolaboración



### 3.3 Diseño del material

El material didáctico que a continuación se presenta ha sido diseñado especialmente para este estudio con la finalidad de promover el aprendizaje ELE desde la Primaria. El material para esta propuesta de currículo tiene un enfoque por tareas. El objetivo didáctico para el grupo de alumnos nativos españoles es desarrollar la competencia intercultural. El de los dos grupos aprendientes de ELE es, sobretodo, desarrollar la destreza comunicativa oral.

#### 3.3.1 Manuales

*Anexo 1: Manual para el profesor del grupo nativo español:* como la organización y coordinación de estos proyectos internacionales suponen un esfuerzo considerable (Jauregi K. , 2012) se ha diseñado un manual para describir detalladamente los requisitos necesarios en la fase previa al proyecto. La finalidad es evitar posibles malentendidos y estimular un buen trabajo en equipo. Las condiciones están basadas en el apartado de cuestiones éticas de TILA (2015).

En el siguiente recuadro se especifican los temas de forma esquematizada que se tratan en este manual para el profesor (véase anexo “manual para el profesor del grupo nativo)

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Material para el profesor<ol style="list-style-type: none"><li>1.1.Descripción del proyecto</li><li>1.2.Objetivos</li><li>1.3.Condiciones previas<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Cuestiones éticas de contacto</li><li>▪ Cuestiones éticas de conducta</li><li>▪ Formación de parejas</li><li>▪ Cuestiones de privacidad</li><li>▪ Herramientas</li></ul></li><li>1.4.Forma de trabajo<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Tiempo</li><li>▪ Preparación del profesor</li><li>▪ Trabajo del alumno</li><li>▪ Programa</li></ul></li></ol></li></ol> |
|--|

*Anexo 2: Manual para el alumno nativo español:* para facilitar al grupo colaborador una herramienta de trabajo con la que desarrollar la competencia intercultural y así favorecerles a ellos también con este intercambio (Byram 1997, Baker&Clark 2010, Messina Albarenque 2015, TILA 2015).

*Anexo 3: Un manual para el alumno no nativo (niño holandés) del “grupo tradicional”:* este grupo recibe explicaciones gramaticales explícitas de la profesora. Usa un pequeño cuaderno y el libro



de texto Gente Joven 1 para trabajar la gramática. El vocabulario referente a la tarea de cada semana se presenta en *PowerPoint*, como al grupo experimental. El manual consiste en la tarea final, la conversación semanal que debe mantener con un compañero de clase o la profesora.

*Anexo 4: Un manual para el alumno no nativo (niño holandés) del “grupo experimental”:* para trabajar la adquisición de la lengua extranjera gracias a la comunicación auténtica con un niño nativo y para ser más consciente del intercambio cultural que está llevando a cabo. El manual consiste en una serie de ejercicios diseñados concretamente para el proyecto telecolaborativo.

### 3.3.2 Tareas

Las tareas para los tres grupos tienen una pregunta central con la que se pretende despertar el interés del alumno por conocer a la pareja de con la que conversará en la siguiente clase y así contribuir a fomentar no sólo el proceso de aprendizaje de la lengua sino la conciencia intercultural (Byram 1997, Jauregi 2012). Las tareas han sido diseñados con el mismo *lay-out* y estructura para servir de apoyo audiovisual (iconos, colores...). De este modo, a pesar de que las instrucciones son muchas veces en la lengua meta, los aprendientes ELE serán capaces de trabajar individualmente y ser conscientes del proceso del aprendizaje. Este apoyo visual puede servir también de ayuda durante las sesiones telecolaborativas.

Ejercicio	Tarea	Forma de trabajo y tiempo
1: Vamos a pensar...	Pre- tarea	 individual ⌚ 5 minutos
2: Vamos a contar...	Preparación	 en parejas ⌚ 5 minutos
3: Vamos a escuchar...	Ejecución (videoconferencia)	 en parejas ⌚ 5 minutos
4: Vamos a jugar...	Ejecución	 individual ⌚ 10 minutos
5: Vamos a reflexionar...	Post- tarea	 individual ⌚ 5 minutos

Las tareas están compuestas por cinco ejercicios y forman parte de tres fases (TILA, 2015):

- Fase preparatoria: estimular el desarrollo de empatía en los alumnos para una comunicación intercultural exitosa, el profesor instruyó a los alumnos de estudiar las técnicas de escuchar activamente para crear un entorno seguro, reducir tensiones y construir confianza y respeto. El profesor les ayudó explorar el asunto de la tarea y adquirir palabras y frases útiles.
- Fase principal: en esta fase los alumnos mantienen conversaciones en español de forma sincrónica a través de BBB; con compañeros de clase en el caso del grupo tradicional y con los niños nativos en el caso del grupo experimental. El resto del grupo observa, analiza la interacción y trabaja en la fase post
- Fase post: con la realización de estos ejercicios se aseguran los resultados de aprendizaje y la reflexión sobre el intercambio intercultural.



Para elegir el contenido temático de las tareas de los alumnos aprendientes de ELE se ha tenido en cuenta la edad del grupo de alumnos, la funcionalidad para el objetivo semanal de comunicarse con otra persona en español y que ninguno de los alumnos tenía algún conocimiento sobre la lengua española (nivel A0). Los grupos no nativos, debido a su limitación en la lengua extranjera, trabajan la competencia intercultural gracias a las explicaciones en la lengua materna que el profesor da durante la fase previa y de reflexión de cada tarea.

Para los alumnos nativos, el fin de la tarea es telecolaborar con los aprendientes de español pero desde los otros ejercicios trabajan la competencia intercultural. Estos ejercicios han sido diseñados especialmente para aprender a reflexionar sobre su propia cultura y aprender aspectos culturales sobre Holanda (fase previa y post de cada tarea).

**Tarea 1: ¿Cómo eres?**; tarea para romper el hielo entre nativos y no nativos donde se identifican físicamente tras una previa descripción en español enviada anónimamente por grabación asincrónica. Con esta tarea se descubren y discuten los posibles estereotipos relacionados con el aspecto físico de ambas culturas.

**Tarea 2: ¿Quién eres?**; tarea para intercambiar información básica sobre su nombre, edad y gustos personales. Con esta tarea se aprecian las diferencias culturales respecto a la celebración de un cumpleaños.

**Tarea 3: ¿Cómo es tu cole?**; tarea para intercambiar información referente a sus colegios. Con esta tarea se es consciente de las diferencias culturales referentes al ritmo de vida (horarios, transporte) en ambos países.

**Tarea 4: ¿Dónde vives?**; tarea para intercambiar información referente a sus casas. Con esta tarea los alumnos discuten las razones de las diferencias entre las casas en ambos países relacionadas con la cultura como forma de vida.

**Tarea 5: ¿Cómo es tu familia?**; tarea para intercambiar información referente a sus familias y residencia. Con esta tarea se intercambia conocimientos sobre los hábitos sociales referentes a la familia que suelen ir unidos a una cultura.



## 3.4 Procedimiento

### 3.4.1 Formación de parejas

Para llevar a cabo las sesiones de telecolaboración entre el grupo nativo y el grupo experimental ha sido necesaria una previa planificación. El grupo de nativos españoles estaba compuesto por seis alumnos. El grupo experimental estaba compuesto por doce alumnos. Se han formado “parejas” fijas a partir de la semana dos, compuestas por un alumno nativo que mantenía conversaciones con dos alumnos no nativos. De esta forma se ha pretendido proteger al alumnos no nativo (quien ya tenía la dificultad lingüística) de tensiones de continuos cambios y estimular un intercambio comunicativo cada vez más fluido y personal. En la primera semana se optó por un juego para romper el hielo donde se enviaban fragmentos de voz a ciegas; audios por WhatsApp de forma asincrónica. Los alumnos tenían que encontrar a su pareja de videoconferencia en la foto de grupo donde aparecían sus nombres.

En el caso del grupo tradicional las conversaciones se mantenían entre los compañeros de clase mismos y/o con la profesora.

### 3.4.2 Medios tecnológicos

Es necesario detenerse en las complicaciones tecnológicas que tuvieron lugar durante el proceso de este estudio. En primer lugar, la conexión entre los dos profesores a través de TILA fue retrasada por el filtro de seguridad que las escuelas españolas tienen a cualquier página web que no sea el Intranet del organismo mismo, según declaró el profesor. Costó más de dos semanas conseguir la autorización para liberar la página de TILA de estos filtros.

En según lugar, las calidad de las conexiones no fue óptima. Cuatro de las videoconferencias tuvieron lugar a través de BBB (BigBlueButton). Como las diferentes pruebas que los dos profesores hicieron desde dos ordenadores diferentes a través de la plataforma a priori ya habían tenido cortes y problemas de imagen, a modo de precaución, se realizaron las conexiones desde un solo ordenador. Este factor tuvo como consecuencia que en alguna ocasión faltó el tiempo dentro del horario escolar para terminar todas las conversaciones. A los alumnos sin embargo, no les importó quedarse cinco minutos más en la escuela para poder hablar con su pareja de videoconferencia. A pesar de que se usó la banda ancha y Firefox o Mozilla para realizar las conexiones, tal y como aconseja TILA, la tecnología falló en la segunda semana. La persona responsable del proyecto en España reconoció que era su colegio el que tenía muchos problemas técnicos, que su conexión a Internet no había sido nunca óptima. Para no paralizar el proyecto ni la planificación del programa, se había acordado de antemano un plan de escape por si se daba esta situación. La solución fue usar Skype como recurso comunicativo.

Con el grupo tradicional se realizaron grabaciones y no hubo complicaciones técnicas.

### 3.4.3 Equipo de evaluadores

Las personas encargadas de evaluar las grabaciones han sido cuatro nativos de español. Antes de comenzar la evaluación, la coordinadora de este proyecto ha aclarado preguntas y ha explicado a los cuatro evaluadores los tecnicismos que aparecen en el formulario. El propósito de estas explicaciones previas a la evaluación era garantizar la objetividad del análisis eliminando discrepancias entre los cuatro evaluadores. Otra estricta condición era que no se podía hacer saber (hablando o con gestos) cuál era su impresión cada uno de los alumnos según las grabaciones obtenidas en la cuarta semana, para ser totalmente neutrales e independientes en su criterio de evaluación.

## 3.5 Determinación de la muestra

El objetivo general de esta tesina es investigar cómo se puede desarrollar la destreza de la expresión e interacción oral de una forma atractiva desde una edad temprana. Para ello, se ha experimentado con una propuesta de currículo escolar apto para la inclusión del español como lengua extranjera (nivel A1 del Marco). El objetivo didáctico, tanto para el grupo tradicional como el experimental, es desarrollar la destreza de la expresión e interacción oral en la segunda lengua.

Ambos grupos comparten la tarea comunicativa semanal y parten del mismo nivel de español (nivel A0), ya que ninguno de ellos ha recibido nunca clases de español o se mueve en un entorno rico en *input*. Las diferencias en la enseñanza adoptada con los dos grupos son que:

a) con el grupo experimental se ha intentado comprobar si uso de la telecolaboración en clases de Primaria tiene repercusiones positivas sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

b) con el grupo experimental no recibió explicaciones gramaticales y el tradicional sí. Para el *grupo experimental*, el propio contacto y uso con la lengua meta es suficiente para asumir de manera “natural” el proceso de comunicación, aunque siempre podían intervenir este proceso ‘natural’ para tomar consciencia del conocimiento lingüístico formulando preguntas sobre la forma e intención del lenguaje (Bialystok, 1991).

c) el grupo experimental utilizaba material diseñado especialmente para este proyecto compuestas de tareas (ver 3.3.2.). Para el grupo *tradicional* sin embargo, se ha preparado un plan de trabajo para la serie de clases con cinco semanas de duración basada en el manual comunicativo Gente Joven 1 (versión rosa). Este libro de texto se utiliza mucho en los institutos de Secundaria en Holanda para dar clases de Español ELE del nivel A1. Las unidades que se han tratado cubrían los mismos temas que para el grupo tradicional. El grupo tradicional, por las explicaciones gramaticales explícitas, era tal vez consciente de la forma y el uso de la lengua; por ejemplo, la conjugación de los verbos básicos como



hablar, ser, tener o los artículos determinados e indefinidos (véanse anexos referentes al material didáctico).

Con las muestras recogidas a modo de grabación se ha podido evaluar a posteriori el nivel de expresión e interacción oral (DELE, nivel A1). Se han optado por las grabaciones de la semana cuatro porque los alumnos estaban ya acostumbrados a las clases de español y a las videoconferencias.

El grado de motivación entre ambos grupos holandeses colaboradores en el proyecto (grupo tradicional y experimental) ha tenido un impacto sobre este estudio, por lo que se han medido el nivel y las razones de motivación al final del proyecto. La herramienta utilizada ha sido un formulario diseñado por Messina Albarenque (2015).

### **3.6 Instrumentos de recolección de datos**

#### **3.6.1 Análisis lingüístico: expresión e interacción oral**

Se han analizado las muestras de producción oral de la cuarta semana de los dos grupos de alumnos holandeses (tradicional y experimental) desde una perspectiva global de la destreza. Este momento resultó relevante porque había el mismo número de niños presentes y los alumnos estaban ya acostumbrados al método de las clases de español. La herramienta utilizada ha sido el formulario DELE nivel A1. Las medidas analíticas fueron: alcance, corrección y coherencia en cuatro niveles diferentes (0 para el nivel más bajo y 3 para el más alto). Se consideró que no era apropiado utilizar medidas de precisión lingüística dado que en la programación oficial de las clases de idioma extranjero en estas etapas no se incluye este objetivo.

DELE A1. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Alcance	
3	Dispone de un repertorio suficiente para desenvolverse con cierta eficacia y dejar claro lo que quiere decir en las situaciones de comunicación y de supervivencia, en que proporciona e intercambia información personal y de su entorno, o sobre objetos, lugares o personas, actividades cotidianas, hechos o acontecimientos, deseos y preferencias, estados físicos o anímicos, valoraciones...
2	Utiliza un repertorio de palabras, grupos de palabras y fórmulas memorizadas, que le permite: proporcionar e intercambiar información limitada: datos personales o del entorno más inmediato (personas o lugares conocidos, pertenencias, actividades, gustos...), y satisfacer necesidades muy inmediatas.
1	Su repertorio se limita a unas pocas expresiones y palabras aisladas. No es suficiente para transmitir los mensajes ni para desenvolverse en conversaciones muy breves o en situaciones de necesidad inmediata.
0	Silencio, o apenas dos o tres palabras comprensibles. Indica que no comprende.

DELE A1. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Coherencia	
3	Produce un discurso bastante continuo a base de enunciados enlazados de forma básica («porque», «pero»...). Pueden ser evidentes todavía las pausas o reformulaciones, pero no requieren demasiado esfuerzo. Utiliza algunos elementos de referencia (adverbios, demostrativos, etc.) y deja claras algunas relaciones lógicas (causa, finalidad...). En las conversaciones, intercambia información relevante, reacciona a ella de forma adecuada, e indica que (no) sigue el hilo.
2	Se expresa mediante enunciados breves, palabras o grupos de palabras, que enlaza de forma mínima («y, también...»). Logra salvar la comunicación, a pesar de que su discurso es discontinuo y necesita emplear pausas, alargamientos, reformulaciones o repeticiones, sobre todo, para buscar palabras o expresiones menos familiares. En las conversaciones, es capaz de solicitar ayudas, repeticiones y aclaraciones.
1	La comunicación se hace prácticamente imposible, debido a un discurso totalmente discontinuo e inconexo, con pausas muy abundantes, falsos comienzos, repeticiones o silencios muy prolongados. Sus respuestas o reacciones, a veces, no se corresponden con las intervenciones del interlocutor.
0	Silencio completo o únicamente falsos comienzos para producir unas pocas palabras no pertinentes en la situación de comunicación.

DELE A1. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Corrección	
3	Muestra control sobre las reglas básicas y categorías gramaticales (tiempos de indicativo, concordancias, artículos, posesivos, perífrasis básicas...), necesarias para construir correctamente oraciones sencillas. Es posible que todavía cometa errores, que no interfieren en la comunicación: confusión de tiempos verbales, concordancia, conjugación...
2	Utiliza unas pocas construcciones gramaticales sencillas y modelos de oraciones, previamente memorizados, con verbos, generalmente, en presente de indicativo. Con dudas, vacilaciones y errores, mantiene las concordancias básicas, conjuga verbos, selecciona verbos copulativos para identificar, situar entidades y atribuirles cualidades mínimas... Influencia de otras lenguas.
1	Se esfuerza por construir oraciones muy breves, a base de formas verbales en infinitivo o en presente, algunos nombres o adjetivos, sin relaciones de concordancia... La comunicación se hace muy difícil debido a los numerosos errores o interferencias de otras lenguas.
0	Silencio, repetición literal no adecuada de las intervenciones del interlocutor o unas pocas frases, sin sentido, incomprensibles. Comunicación imposible.



### 3.6.2 Análisis motivacional: autoevaluación<sup>14</sup> de los aprendientes ELE

A continuación se muestra el formulario de autoevaluación que ha sido rellenado por todos los alumnos no nativos (tradicional y experimental) para medir el nivel de motivación. Dado que este instrumento ha sido originalmente diseñado para un grupo de alumnos de secundaria, el formulario ha sido adaptado al grupo meta de este estudio, alumnos del último año de primaria. La posibilidad de respuesta ha sido simplificada a tres (estoy de acuerdo- estoy un poco de acuerdo- no estoy de acuerdo) teniendo en cuenta el grado de complejidad del formulario para este grupo meta. Además, la profesora ha explicado a todos los alumnos los términos que no quedaban claros y se ha dado una descripción de las diferencias en las dos formas de enseñanza utilizadas para el proyecto. Por ser compañeros de clase, los alumnos tenían una buena visión de lo que el otro grupo estaba haciendo durante el proyecto.

---

<sup>14</sup> Adaptación de la propuesta realizada por Faber (2015).





*Cuestionario de autoevaluación motivacional para los alumnos no nativos: grupo experimental y grupo tradicional.*

**Cuestionario después del curso de español en Educación Primaria**

*Zet een kruis in het vakje WAAR of NIET WAAR bij de volgende zinnen:*

<b>Houding tegenover de leersituatie</b>	<b>Eens</b>	<b>Beetje eens</b>	<b>Niet eens</b>
1. Ik heb veel Spaans geleerd in korte tijd.			
2. Ik kan beter Spaans spreken als ik dat doe met een <i>native speaker</i> (iemand uit Spanje).			
3. Ik leer liever Spaans door middel van <i>telecollaboration</i> (TILA, Skype) dan door middel van 'gewone' lessen.			
4. Ik vind het leuk om de computer/het internet te gebruiken om te communiceren met mensen van over de hele wereld.			
5. Ik vind het minder eng om via de computer met anderen Spaans te spreken dan 'in het echt'.			
6. Internet en <i>telecollaboration</i> zijn goede middelen om meer te leren over verschillende mensen en culturen.			
7. Met een tekstboek en mijn aantekeningen op het schriftje in de les kan ik net zo goed Spaans leren spreken als de groep die aan <i>telecollaboration</i> (TILA, Skype) doet.			
8. Zonder een grammatica uitleg (lidwoorden, werkwoorden...enz.) kan ik niet Spaans leren spreken.			
9. Het gebruik van de computer (TILA, Skype) tijdens de Spaanse lessen geeft mij meer kansen om authentiek (echt) Spaans te horen, te gebruiken en te oefenen.			
10. Ik wil vaker werken middels telecollaboration omdat een leuke uitdaging is.			
11. Het uitvoeren van de telecollaboration-taken was frustrerend.			
<b>Houding tegenover het leren van de Spaanse taal</b>	<b>Eens</b>	<b>Beetje eens</b>	<b>Niet eens</b>
12. Ik vind Spaans leren leuk.			
13. Ik voel me ongemakkelijk als ik met iemand in het Spaans moet spreken.			
14. Spaans leren is nuttig en belangrijk.			



