



TESIS DOCTORAL

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: RESULTADOS DEL APRENDIZAJE DE UN CURSO EN LÍNEA DE ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES DE POSTGRADO MARROQUÍES

Carmen Elsa Fleitas Estupiñán

Las Palmas de Gran Canaria, 2015



TESIS DOCTORAL

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: RESULTADOS DEL APRENDIZAJE DE UN CURSO EN LÍNEA DE ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES DE POSTGRADO MARROQUÍES

Directora

Dra. M^a Teresa Cáceres Lorenzo

Doctorando

Carmen Elsa Fleitas Estupiñán

Las Palmas de Gran Canaria, 2015

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis no habría sido posible sin la valiosa ayuda de mi familia y mi directora.

A mi directora de tesis, la Dra. M^a Teresa Cáceres Lorenzo, doctora en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, agradezco: su apoyo, el ánimo, sus comentarios y su paciencia.

También agradezco a los docentes de la Universidad de Ibn Zohr, Agadir, el trabajo realizado juntos, aunque haya sido en la distancia. En especial a Nezha Samari por sus traducciones al francés y por sus mails durante la realización del curso en línea.

No puedo olvidar a los alumnos de la universidad de Agadir. Gracias a ellos se llevó a cabo el curso piloto y se sacaron los datos que han permitido sacar muchas de las conclusiones de este trabajo.

Muchas gracias a mi madre, mi marido, mi hijo y mi hermana por su incalculable ayuda, su apoyo y por soportarme muchas veces. Han sido muchas horas en soledad para poder centrarme.

No quiero olvidar a los miembros del tribunal. Les agradezco el tiempo dedicado en la lectura de este trabajo. Me gustaría que supieran que tendré en cuenta todos sus comentarios para mejorar en mi trabajo de investigadora.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	5
1.1. Presentación	7
1.2. Objetivos y preguntas de investigación	15
1.3. Los sujetos del estudio	16
1.4. Metodología y diseño de la investigación	19
CAPÍTULO II: ESPAÑOL EN MARRUECOS	25
2.1. La competencia comunicativa	27
2.1.1. El enfoque plurilingüe	30
2.2. Características del estudiante marroquí	32
2.2.1. Hablante plurilingüe	32
a) Árabe clásico	35
b) Árabe moderno o estándar	36
c) Árabe dialectal	38
d) El beréber.....	40
e) Lenguas europeas	41
2.3. El español en el sistema educativo en Marruecos	43
2.3.1. El sistema educativo en Marruecos	46
2.4. La competencia comunicativa y el análisis del error de los marroquíes	48
2.4.1. Aspecto Fónico.....	50
a) Las vocales	50
- Los diptongos y los hiatos	51
b) Las consonantes	52
c) La sílaba.....	54
d) La entonación y el acento	54
e) La ortografía	54
2.4.2. Aspecto Morfosintáctico	58
a) Morfosintaxis nominal.....	58
- El artículo	58
- El género y el número.....	60
- Las preposiciones	61
- Los pronombres	63
o Personales	63
o Posesivos	64
o Demostrativos.....	64
- El adverbio.....	64
- La coordinación y la subordinación.....	64
- El discurso	65
b) Morfosintaxis verbal.....	66
- El verbo	66
- El tiempo, el aspecto y el modo.....	68
- Los problemas de interlengua en los paradigmas verbales.....	70

-	Los problemas de uso en los tiempos verbales.....	71
o	El uso del pasado	72
o	El uso del subjuntivo	74
o	Los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>	75
2.4.3.	Aspecto Léxico-semántico	77
a)	Errores de léxico.....	77
-	Errores de la L1 o intralengua	79
-	Errores de transferencia idiomática o idiosincrasia.....	79
b)	Propuestas para enseñar léxico.....	80
2.5.	Errores interlingüísticos	81
2.5.1.	Interferencias que tienen su origen en la L1 del usuario	82
2.5.2.	Interferencias que tienen su origen en otra L2	85
CAPÍTULO III: ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CON NUEVAS TECNOLOGÍAS... 89		
3.1.	Nuevas Tecnologías en la enseñanza de una lengua en la web 2.0	91
3.2.	Las Nuevas Tecnologías en el aula de español como lengua extranjera.....	95
3.2.1.	La motivación en la enseñanza de idiomas en línea.....	96
a)	La motivación intrínseca frente a la extrínseca	97
b)	El desarrollo de la autonomía y el aprendizaje cooperativo.....	98
3.2.2.	El uso de las Nuevas Tecnologías en el aula	102
a)	Ventajas	103
b)	Inconvenientes	107
3.3.	Moodle en la enseñanza de una lengua extranjera.....	108
3.4.	Análisis de los errores en los trabajos de los alumnos	112
3.4.1.	Unidad 1: Hola, bienvenid@	113
3.4.2.	Unidad 2: Datos personales	117
3.4.3.	Unidad 3: Descripción física	121
3.4.4.	Unidad 4: Localizar lugares.....	126
3.4.5.	Unidad 5: Moverse en la ciudad	131
3.4.6.	Unidad 6: Describir el hogar familiar.....	134
3.4.7.	Unidad 7: Acciones habituales	138
3.4.8.	Contraste de los resultados	143
a)	Aspecto Fónico	144
b)	Aspecto Morfosintáctico	145
c)	Aspecto Léxico-semántico	147
CAPÍTULO IV: EL CURSO EN LÍNEA Y LOS RESULTADOS..... 149		
4.1.	Preámbulo	151
4.2.	Cuestiones previas	153
a)	Diccionarios.....	153
b)	Materiales didácticos para árabes	154
c)	Materiales didácticos para francófonos	155
d)	Cursos en línea	156
4.3.	Los materiales para elaborar el curso en línea	157
a)	Manuales y métodos	158
b)	Recursos encontrados en la Web	166

4.4. Materiales del alumno	166
4.4.1. Las unidades didácticas	167
a) Tareas Escribe	174
b) Autoevaluaciones	175
4.4.2. Test y cuestionarios	176
a) Test 1	176
b) Cuestionario 1	177
c) Cuestionario 2	177
d) Test 2	178
4.4.3. Enlaces extra	178
4.5. Guía y reflexiones	179
4.5.1. Objetivos y contenidos	179
4.6. Resultados de la investigación	186
4.6.1. Grado de seguimiento del curso en línea y posibles causas	186
4.6.2. Rúbrica de evaluación	190
4.6.3. Resultados en los 25 sujetos	197
CONCLUSIONES	205
BIBLIOGRAFÍA	213
ÍNDICE DE ANEXOS	I
Anexo I: Encuesta A los alumnos	III
Anexo II: Anotaciones del marco teórico	VII
II.1. Análisis contrastivo entre el español y el árabe	IX
II.2. Consonante uvular	X
II.3. Consonante faríngea	XI
Anexo III: Documentos del curso <i>Aprendo español A1</i>	XIII
III.1. Documento Antes de empezar	XV
III.2. Test 1: Prueba de nivel	XX
III.3. Cuestionario 1: Características de los alumnos	XXIV
III. 4. Unidad 1: Hola, bienvenid@	XXVI
III. 5. Unidad 2: Datos personales	XLVIII
III. 6. Unidad 3: Descripción física	XVIII
III. 7. Unidad 4: Localizar lugares	XXXVI
III. 8. Unidad 5: Moverse en la ciudad	LXII
III. 9. Unidad 6: Describir el hogar familiar	LXXXVII
III.10. Unidad 7: Acciones habituales	CVI
III.11. Cuestionario 2: Cuestionario de la evaluación de la calidad del curso	CXXII
III.12. Test 2: Examen presencial final	CXXIV
III.13. Actividades extra	CXXIX
Anexo IV: Abreviaturas usadas en el trabajo	CXLI

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

En el 2011 desde el Proyecto de Investigación y Cooperación CEMITED¹ (Centro Mixto ITED-Innovación, Turismo, Lengua Española y Desarrollo Sostenible) del *Programa de Cooperación Transfronteriza España-Fronteras Exteriores* POCTEFEX se propuso la elaboración de un curso en línea para universitarios árabes (nivel máster). Estos estudiantes deseaban aprender español en Marruecos² durante un cuatrimestre, en la *Ecole Nationale de Commerce et de Gestion* de la universidad de Ibn Zohr en Agadir³. El reto de este trabajo que está insertado en el ámbito de la Lingüística Aplicada y la Cooperación Internacional consistía en diseñar una situación de aprendizaje con egresados marroquíes que casi no

¹ POCTEFEX 2008-13 tiene como la finalidad la creación de un centro desde las áreas de Innovación, Turismo y Lengua Española, además del intercambio académico entre Canarias y Marruecos. Su propósito es ayudar a la infraestructura y a la formación de los alumnos de la facultad marroquí *Ecole Nationale de Commerce et de Gestion*. Este Proyecto dotado con más de 500.000 euros es de naturaleza institucional, su investigador principal es la vicerrectora Rosario Berriel Martínez y la coordinadora del área de Lengua Española es María Teresa Cáceres Lorenzo.

² Marruecos se conoce oficialmente denominado Reino de Marruecos (*vid* Mapa 1), también como Imperio Jerifiano o Reino Alauí, es un país situado en África del Norte, con costas en el océano Atlántico y el mar Mediterráneo. Sus países vecinos son Argelia al este, por el sur Mauritania y por el norte España.

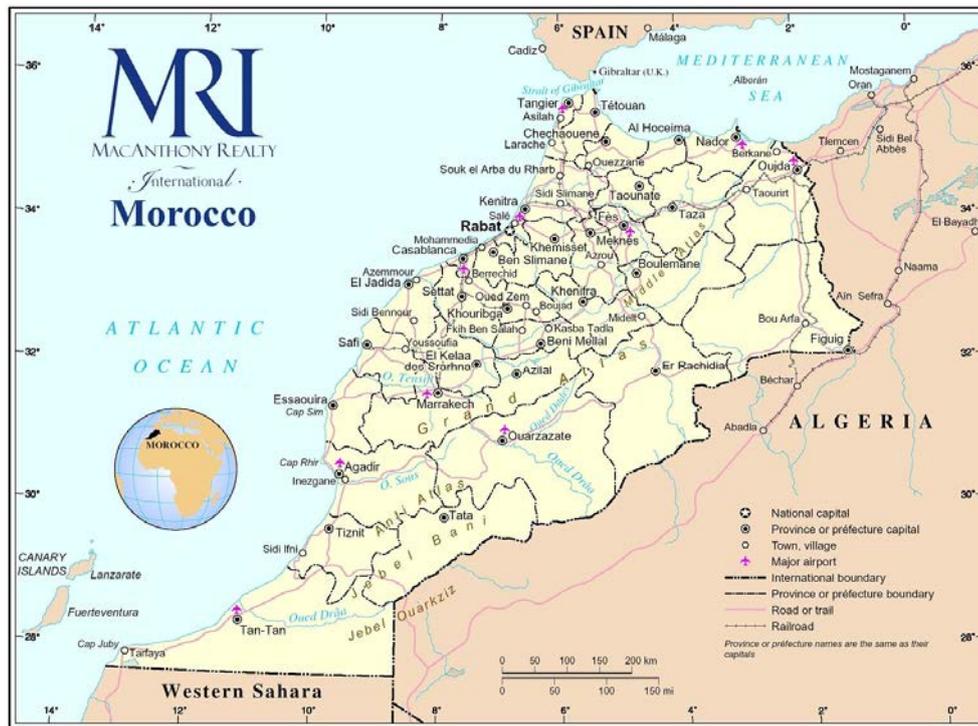
³ La Universidad Ibn Zohr toma su nombre del sabio andaluz Abou Marwan Abdel Malik ben Mohammed ben Marwan Ibn Zhor el-Iyadi, conocido como Avenzoar, descendiente de una antigua familia de médicos sevillanos de la tribu árabe de Iyad. Filósofo, anatomista y eminente médico, Ibn Zohr fue junto con Er-Razi el médico árabe más afín a Hipócrates, insistiendo como éste, en la necesidad de mantener apartada la medicina de la filosofía y religión, prescindiendo de todo prejuicio y resaltando la importancia de una total independencia en la observación y el razonamiento. La Universidad Ibn Zohr es un establecimiento público de carácter científico, cultural y profesional. Creada en 1989 (las Facultades de Letras y Humanidades y la de Ciencias existen desde 1984, anteriormente dependían de la Universidad Cadi Ayyad de Marrakech). Única en su región, es el principal motor de desarrollo de la Enseñanza Superior y de la investigación en las provincias del sur y del Sahara marroquí. Dicha universidad está situada en cuatro emplazamientos universitarios: Agadir, Ouarzazate, Taroudant y Guelmim (una escuela superior de tecnología creada en El Aaiún). El emplazamiento de Agadir (*vid*. Mapa 2) comprende además de la sede de la Presidencia, la Facultad de Ciencias, la Facultad de Letras y Humanidades, la Facultad de Ciencias Jurídicas – Económicas y Sociales, la Escuela Nacional de Comercio *Ecole Nationale de Commerce et de Gestion* y de Gestión, la Escuela Nacional de Ciencias Aplicadas, la Escuela Superior de Tecnología así como un complejo deportivo universitario. En total cuentan con más de 52.000 estudiantes, la Universidad Ibn Zohr es la más grande de Marruecos en número de estudiantes. El número de empleados asciende a 600 docentes- investigadores y 50 profesores de segundo ciclo, además de 400 administrativos. La Universidad cubre cuatro regiones de Marruecos (más del 50% del territorio nacional) (Fuente: <http://www.uiz.ac.ma>).

habían utilizado *Moodle*⁴, y que en el contexto del proyecto CEMITED se le presentaba su utilización como una herramienta de trabajo en la enseñanza de idiomas.

Marruecos es un país que presenta desde hace décadas una situación lingüística muy compleja (Jensen, 2005; Chakrani, 2013). La llegada de los árabes en los siglos VII y VIII a África del Norte berberófona, unida a la colonización francesa y española a principios del siglo XX han conformado un paisaje lingüístico en el que varias lenguas (árabe marroquí, la lengua *amazigh* o bereber, árabe clásico, árabe moderno estándar, francés, inglés, y el español) a las que se les han asignado papeles distintos y, en muchos casos, opuestos, cohabitan en situaciones muy diferentes (Ennaji 2002). Esta complejidad y otras razones de tipo social y cultural han provocado que la presencia cultural española haya quedado ceñida a los centros escolares españoles, a algunas sedes culturales aislados en centros locales marroquíes. Y todo esto, a pesar de que muchos marroquíes, sobre todo adultos, del norte de Marruecos hablan español⁵ (Sayahi, 2005).

⁴ *Moodle* es un programa informático que permite diseñar, estructurar y realizar diversos procesos formativos a través de Internet. Este es fruto de la investigación de Martin Dougiamas de la Universidad de Perth, en Australia Occidental surgió en el 2002 “Moodle”. Este profesor universitario quería una herramienta que facilitara el constructivismo social y el aprendizaje cooperativo. Su nombre proviene del acrónimo de *Modular Object oriented Dynamic Learning Enviromennt* (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos), aunque otras fuentes mencionan que proviene del verbo inglés *Moodle* que describiría el proceso de deambular perezosamente a través de algo, y hacer cosas cuando se antoja hacerlas (Chung y Ackerman, 2015).

⁵ La independencia de Marruecos en 28 de julio de 1956 supuso un avance del francés, que paulatinamente pasaba a percibirse en el norte del país como la lengua de promoción social por excelencia, en detrimento del español, cuyo uso quedaba relegado al ámbito doméstico, con la consiguiente pérdida del valor institucional del que antes gozaba. A esto contribuyó sin duda la imposición del bilingüismo por parte de las autoridades marroquíes (Krikez 2005). Así, la burguesía acomodada del norte del país que, durante el Protectorado, había optado por llevar a sus hijos a escuelas españolas comenzó a trasladarlos a escuelas francesas.



Mapa 1. Reino de Marruecos

En lo que se refiere a nuestra investigación, el área de influencia de CEMITED fue Agadir que está situada al sur de las provincias de Essaouira y Marrakech, entre la provincia de Uarzazate y Tan-Tan, por lo que estamos ante una zona de Marruecos en el que el español no se habla de manera general, como sucede en Casablanca, por ejemplo (Fernández Vítóres, 2014). De hecho, España pretende ir penetrando con mayor intensidad en la zona sur de Marruecos donde las conexiones culturales son importantes. Las subsedes de Agadir y Essauira inauguradas en 2015 dependerán respectivamente de los centros de Casablanca y Marrakech. La red marroquí de los centros del Cervantes es la más importante después de Brasil, con seis centros en Tetuán, Tánger, Fez, Rabat, Casablanca, y Marrakech y con seis antenas o aularios en Larache, Chefchauen, Nador y Meknés, que en conjunto atienden a un total de 17.000 alumnos (Ettahri, 2015).



Mapa 2. Agadir

La realidad del uso de la competencia digital en contextos árabes ha sido indagada por otros investigadores como Jowi (2009); Shraim y Khlaif (2010); Bouroumi y Fajr (2014); Ebben y Murphy (2014); y Porcaro (2014). Cada vez más, el escenario de docencia universitaria está caracterizado por la yuxtaposición de espacios de aprendizaje que combinan lo presencial con lo virtual (Díez Gutiérrez, 2012; Porcaro, 2014; Biasutti y El-Deghaidy, 2015; Simpson, 2015). Todos estos cambios son el resultado del impacto en la universidad de la evolución de una sociedad más dinámica y abierta: la sociedad de la información y del conocimiento (Croché, 2009). La competencia digital se presenta en este Proyecto de Cooperación Europeo como una necesidad de formación en la enseñanza universitaria de futuros profesionales en el área de turismo y empresa. Este objetivo dentro de CEMITED era una respuesta a la realidad social que se vive en Marruecos, como parte de la globalización de las nuevas tecnologías, y que expresa Naji (2009: 44) con estas palabras:

La paradoja es aleccionadora: el «know how» tecnológico puede ser adquirido en lugares distintos a las escuelas, sin educadores con títulos, sin una probada instrucción académica, y aún así ser de utilidad, productivo y generar contenido y riqueza. Ahora un ciudadano común puede tener un «know how» profesional en TIC. En las grandes ciudades de algunos países del sur están apareciendo «mercados de pulgas» electrónicos, y las áreas de TIC como los teléfonos móviles y la televisión digital y satelital están siendo dirigidos con talento natural e

inventiva por esta juventud marginada por el sistema educativo. Están en Casa blanca (Mercado Derb Ghallef), en Dakar (Mercado Colobane), en Niamey (Mercado Katakó y el Gran Mercado), en Conakry (Mercado Madina), etc.

Pero la mera introducción de sistemas informáticos en las aulas no implica necesariamente la utilización de las herramientas virtuales desde nuevas perspectivas pedagógicas (Jowi, 2009). Esto es así, en gran medida, debido a la ausencia de innovación en la Lingüística Aplicada que se advierte en el uso de estos medios como consecuencia de políticas educativas enfocadas primordialmente al equipamiento informático, sin tener en cuenta las peculiaridades locales en el uso de los medios informáticos como recurso didáctico, verdadero talón de Aquiles de la incorporación de la tecnología a la educación. La finalidad es introducir al alumno en Moodle (<https://Moodle.org/>) y en el espacio comunicativo web 2.0. (Trujillo Torres y Hinojoso Lucena, 2010; Flores Alarcia *et al*, 2011). Los resultado del aprendizaje se centran en lo que el estudiante puede demostrar al término del curso en línea organizado a través de un número de unidades didácticas y sus respectivas tareas.

Con estas premisas, se inicia nuestra investigación que tiene como objetivo principal una finalidad dual: integrar al aprendiz marroquí en el uso de Moodle como entorno virtual de enseñanza-aprendizaje; y la necesidad, al mismo tiempo de desarrollar una mejora en la competencia comunicativa de estos universitarios plurilingües árabes de 19 a 23 años. Es decir, el planteamiento del Proyecto giraba en torno a la idea de que una mejora en la lengua española a través del uso de las Nuevas Tecnologías (en adelante, NNTT) y el desarrollo de contenidos lingüísticos y culturales apropiados para los aprendices árabes desde la Lingüística Aplicada (Vez Jeremías, 2001; Santos Gargallo, 2001).

El ofrecimiento a los estudiantes de posgrado de la *Ecole Nationale de Commerce et de Gestion* de la universidad de Ibn Zohr (Agadir) del seguimiento de un curso en línea para CEMITED tenía sus propias características. Este funcionaría como trabajo voluntario y

autónomo propuesto a través de Moodle, por lo que el discente se haría responsable de su *carga de trabajo* y del aprendizaje de una nueva lengua a través de una serie de procesos cognitivos e instrumentales propios de la enseñanza en línea. Estábamos en el desarrollo de una serie de competencias promovidas en Europa por el *Plan Bolonia*, y que la Comisión Europea busca también introducir en Marruecos (Croché, 2009; Jowi, 2009). Es lo que afirma Zmas (2014: 11) en su análisis sobre el impacto del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), al escribir lo siguiente sobre el espacio universitario denominado Euro-Mediterráneo:

A typical case is that of the French-speaking countries of the Maghreb (Algeria, Tunisia and Morocco). These countries have for a long time now been in the process of realigning their higher education systems along similar lines to the new Bologna-inspired French qualifications framework. The implementation of Bologna-inspired reforms is reflected in the introduction of the 'Licence-Master-Doctorat' (LMD or 3-5-8) degree system with the support of the French government, the EU and the World Bank. Apart from engaging with these initiatives, Maghreb countries have participated in regional collaborations towards the development of a Euro-Mediterranean Higher Education and Research Area, especially after the signing of the Catania declaration (<http://www.miur.it/UserFiles/2209.pdf>).

En este contexto, Moodle cumple lo que Ching (2002: 261) denomina cuatro factores de autorregulación: *self-evaluation, organizing and transforming, seeking information and seeking social assistance*. Ahora bien, estas fases no siempre son posibles sin el ofrecimiento al estudiante de actividades formativas de aprendizaje organizadas (Costello, 2013), como son el curso en línea que hemos elaborado. Para que esto sea factible, el estudiante debe ser consciente del propio proceso de enseñanza/aprendizaje para llegar a unos resultados del aprendizaje⁶. Las NNTT nos permiten utilizar una gran cantidad de información interconectada para que el usuario la manipule; nos pueden facilitar una mayor

⁶ La dinámica que se persigue confiere un mayor protagonismo al estudiante, como refleja la investigación de Ramos *et al* (2013: 8), sobre el proceso de Bolonia en la enseñanza universitaria (que hemos considerado aplicable al contexto marroquí): *instead of passing ready-made knowledge, supported by large-scale bibliographic sources, the students are encouraged to search for that knowledge on their own, rendering the learners empowerment and autonomy, emphasising experiential work and soft-skills acquisition, favouring the development of their creativity and reinforcing their critical thinking*.

individualización y flexibilización del proceso de aprendizaje, adecuándolo a las necesidades de cada alumno; personifican y divulgan la información a través de múltiples formas expresivas, lo que despierta la motivación de la persona participante; y favorecen la superación de las limitaciones temporales o las distancias geográficas entre los docentes y el alumnado, de tal manera que estos se pueden constituir en comunidades virtuales de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje colaborativo (Pastor, 2005; Hamel y Norbert, 2006); Holgado Sáez, 2009) y Horvat, Dobrota, Krsmanovic y Cudanov, 2015).

La necesidad de mejorar el uso de Moodle se basaba en una encuesta previa a esta Tesis, realizada con 241 alumnos árabes de la mencionada *Ecole Nationale de Commerce et de Gestion* de la universidad de Agadir, que presentaban los datos que aparecen en la Fig. 1.

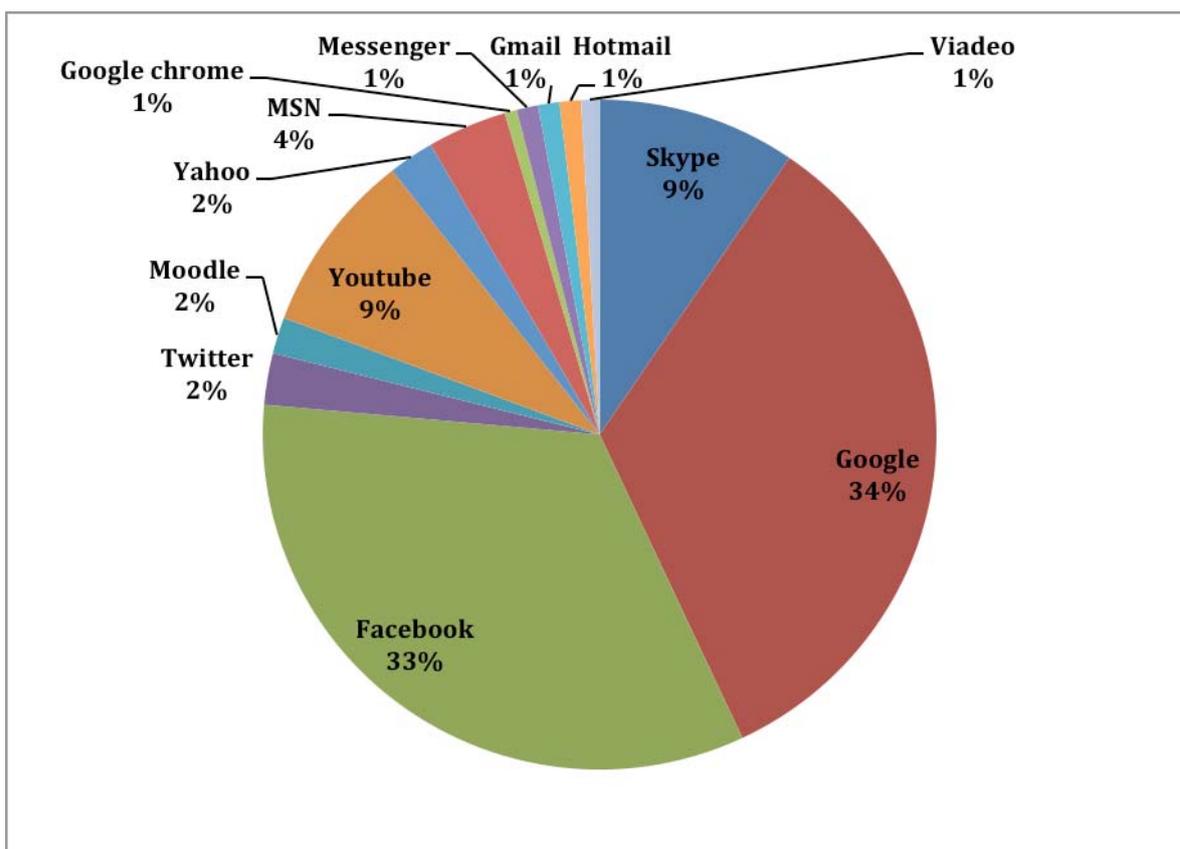


Fig.1. Datos sobre el empleo de las NNTT en 241 alumnos del Proyecto CEMITED

En la Fig. 1 se puede comprobar que el uso de Moodle es muy bajo (2%) frente al

más de 30% de Facebook y Google. Esto hacía suponer que la implantación de Moodle sería un reto en el desarrollo de la competencia digital. Además, conocer no es lo mismo que aprender y estar conectado o participando en redes sociales no quiere decir, necesariamente, el uso de las NNTT para aprender. La brecha digital en el mundo universitario la encontramos en que muchos estudiantes no son competentes en la búsqueda de la información, y sí en el uso de la red social (Anthony y Padmanabhan, 2010; Duart-Montoliu, 2011).

Conscientes de esta realidad, en varios encuentros en Agadir con estos mismos alumnos y los responsables de CEMITED (áreas de Innovación y Lengua Española), se les explicó la importancia de emplear Moodle y el modo de hacerlo. El resultado fue que más del 90% de estos estudiantes estaban interesados en aprender a través de un curso en línea de Moodle.

Junto a estos datos obtenidos por el proyecto CEMITED, desde la Lingüística Aplicada se aportaba una valoración muy distinta con respecto al éxito del aprendizaje del español, ya que se sabía que el aprendiz plurilingüe tiene más capacidad para aprender un idioma nuevo (Carter 2003; Ammar 2010; Hu 2011; Mady 2014; Cáceres Lorenzo 2014). Esta afirmación se basa en la posibilidad que los años empleados por los egresados marroquíes en la adquisición de un idioma asegure un cierto grado de motivación y conciencia lingüística en distintas lenguas (Lasagabaster 2001; Ennaji, 2005; Gibson y Hufeisen, 2006). En palabras de Lozano González (2012: 41-42):

El hablante plurilingüe dispone de un amplio abanico de competencias que le permiten comunicarse con su interlocutor y negociar la forma y sentido de sus intercambios comunicativos. Posee una capacidad intuitiva más afinada, que le permite comprender a su interlocutor cuando los demás no pueden hacerlo. Puede relacionar y comparar dos o más lenguas para extraer conclusiones sobre el funcionamiento de cada una y para acelerar su propio aprendizaje. Puede pasar de una lengua a otra con facilidad, hacer juegos de palabras, captar matices en una lengua nueva gracias a su conocimiento de otras previas, etc.

1.2. Objetivos y preguntas de investigación

El modelo del EEES que se propone a la Enseñanza Superior parte del principio de que lo que define una propuesta formativa son los resultados del aprendizaje (RA) que se pretende que alcancen sus estudiantes. Estos RA, expresados en forma de declaraciones explícitas y precisas, encabezan a modo de titulares la definición del proceso de enseñanza/aprendizaje, pero es el detalle de lo que se exige mediante el sistema de evaluación el que realmente define con precisión lo que el estudiante debe lograr. Su función es transformar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje y dar constancia de lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer al término de un módulo o programa.

Los elementos que caracterizan a los RA, según Bohlinger (2012: 280) son *linking the learning outcomes orientation with political instruments such as qualifications frameworks, quality assurance systems or credits systems has become a crucial part of national lifelong learning strategies.*

En el contexto del Proyecto CEMITED, y desde el área de Lengua Española se proponen dar respuestas a las subsiguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el grado de seguimiento de un aprendiz plurilingüe árabe en un curso de lengua española en línea a través de Moodle?
- ¿Qué dificultades técnicas y/o metodológicas encuentra este aprendiz?
- ¿Cuáles son los errores de lengua en la producción de las tareas de los alumnos?
- ¿Cuáles son los resultados del aprendizaje en el desarrollo de la competencia comunicativa, según el examen final de nuestros estudiantes plurilingües?

Teniendo en cuenta estas preguntas de la investigación, los objetivos de la presente Tesis serán los siguientes:

- Analizar el perfil del alumnado marroquí. Primero desde su entorno, las lenguas que utiliza y la cultura. Describir su ambiente educativo y donde se enseña español. Finalmente averiguar las necesidades lingüísticas y culturales que necesita este alumno a la hora de aprender español.
- Describir cómo pueden las NNTT motivar al alumnado, teniendo en cuenta tanto las ventajas como los inconvenientes que su uso conlleva. El trabajo autónomo a través del desarrollo de la competencia digital es un objetivo de CEMITED (sobre todo, en las áreas de Innovación y Lengua Española).
- Crear las unidades didácticas que configuren el curso en línea en Moodle que llamaremos *Aprendo español*. Los objetivos están ya fijados para este nivel según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, MCER) del Consejo de Europa (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC) del Instituto Cervantes (2006).
- Analizar los trabajos de las tareas del curso piloto *Aprendo español*. Lo hacemos con la recogida de datos, tras la realización del curso, y para ello se crea un rubrica de evaluación. Este examen nos proporcionará información sobre los errores cometidos por los alumnos.
- Evaluar el grado de seguimiento del curso de Moodle y valorar los resultados de aprendizaje.

Todo lo anterior, en el contexto universitario, en donde es posible medir este interés o disposición positiva por medio de la realización del trabajo autónomo opcional, con objetivos específicos de aprendizaje (Suzuki y Itagaki, 2007; Ramos *et al*, 2013) y el *feedback* adecuado (Evans, Hartshornb y Strong-Krausec, 2011).

1.3. Los sujetos del estudio

El alumnado al que van dirigidas las propuestas didácticas es un usuario básico del español, que tiene un nivel acceso o plataforma. Estas denominaciones se corresponden a los niveles comunes de referencia dados por el MCER, y que aparecen en el siguiente esquema:

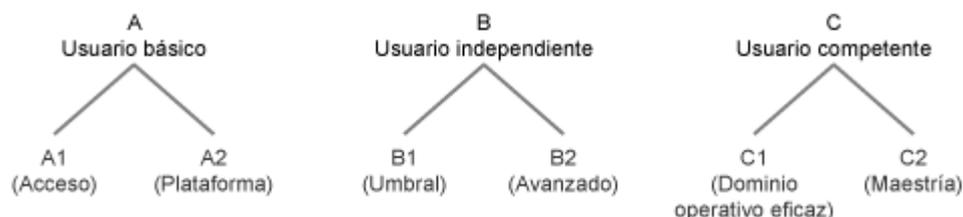


Fig. 2. Niveles del MCER

El alumno meta de nuestra investigación es un joven estudiante de origen africano de la Universidad de Ibn Zohr en Agadir, que cursa un posgrado. Además, es un estudiante universitario bilingüe que habla francés y árabe, además de otras lenguas como el inglés (ver Fig. 4), por lo que el aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera (ELE o LE) representa su cuarta o quinta lengua.

Trabajamos con un total de 59 alumnos marroquíes universitarios de la *Ecole Nationale de Commerce et de Gestion*. Algunos ya tenían conocimientos previos del español, pero no llegaban al A1. Estos alumnos eran estudiantes de diferentes especialidades:

- Máster de Recursos Humanos, 20 alumnos
- Máster de Logística, 18 alumnos
- Máster de Turismo, 21 alumnos

El 35 % son hombres y el 65 % son mujeres. En cuanto a la edad de los alumnos, la mayoría tiene 22 años, tal y como se muestra en la Fig. 3. En lo que se refiere al plurilingüismo, la información aparece en la Fig. 4.

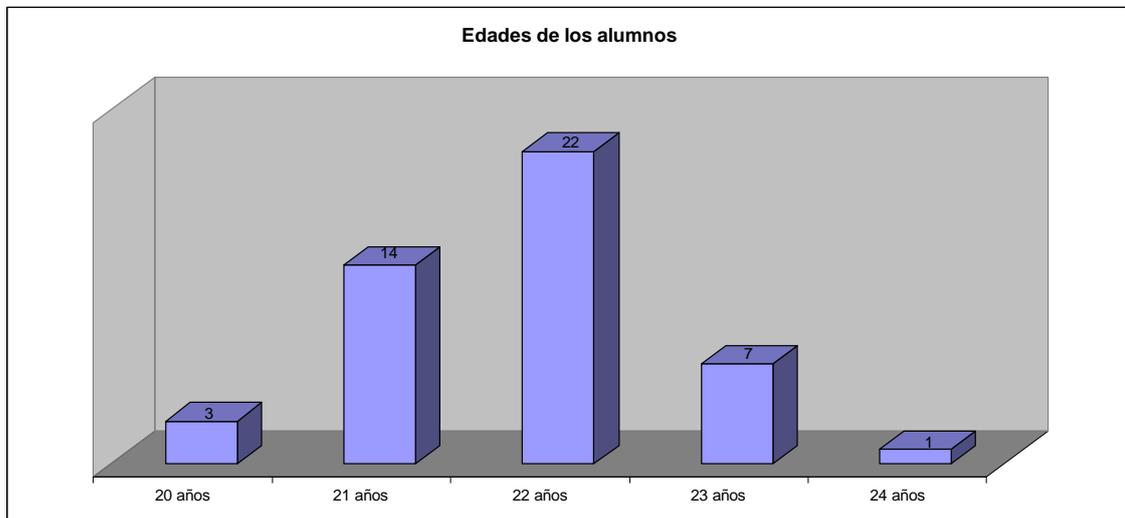


Fig. 3. Edades

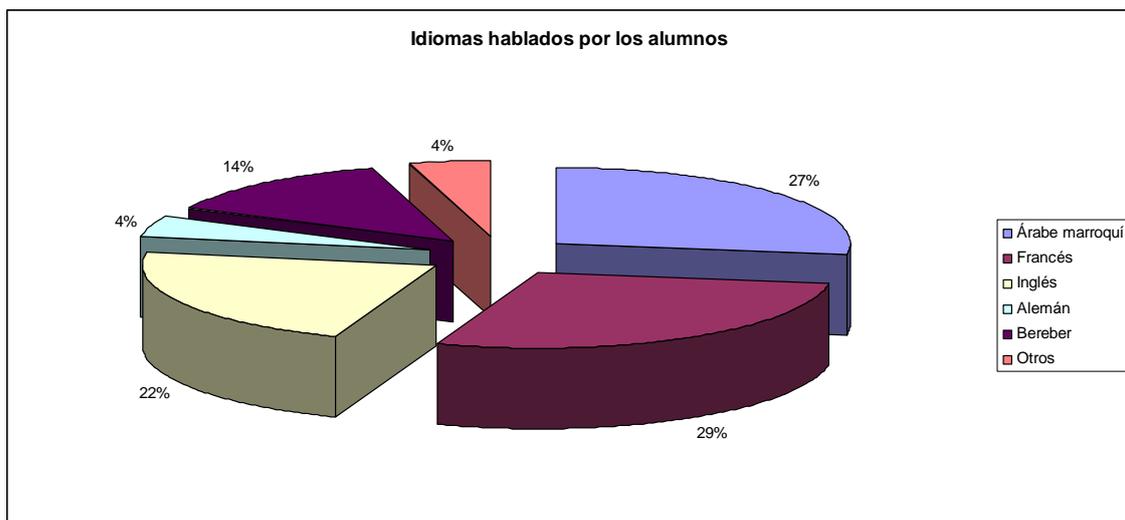


Fig. 4. Idiomas hablados por los 59 alumnos

En lo que se refiere al uso de las NNTT, nuestros sujetos de investigación presentan los datos que aparecen en la Fig. 5. En esta figura se comprueba que el uso que hacen de Moodle es también muy bajo con respecto a otras herramientas tecnológicas.

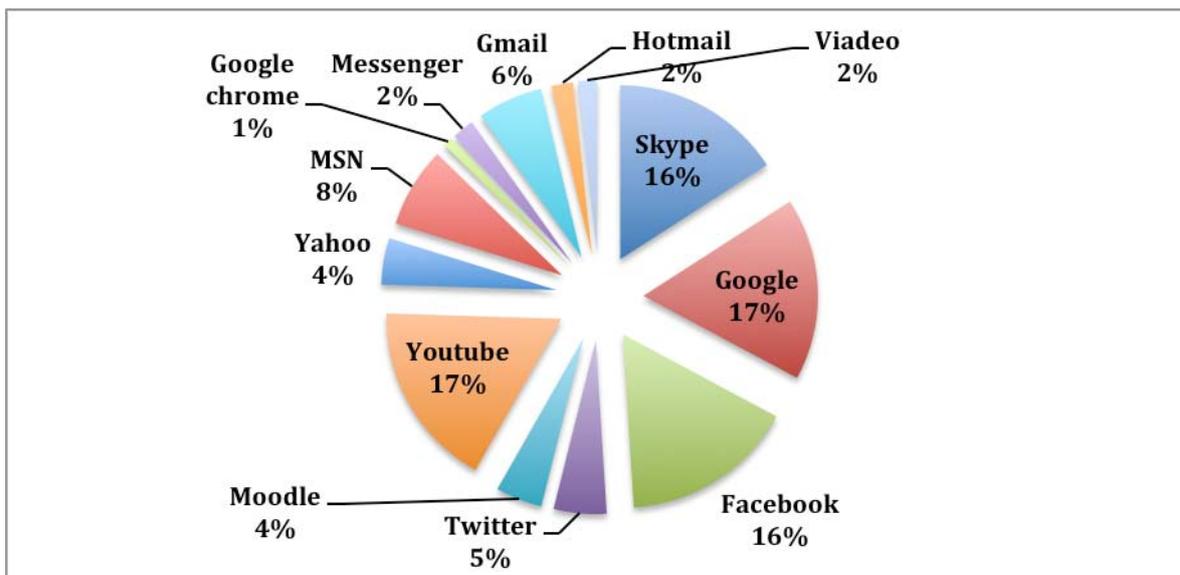


Fig.5. Uso de las NNTT de los sujetos de investigación de la Tesis Doctoral

Ahora bien, en estos estudiantes se constataba el interés por aprender a través de Moodle en un 86%, cifra un poco inferior a la anterior de los 241 alumnos, pero aún muy alta.

1.4. Metodología y diseño de la investigación

Con el fin de comprender la metodología utilizada es necesario presentar las actividades que se quieren realizar con el proyecto CEMITED, en el que se inserta esta investigación doctoral. Nos referimos a las siguientes fases o actividades:

Actividad 1. Estudio-diagnóstico;

Actividad 2. Creación de un Plan de Viabilidad;

Actividad 3. Incentivar la formación de formadores;

Actividad 4. Actividades de implantación del Centro Mixto ITED (CEMITED);

Actividad 5. Gestión y coordinación del proyecto;

Actividad 6. Comunicación y difusión.

En la actividad 1 se realizaron encuestas que sirvieron para diagnosticar las necesidades de la zona. Los resultados nos indicaban la utilización de una metodología preferentemente cuantitativa con el fin de poder presentar resultados estadísticos que nos sirvieran para detectar la necesidad educativa del español. Por esta razón, en esta Tesis, la metodología que proponemos es cuantitativa, aunque también cualitativa, ya que también abordaremos aspectos no susceptibles de cuantificación.

Nunan (1992), Corbetta (2003) y Almeida (2008) proponen un tipo de “diseño de la investigación lingüística” con los siguientes pasos:

- Ante la realización de una investigación, lo primero que hay que hacer es fijar y delimitar “el objetivo principal”. Este punto ya lo desarrollamos en el apartado anterior donde explicamos los objetivos. Al utilizar una metodología cuantitativa, se trabaja con variables. Estos son los datos que van a ser evaluados, las hipótesis. En nuestro caso estos los obtenemos de las encuestas que se van a realizar para determinar las necesidades de los alumnos.
- Hay que determinar las características de la muestra. La muestra es la elección de la personas con las que se van a trabajar. En el caso de la metodología cuantitativa puede adecuarse a un estudio de caso. Además hay que tener en cuenta que los datos sigan una distribución normal y que los que se tengan impliquen un número suficiente. Esta muestra nos va a dar un valor que va a implicar a todo un grupo y no solo a los participantes. La muestra escogida para realizar la encuesta fueron alumnos marroquíes que están estudiando en la Universidad de Agadir y que en el contexto de CEMITED nos fueron adjudicados.

Las encuestas van dirigidas al alumnado universitario que está en Marruecos y cuyo conocimiento del español no llega a un A1. En los datos obtenidos se valorará el

conocimiento de las NNTT por parte del alumnado y el interés que muestran a la hora de hacer un curso de idiomas por Internet.

Para la elaboración de este documento se leyó distintas referencias bibliográficas, y de esta manera se redactó la parte teórica del mismo.

- Capítulo II y III: *Marco teórico*. La base metodológica se fundamenta en la búsqueda, lectura y reflexión de la bibliografía. Comenzamos por conocer al alumnado marroquí y enmarcar las necesidades lingüísticas de los sujetos de investigación a la hora de aprender español, después nos centramos en describir el uso de la NNTT en el aula de idiomas.
- Capítulo III: *Análisis de los datos*. Con la ayuda de datos obtenidos, analizamos los errores de los trabajos de los alumnos. En esta Tesis se ha utilizado la encuesta y la evaluación de las tareas generadas por los alumnos para recopilar la información necesaria que nos permita dar respuestas a las preguntas de investigación formuladas. También, hacemos aquí una reflexión y análisis de los datos partiendo de una rúbrica de evaluación. Finalmente, los comparamos con los datos lingüísticos que presentamos en el capítulo II.
- Capítulo IV: *Dimensión práctica*. Tras un análisis de manuales y materiales del nivel A1 de ELE, se realizaron las unidades didácticas, teniendo en cuenta las características del alumno meta. Aquí se utiliza una metodología que motive al alumnado y que fomente su autonomía. Esta metodología es principalmente un enfoque de tareas.

El punto de partida son las encuestas que fueron realizadas a alumnos que actualmente están cursando el posgrado en la universidad de Agadir. Los datos fueron tomados en diciembre del 2011 tal como aparecen en la Fig. 1. En una primera visita a este

país, se realizó una encuesta a 241 alumnos para examinar el interés que mostraban si se les ofrecía un curso en línea para aprender español. Partimos por lo tanto de este análisis y conseguimos concretar la necesidad del uso de las Nuevas Tecnologías, y de manera especial de Moodle. Con estas herramientas podemos, por un lado, eliminar la distancia entre el docente y el alumno (Beatty y Ulasewicz, 2006; Chung y Ackerman, 2015), y por otro, queremos motivar al estudiante (Arnold, 2000; Lasagabaster, 2001). La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua, y por lo tanto, en la participación activa y autónoma del universitario⁷. Nos servimos aquí de los trabajos realizados por Zineb Benyaya (2007a y b), Amador López, y Rodríguez (2001) y otros autores, quienes contrastan los idiomas español y árabe, sin olvidar la presencia del francés, para comprender las necesidades lingüísticas del aprendiz marroquí que quiere aprender nuestro idioma. También son muy útiles las conclusiones de Khaled Omran Al-Zawam (2005); El-Madkouri Maataoui (1995), Gineste Llombart (2006); Benmamoun (2001); Rodríguez Paniagua (2001); Bourdereau (2006); Azouzi (2008) y Hassa (2012).

Con el cambio metodológico que va asociado a Moodle, lo que buscamos es la motivación que consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua, en nuestro caso, la adquisición de la lengua española como asignatura académica. Para nuestra Tesis es más adecuado considerar, principalmente, la motivación intrínseca, con la que el aprendiz universitario efectúa unas determinadas actividades voluntarias como consecuencia del interés personal (Marcelo *et al*, 2014). En dicha clave, creemos que el interés se exterioriza de manera tangible en la responsabilidad personal del estudiante, que tiene el compromiso de organizar sus metas de aprendizaje (Rué, 2009). El papel más activo del aprendiz en el contexto EEES supone que el profesor formula tareas que incentiven al estudiante a aprender de manera independiente y voluntaria (De Miguel,

⁷ Otros factores personales asociados al aprendizaje de lenguas son, por ejemplo, la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo, que no investigamos en esta Tesis.

2005; Cáceres Lorenzo, 2014). También, que la tutoría (elemento de la enseñanza en línea) cobra una mayor importancia, tal como expresa Martínez Lirola (2007: 43):

Potenciar que el aprendizaje esté centrado en el alumno implica un cambio en el papel del profesor y una adecuación de las metodologías docentes al aprendizaje presencial y no presencial en la que la tutoría juega un papel fundamental, así como una organización de la docencia en la que se presta especial atención al tiempo y al esfuerzo que el alumno emplea, de modo que se fomente el aprendizaje autónomo

Este es el marco contextual de nuestra investigación, teniendo en cuenta la dificultad de realizar cursos de idiomas con las herramientas de Internet en Marruecos. Estas dificultades son principalmente de tipo técnico (pérdida de la señal, caída del servidor, etc.). Este hecho imposibilita incluso matricularse de algún curso en línea (Mateu, Lasala y Alamán, 2014).

En el Proyecto CEMITED, se propone el desarrollo un aula virtual con temas descargables en PDF. Se toma como base las competencias generales del MCER del Consejo de Europa (2002) y el PCIC del Instituto Cervantes (2006). Este material se encuentra en el Anexo III de esta Tesis Doctoral. Pasadas estas fases, primero teórica y luego práctica, nos centramos en analizar los materiales de los alumnos y llegar a las conclusiones que se detallan en este trabajo.

CAPÍTULO II: ESPAÑOL EN MARRUECOS

2.1. La competencia comunicativa

En este estudio se considera competencia comunicativa⁸ la definición que ofrece el

Diccionario de términos clave de ELE, del Instituto Cervantes (1997-2015):

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Además, la competencia comunicativa tiene distintas dimensiones:

- La competencia lingüística
- La competencia sociolingüística
- La competencia discursiva
- La competencia estratégica
- La competencia sociocultural
- La competencia social
- Las competencias lingüísticas
- Las competencias sociolingüísticas
- Las competencias pragmáticas

Pero quizás, sea la dimensión intercultural la que más se haya analizado en los últimos años. Si tenemos en cuenta el aumento de la diversidad cultural en toda Europa, es posible comprender el esfuerzo de la política educativa para implementar la educación plurilingüe e intercultural (Moore, 2006). En consecuencia, los profesores de lenguas desempeñan un papel importante en el desarrollo y la educación de ciudadanos responsables que sean capaces de actuar como mediadores interculturales a través de

⁸ Además estas competencias se integran en las competencias generales del individuo, que son: a) el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural); b) el saber hacer (las destrezas y las habilidades); c) el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y d) el saber aprender.

múltiples contextos comunicativos (Cenoz Iragui, 2004; Byram, 2009; Cavalli *et al*, 2009; Leo, 2010). Por su parte, los trabajos de Arasaratnam (2006) y Bastos y Araújo e Sá (2015) en el EEES la descripción exacta de lo que engloba la competencia comunicativa sigue siendo un debate abierto entre los lingüistas debido a sus distintas dimensiones.

A continuación vamos a describir la competencia plurilingüe según la definición que el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Instituto Cervantes (1997-2015), nos da:

La competencia plurilingüe varía de acuerdo con las experiencias lingüísticas que haya vivido el individuo. Un buen perfil plurilingüe no presupone necesariamente un rico perfil pluricultural, ya que es posible tener un buen dominio del sistema de una lengua y, sin embargo, desconocer importantes aspectos de su cultura.

Hay que tener en cuenta que un hablante multilingüe puede tener diferentes competencia lingüísticas en cada una de las lenguas que conoce. Esto es debido al conocimiento que tiene y al uso que hace de ellas, entre otras cuestiones. Según el MCER:

Tanto la competencia plurilingüe como la pluricultural presentan generalmente cierto desequilibrio y variabilidad:

- *Los alumnos generalmente consiguen un mayor dominio en una lengua que en las demás.*
- *El perfil de competencias en una lengua es diferente del de otras (por ejemplo: una excelente competencia de expresión oral en dos lenguas, pero una buena competencia de expresión escrita en solo una de ellas).*
- *El perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (por ejemplo: un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina. (Consejo de Europa, 2002: 131)*

Esta descompensación de diferentes niveles de conocimientos en distintos idiomas, no resulta perjudicial sino que incluso puede acelerar el aprendizaje de nuevas lenguas. Tenemos que tener en cuenta como aprende un hablante plurilingüe y se resume en los siguientes tres puntos:

Aprovecha competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes que a su vez desarrolla más.

Produce una mejor percepción de lo general y lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de consciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, «hiperlingüística»).

- *Dada su naturaleza, perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas. (Consejo de Europa, 2002: 132)*

El estudiante plurilingüe va a aprovechar los conocimientos que tiene de los idiomas que conoce a la hora de aprender uno nuevo, y en resumen:

Una de sus virtudes es su alta capacidad de reflexión metalingüística. Cuando el discente se expone a un idioma se acostumbra a reflexionar, comparar, crear hipótesis, establecer relaciones, diferencias y similitudes fonéticas, léxicas, sintácticas y discursivas entre su L1 y la LO. Aprende a ser más paciente respecto a las particularidades y dificultades de la LO. Se familiariza con una serie de términos técnicos para hablar de gramática, principalmente si estudia en un centro, incluso llega a poseer, a veces, nociones gramaticales más amplias y precisas que los hablantes nativos de la LO. Aprende que un mismo mensaje puede vehicularse de formas distintas, que no todo puede traducirse literalmente, que cada cultura presenta distintas formas de relacionarse, etc. Todo este aprendizaje incrementa su sensibilidad hacia el uso de la lengua y su conciencia del sistema lingüístico. Esa conciencia metalingüística en general puede facilitar la apropiación de un nuevo idioma. (Lozano González, 2012: 137)⁹

Estas características del hablante plurilingüe, las podemos tener presente en el aula de idiomas si el alumnado es homogéneo y tiene el conocimiento de las mismas lenguas.

Este hablante plurilingüe además de hablar diferentes lenguas, también conoce distintas culturas (Liddicoat y Taylor-Leech, 2015). El conocimiento de la cultura es esencial para poder relacionarse de manera cordial con los hablantes nativos de una lengua concreta. Entendemos por lo tanto la competencia intercultural como la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad. Así describe esta competencia el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (1997-2015).

Partiendo de esta definición de competencia intercultural, queremos describir lo que sería desarrollar un conocimiento multicultural. Esta consiste, según nuestro particular punto de vista, en la interrelación que hace un hablante de múltiples lenguas con respecto a

⁹ Esta autora considera LO: Lengua Objeto, y L1: Primera Lengua. Hemos copiado el párrafo tal y como se presenta en el texto original.

las culturas que conoce. Nos apoyamos en el MCER cuando leemos que:

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (Consejo de Europa, 2002: 6)

Por lo tanto la competencia comunicativa, de la que partimos, es de la unión de un conocimiento de múltiples lenguas unido a diferentes culturas.

2.1.1. El enfoque plurilingüe

Se entiende por enfoque plurilingüe la metodología en la que el hablante no guarda sus conocimientos lingüísticos y culturales en compartimentos estancos, sino que va desarrollando paulatinamente una competencia comunicativa constituida por todos esos conocimientos y en la cual se relacionan e interactúan las diversas lenguas adquiridas (Moore, 2006; Lozano González, 2012; Haukas, 2015; Liddicoat y Taylor-Leech, 2015).

Este enfoque y la realidad que vivimos, en contacto con diferentes culturas e idiomas, también aparece expresada en el MCER cuando dice:

[...] Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar. (Consejo de Europa, 2002: 5)

En nuestro caso, los alumnos meta conocen como mínimo varias lenguas. Es decir, son hablantes con conocimientos lingüísticos y culturales, como mínimo, en dos lenguas. Por lo tanto, usaremos un enfoque plurilingüe y mediante, porque podemos poner en

relación las diversas lenguas que conoce el aprendiz o a las que está expuesto en el aula, aprovechar ese conocimiento para acelerar el aprendizaje de una nueva y potenciar el mantenimiento de todas las lenguas y variedades lingüísticas, minoritarias o mayoritarias (Lozano González, 2012; Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe, 2015).

Para llevar a las aulas este nuevo enfoque hay que cambiar de mentalidad. Bernaus (2004: 4-5) nos ofrece un cuadro resumen en donde se compara la educación monolingüe actual y como puede ser beneficioso incorporar el conocimiento, tanto lingüístico como cultural, de las lenguas que nos rodean:

Modelo Tradicional	Nuevo Modelo
Enfoque en la nación-estado y en la lengua de la nación como fuente de identidad	Énfasis en la ciudadanía Europea y en la diversidad lingüística
El plurilingüismo es un problema para la sociedad	El plurilingüismo enriquece a la sociedad
El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son silenciados	El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son bien acogidos
La educación bilingüe en la escuela se ve como un problema. Los niños deben ser instruidos en la lengua nacional para estudiar otras lenguas posteriormente	La educación bilingüe o plurilingüe se apoya porque puede favorecer el aprendizaje de lenguas diversas paralelamente y al mismo tiempo.
Los hablantes de otras lenguas son “foráneos”.	Los hablantes de otras lenguas forman parte de nuestra comunidad.
Aprender otras lenguas es difícil	Aprender otras lenguas es normal
Adquirir un nivel de lengua casi como la de un nativo es el objetivo final	Se valoran los niveles de competencia comunicativa más básicos en diversas lenguas, que se irán adquiriendo a lo largo de la vida
La enseñanza / aprendizaje se centra casi exclusivamente en objetivos lingüísticos. La cultura no se contempla o se presenta de forma estereotipada	La enseñanza / aprendizaje contiene elementos culturales a fin de concienciar al alumnado respecto a la pluriculturalidad y a valorar y respetar otras lenguas, sus hablantes y otras

	culturas
La enseñanza / aprendizaje se centra en una sola lengua. No se pueden aprender a la vez dos o más lenguas	La enseñanza / aprendizaje de lenguas establece vínculos entre varias lenguas y entre lenguas muy diversas con el fin de que el alumnado adquiera una conciencia lingüística (“language awareness”)
El aprendizaje de lenguas tiende a ser elitista y problemática para la mayoría	El aprendizaje de lenguas está al alcance de la mayoría. Lo cual ha de facilitar la comunicación entre los que vivimos en sociedades cada vez más plurilingües y pluriculturales

Tabla 1. Modelos educativos.

Tanto la enseñanza como el aprendizaje de lenguas pueden cambiar el sistema educativo. Este debería ser el papel de los profesores y alumnos del siglo XXI. Para ello la competencia comunicativa interlingüística e intercultural debe ser tenida muy en cuenta en la Lingüística Aplicada (Bernaus, 2004; Cenoz Iragui, 2004)

2.2. Características del estudiante marroquí

Ahora nos centramos en las características lingüísticas y culturales de nuestro alumnado. La cohabitación de varias lenguas provocan una situación constante de plurilingüismo (Muñoz Sánchez-Brunete, 2003).

2.2.1. Hablante plurilingüe

Nuestro alumno meta tiene, lingüísticamente hablando, características comunes con todos los hablantes árabes. Esta capacidad de comunicarse en distintas lenguas es propio de los países árabes, que se extiende en un vasto territorio geográfico y cultural que va desde Marruecos, en el oeste, hasta Omán, en el este, y desde la frontera con Turquía, en el norte, hasta Sudán y el Sahara, en el sur (Gineste Llombart, 2006: 1). Por lo tanto el marroquí se

asemeja al grupo de personas de otros países árabes, en que hablan una lengua que tienen en común (Roldán Romero, 2006). Esto sugiere que los hablantes de estas regiones se deberían entender en una misma lengua materna (L1). En la realidad esto no es así, ya que coexisten diferentes dialectos de una misma lengua. En muchas ocasiones, los marroquíes se entienden mejor en lo cotidiano utilizando alguna lengua europea como el francés (Benmamoun, 2001).

Este enfoque y la realidad que vivimos, en contacto con diferentes culturas e idiomas, también aparece expresada en el MCER cuando dice:

[...] Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar (Consejo de Europa, 2002: 5)

Según la última encuesta realizada a nivel nacional por el *Institut Royal des Etudes Stratégiques* (IRES) sobre una muestra de 5.046 personas (Fernández Vítóres, 2014: 21), las lenguas que utilizan los marroquíes son las siguientes:

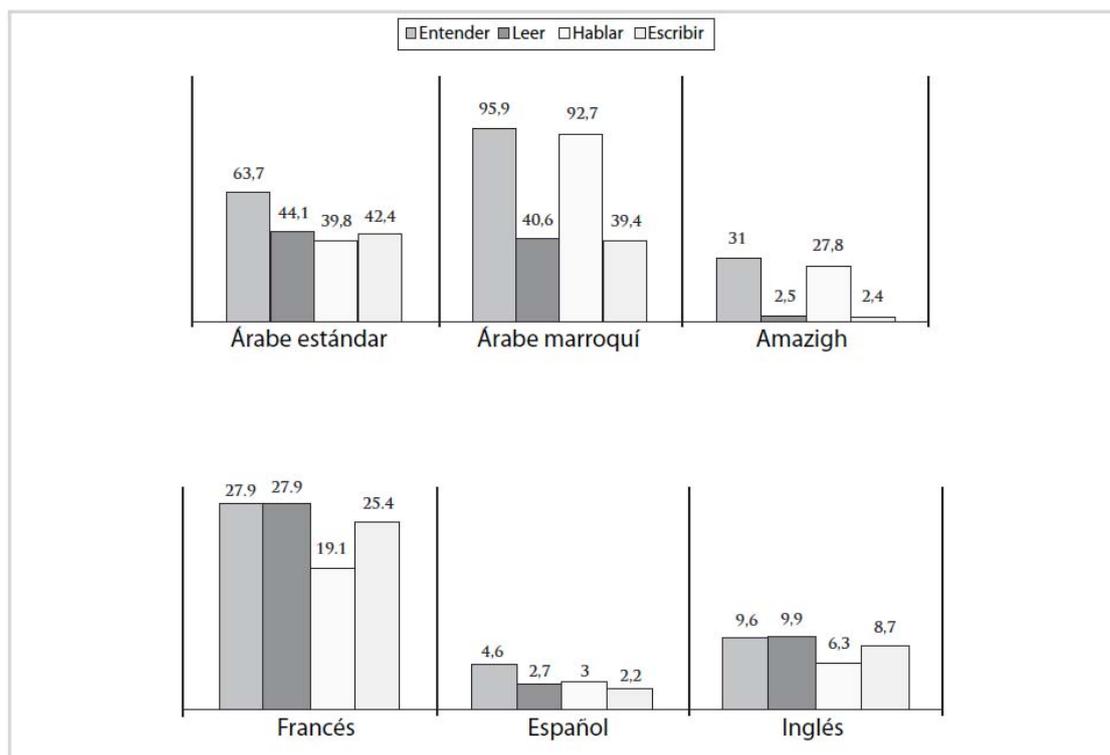


Fig.6. Competencias lingüísticas de las lenguas que usan los marroquíes. Datos obtenidos en Fernández Vítores, 2014.

Por lo tanto estamos ante un estudiante plurilingüe ya que conoce, aunque no las domine todas, tres niveles de árabe, entre ellos el dialecto marroquí. Además cuenta con una instrucción formal impartida en un idioma europeo, casi siempre en francés, o en inglés. En resumen podemos decir que la identidad árabe está sin embargo esencialmente marcada por la diversidad étnica, lingüística y religiosa (Gineste Llobart, 2006; Sayahi 2007). Como consecuencia, el hablante árabe vive en una diglosia lingüística, es decir, se crea una situación en la que existen dos sistemas lingüísticos diferentes pertenecientes a una misma lengua; esto es, la coexistencia de variedades lingüísticas en la misma comunidad de hablantes. Una de estas variedades se utiliza formalmente como lenguaje culto en los textos oficiales y en el ámbito académico, mientras que la otra u otras se emplean informalmente como registros completamente distintos al del lenguaje culto

formal, es decir, se usan en el ámbito familiar y de amistad (Ferrando Frutos, 2001: 135 – 136; Al- Zawam, 2005: 85). Por su parte, Moustaoui (2004: 10) ha distinguido tres tipos de conflictos lingüísticos: entre el francés y el árabe clásico, entre el amazigh y el árabe en sus distintas variedades y entre las lenguas extranjeras.

En el caso del aprendizaje del español cabe destacar la influencia en la época del Protectorado, y su rechazo en la etapa postcolonial. Aunque el bilingüismo institucional reducía cada vez más los espacios públicos en los que se empleaba el español, este idioma comenzó a ser introducido en el sistema educativo marroquí en la década de los años sesenta. Sin embargo, la escasa inversión que España destinó en aquella época a la difusión de su lengua y cultura en el país vecino contribuyó a que el español tuviera una presencia bastante minoritaria, paradójicamente más relevante y perseverante en zonas del centro y del sur de Marruecos que en el norte (El Khoutabi 2005: 68). No es de extrañar, por tanto, que, en los años setenta, el número de estudiantes de español se redujera significativamente (Roldán Romero, 2006: 29). De hecho, a pesar de los notables esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación para invertir esta tendencia, que incluía campañas específicas de difusión y apoyo del español, a principios de los ochenta el porcentaje de alumnos que lo estudiaban difícilmente llegaba a superar el 8% del total (Roldán Romero, 2006 : 31).