A continuación, se ha realizado un análisis desde el punto de vista cuantitativo con los datos resultantes de este análisis motivacional para obtener información acerca de la distribución de una determinada variable.

Las herramientas que han sido empleadas para la realización del análisis son:

- La media (M) de un conjunto de datos se obtiene como la suma de todos los valores de todas las observaciones, dividida por el número total de observaciones, es decir, la media es el promedio aritmético del conjunto de datos.
- La desviación estándar (DS) es un índice numérico que proporciona la dispersión de un conjunto de datos, es decir, cuánto tienden a alejarse los valores concretos de la media en una distribución de datos. Cuanto mayor es la desviación estándar, mayor es la dispersión de los valores observados. La desviación estándar es el promedio de las desviaciones individuales de cada observación con respecto a la media de una distribución. Así, la desviación estándar mide el grado de dispersión o variabilidad.

Con el objeto de poder aplicar las herramientas descritas anteriormente, se deben corregir algunos de los datos existentes en los gráficos. Ello es debido a que algunas de las preguntas han sido formuladas para que la respuesta obtenida sea una valoración positiva mientras que otras preguntas son formuladas de manera opuesta. Concretamente se le pidió a la muestra *“eens”* (estoy de acuerdo), como la respuesta positiva que favorecería el uso de la telecolaboración en el aula. Partiendo de este valor positivo de la primera columna, se han reinterpretado las preguntas número 7, 8, 11 y 13, considerando la columna *“niet eens”* (no estoy de acuerdo) como el valor positivo a favor de la telecolaboración. Esta medición debe dejar ver si el grupo experimental está más motivado que el grupo tradicional gracias al uso de este método de enseñanza.

### 3.6.3 Análisis intercultural

El análisis que recoge las opiniones de los alumnos con respecto al desarrollo de la competencia intercultural, recopila las opiniones de todos los alumnos participantes en este estudio; tanto los nativos españoles, como los no nativos (grupo experimental y tradicional). De este modo se observarán tres perspectivas diferentes referentes a la interculturalidad.

*Cuestionario<sup>15</sup> de autoevaluación intercultural para los alumnos no nativos: grupo experimental y grupo tradicional.*

Cuestionario después del curso de español en Educación Primaria			
Interculturele communicatie	Eens	Beetje eens	Niet eens
15. Ik wil graag meer weten over mensen uit Spanje of andere Spaanstalige landen.			
16. Ik ben nu bewuster van wat typisch Nederlands is door de lessen Spaans.			
17. Ik wil later mensen uit een andere cultuur leren kennen.			

Para el análisis intercultural se han realizado un análisis cuantitativo igual que en el caso del análisis motivacional. Las herramientas utilizadas han sido la media (M) y la desviación estándar (SD). Este instrumento muestra si el grupo experimental ha conseguido desarrollar más la competencia intercultural que el grupo tradicional. El número de alumnos que marcó la respuesta “eens” (estoy de acuerdo) en cada grupo es considerado como la valoración positiva referente al desarrollo de la competencia intercultural.

---

<sup>15</sup> Adaptación de la propuesta realizada por Faber (2015).





Cuestionario<sup>16</sup> de autoevaluación intercultural para los alumnos nativos españoles

<b>Autoevaluación</b>	individual	10 minutos
-----------------------	------------	------------

Rellena este formulario poniendo una cruz según tu propia opinión:

0 = no, y no me interesa / no lo necesito  
 1 = no del todo, pero me interesa  
 2 = progreso, pero podría hacerlo mejor  
 3 = bastante bien, pero aún me falta  
 4 = lo he logrado  
 5 = sí, pero me interesa profundizar

Descriptor A1 Competencia Intercultural (modelo Byram 2012)	1	2	3	4	5
1. Sé señalar los valores que son importantes en mi país y para mi gente.					
2. Puedo reconocer qué aspectos de mi cultura me gustan más y cuáles menos.					
3. Puedo dar razones acerca de esas preferencias y rechazos.					
4. Soy consciente de que la diversidad de culturas, valores y visiones del mundo es enriquecedora.					
5. Conozco las razones o causas de ciertos comportamientos, costumbres y valores que en líneas generales caracterizan a las personas de habla hispana.					

Entrega este formulario relleno a tu profesor/a.

*¡Gracias por tu (tele) colaboración!*

<sup>16</sup> Propuesta de basada por Messina Albarenque (2015) basada en: Goedenough citado en Baxter, 1983; Kramsch, 1993; Matsumoto, 2000; Byram, 2002; Van Hooft et al. 2002; Denis y Matas Pla, 2002; Deardorff, 2006; Kumaravadelu, 2006a, 2006b)

## 4 RESULTADOS

En este apartado se encuentran los resultados fruto de las investigaciones de carácter lingüístico, motivacional e intercultural que han pretendido dar respuesta a las preguntas parciales con las que se pretende resolver la pregunta de investigación: ¿cómo se puede conseguir desarrollar la destreza de la expresión e interacción oral de una forma motivante desde una edad temprana?.

### 4.1 Resultados del análisis lingüístico: expresión e interacción oral

El análisis sobre el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa oral (expresión e interacción oral) ha sido determinado según los criterios de evaluación del formulario DELE (A1). Éste distingue tres subcategorías en tres niveles (véanse descripciones de los criterios en el apartado 3.6.1). Los resultados del análisis lingüístico pretenden dejar ver si el uso de la telecolaboración entre alumnos de Primaria tiene un efecto positivo en el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Los gráficos muestran la media (M) de los resultados obtenidos en ambos grupos.

- **Alcance:** los resultados de las evaluaciones (véanse gráficos 1 y 2) demuestran que el grupo experimental ha conseguido un nivel de alcance más alto que el grupo tradicional. Llamativa es la evaluación que asevera la gran diferencia en nivel de alcance: el 79% del grupo experimental dispone de un repertorio de palabras para proporcionar e intercambiar información de forma limitada (nivel 2 DELE), frente a un 28% del grupo tradicional. El 14% del grupo experimental dispone de suficiente repertorio para desenvolverse con cierta eficacia y dejar claro lo que quiere decir (nivel 3 DELE), frente a un 5% en el grupo tradicional. En el grupo tradicional destaca que la mayoría de los alumnos, un 67%, no tiene suficiente repertorio para transmitir el mensaje, cuando en el grupo experimental sucede en un 7% de los casos.

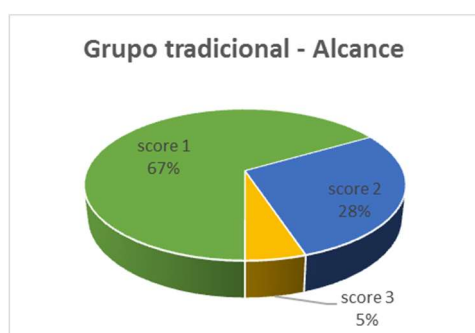


Gráfico 1

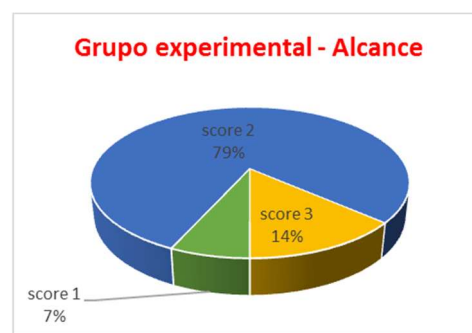


Gráfico 2

- **Corrección:** los resultados de las evaluaciones (véanse gráficos 3 y 4) demuestran que el grupo experimental ha conseguido un nivel de corrección más alto que el grupo tradicional. En el grupo tradicional nadie (0%) muestra control sobre las reglas básicas y categorías gramaticales para construir correctamente oraciones sencillas (nivel 3), en el grupo experimental sí (11%). La mayoría de los alumnos utilizan construcciones gramaticales sencillas previamente memorizados (nivel 2) pero resulta interesante la diferencia entre el grupo tradicional (46%) y el experimental (80%). La comunicación se hizo difícil por la cantidad de errores o la interferencia de otras lenguas en mayoritariamente para el grupo tradicional (54%) y no tanto para el grupo experimental (9%).

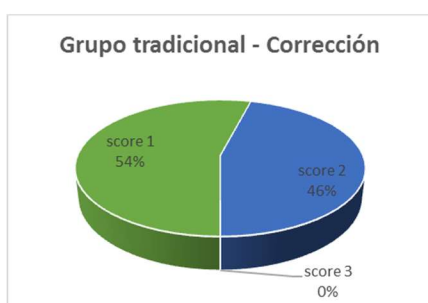


Gráfico 3

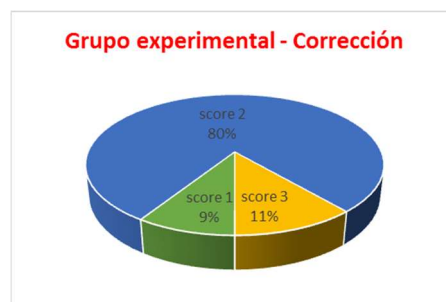


Gráfico 4

- **Coherencia:** los resultados de las evaluaciones (véanse gráficos 5 y 6) demuestran que el grupo experimental ha conseguido un nivel de coherencia más alto que el grupo tradicional. Ninguno (0%) de los participantes del grupo tradicional ha conseguido producir un discurso enlazados de forma básica intercambiando en las conversaciones información relevante relacionada de forma adecuada (nivel 3), en el grupo experimental sí (9%). La mayoría de los alumnos del grupo experimental (86%) se expresa mediante enunciados breves enlazados entre sí, logrando salvar la comunicación otros recursos a pesar de la discontinuidad del discurso (nivel 2), en el caso del grupo tradicional ocurre en un 45% de los casos. Más de la mitad del grupo tradicional (55%) muestra una comunicación prácticamente imposible debido a un discurso totalmente discontinuo e inconexo (nivel 1), frente a un reducido grupo experimental (5%).

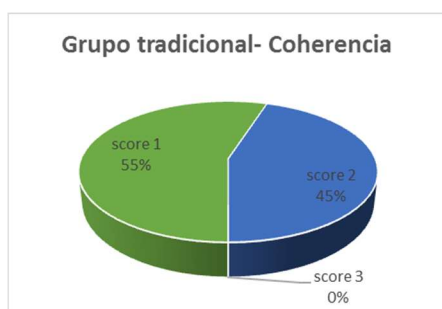


Gráfico 5

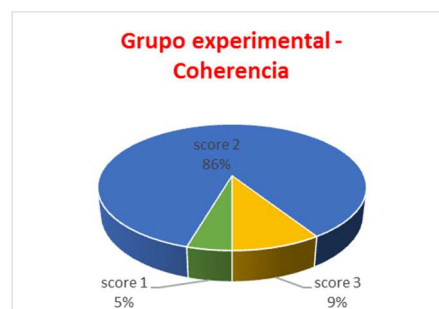


Gráfico 6



## **4.2 Resultados del análisis motivacional: autoevaluación de los alumnos no nativos**

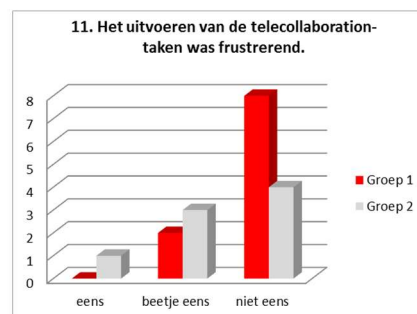
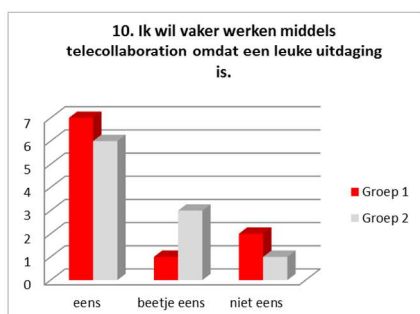
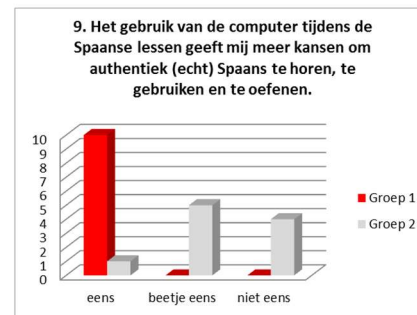
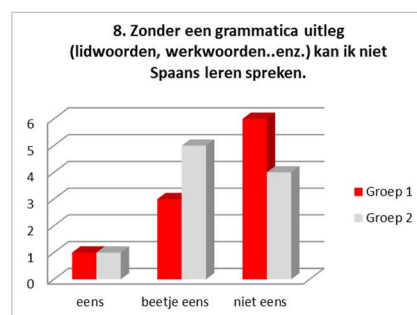
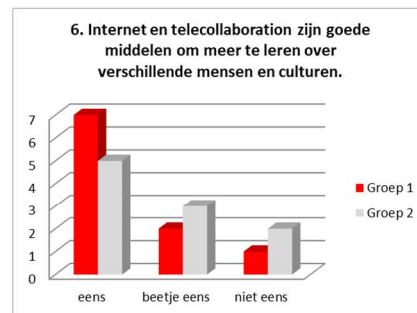
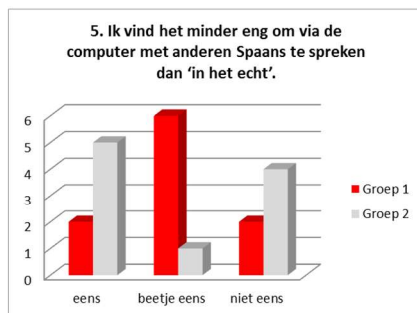
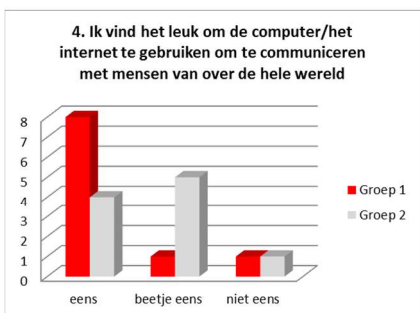
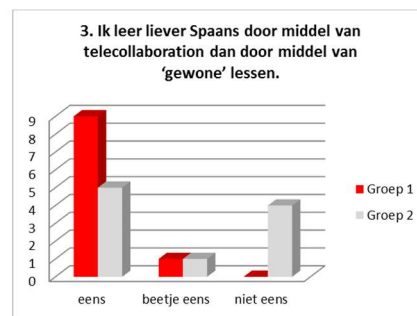
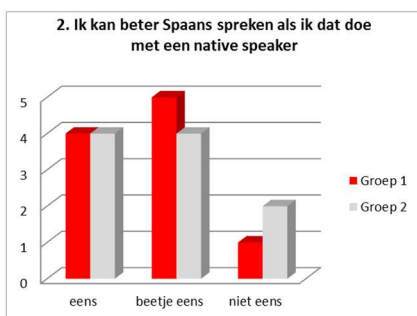
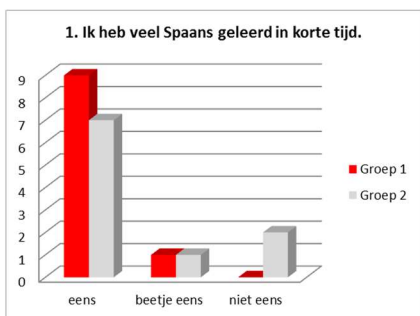
A continuación se especifican los resultados más relevantes procedentes de las autoevaluaciones con respecto a la motivación de los alumnos de los grupos experimental y tradicional. Estos resultados del análisis motivacional muestran si hay una diferencia en el nivel de motivación para aprender de esta forma sobre lengua y la cultura meta en el grupo de alumnos que usaron la telecolaboración, en comparación con el grupo que no la usó. De este modo se intentará dar respuestas a una de las preguntas parciales.

Gráfico 7: Actitud con respecto a la forma de aprendizaje

**Grupo 1: grupo experimental**

**Grupo 2: grupo tradicional**

0 – 10 (izquierda) Número de alumnos Respuestas: 'eens'(+), 'beetje eens'(+/-), 'niet eens' (-)





Al observar los gráficos pertenecientes a las primeras once preguntas, sobre la *actitud con respecto a la forma de aprendizaje* (ver gráfico 7) se puede apreciar qué número de alumnos estaba de acuerdo o no con los enunciados ofrecidos en el formulario (respuestas: “eens”, “beetje eens” o “niet eens”). Las respuestas ‘eens’ son la variable con un efecto positivo (3x) sobre el uso de la forma de aprendizaje que se ofrece en este estudio, pasando por las respuestas ‘beetje eens’ (2x) y las ‘niet eens’ (1x) sin embargo, tiene un efecto negativo.

Desde el punto de vista del análisis cuantitativo, se han agrupado las once preguntas de esta categoría (*actitud con respecto a la forma de aprendizaje*) para obtener una imagen global del efecto que ha tenido esta forma de aprendizaje por medio de la telecolaboración. Por ello, se ha calculado la media y la desviación estándar agrupando el número de alumnos que optó por cada una de las respuestas y valorando estas respuestas con 3 puntos (eens), 2 puntos (beetje eens) y 1 punto (niet eens). Para que los resultados se puedan interpretar de la misma manera, se han intercambiado el orden de los valores positivos y negativos (eens y niet eens) de las preguntas 7, 8 y 11( marcadas con asterisco y fondo azul), ya que estos enunciados han sido formulados de una forma opuesta al resto.