A continuación vamos a ver las características de los tres niveles de árabe que se entremezclan en el día a día de los ciudadanos de todos estos países musulmanes. Incluimos también una definición del beréber y la importancia de la lengua europea en este tipo de hablantes.

a) Árabe clásico

Esta modalidad de árabe ya no se utiliza para la comunicación, pero históricamente

fue la base de los dialectos que se hablan hoy en día. El árabe clásico o *Fushà* fue lengua materna hasta el siglo X, aproximadamente, cuando la expansión del imperio islámico y su contacto con muchos otros pueblos y lenguas comienza a generar diversas evoluciones diatópicas que culminan en otros tantos dialectos. (Rodríguez Paniagua, 2001: 7). Otra definición de este tipo de árabe dice que “nos referimos a la lengua árabe de la época de esplendor de la cultura arabo-islámica, desde el s. VIII al XII” (Al- Zawam, 2005: 66).

Hoy en día es “el *árabe clásico*, lengua prestigiosa asociada al Corán y a las grandes obras literarias clásicas, a la lengua escrita islámica y pre-islámica.” (Gineste Llombart, 2006: 2). Es la lengua ligada a la educación tradicional que se daba y se da en los países musulmanes. Se caracteriza por desarrollar las destrezas comunicativas orales a través de la repetición desarrollando la recitación y la escucha. De esta forma conocen y memorizan el Corán. Por lo tanto la religión y el conocimiento de la misma influyen en la educación de este alumnado.

En cuanto a la practicidad “el árabe clásico en su forma más antigua ha quedado restringido prácticamente a los usos litúrgicos y a los ejercicios de poesía más arcaizantes” (Rodríguez Paniagua, 2001: 11). Este tipo de árabe no se lleva a la práctica, es decir, no se utiliza para hablar y comunicarse. Tampoco se hace un estudio de esta escritura. Tan solo se aprende a través de la memorización del libro sagrado de los musulmanes, para conocer precisamente su contenido desde la forma original en la que se escribió. La razón es que así no hay traducciones y/o versiones que puedan ir perdiendo o modificando el significado del texto original.

b) Árabe moderno o estándar

El resurgimiento de la lengua árabe comenzó a gestarse a finales del siglo XVIII,

siendo el siglo XIX, el Siglo del “Renacimiento” o *Nahda*, el que vivió una revitalización no solo lingüística, sino en todos los órdenes de la vida cultural y material árabe (Al-Zawam, 2005; Affaya y Guerraoui, 2006).

Esta modalidad del árabe se creó para ser entendidos por todos, ya que los dialectos separaban a los hablantes árabes. Esta necesidad comunicativa del hablante cambió la lengua establecida y por lo tanto, el árabe clásico inició un proceso de adaptación a las necesidades de una gran comunidad de hablantes, necesidades cada vez más parecidas a las de los occidentales. Este proceso adaptativo engloba varios cambios que se resumen con la siguiente cita:

[...] *Las estructuras de la lengua comenzaron a flexibilizarse, calcándose, en algunos casos, de lenguas europeas como el inglés, el francés o el español; se adoptaron abundantes neologismos para designar realidades recientemente adquiridas (verbigracia, radiu por radio, tilfisiun o talfasa por televisión, radar por radar, etc.), mientras que en otros casos se resemantizaban ciertos términos patrimoniales, dando lugar a dobles léxicos (vgr. la palabra hatif, procede de la raíz HTF, cuyo significado primigenio es “llamar o arrullar”; de ahí, en el árabe moderno, “teléfono”, que convive con el préstamo tilifun; telefonar puede ser hatafa o talfana). La declinación no desapareció por completo, si bien su uso se relajó sensiblemente, de tal manera que, aunque seguía siendo imprescindible en el interior de un grupo nominal o de una frase, desaparecía al final de los mismos. (Rodríguez Paniagua, 2001: 9)*

Los cambios producidos en la lengua son la evolución natural que cubre la necesidad del hablante. El resultado final de esta evolución ha sido un código heterogéneo, ciertamente dinámico y bien adaptado a la realidad actual, conocido como “árabe moderno”, “árabe medio” o “árabe estandarizado”; incluso es llamado “árabe culto”.

Se trata de una realidad lingüística más próxima al árabe clásico o *Fushà* que a cualquier dialecto, por lo que se puede hablar de la existencia de un desdoblamiento de la Lengua Materna, del que surgen como resultado una nueva Lengua Materna propiamente dicha (el dialecto) y otra lengua de uso cotidiano (el código culto) (Rodríguez Paniagua, 2001: 10).

El árabe culto no es dominado por todos los árabes, pero sí conocido porque se transmite a través de los medios de comunicación. El árabe moderno es usado por los hablantes que tienen un nivel cultural alto, es decir, los que cuentan con una educación universitaria. Por lo tanto es muy usado en varios procesos como se detalla a continuación:

[...] el árabe moderno o árabe estándar, versión modernizada del árabe clásico, es ante todo una lengua escrita y una lengua de relaciones interétnicas para muchos árabes. No varía prácticamente de un país árabe a otro, ya que se encuentra en los manuales escolares, la prensa y los diferentes medios de comunicación de todos los países árabes. Se utiliza pues para redactar cartas, la prensa, a veces en discursos políticos y siempre en los religiosos. Prácticamente la mayoría de los escritores lo han adoptado. También, a veces, se utiliza igualmente para discutir temas más o menos cultos (entrevistas, mesas redondas, coloquios). Es decir, es asociado a la lengua de la cultura literaria, a la ciencia y a la tecnología, y a las funciones administrativas. El dominio de este árabe estándar presupone un gran esfuerzo, sobre todo porque no es la lengua del día a día, ni probablemente la lengua materna de nadie. Así, recordando el altísimo nivel de analfabetismo en estos países, [...], solo puede llegar a una alta competencia lingüística una parte de la población que ha sido escolarizada. (Gineste Llombart, 2006: 2)

El dominio de este registro culto del árabe implica pertenecer a una clase culta y formada. Aún así los hablantes se entenderán en esta lengua si pertenecen al mismo dialecto ya que en la conversación de un árabe de instrucción cultural elevada, en un contexto con cierto grado de formalidad, podremos reconocer fácilmente elementos de esta lengua media intercalados en el dialecto. El desconocimiento del mismo es frecuentemente considerado signo de falta de cultura o desinterés, y reprobado por personas e instituciones (Rodríguez Paniagua, 2001: 10) Por lo tanto se valora su utilización y su conocimiento, aunque hay que tener en cuenta que la función de este tipo de árabe se enmarca en un entorno mayoritariamente escrito y en registros formales:

[...] Su variante media es ampliamente utilizada en todos los contextos formales imaginables: la enseñanza básica (en parte), la media y la superior; la justicia; todas las manifestaciones de la vida política; las noticias y la prensa, la literatura y la cultura en general, y también otros contextos lingüísticos orales y escritos. (Rodríguez Paniagua, 2001: 11)

c) Árabe dialectal

Los dialectos árabes parten del árabe clásico. Hay varios tipos distintos, Rodríguez

Paniagua (2001: 8) los divide en tres grupos que se describen a continuación:

- El oriental, compuesto por el iraquí, el sirio-libanés, el palestino y los dialectos y hablas de la Península Arábiga (mequí, medinés, yemení, kuwaití...).
- El egipcio, con una gran variación fonética respecto a la lengua clásica.
- El magrebí, que comprende el tunecino, el libio, el argelino, el marroquí, que posee infinidad de variantes, y el *hasaniyya* mauritano. Los tres últimos se caracterizan por su fuerte sustrato beréber.

Esta clasificación no es universal. De hecho, Gineste Llombart (2006) unifica el egipcio con los dialectos orientales y según sus palabras forman un grupo todos los dialectos occidentales del noroeste de África, y otro grupo los dialectos orientales.

El árabe dialectal es solo hablado y conocido por los ciudadanos de una determinada zona. Su uso lo encontramos en la vida cotidiana. Aunque normalmente no se escribe, sí existen algunos escritores que han optado por hacerlo. Así, esta lengua es pues sobre todo hablada, de sintaxis más simple, con diferencias de vocabulario y de pronunciación con respecto al árabe estándar. A pesar de que el dialecto varía de un país a otro, e incluso de ciudad a ciudad, y sería más correcto hablar de dialectos en plural, sin embargo es posible agruparlos en áreas mayores, dentro de las cuales hay virtualmente comprensión mutua (Ferrando Frutos, 2001).

En esta situación de diglosia, existen varios dialectos y un solo árabe estándar. El gran público, aunque pueda leer por ejemplo el periódico (si está alfabetizado) y escuchar la radio y la televisión en árabe estándar, en la vida cotidiana utiliza principalmente su dialecto. La diferencia entre el árabe estándar y los dialectos se reduce en algunos casos al uso que se hace de las vocales. En resumen, los numerosos dialectos son muchas veces

ininteligibles entre ellos, no solo de un país a otro sino de una región a otra dentro de un mismo país. Para simplificar, se puede decir que las diferentes variedades de árabe dialectal no son comprensibles siempre por hablantes de áreas geográficas próximas. El viejo conflicto entre el árabe estándar y árabe dialectal está lejos de ser concluido. Los defensores del estándar invocan el Corán, la tradición, la pureza de la lengua y la unidad del mundo árabe. El dialecto es despreciado por ser una forma degradada y deteriorada de la noble y sagrada lengua. Sin embargo, existe un movimiento de escritores que reclaman el reconocimiento de la dignidad del dialecto (Gineste Llombart, 2006: 2-3).

Este tipo de árabe es manejado dentro del entorno familiar y de los ciudadanos que pertenecen a la misma localidad. Fuera de estos contextos no es entendido. Dicho en otras palabras, los dialectos, con notables diferencias de una región a otra, constituyen la L1 del hablante marroquí y el medio de comunicación en las situaciones familiares y cotidianas (Benyaya, 2007a: 1). Por eso, en relaciones más formales, y si ambos interlocutores lo conocen, intentan comunicarse con el árabe moderno. Aunque este intercambio suele durar poco, porque después los hablantes prefieren seguir comunicándose con la lengua europea, si comparten la misma.

En resumen, los dialectos modernos son, en realidad, la lengua comunicativa cotidiana empleada social y familiarmente (Al- Zawam, 2005: 69). El problema de esta lengua árabe hablada es que es un registro dialectal que no está recogido por escrito ni tampoco normalizado (Chakrani, 2013).

d) El beréber

Esta lengua, tradicionalmente transmitida oralmente, también permanece en el país. Es considerada por muchos un dialecto más, pero sus defensores luchan por su estándar

para que sea considerada lengua. Además del árabe clásico y dialectal, en determinadas zonas de Marruecos se habla también el beréber -con sus correspondientes dialectos- lengua de la rama afroasiática, propia de los oriundos de Marruecos que poblaron el país antes de la conquista árabe y que constituye una familia lingüística independiente, pero que al no tener un estándar establecido, y por razones netamente políticas es considerado un dialecto más, no obstante, los beréberes de Marruecos son casi unánimemente bilingües y dominan el dialectal marroquí derivado del árabe clásico (Benyaya, 2007a: 1-2). La actitud hacia esta lengua no siempre es favorable, en palabras de Errihani (2008: 426)

Thus, attitudes towards Berber are generally unfavourable. This represents a major obstacle to the implementation of the language policy of maintaining and promoting Berber by teaching it to all Moroccans. Both the attitudes of the average people as well as the attitudes of those who have the power to affect change in the educational system go against the policy that calls for making Berber a mandatory subject of study in Moroccan schools. [...]. And as long as both the average person on the street and government institutions do not have positive attitudes towards the Berber language, it would be unrealistic to predict a rosy future for the language policy that requires all Moroccans to learn Berber.

Pero además de la actitud, otra diferencia entre el árabe y esta lengua es que si la lengua árabe tiende a ser sintética, la lengua beréber es más bien analítica (El-Madkouri Maataoui, 1995: 359). Las lenguas sintéticas, como el latín o el español, tienen morfemas para la creación o el cambio de categoría gramatical en las palabras. Por el contrario, lenguas como el inglés, son analíticas, es decir, han perdido o reducido la flexión. Este tipo de lenguas se sirven de las relaciones gramaticales que hay con las palabras usando preposiciones, artículos, interjecciones, o verbos auxiliares.

e) Lenguas europeas

A este tipo de enseñanza tradicional con el árabe clásico a la cabeza, hay que unir la formal, que en la mayoría de las veces se imparte en una lengua europea. Normalmente esta instrucción se da en francés, aunque también hay una minoría de países que la tienen

en inglés. Estas características educativas son más desarrolladas en el punto 2.3. *El español en el sistema educativo en Marruecos.*

¿Pero dónde se adoptó el francés? ¿Y el inglés? Las respuestas a estas preguntas las encontramos en la siguiente cita de Rodríguez Paniagua (2001: 8):

[...] Así, en la Argelia de los sesenta, la instrucción en francés formó parte de un plan de modernización de la sociedad – a pesar de la cruenta guerra que había enfrentado a los nativos con la metrópolis – y acaparó, junto con el árabe culto, todo el espacio de los currícula escolares y universitarios; otro tanto ocurrió en Líbano, Túnez y Mauritania, mientras que el inglés era adoptado en Iraq, Sudán, Jordania y Egipto; en otros países, como Siria o Libia, ambas lenguas gozaron de períodos alternos de gran difusión, mientras que en el Marruecos se adoptaba el francés como lengua oficial, pero con el español como segunda lengua extranjera y con una difusión similar a la de aquél en algunas zonas del país (el norte y la costa). La República Árabe del Sáhara, por su parte, adoptaba el español como lengua oficial junto con el árabe y el propio dialecto saharauí. [...]

El uso de las lenguas europeas, en el ciudadano escolarizado, es más común que el uso de alguno de los tipos de árabe. La causa es simple, la comodidad de tener una conversación que sea comprensible tanto por el emisor como por el receptor (Jensen, 2005; Gineste Llombart, 2006; Hassa, 2012).

El conflicto -entre el francés y el árabe clásico- hace referencia a un choque de intereses entre el grupo que defiende la arabización y el que defiende la francofonía y el mantenimiento del francés (Graiouid y Belghazi, 2013). Aunque ambas lenguas son fundamentalmente institucionales y, en mucha menor medida, vehiculares, solo el árabe clásico es considerado lengua oficial. Sin embargo, este se habla únicamente en ciertos contextos formales muy restringidos, mientras que el francés, tanto oral como escrito, se emplea en casi todos los folletos y documentos escritos, en el sector privado y en las escuelas superiores y facultades de ciencias (Hassa, 2012). En todos estos ámbitos, el francés es el idioma más utilizado y se considera la variedad alta y dominante con respecto al árabe clásico y, por supuesto, al resto de las variedades. A esta situación habría que añadir otra de carácter ideológico, y es que, en el imaginario marroquí, el francés está

relacionado con el acceso a las ciencias y a la modernidad, mientras que el árabe clásico suele asociarse al pasado y a los valores religiosos (Bourdereau, 2006).

2.3. El español en el sistema educativo en Marruecos

Marruecos es un país que por su cercanía está muy vinculado a España, aunque su sistema educativo sigue el modelo francés. En el periodo colonial español, se modifica la educación clásica existente hasta ese momento y se implanta la lengua española, al mismo tiempo que se respeta el árabe como lengua propia. Según Benyaya (2007a: 168-169) las escuelas de primaria como de secundaria, distribuidas por las distintas ciudades y por los núcleos de concentración de la población española, eran regidas por la Administración Española, quien velaba por esta enseñanza dedicada específicamente a la población española afianzada en Marruecos. También coexistía una enseñanza de corte tradicional, articulada en torno a los *msaed* o mezquitas, dedicada a los niños musulmanes, basada en la enseñanza literal del Corán que culmina con el grado de *taleb o'faqih* y que faculta al que lo posee a officiar ceremonias religiosas y a impartir la misma enseñanza legada, y una vez más de manera tradicional.

Pero los cambios del Protectorado español llegan finalmente a la educación clásica en Marruecos. Se modifica la educación existente, incluso se edifican lugares específicos para la enseñanza, para abandonar así el templo sagrado de la mezquita como lugar de enseñanza. Los cambios en su conjunto son muchos. Esto hace que en la conciencia ciudadana surja un rechazo por todo lo que ha implicado España, incluido su lengua.

Ya en el periodo postcolonial de España, predomina la influencia francesa, rechazándose todo lo español. En un Marruecos independiente, la enseñanza se va nacionalizando, y el Gobierno Marroquí toma las riendas de todos los sectores que han

estado en manos del colonizador, y el de la enseñanza se adapta a la política de *marroquinización* o a un riguroso plan de arabización del sector de enseñanza. En este periodo, la competencia del francés que ha venido a instaurarse como la segunda lengua oficial, y la de la administración por excelencia, frente a la discriminación del español en todos los sectores (Ennaji, 2005: 73) desaparecen, y en consecuencia, en algunos centros se cierran todas las librerías españolas. España, a raíz de esta situación, se percata de la urgencia de una política cultural en Marruecos, y este empeño se traduce en la reorganización de sus estructuras educativas, además de la creación de nuevos centros e instalaciones como la Oficina Cultural en 1963, y los centros culturales de Fez y Rabat en 1971 (Benyaya, 2007b: 169-170).

En los años 70, a pesar de la creación de acuerdos entre los dos países, España y Marruecos, tanto las relaciones como los acuerdos de cooperación cultural no tenían sus frutos. El español como LE estaba casi desatendido, por el escaso interés que prestaba su aprendizaje. Por otro lado, para su enseñanza se usaba un material bastante malo y anticuado. Estos manuales se habían realizado en Francia y las lecciones consistían en hacer traducciones en francés a través de textos en español.

En los años 80, el español como LE empieza a interesar, y los responsables marroquíes empiezan a plantearse el usar otra “metodología” que no esté conectada con el francés. Pero prácticamente todo sigue igual porque la supervisión de la enseñanza del español, en los centros marroquí, pasaba por inspecciones francesas. Este cambio se debe según Graiouid y Belghazi (2013: 272):

As early as the 1980s, the state started encouraging the involvement of private capital in the promotion of culture, a practice which has been further enhanced and consolidated with the coming to power of King Mohammed VI in 1999. In the context of the new political configuration, characterized by the rise of the Islamist movement and alternative models of cultural and aesthetic expressions, patterns of cultural production and cultural patronage have also been reconstituted.

A pesar del interés, no se cuenta con un material que respondiera a la necesidad real del alumnado, por lo que la labor docente no era fácil. Tampoco se convencía al alumnado de la ventaja de hablar español para su futuro. Por lo tanto como LE, se estudiaba en mayor medida inglés que español.

En los años 90, para poder dar a conocer la lengua y cultura española se realizó una gran inversión monetaria, como demuestra la creación en 1993 del Instituto Cervantes. La función principal de este organismo es promover la cultura hispánica (Fernández Suzor, 1993). Estas iniciativas han hecho que en los últimos años el español sea escogido como segunda lengua académica, frente a otros idiomas europeos, por los alumnos en la enseñanza secundaria de Marruecos.

El número de hablantes de español, según la Fig. 7, los datos son de la encuesta publicada por el *Institut Royal des Etudes Stratégiques* en 2012, sitúa la cuota de penetración del español en el 4,6% (Fernández Vítóres, 2014: 32):

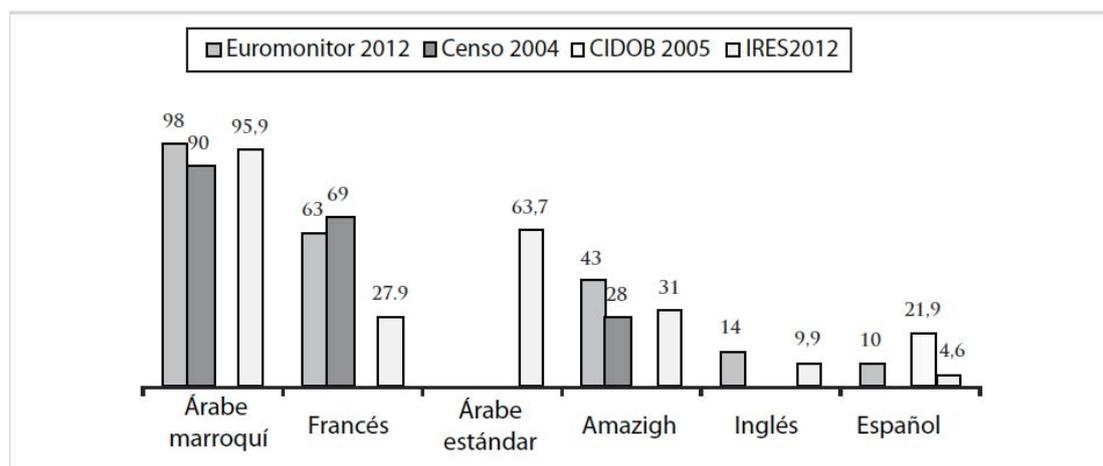


Fig.7. Cuotas de penetración de español. Datos obtenidos en Euromonitor, 2012 y Fernández Vítóres, 2014.

2.3.1. El sistema educativo en Marruecos

El sistema educativo actual es el regido por la enmienda de 1985. Consta de dos etapas y de la enseñanza secundaria. Antes de definir cada etapa presentamos un cuadro resumen (Fernández Vítóres, 2014: 55):

Enseñanza	Etapas	Niveles	Edad	Autoridad educativa	
PREESCOLAR (No obligatoria)	BASE	Primero	4	Ministerio de Educación Nacional, de la Enseñanza Superior, de la Formación de Cuadros y de la Investigación Científica, a través de una Secretaría de Estado para la Enseñanza Escolar	
		Segundo	5		
PRIMARIA (Obligatoria)		INTERMEDIO	Primero		6
			Segundo		7
Tercero	8				
Cuarto	9				
Quinto	10				
Sexto	11				
SECUNDARIA COLEGIAL (Obligatoria)	COLEGIAL	Primero	12		
		Segundo	13		
		Tercero	14		
SECUNDARIA DE CUALIFICACIÓN (No obligatoria)	CUALIFICADOR	Tronco común	15		
		Primero	16		
		Segundo	17		
DIPLOMA DE BACHILLERATO					

Fig.8. Sistema educativo marroquí. Datos obtenidos en UV y ME 2011, p. 297.

- Primera etapa: Enseñanza preescolar

Es una educación clásica en la que se enseña el Corán. Aunque también se encuentran las “escuelas maternas y jardines de infancia”.

- Segunda etapa: Enseñanza Fundamental

Se divide en dos etapas: la Primaria que son seis cursos y la Preparatoria que son tres. Después el alumnado puede optar por seguir estudiando en la enseñanza secundaria o ir a Formación Profesional.

- Enseñanza secundaria: Bachillerato

Consta de 3 cursos que cuentan con diferentes ramas. Una vez superados estos estudios se puede acceder a la universidad.

El primer año de este Bachillerato se llama Ciclo de Cualificación porque las asignaturas son iguales para todos los alumnos, es un Tronco Común. Los otros dos cursos son primero y segundo de Bachillerato.

En este sistema educativo, la primera LE es el francés, esta se convierte a su vez en la L2 del alumno. Es obligatorio y comienza desde el segundo curso de Primaria. En cambio, el aprendizaje de una segunda LE no se incluye en el curriculum hasta Secundaria. Aquí el español es una elección más frente a otros idiomas europeos. Las características del aprendizaje de nuestro idioma son:

El español, como lengua extranjera, se imparte en los tres niveles de secundaria y en todas sus ramas, y hasta el 2002, tenía establecida –en los tres cursos- una diferencia de horario semanal, según se trataba de la rama de Letras (4 horas), de la de Ciencias (3 horas) o de la de Letras originales (2 horas). A partir de esa fecha, la enseñanza del español, en el primer nivel, se unifica en un tronco común al que se le aplica el mismo programa con una única distribución horaria: 4 horas semanales para todas las ramas. (Benyaya, 2007b: 174)

En algunos institutos, o liceos como los denominan en el país, se pueden cursar una especialidad en lengua española que cuenta con más horas lectivas de español. La consecuencia de este estudio es que esos alumnos cursen, casi siempre, en la universidad el Programa Formativo de Filología Hispánica.

Distintos proyectos educativos que han intentado intensificar las horas semanales del estudio para las segundas lenguas extranjeras. En el caso del español se llama OLE (Opción de Lengua Española). Estas modalidades se imparten solo en unos centros minoritarios. Se está intentando mejorar el sistema educativo. Una de las nuevas ideas es introducir el español desde la Preparatoria. Pero por ahora se deja abierto, para que el

docente elija, tanto la organización como la elección del material. Para la enseñanza del español cabe destacar dos documentos:

Por otra parte, el plan curricular del español, desde el curso 97-98, se fundamenta en dos documentos pedagógicos esenciales, uno de los cuales, el Diseño Curricular del Español, fue especialmente concebido para la Opción de Lengua Española de esa improvisada Sección de Lenguas, mientras que el de las Orientaciones Pedagógicas (O.P.E.) tiene carácter general. Ambos documentos fueron obra de un equipo pedagógico de profesores e inspectores del español, con la colaboración de la Asesoría Lingüística de la Consejería de Educación, quienes contemplaron básicamente la experiencia de los largos años de docencia dominada por una visión conservadora y prescriptiva, para a partir de ahí, y gracias a esos documentos, ir avanzando hacia un enfoque metodológico más sintetizador y ecléctico. (Benyaya, 2007b: 175)

Pero el esfuerzo empleado está dando sus frutos y el español está siendo más conocido y hablado.

En la actualidad, se estima que alrededor de tres millones de marroquíes hablan español correctamente, y dos millones más lo conocen. Existen, asimismo, diez Centros de Enseñanza españoles distribuidos entre Casablanca, Rabat, Larache, Tánger, Tetuán, Alhucemas y Nador, entre Colegios de EGB, Institutos de Bachillerato, y centros de Formación Profesional, además de cinco –de los nueve existentes en todo el mundo árabe– centros del Instituto Cervantes. (Benyaya, 2007b: 175)

2.4. La competencia comunicativa y el análisis del error de los marroquíes

En este epígrafe, tenemos en cuenta un análisis específico propio de un estudiante marroquí a la hora de aprender español. Por la influencia del francés, el alfabeto latino por ejemplo, aunque muy diferente del califato árabe, no constituye ningún obstáculo especial. No obstante, este punto no contribuye a soslayar los problemas que manifiestan los alumnos marroquíes en la pronunciación de algunos sonidos exclusivos del español que se hace conflictiva en ocasiones, y en los cuales éstos necesitan especial énfasis para poder solventarlos satisfactoriamente.

Por otra parte, y más allá de la norma, las modificaciones que realiza automáticamente un nativo en su pronunciación tales como las elisiones, las simplificaciones, las variaciones de timbre en las vocales, o las diferencias en la

entonación, juegan un papel decisivo en este sentido, y merecen especial atención a la hora de enseñar la pronunciación del español a estos alumnos. En lo que se refiere a la gramática, aunque en menor medida, es otro elemento influenciado por la lengua francesa, pero es en el nivel léxico donde mayormente se producen préstamos del francés, debido a la evidente semejanza existente entre ambos idiomas, además de la influencia del árabe dialectal que también se hace perceptible pese al abismo que separa las dos lenguas (Benyaya, 2007a: 2).

El esquema del tipo de error que se puede detectar en el aprendizaje árabe se ajusta a este esquema de una adaptación de Larsen-Freeman y Long (1993: 59):

TIPOS DE ERRORES	DESCRIPCIÓN
Interlingual interferencia	Influencia de una lengua de origen (LM, L1, L2...) sobre una lengua meta (LE o L2, L3...).
Intralingual generalización	Extensión de reglas gramaticales o elementos de la L2 a contextos inapropiados.
Intralingual simplificación	Utilización de una regla o elemento lingüístico sin la complejidad correspondiente a la L2.
Intralingual errores de desarrollo lingüístico	Son el resultado de las secuencias naturales del proceso de aprendizaje de una lengua y desaparecen a medida que aumenta la competencia del que aprende
Intralingual errores de comunicación	Son el resultado de las estrategias de comunicación que utiliza el individuo que aprende para expresar significados en una L2: perífrasis, préstamos de la L1, utilización de palabras en contextos inapropiados, etc.
Errores de instrucción	También llamados “errores inducidos”. Son debidos a la metodología utilizada para presentar o practicar un contenido lingüístico.

Tabla 2. Tipología del error.

En nuestro análisis seguimos las investigaciones de Corder (1981), para quien los errores caracterizan el estado de interlengua del alumno y reflejan etapas de su desarrollo. Al mismo tiempo, son la muestra de que el alumno está construyendo su propio sistema lingüístico a partir de elementos de la L2, de la L1 y de la utilización de sus estrategias de aprendizaje. No todos los individuos siguen los mismos procesos cuando cometen los mismos errores.

2.4.1. Aspecto Fónico

Vamos a describir los problemas que tienen con las vocales (añadimos aquí los diptongos), las consonantes, la sílaba, la entonación y el acento, y por último la ortografía¹⁰. Además, aunque aquí solo citemos ejemplos descontextualizados, insistimos en que hay que trabajar con palabras contextualizadas, en frases que puedan interesar desde el punto de vista comunicativo y motivar al alumno, tratando de mejorar su competencia comunicativa y fomentar el uso real de la lengua (Benyaya, 2007a: 7).

a) Las vocales

Este alumnado confunde ciertas vocales españolas. Solo distinguen tres [a], [i] y [u]. Las otras dos [e] y [o] funcionan como alófonos. El problema reside en diferenciar entre la /e/ y /i/ y entre la /o/ y /u/. La consecuencia es que crean una homogeneidad vocálica.

Es normal que en árabe las vocales se abran si están al lado de consonantes “faríngeas y uvulares”¹¹. Por lo tanto el fonema [a] puede pronunciarse como [æ] o como [e]. En estos caso se confunden las vocales españolas /a/ y /e/.

¹⁰ En el Anexo II aparecen las tablas fonéticas de español y árabe.

¹¹ Ver una explicación más detallada de este tipo de consonantes en el Anexo II.

<p>Para resolver el problema vocálico se recomienda ejercicios de discriminación auditiva, con pares de palabras</p>	<p><i>queso/ quiso</i> <i>peso/ piso</i> <i>harina/ arena</i> <i>misa/ mesa</i> <i>mero/ miro</i> <i>mural/ moral</i> <i>chico/ checo</i> <i>comáis/ coméis</i> <i>vais/ veis</i></p>
--	---

Una explicación a estos problemas es que el árabe dialectal es una lengua más consonántica que vocálica, muchos aprendices marroquíes del español tienden a confundir todas las vocales pronunciándolas más cerradas (El-Madkouri Maataoui, 1995: 359)

En concreto, una característica del dialecto marroquí es reducir la pronunciación de las vocales por lo que parece que no las pronuncian. Esto también lo hacen al hablar español cuando consideran que las palabras tienen una pronunciación larga o difícil.

- Los diptongos y los hiatos

En árabe no existen los diptongos por lo que el alumnado marroquí tiende a simplificar o cambiar las vocales. Con lo que si cuentan son con dos consonantes (“و” y “ي”, /waw/ y /yae/) que actúan como semiconsonantes y suena muy similar al diptongo.

و [wa] ي [ja]

و [wu] ي [ju]

و [wi] ي [je]

Lo normal es que el estudiante reduzca el diptongo a una sola vocal. En el caso de los hiatos, hacen lo mismo, reducir las vocales.

Como esfuerzo a la correcta pronunciación de dos vocales, los alumnos a menudo cambian el orden de las vocales presentes en la palabra. Esta confusión con las vocales puede producir la rotura de un diptongo y convertirlo en hiato o viceversa. Cuando se origina un hiato normalmente la primera vocal es la /e/ que es seguida por la /o/ o la /a/.

b) Las consonantes

En árabe existe una gran variedad consonántica, veintiocho sonidos. Característicos son los sonidos uvulo-velar y los faringales. Aun así, hay sonidos españoles que presentan dificultad al alumnado árabe, en general. Ante este problema el estudiante suele usar la pronunciación que existe en francés para la misma grafía.

Aportamos a continuación un cuadro resumen de las dificultades consonánticas que presentan los alumnos marroquíes a la hora de aprender y hablar español:

	Pronunciación en español	Pronunciación por el alumnado marroquí
[b]	Tiene dos grafías <i>b</i> , <i>v</i> . Puede ser oclusivo o fricativo.	Lo identifican con la grafía <i>b</i> . Siempre lo pronuncian como oclusivo.
<i>v</i>	Puede ser oclusivo o fricativo.	Pronunciada como fricativa por la equivalencia a la grafía francesa.
<i>d</i>	Solo en tres casos concretos es pronunciada como oclusiva.	Siempre lo pronuncian como oclusivo.
<i>t</i>	Es oclusivo.	Lo pronuncian como oclusivo. También como fricativo si va seguido de las vocales <i>i</i> o <i>u</i> , por la influencia del francés.
[k] [g]	Son sonidos oclusivos.	La pronunciación no es problema sino las grafías que los componen.
[y]	Sonido palatal fricativa o africada sonora.	Lo pronuncia como su sonido fricativo <i>yim</i> [ž] o como su constrictiva prepalatal ʕ (similar a [i]).
<i>ll</i>	Sonido palatal lateral sonoro.	No existe en árabe y los pronuncian como la <i>yim</i> [ž]

		o <i>yae</i> . También se dan casos en los que lo dicen como <i>h</i> muda o usando “yeísmo”.
/ŋ/	Sonido palatal nasal.	No existe en árabe y los pronuncian como diptongo [enje].
[č]	Sonido palatal fricativo sordo.	Este sonido existe en el dialecto marroquí.
[r]	Sonido vibrante alveolar.	Este fonema en sus dos variantes /r/ y /rr/ existen en árabe.
[s]	Sonido silbante alveolar sorda.	No es un problema. Solo algunos por influencia del francés hacen el sonido sonoro en presencia de vocales o <i>m</i> .
/θ/	Sonido fricativa alveolar sorda.	Este sonido existe en árabe. Aunque algunos hablantes lo pronuncia con seseo.

Tabla 3. Consonantes que presentan problemas de pronunciación a los marroquíes.

Queremos destacar de este cuadro el sonido palatal lateral *ll*. Este sonido no está en el sistema árabe, por lo tanto lo pronuncian como la *yim* -[ž], que es fricativa prepalatal o post alveolar sonora, o como *yae* que es constrictiva prepalatal.

Hay casos en que los alumnos identifican esta grafía *ll*, como una *h* muda, por lo que dicen “bombía” por “bombilla”. También hay hablantes marroquíes que lo pronuncian como el fenómeno que conocemos por “yeísmo”. En este caso, el problema de los alumnos es a la hora de diferenciar gráficamente este sonido a la hora de escribir.

<p>Para resolver el problema consonántico entre <i>ll</i> y <i>y</i> se recomienda ejercicios con pares de palabras.</p> <p>La diferencia semántica se debe al cambio de un sonido por otro.</p>	<p><i>rallo/ rayo</i> <i>yanta/ llanta</i> <i>yaga/ llaga</i> <i>vaya/ valla</i> <i>poyo/ pollo</i> <i>cayó/ calló</i></p>
--	---

Otro sonido que queremos destacar es el palatal nasal /ŋ/, ya que lo asemejan a un diptongo [enje], porque no existe en árabe. En el plano grafico lo que suelen hacer es

cambiar *ñ* por *n*. Por ejemplo “compañía” por “compañía”.

c) La sílaba

El dialecto marroquí cuenta con silabización, no así el árabe clásico. Por eso al alumnado no le cuesta nuestro sistema.

Un inconveniente puede ser las consonantes “sc”. Los alumnos tenderán a simplificar el grupo o hacer neutro uno de los dos sonidos.

Otro grupo consonántico que puede causar problemas es “xc”. En este caso los alumnos simplificarán a [ks] y dirán solo [k].

d) La entonación y el acento

En el dialecto marroquí, la tendencia es la de colocar el acento en la penúltima sílaba. Este hecho hace que el estudiante elimine ciertas vocales.

En el caso del acento tónico el estudiante no lo aprecia y cambia la posición de la sílaba tónica.

Para resolver el problema del acento se recomienda ejercicios con pares de palabras.	<i>dejo/ dejó</i>
Es conveniente explicar la diferencia semántica que tiene la palabra si cambiamos la posición del acento.	<i>domino/ dominó</i>
	<i>mama/ mamá</i>
	<i>cántara/ cantara/ cantará</i>

Otro error que comenten los alumnos es eliminar la vocal con la que comienzan las palabras polisílabas. En el caso de estas palabras, estas se encuentran adaptadas en el dialecto marroquí y el alumno lo que hace es usar la pronunciación que ya conoce de ellas.

e) La ortografía

Aquí el problema del estudiante está influenciado tanto por su L1, el árabe, como por la influencia del francés. Como en el caso de los nativos, uno de los errores más frecuentes es las distintas grafías que tiene un sonido. Otros errores se deben a sonidos que no existen en árabe, añadiendo aquí la problemática de las vocales que como hemos visto solo distinguen tres. Para la acentuación hay que hacerles conocer las reglas a los alumnos. Aún así hay que practicar para que puedan distinguir el acento tónico, ya que tenderán a colocarlo en cualquier sitio cuando escriban o simplemente a no ponerlo.

La mayoría de los errores, que vamos a ver a continuación, son debidos a sonidos que tienen varios grafemas.

	Ortografía en español	Errores del alumnado marroquí
	Hay cinco vocales.	Solo distinguen tres vocales.
	Hay normas de la posición del acento gráfico dentro de una palabra.	No distinguen el acento tónico e inventan, en la escritura, la posición del acento en las palabras.
<i>c</i>	Esta grafía tiene dos sonidos [k] y [θ]	
<i>s</i> <i>z</i> <i>c</i>	Tres grafías con normas ortográficas concretas. En algunas zonas se da el seseo o ceceo.	Estas grafías representan tres sonidos diferentes que suelen confundir.
<i>h</i>	Es un sonido mudo que hay que saber cuando se pone gráficamente.	Suelen no ponerla o colocarla mal.
<i>ll</i> <i>y</i>	Son dos consonantes diferentes.	Gráficamente suelen confundir ambas consonantes, sobretodo “ll” que suelen poner “y”.
<i>ñ</i>	La letra más característica del español.	No existe en árabe pero no suelen equivocarse. A veces escriben en su lugar “n”.
[r]	Tiene dos grafías <i>r</i> y <i>rr</i> .	No suelen cometer errores y cuando lo hacen es la influencia del francés o del dialecto.

[b]	Tiene dos representaciones <i>v</i> y <i>b</i> .	No suelen tener problemas porque las distinguen con las diferentes pronunciaciones del francés.
xc nm	Uniones consonánticas que hay que tener presente.	Hay que adiestrar el odio del alumno para que las identifique y las escriba.

Tabla 4. Errores ortográficos que presentan los marroquis.

Por ahora hemos visto poca influencia del francés en los errores de los alumnos. En los siguientes puntos se describen los problemas que suelen tener:

1. Muchas palabras francesas terminan en *e*, vocal muda en estos casos, y el alumnado suele añadirla en la escritura.
2. En francés el diptongo “ou” se pronuncia “u”. Este error también se aprecia en la escritura de los alumnos.
3. La terminación española –ción la escriben como –tion.
4. Los alumnos suelen eliminar la vocal del artículo masculino si la palabra a la que acompaña empieza por vocal. Esto es debido a que en francés el artículo pierde la vocal y se añade apóstrofe si la siguiente palabra empieza por vocal.
5. Los alumnos copian la forma francesa de muchas palabras que suenan parecidas en español.

Forma calcada	En francés	En español
<i>marqua</i>	<i>marque</i>	<i>marca</i>
<i>fantastiquo</i>	<i>fantastique</i>	<i>fantástico</i>

Nos faltaría por analizar las influencias del árabe en los errores de los alumnos. Cabe destacar la puntuación y el uso de las mayúsculas y minúsculas.

En árabe se introdujo tarde la puntuación. Por este motivo los alumnos casi siempre la omiten en su idioma e incluso olvidan poner el signo de exclamación o interrogación

que va al principio de la frase. Esto es precisamente lo que también hacen al escribir en español. Sobre este aspecto, la puntuación en los alumnos árabes, nos cita Luis Roger Rodríguez Paniagua (2001: 15) a Swam quien dice:

*The use of full-stops and commas is much freer than in English, and it is common to begin each new sentence with And or So. Connected writing in english tends therefore to contain long, loose sentences, linked by commas and Ands.*¹²

En árabe tampoco existe la diferencia entre mayúsculas y minúsculas. Como consecuencia los alumnos colocan aleatoriamente mayúsculas cuando escriben en español.

A continuación exponemos el cuadro resumen de las influencias de la L1 y L2 del alumno meta:

	Ortografía en español	Errores del alumnado marroquí
Influencia francesa – L2	Las palabras no terminan en <i>-e</i> muda.	En francés muchas palabras terminan en <i>-e</i> muda.
	En español se distingue entre <i>ou</i> , diptongo y <i>u</i> , vocal simple.	Las vocales <i>ou</i> se pronuncian en francés <i>u</i> , por lo que los alumnos se equivocan en la escritura.
	Un tipo de terminación es <i>-ción</i> .	Escriben <i>-tion</i> en lugar de <i>-ción</i> .
	El artículo masculino es <i>el</i> .	En francés el artículo pierde la vocal y se añade apostrofe si la siguiente palabra comienza en vocal.
	Vocabulario.	Los alumnos copian la ortografía francesa en palabras españolas que parecen que suenan igual.
Influencia árabe – L1	El uso de los signos de puntuación.	En árabe el sistema de puntuación no es rígido, y los alumnos lo descuidan también a la hora de escribir en español.
	El uso de las mayúsculas y	En árabe no hay distinción entre las mayúsculas

¹² Traducción: El uso de los puntos y las comas es mucho más libre que en inglés, y es normal que comiencen cada frase con “y” o “así que”. Tienden a conectar los escritos en inglés colocando frases largas y libres, unidas por comas y muchos “y”.

	minúsculas.	y minúsculas.
--	-------------	---------------

Tabla 5. Errores de los marroquis por influencia de su L1 y su L2.

2.4.2. Aspecto Morfosintáctico

En este apartado vamos a ver por un lado las características de la morfosintaxis nominal y por otro lado la verbal. Hay que tener en cuenta las influencias del alumno, que parten de su L1, que es el árabe, y de la educación que tienen en la L2, que es el francés.

Un resumen de los problemas gramaticales que tienen los estudiantes árabes se detalla en el siguiente párrafo de Rodríguez Paniagua (2001: 16):

S. Fernández llevó a cabo un estudio transversal con cuatro grupos de aprendices de lenguas maternas diferentes, una de ellas el árabe; cada uno de estos grupos estaba a su vez constituido por tres subgrupos establecidos de acuerdo con su nivel de dominio de la lengua. La tipología de errores elegida fue de tipo predominantemente gramatical, y las muestras fueron siempre de lengua escrita de los aprendices. El trabajo en su conjunto arrojó algunos datos interesantes sobre los aprendices árabes, como por ejemplo la especial incidencia de los errores gráficos en sus ejercicios (más de un tercio de todos los que cometieron), las dificultades para discriminar entre el uso de ser y estar en las construcciones de tipo predicativo para expresar lugar, ciertas vacilaciones en el uso de los demostrativos, y un empleo limitado del Pretérito Imperfecto en beneficio del Indefinido. Igualmente interesantes son las observaciones sobre la disposición de los elementos oracionales: la omisión de algunos de esos elementos presenta una incidencia relativamente alta entre los aprendices árabes, y los errores en las construcciones coordinadas copulativas, tanto por elección errónea como por asíndeton o polisíndeton, son bastante frecuentes.

a) Morfosintaxis nominal

Vamos a centrarnos en los siguientes puntos: el artículo, el género y número, las preposiciones, los pronombres, el adverbio, la coordinación y subordinación, y finalmente el discurso.

- El artículo

Las diferencias gramaticales, con respecto al artículo, entre árabe y español pueden

observarse resumidamente en la siguiente tabla:

	En árabe	En español
Determinación	Única forma, el artículo <i>al</i> .	Cinco formas: el, la, los, las, lo.
	Unión de dos sustantivos sin preposición. El primero es indeterminado y va determinado por el segundo, que es como un adyacente, y si lleva artículo.	
	Los nombres poseídos son determinados y los adjetivos que les acompañan concuerdan con ellos, entre otras cosas en determinación.	
Indeterminación	Ausencia del artículo.	Cuatro formas: un, una, unos, unas.
	El numeral <i>uno (wahd)</i> en dialecto marroquí.	

Tabla 6. Contraste entre los artículos en árabe y español.

El error de los alumnos casi siempre viene dado porque desconocen el género de la palabra que lleva artículo o porque no se fijan en la concordancia. Por lo tanto es secundario el problema del género y el número en el artículo en español.

Normalmente los alumnos eligen como género de una palabra en español el mismo que tiene en árabe. Solo después eligen la forma del artículo que van a usar.

Los hispanismos que están marroquinizados son determinados. Por eso con estas palabras el alumno opta por el artículo *el*, ya que es el que más se parece al artículo árabe *al*.

Además de estas influencias del árabe, a veces usan la forma contraída del artículo francés que se utiliza cuando la siguiente palabra comienza por vocal. En árabe no existe el concepto de neutro. Por eso los alumnos no utilizan el artículo neutro *lo*, y en su lugar optan por usar la forma masculina o femenina.

Otros errores que comenten estos alumnos es no colocar el artículo cuando es necesario. Pero también lo ponen incorrectamente cuando no va. En este caso lo hacen por analogía con el árabe en contextos en donde va el artículo, pero no así en español.

- **El género y el número**

En este punto veremos que los conceptos de género y número son arbitrarios, y por lo tanto en cada lengua se elige unas pautas concretas. Por lo tanto son el género y el número en donde se ve reflejada la interlengua del alumno.

Las características tanto en árabe como en español se detallan a continuación:

	En árabe	En español
Género	Masculino	Masculino
	Femenino	Femenino
	----	Neutro
Número	Singular	Singular
	Dual	----
	Plural	Plural

Con respecto a estas diferencias entre el género y el número en los dos idiomas, los principales errores de los alumnos son de concordancia.

Se elige el género por influencia de la L1, por lo tanto en la palabra española se coloca el género que tiene en árabe esa palabra. Esto ocurre porque se desconoce el género de esa palabra en español o por descuido del estudiante.

Otro error es cuando la palabra española no tiene una marca concreta de femenino o masculino. En este caso el alumno elige el género de la palabra.

Además de las interferencias que produce el árabe, el francés, como L2 del alumno,

también ocasiona errores.

Por otro lado, los alumnos suelen generalizar, por ejemplo en la regla que dice que las palabras que terminan en –a son femeninas y las que terminan en –o son masculinas. Pero con esa regla también se explican que hay excepciones, y con ellas es con las que el alumno tiene problemas.

También en el caso del número se encuentra discordancia en las realizaciones de los alumnos. Normalmente no conocen los elementos que deben concordar en una frase en español, por lo que siguen las reglas que conocen de su propia lengua.

En el caso de los nombres colectivos en español, estos aparecen en singular aunque representan un conjunto. Este concepto no es recordado por los alumnos y normalmente se equivocan. Otro error que comenten es considerar plural las palabras singulares que terminan en *s*.

- **Las preposiciones**

Al igual que en árabe, en español las preposiciones son palabras polisémicas, que son usadas en varios contextos porque tienen varias funciones. Además comparten características con otras preposiciones con las que pueden compartir algún uso. El problema está en que las funciones y los usos de las preposiciones cambian de un idioma a otro. De hecho, las correcciones en la utilización del sistema prepositivo se debe más al francés que al árabe (El-Madkouri Maataoui, 1995: 360).

Lo normal es que el alumno recurra a su L1 creando traducciones de los usos que las preposiciones árabes tienen. También se encuentra influencia del francés en los errores de los alumnos.

En el estudiante que está aprendiendo español, también es normal que los errores provengan de la falta de práctica. Por eso hay casos en los que los alumnos cambian una preposición por otra o por otra palabra diferente.

En casi todos los aprendientes de español, las preposiciones *por* y *para* inducen a error. Estas palabras son las expresiones de finalidad y causa. En el caso del alumno meta las interferencia con el árabe y el francés son claras. Por ejemplo con la palabra francesa *pour* se expresa las funciones de finalidad y causa, esta es la razón de que el alumno casi siempre usa *por* para expresar ambas funciones, ya que es la palabra que más se parece en francés. En árabe hay dos palabras para cada función, como en español. Estas palabras son *li'anna* (porque) y *likay* (para), pero se pueden acortar en una misma forma que es *li*.

En español	En árabe	En francés
por	<i>li'anna</i>	<i>li pour</i>
para	<i>likay</i>	

El alumno, al igual que pasaba con el artículo, suele poner una preposición donde no va o en un lugar equivocado. También puede olvidarse de poner la preposición, sobre todo cuando se expresa destino o las partículas que acompañan a los complementos directo o indirecto.

En el caso del complemento directo hay ejemplos en los que solo utilizan la preposición *a*.

Lo ideal para enseñar las preposiciones, y evitar muchos errores en los alumnos, es enseñar gradualmente y de manera aislada las preposiciones. Solo cuando se tengan asumidos los usos y las funciones de estas palabras se pueden mezclar varias preposiciones en las tareas de los alumnos. También hay que tener en cuenta:

Creemos que un procedimiento adecuado sería enseñar las preposiciones dentro de enunciados o usos idiomáticos asociados, no a una traducción, sino a un

contexto, dándole así al alumno un margen de reflexión, para que pueda así deducir las posibles equivalencias con su lengua. (Benyaya, 2007a: 26)

- **Los pronombres**

En el cuadro resumimos las características de los pronombres en árabe y en español:

	En árabe	En español
Personales	Clíticos	Autónoma
	Enclíticos	Sufijada
Posesivos	Indican género y número del poseedor (no de lo poseído)	Indican género y número de lo poseído.
Demostrativos	Dos grados de deixis: una próxima y otra alejada. Dos géneros: masculino y femenino.	Tres grados de deixis. Tres géneros.

Tabla 7. Contraste entre los pronombres en árabe y español.

o **Personales**

Al igual que en español, en árabe el pronombre, cuando tiene la función de sujeto, no es necesario ponerlo ya que el verbo contiene un morfema de persona. En el caso del francés, no pasa así, y hay que poner siempre el pronombre. Por este hecho, los alumnos repiten el pronombre cuando no es necesario hacerlo en español.

La influencia francesa también se nota en el orden de los pronombres cuando funcionan como complemento directo o indirecto.

Otro error del alumno es fijarse en el verbo y colocar el pronombre personal mal.

Por lo general, al alumno le cuesta elegir para cada función la forma correcta del pronombre, por eso los usan mal o se inventan formas. También hay casos en los que lo

colocan cuando no es necesario, o lo quitan cuando es esencial.

○ **Posesivos**

Con estos pronombres, el error suele ser de concordancia ya que en árabe los posesivos indican género y número del poseedor. También tiene errores de redundancia.

Hay una influencia del árabe que es la siguiente:

La posposición del posesivo es otro fenómeno cuyo origen hay que buscar, de nuevo, en el árabe, esta vez dialectal, el cual para expresar la posesión, cuenta con un procedimiento que consiste en posponer el sufijo dya -en español “de”- a la cosa poseída, especificando siempre un poseedor:

Ejm.: e-dda:r dya:li:

*La estructura vertida literalmente al español correspondería a “la casa de mí” y es este procedimiento el que adopta el alumno a la hora de expresarse en español: - “te enveto a la casa de **mia** por (a) tomar una café”. (Benyaya, 2007a: 30-31)*

A pesar de las referencias del árabe, también las hay del francés.

○ **Demostrativos**

Como vimos, en árabe solo hay dos deixis y dos géneros. Por eso los errores que comenten los alumnos son debidos al concepto español de la distancia intermedia y cuando se utiliza neutro. Cuando hay un neutro suelen poner un pronombre en masculino, y viceversa.

- **El adverbio**

Al igual que en el caso de los pronombres demostrativos, los adverbios deícticos son un problema para los alumnos, ya que solo hay dos deixis en árabe pero tres en español.

Otro error del alumno es confundir otras palabras con adverbios.

- **La coordinación y la subordinación**

Las oraciones coordinadas copulativas con *y* son las más fáciles para unir dos frases, por eso esta partícula es de las más usadas por los alumnos.

Hay que tener en cuenta que en árabe al enumerar elementos se añade *y* después de cada objeto. Esto es precisamente lo que traslada el alumno al español cuando hace una enumeración.

En el caso de las oraciones subordinadas, a los alumnos les cuesta dar con el nexo correcto, por lo que suelen simplificar usando *que* o no usar ningún nexo.

- **El discurso**

Al comienzo del aprendizaje de la lengua el alumno no tiene las destrezas para poder producir un discurso oral o escrito. Por esto hay que motivarlo, aunque en los contextos escritos se les pidan escribir sobre los temas rutinarios como hablar de las vacaciones o de lo que hace en un día.

La competencia discursiva forma parte de las cuatro subcompetencias que conforman la más ampliamente denominada “comunicativa”, y que implica el desarrollo de una serie de habilidades que han de facultar al alumno a hacer un uso adecuado de la lengua, entre ellas, la de utilizar diferentes registros y organizarlos apropiadamente observando los conceptos de coherencia y cohesión. (Alonso Belmonte, 2004).

Las partes esenciales de un discurso son la coherencia y la cohesión. La coherencia es el orden de las ideas que se quieren transmitir y que a través de la cohesión se unen.

En el alumno marroquí los problemas, tal y como hemos visto, son de morfosintaxis. Muchos de sus errores son por influencia del árabe o del francés. Por eso las equivocaciones que producen en el contexto escrito pueden crear un discurso incoherente que no se entiende.

Precisamente del árabe pueden copiar estructuras que son usadas en ese idioma

para crear un discurso más rico y elaborado. Una característica es emplear repeticiones, frases hechas o estructuras religiosas.

Con respecto a la cohesión, el alumno no conecta bien las frases y las une casi siempre con la conjunción copulativa y de las oraciones coordinadas. Además, cuando intenta utilizar otro conector, no lo hace bien ya que escoge la palabra equivocada.

Todos estos errores tienen que ver con la semántica, más típica en árabe, que con la sintaxis. Los motivos se resumen con lo que expone El-Madkouri Maataoui (1995: 360) cuando dice que es de naturaleza humana el que en el proceso de aprendizaje se parte siempre de lo que se sabe.

Por lo tanto hace falta mucha práctica para que su discurso vaya enriqueciéndose y mejorando.

No nos podemos olvidar de recalcar aspectos que en su lengua, el árabe, no son relevantes. Es el caso de la puntuación, ya que la tendencia del alumno es a colocarla aleatoriamente o no ponerla, y del uso de las mayúsculas.

b) Morfosintaxis verbal

En este apartado vamos a describir cuatro puntos: el verbo; el tiempo, el aspecto y el modo; los paradigmas verbales; y finalmente los tiempos verbales.

- El verbo

El sistema verbal árabe es simple, implicando que una misma forma tenga varias funciones e indique diferentes tiempos. Por lo tanto es primordial el contexto para saber el tiempo verbal del verbo.

La temporalidad solo es aplicable para referirse a pasado, presente o futuro, y a acciones acabadas o inacabadas. Por lo tanto el tiempo depende del aspecto que puede ser perfecto o imperfecto.

La acción acabada siempre es pasado, y la inacabada puede ser presente o pasado imperfecto. El sentido del tiempo es modificado por morfemas que indican además si ese verbo es futuro, pasado o subjuntivo.

A diferencia de la L1 del alumnado marroquí, en español el sistema verbal depende de los tiempos verbales.

Contamos con diecisiete tiempos verbales divididos en tres modos que son:

Sistema verbal español¹³		
Modo indicativo		
Tiempos simples	Presente	<i>am-o/ tem-o/ part-o</i>
	Pret. imperfecto	<i>am-aba/ tem-ía/ part-ía</i>
	Pret. indefinido	<i>am-é/ tem-í/ part-í</i>
	Futuro imperfecto	<i>amar-é/ temer-é/ partir-é</i>
	Condicional simple	<i>amar-ía/ temer-ía/ partir-ía</i>
Tiempos compuestos	Pretérito perfecto	<i>he amado/ temido/ partido</i>
	Pretérito pluscuamperfecto	<i>había amado/ temido/ partido</i>
	Pretérito anterior	
	Futuro perfecto	<i>hube amado/ temido/ partido</i>
	Condicional compuesto	<i>habré amado/ temido/ partido</i> <i>habría amado/ temido/ partido</i>
Modo subjuntivo		
Tiempos simples	Presente	<i>am-e/ tem-a/ part-a</i>
	Pret. imperfecto	<i>am-ara o am-ase/</i> <i>tem-iera o tem-iese/</i> <i>part-iera o part-iese</i>

¹³ Añadimos ejemplos de la primera persona del singular de las tres conjugaciones verbales.

	Futuro imperfecto	am-are/ tem-iere/ part-iere
Tiempos compuestos	Pretérito perfecto	haya amado/ temido/ partido
	Pretérito pluscuamperfecto	hubiera o hubiese amado/ temido/ partido
	Futuro perfecto	hubiere amado/ temido/ partido
	Modo imperativo	
Tiempo simple	Presente	am-a/ tem-e/ part-e

Tabla 8. Sistema verbal español.

Por lo tanto la concepción del verbo es muy diferente en ambas lenguas. Para describir las diferencias entre los esquemas verbales que hay entre el árabe y el español nos servimos de las palabras de Mohamed El-Madkouri Maataoui (1995: 360-361):

[...], para que una persona, cualquiera que sea, sepa una lengua extranjera tiene que saber el uso y la función de las formas verbales. Este es uno de los problemas de los inmigrantes árabes aprendiendo el español. El árabe marroquí dariya dispone de solo 19 formas morfológicas del verbo que corresponden a las 115 de la lengua española. Además, en dicha lengua el tiempo es contextual/co-textual, mientras que lo es verbal y morfológico en español. En español la categoría verbal suele ser generalmente, aunque condicionada temporalmente, independiente. No necesita, en la mayoría de los casos, de ningún indicio co-textual para determinar su categoría temporal; algo que es en cambio indispensable en la lengua árabe en general. Es decir que una forma verbal como Bqa en árabe marroquí no significa que está en pasado, sino que lo puede estar también en presente. Pues las formas morfológicas del árabe y también del beréber, lenguas nativas del inmigrante marroquí, contienen -lo mismo que en árabe clásico- un tiempo relativo de la acción (real o imaginada> y no el tiempo subjetivo del momento en que se habla.

- **El tiempo, el aspecto y el modo**

Un resumen de las características del árabe y del español se observan en la siguiente tabla:

	En árabe	En español
Tiempo	3 tiempos verbales: - Presente: <i>a-lmudā:ri'</i> - Pasado: <i>al-mā:dī</i> - Mandato o imperativo: <i>al- 'amr.</i> Para expresar futuro adopta la misma forma	17 tiempos verbales (ver la tabla anterior)

	del presente precedida de la partícula <i>sa</i> o <i>sawfa</i> .	
Aspecto	Perfecto Imperfecto	Perfecto Imperfecto Con ayuda de perífrasis verbales.
Modo	3 modos imperfectos: - Indicativo - Subjuntivo - Apocopado El imperativo solo es posible en futuro.	Indicativo Subjuntivo Imperativo
Voz	Activa Pasiva	Activa Pasiva

Tabla 9. Contraste entre el sistema verbal árabe y español.

Con respecto al tiempo, vemos las diferencias que hay, en árabe tres formas y en español diecisiete. Esto implica que el sistema verbal árabe es más sencillo, pero depende de partículas -como marcas temporales, adverbios o expresiones adverbiales- que posicionan la acción del tiempo. Por eso el alumno marroquí tiene problemas para detectar cuando pasa la acción tan solo con la forma verbal. Además no conocen lo que es la irregularidad, el subjuntivo o el condicional.

Con respecto al aspecto, las formas imperfectas en español son todas las simples a excepción el pretérito perfecto simple. Las formas verbales perfectas son todos los tiempos compuestos y el pretérito perfecto simple. Además contamos con la creación de perífrasis verbales que también indican aspecto.

Los tres modos árabes son imperfectos. El caso del imperativo solo es posible en futuro, y al igual que en español, es usado para expresar mandato o ruego. El modo apocopado no se da en español y consiste en:

Este modo carece de un valor semántico-sintáctico uniforme, pues es requerido tras determinadas partículas de negación, tras las cuales cobra un valor perfectivo, puede tener un valor prohibitivo o yusivo o incluso puede utilizarse en estructuras condicionales. (Benyaya, 2007a: 37)

Al igual que en español, en árabe la forma verbal se distingue con la flexión la persona, el género, el número, el aspecto-tiempo, el modo y la voz. Pero a veces esta información no es dada por los morfemas sino por otras partículas anteriores al verbo como adverbios u otros verbos. Para tener un esquema claro de las diferencias creemos relevante el resumen propuesto por Mohamed El-Madkouri Maataoui (1995: 361-362):

En síntesis: los problemas didácticos (y también traductológicos) del tiempo entre el árabe y el español se pueden sintetizar de la siguiente manera:

— Diferencia entre el punto de vista y el enfoque de la acción del verbo entre el árabe y el español.

— Diferencia entre la consideración del tiempo objetivo de la acción del verbo y la del momento del habla.

— La poca coincidencia entre los condicionantes del modo entre el árabe y el español.

— El valor temporal del árabe (en todas sus modalidades) no es el morfológico sino el conceptual (e incluso el contextual muchas veces) frente al tiempo morfológico del español.

- **Los problemas de interlengua en los paradigmas verbales**

Los errores que vamos a ver son fruto de la interlengua de cualquier aprendiente de español, por lo tanto no son problemas derivados de la L1 del alumno marroquí..

Uno de los problemas del alumnado es confundir la persona gramatical, sobre todo la tercera persona por la primera del singular.

En el caso de los verbos pronominales, el alumno no es capaz de identificar el sujeto de la frase y elige mal la persona gramatical del verbo.

Es normal que el estudiante simplifique las formas verbales por infinitivos y gerundios. A veces lo que hacen es poner un presente cuando va un infinitivo.

También convierten en regular formas irregulares o se inventan una forma verbal.

Todos estos errores son típicos de cualquier aprendiz de español y un resumen de las equivocaciones se encuentra en las siguientes líneas:

En su primer contacto con dicha lengua, el inmigrante utiliza verbos sin conjugar: Tu venir a trabajar, yo ir a <la) casa. Luego pasa a la utilización/conjugación de los verbos de una manera simplificada: desaparece la casi totalidad de las formas del subjuntivo y todos los tiempos del indicativo se reducen a una y eterna forma del pasado o presente del indicativo. El futuro es formado por: voy a + Verbo. Para el inmigrante en cuestión el tiempo es el pragmático (que no siempre coincide con el morfológico) y es tridimensional: pasado, presente y futuro. (El-Madkouri Maataoui, 1995: 361)

- **Los problemas de uso en los tiempos verbales**

Lo que les cuesta más al alumnado es utilizar bien los tiempos del pasado y el modo subjuntivo. A estas cuestiones verbales hay que añadir el uso de los verbos *ser* y *estar*.