Gráfico 8: Respuestas de los alumnos *Actitud con respecto a la forma de aprendizaje*

Nr. Vraag	GRUPO 1		GRUPO 2	
	GEM	ST DEV	GEM	ST DEV
1 Ik heb veel Spaans geleerd in korte tijd.	2,90	0,32	2,50	0,85
2 Ik kan beter Spaans spreken als ik dat doe met een native speaker	2,30	0,67	2,20	0,79
3 Ik leer liever Spaans door middel van telecollaboration dan door middel van 'gewone' lessen.	2,90	0,32	2,10	0,99
4 Ik vind het leuk om de computer/het internet te gebruiken om te communiceren met mensen van over de hele wereld.	2,70	0,67	2,30	0,67
5 Ik vind het minder eng om via de computer met anderen Spaans te spreken dan 'in het echt'.	2,00	0,67	2,10	0,99
6 Internet en telecollaboration zijn goede middelen om meer te leren over verschillende mensen en culturen.	2,60	0,70	2,30	0,82
*7 Met een tekstboek en mijn aantekeningen in de les kan ik net zo goed Spaans leren spreken als de groep die aan telecollaboration doet.	2,00	0,82	2,30	0,82
*8 Zonder een grammatica uitleg (lidwoorden, werkwoorden..enz.) kan ik niet Spaans leren spreken.	2,50	0,71	2,30	0,67
9 Het gebruik van de computer tijdens de Spaanse lessen geeft mij meer kansen om authentiek (echt) Spaans te horen, te gebruiken en te oefenen.	3,00	0,00	1,80	0,79
10 Ik wil vaker werken middels telecollaboration omdat een leuke uitdaging is.	2,50	0,85	2,50	0,71
*11 Het uitvoeren van de telecollaboration-taken was frustrerend.	2,80	0,42	2,38	0,74
	<b>totale gemiddelde</b>	<b>2,56</b>	<b>2,25</b>	
	<b>totale standaarddeviatie</b>	<b>0,56</b>		<b>0,81</b>

En este cálculo cuantitativo se puede observar que la valoración media obtenida en el caso del grupo experimental es mayor (M: 2,56) que en el caso del grupo tradicional (M: 2,25). La desviación estándar en el grupo experimental es menor (SD: 0,56) que en el grupo tradicional (SD: 0,81), lo cual indica que la dispersión de los datos es mayor que en el grupo tradicional.

Cuando se aplica el test- T, se puede calcular si la hipótesis analizada en tamaños muestrales pequeños de poblaciones con distribución normal es verdadera. Partiendo de un valor inferior a (<) 0,05, se observa que sólo en las preguntas 3 (p=0,017) y la 9 (p< 0,001) hay una diferencia significativa entre los grupos. Al detenerse en estas preguntas (3 y 9) se puede resumir que al grupo

experimental les resultó muy atractivo el hacer uso de la telecolaboración, probablemente porque les parece mejor hablar con nativos de español para escuchar y practicar con la lengua extranjera. Consideran que hacer uso de los ordenadores ofrece más oportunidades para escuchar y practicar con la lengua extranjera de una forma auténtica.

En el gráfico 9 se observan las reacciones de los alumnos a las preguntas (12, 13 y 14) que tratan sobre *la actitud con respecto al aprendizaje de ELE*. La primera impresión deja ver que el grupo experimental ha obtenido resultados más positivos que el grupo tradicional. Aunque ambos grupos reconocen que les ha gustado aprender español, hay más niños del grupo de la telecolaboración que responden positivo a esta pregunta.

Gráfico 9: Respuestas sobre la actitud con respecto al aprendizaje de (ELE)

**Grupo 1: grupo experimental**

**Grupo 2: grupo tradicional**

0 – 10 (izquierda) Número de alumnos      Respuestas: ‘eens’(+), ‘beetje eens’(+/-), ‘niet eens’ (-)

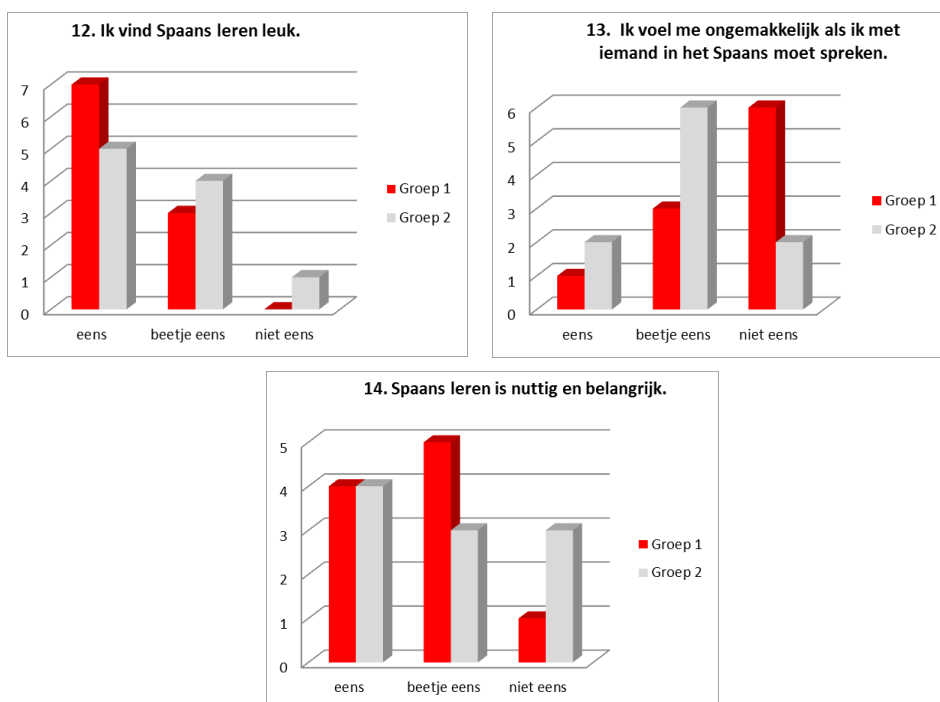




Gráfico 10: M y SD sobre la *actitud con respecto al aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE)*

Nr.	Vraag	GRUPO 1		GRUPO 2	
		GEM	ST DEV	GEM	ST DEV
12	Ik vind Spaans leren leuk.	2,70	0,48	2,40	0,70
*13	Ik voel me ongemakkelijk als ik met iemand in het Spaans moet spreken.	2,50	0,71	2,00	0,67
14	Spaans leren is nuttig en belangrijk.	2,30	0,67	2,10	0,88
	<b>totale gemiddelde</b>	<b>2,50</b>		<b>2,17</b>	
	<b>totale standaarddeviatie</b>		<b>0,62</b>		<b>0,75</b>

El gráfico 10 representa la valoración media (M) de las tres respuestas pertenecientes al aprendizaje de ELE y la desviación estándar. La pregunta número 13 (marcadas con asterisco y fondo azul) ha sido de reinterpretada invirtiéndola por el valor de la columna ‘niet eens’ para conseguir una valoración positiva, ya que estos enunciados han sido formulados de una forma opuesta al resto.

Se observa una valoración ligeramente más alta en el caso del grupo de la telecolaboración (M: 2,50), en comparación con el grupo tradicional (M: 2,17). La desviación estándar de esta pregunta es mayor en el grupo tradicional (SD: 0,75) frente al experimental (SD: 0,62), por lo que se deduce que hay menos dispersión en las respuestas del grupo telecolaborador. Por último, se ha de destacar que, según el test- T (<0,05), no hay diferencias que se puedan considerar como estadísticamente significativas para esta investigación (pregunta 12: p=0,140, pregunta 13: p=0,061, pregunta 14: p =0,287).

### 4.3 Resultados competencia intercultural

Los resultados del análisis correspondiente a la competencia intercultural (4.3) deberán dar respuesta a la pregunta parcial: ¿qué contenido debe tener un currículo escolar que dedique atención a la competencia intercultural?. Así pues, estos resultados deberán reflejar si el método de enseñanza con el que se experimenta en este estudio ha desarrollado la competencia intercultural de los alumnos participantes.

#### 4.3.1 Alumnos nativos

Los resultados recogidos en la autoevaluación intercultural del nivel A1<sup>17</sup> (Byram, 2012) de los alumnos nativos colaboradores al finalizar este proyecto han sido muy positivos (ver gráfico 11). Teniendo en cuenta las conversaciones con el profesor nativo español, se puede concluir que el nivel inicial de desarrollo de la competencia intercultural es nulo o muy bajo, ya que es la primera vez que

<sup>17</sup> Propuesta de basada por Messina Albarenque (2015) basada en: Goedenough citado en Baxter, 1983; Kramsch, 1993; Matsumoto, 2000; Byram, 2002; Van Hooft et al. 2002; Denis y Matas Pla, 2002; Deardorff, 2006; Kumaravadelu, 2006a, 2006b)



trabajan de forma explícita la destreza intercultural. No hay medición instrumental que demuestre dicha aseveración. Después del proyecto de telecolaboración, según la encuesta realizada, el grupo de alumnos nativos muestran mucho interés por esta nueva destreza: reconocen ser interculturalmente conscientes, les gustaría profundizar más sobre la diversidad de culturas, valores y visiones del mundo. Todos los entrevistados conocen aspectos que les gustan y no de su cultura. El 80% podría incluso explicar dicha preferencia o rechazo. Conocen la visión sobre los valores de la propia cultura pero aseguran que aún les queda por aprender.

*Gráfico 11 : Autoevaluación intercultural del nivel A1 de los alumnos nativos*

COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL GRUPO NATIVO	ALUMNOS					
	A	B	C	D	E	F
1.Sé señalar los valores que son importantes en mi país y para mi gente.	3	4	3	5	3	4
2.Puedo reconocer qué aspectos de mi cultura me gustan más y cuáles menos.	5	5	5	5	5	5
3.Puedo dar razones acerca de esas preferencias y rechazos.	5	5	5	5	5	4
4.Soy consciente de que la diversidad de culturas, valores y visiones del mundo es enriquecedora.	5	5	5	5	5	5
5.Conozco las razones o causas de ciertos comportamientos, costumbres y valores que en líneas generales caracterizan a las personas de habla hispana.	5	5	5	5	5	5

#### 4.3.2 Alumnos no nativos: grupo tradicional y experimental

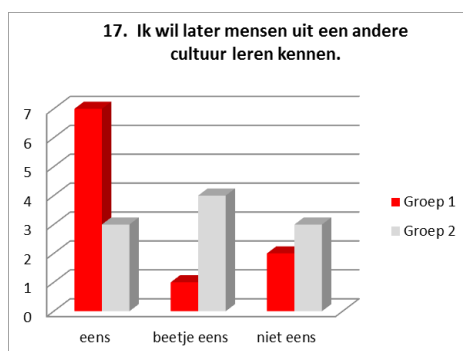
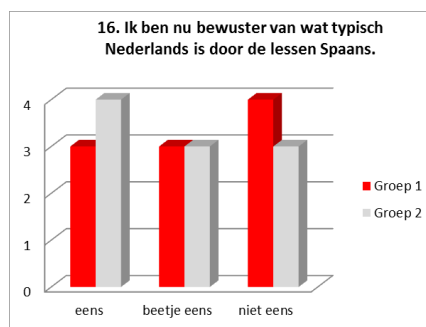
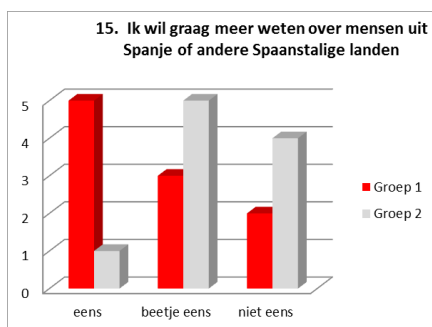
En el gráfico 12 se puede observar la cantidad que alumnos de cada grupo y sus respuestas sobre la *actitud con respecto al interés por el conocimiento intercultural*. El grupo de alumnos que hizo uso de la telecolaboración parece a primera impresión despertar más inquietudes por conocer los pueblos, la gente y la cultura de habla hispana que en el grupo tradicional. Los resultados sobre el desarrollo de la conciencia sobre la cultura propia son bastante similares en ambos grupos, con una pequeña inclinación más positiva en el caso del grupo tradicional. Es decir, el grupo de la telecolaboración no es más consciente de qué es típico holandés gracias a la participación en este proyecto.

Gráfico 12: Respuestas de la autoevaluación intercultural de los alumnos no nativos: grupo tradicional y experimental

**Grupo 1: grupo experimental**

**Grupo 2: grupo tradicional**

0 – 10 (izquierda) Número de alumnos      Respuestas: ‘eens’(+), ‘beetje eens’(+/-), ‘niet eens’ (-)



Esta positiva inclinación del grupo experimental queda confirmada, desde el punto de vista cuantitativo. Al totalizar los resultados obtenidos se observa que la media del grupo experimental (M: 2,23) es más alta que la del grupo experimental (M: 1,93). Aunque la desviación estándar del grupo telecolaborador es más alta (DS: 0,85), en comparación con la del grupo tradicional (SD: 0,79), la diferencia en resultados no deja de ser significativa. El test – T deja ver que la diferencia en la pregunta número 15 (p=0,046) es la única estadísticamente significativa para esta investigación. Esto confirma la idea de que los alumnos que hicieron uso de la telecolaboración despiertan más interés por la cultura meta que los del grupo tradicional y obliga a no tener en cuenta las diferencias entre los resultados de las preguntas 16 y 17.

Gráfico 13: Representación visual de M y SD de la autoevaluación intercultural de los alumnos no nativos: grupo experimental (1) y tradicional (2)

Nr. Vraag	GRUPO 1		GRUPO 2	
	GEM	ST DEV	GEM	ST DEV
15 Ik wil graag meer weten over mensen uit Spanje of andere Spaanstalige landen	2,30	0,82	1,70	0,67
16 Ik ben nu bewuster van wat typisch Nederlands is door de lessen Spaans.	1,90	0,88	2,10	0,88
17 Ik wil later mensen uit een andere cultuur leren kennen	2,50	0,85	2,00	0,82
<b>gemiddelde</b>	<b>2,23</b>		<b>1,93</b>	
<b>deviatie</b>				
<b>standaarddeviatie</b>		<b>0,85</b>		<b>0,79</b>

## 5 CONCLUSIONES

En este apartado se recopilan las conclusiones más importantes obtenidas en base a los resultados fruto de la experiencia práctica en un aula ELE de Primaria, para dar respuesta a las cuestiones expuestas inicialmente.

La pregunta central que fundó los cimientos de este estudio era si se puede desarrollar la destreza de la expresión e interacción oral de una forma motivante desde una edad temprana. Para poner resolver esta cuestión, se ha planteado una serie de preguntas parciales referentes a este contexto, a las que se dará respuesta en este apartado de las conclusiones. El proceso llevado a cabo para esta investigación experimental ha sido la puesta en práctica de un currículo ELE con enfoque intercultural con que se desarrolla la competencia comunicativa oral. Además de las conclusiones que a continuación se especificarán, este estudio ofrece como producto resultante una serie de material en forma de tareas (ver adjuntos) para iniciar un proyecto de telecolaboración con alumnos de Primaria.

*¿Cómo pueden los alumnos de Primaria desarrollar la destreza de la expresión e interacción oral en la lengua extranjera?*

Este estudio muestra que el método de enseñanza de ELE con el que se ha experimentado beneficia al desarrollo de la destreza comunicativa oral de los alumnos. Esto significa que el profesor ELE, puede llevar al aula el enfoque por tareas que ha sido diseñado especialmente para este estudio y experimentar así con nuevas formas de enseñanza diferentes a la tradicional. Así pues, al llevar esta propuesta a la práctica se debe tener en cuenta otro planteamiento de enseñanza: el uso del enfoque por tareas que se encuentra adjunto, el uso de la telecolaboración en clase y el reemplazo de la gramática explícita por la implícita.

El uso continuo de la telecolaboración en el aula ELE de Primaria puede tener un efecto positivo sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Los análisis realizados nos han permitido obtener una imagen aproximada del nivel de expresión e interacción oral en LE de alumnos desde un aprendizaje tradicional y otro experimental. El análisis ha mostrado que el grupo experimental, quien ha utilizado el enfoque didáctico telecolaborativo TILA obtuvo resultados más positivos en cuanto al alcance, coherencia y corrección, que el grupo tradicional. La razón puede venir dada por el número de oportunidades de comunicación ofrecidas desde este enfoque. La atención de este recurso se centra en la comunicación y no tanto en la forma (gramática implícita) para resultar en la fluidez, la comprensión y la confianza en el uso de la lengua meta (Ortega Olivares 2010). Tal y como Ortega Olivares aconseja, se ha dejado al alumno intervenir su propio proceso de aprendizaje 'natural' para tomar consciencia del conocimiento lingüístico cuando él mismo lo consideró necesario.



*¿Cómo se puede influir la motivación del alumno por aprender la lengua y sobre la cultura meta?*

Empezar en Primaria a estudiar una LE por medio de la telecolaboración es efectivo. Según los resultados obtenidos, los alumnos que usaron el enfoque comunicativo de la telecolaboración adoptan una actitud más positiva frente a la forma de aprendizaje y a la lengua meta misma. Los alumnos piensan que usar ordenadores ofrece más oportunidades de contacto en la lengua meta, de una forma auténtica. Empezar ya a una edad temprana a estudiar la lengua extranjera puede ser beneficioso porque se recibe durante más tiempo input y el desarrollo lingüístico y, por el efecto positivo sobre la actitud y la motivación de los alumnos más jóvenes y, los beneficios de la colaboración y consciencia internacional (Herder & Bot 2005;Nuffic 2106;Cervantes 2016;Muñoz 2008b;Edelenbos & Johnstone 1996;Blondin et.al, 1996).

*¿Qué contenido debe tener un currículo escolar que dedique atención a la competencia intercultural?*

Se ha comprobado en el estudio que la telecolaboración permite estimular la competencia pragmática e intercultural y enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje en contextos extranjeros para fomentar el uso auténtico de la lengua en contextos sociales (Jauregi 2012), con base en la interdependencia de este aprendizaje cooperativo (Byram 1997). Los contenidos implícitos de la cultura meta son más difíciles de integrar en la clase ELE. Los profesores y libros de texto se suelen limitar a los factores culturales más visibles, que dicen poco sobre las normas y valores de la cultura meta (Belmonte y Agüero 2013). Como la escuela tiene un rol determinante en cuanto al desarrollo de los miembros de una sociedad o cultura (Carrera y Mazzarella 2001), el aula es un lugar óptimo para desarrollar la competencia intercultural, ya que no ocurre de forma espontánea. Al desarrollar la competencia intercultural se amplía la personalidad social del alumno, quien puede adaptarse y desenvolverse exitosamente en nuevos contextos sociales y culturales (Cervantes 2006).

Las tareas diseñadas y experimentadas para este estudio, son un buen producto para iniciarse al mundo de la telecolaboración con los alumnos más jóvenes, ya que cumplen con las características requeridas por una tarea comunicativa: las tareas son motivadoras y tienen un efecto positivo para un grupo de Primaria, son representativas y pertenecen al 'mundo real' y, tiene un fin claro y comunicativo.

Resumiendo, como se puede apreciar en los resultados de este estudio: la motivación por colaborar en un proyecto como TILA (hacer un gran esfuerzo por entender y ser entendido dentro de un contexto de aprendizaje que le interesa y motiva, como es un intercambio de información cultural con un niño nativo de la LE de su misma edad), puede haber sido el factor determinante para un mayor desarrollo de la destreza comunicativa oral. Según la teoría de Byram (1997) invertir en la interculturalidad significa invertir en el desarrollo de la competencia comunicativa, que son inseparables.



Como conclusión final, esta propuesta de currículo con enfoque telecolaborativo para el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Primaria debería ser considerada por los profesionales y estudiosos, ya que es una contribución significativa de las teorías colindantes al enfoque telecolaborativo y de la pionera experiencia de llevar dicho enfoque al aula de Primaria.

## 5.1 Limitaciones del presente estudio

En este estudio se ha experimentado con modelo de currículo ELE apto para la educación primaria para comprobar los efectos positivos del uso del mismo. Con respecto al desarrollo de la expresión comunicativa oral, queda por determinar cuál de los tres cambios introducidos; el material diseñado, el uso de la telecolaboración o la exclusión de la gramática explícita, ha tenido el mayor impacto sobre los positivos resultados obtenidos. Estos resultados dejan ver en el análisis motivacional de los alumnos que en algunos casos es difícil determinar la fiabilidad de las respuestas. En un futuro estudio se podría investigar el origen y las razones de esta desviación.

Esta investigación experimental de llevar el enfoque comunicativo de la telecolaboración al aula de lengua extranjera en clases de Primaria es pionera. Este estudio apoya su marco teórico en investigaciones realizadas en otros contextos escolares de niveles superiores. No es posible demostrar cuáles son los efectos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral a largo plazo, ya que esto alumnos continúan su formación en diferentes centros educativos. Así pues, no se puede llevar a cabo una continuación del curso de lengua extranjera y un seguimiento exhausto de los resultados.

Se debe tener en cuenta que, por cuestiones éticas, la homogeneidad de los grupos ha sido relativa; todos los alumnos de sexto de Primaria podían formar parte del proyecto y eso puede haber resultado en una división menos exacta de los grupos. La participación del número de alumnos nativos era limitada, ya que tan solo eran seis alumnos en esta clase. Habría sido más productivo realizar conexiones sincrónicas en parejas de alumnos (1 nativo, 1 no nativo) para ahorrar tiempo y evitar repeticiones por parte de los nativos.

Con respecto al desarrollo de la competencia intercultural, el grupo de alumnos nativos partía de una base muy baja o nula, según la entrevista realizada al profesor. Sería conveniente en un futuro estudio verificar esta aseveración con mediciones más exactas.

Las personas nativas encargadas de evaluar la comunicación oral destacaron que el uso del formulario DELE del nivel A1 no era suficientemente específico para categorizar de forma precisa el nivel de los alumnos. Por eso, el resultado de la evaluación da la imagen general dentro de los tres niveles que DELE divide y no ha podido ser más detallada.

La experiencia durante el proceso del proyecto de telecolaboración ha dejado ver que las nuevas tecnologías en España todavía no están muy avanzadas. Es muy importante considerar este determinante elemento antes de empezar un proyecto de telecolaboración (TILA 2015). Realizar repetidamente pruebas desde diferentes ordenadores de forma sincrónica es un requisito antes de iniciar el proyecto.

## **5.2 Temas de discusión**

Especial atención en futuros estudios merecen: a) comprobar qué resultados tiene a largo plazo empezar a estudiar una LE a una edad temprana b) detenerse a analizar todas las grabaciones realizadas durante el proyecto, para medir con mayor precisión la evolución de la competencia comunicativa oral, c) tener en cuenta la falta de visión sobre la propia cultura en el desarrollo de la Competencia Intercultural dentro de un currículo escolar, d) considerar la falta de tiempo, de material de profesionalización que marca la falta de evolución en los currículos de inmersión temprana.

## 6 BIBLIOGRAFÍA

- Baker, T., & Clark, J. (2010). Cooperative learning- a double edged sword: A cooperative learning model for use with diverse student groups. *Intercultural Education*, 21(3), 257-268.
- Belmonte, I. A., & Agüero, M. F. (2013). *Enseñar la competencia intercultural*. Retrieved from [http://www.academia.edu/7714287/Enseñar\\_la\\_competencia\\_intercultural](http://www.academia.edu/7714287/Enseñar_la_competencia_intercultural)
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok, *Language processing in bilingual children*. Cambridge: University Press.
- Blondin, C., Candelier, M., P., E., Johnstone, R., A., K.-G., & Taeschne, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-school Education*. London: CILT.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001, abril-junio). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere La Revista Venezolana de Educación*, pp. 41-44.
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Retrieved julio 3, 2016, from [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/)
- Cervantes, I. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. (I. C.- B. nueva, Producer) Retrieved from [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Cordeiro, A., Philipsen, K., & De Graaff, R. (2014). *Handboek VVTO*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- CVC, A. y. (2005). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Coutinho.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edelenbos, P., & Johnston, R. (1996). "European MLPS research: Past, present and future. In E. P. Johnstone., *Researching languages at primary schools: Some European perspectives* (pp. 74-83.). Londres: CILT.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). La Adquisición de Segundas Lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Auckland: Nueva Zelanda: INFORME AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
- Els, T. v. (2009). Ontwikkeling, maar ook Vooruitgang? De Europese Unie en het vreemdetalenonderwijsbeleid in Nederland. In R. de Graaf, & D. Tuin, *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 231-248). Utrecht: IVLOS, Universiteit Utrecht, NaB-MVT.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE. vol.12*, 1-19.
- Europees Platform. (2007). *Overzicht scholen primair onderwijs en voortgezet onderwijs met vroeg vreemdetalenonderwijs, versterkt talenonderwijs en tweetalig onderwijs in Nederland 2007-2008*. Den Haag.
- Faber, M. (2015). El efecto del uso de telecolaboración en la motivación de los alumnos: un estudio de caso. *Trabajo de fin de máster*.



- Fantini, A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. Retrieved marzo 2016, 20, from SIT Occasional Paper Series: <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-l-com.pdf>
- Fernández, M. P. (2012). Colaborando para aprender juntos. Proyectos europeos Comenius y e\_Twinning. (pp. 31-33). Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- González Piñero, M., Guillén Díaz, C., & Vez, J. M. (2010). Didáctica de las Lenguas Modernas. In *Competencia Plurilingüe e Intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Guth, S., Helm, F., & O'Dowd, R. (2012, octubre 5). *University Language Classes Collaboration Online. A report on the Integration of Telecollaborative Networks in European universities*. Retrieved 2016 septiembre, from [www.intent-project.eu](http://www.intent-project.eu): [http://www.ucml.ac.uk/sites/default/files/pages/162/Telecollaboration\\_report\\_Final\\_0.pdf](http://www.ucml.ac.uk/sites/default/files/pages/162/Telecollaboration_report_Final_0.pdf)
- Herder, A., & Bot, K. d. (2005). Vroeg vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief. Literatuurstudie in opdracht van het Europees Platform. In R. Groningen. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- Instituto Cervantes. (1997-2016). *Centro Virtual Cervantes*. Retrieved from Biblioteca: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm)
- Instituto Cervantes, D. (n.d.). Retrieved juni 2016, 5, from [http://dele.cervantes.es/informacion/guias/guia\\_b2/06\\_prueba\\_expresion\\_or.html](http://dele.cervantes.es/informacion/guias/guia_b2/06_prueba_expresion_or.html)
- Jauregi, K. (2006). El aula de ELE, un espacio para promover la comunicación oral. *Encuentro práctico* (pp. 16-18). Würzburg: Universidad de Utrecht.
- Jauregi, K. (2012). *La interacción, elemento clave en el proceso del aprendizaje*. Países Bajos: Universidad de Utrecht y Universidad de Ciencias Aplicadas de Tilburgo.
- Jauregi, K., de Graaff, R., van den Bergh, H., & Kriz, M. (2012). Native non-native speaker interactions through video-web communication, a clue for enhancing motivation. *Computer Assisted Language Learning Journal*, 25.1., 1- 19.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Londres: Longman.
- Llopis García, R. (2009). La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas: revisión de ayer para propuestas de hoy. *RedELE*, vol. 16, 1-15.
- Lorenzo, A., & Coulomb, G. d. (2005, 9). *Biblioteca ELE Publicaciones Centros*. Retrieved from Técnicas para la conversación en la clase de ELE: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2005/09\\_lorenzo-coulomb.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/09_lorenzo-coulomb.pdf)
- MCER. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Consejo de Europa.
- Messina Albarenque, C. (2015). Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada. *MarcoELE. Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*.nr. 20, 1-31.
- Minera Reyna, L. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*.
- Muñoz, C. (2006). The Effects of Age on Foreign Language Learning: the BAF Project. In E. C. Muñoz, *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. (pp. 1- 40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2008a). Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning. *Applied Linguistics* 29/4, 578–596.
- Muñoz, C. (2008b). Age-related differences in foreign language learning. *International Review of*





*Applied Linguistics (IRAL) 46: Revisiting the empirical evidence, 197-220.*

- Muñoz, C., Tragant, E., & Torras, M. (2010). Los inicios de la producción oral en Lengua Extranjera de alumnos de Primaria en Europa. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, 11-39.
- Nuffic, E. (2016, maart 21). *Vroeg vreemdetalenonderwijs VVTO*. Retrieved from EP Nuffic Primair Onderwijs: <https://www.epnuffic.nl/primair-onderwijs/talenonderwijs/vroeg-vreemdetalenonderwijs-vvto/over-vvto>
- Ortega Olivares, J. (2010). La enseñanza de la gramática y el aprendizaje de español/LE. *Monográficos MarcoELE, vol.10*, 159-165.
- Pintrich, R., & Schunk, D. (2002). Motivation in Education. In *Theory, Research an Application. 2a. ed.* (pp. 275-294). Nueva Jersey: Pearson Education Limited.
- Ramajo Cuesta, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Memoria de Máster*. Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas.
- Revuelta, F. (2010). Het invoeren van Spaans op de basisschool. *Europees Platform*, 21-22.
- Rijk, E. d. (2015). Moderne Vreemde Talen op de Basisschool. *Levende Talen Magazine*, (4; 24-27).
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL 3*, 209-231.
- Shekan, P. (1996). Second language acquisition research and task- based instruction. In J. Willis, & D. Willis , *Challenge and Change in language teaching* (pp. 38-62). Oxford: Heinemann.
- Shekan, P. (1996). Second language acquisition research and task- based instruction. In J. Willis, & D. Willis , *Challenge and Change in language teaching* (pp. 38-62). Oxford: Heinemann.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. G. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- TILA. (2015). *TILA Best Practice Report*. Retrieved juni 7, 2016, from TILA Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition: <http://www.tilaproject.eu/moodle/mod/page/view.php?id=1429>
- Torrance, K., & Beuving, M. (2009). Eerder beginnen en langer doorgaan. In R. De Graaf, & (. D. Tuin, *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 218-224). IVLOS, Universiteit Utrecht / NaB-MVT, Enschede.
- Tragant, E., & Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua. In C. (. Muñoz, *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Tuin, R. d. (2013). Vroeg vreemdetalenonderwijs in internationale perspectief. *Content based language learning CLIL*, 23.
- Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.



## 7 ANEXOS

- Anexo 1: Manual para el profesor del GRUPO NATIVO
- Anexo 2: Manual para el alumno del GRUPO NATIVO
- Anexo 3: Manual para el alumno del GRUPO EXPERIMENTAL
- Anexo 4: Manual para el alumnos del GRUPO TRADICIONAL



## **7.1 Anexo 1: Manual para el profesor del GRUPO NATIVO**

# Proyecto de telecolaboración con alumnos de Holanda

(como intercambio intercultural y apoyo a la adquisición del español  
como lengua extranjera)



## Manual para el profesor del GRUPO NATIVO



## Contenido del manual

### 1. Material para el profesor

1.1.Descripción del proyecto	pág. 3
1.2.Objetivos	pág. 4
1.3.Condiciones previas	pág. 5
1.4.Forma de trabajo	
1.4.1. Tiempo	pág. 6
1.4.2. Preparación del profesor	pág. 6
1.4.3 Trabajo del alumno	pág. 7
1.4.. Programa	pág. 9

## 1. Material para el profesor

Este manual está diseñado especialmente para la clase de alumnos españoles y su respectivo profesor, con el fin de que el grupo pueda funcionar de forma independiente durante el proceso del proyecto. Es importante leer detenidamente estas páginas para tener en cuenta las condiciones previas al proyecto. En esta fase previa el profesor debe considerar antes de empezar el proyecto si el tiempo estimado y la forma de trabajo son factibles para su clase.

### 1.1. Descripción del proyecto

Por medio de este proyecto se pretende trabajar la competencia intercultural entre dos grupos de alumnos de los cursos superiores de la Educación Primaria. Se entiende por cultura al entorno donde se desenvuelve un individuo. El objetivo principal de este estudio experimental es enseñar a un niño a lidiar con diferencias culturales y así, prepararle para la nueva sociedad multicultural. Con la realización de las tareas, el alumno llega a reflexionar sobre su propia cultura y a aprender aspectos de nuevas culturas. Los alumnos intercambiarán información básica: su físico, su colegio, su familia, sus aficciones...etc. con un niño de otra cultura. Además, ambos grupos tendrán la posibilidad de reflexionar sobre estos aspectos culturales que implican a su comportamiento o a la imagen que el otro tiene sobre él mismo.

El grupo no nativo (holandeses) trabajarán paralelamente al proyecto intercultural la adquisición de la lengua española, concretamente la expresión y comprensión oral. Se pretende que para este grupo no nativo el motor de la comunicación sea la motivación y el interés por conocer a su pareja de videoconferencia, el niño nativo. La cultura del día a día no se describe en los libros de texto, por lo que no dan una imagen completa del contexto de un grupo social. Los factores interculturales son determinantes para que la comunicación entre dos individuos sea clara y eficaz.

La nueva tecnología de la que se hace uso es la plataforma digital TILA (*Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition*), diseñada por la Universidad de Utrecht. Este espacio virtual concede la posibilidad de conexión audiovisual de una forma segura y privada, ya que es un espacio cerrado donde sólo profesores con autorización tienen acceso.

## 1.2. Objetivos <sup>1</sup>

### 1.2.1. Reconocer la relación entre cultura, identidad y visión del mundo.

- ✓ Toma de conciencia de la relación entre cultura y valores y representaciones propios.
- ✓ Toma de conciencia de la relación entre cultura y lenguaje.
- ✓ Reflexión crítica de su propia cultura, valores y representaciones.

### 1.2.2. Identificar las representaciones estereotipadas.

- ✓ Curiosidad y motivación por conocer la imagen que tienen los otros de su cultura.
- ✓ Comparación de su cultura con la otra y búsqueda de semejanzas y diferencias.

---

<sup>1</sup> Recopilación de varios estudios, nivel A1 (Kramsch, 1993; Matsumoto, 2000; Byram, 2002; Van Hooff et al. 2002; Denis y Matas, 2002; Deardorff, 2006; Kumaravadivelu, 2006a, 2006b)

### 1.3. Condiciones previas

Para poder formar parte de este proyecto de tele colaboración es necesario que el profesor del grupo nativo dedique cierta preparación con su alumnado. En este apartado se especifican las cuestiones que hay que tener en cuenta antes de poner en contacto al grupo nativo con el no nativo:

Cuestiones éticas de contacto	El nivel de los alumnos no nativos es 0 por lo que deberán hacer un gran esfuerzo para comunicarse. Una mínima preparación por parte del profesor es necesaria. Por ejemplo deben establecer reglas básicas antes de contactar: tener paciencia, repetir cuando sea necesario, hablar despacio y ayudar al estudiante no nativo a reestablecer una comunicación perdida.
Cuestiones éticas de conducta	También este tipo de reglas deben ser de antemano acordadas con el grupo. Por ejemplo, no se debe ridiculizar un error o la timidez de su compañero no nativo.
Formación de parejas	Se formarán parejas fijas a partir de la semana 2. Esto facilitará una comodidad y confianza al alumno que beneficie la comunicación fluida.
Cuestiones de privacidad	Los padres de los alumnos que vayan a formar parte del proyecto deben ser informados de antemano. Es importante comunicarles que se garantiza un espacio digital seguro que nos proporciona la Universidad de Utrecht (Moodle, TILA). Firmar un formulario de autorización puede ser en todo caso conveniente.
Herramientas	Es necesario disponer de un mínimo de medios tecnológicos: 4 ordenadores con cámara web y micrófono, una buena conexión a Internet (preferiblemente por cable con Firefox o Mozilla) y un proyector con audio.

El profesor es siempre responsable de un buen ambiente de trabajo donde el respeto preceda a la ridiculización. El alumno debe ser en todo momento consciente del esfuerzo que el alumno no nativo está haciendo.



## 1.4. Forma de trabajo

1.4.1. Tiempo: Cada tarea requiere aproximadamente una hora de trabajo para el alumno nativo. El encuentro de tele colaboración tendrá lugar en las horas que se encuentran en el programa adjunto (pag. 7). Se parte de la base de que cada grupo dispone de 4 ordenadores conectados a la plataforma. Eso significa que el profesor debe hacer un esquema con los horarios en los que tendrán lugar las conversaciones. Tiene además que tener en cuenta que el alumno necesita unos 10 minutos a priori y otros 10 minutos a posteriori para hacer los ejercicios de la prase previa y la fase de reflexión.

### 1.4.2. Preparación del profesor:

- ✓ Se recomienda imprimir y encuadernar el material para los alumnos de antemano.
- ✓ El profesor debe asegurarse antes del momento del encuentro que tenemos conexión y que todo está preparado. Sería muy aconsejable que el compañero encargado de las TIC's se encargara de esta parte.
- ✓ Habrá que tener a mano las fotocopias, rotuladores, proyector, lápices. Antes del primer encuentro se necesita enviar una foto del grupo al profesor del grupo no nativo para la primera cita a ciegas.
- ✓ El profesor decide si los ejercicios se hacen de forma escrita u oral, dependiendo del tiempo disponible.
- ✓ El profesor se encargará de coordinar el tiempo y el orden de las videoconferencias. Se habla de una conexión óptima cuando hay cuatro ordenadores en videoconferencia al mismo tiempo.

Alumnos nativos proyecto TILA		
	Nombre	Apellido
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		

1.4.3. Trabajo del alumno:

- ✓ Es aconsejable que los alumnos con ayuda del profesor fabriquen un póster con las "Reglas de comportamiento" basado en las cuestiones de contacto y conducta.
- ✓ Cada alumno hace de forma independiente y en pareja los cinco ejercicios que tiene cada tarea.