Un esquema de las diferencias entre el árabe y el español se observa en la siguiente tabla:

	En árabe	En español
Tiempos de pasado	1 tiempo verbal	4 tiempos verbales: - Pretérito imperfecto - Pretérito pluscuamperfecto - Pretérito indefinido - Pretérito anterior
Modo subjuntivo	1 tiempo verbal: - Imperfecto	4 tiempos verbales: - Presente - Pret. imperfecto - Pretérito perfecto - Pretérito pluscuamperfecto
<i>Ser y estar</i>	La estructura copulativa, que indica presente, no lleva verbo en árabe. 1 sola forma verbal en francés, <i>être</i> .	2 formas verbales

Tabla 10. Aspectos del sistema verbal español que causan más problemas a los marroquis.

○ **El uso del pasado**

Hay una diferencia muy grande entre los usos del pasado en árabe y español. En el primer idioma solo hay un tiempo verbal, mientras que en el segundo hay cuatro. En francés si existen diferentes pretéritos pero no le sirven al alumno porque estos registros son usados para cuestiones muy formales como la literatura.

Por eso el estudiante de español se equivoca porque no sabe que pretérito elegir, y prefiere usar presente o formas impersonales para expresar una acción pasada.

Es esencial hacerles diferenciar los tiempos de pasado en español. Resumidamente podemos decir:

- El perfecto expresa una acción acabada.
- El imperfecto expresa una acción inacabada.
- El perfecto simple expresa una acción acabada en un tiempo acabado lejano.
- El perfecto compuesto expresa una acción acabada en un tiempo no acabado para el hablante.

Para simplificar el alumno tiende a utilizar en todos los contextos pasados el perfecto compuesto.

Es necesario que el docente ejemplifique y distinga bien entre el indefinido y el imperfecto.

[...] los profesores en el aula insisten en el valor durativo o reiterativo del imperfecto, sin insistir al mismo tiempo en su valor relativo o inacabado, de ahí que expresiones temporales que acompañan al verbo en la oración y que sugieren una acción que se prolonga en el tiempo, independientemente de que sea acabada, acarrea el uso del imperfecto, cuando no es el propio significado del verbo el que sugiere ese valor durativo. (Benyaya, 2007a: 41)

El estudiante cree que el imperfecto tiene una acción duradera porque aparece a

menudo con marcadores temporales, y se equivoca al usar el tiempo verbal.

Además, en muchos ejemplos, parece que el significado del verbo es una acción que se prolonga en el tiempo. Esto hace que el alumno elija mal el verbo.

Una explicación válida para diferenciar el indefinido del imperfecto sería la nueva propuesta de Castañeda:

La oposición a la que nos referimos es privativa y no, como denota la concepción errónea mencionada, equipolente. Es decir, en ella, como en tantas otras, en el término 'no marcado' no está presente el rasgo en cuestión. Así, el imperfecto, a diferencia del indefinido, no informa sobre el 'término' de la predicación, lo que - conviene resaltarlo- no significa que exprese explícitamente su 'continuidad' o su 'no término' (...) con el imperfecto se sitúa una acción, un estado o un proceso en el pasado, pero, a diferencia del indefinido, con esta forma verbal no se sabe si dicha acción, estado o proceso se presenta como realidad concluida o no, por lo que su 'cómputo discursivo' -por decirlo de alguna manera- queda pendiente de más información. (Benyaya, 2007a: 42)

Con esta nueva propuesta podemos concluir que la distinción entre ambos verbos no es fácil de hallar. El imperfecto necesita de más información para saber si la acción está terminada o no.

Resumimos las ideas que intentan diferenciar entre estos dos verbos:

	Indefinido	Imperfecto
Definición típica	Expresa acciones terminadas o perfectas.	Expresa acciones <u>no</u> terminadas o inacabadas. Suele tener marcadores temporales.
Nueva propuesta	Término marcado que puede expresar o no: terminación.	Término <u>no</u> marcado que puede expresar o no: continuidad o no terminado.

Tabla 11. Propuestas para diferenciar entre indefinido e imperfecto.

Otro error de los estudiantes con el uso del pasado tiene que ver con la concordancia de los verbos tanto en las oraciones subordinadas como en el discurso.

Una manera de practicar, tanto la concordancia como las diferencias en el uso de los tiempos de pasado, es a través de pequeños textos en donde se refleja el uso de los pasados de manera espontánea.

○ **El uso del subjuntivo**

En árabe, solo hay un tiempo verbal en subjuntivo que es imperfecto. Se utiliza en las oraciones subordinadas junto con marcas modificadoras; y en oraciones donde no hay subordinación con la palabra que caracteriza la negación (“*lan*”), en cuyo caso indica futuro.

En francés también está este modo del subjuntivo. Su uso también plantea problemas y dudas al alumno marroquí, ya que es diferente al usado en árabe.

En español el modo de subjuntivo implica hablar sobre algo que es irreal o virtual. Este concepto en árabe puede ser expresado por una sola partícula o en algunas oraciones subordinadas que llevan un elemento concreto que modifica de algún modo el contenido de la frase. En otras palabras:

[...] *Los tiempos del subjuntivo en español (muy al contrario de la concepción árabe) no son tiempos de acción sino tiempos relacionales del verbo. No se refieren al ubicación de una determinada acción en el eje temporal absoluto, sino a su localización real o ficticia en correspondencia con otras acciones. Los tiempos del subjuntivo no son reales sino relacionales, en:*

—*Quisiera conocerle ahora mismo.*

—*Me hubiera gustado que llegase en este momento.*

todos los tiempos verbales están en pasado; pero ni la acción de querer ni de la de llegar aluden a un tiempo pasado real. Aunque el enfoque es distinto, algo parecido a esto ocurre en árabe: el tiempo no depende de la forma sino del contexto. Las formas morfológicas solo tienen un valor temporal relacional. No obstante, hay que distinguir entre tiempo real (acción) y tiempo subjetivo (forma verbal) apreciado desde el momento del habla. De ahí las dificultades a las que tienen que enfrentarse los extranjeros para dominar la lengua española. (El-Madkouri Maataoui, 1995: 361)

Por lo tanto no hay un referente concreto en la L1 del estudiante. Esto hace que los alumnos no sepan elegir entre el modo indicativo o subjuntivo. En los primeros niveles de

acercamiento con el español, los estudiantes prefieren usar siempre el indicativo, que es precisamente la forma no marcada. También hay casos, en los que los alumnos se arriesgan y utilizan de forma errónea el subjuntivo, cuando debería ir un modo de indicativo.

Usar indicativo o subjuntivo muchas veces depende del contexto discursivo. Incluso cuando las normas marcan el uso de estos modos verbales, a veces, en la practica se ven ejemplos que van a contracorriente. Por lo tanto esto dificulta más el aprendizaje y la utilización de los modos verbales españoles.

Ante la diferencia del subjuntivo con el español, para enseñar este último es recomendable “la propuesta de Doggui -que aboga por una separación entre los dos conceptos con sus correspondientes valores en una lengua y otra-” (Benyaya, 2007a: 43).

Para empezar a introducir al alumnado en el subjuntivo, tenemos que partir de las reglas para que tengan un referente. Pero también hay que presentar el tema con una practica que le haga asumir las diferencias entre el uso del modo indicativo y subjuntivo en español. Además hay que optar por una metodología más participativa en la que se desarrolle la competencia comunicativa. La manera en la que esta competencia ayuda al alumno se detalla en la siguiente cita:

[...] Los ejercicios comunicativos propician este modelo integrador y la excusa perfecta para incorporar la destreza gramatical -junto con otras-, presentándosela al alumno en un formato atractivo que es la tarea comunicativa, y que incluso es más eficaz para la adquisición de los mecanismos lingüísticos, que otros de índole estructural que adoptan la repetición como vehículo de automatización del input. Por otra parte, cabría, además de insistir en el valor temporal, llamar la atención sobre el valor semántico de cada caso a efectos de justificar la elección modal y dilucidar las diferencias que implica el uso de un modo u otro, para facilitar así su comprensión. (Benyaya, 2007a: 45)

- **Los verbos *ser* y *estar***

En árabe existe un tipo de estructura que equivale a las oraciones copulativas en español. Es un tipo de oración compuesta sin nexo, es decir, yuxtapuesta, en donde hay un

sustantivo determinado funcionando como sujeto, y un adjetivo u otro sustantivo, pero indeterminado, funcionando como predicado. En esta estructura no hay verbo. Este tipo de oración es lo que trasladan los alumnos al español, creando frases copulativas omitiendo el verbo, sobre todo cuando va *ser* o *estar*.

Esta eliminación del verbo solo lo hacen en oraciones que indican presente. Cuando se expresa pasado o futuro en árabe si se pone verbo, y así también lo hacen en español.

Además de la eliminación del verbo, también hay casos en los que los alumnos añaden verbos copulativos cuando en realidad no van. En estos casos crean dos núcleos verbales, uno copulativo y otro predicativo.

La influencia del francés tampoco ayuda al alumno. En este caso solo hay un verbo, *être*, que sirve para expresar tanto *ser* como *estar*.

Por estos motivos indicados, distinguir entre las diferencias de uso y significado entre los dos verbos españoles es muy difícil para el estudiante árabe. Sintácticamente ambos verbos se utilizan en los mismos contextos, y se pueden distinguir gracias a la semántica.

En un principio al alumno le vale para diferenciar los dos verbos españoles “las oposiciones transitorio/permanente o temporal/intemporal” (Benyaya, 2007a: 47). Pero estas distinciones no son objetivas, sino que pertenecen a la actitud del hablante, por lo que dependen de un punto de vista personal y/o subjetivo de la realidad.

Una forma de diferenciar entre *ser* y *estar* la propone Benyaya quien dice:

[...] *ser* define al sujeto, es decir, señala una característica, sea ésta permanente o accidental -porque eso no importa-; *ser* identifica sujeto y atributo: Pedro es inteligente, mientras que *estar* señala cómo se encuentra en un momento determinado o siempre -eso no importa-, el sujeto: Pedro está cansado. (Benyaya, 2007a: 48)

Los problemas de los alumnos para diferenciar entre *ser* y *estar* pueden deberse a una mala interpretación de los contenidos gramaticales, que se enseñan en el aula, o a la práctica, en donde hay que rellenar huecos y no se contextualiza. Las alternativas son dar a los alumnos frases dentro de un contexto y enseñar una diferencia más simple, como esencia/circunstancia. Además es muy útil aplicar una metodología deductiva, en la que es el alumno quien deduce y extrae la información, unida a una practica comunicativa.

El resumen aparece en la siguiente tabla:

	SER	ESTAR
Diferencias	permanente	transitorio
	intemporal	temporal
	esencia	circunstancia
Ejercicios	Contextualizar los ejemplos y las tareas. Deducir a través de la práctica comunicativa.	

2.4.3. Aspecto Léxico-semántico

A la hora de aprender el vocabulario de una nueva lengua, la influencia de la L1 es lo que está presente y puede hacer interferencia y/o ayudar en el aprendizaje. También hay que tener en cuenta que el léxico que se conoce está unido a unos patrones culturales, por lo que a la hora de estudiar un idioma hay que ir conociendo la “nueva” cultura. Solo a través de la cultura, el vocabulario que se aprende se utilizará en los contextos adecuados.

Vamos a enfocar este punto a través de dos apartados. En el primero veremos los errores típicos que se cometen a la hora de aprender vocabulario y en el segundo propuestas para enseñar léxico.

a) Errores de léxico

Muchos de los errores de léxico que comete el alumno marroquí se deben a errores

que proceden de su conocimiento de la L1, es decir, son de la intralengua. Son producidos por analogía fonética con otras palabras que conocen.

Los problemas de la intralengua suelen ser:

- analogía fonética
- analogía semántica
- desconocimiento, ya que hacen un uso inadecuado de la reglas o un uso equivocado según el contexto.

También cometen errores de idiosincrasia, es decir, son confusiones de interferencias que el alumno hace, sobre todo de su conocimiento del francés, y que las traslada al español. Estas confusiones también son consecuencia de la influencia de la L1. En el caso del francés –su primera LE- hay muchas analogías que el alumno copia directamente de este idioma para expresarse en español. La causa es la similitud léxica que hay en ambos idiomas. Por lo que es aquí donde la influencia de esta lengua europea es más fuerte.

En el alumnado marroquí, los errores de idiosincrasia suelen ser por:

- transferencia de la lengua materna o L1
- transferencia del francés o L2

El mayor número de equivocaciones lo harán en los niveles iniciales, aunque en el resto de niveles los tipos de errores serán más específicos. Al principio se servirán de préstamos de las lenguas que conocen, y de la inventiva creando palabras inexistentes en español. Pero esta es la forma de practicar con la nueva lengua y de aprender de los errores.

- **Errores de la L1 o intralengua**

Con la adquisición del vocabulario el alumno crea nuevas opciones con los conocimientos de los que parte, que corresponde a los de la L1. Utiliza para ello la derivación morfológica, con la que a veces crea palabras que no existen en español.

También es normal que creen una palabra errónea porque no la asimilan fonéticamente de manera correcta. Recordamos por ejemplo el caso de las vocales *e i* y la no distinción que los estudiantes marroquíes hacen de ellas. Por otro lado, es normal confundir palabras que se parecen. Hay que tener en cuenta que semánticamente los alumnos también comenten errores léxicos.

Además de los casos en los que se equivocan al formar una palabra o con la semántica, tienen errores originales por usar un mal contexto. Por eso crean frases que están bien en cuanto a la gramática pero que no se entienden porque no están contextualizadas.

Para solventar este tipo de error, el estudiante necesita estar más en contacto con la nueva lengua y su cultura. Por eso mientras avanza en el estudio y practica más van desapareciendo los errores descontextualizados.

Ante la falta de estrategias, sobre todo al principio, lo normal es que hagan sustituciones o realicen repeticiones que no son necesarias, reflejándose así la influencia del árabe.

- **Errores de transferencia idiomática o idiosincrasia**

Estos errores parten del conocimiento de la lengua y la cultura del estudiante. Dependen por lo tanto de su conocimiento de su L1. Estos errores suelen ser copias de la

semántica que existe en árabe. También hay que tener en cuenta que

[...] los análisis que ven la transferencia entre lenguas como un fenómeno muy ligado a la percepción individual, más que a las características objetivas de la L1 y la L2. Desde estos análisis, se ha acuñado el concepto de psicotipología lingüística (Eckman 2004): los aprendientes de una L2 no transfieren necesariamente de su L1 todos aquellos rasgos que son realmente similares, sino aquellos que ellos perciben como similares. [...] Aspectos profundos como la estructura sintáctica, así como la pronunciación y la entonación, se trasladan de forma inconsciente, difícil de evitar. En cambio, otros aspectos, como el léxico o la morfología, dependen mucho más de una estrategia (relativamente) consciente de los individuos, que intuitivamente seleccionan ciertos rasgos de la L1 que les parecen similares, y por tanto aplicables, a la L2. (Amenós Pons, 2015: 2)

Al hablar de LE, y no de L2, los alumnos no están inmersos en la nueva lengua ni en su cultura. Este último aspecto, el cultural, por lo tanto hay que enfatizarlo en el aula para que el alumno no se encuentre desubicado cuando quiera comunicarse con un nativo español. A pesar de esto, hay diferencias entre el alumnado, en cuanto al conocimiento cultural español, dependiendo de la zona geográfica a la que pertenezca. Por ejemplo los del norte al haber estado más en contacto con El Protectorado Español tienen un conocimiento más amplio que los del sur, más influenciados por el dominio francófono. A pesar de esas diferencias que se da entre el alumnado, encuan to al conocimiento de la cultura española, hay hechos culturales que son ajenos a todos como por ejemplo la moneda, ya sea la peseta o el euro, y su valor.

A la hora de expresarse los alumnos denotan el estereotipo del español. Indican por ejemplo como los españoles se dirigen a ellos, de forma racista o desvalorándolos. Aunque también dejan ver características típicas de la cultura marroquí, como el regateo o su influencia religiosa.

En cuanto al francés, la influencia es la transferencia del léxico. Muchas palabras francesas aparecen en escritos de español de manera literal o adaptados al castellano.

b) Propuestas para enseñar léxico

El papel del docente debe ser el de guía, y con respecto al léxico tiene que decidir que enseñar. En los niveles iniciales lo que es primordial es que los alumnos conozcan las palabras de uso más frecuentes. En estos niveles no se piensa en la necesidad del alumno, esto se hará en niveles superiores.

Hay que tener en cuenta que en los manuales, a veces anticuados, el léxico no viene graduado ni tan siquiera sigue los intereses del alumnado.

Por otro lado, el vocabulario tiene que enseñarse enmarcado en un contexto e implicando un entorno sociocultural. No se puede enseñar aislado. De esta forma se enriquece el conocimiento del alumno, no solo por la nueva lengua, sino que mentalmente abre la puerta a cuestiones culturales diferentes de las que conocen.

También y dentro de cada unidad, el vocabulario debe tener su espacio con actividades específicas.

Podemos aprovechar el vocabulario que comparte el árabe y el español para motivar al estudiante marroquí. Hablamos de los hispanismos que se encuentran en el árabe, sobre todo reflejado en el dialecto de los hablantes norteros, como de los arabismos que están presentes en el español. Este vocabulario común puede servir para corregir tanto la pronunciación como las grafías.

Comparando el español y el francés, será útil enseñar los “falsos amigos”. Es decir, ese vocabulario que aunque parece el mismo gráficamente tiene un significado, en cada lengua, muy diferente.

2.5. Errores interlingüísticos

Nos servimos del trabajo de Rodríguez Paniagua (2001), quien hace un análisis de

los errores escritos que comenten alumnos árabes. En su caso son de procedencia argelina y libanesa. La tipología que elige es la del autor J. M. Bustos Gisbert, aunque está adaptada a sus necesidades. Se divide en tres grupos: errores interlingüísticos, intralingüísticos y finalmente los errores ambiguos. Nos centramos solo en el primer tipo de errores.

Los errores interlingüísticos son los errores derivados de la L1 del alumno, en este caso el árabe, pero también de su L2, que es el francés. Se distinguen por lo tanto dos tipos de problemas: interferencias de la L1 y de la L2.

Pretendemos resumir los errores ya mostrados en el apartado anterior, 2.4. que responde a la cuestión sobre las necesidades lingüísticas de los alumnos marroquíes: aspecto fónico, aspecto morfosintáctico y aspecto léxico-semántico.

2.5.1. Interferencias que tienen su origen en la L1 del usuario

Con las características encontradas de estos tipos de hablantes, árabes que aprenden español, hemos seleccionamos el artículo de Marta Amador López y Javier M. Rodríguez (2001). Estos autores nos aportan una información de forma general y concreta, sin entrar en muchos detalles, que la resumimos en el siguiente cuadro:

Características de estudiantes árabes	
Aspecto Fónico	<p>Problemas con distinguir /e/-/i/, y /o/-/u/. Hay 6 vocales en árabe clásico, 3 largas (a, i, u) y 3 cortas (a, i, u). No existen los diptongos en árabe.</p> <p>No hay /p/ en el alfabeto árabe por lo que no distinguen entre /p/ y /b/.</p> <p>Suelen pronunciar la /v/ como vibrante.</p> <p>No tienen el sonido /θ/ y por lo tanto no lo distinguen de /s/.</p>

Aspecto Morfológico	<p>Los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>, porque solo tienen una forma para ambos verbos.</p> <p>Los usos del pretérito español porque ellos solo tienen una forma de pasado que es un tiempo perfecto. Añaden partículas auxiliares para referirse al uso del pretérito perfecto simple y del pluscuamperfecto. Por eso tampoco diferencian entre pretérito imperfecto e indefinido.</p> <p>El subjuntivo tiene un uso inferior que en español. Por eso no diferencian entre el presente del subjuntivo y el presente de indicativo cuando se expresa deseo, ni el imperfecto del subjuntivo en las hipótesis no realizables.</p>
Aspecto Sintáctico	<p>Usan estructuras verbales que comienzan con un verbo.</p> <p>Las preposiciones son muy numerosas en español, no así en árabe ya que una sola preposición puede tener muchos significados.</p> <p>La diferencia entre <i>por</i> y <i>para</i> en español.</p> <p>Los verbos preposicionales en los que quitar la preposición supone que el verbo cambie de significado, es también un problema para estos alumnos.</p>
Aspecto Léxico	<p>Confusión del género y el número de los nombres.</p> <p>Es difícil que consigan una correcta caligrafía. En árabe no hay mayúsculas ni minúsculas y hay dislexia entre /d/ y /b/, y /p/ y /b/.</p> <p>Los acentos gráficos son un problema y la forma de la sílaba en español. Creen que el acento gráfico es como las vocales breves árabes que se marcan con un signo parecido.</p> <p>El uso del guión que separa la sílaba a final de línea, lo emplean mal.</p> <p>Los signos de puntuación son diferentes en ambas lenguas.</p>

Tabla 12. Errores lingüísticos de los marroquíes que aprenden español.

Partiendo de la información de la tabla y lo descrito en el apartado anterior, 2.4., resumimos las interferencias que los alumnos marroquíes van a tener por influencia del árabe.

En primer lugar existen interferencias simples, y los tipos de errores pueden ser:

- Gráficas y ortográficas: la confusión entre las vocales *a/e*, *e/i*, *o/u*; simplificación de vocales en los hiatos y los diptongos; el fonema [b] en cuanto a pronunciación y el

uso de sus grafías; la pronunciación de *d*; la pronunciación de *t*; la no distinción de las grafías de los sonidos [k] y [g]; pronunciación del sonido palatal [y] como su homólogo en árabe; el sonido palatal lateral *ll* no está en el sistema árabe y a veces lo confunden con *h* o lo pronuncian con el fenómeno del yeísmo; la *ñ* no existe en árabe y lo asemejan al diptongo [enje]; pronunciar la [r] como múltiple si aparece a principio de palabra; uso del seseo al pronunciar /θ/; simplificación de los grupos consonánticos “sc”, “nm” y “xc”; colocar mal la acentuación de las palabras; eliminar la vocal con la que empiezan las palabras polisílabas; faltas ortográficas de *c* porque tiene dos sonidos [k] y [θ]; confusión entre *s*, *z* y *c*; diferenciar entre *ll* y *y*; escribir *n* por *ñ*.

- Léxicas: el uso de vocabulario de la L1 y el conocimiento cultural como contexto aplicable; cometen errores gráficos por confusión o por mala asimilación fonética.
- Morfológicas: el artículo; la concordancia en el género y el número de las palabras; el uso de las preposiciones; colocar mal los pronombres; no saben usar el concepto de neutro ni la distancia intermedia; el uso de los adverbios deícticos; el uso de la conjugación *y*; el uso de los nexos en las oraciones coordinadas y subordinadas; producción de un discurso oral o escrito; la flexión verbal es más compleja en español y en árabe no existe la irregularidad, el subjuntivo o el condicional; los tiempos de pasado; los verbos *ser* y *estar*.
- Sintácticas: el uso de estructuras de la L1.
- Semánticas: influencia de la L1, repiten la coherencia y la cohesión del discurso árabe; confunden palabras que se parecen pero que tienen significados diferentes; usan mal el contexto; usan sustituciones o repeticiones tal y como se hace en árabe.
- Pragmático-discursivas: el uso de registros de la L1; errores de puntuación; coherencia y cohesión textual.

También hay interferencias por bifurcación, es decir, son desdoblamientos ocasionados porque en la L1 hay un solo elemento y en el L2 (o LE como es el caso del español) hay dos o más. En este caso las equivocaciones se pueden clasificar en:

- Bifurcación gráfica: confusión con el uso de la *b/v*; el uso de mayúsculas y minúsculas.
- Bifurcación léxico-semántica: no suelen haber casos.
- Bifurcación morfológica: el uso del imperfecto e indefinido.
- Bifurcación sintáctica: no suelen haber casos con el árabe.

Por último se encuentran las interferencias compuestas por inexistencia. Un ejemplo es encontrar complementos directos o indirectos sin la preposición *a*.

2.5.2. Interferencias que tienen su origen en otra L2

Para describir y desarrollar este apartado partimos del artículo de Abril Soubagne y Hernández Longas (2000). Estas autoras nos presentan un análisis breve de los errores que los alumnos franceses cometen a la hora de aprender español. Resumimos a continuación sus ideas en el siguiente cuadro:

Características de estudiantes francófonos	
Aspectos Fonológicos	<p>Hay 16 fonemas vocálicos y 4 vocales nasales. En español no se da la nasalización.</p> <p>Pueden convertir consonantes españolas (p. ej.: /ll/, /j/, /rr/, /s/) en los sonidos más similares que tienen en francés.</p> <p>El acento léxico, el acento de la frase y la entonación. En francés se acentúa al final.</p>
Aspectos Funcionales	<p>La argumentación dentro de lo que es la organización del discurso. La argumentación como contenido es un rasgo sociocultural en francés.</p>
Aspectos	<p>El francés tiene más rigidez en el orden de la frase.</p>

Morfosintácticos	Los términos que aparecen en la expresión del tiempo, la condición, el uso de la pasiva y el gerundio, son diferentes en ambas lenguas.
-------------------------	---

Tabla 13. Errores lingüísticos de los francófonos que aprenden español.

Partiendo de la información de la tabla y lo descrito en el apartado 2.4., resumimos las interferencias que los alumnos marroquies van a tener por influencia del francés.

En este caso también hay interferencias simples y por bifurcación, con sus respectivas subcategorías. De las interferencias simples encontramos:

- Gráficas y ortográficas: usan la pronunciación de [v] francesa en español; pronuncian con arrastre la *t* como se hace en ciertos casos en francés; dicen la [s] como sonido sonoro; la pronunciación de *r*; añadir a la escritura la *e* final de palabra que es muda en francés; escribir *ou* en lugar de *u*; escribir la terminación –ción como –tion.
- Léxicas: el uso de vocabulario del francés, L2 del estudiante.
- Morfológicas: usar el artículo masculino contraído francés cuando la palabra a la que acompaña empieza por vocal; la elección del género y número de las palabras; el uso de las preposiciones; repetición del pronombre cuando no es necesario; los paradigmas verbales y el uso del subjuntivo; los verbos *ser* y *estar*.
- Sintácticas: el uso de estructuras francesas.
- Semánticas: influencia del francés.
- Pragmático-discursivas: la cohesión textual.

De las interferencias por bifurcación encontramos:

- Bifurcación gráfica: no suelen haber casos.
- Bifurcación léxico-semántica: no suelen haber casos.

- Bifurcación morfológica: el uso de *ser* y *estar*, frente a *être*; diferenciar entre *por* y *para*.
- Bifurcación sintáctica: suelen haber casos con el francés.

CAPÍTULO III: ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CON NUEVAS TECNOLOGÍAS

3.1. Nuevas Tecnologías en la enseñanza de una lengua en la web 2.0

Nuestra sociedad actual acepta de manera colectiva la importancia que tienen las NNTT en la sociedad del conocimiento y la necesidad de incorporarlas al ámbito educativo. Y es que las NNTT pueden ser utilizadas simplemente como un espacio de almacenamiento y difusión de los documentos, apuntes y materiales del profesorado; lo cual evidencia la aplicación de un modelo pedagógico que no añade nada significativo a los sistemas tecnológicos, ya que los usos educativos virtuales se siguen pensando con parámetros tradicionales (Díez Gutiérrez, 2012). Pero también pueden convertirse en un escenario educativo nuevo, caracterizado por la representación virtual del proceso de enseñanza y la reestructuración de la forma acostumbrada de trabajar en la educación (Horvat, Dobrota, Krsmanovic y Cudanov, 2015).

A finales de la década de los 80, se introduce el ordenador como parte relevante de la educación, creándose proyectos educativos dirigidos al uso de esta nueva herramienta. Es aquí cuando se habla de “las nuevas tecnologías aplicadas a la educación” o NNTT. Su uso se ha dirigido a estos tres puntos:

- 1.- *La Informática como materia de estudio: aprendizaje de programas, sistema operativo, redes, en los últimos diez o doce años la navegación por Internet...*
- 2.- *La Informática como herramienta administrativa que ayuda a la gestión de los centros, o sea ofimática aplicada a la gestión educativa: actas, contabilidad escolar, dossiers, documentos oficiales del centro, base de datos de la biblioteca, circulares a los padres, etc.*
- 3.- *La Informática como herramienta o recurso educativo. La más importante, la que sirve para el trabajo diario en el aula. Por eso mismo es la que más cuesta de implantar y desarrollar, ya que supone un cambio metodológico en la manera de enseñar y de enseñar a aprender. Supone entender al alumnado desde otra óptica, cambiar el rol docente, preparar las clases de manera diferente, asumir que no se sabe todo, conocer programas, aplicaciones, utilidades, recursos, páginas web que ayuden al alumnado a mejorar en su proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos y competencias.* (Muñoz, 2008: 3)

Cuando llega el acceso de Internet, se habla de TIC o “Tecnologías de la Información y la Comunicación”. Este hecho ocurre en los años 90 con la creación de

WWW o World Wide Web. Pero ¿por qué se cambia la terminología?

Probablemente este cambio terminológico obedece a dos factores: por un lado porque las nuevas tecnologías, como todas las cosas nuevas, tienen un carácter perecedero y es evidente que algo que hoy es nuevo no puede seguir siéndolo después de diez o más años. Por otra parte, la aparición de Internet acelera la comunicación y, consecuentemente, el flujo de información generado de manera exponencial por lo que, parece obvio adjetivar aquellas Tecnologías (que ya no son nuevas) con términos de actualidad, no perecederos (Información y Comunicación) y así se va suprimiendo del antiguo nombre lo de "nuevas. (Muñoz, 2008: 4)

Esto no quiere decir que se dejara de utilizar el término NNTT por TIC, sino que surgieron nuevas denominaciones que trataban de integrar ambos conceptos, como por ejemplo NTIC “las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación”.

Con el uso de estas nuevas herramientas de trabajo surge un papel del docente muy diferente al establecido hasta ahora. Ya no es el que lo sabe todo sino el que dirige al alumno. Esta persona debe enseñar “Técnicas para el Aprendizaje Colaborativo” o TAC, y por lo tanto sus nuevas funciones son:

- *Mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje*
- *Motivador para acercar las materias objeto de aprendizaje al alumnado, para ayudar a que disfrute aprendiendo, estimulando su curiosidad para que el aprendizaje se convierta en conocimiento.*
- *Facilitador para ayudar a comprender conceptos, procedimientos, herramientas de mayor complejidad.*
- *Orientador y guía en los procesos cognitivos, en la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean, a establecer relaciones, a saber elegir...*
- *Como decía Piaget, "el maestro debe proveer un ambiente en el cual el alumno experimenta la investigación espontáneamente. (Muñoz, 2008: 5-6)*

Estas nuevas técnicas consisten en dar a conocer la herramienta además de los contenidos lingüísticos. Hoy en día las herramientas que usamos se denominan Web 2.0 y la Web semántica (Biasutti y El-Deghaidy, 2015). El docente debe conocerlas y aportarnos unas claras definiciones de ellas:

La web semántica, se basa en el significado, es decir, toda la ingente cantidad de información que hay en la Red, variada y heterogénea, tiene un sistema de etiquetado, de marcadores, que hacen que los programas y los motores de búsqueda puedan simplificar el trabajo de las búsquedas y agilizar los procesos para encontrar y tratar cantidades de información en un mínimo tiempo de manera automática.

Gracias a estas tecnologías, que permiten agilizar y tratar enormes flujos de información de manera automática, se desarrolla y complementa la web 2.0, que es la red social, más abierta, democrática y participativa en contraposición a la web tradicional que ha dado en llamarse web 1.0. La red 2.0 la hacemos los usuarios a través de nuestras aportaciones, comentarios y a la interacción de las personas y de las redes. Se pasa de la red 1.0 en la que surfeamos a la red 2.0 en la que trabajamos colaborando en red. Esta nueva Internet está hecha para co-crear, para co-participar. [...] (Muñoz, 2008: 6)

Este concepto de Web 2.0 engloba tres ideas que debemos tener en cuenta:

Comunidad: se genera colaboración en red ya que es el usuario quien aporta los contenidos, interactúa con otros usuarios, crea redes de conocimiento.