Ejercicio	Tarea	Forma de trabajo y tiempo
1: Vamos a pensar...	Pre- tarea	 individual ⌚ 5 minutos
2: Vamos a contar...	Preparación	 en parejas ⌚ 5 minutos
3: Vamos a escuchar...	Ejecución (videoconferencia)	 en parejas ⌚ 5 minutos
4: Vamos a jugar...	Ejecución	 individual ⌚ 10 minutos
5: Vamos a reflexionar...	Post- tarea	 individual ⌚ 5 minutos

- ✓ Para ayudar a que la comunicación entre el no nativo y el nativo no se frene y fluya, es recomendable tener a mano un póster con frases apoyo como el que se ofrece a continuación:

POSTER PARA LAS VIDEOCONFERENCIAS

*Más despacio, por favor.*

*¿Puedes repetir, por favor?*

*¿Qué significa "xx"?*

*Más alto, por favor.*

*Usa gestos, por favor.*

*Lo siento, no te entiendo.*



*¿Te repito?*

*¿Entiendes?*

*¿Puedes hablar más fuerte, por favor?*



1.4.4. Programa

Encuentro 	Preparación previa del profesor 	Tarea
Semana 1: 12 de mayo a las 13.00hrs.	Encuentro a ciegas, solo con voz. Enviar de antemano una foto del grupo de videoconferencia al otro profesor con nombres de los alumnos. Preparar los ordenadores. Tapar las cámaras.	¿Cómo eres?
Semana 2: 19 de mayo a las 13.00hrs.	Primera videoconferencia. Preparar los ordenadores.	¿Quién eres?
Semana 3: 26 de mayo a las 13.00hrs.	Segunda Videoconferencia. Preparar los ordenadores.	¿Cómo es tu cole?
Semana 4: 2 de junio a las 13.00hrs.	Tercera Videoconferencia. Preparar los ordenadores.	¿Dónde vives?
Semana 5: 9 de junio a las 13.00hrs.	Cuarta Videoconferencia. Preparar los ordenadores.	¿Quién es tu familia?
Semana 6 16 de junio a las 13.00hrs.	Los alumnos tienen libertad para intercambiar datos (teléfono, correo electrónico...ect.) y mantener contacto o no con su pareja de videoconferencia.	



## **7.2 Anexo 2: Manual para el alumno del GRUPO NATIVO**

# Proyecto de telecolaboración con alumnos de Holanda



## Manual para el alumno del GRUPO NATIVO

Nombre: \_\_\_\_\_

Clase: \_\_\_\_\_



Universiteit Utrecht



Lifelong  
Learning  
Programme

## Contenido del manual

### Material para el alumno

Tarea 1: ¿Cómo eres?	pág.3
Tarea 2: ¿Quién eres?	pág.7
Tarea 3: ¿Cómo es tu cole?	pág.11
Tarea 4: ¿Dónde vives?	pág.14
Tarea 5: ¿Cómo es tu familia?	pág.19
Autoevaluación competencia intercultural	pág.22

## Tarea 1:

## ¿Cómo eres?



Esta semana vas a conocer a un grupo de niños holandeses del mismo nivel de tu clase. Antes vas a pararte a pensar sobre quiénes somos y cómo somos vistos por otros. Normalmente tenemos una imagen sobre cómo son las personas en otras culturas pero, no siempre coincide con la realidad. Vas a conocer a un niño o una niña de Holanda que va a ser tu pareja fija durante las videoconferencias las próximas semanas. Gracias a él o ella, vas a aprender más sobre cómo es la cultura holandesa, o sea, cómo es la vida de un niño de tu edad en otro país.

### Objetivos:

- ✓ Vas a reflexionar sobre qué son estereotipos y cuáles son sus inconvenientes.
- ✓ Vas a identificar a una persona por su físico.
- ✓ Vas a contar en un nivel adaptado a un alumno en el extranjero sobre cómo eres.
- ✓ Vas a buscar en una foto de grupo quién es tu pareja de videoconferencia.

### Ejercicio 1: Vamos a pensar...



individual



5 minutos

Responde a estas preguntas:

- a) ¿Cómo es un español? Nombra 3 características.
- b) ¿Cómo es físicamente un español? Nombra 3 características.
- c) ¿Qué sabes de los holandeses? Nombra en 2 frases.
- d) ¿Cómo es físicamente un holandés? Nombra 3 características.
- e) ¿Sabes qué es un estereotipo? ¿Qué ventajas e inconvenientes tienen los estereotipos? Explica.



**Ejercicio 2: Vamos a contar...**



en parejas



5 minutos

Los alumnos holandeses tienen muchas ganas de conoceros. Nunca os han visto y tienen mucha curiosidad por saber cómo son los niños españoles. Hoy vas a hablar por primera vez con uno de ellos para contarles cómo te llamas y cómo eres físicamente. Recuerda que tienes que usar frases sencillas, porque ellos saben muy poco español. Aquí tienes algunos ejemplos de frases que puedes usar:

**¿Cómo eres?**

Me llamo...

Soy un chico/ soy una chica.

Tengo los ojos marrones/ azules/ verdes.

Tengo el pelo corto/ largo.

Llevo gafas/ no llevo gafas.

Llevo aparato dental/ no llevo aparato dental.

Soy alto/ soy alta.

Soy bajito/ bajita.

Soy...	DESCRIPCIÓN FÍSICA	Tengo...
<div style="border: 1px solid purple; padding: 5px; display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Morena </span> <span>Rubia </span> </div> <div style="border: 1px solid purple; padding: 5px; display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Castaña </span> <span>Pelirroja </span> </div>		<div style="border: 1px solid green; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">El pelo</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Liso </span> <span>Rizado </span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Largo </span> <span>Corto </span> </div> </div>
<div style="border: 1px solid yellow; padding: 5px; display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Alta </span> <span>Baja </span> </div>		<div style="border: 1px solid red; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Los ojos</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Verdes </span> <span>Marrones </span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Azules </span> <span>Negros </span> </div> </div>
<div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Gorda </span> <span>Delgada </span> </div>		<div style="border: 1px solid green; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">La piel</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Clara </span> <span>Oscura </span> </div> </div>
<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Joven </span> <span>Vieja </span> </div>		

**Ejercicio 3: Vamos a escuchar...**

en parejas

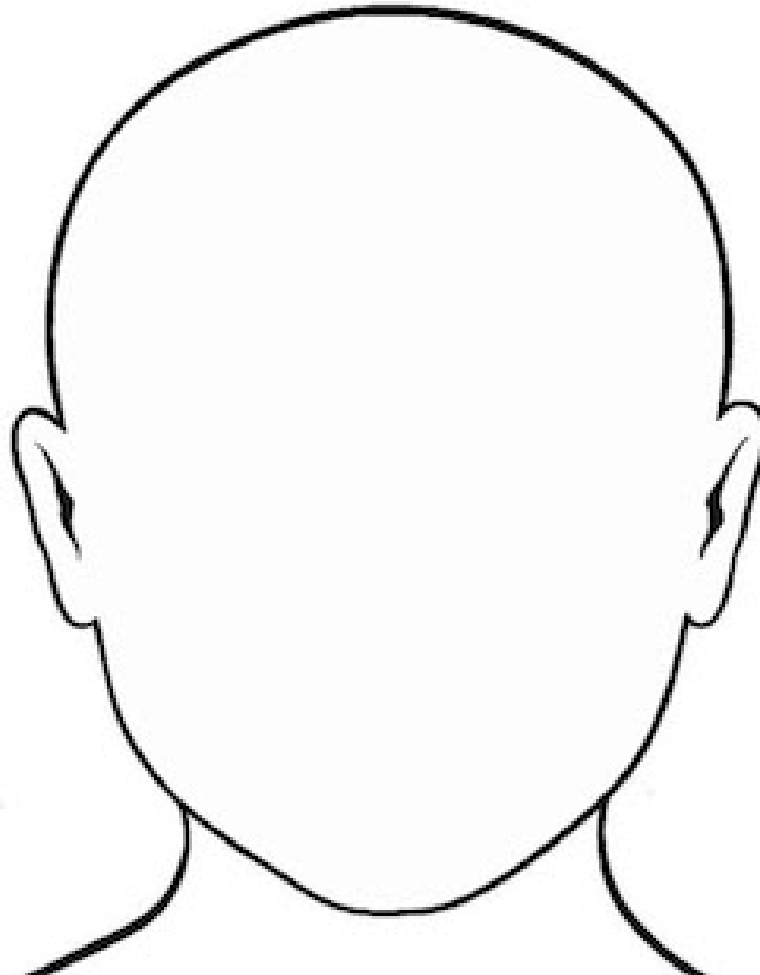


5 minutos

Ahora vas a buscar a tu pareja holandesa con la que las próximas semanas vas a entablar conversación. Primero vamos a conocer al grupo en una cita a ciegas. Sólo vas a escuchar la voz de uno de los alumnos holandeses, que van a presentarse y describirse físicamente. Vais a pasar uno a uno por el ordenador y escuchar esta descripción. La cámara está tapada así que no puedes verle.

- a) Dibuja y escribe con la información que escuchas:

**¿Cómo eres?**



Nombre: \_\_\_\_\_

**Ejercicio 4: Vamos a jugar...**

individual



10 minutos

Vamos a jugar a *¿Quién es quién?*. Ya tenemos los nombres de los niños y cabezas con sus características físicas. Vais a recibir una foto del grupo holandés. Busca con ayuda del tu dibujo de la cabeza del ejercicio 3 quién de los niños de Holanda crees que has escuchado.



De todos esos chicos y chicas sólo uno va a ser tu amigo de videoconferencia. Pero, ¿quién?. Tu profesor os va a decir ahora quién es tu pareja fija para las videoconferencias.

**Ejercicio 5: Vamos a reflexionar...**

individual



5 minutos

Responde a estas preguntas:

- ¿Son los holandeses como tu pensabas en el ejercicio 1? ¿Por qué?
- ¿Piensas que el estereotipo de un holandés coincide con lo que ves?
- ¿Qué diferencias encuentras entre el físico de los holandeses y de los españoles?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado de este encuentro? ¿Por qué?

## Tarea 2:

## ¿Quién eres?



Esta semana vas a conocer por fin a tu pareja de videoconferencia. Esta es para ti una buena oportunidad para conocer a un niño o niña del extranjero. No sabes nada de él así que tenéis que presentaros el uno al otro. Como el alumno holandés no sabe casi español es necesario que hables claro y despacio, repitas cuando sea necesario o uses otras palabras cuando piensas que no te entiende.

### Objetivos:

- ✓ Vas a conocer a tu pareja de videoconferencia.
- ✓ Vas a presentarte en un nivel básico de español adaptado a las circunstancias del interlocutor.
- ✓ Vas a reflexionar sobre las dificultades de la comunicación entre dos personas.

### Ejercicio 1: Vamos a pensar...



individual



5 minutos



Responde a estas preguntas:

- a) ¿Respetan los españoles normalmente el turno de palabra? Explica.
- b) ¿Es normal que la gente esté en silencio cuando estamos en grupo?
- c) ¿Qué sensación te produce el silencio cuando estamos en un grupo?
- d) ¿Por qué crees que los españoles generalmente ponen la televisión a la hora de comer?
- e) ¿Conoces otra cultura donde el turno de palabra o el silencio funcionen de otra manera?

**Ejercicio 2: Vamos a contar...**
 en parejas  5 minutos

Tu pareja de videoconferencia está impaciente por conocerte. Ha preparado una serie de preguntas que debes responder de una forma clara y sencilla. Prepara tus respuestas antes de la conexión por cámara, teniendo siempre en cuenta el nivel de español de tu pareja.



- *Saludo*
- ¿Cómo estás?
- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cómo se escribe tu nombre?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cuándo es tu cumpleaños?
- ¿Cuál es tu color favorito?
- ¿Cuál es tu deporte favorito?
- *Saludo*

**Ejercicio 3: Vamos a escuchar...**
 en parejas  5 minutos

Imagino que tienes curiosidad por conocer a tu pareja de videoconferencia. Utiliza las preguntas del ejercicio 2 para saber quién es él o ella. Anota las respuestas en este formulario:

**¡Ya somos amigos!**

Nombre	
Años	
Cumpleaños	
Color favorito	
Deporte favorito	

**Ejercicio 4: Vamos a jugar...**
 individual  10 minutos

Tenemos ahora la fecha del cumpleaños de tu nuevo amigo/a. Las fiestas de cumpleaños se celebran de forma muy diferente en los diferentes países. Lee este texto <sup>1</sup>para saber cómo es un cumpleaños típico holandés. Marca con otro color las cosas que son diferentes en tu cultura.

Festejar un cumpleaños en Holanda tiene muchas costumbres diferentes: cantar el himno "*Lang zal hij leven*" y finalizarlo todos juntos al grito de 'hieperdepiep, hoera!' (3 veces); festejarle a los más pequeños con una fiestita o una salida en grupo con sus amiguitos del colegio; convidar a todos los compañeros de clase con alguna delicia el día del cumpleaños; recibir y hacer regalos, los famosos muñecos de Sarah y Abraham y finalmente, encontrar la foto del cumpleaños pegada en todos los postes del barrio.. uno diría que los cumpleaños en Holanda se festejan por todo lo alto...



En cuanto a las *traktaties* (las delicias que se convidan en el colegio) se pide más que nada que sea algo sano y las madres hacen un gran esfuerzo por destacar con algo original.. aunque a veces también son simples bolsitas de patatas fritas o golosinas con una simple tarjetita que diga ¡'Fulanito cumple X años'!

Para festejar un cumpleaños se decora la casa con guirnaldas, se envían tarjetas de invitación a los amigos y amigas. La tradición es abrir los regalos, cantar para el cumpleaños, soplar las velitas y comer la tarta.

Antes eran muy típicos los juegos como el *zakdoekje leggen* (originalmente una canción que se canta y se juega al escondite con un pañuelo), *koekhappen* (tratar de morder una galleta colgada de una cinta) o el famoso *stoelendans* (baile de la silla).

En los últimos años los padres suelen gastar más dinero en el cumpleaños de sus retoños. Suelen ser de gran agrado las visitas a museos, parques de bolas, parques de atracciones, plazas infantiles, piscinas, etc.. con su '*arrangement*' (paquete completo) incluyendo patatas fritas, bebida y helado o golosinas. También están de moda las actividades deportivas como el bowling, juegos de láser, karting, etc. Y se hacen fiestas de disfraces con un determinado tema, como 'piratas', 'princesas'...etc

En Holanda se canta *Lang zal hij/ze leven* cuando alguien cumple años. ¿Te atreves a cantar con tu clase esta canción en holandés? Escucha e intenta repetir.

Canción: <https://www.youtube.com/watch?v=aENdqxei3ok>

Busca ahora en este enlace cuál de estas delicias te gustaría traer a clase en tu próximo cumpleaños:

Traktaties: <http://www.laurasbakery.nl/25-leuke-en-gezonde-kindertraktaties/>

<sup>1</sup> Fuente: texto adaptado de: <http://www.holandahispanica.com/2011/06/verjaardag-nummer-1-cumpleanos-numero-1.html> Encontrado en la red el 22 de marzo de 2016.

**Ejercicio 5: Vamos a reflexionar...**

individual



5 minutos

Responde a estas preguntas:

- a) ¿Qué te ha llamado la atención de tu primer encuentro con tu nuevo amigo? ¿Por qué? Explica
- b) ¿Tenéis algo en común? ¿Cuáles son vuestras diferencias? Nombra 2 ejemplos.
- c) ¿Cómo ha ido la conversación? Explica.
- d) ¿Hay muchas diferencias entre un cumpleaños español y uno holandés? Nombra 3.
- e) ¿Qué es lo que más te ha gustado de un cumpleaños holandés?

## Tarea 3: ¿Cómo es tu cole?



En esta tarea vas a investigar cómo es un colegio en Holanda. Puede ser que haya factores como el clima o la cultura que influyan en el día a día de los alumnos tanto españoles como holandeses. Piensa por ejemplo que el medio de transporte más usado en Holanda es la bicicleta. Es muy normal que los niños vayan al colegio en bici. Por las tardes los niños van a actividades extraescolares y practican deportes. En el verano tienen menos vacaciones que los niños españoles, en total 6 semanas. A los profesores en la primaria normalmente se les llama “Juf” o “Meester”, que significa maestro o maestra y después su nombre, o sea ¡Maestra Carmen!

### Objetivos:

- ✓ Vas a conocer cómo es un colegio holandés.
- ✓ Vas a comparar tu horario con uno holandés.
- ✓ Vas a conocer qué factores influyen en el día a día de un niño holandés que va al cole.

### Ejercicio 1: Vamos a pensar...

individual  5 minutos

Responde a estas preguntas:

- a) ¿Cómo vas tu normalmente a la escuela? Explica.
- b) ¿Vas a alguna actividad extraescolar por las tardes? Explica.
- c) ¿Cuánto dinero pagan tus padres al año para que tú puedas ir al colegio?
- d) ¿Cuántos libros tienes en total? ¿Son tuyos?
- e) ¿Cómo te diriges a tus profesores? ¿Por el nombre de pila o con Sr./Sra....?



**Ejercicio 2: Vamos a contar...**

en parejas



5 minutos

Prepara respuestas sencillas para estas preguntas que te va a hacer tu compañero de videoconferencia.

Recuerda que tienes que hablar claro, despacio y con palabras fáciles.

a) ¿Cómo se llama tu colegio?

b) ¿Cómo es tu colegio?

Mi colegio es ...  Grande  Pequeño  Bonito  Feo  Alto  Bajo

c) ¿Qué hay en tu colegio? Hay... (escribe cuántos de cada uno hay)

\_\_\_ aulas    \_\_\_ alumnos    \_\_\_ patio    \_\_\_ biblioteca

\_\_\_ gimnasio    \_\_\_ profesores    \_\_\_ servicios

d) ¿Qué es especial en tu colegio?

e) ¿Cuántos alumnos hay en tu clase?

f) ¿Cuántas asignaturas tienes?

g) ¿Cuál es tu asignatura favorita?

h) ¿Cuánto tiempo haces deberes?

1 hora por semana     2 horas por semana     3 horas por semana     4 horas por semana

**Ejercicio 3: Vamos a escuchar...**

en parejas





5 minutos

Ahora es el turno de tu pareja de videoconferencia. Utiliza las preguntas del ejercicio 2 para saber cómo es su colegio. Anota las respuestas en este formulario:

Nombre del colegio	
Características del colegio	
Hay...	
Es especial porque..	
Número de alumnos	
Número de asignaturas	
Asignatura favorita	
Horas de deberes	

**Ejercicio 4: Vamos a jugar...**



 individual  10 minutos

El alumno holandés va a enviarte su horario escolar en español. Compara tu horario con el suyo y responde a estas preguntas.

- a) ¿A qué hora empiezan allí las clases?
- b) ¿A qué hora terminan allí las clases?
- c) ¿Tienen el mismo número de asignaturas?
- d) ¿Qué asignaturas tienes tú también?
- e) ¿Qué asignaturas no tienes tú?
- f) ¿Te gusta más el horario escolar holandés o el español? ¿Por qué?



**Ejercicio 5: Vamos a reflexionar...**

 individual  5 minutos

**Costes de la educación en Holanda<sup>2</sup>**

Tanto la educación primaria como la secundaria son gratuitas. Sin embargo, las escuelas pueden pedir a los padres un “donativo paterno” (*ouderbijdrage*) para cubrir extras, tales como las lecciones de natación, fiestas excursiones, etc. Los padres no están obligados a pagar; pero si no lo hacen sus hijos pueden ser excluidos de esas actividades. Los libros de texto que deben ser adquiridos no están incluidos en el donativo y deben ser pagados por separado. Solo en la secundaria se pagan, no en la educación primaria. Los libros no se llevan a casa. Son propiedad de la escuela y se quedan en el aula para el uso de los alumnos. Los libros no se necesitan en casa porque los niños normalmente no tienen deberes, solo a veces una ficha de refuerzo fotocopiada.

Responde a estas preguntas:

- a) ¿Qué te ha llamado la atención de los colegios holandeses?
- b) ¿Te gustan más los colegios españoles o los holandeses? ¿Por qué? Explica.
- c) Haz una lista de cosas que te gustan y que no te gustan de los colegios holandeses y de tu colegio?

ME GUSTA ME GUSTAN 	NO ME GUSTA NO ME GUSTAN 

<sup>2</sup> Texto adaptado. Extraído de la red el 26 de marzo de 2016 en: <https://www.justlanded.com/espanol/Holanda/Guia-Holanda/Educacion/Educacion-primaria-y-secundaria>

## Tarea 4:

## ¿Dónde vives?



Esta semana vamos a descubrir cómo viven los niños holandeses. Vamos a preguntarles si nos pueden enseñar una foto de su casa y les vamos a enseñar una foto de la nuestra. También vamos a buscar en el mapa dónde está ubicada esta casa dentro del país. En las casas también podemos encontrar información sobre la cultura holandesa. Una cosa curiosa de las casas holandesas es que tienen ventanas muy grandes y no tienen rejas. Casi nunca tienen persianas y muchas veces no se cierran por las noches las cortinas así que puedes ver desde la calle lo que la gente está haciendo en su casa.

### Objetivos:

- ✓ Vas a conocer cómo viven los holandeses.
- ✓ Vas a pensar en qué cosas son típicas de las viviendas españolas.
- ✓ Vas a comparar si las casas en dos países europeos son iguales.
- ✓ Vas a pensar por qué las casas son diferentes.

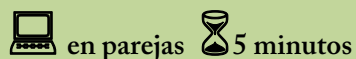
### Ejercicio 1: Vamos a pensar...



individual  5 minutos

Responde a estas preguntas:

- a) ¿Hay algo típico de las casas en España?
- b) ¿Hay algo típico en las casas de tu pueblo o ciudad? Explica.
- c) ¿Cómo son las ventanas de tu casa? ¿Por qué?
- d) ¿Por qué crees que las ventanas en Holanda son grandes y no suelen tener rejas?

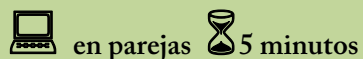
**Ejercicio 2: Vamos a contar...**

Prepara respuestas sencillas para estas preguntas que te va a hacer tu compañero de videoconferencia. Recuerda que tienes que hablar claro, despacio y con palabras fáciles.

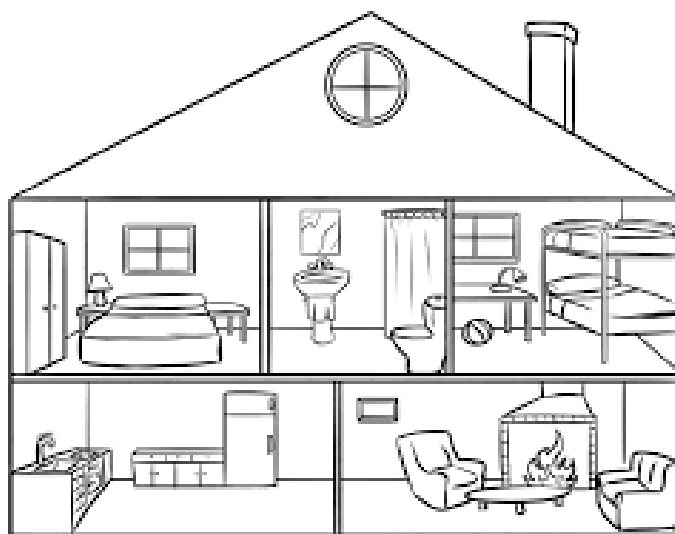
- a) ¿Dónde vives?  
b) ¿Cómo es tu casa?

Mi casa es...  Grande  Pequeña  Bonita  Fea  Alta  Baja

- c) ¿De qué color es tu casa?  
d) ¿Cuántas habitaciones tiene tu casa?  
e) ¿Cómo es tu jardín?  
f) ¿Cuántas personas viven en tu casa?

**Ejercicio 3: Vamos a escuchar...**

Ahora es el turno de tu pareja de videoconferencia. Utiliza las preguntas del ejercicio 2 para saber cómo es su casa. Anota las respuestas en este formulario:



## Una casa holandesa

Dirección	
Características de la casa	
Color	
Número de habitaciones	
Jardín	
Número de personas	

**Ejercicio 4: Vamos a jugar...**

individual

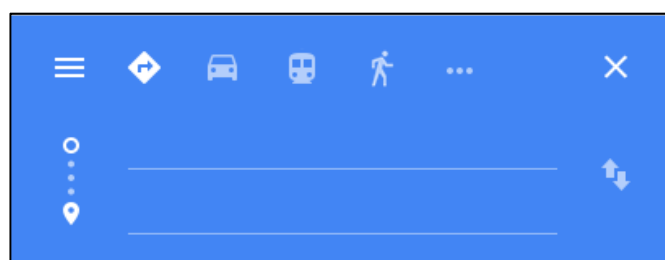


10 minutos

Busca en un mapa y señala en este mapa de Holanda en qué localidad se encuentra la casa de tu amigo.



Busca en un mapa como Google Maps la dirección de la casa donde vive tu pareja de videoconferencia y calcula qué distancia tiene que recorrer a pie, en bici y en coche para llegar a su colegio. Pide al profesor la dirección del colegio.



**Ejercicio 5: Vamos a reflexionar...**

individual



5 minutos

Responde a estas preguntas:

- a) ¿Qué te ha llamado la atención de las casas holandesas?
- d) ¿Te gustan más las casas españolas o las holandesas? ¿Por qué? Explica.
- e) Haz una lista de cosas que te gustan y que no te gustan que has aprendido en esta clase sobre las viviendas en Holanda.

<b>ME GUSTA ME GUSTAN</b> 	<b>NO ME GUSTA NO ME GUSTAN</b> 

## Tarea 5: ¿Cómo es tu familia?



Esta semana vas a conocer a la familia de tu pareja de videoconferencias y a contar sobre la tuya propia. Dentro de la cultura española, la familia es algo muy importante. En Holanda hay otras costumbres. La educación de los niños en los primeros años es más estricta, mientras que en la adolescencia parece ser más libre que la española.

### Objetivos:

- ✓ Vas a pensar en qué cosas son típicas de las familias españolas.
- ✓ Vas a conocer cómo es una familia holandesa.
- ✓ Vas a comparar a tu familia con una familia holandesa.

### Ejercicio 1: Vamos a pensar...



individual  5 minutos



- ¿Dónde se reúne la familia normalmente en España?
- ¿Cuántas veces ver a tus abuelos por semana?
- ¿Vives cerca de tu familia?
- ¿Tenéis una tradición en vuestra familia?



**Ejercicio 2: Vamos a contar...**

 en parejas  5 minutos

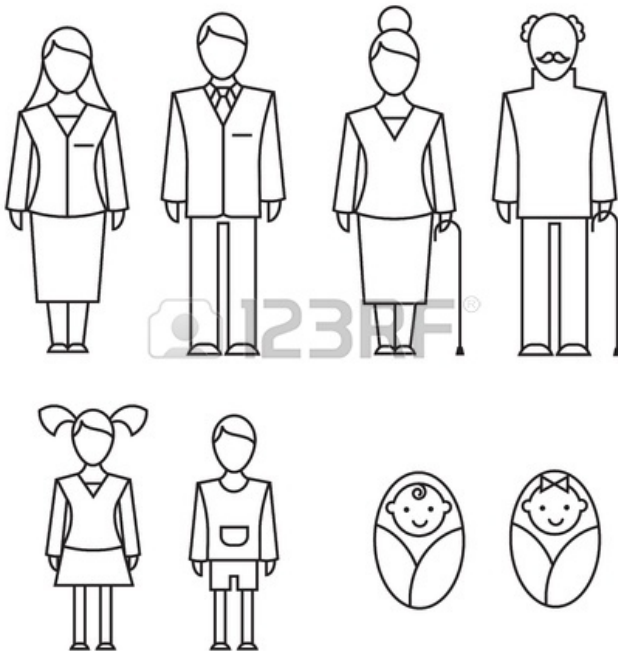
Prepara respuestas sencillas para estas preguntas que te va a hacer tu compañero de videoconferencia.

Recuerda que tienes que hablar claro, despacio y con palabras fáciles.

- a) ¿Cómo es tu familia?  
 Grande     Pequeña     Aburrida     Divertida     Alegre     Seria
- b) ¿Cómo se llama tu padre?
- c) ¿Cómo se llama tu madre?
- d) ¿Cuántos hermanos tienes?
- e) ¿Cuántas hermanas tienes?
- f) ¿Cómo es tu hermano/a?  
 Travieso     Bueno     Vago     Trabajador     Alegre     Serio     Cariñoso     Divertido
- g) ¿Cuántos abuelos/as tienes?
- h) ¿Cuántos primos/as tienes?

**Ejercicio 3: Vamos a escuchar...**

 en parejas  5 minutos



Ahora es el turno de tu pareja de videoconferencia. Utiliza las preguntas del ejercicio 2 para saber cómo es su familia. Anota la información que escuchas debajo de cada muñeco:

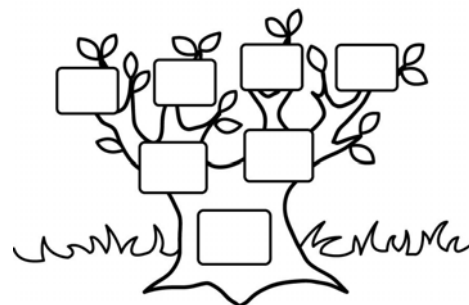
**Ejercicio 4: Vamos a jugar...**

individual



10 minutos

Dibuja ahora un árbol genealógico de la familia de tu pareja de videoconferencia.

**Ejercicio 5: Vamos a reflexionar...**

individual



5 minutos

Responde a estas preguntas:

- c) ¿Qué te ha llamado la atención de las familias holandesas?
- f) ¿Qué es diferente en las familias españolas? ¿Por qué? Explica.
- g) ¿Qué es igual en tu familia? Explica.

<b>Autoevaluación</b>	individual	10 minutos
-----------------------	------------	------------

Rellena este formulario poniendo una cruz según tu propia opinión:

- 0 = no, y no me interesa / no lo necesito
- 1 = no del todo, pero me interesa
- 2 = progreso, pero podría hacerlo mejor
- 3 = bastante bien, pero aún me falta
- 4 = lo he logrado
- 5 = sí, pero me interesa profundizar

Descriptor A1 Competencia Intercultural (modelo Byram 2012)	1	2	3	4	5
1. Sé señalar los valores que son importantes en mi país y para mi gente.					
2. Puedo reconocer qué aspectos de mi cultura me gustan más y cuáles menos.					
3. Puedo dar razones acerca de esas preferencias y rechazos.					
4. Soy consciente de que la diversidad de culturas, valores y visiones del mundo es enriquecedora.					
5. Conozco las razones o causas de ciertos comportamientos, costumbres y valores que en líneas generales caracterizan a las personas de habla hispana.					

Entrega este formulario relleno a tu profesor/a.

*¡Gracias por tu (tele) colaboración!*



### **7.3 Anexo 3: Manual para el alumno del GRUPO EXPERIMENTAL**

# Spaans leren!

met behulp van interculturele uitwisseling met Spaanse  
kinderen



Nombre: \_\_\_\_\_

Clase: \_\_\_\_\_

## Tarea 1:

## ¿Cómo eres?



De Spaanse kinderen hebben heel veel zin om jullie te ontmoeten. Ze hebben jullie nog nooit gezien, daarom zijn ze erg nieuwsgierig. Deze week ga je voor het eerst hun stemmen horen en in het Spaans over jezelf vertellen.



- ✓ De Spaanse groep 8 ontmoeten!
- ✓ Nadenken over hoe Nederlanders gezien worden door anderen
- ✓ Luisteren naar Spaanse audiofragmenten over het uiterlijk
- ✓ Vertellen over je uiterlijk in het Spaans
- ✓ Raden welk fragment bij een foto hoort
- ✓ Leren wat een stereotype is en de voor- en nadelen hiervan

### Ejercicio 1: Vamos a pensar...



individual  5 minutos

a) Hoe ziet een Nederlander eruit? Noem 3 eigenschappen.

---

b) Wat weet je van de Spanjaarden? Noem 2 voorbeelden.

---

c) Hoe ziet een Spanjaard eruit? Noem 3 eigenschappen.

---

d) Weet je wat een stereotype is? Welke voor- en nadelen heeft een stereotype? Leg uit.

---



---



## Ejercicio 2: Vamos a aprender palabras...




en grupo



20 minutos

**¿Quién eres?**  
**Vocabulario tarea 1**

- saludos
- los colores
- los números del 1 al 10
- descripción física



---

---

---

---

---

---

---

---



Hallo!  
Dank je!  
Dag!

Zeg maar aa!

---

---

---

---

---

---

---

---



¡Hola! Soy una  
chica. Me llamo  
Lisa Simpson.  
Tengo 8 años.

---

---

---

---

---

---

---

---

• Soy un chico      • Soy una chica



A cartoon illustration of a young boy with brown hair, wearing a red and white striped shirt and blue pants, standing next to a young girl with blonde hair in a ponytail, wearing a pink dress and blue shoes. They are both smiling and waving.

---

---

---

---

---

---

---

---



1 2 3 4 5  
Uno Dos Tres Cuatro Cinco  
6 7 8 9 10  
Seis Siete Ocho Nueve Diez

Los números

<http://www.youtube.com/watch?v=flGfFAGLDy0>

---

---

---

---

---

---

---

---

Soy un chico...

Me llamo....

Tengo...años

---

---

---

---

---

---

---

---



Llevo gafas     No llevo gafas



---

---

---


---

---

---

---

Llevo aparato dental     No llevo aparato dental



---

---

---

---

---

---

---

Soy...

Morena	Ruñia
Castaña	Pelirroja
Alta	Baja
Gorda	Delgada
Joven	Vieja

¿Y un chico?

ISLCollective.com

---

---

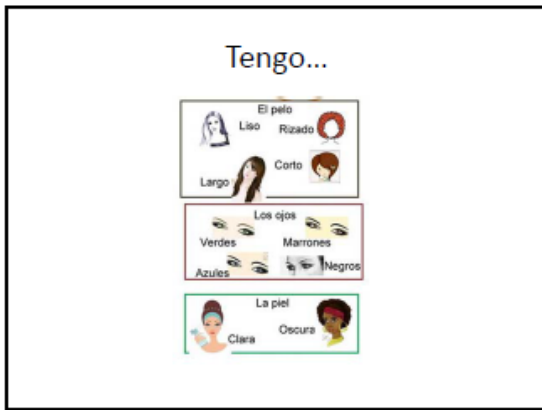
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

Ejercicio 3: Vamos a jugar...

 en parejas  10 minutos



- a) Speel *¿Quién es quién?* om te oefenen met de nieuwe Spaanse woorden!
- b) Denk aan iemand in je klas en beschrijf zijn uiterlijk. De rest moet raden wie jij in gedachten hebt...
- c) Of speel BINGO met de gezichtenkaart!



**Ejercicio 4: Vamos a contar...**

en parejas



5 minutos

Me llamo...

Soy un chico/ soy una chica.

Tengo los ojos marrones/ azules/ verdes.

Tengo el pelo corto/ largo.

Llevo gafas/ no llevo gafas.

Llevo aparato dental/ no llevo aparato dental.

Soy alto/ soy alta.

Soy bajito/ bajita.

**Ejercicio 5: Vamos a escuchar...**

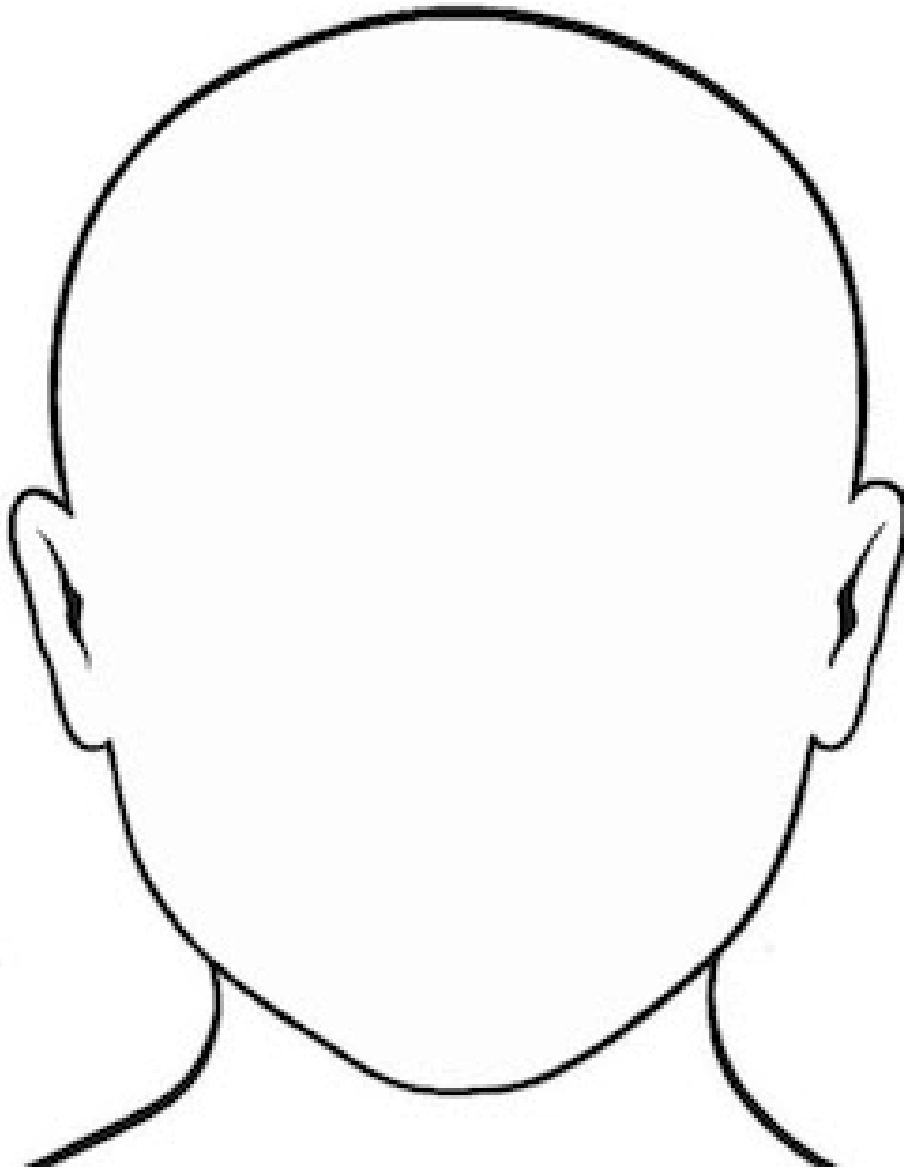
en parejas



5 minutos

Je gaat een fragment horen van een Spaans kind waarin hij/zij zichzelf beschrijft. Je mag hem of haar niet zien.