Tecnología: un mayor ancho de banda permite transferir información a una velocidad antes inimaginable. En lugar de paquetes de software, podemos tener servicios web y nuestro Terminal puede ser cliente y servidor al mismo tiempo y en cualquier lugar del mundo.

Arquitectura modular: favorece la creación de aplicaciones complejas que funcionan en línea de forma más rápida y a un menor coste lo cual está posibilitando la aparición de multitud de servicios que reemplazan las aplicaciones tradicionales de escritorio. (Muñoz, 2008: 7)

Ahora debemos preguntarnos: ¿Somos un profesor tecnológico? ¿Conocemos y utilizamos la Web 2.0?. El primer paso para convertirse en profesorado 2.0 es alfabetizarse digital y tecnológicamente para convertirse en un profe 1.0. y posteriormente ir adquiriendo una cultura de profesor (Simpson, 2015). Muñoz (2008: 7) nos propone un test para saber que tipo de docente somos que me parece útil copiarlo para ver que conocemos de las nuevas herramientas:

¿Soy un profesor o una profesora 1.0 ó 2.0? (Muñoz, 2008: 8)	
Profe 1.0	Profe 2.0
Visitas páginas web para tus clases	También las visitas pero además utilizas sindicación de contenidos RSS
Guardas tus páginas de interés en los "Favoritos" o "bookmarks"	Utilizas un marcador social: del.icio.us, Mister Wong, Bloglines, Yurls...
Buscas y utilizas fotos de los buscadores de Internet	Utilizas Flickr, Picasa, Webshots...
Escuchas música	Compartes tu música: Itunes, GoEar, Odeo
Consultas Britannica Online,	Consultas y haces aportaciones a la

diccionarios.com	Wikipedia
Tienes una páginas web personal	Tienes un Blog personal y un blog de aula y tus alumnos también
Utilizas Word, Excel, Writer, Impress, PowerPoint	Usas Zoho, Google Docs, Slideshare, Bubbleshare
Tienes una agenda con Outlook	Tienes una agenda en Google Calendar
Tus alumnos utilizan tratamiento de textos para los trabajos en grupo	También, pero además usan los Wikis
Organizas la información por directorios (taxonomía: clasificación jerárquica)	Utilizas etiquetado, tagging (folcsonomía: clasificación colaborativa por medio de etiquetas)
Encargas a tus alumnos que hagan trabajos en grupo buscando información en Internet	Utilizas con tus alumnos WebQuest y cazas del tesoro
Estás suscrito a una lista de correo	Perteneces a una red social
Haces tus apuntes, lecciones, unidades didácticas, ejercicios en un formato para imprimir y/o colgar en tu web o blog	Utilizas Moodle para crear unidades didácticas, añadir recursos, mantener interacción con el alumnado, hacer encuestas, ejercicios de diversa tipología, para crear foros temáticos para facilitar la comunicación y expresión del alumnado...
Utilizas el teléfono	Utilizas Skype Vsee...
Cuelgas archivos pdf en tu web	Utilizas ISSUU
Instalas programas en tu ordenador	Trabajas con los programas de la red
Haces diagramas y mapas conceptuales con PowerPoint	Utilizas CmapTools, Mindomo, MindMeister

Tabla 14. Descripciones de tipo de profesor según su conocimiento en NNTT.

Los resultados pueden ser muy variados, lo importante es que cada uno sepa en donde está y si se encuentra en un punto intermedio entre las dos definiciones, pues que intente ir avanzando y mejorando. Hay que ser curiosos, independientes y autónomos para

conseguir ser un profesor actual inmerso en la era tecnológica y virtual en la que vivimos (Dickinson, 1995; Borg y Al-Busaidi, 2011; Hobbs y Hynson, 2013). En otras palabras:

El aprendizaje autónomo (o semi-autónomo) supone, por ejemplo, que se ofrezca una enseñanza presencial combinada con el empleo dirigido de una serie de recursos puestos a disposición del alumno (espacio multimedia, principalmente). El mensaje implícito que se transmite enseñando así una lengua –hay cosas que se pueden aprender solo– tiene una importancia capital para aprendizajes lingüísticos posteriores y para la formación de una personalidad plurilingüe. Siempre hay que pensar en situaciones futuras en las que un individuo se enfrenta a una nueva lengua y conviene evitar que este tenga que volver a empezar de cero, independizándolo de un sistema de aprendizaje exclusivamente escolar o demasiado formalizado. (Béguelin-Argimón, 2013: 203)

3.2. Las Nuevas Tecnologías en el aula de español como lengua extranjera

En este apartado vamos a tratar primero lo importante que es motivar al alumno y las formas que hay para hacerlo. Nos servimos de las NNTT para lograr este objetivo en el alumno, teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes que se dan a la hora de trabajar con recursos informáticos.

El momento actual se caracteriza por el predominio de los enfoques y los métodos comunicativos, centrados en el protagonismo del estudiante y el desarrollo del autoaprendizaje por medio de tareas comunicativas interactivas. Estas perspectivas ponen el énfasis en el logro de la competencia comunicativa y la negociación del significado a partir de la adecuación de las programaciones y los contenidos a las necesidades situacionales del aprendiz y la participación activa del mismo en el proceso enseñanza-aprendizaje. El razonamiento detrás de este enfoque vendría a ser el siguiente: impulsado por la necesidad de comunicarse en la lengua meta (en una situación interactiva, ya sea con hablantes nativos o expertos en la lengua meta, según las circunstancias), el estudiante va desarrollando estrategias múltiples (de aprendizaje) que le permiten adquirir los conocimientos (el sistema lingüístico formal) y desarrollar las destrezas (de producción oral u escrita o de comprensión auditiva o lectora) que, a su vez, hacen posible la

comunicación en la lengua meta (la capacidad de uso o adquisición de la lengua extranjera) (Sitman, 1998: 8-9)

3.2.1. La motivación en la enseñanza de idiomas en línea

La investigación de Chakrani y Huang (2014) sobre la motivación al estudiar una lengua extranjera en contexto marroquí nos muestra la complejidad de este proceso. Por esta razón tomamos inicialmente, la definición que de este término nos da el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Instituto Cervantes (1997-2015):

La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas son, por ejemplo, la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo. La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes. [...]

En la actualidad se investiga la interrelación entre los cuatro tipos de motivación caracterizados hasta el momento (extrínseca, intrínseca, instrumental e integradora), la influencia que sobre ellos ejercen la edad y el contexto escolar, o la relación entre la motivación y la aptitud.

En relación con el aprendizaje en contexto escolar, se ha hablado de la motivación intrínseca en términos de motivación para la tarea, como un tipo de motivación diferente de aquella con la que el alumno llega al aula, y que consiste en el interés y la participación activa que las actividades realizadas en la clase son capaces de despertar en el aprendiente.

A este respecto, se insiste en la conveniencia de mantener el estímulo de la motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Un análisis de las condiciones favorables a la motivación para la tarea permite reconocerlas en cada aprendiente y, consecuentemente, potenciarlas; a ello pueden contribuir diversos medios, como la realización de actividades significativas, la utilización de materiales didácticos auténticos o la neutralización de las experiencias negativas del alumno. No obstante, se tiene siempre presente que los factores personales e internos son tan importantes como los ambientales y externos, y que, en consecuencia, cada aprendiente podrá responder de manera diferente a los mismos estímulos.

Tomando como referencia al tipo de estudiante al que van dirigidas las propuestas didácticas, veremos la importancia de la motivación intrínseca y la implicación del docente en esta cuestión. Pero, la pregunta clave es cómo se consigue o activa la motivación. Hoy en día sobre esta pregunta hay muchos trabajos y los autores siguen trabajando en este

tema. Veremos, seguidamente, en profundidad, esta actitud y cómo se puede conseguir en el aula desarrollando la motivación intrínseca, incrementando la autonomía y fomentando un aprendizaje cooperativo en el aula.

a) La motivación intrínseca frente a la extrínseca

Ya vimos, anteriormente, que los especialistas sobre el tema se refieren a la existencia de cuatro tipos distintos de motivación: instrumental o integradora, extrínseca e intrínseca¹⁴, y de su influencia en el aprendizaje de las lenguas (Gardner, 2010; Saravia y Bernaus, 2008; Dörnyei y Ushioda, 2011; Henry, 2014; Erdal Ayan, 2015).

Tenemos que diferenciar entre una motivación extrínseca y otra intrínseca. Se entiende que la primera (la extrínseca) nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo; el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma. En cambio la motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa: La motivación intrínseca resulta evidente siempre que la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje (Arnold, 2000: 31)

El objetivo, por tanto, será ayudar a los alumnos a que consigan “competencia y autonomía” en el uso del español. Ésta no es una tarea sencilla, pero Brown (1994: 43-44) apunta algunas ideas sobre cómo estimular la motivación intrínseca en los alumnos que nosotros hemos querido traer hasta aquí:

¹⁴ Queremos llamar la atención sobre la motivación intrínseca, porque nuestra propuesta de actividades persigue su desarrollo. Incluimos por lo tanto una definición que aparece en el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Instituto Cervantes (1997-2015): *En los estudios de psicología se ha distinguido tradicionalmente entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior; en la intrínseca, por el contrario, el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella. Por ejemplo, una caminata por el bosque, realizada con el propósito de llevarle comida a alguien que está trabajando allí, es una actividad motivada extrínsecamente; la misma caminata, realizada por el placer del paseo, es una actividad motivada intrínsecamente.*

- Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje;
- más que abrumarles con recompensas, animar a los alumnos a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha;
- facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación;
- implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionen con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones, y
- diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que éstos consideren válidas, ofrecer comentarios así como una evaluación numérica.

En definitiva, no debemos inhibirles sino hacerles partícipes del proceso de aprendizaje. Por eso, el desarrollo de su autonomía en el estudio después del aula es tan importante, al igual que el ayudarles a fomentar un aprendizaje cooperativo. Además, que los alumnos se involucren y que formen parte activa de proceso de enseñanza, les incentivará y dará lugar a una motivación intrínseca estable.

b) El desarrollo de la autonomía y el aprendizaje cooperativo

Para conseguir motivar a los alumnos intrínsecamente, tal vez hay que empezar de manera extrínseca a través de incentivos externos. El caso más claro son las notas. Pero nada funcionará sin dar el primer paso. También, es el profesor el que primero tiene que motivarse a sí mismo. De tal forma que, si aplicamos el espejo de Lozanov concluiremos que:

El Alumno es mi espejo.

Este método se asienta en presupuestos de la sugestopedia. Grethe Hooper Hansen (1999) señala que el método de Lozanov es un modelo para alcanzar la autonomía del alumno, pero también trata el papel del profesor. En definitiva este método:

[...] Incorpora recursos útiles para los profesores, en especial la aplicación del espejo de Lozanov: el profesor asume la total responsabilidad del fracaso del

aprendizaje y busca la solución inspeccionando minuciosamente su propia práctica como en un espejo y realizando después los cambios necesarios. Esto amplía tanto la comprensión emocional del profesor (admitiendo la posibilidad de su propio error, y no suponiendo la culpa de los demás) como su competencia profesional, pues tendrán que seguir probando nuevas formas de hacer las cosas hasta encontrar una que funcione. (Arnold, 2000: 142)

No somos todopoderosos pero también debemos asumir nuestros fallos. Solo así podemos ser también más creativos y ver más opciones de desarrollo que pueden motivar al alumnado. Un buen ejemplo es la creación de portafolios individuales en los que los alumnos sean conscientes de sus logros pues esta herramienta les da la oportunidad de autoevaluar su propio trabajo.

Este rol del profesor coincide con el que se expone en el MCER del Consejo de Europa (2002), en el apartado “El papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas”:

*Los **profesores** deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores. (Consejo de Europa, 2002: 142)*

Además, de esta responsabilidad por parte del profesor, hay que tener en cuenta el aprendizaje afectivo. Este tipo de enseñanza, la explica Joann Crandall (2000) cuando, citando a Long y Porter (1985), señala que el aprendizaje cooperativo crea un clima afectivo más positivo en el aula a la vez que individualiza la instrucción y aumenta la motivación del alumno.

Este tipo de aprendizaje crea también un grupo unido en el que cada ser individual ve que puede apoyarse en el resto. De esta forma, se beneficiarán de las diferencias de cada uno y aprenderán a trabajar en grupo. Las ventajas, que supone el aprendizaje cooperativo de idiomas, son desarrolladas por Crandall (2000). Entre otras, señala: la reducción de la ansiedad; el fomento de la interacción; la provisión de material de entrada y de producción

(*input* y *output*) más comprensibles; el incremento de la confianza en uno mismo y de la autoestima; el aumento de la motivación. (Arnold, 2000: 249 – 251)

El aprendizaje cooperativo refuerza factores tan positivos como la motivación o la autoestima. Estas acciones son clave para evitar sensaciones tan negativas y a veces difíciles de aceptar o tratar como la ansiedad o el estrés. Para conseguir que se desarrollen todos estos factores positivos, el docente debe reflexionar sobre cuál es la actuación que se espera de él en el aula preguntándose: ¿Cómo debo ser como docente?

Por su parte, Martín Peris (1993: 178) aporta una descripción sobre el perfil del profesor que puede sernos de referencia puesto que está relacionado con el objeto de nuestro trabajo:

Para concluir resumiré [...] las características del perfil que en mi opinión, debe ofrecer el profesor de español como lengua extranjera. Dicho perfil tiene tres grandes facetas:

En primer lugar, la formación previa. El peso específico de esta formación, sin perjuicio de otras áreas que puedan resultar interesantes, debe residir en una reflexión sobre dos grandes ejes: qué es una lengua, cómo se aprende una lengua. En segundo lugar, su actuación. Qué hace en el aula, como director del grupo de aprendizaje, y cómo se concretan de forma coherente sus creencias sobre lo que es hablar una lengua y lo que es aprenderla.

Y, en tercer lugar, su personalidad. Todas las personalidades deben en principio ser una buena base para desarrollar una actividad efectiva de enseñanza de español como lengua extranjera. Nadie puede ser declarado inepto a causa de los rasgos de su personalidad; el éxito residirá en la adaptación de esos rasgos a las tareas propias de su actividad.

Ahora bien, considero que existe un rasgo que todos ellos deben compartir, y que defino como sensibilidad. Un profesor ha de ser una persona sensible hacia sus alumnos como individuos, como aprendientes, y como miembros de otras comunidades culturales.

Estos tres puntos propuestos parecen obvios, pero el más difícil de llevar a cabo puede ser el último. En nuestra opinión, creemos que además de la sensibilidad, es fundamental el desarrollo de las competencias personales del profesor en relación a la *empatía*, es decir, a la toma de conciencia de la necesidad de proyectarse en ellos para imaginar que los alumnos están viviendo una experiencia que pueden no saber cómo

afrontar.

Tras lo visto, junto a la motivación y el uso de un aprendizaje cooperativo, la autonomía del alumno también se debe trabajar en el aula. Aun así, solo partiendo de estas bases podemos llegar a un aprendizaje significativo para el alumno, en el que se dé la afectividad en el aula. En este sentido, Arnold y Brown (2000) exponen que:

Goleman afirma que en la civilización occidental, sobre todo desde el siglo XVIII, nos hemos concentrado en la comprensión de las funciones cognitivas y racionales de nuestra mente y que hemos hecho mal uso de todo lo que cae en el campo de las emociones o de lo no racional, o lo hemos negado. Una de las consecuencias de esta situación es nuestra actual «incultura emocional». [...] Goleman propone como solución «una nueva visión de lo que pueden hacer los centros de enseñanza para educar globalmente al alumno, uniendo mente y corazón en el aula» y muestra cómo muchos programas educativos están ya tratando con éxito el asunto de la mente emocional. (Arnold y Brown, 2000: 20-21)

Ellos defienden que si se pierden las bases del aprendizaje, como es unir “la mente con el alma”, hay que trabajar en ello en las aulas. Se trata de fomentar la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Un factor importante para conseguir este gran objetivo es reducir la inhibición en el aula, por eso los profesores de idiomas debemos de tener cuidado cuando decimos algo, en cómo lo hacemos y pensar en cómo le afectará al alumno. Otro aspecto importante es desarrollar la autonomía del estudiante y que la dependencia de la autoridad del profesor en procesos iniciales vaya dando paso a otra actitud distinta más vinculada a la de la necesidad de apoyo de un tutor o guía en ese proceso.

El PCIC contempla de manera expresa la dimensión del alumno como aprendiente autónomo que, junto a la dimensión del alumno como agente social y como hablante intercultural, da lugar al desarrollo de los objetivos generales que se recogen en la obra. En ella se define esta dimensión del aprendiente como sigue:

El alumno como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para

continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que puede prolongarse a lo largo de toda la vida. (Instituto Cervantes, 2006: 74)

Es por lo tanto Moodle una herramienta que nos va a permitir crear un curso en línea que será motivador para el alumnado. El papel del alumno como ente independiente para realizar el curso permitirá fomentar su autonomía. Como el papel del docente será de guía, los alumnos tendrán la oportunidad de plantear dudas tan solo al tutor o plantearlas abiertamente, fomentándose así el aprendizaje cooperativo.

3.2.2. El uso de las Nuevas Tecnologías en el aula

Empezamos con una reflexión de Mar Cruz Piñol (2003: 3), que aparece en “La interculturalidad, Internet y la enseñanza de la lengua extranjera a extranjeros. El equilibrio del trípode.”:

Siempre que nos planteemos la incorporación de Internet en una actividad didáctica, deberíamos comenzar por preguntarnos: ¿cuándo y para qué Internet? La respuesta a esta pregunta, en mi opinión, es muy clara: solo cuando sirva para ayudar al aprendiz.

Después de responder el cuándo y el para qué, nos queda la pregunta ¿qué es Internet? Una respuesta muy clara la da Rosalie Sitman (1998: 3) cuando dice:

Básicamente, la Internet es un entorno en el que convergen imagen, sonido y texto con medios de entablar contacto a distancia con otros usuarios. Es decir, desempeña una función doble: por un lado actúa como un canal de información y por otro como un canal de comunicación.

La última definición que queremos resaltar es la definición de “Enseñanza asistida por ordenador” que aparece en el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Instituto Cervantes (1997-2015):

Por Enseñanza asistida por ordenador o computadora (EAO) se entiende aquel programa educativo u opción didáctica que emplea unos recursos informáticos determinados para la enseñanza de unos contenidos, unos procesos y/o unas actitudes; se trata de una aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Una especialidad creciente de la EAO es la Enseñanza de la lengua basada en la red (Internet, correo electrónico, etc.). En el ámbito específico de la enseñanza del ELE, se habla de la Enseñanza de la lengua asistida por ordenador (ELAO). Como se desprende de su apelativo, el equipo y

los programas informáticos asisten al profesor, facilitando y complementando su actividad docente: presentando y explicando contenidos nuevos, ofreciendo posibilidades de práctica lingüística..., incluso evaluando a los alumnos.

a) Ventajas

En la definición anterior de “Enseñanza asistida por ordenador” aparecen también los principales “valores de la ELAO” que vamos a ir analizando seguidamente:

1. El profesor puede diseñar con mayor facilidad una programación personalizada y materiales didácticos atractivos para sus alumnos.

Podemos crear un material propio, es decir, cada uno de nosotros puede confeccionar su propia página-web y transmitir la información que desee (Sitman, 1998; Suzuki y Itagaki, 2007; Trujillo Torres y Hinojoso Lucena, 2010). En nuestro caso, Moodle, nos aporta un espacio en donde insertaremos el material del curso. Además con la ayuda de Internet podemos crear también actividades y recursos didácticos actualizados.

*[...] Para el profesor y los estudiantes de español como L2 que no viven en un país hispanohablante, esto supone el acceso inmediato a una información diaria o periódica que, de otro modo, resulta bastante difícil conseguir; y los que se encuentren en un país de habla hispana podrán conseguir a través de la red material actual referente a otros países de la misma comunidad lingüística. De este modo convergen en la Web --acompañando al **texto** en la lengua meta-- tres factores cruciales para el aprendizaje de lenguas extranjeras: la información visual, el material actualizado y la **novedad** de un canal que, cuando menos, atraerá la atención del estudiante. [...] (Cruz Piñol, 1997: 2)*

Como ente individual, el alumno encuentra, con esta metodología tecnológica, que el profesor tiene tiempo para prestarle una atención individualizada. La labor docente se enfoca a las necesidades particulares de los alumnos ya que da la oportunidad de dedicar más tiempo a estudiantes que lo necesiten y la flexibilidad de dirigirlos a distancia, facilitando así el trabajo individual y su progreso. (Sitman, 1998; Román Mendoza, 2002)

2. El ordenador puede evitarle al profesor determinadas tareas monótonas y tediosas, como, p. ej., corregir y puntuar un test de elección múltiple.

Las NNTT nos permiten aprovechar el tiempo puesto que aumenta la rapidez con que pueden llevarse a cabo las tareas encomendadas o asumidas (Sitman, 1998; Pastor, 2005). El insertar en Moodle un test o un cuestionario, es tedioso al principio para el docente, pero una vez realizado, la tarea de corrección, de seguimiento y de análisis de los datos es muy sencilla. Además, por parte del alumno, cuando lo hacen sobre la marcha tienen la nota que han obtenido, y si así lo ha permitido el docente, pueden incluso repetirlo.

3. El ordenador puede actuar como tutor o compañero del alumno, aun cuando el profesor no esté presente.

De esta manera, se fomenta el autoaprendizaje ya que como informante, nos permite el acceso no lineal mediante enlaces a páginas de información textual, sonora y audiovisual almacenadas en formato hipertexto en el ciberespacio (Sitman, 1998)

Además hay muchas tareas que el alumno puede hacer solo y fuera del horario lectivo. Así se aprovecha mucho más la clase de idiomas precencial, por ejemplo:

El trabajo de lectura o visionado se puede realizar de manera autónoma e individual, fuera de los periodos de clase; ello reduce el tiempo dedicado a resolver en el aula dificultades individuales o a atender a la diversidad de ritmos y necesidades personales en el aprendizaje. [...] (Béguelin-Argimón, 2013: 204)

4. El ordenador es rápido en sus procesos y proporciona retroalimentación instantánea.

El feedback y la ayuda prestada, facilitan tanto la labor docente como el aprendizaje del alumno.

5. A la vez es paciente mientras los alumnos piensan y deciden; es asimismo infatigable (repite cuantas veces convenga).

Un ejemplo claro se da cuando se escribe un correo electrónico, sin saberlo practicamos muchas destrezas de la lengua pero:

[...] la gran ventaja es la oportunidad que le ofrece el medio para reflexionar y organizar sus pensamientos antes de ponerse manos a la obra y luego la posibilidad de revisar y corregir su redacción cuantas veces quiera y sin que nadie sepa, ambos lujos de que no suele disponer en el aula. Y todos sabemos lo difícil que es expresarse en una lengua cuando pensamos en otra. De modo que el correo electrónico le ofrece al estudiante un medio idóneo para integrar y ejercitar distintas estrategias y destrezas, y en esta forma desarrollar la competencia gramatical, comunicativa y discursiva en la lengua meta. (Sitman, 1998: 7)

6. Los programas adecuados motivan a los alumnos, con una presentación atractiva, con el potencial de contextualización (combinando texto, sonido e imágenes), con las posibilidades lúdicas del material multimedia, etc.
7. El ordenador permite acceder a las muestras de lengua auténticas que contienen los corpus lingüísticos; con ellas se pueden presentar modelos de uso de la lengua, elaborar actividades de aprendizaje, etc.

Existe la posibilidad de contar con un material de fácil acceso que el docente puede adecuar al nivel del alumnado, por ejemplo según Ruipérez (1997):

[...] una tendencia cada vez más generalizada por los docentes de E/LE en el extranjero es elaborar materiales basados en periódicos españoles como EL PAIS o EL MUNDO, que horas antes de distribuir la versión impresa ponen a disposición del internauta, y de manera gratuita, una versión electrónica en la Web, con el texto íntegro de las noticias más importantes. (Sitman, 1998: 14)

8. Internet proporciona un contacto virtual, pero directo y en tiempo real, con el mundo hispanohablante, gracias al correo electrónico, a las emisoras de radio, cadenas de televisión, periódicos, revistas, catálogos de bibliotecas de cualquier país, etc.; esa fuente inagotable de materia prima lingüística auténtica y actual facilita considerablemente la enseñanza del componente sociocultural.

Internet permite cortar la distancia entre los interlocutoras, puesto que Internet nos ofrece la posibilidad de establecer comunicación sincrónica o asincrónica con personas a miles de kilómetros de distancia y en un horario diferente (Llisterri, 1998; Sitman, 1998). Es por lo tanto muy cómodo, utilizar los medios que sirven para crear una comunicación, escrita o hablada, de manera simultanea. Además se puede contactar con hablantes nativos y practicar, tanto por escrito como por hablado, en contexto reales.

Al adentrarnos en el mundo cibernético, podemos crear un perfil irreal, que nos proteja del anonimato, puede servir para quitar impedimentos para relacionarnos con otros, en otras palabras:

Las posibilidades de intimidad o de anonimato que ofrece el medio pueden surtir un efecto positivo, ayudando a estudiantes a vencer la timidez o el miedo al ridículo en clase al proporcionarles un entorno con menos presiones y distintas posibilidades de interacción y comunicación. Diversos estudios han demostrado que estos factores parecen conducir al aumento de la expresión escrita y favorecer el trabajo cooperativo. (Sitman, 1998: 4)

Sin ser el contacto entre interlocutoras, podemos tener un contacto directo con la lengua meta por medios escritos y sonoros. Es decir, tanto los periódicos como las emisoras de radio cuentan con webs que nos permiten estar actualizados en cada momento.

En el caso de las estaciones de radio, estas permiten tener un contacto directo y real de la lengua que se está estudiando. Transmite también los valores de la cultura y los acerca de manera inconsciente al estudiante (Horvat, Dobrota, Krsmanovic y Cudanov, 2015). Las Webs de las emisoras permiten el intercambio de información multimedia en directo:

Cada vez son más frecuentes las emisoras de radio españolas --como por ejemplo la Cadena Cope (<http://www.cope.es/>)-- que pueden ser escuchadas a través de la Web, y donde al usuario solo se le pide que disponga de un ordenador multimedia conectado a Internet. (Sitman, 1998: 14)

En un alumno que aprende una lengua extranjera, su mejor amigo es el diccionario, pero normalmente son pesados, los físicos, o se tarda en buscar la información. Por eso hoy

en día preferimos realizar las búsquedas para solventar nuestras dudas en diccionarios virtuales. Confirmamos esta idea con la información dada por Gerardo Arrarte y Joaquim Llisterri (1998) y Sitman (1998). Un resumen de lo dicho hasta ahora nos lo aporta Germán Ruipérez (1997), en su artículo “La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)”, cuando dice:

No cabe ninguna duda de que la ELAO, a pesar de ser una disciplina reciente, está experimentando avances notables, y su utilidad en el aprendizaje del E/LE no se cuestiona, pues sus ventajas resultan evidentes:

- a) Aumento de la motivación.*
- b) Fomento del proceso individual de aprendizaje.*
- c) Realimentación inmediata. [...]*
- d) Descarga laboral para el docente.*
- e) Acceso no lineal a la información. [...]*
- f) Nuevos tipos de ejercicios. (Sitman, 1998: 14-15)*

b) Inconvenientes

Tras la exposición de las ventajas planteadas anteriormente, desarrollamos los problemas que pueden surgir al usar las NNTT en el aula de idiomas. Algunos inconvenientes para un estudiante de lengua extranjera, sobre todo en los niveles iniciales de su aprendizaje, son:

- El desconocimiento de los principales recursos tecnológicos, como el funcionamiento de tareas básicas con el ordenador, y la utilización de herramientas de búsqueda o los medios con los que se puede contactar con otros usuarios.
- No contar con un ordenador o portátil propio, sino depender de lugares dónde se pueden utilizar materiales informáticos. Teniendo en cuenta si hay limitación en el tiempo de uso, o el precio para poder conectarse por Internet.
- La mala conexión y las continuas interrupciones que imposibilitan trabajar de manera eficaz con las NNTT.
- La falta de conocimientos para entender los textos y los audios, ya que el usuario “se encuentra cara a cara con material mucho más difícil que los textos cortos,

generalmente con imágenes, a que está acostumbrado, puede sentirse muy desorientado. Este cambio brusco es lo que Kramsch (1985) llama un *desfase injusto*.” (Sitman, 1998: 3)

- Reducir la motivación, ya que sin el ‘filtro’ del profesor, la inmensidad misma de la información disponible y la dificultad del idioma (Sitman, 1998) bloquean al estudiante.
- El choque cultural al no entender bien las diferentes pautas sociales que se dan en esa lengua.
- La relación entre los interlocutores puede ser ficticia, es decir, las identidades pueden ser anónimas o irreales. Por lo tanto hay una falta de credulidad en los intercambios comunicativos, que a veces no crea confianza.

3.3. Moodle en la enseñanza de una lengua extranjera

Moodle es un entorno virtual de enseñanza/ aprendizaje, es decir, un programa informático que permite diseñar, estructurar y realizar diversos procesos formativos a través de Internet¹⁵. Moodle nos posibilita un sistema de elaboración y distribución del conocimiento capaz de promover un aprendizaje más eficaz y barato que la formación actual, mayoritariamente presencial, según Bouroumi y Fajr (2014) dominar Moodle es sencillo, apenas es necesario controlar una iconografía compuesta por unos 15 símbolos plenamente significativos.

¹⁵ La aparición de dichas versiones se ha visto estimulada por el hecho de que Moodle se distribuye gratuitamente como Software Libre, Bajo la Denominada Licencia GNU; es decir, sí tiene derechos de autor pero viene con autorización para que cualquiera pueda usarlo, copiarlo y distribuirlo, ya sea literal o con modificaciones, gratis o mediante una gratificación. Además cualquier usuario está autorizado no solo a usar el programa con cualquier propósito, sino a estudiar cómo funciona y adaptarlo a sus necesidades, distribuir copias y mejorar el programa, siempre que haga públicas las mejoras a los demás usuarios actuales y potenciales.

La bibliografía consultada (Llisterri, 1998; Beatty y Ulasewicz, 2006; Trujillo Torres y Hinojoso Lucena, 2010; Chen y Tseng, 2012; Horvat, Dobrota, Krsmanovic y Cudanov, 2015; Simpson, 2015) presentan las siguientes características sobre el uso de Moodle en distintas situaciones de aprendizaje:

- Es probablemente el más difundido de los entornos virtuales de Enseñanza Aprendizaje de libre difusión que se han desarrollado hasta el momento y cuenta con casi todas las utilidades de otras herramientas de esta finalidad que son de pago.
- Esta herramienta nos ofrece la posibilidad de trabajar en 70 idiomas (entre los que se cuentan el catalán y el gallego como lenguas cooficiales de España y las lenguas de la mayoría de los pueblos inmigrantes en España, como el árabe, el albanés, el ruso, entre otras).
- Como veremos más adelante contiene, entre otras, las siguientes prestaciones que consideramos prioritarias para el uso en el marco de la enseñanza superior: Foro, agenda, chat, wikis, lecciones estructuradas, tablón de noticias, difusión de videos en *streaming*, tablón de documentos y recursos Web, mensajería instantánea entre participantes, herramienta de búsqueda en los diferentes módulos y compatibilidad con objetos de aprendizaje previamente diseñados y estandarizados.
- Moodle ha sido estudiada por diversos organismos a nivel mundial que la han puesto en un lugar privilegiado dentro de las opciones de enseñanza en línea disponibles y además cuenta con una comunidad virtual que la soporta y la hace crecer de manera cooperativa.
- Es capaz de soportar gran cantidad de usuarios trabajando a la vez dentro del mismo entorno.