- a) Teken op dit blanco hoofd wat je gehoord hebt.



Nombre: \_\_\_\_\_

- b) Raad nu wie je getekend hebt met behulp van de groepsfoto van de Spaanse kinderen op het bord.
- c) Vraag nu aan je leraar/lerares wie je gesprekspartner is voor de volgende weken!



**Ejercicio 6: Vamos a reflexionar...**



individual  5 minutos

- a) Zijn Spanjaarden qua uiterlijk zoals je dacht? Waarom?  
\_\_\_\_\_
- b) Klopt het stereotype van een Spanjaard met wat je nu gezien hebt?  
\_\_\_\_\_
- c) Zijn er verschillen tussen het uiterlijk van Nederlanders en Spanjaarden?  
\_\_\_\_\_
- d) Wat vond je leuk van deze eerste ontmoeting? Waarom?  
\_\_\_\_\_



**Tarea 2:****¿Quién eres?**

- ✓ Je vaste Spaanse gesprekspartner ontmoeten!
- ✓ Jezelf voorstellen in het Spaans
- ✓ Vragen stellen in het Spaans aan een *native* kind van je leeftijd
- ✓ Informatie over dit Spaans kind te weten komen
- ✓ Leren waar je rekening mee moet houden in het gesprek met iemand uit een andere cultuur

**Ejercicio 1: Vamos a pensar...**individual  5 minutos

- a) Is het gebruikelijk in Nederland om door elkaar te praten?
- b) Vind jij het prettig als mensen om de beurt praten? Waarom?
- c) Wat voel je als het stil is tijdens een gesprek?
- d) Denk je dat Spanjaarden anders omgaan met deze regels dan Nederlanders?
- e) Waarom denk je dat Spanjaarden de tv aanzetten tijdens het eten?



### Ejercicio 2: Vamos a aprender palabras...




en grupo



20 minutos

**¿Quién eres?**  
**Vocabulario tarea 2**

- Saludos
- Alfabeto
- Números 1-12
- Meses
- Días




---

---

---

---

---

---

---

---

SALUDOS	DESPEDIDAS
Buenos días ☀ Buenas tardes ¡Hola! ¿Cómo estás? ¿How is het? ¿Qué tal? - Muy bien, ¿y tú? • - Bien • - Regular •/•- - Mal •-	¡Adiós! Tot... Hasta luego      later Hasta mañana      morgen Hasta el (jueves)      donderdag

---

---

---

---

---

---

---

---

**El alfabeto español**

<b>a</b> a <b>b</b> be <b>c</b> ce <b>d</b> de <b>e</b> e <b>f</b> fe <b>g</b> ge <b>h</b> hache <b>i</b> i	<b>j</b> jota <b>k</b> ka <b>l</b> ele <b>m</b> eme <b>n</b> ene <b>ñ</b> eñe <b>o</b> o <b>p</b> pe <b>q</b> cu	<b>r</b> erre <b>s</b> ese <b>t</b> te <b>u</b> u <b>v</b> ure <b>w</b> uvo doble <b>x</b> equis <b>y</b> griega <b>z</b> zeta
---	--	--

© 2008

---

---

---

---

---

---

---

---



**Los números**

<https://www.youtube.com/watch?v=8G8M6iDp0>

---

---

---

---

---

---

---

---



**Los meses**

**Los días de la semana**

LUNES  
MARTES  
MIÉRCOLES  
JUEVES  
VIERNES  
SÁBADO  
DOMINGO

---

---

---

---

---

---

---

---



Los meses del año: \_\_\_\_\_

Los días de la semana: \_\_\_\_\_

Fechas de cumpleaños de 3 compañeros y compañeras

1. El cumpleaños de \_\_\_\_\_ el \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

2. El cumpleaños de \_\_\_\_\_ el \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

3. El cumpleaños de \_\_\_\_\_ el \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---



**Ejercicio 3: Vamos a jugar...**



en parejas





10 minutos

*Zet dit gesprek in de juiste volgorde:*



<p><b>¡Hola!</b></p>	<p>Me llamo Julia.</p>
<p><b>¿Cómo estás?</b></p>	<p>Jota- u- ele- i- a</p>
<p><b>¿Cómo te llamas?</b></p>	<p><b>¡Hola!</b></p>
<p><b>¿Cómo se escribe tu nombre?</b></p>	<p>Mi color favorito es el azul.</p>

¿Cuántos años tienes?	Bien. Gracias.
¿Cuándo es tu cumpleaños?	Adiós
¿Cuál es tu color favorito?	Mi deporte favorito es el fútbol.
¿Cuál es tu deporte favorito?	Tengo nueve años.
Hasta pronto	El once de diciembre

**Ejercicio 4: Vamos a contar...** en parejas  5 minutos

*Bereid je antwoorden voor in dit gesprek:*

1) Niñ@ español(a): - ¡Hola!

Tú: - \_\_\_\_\_

2) -¿Cómo estás?

Tú: - \_\_\_\_\_

3)-¿Cómo te llamas?

Tú: - \_\_\_\_\_

4) -¿Cómo se escribe tu nombre?

Tú: - \_\_\_\_\_

5) -¿Cuántos años tienes?

Tú: - \_\_\_\_\_

6) -¿Cuándo es tu cumpleaños?

Tú: - \_\_\_\_\_

7) -¿Cuál es tu color favorito?

Tú: - \_\_\_\_\_

8) -¿Cuál es tu deporte favorito?

Tú: - \_\_\_\_\_

9) - Hasta pronto

Tú: - \_\_\_\_\_



**Ejercicio 5: Vamos a escuchar...**



en parejas



5 minutos

*Stel de vragen uit Ejercicio 4 en vul deze tabel in met de informatie over je gesprekspartner.*



**¡Ya somos amigos!**

Nombre	
Años	
Cumpleaños	
Color favorito	
Deporte favorito	

**Ejercicio 6: Vamos a reflexionar...**



individual



5 minutos

*Beantwoord deze vragen:*

a) Hoe ging het eerste gesprek? Leg uit.

---



---

b) Wat vond je opvallend van dit eerste gesprek? Leg uit.

---



---

c) Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen jou en jouw gesprekspartner? Noem twee voorbeelden.

---



---



## Tarea 3:

## ¿Cómo es tu cole?



- ✓ Leren hoe een Spaanse school is
- ✓ Vertellen in het Spaans hoe een Nederlandse school is
- ✓ Nadenken over hoe onze schoolritme is
- ✓ Leren hoe het schoolritme van een Spaans kind is

### Ejercicio 1: Vamos a pensar...



individual



5 minutos

*Beantwoord deze vragen:*

a) Hoe ga jij normaal gesproken naar school? Leg uit.

---

b) Doe je mee aan buitenschoolse activiteiten? Welke?

---



---

c) Moeten jouw ouders de school betalen?

---



---

d) Hoeveel schoolboeken heb jij? Moeten je ouders de schoolboeken betalen?

---



---

e) Hoe spreek jij jouw docenten aan? Met u of jij? Met de voornaam of achternaam? Waarom?

---



---



## Ejercicio 2: Vamos a aprender palabras...

 en grupo  20 minutos

### ¿Cómo es tu cole? Vocabulario tarea 3

- Cosas en el cole
- Números 12-30
- Asignaturas
- Cualidades
- Deberes



### Mi colegio es...

- Pequeño



Grande

- Bonito



Feo


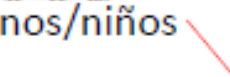





- Alto




Bajo

## ¿Qué hay en tu colegio?


**En mi colegio hay...**

- Dos aulas 
- Siete alumnos/niños 
- Un patio 
- Una biblioteca 
- Un gimnasio 
- Una profesora 
- Tres servicios 



## ¿Qué es especial en tu colegio?

- La gente es especial.
- Los profesores son especiales.
- Los niños son especiales.
- Las clases de música son especiales.
- El patio es especial.
- El ambiente es especial.



¿Cuántos alumnos hay en tu clase?

Los números 1-10



Los números 1-30



Hay veintidos alumnos.

¿Cuántas asignaturas tienes?

• Tengo...



asignaturas.



Mi asignatura favorita es...  
 Mis asignaturas favorita son...



Religión



Matemáticas



Educación Plástica



Música



Inglés



Lengua y literatura



Ciencias Sociales



Educación Física



Ciencias de la naturaleza



¿Cuánto tiempo haces deberes?



1 hora por semana

2 horas por semana


3 horas por semana

4 horas por semana

Ejercicio 3: Vamos a jugar...		 individual  10 minutos
¡Hola Ana!	Es grande, bonito y de color blanco.	
¿Cómo se llama tu colegio?	Hay cien alumnos, ocho aulas, dos patios, nueve profesores, un gimnasio y una biblioteca.	
¿Cómo es tu colegio?	Los profesores y los niños son especiales.	
¿Qué hay en tu colegio?	¡Hola Carlos!	
¿Qué es especial en tu colegio?	Mi colegio se llama Santa Marta.	

¿Cuántos alumnos hay en tu clase?	Hago una hora de deberes por semana.
¿Cuántas asignaturas tienes?	Mi asignatura favorita es Dibujo.
¿Cuál es tu asignatura favorita?	Hay veinticinco alumnos.
¿Cuánto tiempo haces deberes?	Adiós
Hasta pronto	Tengo ocho asignaturas.

**Ejercicio 4: Vamos a contar...**
 en parejas  5 minutos

*Bereid je antwoorden voor in dit gesprek:*



1. ¿Cómo se llama tu colegio?

Tú: \_\_\_\_\_

2. ¿Cómo es tu colegio?

Grande     Pequeño     Bonito     Feo     Alto     Bajo

3. ¿Qué hay en tu colegio?

\_\_\_\_ aulas    \_\_\_\_ alumnos    \_\_\_\_ patio    \_\_\_\_ biblioteca  
\_\_\_\_ gimnasio    \_\_\_\_ profesores    \_\_\_\_ servicios

4. ¿Qué es especial en tu colegio?

Tú: \_\_\_\_\_

5. ¿Cuántos alumnos hay en tu clase?

Tú: \_\_\_\_\_

6. ¿Cuántas asignaturas tienes?

Tú: \_\_\_\_\_

7. ¿Cuál es tu asignatura favorita?

Tú: \_\_\_\_\_

8. ¿Cuánto tiempo haces deberes?

1 hora por semana     2 horas por semana     3 horas por semana     4 horas por semana

**Ejercicio 5: Vamos a escuchar...**



en parejas



5 minutos

*Stel de vragen uit Ejercicio 4 en vul deze tabel in met de informatie over je gesprekspartner.*



Nombre del colegio	
Características del colegio	
Hay...	
Es especial porque...	
Número de alumnos	
Número de asignaturas	
Asignatura favorita	
Horas de deberes	

**Ejercicio 6: Vamos a reflexionar...**



individual 5 minutos



*Beantwoord deze vragen:*

a) Wat vond je opvallend van de Spaanse school?

---



---



b) Vind je een Nederlandse school leuker dan een Spaanse school? Waarom?

---



---

c) Maak een lijst met dingen die je leuk en niet leuk vindt van de Spaanse en Nederlandse school:

Escuela holandesa



Escuela española



ME GUSTA ME GUSTAN 	NO ME GUSTA NO ME GUSTAN 	ME GUSTA ME GUSTAN 	NO ME GUSTA NO ME GUSTAN 

## Tarea 4:

## ¿Dónde vives?



- ✓ Leren hoe een Spanjaard woont
- ✓ Leren wat typisch Spaans is in een woning
- ✓ Spaanse en Nederlandse huizen vergelijken
- ✓ Nadenken over het waarom van deze verschillen.

### Ejercicio 1: Vamos a pensar...



individual



5 minutos

*Beantwoord deze vragen:*

- a) Kun je iets typisch Spaans opnoemen van Spaanse woningen?

---



---

- b) Wat is kenmerkend voor de huizen in Nederland? Leg uit.

---



---

- c) Hoe zijn de ramen in jouw huis? Waarom denk je dat dat zo is?

---



---

- d) Waarom denk je dat de ramen in Spanje klein zijn en tralies hebben?

---



---



**Ejercicio 2: Vamos a aprender palabras...**

en grupo



20 minutos

## ¿Dónde vives?

### Vocabulario tarea 4

- Localidad
- Cualidades
- Colores
- Números



## ¿Dónde vives?

- Vivo en la calle Atocha número 8 de Madrid.
- Madrid está en el centro de España.
- Madrid es muy bonita y muy grande.





### Mi casa es...

• Pequeña		Grande
• Bonita		Fea
• Alta		Baja

### ¿De qué color es tu casa?

Mi casa es de color...

	<p><b>negro</b></p> <p><b>marrón / café</b></p> <p>gris</p> <p>bianco</p> <p><b>amarillo</b></p> <p><b>anaranjado</b></p> <p><b>rojo</b></p> <p>rosado</p> <p><b>morado</b></p> <p>azul</p> <p><b>verde</b></p>
--	---

## ¿Cuántas habitaciones tiene tu casa?

Mi casa tiene...      ...habitaciones.



## ¿Cómo es tu jardín?

- Mi jardín es grande/ pequeño.
- Mi jardín es verde.
- Mi jardín tiene flores y un árbol.
- Mi jardín es bonito/ feo.



**¿Cuántas personas viven en tu casa?**

• En mi casa viven...      ...personas.



**Ejercicio 3: Vamos a jugar...**





individual  10 minutos

*Zet dit gesprek in de juiste volgorde:*



<b>¡Hola!.¿Qué tal?</b>	Mi jardín es grande, gris y feo. No tiene flores. No tiene árboles.
<b>¿Dónde vives?</b>	Viven cuatro personas. También mi perro Chita.

¿Cómo es tu casa?	Tiene dos habitaciones.
¡Hasta pronto!	Mi casa es grande, blanca y muy bonita.
¿Cuántas habitaciones tiene tu casa?	Muy bien. Gracias.
¿Cómo es tu jardín?	Adiós
¿Cuántas personas viven en tu casa?	Vivo en la calle Manzano, número nueve, en Limburg. Está en el sur de Holanda.

**Ejercicio 4: Vamos a contar...** en parejas  5 minutos*Bereid je antwoorden voor in dit gesprek:*

1) ¿Dónde vives?

Tú: \_\_\_\_\_

Él/ella: \_\_\_\_\_

2) ¿Cómo es tu casa?

Tú: \_\_\_\_\_

 Grande     Pequeña     Bonita     Fea     Alta     Baja

Él/ella: \_\_\_\_\_

 Grande     Pequeña     Bonita     Fea     Alta     Baja

3) ¿De qué color es tu casa?

Tú: \_\_\_\_\_

Él/ella: \_\_\_\_\_

4) ¿Cuántas habitaciones tiene tu casa?

Tú: \_\_\_\_\_

Él/ella: \_\_\_\_\_

5) ¿Cómo es tu jardín?

Tú: \_\_\_\_\_



Él/ella: \_\_\_\_\_

6) ¿Cuántas personas viven en tu casa?

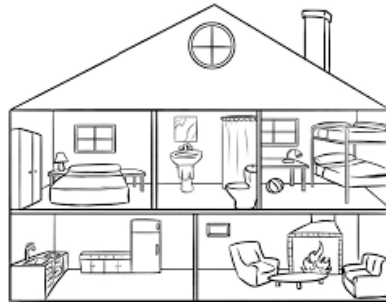
Tú: \_\_\_\_\_

Él/ella: \_\_\_\_\_

**Ejercicio 5: Vamos a escuchar...**

 en parejas  5 minutos

Stel de vragen uit Ejercicio 4 en vul deze tabel in met de informatie over je gesprekspartner.



**Una casa española**

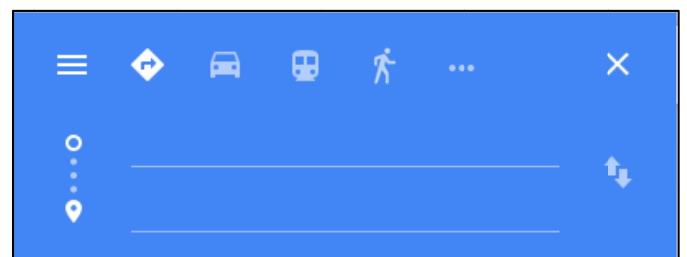
Dirección	
Características de la casa	
Color	
Número de habitaciones	
Jardín	
Número de personas	

a) Zoek op Google maps het adres van je gesprekspartner en bekijk de Street View van het huis waar het Spaanse kind woont.

b) Bereken daarna de afstand tussen zijn/haar huis en die van zijn/haar school. Het adres van de school krijg je van jouw docent.

c) Schrijf de afstanden op:

- Te voet: \_\_\_\_\_
- Met de auto: \_\_\_\_\_
- Met de fiets: \_\_\_\_\_



**Ejercicio 6: Vamos a reflexionar...**



individual



5 minutos

*Beantwoord deze vragen:*

a) **Wat** vond je opvallend van het Spaanse huis van je gesprekspartner volgens GoogleMaps?




---



---

b) Is hun dorp/stad groter of kleiner dan jouw dorp/stad?

---



---

c) Vind je een Nederlands huis leuker dan een Spaans huis? Waarom? Vul de tabel in.

---



---



ME GUSTA ME GUSTAN 	NO ME GUSTA NO ME GUSTAN 

ME GUSTA ME GUSTAN 	NO ME GUSTA NO ME GUSTAN 

**Tarea 5:****¿Cómo es tu familia?**

Esta semana vas a conocer a la familia de tu pareja de videoconferencias y a contar sobre la tuya propia. Dentro de la cultura española, la familia es algo muy importante. En Holanda hay otras costumbres. La educación de los niños en los primeros años es más estricta, mientras que en la adolescencia parece ser más libre que la española.



**Objetivos:**

- ✓ Vas a pensar en qué cosas son típicas de las familias españolas.
- ✓ Vas a conocer cómo es una familia holandesa.
- ✓ Vas a comparar a tu familia con una familia holandesa.

**Ejercicio 1: Vamos a pensar...**individual  5 minutos

- a) ¿Dónde se reúne la familia normalmente en España?
- b) ¿Cuántas veces ver a tus abuelos por semana?
- c) ¿Vives cerca de tu familia?
- d) ¿Tenéis una tradición en vuestra familia?



**Ejercicio 2: Vamos a contar...**
 en parejas  5 minutos

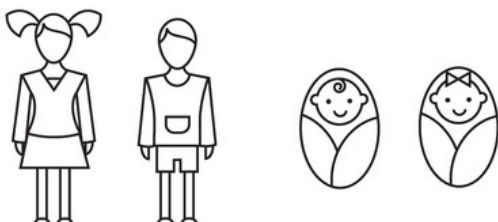
Prepara respuestas sencillas para estas preguntas que te va a hacer tu compañero de videoconferencia. Recuerda que tienes que hablar claro, despacio y con palabras fáciles.

- a) ¿Cómo es tu familia?  
 Grande     Pequeña     Aburrida     Divertida     Alegre     Seria
- b) ¿Cómo se llama tu padre?
- c) ¿Cómo se llama tu madre?
- d) ¿Cuántos hermanos tienes?
- e) ¿Cuántas hermanas tienes?
- f) ¿Cómo es tu hermano/a?  
 Travieso     Bueno     Vago     Trabajador     Alegre     Serio     Cariñoso     Divertido
- g) ¿Cuántos abuelos tienes?
- h) ¿Cuántas abuelas tienes?
- i) ¿Cuántos primos tienes?

**Ejercicio 3: Vamos a escuchar...**
 en parejas  5 minutos

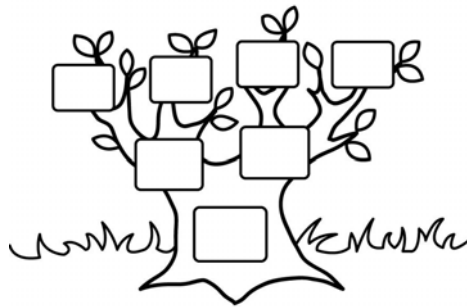

Ahora es el turno de tu pareja de videoconferencia. Utiliza las preguntas del ejercicio 2 para saber

cómo es su casa. Anota la información que escuchas debajo de cada muñeco:



**Ejercicio 4: Vamos a jugar...**individual  10 minutos

Dibuja ahora un árbol genealógico de la familia de tu pareja de videoconferencia.

**Ejercicio 5: Vamos a reflexionar...**individual  5 minutos

Responde a estas preguntas:

- ¿Qué te ha llamado la atención de las familias holandesas?
- ¿Qué es diferente en las familias españolas? ¿Por qué? Explica.
- ¿Qué es igual en tu familia? Explica.

## POSTER PARA LA CLASE ELE

**Más despacio, por favor.**

*Langzamer praten, alsjeblieft.*

**¿Puedes repetir, por favor?**

*Kan je dit herhalen, alsjeblieft?* [overal komma]

**¿Qué significa “...”?**

*Wat betekent “...”?*

**Más alto, por favor.**

*Harder praten, alsjeblieft*

**Usa gestos, por favor.**

*Gebruik gebaren, alsjeblieft.*

**Lo siento, no te entiendo.**

*Sorry, ik begrijp je niet.*

**¿Te repito?**

*Zal ik het herhalen?*

**¿Entiendes?**

*Begrijp je me?*

**¿Puedes hablar más fuerte, por favor?**

*Kan je harder praten, alsjeblieft?*







## **7.4 Anexo 4: Manual para el alumno del GRUPO TRADICIONAL**

# Español



Nombre: \_\_\_\_\_ Clase: \_\_\_\_\_

# TAREA FINAL 1: ¿Cómo eres?

(para el alumno grupo B)

## EXPRESIÓN ORAL

Me llamo...

Soy un  chico /  Soy una chica.

Tengo los ojos \_\_\_\_\_

Tengo el pelo \_\_\_\_\_

Llevo gafas /  No llevo gafas.

Llevo aparato dental/  No llevo aparato dental.

Soy alto  Soy alta.

Soy bajito  Soy bajita.

Soy...

DESCRIPCIÓN FÍSICA

Tengo...

Morena 	Rubia 	El pelo	
Castaña 	Pelirroja 	Liso 	Rizado 
Alta 	Baja 	Largo 	Corto 
Gorda 	Delgada 	Los ojos	
Joven 		Verdes 	
Vieja 		Marrones 	
iSLCollective.com		Azules 	
		Negros 	
		La piel	
		Clara 	Oscura 

Observaciones profesora:

COMPRESIÓN  
ORAL











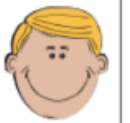










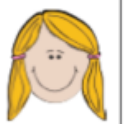

# TAREA FINAL 1: ¿Cómo eres?

(para el alumno grupo B)

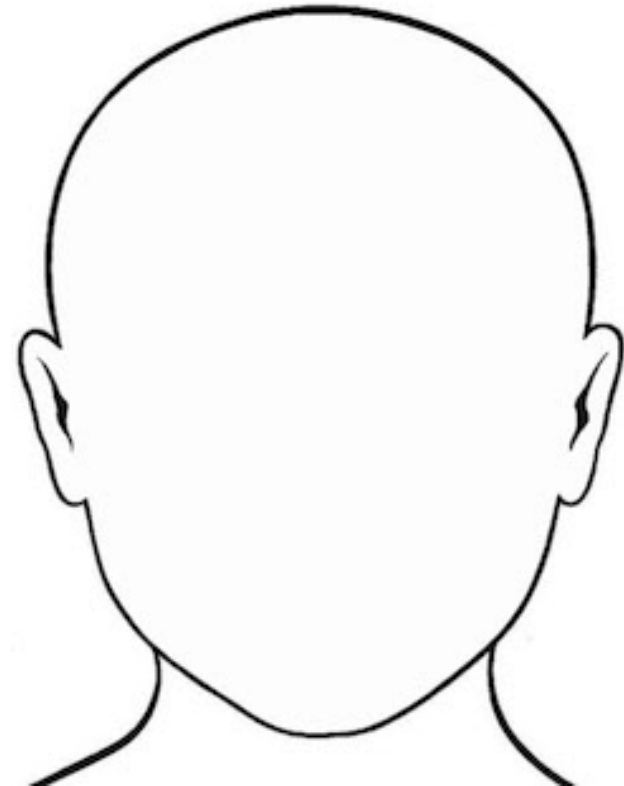
## MATERIAL COMPLEMENTARIO

Escuchar y hablar )

### A) ¡BINGO!

					
Tomás	Lola	Pepe	Luna	Mario	Andrea
					
Lidia	Alberto	Julia	Fátima	Rubén	Elena
					
Alicia	Paco	Andrés	Azucena	Enrique	Marta
					
Roberto	Maite	Sara	Manolo	Rita	Sergio

### B) WAT HOOR JE?





## TAREA FINAL 2: ¿Quién eres?

(para el alumno grupo B)

### EXPRESIÓN ORAL

1. ¡Hola!

Rellenar 

Tú: \_\_\_\_\_

2. ¿Cómo estás?

Tú: \_\_\_\_\_

3. ¿Cómo te llamas?

Tú: \_\_\_\_\_

4. ¿Cómo se escribe tu nombre?

Tú: \_\_\_\_\_

5. ¿Cuántos años tienes?

Tú: \_\_\_\_\_

6. ¿Cuándo es tu cumpleaños?

Tú: \_\_\_\_\_

7. ¿Cuál es tu color favorito?

Tú: \_\_\_\_\_


8. ¿Cuál es tu deporte favorito?


Tú: \_\_\_\_\_

9. Adiós

Tú: \_\_\_\_\_

COMPRESIÓN ORAL	<b>TAREA FINAL 2: ¿Quién eres?</b>	(para el alumno grupo B)
--------------------	------------------------------------	--------------------------

Rellenar 

Escuchar y hablar 


Nombre	
Años	
Cumpleaños	
Color favorito	
Deporte favorito	

Nombre	
Años	
Cumpleaños	
Color favorito	
Deporte favorito	

# TAREA FINAL 3: ¿Cómo es tu cole?

(para el alumno grupo B)

## EXPRESIÓN ORAL

Rellenar 

a) ¿Cómo se llama tu colegio?

Tú: \_\_\_\_\_

b) ¿Cómo es tu colegio?

Mi colegio es ...  Grande  Pequeño  Bonito  Feo  Alto  Bajo

c) ¿Qué hay en tu colegio?

\_\_\_ aulas    \_\_\_ alumnos    \_\_\_ patio    \_\_\_ biblioteca

\_\_\_ gimnasio    \_\_\_ profesores    \_\_\_ servicios

d) ¿Qué es especial en tu colegio?

Tú: \_\_\_\_\_

e) ¿Cuántos alumnos hay en tu clase?

Tú: \_\_\_\_\_

f) ¿Cuántas asignaturas tienes?

Tú: \_\_\_\_\_

g) ¿Cuál es tu asignatura favorita?

Tú: \_\_\_\_\_

h) ¿Cuánto tiempo haces deberes?

1 hora por semana     2 horas por semana     3 horas por semana     4 horas por semana

<b>COMPREENSIÓN ORAL</b>	<h2>TAREA FINAL 3: ¿Cómo es tu cole?</h2>	(para el alumno grupo B)
--------------------------	---	--------------------------

Rellenar

Hablar y escuchar


Nombre: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Nombre del colegio		Nombre del colegio	
Características del colegio		Características del colegio	
Hay...		Hay...	
Es especial porque..		Es especial porque..	
Número de alumnos		Número de alumnos	
Número de asignaturas		Número de asignaturas	
Asignatura favorita		Asignatura favorita	
Horas de deberes		Horas de deberes	

MATERIAL COMPLEMENTARIO GENTE JOVEN 1, UNIDAD 2, MI COLE

Rellenar 

Hablar y escuchar 

Ficha 13

MI cole 2

¿Qué horario tiene Patricia?



	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00–10:00					
10:00–11:00					
	R	E	C	R	E
11:00–12:30/ 13:00					
	C	O	M	I	D
15:00–16:00					
16:00–17:00					

Ficha 14B

MI cole 2

¿Puedes trabajar conmigo?

HORARIO 2	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00–10:00	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Lengua Española	Expresión Plástica	Informática
10:00–11:00	Música	Ética	Matemáticas	Música	Informática
	R	E	C	R	E
11:30–12:30	Educación Física	Informática	Educación Física	Ciencias Naturales	Lengua Española
12:30–13:30	Ciencias Naturales	Inglés	Expresión Plástica	Matemáticas	Ética
	C	O	M	I	D
13:30–15:00	Lengua Española	Ciencias Sociales	Atletismo	Inglés	Ciencias Naturales
15:00–16:00	Inglés	Matemáticas	Atletismo	Ciencias Sociales	Inglés
17:00–18:00			Atletismo		Atletismo

Ficha 14C


¿Puedes trabajar conmigo?

HORARIO 3	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00–10:00	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Lengua Española	Matemáticas	Informática
10:00–11:00	Música	Ética	Matemáticas	Música	Inglés
	R	E	C	R	E
11:30–12:30	Educación Física	Informática	Educación Física	Ciencias Naturales	Lengua Española
12:30–13:30	Ciencias Naturales	Inglés	Expresión Plástica	Expresión Plástica	Ética
	C	O	M	I	D
13:30–15:00	Lengua Española	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Inglés	Baloncesto
15:00–16:00	Informática	Matemáticas	Inglés	Ciencias Sociales	Baloncesto
17:00–18:00			Baloncesto		Baloncesto

## TAREA FINAL 4: ¿Dónde vives?

(para el alumno grupo B)

### EXPRESIÓN ORAL

Rellenar 

a) ¿Dónde vives?

Tú: \_\_\_\_\_

b) ¿Cómo es tu casa?

Mi casa es...  Grande  Pequeña  Bonita  Fea  Alta  Baja

c) ¿De qué color es tu casa?

Tú: \_\_\_\_\_

d) ¿Cuántas habitaciones tiene tu casa?

Tú: \_\_\_\_\_


e) ¿Cómo es tu jardín?


Tú: \_\_\_\_\_

f) ¿Cuántas personas viven en tu casa?

Tú: \_\_\_\_\_

COMPRENSIÓN ORAL	<h2 style="margin: 0;">TAREA FINAL 4: ¿Dónde vives?</h2>	(para el alumno grupo B)
---------------------	--	--------------------------

Rellenar 

Hablar y escuchar 

Nombre: \_\_\_\_\_


Nombre: \_\_\_\_\_

Dirección		Dirección	
Características de la casa		Características de la casa	
Color		Color	
Número de habitaciones		Número de habitaciones	
Jardín		Número de alumnos	
Número de personas		Número de asignaturas	

## TAREA FINAL 5: ¿Cómo es tu familia?

(para el alumno grupo B)

### EXPRESIÓN ORAL

Rellenar 

a) ¿Cómo es tu familia?

Mi familia es...  Grande  Pequeña  Aburrida  Divertida  Alegre  Seria

b) ¿Cómo se llama tu padre?

Tú: \_\_\_\_\_

c) ¿Cómo se llama tu madre?

Tú: \_\_\_\_\_

d) ¿Cuántos hermanos tienes?

Tú: \_\_\_\_\_

e) ¿Cuántas hermanas tienes?

Tú: \_\_\_\_\_

f) ¿Cómo es tu hermano/a?

Mi hermano/a es... (muy/un poco)  Travieso  Bueno  Vago  Trabajador  Alegre  Serio  Cariñoso  Divertido

g) ¿Cuántos abuelos/as tienes?

Tú: \_\_\_\_\_

h) ¿Cuántos primos tienes?

Tú: \_\_\_\_\_




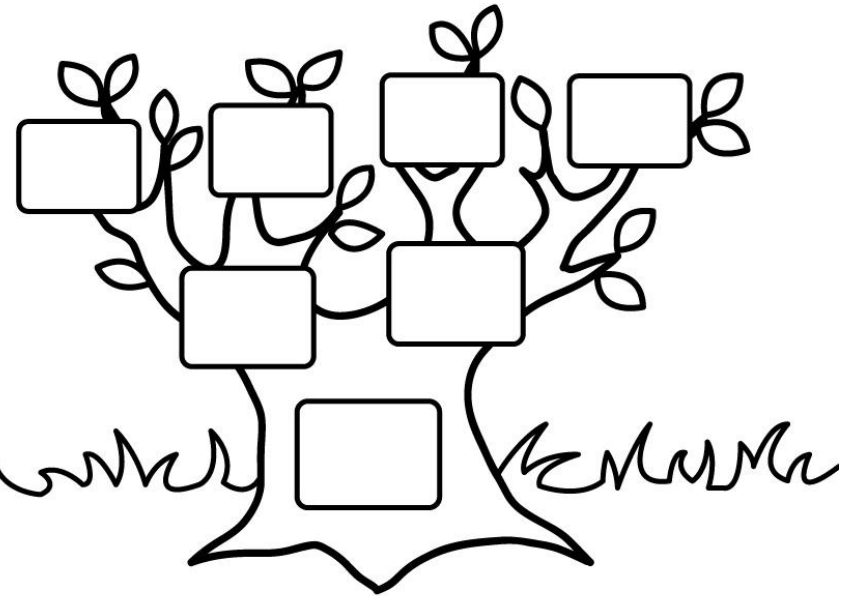
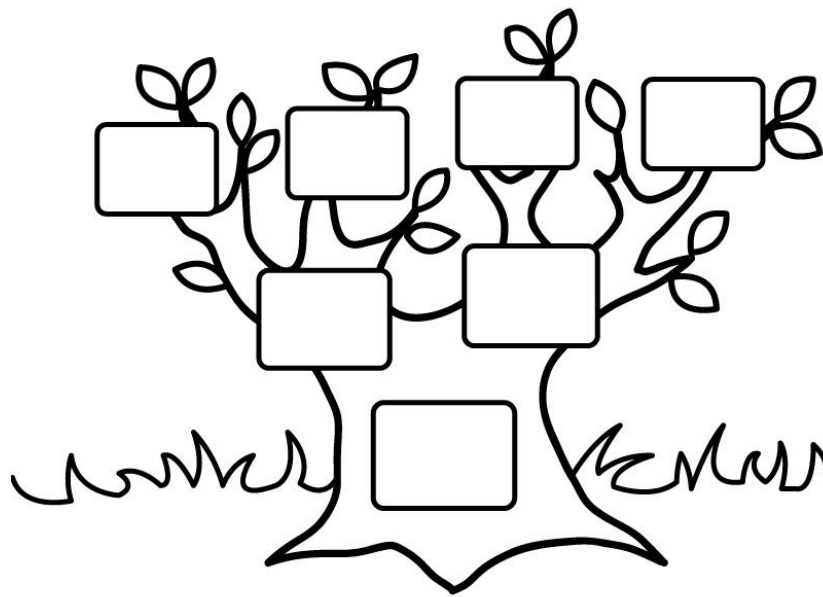
COMPRESIÓN  
ORAL

# TAREA FINAL 5: ¿Cómo es tu familia?

(para el alumno)


Rellenar 

Hablar y escuchar 

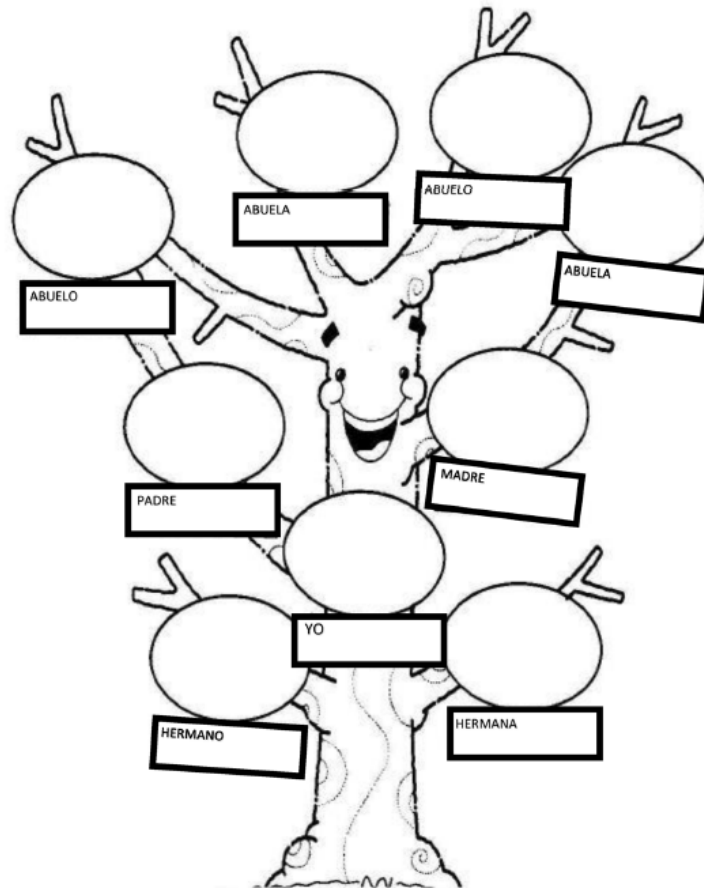


MATERIAL COMPLEMENTARIO

Rellenar 

Hablar y escuchar 

# Mi familia





**La efectividad de la Telecolaboración  
sobre la Adquisición de la Lengua**

*Proyecto de telecolaboración entre nativos y  
no nativos aprendientes de español en la Educación Primaria*

~ Fin de Tesis de Master ~

E.T. Ibáñez Morocho

5521025