- Moodle funciona sin modificaciones en sistemas operativos Unix, Linux, FreeBSD, Windows, Mac OS X, NetWare y todos aquellos sistemas que soportan PHP, incluidos la mayoría de los proveedores de alojamiento Web. Posee un paquete básico con grandes potencialidades, pero día a día se desarrollan módulos nuevos con nuevas herramientas (también de software libre) que permiten mejorar sensiblemente su rendimiento y posibilidades.

Además, como sugiere Trentin (2003), hay que definir de antemano el modelo *e-learning* que se pretende poner en práctica. Por ejemplo, un método basado en grupos de aprendizaje requiere, en un enfoque de tipo constructivista, además de figuras profesionales específicas, el uso de tecnologías adecuadas. Asimismo, la teoría de Vygotsky (1978) que remonta a los años 70 parece haber encontrado en la red una herramienta idónea para la construcción colaborativa del aprendizaje. La visión de *e-learning* que parece adaptarse mejor a los nuevos medios utilizados es la que privilegia las experiencias de tipo colaborativo y la integración de aula y red (*blended*), con el objetivo de aprovechar los diferentes modelos didácticos (tradicional y virtual), y de hacer de la actividad didáctica algo estimulante y de interés para el estudiante.

No obstante, la necesidad de aumentar la interactividad en los cursos en línea y superar el “aislamiento” siguen siendo puntos cruciales en este tipo de aprendizaje. Muchos estudios demuestran que los cursos en línea son útiles y eficaces cuando los estudiantes logran ser activos y sentirse parte de la comunidad virtual, aprendiendo a través de experiencias colaborativas. En particular, en el aprendizaje lingüístico, la interacción social (entendida como interacción estudiante /docente y estudiante /estudiante) se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo de competencias comunicativas. Con este fin, resulta interesante organizar actividades de aprendizaje lingüístico basadas en

el uso de herramientas para la interacción (sincrónicas y asincrónicas) (Monti y San Vicente, 2006; Suzuki y Itagaki, 2007). En palabras de Selim (2007: 397):

Recently, information technology has been viewed as a solution to universities' cost and quality problems. Information technology in teaching and learning has created a need to transform how university students learn. E-learning concept has been around for decades and is one of the most significant recent developments in the information systems industry

Como vemos en la definición del nombre de Moodle, este se refiere a “objetos de aprendizaje”, normalmente de tamaño pequeño y diseñados para distribuirse en internet posibilitando el acceso simultáneo a la información por parte de múltiples usuarios. Este hecho es fundamental ya que a partir de ahora no nos basaremos en la mera lectura de unos apuntes sino en la creación de estos “objetos de aprendizaje”, plenos de significado, que siguen secuencias didácticas en las que el profesor guía a los alumnos posibilitando su autoaprendizaje. Facilitamos así el aprendizaje individual y la colaboración entre los participantes. El objetivo sería crear unidades didácticas que responderían a las diferentes capacidades a desarrollar en la asignatura.

Se trata de una herramienta de *e-learning*, ya que posibilita el aprendizaje no presencial de los alumnos, aspecto este a considerar con muchos de los alumnos que no pueden acudir a clases por su situación laboral o personal, lo que hace preciso contar con una herramienta que facilite la virtualidad, aspecto fundamental con el nuevo formato de tutorías que obligará a un mayor trabajo organizativo, lo mismo que la gestión de las prácticas y los trabajos, derivados de la implantación de pedagogías más activas en consonancia con la filosofía de la escuela nueva. Desde un enfoque constructivista, el individuo construye su propio conocimiento mediante la integración de los nuevos conceptos, ideas e informaciones en los conocimientos antiguos. Así, el aprendizaje se concibe como un cambio en las estructuras mentales del hombre, las cuales corresponden a

modelos creados a través de la experiencia individual y tienen como base el conocimiento previo.

Román Mendoza (2002) presenta dos condiciones que son claves para que el aprendizaje sea constructivo: primero que sea significativo, de modo que las actividades y el lenguaje sean auténticos y proporcionen un conocimiento personal útil. Y segundo, que el sujeto adopte un papel activo.

El curso de entornos virtuales en la enseñanza del español como lengua extranjera de Aprendizaje ofrece a los profesores europeos de español una opción formativa de alto valor académico para cuantos deseen tanto iniciarse como profundizar en la aplicación de innovadoras fórmulas didácticas mediante el uso de las NNTT aplicadas al aula.

Los criterios y las características de las plataformas o *Learning Management Systems* (LMS) conformes a los estándares han sido delineados a través del modelo SCORM (*Shareable Content Object Reference Model*) de ADL¹⁶ (2004), que prevé también la definición de contenidos en formato objetos didácticos (*learning object*).

3.4. Análisis de los errores en los trabajos de los alumnos

Vamos a hacer un análisis de los errores de los alumnos de acuerdo a su nivel, A1, y a las características lingüísticas que tenemos en el capítulo II.

Describimos a continuación, separados por unidad, los contenidos y la tarea *Escribe*. Después insertamos un cuadro con los errores de los alumnos a la hora de realizar la actividad escrita.

¹⁶ ADL es un organismo creado por la Administración Norteamericana. Para más información consultar la página <http://www.adlnet.org>

3.4.1. Unidad 1: Hola, bienvenid@

Contenidos			
Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
<p>Vocabulario referido a los saludos y las despedidas: <i>¡Hola!, ¿Qué tal?, Buenos días, Hasta luego...</i></p> <p>Números del 1 al 100</p>	<p>Uso de pronombres personales en función de sujeto: <i>yo, tú, él, ella, usted.</i></p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos regulares: <i>hablar, comer, vivir.</i></p> <p>Uso del presente de indicativo del verbo <i>ser.</i></p> <p>Género en el sustantivo (masculino y femenino).</p>	<p>El alfabeto: grafía y nombre de las letras: <i>S, s, ese...</i></p> <p>Deletrear las letras en español.</p>	<p>Formas habituales de saludar y despedirse en España: dar la mano, un beso, un abrazo. La proximidad y el contacto físico.</p> <p>Formas de tratamiento formal e informal: <i>tú/usted.</i></p>

Escritura



1. Escribe diálogos de saludo o de despedida para las siguientes situaciones:

	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>











Resultados de los errores de los alumnos con esta actividad:

	UD 1
1	El texto en minúscula y los nombres de las personas en mayúsculas: CARMEN . Se olvidó de los acentos en varias frases: <i>¿como esta? ¿y tu?</i> En algunas preguntas faltaba el primer signo interrogativo.

	Poco uso del punto o la coma.
2	Texto de nivel alto con fallos en estructuras no trabajadas en esta unidad. Se olvidó de los acentos en varias frases: <i>tu</i> Al comienzo de algunas frases no usa la mayúscula.
3	No aparece el primer signo interrogativo en las preguntas y exclamaciones. Errores en el uso de las mayúsculas, al comienzo de la frase, y en la acentuación: <i>¿como...?</i> Errores con el vocabulario y en artículos: <i>la próximo fin de semana, comer era delicioso</i>
4	Algún error con la falta de algún signo de interrogación, y también con el uso de la mayúscula. Error al usar registro formal e informal: <i>está/estás</i>
5	Solo un error léxico: <i>Boenos días</i>
6	Error al usar los verbos ser/estar, saber/conocer. El nombre propio “Manuella”. Uso de estructuras de un nivel superior.
7	Uso de “mi” cuando no va: <i>¡Buenas noches mi hijo!</i> Sobre uso de las mayúsculas: <i>Muy bien, ¿Y tú? ¿Cómo estás?</i>
8	Errores de acentuación: <i>Muy bien, y tu ¿como esta tu familia?</i> Falta el primer signo de interrogación en varias frases.
9	Uso de “mi” cuando no va: <i>¡Buenas noches mi hijo!</i> Sobre uso de las mayúsculas: <i>Muy bien, ¿Y tú? ¿Cómo estás?</i>
10	Se olvidó de los acentos en varias frases: <i>¿Como estas?</i>
11	Muchos errores en los signos de exclamación e interrogación. Se olvidó de los acentos en varias frases: <i>Como estas ¿</i> Error al usar registro formal e informal: <i>tú/usted</i> Error en el léxico: <i>Convenido. Adios Susanne. / deñada</i> Uso mal de muchas estructuras de otro nivel: <i>Janet: Me extrañaste ;</i> <i>Diego: me más</i> <i>Janet: Te gustaría tener un buen viaje.</i> <i>Diego: Gracias</i> <i>Janet: Cuidar de sí mismo.</i>

	Diego: Adios.
12	Uso de “mi” cuando no va: Buenas noches mi hijo,... En alguna frase falta algún signo de interrogación o exclamación: ¿Muy bien y tú?
13	Errores en léxico: ¡hasta manama_ / _A: _Buonas noches Moritz _B; _Buonas noches mamà Errores en acentuación y signos de exclamación: _B: _Adios! No usa la mayúscula en varios nombres propios o al comienzo de la frase.
14	Solo un error de estructura de un nivel superior.
15	Errores de léxico: Senior Lopez / Seniora Rodríguez Falta mayúscula al inicio de algunas frases. Errores en el uso de los signos de exclamación e interrogación. Se olvidó de los acentos en varias frases: ¿Como estas?
16	No usa el primer signo de exclamación o interrogación. Errores en el uso de las mayúsculas: Buenas noches Mamá. Uso de yo/mi: Mi también, Adiós Errores de acentuación: Hola que aprovechas!
17	Error al usar registro formal e informal con tú/usted: - ¡Sea Usted bienvenida! - Gracias, ¿cómo estás? - Bien, ¿y tú? - También, gracias
18	Errores en estructura de un nivel superior. Uso de “mi” cuando no va: Buenas noches mi madre. El nombre propio “Pagbo”.
19	Errores en el uso de las mayúsculas y acentuación: ¡Hola!, ¿Qué tal? / ¡Hola!, ¿Cómo esta tu familia? Error al usar “estar” en presente: Bienvenido a tu país, ¿Cómo está tu viaje?
20	Error en léxico: ¡Hasta la vista! Maria nos vemos mañana en la clase de inglesa. Errores sueltos en el uso de la mayúscula. Falta algún signo interrogativo en las preguntas. Errores en la acentuación: Hola!! Como estas? ¿Cómo es tu familia
21	Uso de “mi” cuando no va, errores de léxico, uso inapropiado de las mayúsculas: Buenas Noches mi ijo.

	<p>Uso errado en los signos de puntuación: <i>¡Hola ¿Qué tal? ¿Muy bien y tú?</i></p> <p>Acentuación de las palabras: <i>tambien / diàs</i></p> <p>Errores de léxico: <i>carino</i></p>
22	<p>Uso de “mi” cuando no va: <i>Buenas noches mi madre</i></p> <p>Errores en la puntuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¡Hola! señora Elvira ¿Qué tal ¿</i> - <i>Muy bien, ¿y usted ¿ ¿cómo está?</i> <p>Errores en el uso de las mayúsculas.</p>
23	<p>Errores de léxico:</p> <p><i>Hija : Buena llegada mi padre, soy feliz de te ver.</i></p> <p>Errores en el uso de las mayúsculas y la acentuación:</p> <p><i>A: ¡Hola Amiga!, ¿Como estas?</i></p>
24	<p>Errores en la acentuación y el uso de las mayúsculas: <i>Adíos / _Buenos día, te presento à yassine.</i></p>
25	<p>Errores en la acentuación y el uso de las mayúsculas:</p> <p><i>Buenos días, señora me llamo samir /</i></p> <p><i>¡Hasta la vista! Karla nos vemos mañana en la clase de arabi.</i></p> <p>Falta el primer signo de puntuación en alguna pregunta.</p>

Por lo general, y teniendo en cuenta los contenidos, hay:

- Errores en las expresiones de saludos, sobre todo en: “¿cómo estás?” y “adiós”.
- Las expresiones “de nada” por “deñada” y “de acuerdo” por “convenido”.
- Mezclar los contextos formales e informales.
- Falta de acentuación en “tú”
- Errores en los signos de exclamación e interrogación.
- Errores en el uso de las mayúsculas.

3.4.2. Unidad 2: Datos personales

Contenidos			
Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
Vocabulario de profesiones: <i>repartidor/a, camarero/a, peluquero/a, peón de albañil...</i> Nombres de países y adjetivos de nacionalidad: <i>China, Marruecos; chino/a, marroquí, ruso/a.</i> Nombres de lenguas: <i>árabe, chino, beréber, inglés, francés...</i> Número en el sustantivo (singular y plural).	Uso de los interrogativos: <i>¿Cómo...? ¿Dónde...? ¿De dónde...? ¿Qué...?</i> Uso de pronombres reflexivos: <i>me, te, se,...</i> Uso del presente de indicativo de los verbos reflexivos: <i>llamarse,...</i> Uso del presente de indicativo del verbo <i>tener</i> .	Distinguir y pronunciar las vocales españolas. Los signos de puntuación.	Países del mundo hispano.

Escritura



1. Completa la ficha con los datos:

Ficha
Nombre: Apellidos: Nacionalidad: Edad: Dirección: Número de teléfono:

Datos:
 Díaz Peralta
 argentino
 35
 Avenida Tirajana, nº 56
 635 45 22 00
 Carlos

Escribe un pequeño texto con los datos personales.

2. Lee las siguientes tarjetas de visitas:



Diseña tu propia tarjeta de visita y escribe sobre tus datos personales.

Resultados de los errores de los alumnos con esta actividad:

	UD 2
1	Continúa usando mal las mayúsculas. Confunde las vocales e/i: tingo
2	Confunde el primer apellido con el nombre. Sigue olvidando acentuar: telefono
3	No usa mayúsculas ni con nombres propios ni a principio de frase.
4	Escribe el apellido todo en mayúsculas. Pone la dirección en inglés.
5	Confunde el primer apellido con el nombre.
6	Utiliza alguna vez mayúsculas cuando no va. Confunde vocales e/a: El viva en... Falta acentuación en algunas palabras.
7	Buen trabajo.
8	Usa mal las mayúsculas en nombres propios.
9	Buen trabajo.
10	Confunde el primer apellido con el nombre.
11	Confunde apellidos con nombre. No conjuga bien los verbos, no usa la 3º persona sino solo la 1º.
12	Confunde apellidos con nombre.
13	Confunde el primer apellido con el nombre. Sigue olvidando acentuar: telefono
14	Escribe los nombres propios en mayúsculas.
15	Confunde el primer apellido con el nombre.
16	Confunde el primer apellido con el nombre. Tiene alguna falta de acentuación. Se olvida de la mayúscula a comienzo de la frase.
17	Confunde apellidos con nombre. Tiene algunos errores en el uso de las mayúsculas.
18	No usa las mayúsculas bien.
19	Confunde apellidos con nombre.

20	No usa las mayúsculas bien.
21	Algunos errores con el uso de las mayúsculas.
22	Algunos errores con el uso de las mayúsculas.
23	Confunde el primer apellido con el nombre.
24	Buen trabajo.
25	Escribe los nombres propios en mayúsculas.

Por lo general, y teniendo en cuenta los contenidos, hay:

- Errores con el uso de las mayúsculas y en la acentuación.
- No distinguen bien entre nombre y apellido cuando hay dos apellidos.
- Se les aclaró a todos el orden de los elementos al escribir una dirección.
- Aparecen los primeros errores con las vocales e/i: “me” en lugar de “mi”, “in” en lugar de “en”, “se” en lugar de “su” y “tingo” en lugar de “tengo”.
- Mezclan la 1º y 3º persona tanto en verbos como en pronombres.

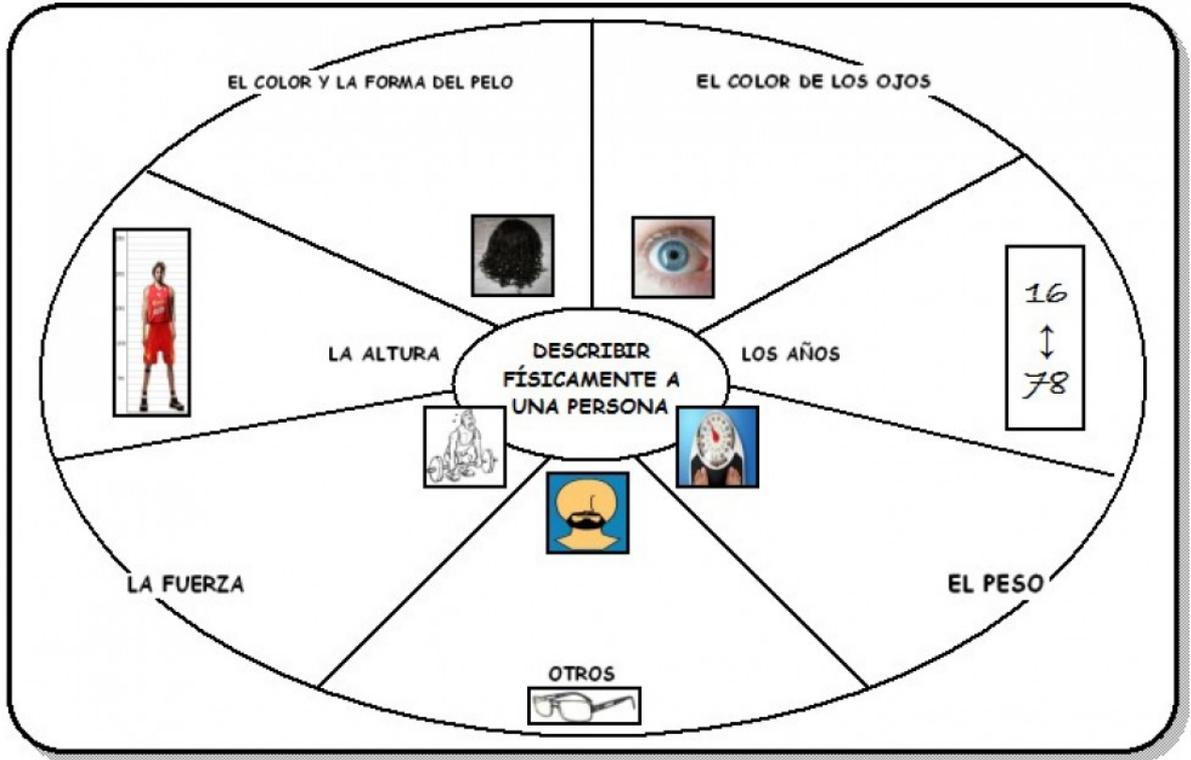
3.4.3. Unidad 3: Descripción física

Contenidos			
Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
Vocabulario relacionado con el cuerpo humano: <i>la cabeza, los ojos, la piel,...</i> Adjetivos relacionados con descripciones físicas: <i>gordo, guapo...</i> Los colores: <i>blanco, negro, azul, marrón, gris...</i>	Repaso de las unidades 1 y 2: Uso del presente de indicativo de los verbos: regulares y reflexivos. Uso del presente de indicativo de los verbos: <i>ser y tener</i> . Género y número en el sustantivo.	Conocer y pronunciar los diptongos en español. El uso de mayúsculas y minúsculas en los escritos.	Personajes famosos del mundo hispano.



1. Antes de escribir, fíjate en el esquema:

Mapa conceptual



Además podemos indicar:

- El nombre
- La profesión
- La nacionalidad

2. Escoge a una persona famosa y describe su aspecto. Puede usar alguna de las personas del mundo hispano del ejercicio 16.

3. Ahora describe cómo eres tú.

Resultados de los errores de los alumnos con esta actividad:

	UD 3
1	Hay errores con el uso de las mayúsculas. Usa “et” en lugar de “y”. En 1º persona conjuga mal los verbos, confunde las vocales e/i: tiene / tingo
2	Errores de léxico, usa para la piel “castaña” en lugar de “morena”. Se olvidó de algunos artículos.
3	Tiene errores con el uso de la mayúscula al comenzar algunas frases. Usa posesivos en lugar de artículos. Se olvidó de algunos artículos. No se entiende cuando dice: Soy velado y tengo....
4	Errores con el orden sustantivo + adjetivo, lo pone al revés: es Una guapa actriz. Tiene errores con el uso de las mayúsculas. Se olvidó de algunos artículos. Errores al usar el verbo adecuado ser/tener: Ella es, cuerpo perfecto... Confunde alto/largo: Soy delgada y larga.
5	Confunde castaño/moreno: Es castaña y delgada. Coloca mal los adjetivos: Tienes grandes marrones ojos. No utiliza “y”: tengo pequeños marrones ojos y llevo gafas. Hay un error al conjugar el verbo en 3º persona.
6	Errores al usar el verbo adecuado ser/tener y confunde castaño/moreno: Ella es castaña. Coloca mal los adjetivos: Sandra Bullock es una guapa americana actriz. En una frase omite el verbo ser y no usa el articulo indeterminado. Un error en el uso de las mayúsculas.
7	Errores por no acentuar “él”. Confunde castaño/moreno: Es un persona castaña. Omite algunos artículos determinados.

8	<p>Usa mal el género de los artículos o los omite.</p> <p>No utiliza “y” para conectar las frases: <i>Shakira es alta, es delgada.</i></p> <p>Confunde las vocales e/i: <i>Mi llamo Mohammed.</i></p>
9	<p>Omite el uso de artículos determinados y crea frases muy largas con el conector “y”:</p> <p><i>Soy una chica joven guapa soy alta, delgada y fuerte tengo ojos grandes y marrones tengo pelo largo y liso. Soy amable divertida y clara.</i></p>
10	<p>Omite en algunas frases el uso de artículos determinados y en una frase no usa el conector “y”:</p> <p><i>Tengo los ojos marrones y tengo pelo largo liso.</i></p>
11	<p>Tiene errores al usar los artículos indeterminados por los determinados: <i>Bob Marley conoció en vida un éxito en todo el mundo.</i></p> <p>Confunde palabras y las utiliza mal. Tiene errores al escribir con mayúscula los nombres propios. Confunde el uso de “,” con “.”. También tiene errores con el uso del vocabulario: <i>Me llamo Meryem soy estudiante, Vivo en AGADIR en MAREUCOS, Tengo un pelo claro Chatin negro, ojos marrones, inteligencia inspiradora, cejas negras, tez fresca, nariz chata, boca pequeña y labios rojos.</i></p>
12	<p>Muy pocos errores. Confunde poner/llevar: <i>le gusta llevar camisetas y chaquetas y le encanta también poner pantalones vaqueros con botines.</i></p> <p>Omite algún artículo determinado y se olvida de la mayúscula a principio de la frase en un caso.</p> <p>Error léxico: <i>espanol.</i></p>
13	<p>Errores por no acentuar “él” y “también”.</p> <p>En muchas ocasiones no utiliza “y” para conectar las frases o lo emplea mal: <i>El es joven , guapo y fue, tiene ojos marones.</i></p> <p>Tienes errores de léxico: <i>ojos marones / mi pelo es corto y marone.</i></p> <p>Indica mal la medida de peso: <i>pero solo 60 kilos gramos.</i></p> <p>Se olvida a veces del uso de la mayúscula a principio de frase o con algún nombre propio.</p> <p>Omite muchos artículos tanto determinados como indeterminados.</p>
14	<p>Usa varias veces mayúscula después de “,”: <i>Es alto de 1,73 m, No tiene barba, No lleva gafas, Tiene ojos marrones, Tiene el pelo corto, Tiene la piel blanca, No es delgado ni gordo.</i></p> <p>Omite artículos tanto determinados. Usa “et” en lugar de “y”. No utiliza “ñ”. No emplea “ni” para repetir la negación: <i>Físicamente soy deportista y campeonato del</i></p>

	<i>arte marciales (full contact) tengo un cuerpo sano y fuerte y soy muy Alto, tengo el pelo corto et liso, tengo los ojos negros y no llevo gafas, No llevo barba y no bigote, tengo 22 anos.</i>
15	Errores con el uso de las mayúsculas y el orden de los adjetivos. Confunde castaño/moreno. Utiliza mal el conector “y”: <i>Soy castaña y baja, tengo el pelo largo y liso, también tengo los ojos Marrones, soy delgada y tengo una Cara redonda y simpática, con una nariz Fina y una boca pequeña y mis dientes son blancos, también tengo los labios grandes, los Mejillas redondas y las cejas separados.</i>
16	No usa mayúscula con los apellidos. El signo diacrítico los pone al revés: <i>Pablo alboràn</i> Olvida usar a veces los artículos.
17	Errores con las mayúsculas a comienzo de frase. A veces no usa artículos. Tiene errores al conjugar la 3º persona: <i>los ojos es de color marrón,</i> Confunde corto/pequeño, e/i y llevar/poner: <i>Tengo 21 años, mi peso es de 100 kg y 1,87 m de altura, el color de mis ojos es marrón, me pelo es corto y negro, tengo una barba corta y no pongo las gafas</i>
18	Errores con el uso de las mayúsculas a principio de nombres propios. Confunde o/a: <i>Redando es un argentino.</i>
19	Escribe en mayúsculas los apellidos. Confunde corto por bajo/pequeño. Coloca mal el verbo y las frases son muy largas y separadas por “,”: <i>Jamal EDDABOUZ es un comediante, actor y productor franco-marroquí, nacido en 18 de junio 1975 en París, es un hombre sociable, tiene una cara alargada, su pelo es negro y alborotado limpio, el color de los ojos son negros y cerrados. Jamal es corto y gordo.</i>
20	Confunde corto/bajo. A veces no usa los artículos. Usa mayúscula cuando no es necesario y las frases son muy largas y separadas por “,”: <i>Rafael Nadal es un deportista, es español, que tiene 28 años, es un jugador de Tenis, tiene el pelo rizado y largo, es guapo y tiene ojos azules, es corto pero fuerte.</i> A veces no hay concordancia con el sustantivo y el artículo usado: <i>soy un persona mediano,...</i>
21	Confunde entre grande/alto, grande/mayor, usa “oval” para describir la cara y “entrecano” para el pelo: <i>Su pelo es entrecano y liso. / Soy grande y gordita. / Tengo</i>

	<p><i>una cara oval y fina, mi nariz es fina y alargada. / Me gusta ayudar a la gente, y sobre todo las grandes personas soy amable.</i></p> <p>Falto alguna mayúscula a comienzo de un nombre propio.</p> <p>Confunde a/e: <i>parecer</i></p> <p>Falta de acentuación en “también”.</p>
22	<p>Tiene errores con el orden de las palabras y el uso ser/estar: <i>Le gusta llevar bellos vestidos y siempre ser de moda</i></p>
23	<p>Escribe en mayúsculas los apellidos. No concuerda el artículo con el nombre o el adjetivo: <i>Zinedine zidane es un futbolista tiene la nacionalidad francés, ... / Tiene un frente grande</i></p>
24	<p>Confunde moreno/castaño. Faltan artículos determinados y alguna concordancia entre nombre y adjetivo. Escribió “veinte dos”.</p>
25	<p>Solo tiene dos errores al no comenzar con mayúscula dos nombres propios.</p>

Por lo general, y teniendo en cuenta los contenidos, hay:

- Errores con el uso de las mayúsculas.
- Muchos casos de frases largas conectadas con “;” y/o “y”.
- Errores en léxico: moreno/castaño, alto/grande/largo, bajo/corto/pequeño.
- Errores con el orden de sustantivo + adjetivo.
- Muchos errores con los artículos, no los ponen o están mal.

3.4.4. Unidad 4: Localizar lugares

Contenidos			
Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
<p>Vocabulario referido a establecimientos y servicios de una población: <i>cafetería, banco, oficina de Correos, estación de autobuses, parada de taxis...</i></p> <p>Léxico relacionado con las direcciones: <i>calle, número...</i></p>	<p>Presente de indicativo de los verbos irregulares: <i>seguir, coger,...</i></p> <p>El verbo <i>estar</i> para la ubicación de lugares.</p> <p>Uso de la forma verbal <i>hay</i> para</p>	<p>La entonación en las preguntas en español.</p> <p>Los sonidos [p], [b], [t], [d], [k] y [g]</p>	<p>Descripción de un barrio de Buenos Aires y otro de Madrid.</p>

<p>Adverbios y locuciones adverbiales de lugar: <i>delante de, a la derecha,</i>...</p> <p>Los números ordinales: <i>primer(o), segund(o), tercer(o)</i>...</p>	<p>expresar la existencia de lugares y objetos.</p> <p>Uso del artículo determinado vs. el artículo indeterminado: ¿<i>Dónde está el ayuntamiento?</i> vs. ¿<i>Dónde hay un banco?</i></p>		
---	--	--	--

Escritura



1. Mira el siguiente video y fíjate como describen un barrio.

<http://www.youtube.com/watch?v=RBbPffA3YIA&feature=c4-overview-vl&list=PL29747CBC28F65045>

Transcripción: En mi barrio hay...

En mi barrio hay edificios modernos y edificios antiguos, parques, calles anchas y calles estrechas, un centro comercial, y muchas tiendas. En mi barrio también hay colegios, institutos, un mercado, una piscina pública y un campo de fútbol. Mi barrio tiene una biblioteca, cines, iglesias, y un hospital. Mi barrio también tiene una autopista, paradas de autobús, y estaciones de metro.

En mi barrio no hay museos, ni monumentos, ni lugares famosos, ni hoteles, ni oficina de información turística. En mi barrio tampoco hay estación de tren. Mi barrio no tiene universidad. Mi barrio tampoco tiene teatros, pero estos lugares están en el centro de la ciudad o en otros barrios.

2. Describe el lugar donde vives y da consejos o recomendaciones. Estos son los pasos:
 - Dices el lugar donde vives, dónde está y lo describes.
 - Indicas qué hay en ese lugar.
 - Presentas tu lugar favorito.
 - Das consejos a los viajeros.
 - Si conoces un enlace interesante para ver donde vives, ponlo.

Resultados de los errores de los alumnos con esta actividad:

	UD 4
1	Errores con el uso del conector “y”. También hay errores con la concordancia entre los artículos y el nombre: <i>En mi barrio hay edificio modernos y muchas tiendas, un</i>

	banco, y un supermercado y colegios, parques, una aparcamiento
2	Errores con el uso de las mayúsculas. Confunde estar/hay: En mi barrio también hay mi escuela, la escuela nacional de comercio y de gestión de empresas,
3	Escribe “hoy” en lugar de “hay”. Tiene errores de léxico y de concordancia entre el artículo y el nombre: En mi barrio también hoy un campus universitario y una instalaciones deportivas
4	Usa palabras extranjeras y emplea mal los artículos determinados: En mi barrio, también hay escuelas privadas, las escuelas públicas, y todas las universidades públicas de la economía, el derecho, la carta scienceset Agadir. No usa “ni” sino “y” / “o”: En mi barrio, no hay museos o monumentos, los lugares y hoteles famosos, o la oficina de información turística. Usa mal el vocabulario para hacer una indicación: Yo vivo en un gran edificio " Marhaba " en la segunda a la derecha baja,
5	Muy buen trabajo. Le falta una “y” después de listar lugares. No usa “ni”: Mi barrio no tiene estaciones de metro y universidad,
6	Errores con el uso de las mayúsculas. Faltan muchos artículos indeterminados. Errores léxicos: “en” y no “de”, “muy” y no “más”, “muy grande” y no “más largo”. Falta de concordancia: muchas cafés
7	No usa “ni”. Mal uso de algunas estructuras verbales: En mi barrio, no hay museos o monumentos y hoteles famosos, pero me pueden aconsejar a los visitantes a la zona de un paseo en un hermoso jardín, en los cafés o restaurantes de la zona,
8	Errores léxicos: “muy” y no “más”, “visitantes” y no “visitaros”.
9	Falta algún artículo. No usa “ni” sino “o”/”y”. Errores con el uso de preposiciones y estructuras verbales: En mi barrio, no hay museos o monumentos y hoteles famosos, pero me pueden aconsejar un visitante a dar un paseo en los cafés o restaurantes cerca,
10	No usa “ni” y tiene algún error con la concordancia: En mi barrio no hay teatro, sala de cine o museo.
11	Sigue teniendo problemas con el uso de las mayúsculas: yo vivo cerca Del Centro de Una Ciudad Moderna,

	<p>Usa palabras de otro idioma: “panaderías” y no “boulangerie”, “comercial” y no “commercial”.</p> <p>Hay errores con los signos de interrogación y puntuación.</p> <p>Errores con la acentuación de las palabras y con el uso de la “ñ”. Tiene errores con los tiempos verbales: <i>Me encantada mi barrio , / detras de mi casa Hay un parque o jugando a los niños pequenos al final de mi calle</i></p>
12	<p>Errores de acentuación y también de mayúsculas con los nombres propios.</p> <p>Errores léxicos: “cerca” y no “proximo”. Errores al usar los verbos ser/estar: <i>En mi barrio viven más parte del estudiante porque es proximo de las facultades</i></p> <p>Errores con las vocales e/i: <i>deferente / Me lugar favorito ...</i></p> <p>Errores de concordancia: <i>mucha cafetería</i></p>
13	<p>Errores con el uso de las mayúsculas. Errores al usar las preposiciones en/a, de/a, y para/a. Errores con las vocales e/i: <i>Vivo in el Wefaq, es uno barrio moderno a la ciudad Agadir,</i></p> <p>Errores con las vocales u/e: <i>no lujos de la playa.</i></p> <p>Errores de léxico: <i>y calles ancas.</i></p>
14	<p>Errores con las mayúsculas, el orden de las palabras y la concordancia: <i>, Mi barrio tiene la más grande número de poblaciones de la ciudad ,</i></p> <p>Errores de léxico “comida” y no “manduca” e “infantil” y no “de infantes”.</p> <p>Faltan artículos.</p>
15	<p>Confunde e/i: <i>Vivo in un barrio que se llama Masira / Mi prefero Lugar es</i></p> <p>Tiene algunos errores verbales porque no usa la forma adecuada: <i>contiene toda la infraestructura que son importantes para</i></p> <p>También hay fallos con las mayúsculas y de concordancia: <i>Tenemos también un paradas de autobus.</i></p>
16	<p>Hay muchos errores con el uso de las mayúsculas. Faltan artículos o están mal usados.</p> <p>Error léxico “asunto” y no “sujeto”: <i>Me gusta mucho cuando los estudiantes discuten un sujeto en que podemos dar críticas constructivas de los sujetos económicos o sociales actuales,</i></p> <p>Errores con el orden de las palabras: <i>con un buen té con menta marroquí al final.</i></p> <p>Errores con de/para y a/en.</p>
17	<p>Muchos errores con el uso del conector “y”.</p> <p>No usa “ni”.</p>

	Faltan artículos. Hay errores de concordancia y con el orden de las palabras: <i>piscina municipal y uno privado / públicos organismos</i>
18	Errores con el uso de las mayúsculas. Errores con las vocales e/i y también con los verbos tener/estar y hay/ser: <i>Primero la zona turística está situada hoteles, ... / Por contra no es centros comerciales y me barrio Dakhla ...</i> Error léxico “alojar” y no “acoger”: <i>les aconsejo que acoja en la zona turística</i>
19	Errores con el uso de las mayúsculas. Faltan artículos. No conjuga bien el verbo “ser” y tiene errores de léxico: <i>pero la gente son muy hospitales.</i>
20	Errores con el uso de las mayúsculas. No usa “ni”. Hay artículos mal usados.
21	Errores con el uso de las mayúsculas. Error con los verbos hay/tener: <i>En mi barrio tiene calles anchas y calles estrechas,</i> Errores de léxico: <i>para disputar un partido amical.</i> Confunde las vocales e/i: <i>Para me, el lugar</i>
22	Un error con el uso de la mayúscula. Excesivo uso de “de” mal usado: <i>Mi segundo lugar favorito es Atlantica Parc este un parque acuático compuesto de toboganes, de piscinas, de juegos de agua</i> Errores de léxico: y <i>laboratorios foto</i> Errores al usar “le”: <i>los aconsejo visitar</i> Errores verbales con hay/estar: <i>allí hay los restaurantes</i>
23	Faltan o sobran artículos. Errores de léxico: <i>el centro de la ciudad de Agadir. / un centro para aprender las lenguas.</i> No distingue a/para: <i>pero hay muchos lugares a visitar</i> Mezcla las vocales o/u: <i>mochos enlaces</i>
24	Algún error del uso de las mayúsculas y de concordancia. Errores con las vocales e/i: <i>deferente</i> Errores verbales con ser/estar y estar/hay: <i>En mi barrio viven más parte del estudiante porque es proximo de las facultades</i>

25	Errores al confundir los verbos hay/tener: <i>En mi barrio tiene un campo ...</i> Un error de léxico: <i>Consejo a los turistas a visitar.</i>
----	---

Por lo general, y teniendo en cuenta los contenidos, hay:

- Continúan los errores con el uso de las mayúsculas y de concordancia.
- No saben usar “ni”.
- Confunden los verbos estar/ser/tener/hay
- Errores al usar los artículos.
- Errores con el uso de las preposiciones.
- Errores vocálicos.
- Aparecen palabras en francés: “boulangerie” en lugar de “panadería”.

3.4.5. Unidad 5: Moverse en la ciudad

Contenidos			
Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
Vocabulario referido a medios de transporte: <i>coche, metro...</i> Números del 100 al 1000. Adverbios de lugar: <i>aquí, ahí, allí.</i>	Presente de indicativo de los verbos irregulares II: <i>poder, hacer,...</i> El verbo <i>ir</i> para indicar movimiento. Preposiciones: <i>a, en, de.</i> Uso de las contracciones <i>al</i> y <i>del.</i>	El acento ortográfico: palabras agudas, llanas y esdrújulas. El sonido [x].	Dar un paseo turístico por Madrid y conocer la ciudad.

Escritura



1. Te presentamos a Miguel y a Gemma. Lee el texto:

Miguel y Gema son dos estudiantes que viven en Barcelona. Esta semana terminan sus exámenes de fin de curso y para celebrarlo quieren ir a pasar el fin de semana a

Madrid. No tienen mucho dinero, así que han pensado en ir a casa de su amigo Jorge, que tiene una habitación libre en su piso del centro de Madrid.

Lo primero que hacen es ir a una agencia de viajes para conocer el precio del viaje.

Gema: Buenas tardes. Por favor, ¿cuánto cuesta un billete de avión o de tren a Madrid?

Agencia: ¿Solo ida o ida y vuelta?

Miguel: Ida y vuelta.

Agencia: ¿Salida el viernes o el sábado?

Miguel: El sábado por la mañana.

Agencia: ¿Turista o preferente?

Gema: Turista, turista. La opción más económica.

Agencia: A ver..., a ver... El avión son 120 euros y el tren son 59.40 por trayecto.

Teniendo en cuenta toda la información que conoces, ¿qué medio de transporte crees que van a utilizar? ¿Por qué?

2. ¿A dónde quieres ir tú? ¿En qué medio transporte? Completa el siguiente esquema:

Medio de transporte	Tipo de billete (ida o ida y vuelta)	Clase	Fecha de salida	Precio por trayecto	Precio ida y vuelta

Fíjate en el texto anterior y escribe un diálogo parecido con la información que has escrito en el esquema. Llama por teléfono o visita a una agencia de viajes.

Resultados de los errores de los alumnos con esta actividad:

	UD 5
1	Solo un error de léxico, deberían haber escrito “el billete cuesta”: <i>El avión es 1200dh.</i>
2	Simple y sin errores.
3	Sin errores.
4	Error léxico “estación” y no “parada”: <i>visita una parada de tren</i>
5	Confunde los pronombres me/yo y los verbos costar/ser: <i>Me: Turista. La opción más económica.</i> <i>Agencia: El tren es 230 Dh por trayecto</i>
6	Falta algún artículo o preposición.
7	Tiene algún error con el uso de las mayúsculas y confunde qué/cuál: <i>¿para Cuale clase?</i>

	Error de léxico, en lugar de “turista” ponen “segunda clase”.
8	<p>Usa estructuras complejas no vistas todavía, por lo que tiene muchos errores.</p> <p>Confunde los pronombres mi/yo y tienes muchos fallos con el uso de las mayúsculas:</p> <p>Recepcionista: bueno, ¿cuántas personas vosotros?</p> <p>Mi: cuatro personas, mí y mis amigos.</p> <p>Errores de léxico y concordancia: ... reservar una habitación por el telefónico / en este ciudad / ¿Cuánta cuesta una habitación en os hotel por una noche?</p> <p>Errores verbales: Ahora decimos hacer una llamada ... / perfecto, pedíais reservar una habitación familia / ¿cuánta son cuesta?</p>
9	<p>Algún error con el uso de las mayúsculas.</p> <p>Confunde qué/cuál: ¿para Cuale clase?</p>
10	Algún error con el uso de las mayúsculas.
11	No terminó la tarea.
12	<p>Algún error con el uso de las mayúsculas.</p> <p>Confunde qué/cuál: ¿a cuál fecha queréis viajar?</p>
13	<p>Errores con las mayúsculas y con la declinación verbal:</p> <p>Agencia: el billete costa solo 60 euros.</p> <p>Miguel: vale, Compré dos billetes.</p> <p>Confunde e/i: ¿Qué ficha?</p>
14	<p>Algún error con el uso de las mayúsculas.</p> <p>Utiliza léxico latinoamericano: El medio de transporte que van a agarrar es el tren</p>
15	<p>Errores con el uso de preposiciones y artículos.</p> <p>Errores con el uso de las mayúsculas.</p> <p>Algún error con un tiempo verbal o alguna preposición: Encontramos el número de teléfono de la agencia en el Internet, y quisiéramos conocer más información. /... ¿cuál es el precio para trayecto por favor?</p>
16	<p>Errores de acentuación y léxico: Al fin delos exámenes./ las diferentes opciones que puedo tener y servar un billete / servicio de reservaciones</p> <p>Algún error con el uso de las mayúsculas.</p>
17	Algún error con el uso de las mayúsculas.
18	<p>Algún error con el uso de las mayúsculas.</p> <p>Usa léxico latinoamericano: “boleto” en lugar de “billete”.</p>
19	Algún error con el uso de las mayúsculas.

	Confunde cuándo/cuál: <i>¿Cuándo el Precio por trayecto?</i>
20	Algún error con el uso de las mayúsculas. Algún error en los tiempos verbales: <i>Estaremos llegando el miércoles ...</i>
21	Algún error con el uso de las mayúsculas. No sabe usar porque/ por qué: ... <i>el tren por qué es más económico.</i>
22	No sabe usar porque/ por qué. Confunde qué/cuál: <i>¿a cuál fecha queréis viajar? / ¿Cuál clase prefiera usted?</i>
23	Algún error con el uso de las mayúsculas.
24	Algunos errores con la acentuación y el uso de las mayúsculas. Errores verbales: <i>el billete costa solo 60 euros.</i>
25	Confunde los pronombres mi/yo. Errores con el uso de las mayúsculas y de acentuación. Errores verbales: <i>¿puedo informar? / ¿Conoces (ustedes) el destino?</i> Errores de léxico: <i>No, pero nos gustaría ir a un país caliente.</i>

Por lo general, y teniendo en cuenta los contenidos, hay:

- Errores con el uso de las mayúsculas.
- En los diálogos pocos alumnos usaron un contexto formal.
- Confusión con las partículas interrogativas.

3.4.6. Unidad 6: Describir el hogar familiar

Contenidos			
Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
Vocabulario de mobiliario y partes de la casa: <i>mesa, cama, televisor, habitación...</i> Adjetivos para describir una vivienda: <i>céntrico, luminoso, exterior...</i> Preposiciones de lugar: <i>debajo, encima, detrás....</i> Vocabulario relacionado	Repaso de las unidades anteriores: Presente de indicativo de los verbos regulares, irregulares y reflexivos. Uso de los verbos <i>ser, estar y tener</i> para describir una	El acento ortográfico II: monosílabos. Los sonidos [s] y [θ].	La mayoría de los jóvenes españoles de 29 años viven con sus padres.

con la familia: hermano, padre...	vivienda. Uso de la forma verbal <i>hay</i> Los adjetivos posesivos.		
-----------------------------------	--	--	--

Escritura



- Describe tu vivienda e intenta responder a las siguientes preguntas:
 ¿Vives en una casa o en un piso? Si es un piso, ¿en qué piso vives?
 ¿Cómo es la vivienda? Grande, bonita, etc.
 ¿Cuántas habitaciones tiene?
 ¿Dónde está el cuarto de baño? ¿Y la cocina?
 ¿Tiene terraza o garaje?
 ¿Tienes habitación propia? ¿Cómo es?
 ¿Cómo está decorada tu habitación preferida?
- Ahora habla de tu familia, ¿quiénes viven contigo?
 Si vives solo di como es tu familia.

Resultados de los errores de los alumnos con esta actividad:

	UD 6
1	Errores con el vocabulario y con el orden sustantivo + adjetivo: <i>hay tres salón / un grande garaje</i> Faltan verbos o conectores como “y”. Algún error con el uso de las mayúsculas y los artículos.
2	Errores con el orden sustantivo + adjetivo. Faltan artículos.
3	Algún error con el uso de las mayúsculas Falta de concordancia entre artículos y sustantivos. Hay errores con el orden sustantivo + adjetivo. Errores léxicos: <i>dos inodoro, garaje, pasillo, hall, terraza,...</i>
4	Algún error con el uso de las mayúsculas

	<p>Falta de concordancia entre artículos, adjetivos y sustantivos.</p> <p>Confunde ser/hay y tener/hay: <i>Aquí es una foto... / Mi hermana Fatima Zohra hay dos chicos Ahmed y adam.</i></p> <p>Uso de “et” en lugar de “y” en alguna frase.</p>
5	<p>Confunde tener/hay y estar/ser: <i>Los otros dormitorios han una cama,... / mis padres son jubilados...</i></p> <p>Sigue con los errores con los pronombres yo/me.</p> <p>Hay un error en que usa mal el artículo.</p>
6	<p>Faltan artículos.</p> <p>Hay errores de pronombres y palabras que se omiten y de léxico: <i>So vivimos en las dos altas. / dos paseos</i> (por pasillos) / <i>la sola chica entre mis hermanos.</i></p>
7	<p>Faltan artículos.</p> <p>Confunde los verbos ser/estar: <i>dos son casadas y una es estudiante</i></p> <p>En una frase falta el conector “y”.</p>
8	<p>Buen trabajo.</p> <p>Una de las veces escribe “anos” en lugar de “años”.</p>
9	<p>Faltan artículos.</p> <p>Confunde yo/mi: <i>Mi vivo solo.</i></p> <p>Falta en varias frases el conector “y”.</p>
10	<p>Faltan artículos.</p> <p>Confunde ser/estar: ... <i>la cocina es en el centro de la casa.</i></p>
11	<p>Muchos errores de léxico: <i>El cuarto de baño está al lado de los manger. Les comedor aseos son espaciosas y la cocina está a la izquierda de mi habitación / También una silla y una mesa de ordenador, un miroire</i></p> <p>Faltan muchos artículos.</p> <p>Algún error con el uso de las mayúsculas. Errores verbales, sobre todo con el verbo “llamarse”: <i>Hola! Llamé chiraz meryem.</i></p>
12	<p>Algún error con el uso de las mayúsculas.</p> <p>Muchos errores de léxico: <i>tiene un habitacione en la planta baja / En mi dormitorio hay una cama, una mojada, / una lámpara, oficina con una silla y una gran cantidad de pelusa ,</i></p>
13	<p>Hay errores gramaticales y léxicos: <i>Nosotras casa es muy grande, / La habitación dormitorios de mis padres / Mi habitación preferida esta mi balcón pero puedo</i></p>

	<i>tomar el sol.</i>
14	<p>Algún error con el uso de las mayúsculas.</p> <p>Falta concordancia entre los artículos y los sustantivos.</p> <p>Faltan palabras y conectores “y”.</p> <p>Confunde ser/estar: <i>La casa es siempre limpia y bien acondicionada</i></p> <p>Errores verbales: <i>es también muy alto tenga muchas pisos.</i></p>
15	<p>Algún error con el uso de las mayúsculas.</p> <p>Muchos errores de léxico, verbales, del orden entre sustantivo + adjetivo: <i>Vivo en un edificio ; exactamente en las quintos platos . / no es ruidosa y en el hivernos esta muy calurosa tiene 4 habitaciones / ero la cozina esta enfrente del comedor</i></p> <p>Falta la “ñ” o vocales en algunas palabras como: <i>Tenemos el bano En la dercha del recibidor / Hay una pequena terraza donde podemos entregar una pequena mesa y una silla ./ es muy lampio y moderna</i></p> <p>Recurre a veces al francés: <i>tiene su propia habitación qui répond parfaitement a sus necesidad.</i></p>
16	<p>Errores de léxico: <i>un cuarto de baño, un paseo y un recibidor. /... con unas estaturas de artesanía típica de mi ciudad de origen Essaouira.</i></p> <p>Faltan artículos y algunas preposiciones.</p> <p>Confunde los verbos ser/estar: <i>unas antiguas sillas son enfrente de un gran televisión,</i></p> <p>En algunas frases falta concordancia entre los artículos y los sustantivos, y en una ocasión utiliza “et” en lugar del conector “y”.</p>
17	Confunde ser/estar: <i>mi habitación está en el tercer piso y está muy propia</i>
18	Confunde ser/estar: <i>mi habitación está en el tercer piso y está muy propia</i>
19	<p>Faltan artículos, algunas conexiones con “y” y concordancia entre los artículos y los sustantivos.</p> <p>Errores léxicos: <i>Vivo en el cuatro. /Tiene dos hermanos un vive consigo y el otra vive con su esposo. / ... hay un armario, cama, sella, ordenador ...</i></p>
20	<p>Faltan y sobran artículos según los casos.</p> <p>No escribe el verbo “tener” o usa en su lugar “ser”: <i>mi padre a los 50 años, / tengo una hermana pequeña, que es de 12, ella es alumna.</i></p>
21	<p>En algunas frases falta el conector “y”.</p> <p>Algún error con el uso de las mayúsculas.</p>

	Falta algunos artículos y verbos: <i>Mis hermanos están totalmente casados pues vi única con mis padres.</i> También hay errores léxicos: <i>La decorada de mi habitación es rosa</i>
22	Faltan artículos. Hay errores de léxico: <i>En mi dormitorio hay una cama, una alfombra, un armario, una mesilla, una lámpara y oficina con una silla. / es de pintura roja y decorada con pósteres de los artistas.</i>
23	Falta algún artículo. Hay pocos errores de léxico y verbales: <i>Para mi yo prefiero que la decorada de mi habitación es simple y también limpia. / Mi tía Ikram está cansada, su marido se llama Ibrahim,</i>
24	Algún error con el uso de las mayúsculas. Muchos errores de léxico: <i>tiene un habitacione en la planta baja / En mi dormitorio hay una cama, una mojada, / una lámpara, oficina con una silla y una gran cantidad de pelusa ,</i>
25	Algún error con el uso de las mayúsculas. En dos frases utiliza estructuras complejas y esto hace que no se le entienda bien.

Por lo general, y teniendo en cuenta los contenidos, hay:

- Pocos errores con el uso de las mayúsculas.
- Muchos escriben “años” o “baños” omitiendo la “ñ”.
- Hay errores de léxico.
- Se confunden con el uso de los verbos ser/estar.
- A la hora de escribir se olvidan de muchos artículos.

3.4.7. Unidad 7: Acciones habituales

Contenidos			
Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
<p>Vocabulario relacionado con actividades cotidianas: <i>comer, beber, dormir, descansar, la comida, el desayuno, la cena...</i></p> <p>Las partes del día y los días de la semana.</p> <p>La hora: la una en punto/y cuarto,...</p> <p>Adverbios de frecuencia: siempre, a veces, nunca,...</p>	<p>Repaso de las unidades 4 y 5:</p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos: regulares, irregulares y reflexivos.</p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos: <i>ir</i> y <i>estar</i>.</p> <p>Los artículos.</p>	<p>El acento ortográfico V: la formación de los plurales.</p> <p>Los sonidos [r] y [rr].</p>	<p>Actividades y costumbres españolas.</p>

Escritura



1. Fíjate en los dibujos y lee lo que hace Paco cada día:



Antes de describir tu rutina diaria responde a estas preguntas:

- ¿Qué tipo de actividades haces a diario en casa?
- ¿Qué tipo de actividades haces a diario en el trabajo?
- ¿Qué otro tipo de actividades haces?
- ¿Qué tipo de actividades haces semanalmente?

Las respuestas a las preguntas te ayudarán a escribir sobre tus hábitos habituales.

Resultados de los errores de los alumnos con esta actividad:

	UD 9
1	Falta algún artículo. Confunde las preposiciones con/en: <i>desayuno café en leche</i>
2	Muchos errores con los verbos, los pone casi todos en infinitivo: <i>Hago deporte, navegar por internet, paseo, chatear, hacer compras, cantar y escuchar música, viajar.</i>

	En algunos casos usa mal las preposiciones: <i>pero en el sábado y en el domingo...</i>
3	Errores con el uso de las mayúsculas.
4	Un error con la concordancia artículo + sustantivo. En algunos casos le sobra el artículo o el conector “y”. Hay errores con los verbos: <i>Me vuelvo a la casa a mediodía / voy al gimnasio para relajarse. / Volvo a casa a la siete de la noche, tomé la cena con mi familia,</i>
5	Solo faltó un artículo. Un bien trabajo.
6	Errores con las expresiones que describen el tiempo: <i>Normalmente no me levanto tanto, me levanto a las 9:00. / me levanto a 07:30</i> Faltó algún artículo. Hay errores verbales: <i>Si no tengo clases, tomo una siesta</i> Errores con las preposiciones: <i>Raramente que tengo clases en la tarde, excepto el viernes.</i> Errores de léxico: <i>Después el curso de 08:00,...</i>
7	Solo faltó un artículo.
8	Errores verbales: <i>me desayuno por la mañana, / juego el deporte... / después yo seco mi cuerpo con la toalla y me visto y ya preparado.</i> Sobran algunos artículos.
9	Excesivo uso de pronombres que no hacen falta: <i>a las 7 de la mañana mi desayuno, me visto y me tome un pequeño taxi</i>
10	Errores con el uso de los pronombres y los verbos irregulares: <i>lavo mi caro y mis dientes, quito el pijama et visto / Volvo a mi casa.</i> Faltan artículos con las expresiones temporales: <i>desde dos y media hasta seis y media.</i>
11	Errores verbales: <i>me ducho hago mi oración me preparaba el desayuno / Leo el periódico, buscando noticias / me voy a la biblioteca y también soy una torre cerca de la playa / me tomé mi ducha</i> Errores de léxico: <i>cambio mis vérements y voy a la escuela / croissant de chocolate y jugo de naranja</i> Faltan artículos con las expresiones temporales.
12	Errores verbales: <i>me lavo, cepillarme los dientes / tomo mi cena y dormir</i>
13	Utiliza la contracción del artículo del francés: <i>l'univesidad es muy cerca / El taxi es más cara que l'autobus</i> Errores verbales: <i>Casi siempre, me despertó a las siete y media / Normalmente</i>

	<i>empezó los estudios a la ocho en punto</i>
14	<p>Faltan artículos.</p> <p>Comete muchos errores con el orden de las palabras: <i>No tengo trabajo por momento, pero ahora soy estudiante y mi diario actividades en la universidad es voy a la escuela para el autobús,</i></p> <p>Tiene errores al usar preposiciones y al conjugar verbos.</p> <p>Errores léxicos: <i>mi desayuno con mis amigos en la cantina.</i></p> <p>Confunde las vocales e/i.</p>
15	<p>Hay muchos errores al conjugar los verbos, tiene un listado en donde los pronominaliza todos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>se despierta.</i> - <i>se ducha.</i> - <i>se vista</i> - <i>se desayona</i> - <i>se trabaja</i> - <i>se comienza a trabajar</i> - <i>se almuerza</i> - <i>se termina su trabajo</i> - <i>se llega a su casa</i> - <i>se cena</i> - <i>se vea el televisión</i> - <i>se acuesta</i> <p>Otros ejemplos son: <i>Me preparo mi desayuno y me hecho la limpieza de mi habitación ... / Después de que empecé a preparar mi tarea por la mañana ...</i></p> <p>Errores léxicos y con el uso de las mayúsculas: <i>para romper el DIARIO routine . También me gusta hacer la compra en las grandes supermartes.</i></p>
16	<p>Error léxico: <i>entro a la clase para empezar un nuevo curso del programa de mis estudios</i></p> <p>Confunde a/para: <i>voy para comer algo / continuo el resto de mi día a escuchar música</i></p>
17	<p>Faltan artículos y/o pronombres en algunas frases.</p> <p>Errores verbales: <i>me desayuno / veo televisión, ceno y acuesto</i></p>
18	Faltan artículos y/o pronombres en algunas frases.

19	Faltan artículos y/o pronombres en algunas frases. Error léxico: <i>Merendó con té y pan.</i>
20	Faltan artículos y/o pronombres en algunas frases. Confunde las preposiciones por/en: <i>paseamos en el parque y cenamos en une restaurante</i>
21	Solo un error verbal: <i>a las ocho estoy en la clase concentrada y me tomo notas de lo que el profesor dice</i> Error léxico: <i>Por los fines de semanas salgo con mis amigas</i>
22	Errores verbales con los pronombres: <i>lavo mi cara ... cepillo los dientes</i> Error de léxico: <i>Pero a veces viajo para pasar el week end en otra ciudad.</i>
23	Errores con las preposiciones: <i>En la tarde algunas veces practico deporte.</i> Faltan preposiciones o artículos. Algunos errores con los verbos: <i>Preparo y como las comidas del día, relajo</i> Errores léxicos por confundir las vocales: <i>las actividades de disfrutar</i> Algún error con el uso de las mayúsculas.
24	Errores verbales: <i>me lavo, cepillarme los dientes</i> Errores léxicos y preposicionales: <i>voy a la cité Riad salam en la casa de mis padres</i>
25	Sobran artículos, y falta alguna preposición. Errores verbales: <i>después yo seco mi cuerpo con la toalla y me visto y ya preparado</i> Errores léxicos: <i>y preparo el almuerzo para almuerce</i>

Por lo general, y teniendo en cuenta los contenidos, hay:

- Muy pocos errores con el uso de las mayúsculas.
- Errores con la colocación de artículos o preposiciones.
- Errores con los verbos pronominales e irregulares.
- Errores léxicos por la influencia de otras lenguas que conocen los alumnos.

3.4.8. Contraste de los resultados

Contrastamos seguidamente los errores de los alumnos con la información que tenemos en el capítulo II. Recordamos que en este capítulo nos servimos de análisis

lingüísticos, realizados por varios autores, para conocer las necesidades lingüísticas de los estudiantes árabes.

a) Aspecto Fónico

Esperábamos, por parte de los alumnos, que cometieran más errores al confundir las vocales. A partir de la unidad 2 aparecen errores vocálicos sobre todo con las vocales e/i.

En el caso de los errores diptóngales, aparecen algunos en la unidad 7 cuando tienen que conjugar los verbos irregulares. Un ejemplo es “prefero” en lugar de “prefiero”. Un caso que queremos destacar, aparece en la unidad 1 y es cuando un alumno escribe “Senior” y “Seniora” en lugar de “Señor” y “Señora”, evitando así el uso de la “ñ” y convirtiéndola en un diptongo.

En cuanto a las consonantes, solo cabe destacar la “ñ”, ya que en muchos casos la escriben como “n”. Añadimos también el caso de la “rr” porque un alumno escribió varias veces la misma palabra solo con una “r”, la palabra era “marone” en lugar de “marrón”. En este caso también se observa la influencia del francés ya que finaliza la palabra con la vocal “e”.

Con la sílaba no encontramos errores.

Errores de acentuación hay desde la unidad 1, sobre todo con el pronombre “tú” y las partículas interrogativas. A partir de la unidad 3 encontramos alguna palabra acentuada con la tilde invertida, propia del francés.

En los errores ortográficos, hemos notado la influencia del francés más que la del árabe. Destacan errores en los que cambian la vocal, y la consonante “ñ” que la escriben

“n”. También encontramos influencias de las lenguas que conocen los alumnos:

- Como influencia del árabe destacamos el uso de las mayúsculas, ya que a veces es aleatorio. Lo mismo pasa con el uso aleatorio de la puntuación.
- La influencia del francés es más palpable en la unidad 7 cuando algunos alumnos utilizan el artículo masculino, al que le quitan la vocal y le añaden apostrofe. También aparece vocabulario francés.

b) Aspecto Morfosintáctico

Partimos de la morfosintaxis nominal:

- El artículo: en los trabajos de los alumnos muchas veces no aparece; en otras ocasiones lo ponen mal, confundiendo entre el artículo determinado y el indeterminado; muchos de los errores se deben a la falta de concordancia con el nombre que acompañan, sobre todo si el sustantivo está en plural o se trata de nombres colectivos que los consideran que son palabras singulares; solo en la unidad 7 aparecen casos con el artículo contraído característico del francés.
- El género y el número: el principal problema es de concordancia, bien por simple despiste o porque no conocen el género del sustantivo; en el caso de las palabras colectivas las consideran singular, por lo general.
- Las preposiciones: los alumnos confunden a/para, de/para, en/a, aunque hay casos en los que no ponen la preposición.
- Los pronombres: al principio no acentuaban “tú” y muchos mezclaban tú/usted; confunden yo/mi/me; cuando empezaron con los verbos pronominales, añadían pronombres de más o no lo ponían.
- El adverbio: no encontramos errores.

- La coordinación y subordinación: debido al nivel del curso, solo tenemos ejemplos de coordinación, en la mayoría de los casos con “y”; hay ejemplos en los que los alumnos escriben “et” en lugar de “y”; hay oraciones larguísimas en las que solo usan “y” o “,” como nexos de unión; también hay frases en los que no saben usar “y” como elemento final de unión a un listado y lo van repitiendo tras cada palabra, característica propia del árabe.
- El discurso: el mayor problema es diferenciar el contexto formal del informal, suelen mezclarlos; hay errores de concordancia y/u orden entre artículo o determinante + sustantivo + adjetivo; la puntuación a veces consiste en poner comas y crean frases larguísimas en donde aparecen multitud de errores, entre ellos el uso de la mayúscula después de “,” o “;”.

Analizamos seguidamente la morfosintaxis verbal. De acuerdo al nivel del curso, básico A1, solo vamos a analizar el modo indicativo el presente simple.

Los primeros errores de los alumnos se deben a la concordancia entre el sujeto o pronombre con el verbo. Desde la unidad 1, les cuesta la diferencia entre la 1º y la 3º persona o diferenciar los contextos formal e informal con las formas tú/usted.

Cuando conocen el verbo “llamarse”, el pronombre no lo suelen olvidar. El problema empieza con las unidades 4, 5 y 6, cuando ven más verbos pronominales y otros verbos irregulares. La mezcla de los verbos y los errores son más apreciables la unidad 7. A partir de este momento, muchos alumnos pronominalizan todos los verbos o cuando hace falta no usan ningún pronombre.

En el caso de los verbos irregulares, sobre todo con cambios vocálicos, los errores van apareciendo poco a poco. El error más típico es el cambio con las vocales e/i. En otros casos los alumnos ponen los verbos en infinitivo y no los declinan.

En el caso concreto del uso de los verbos, los alumnos confunden, sobre todo a partir de la unidad 4, los verbos ser/estar/hay/tener. Hay muchos ejemplos, en los que los alumnos no ponen el verbo cuando va el verbo “ser”. También hay muchas frases en donde solo existe “ser” cuando en realidad va el verbo “estar”, que tienden a no usarlo.

c) Aspecto Léxico-semántico

Los primeros errores de léxico que aparecen en las tareas de los alumnos se deben a la confusión vocálica. También hay que destacar el caso de la “ñ” que tienden a sustituir esta letra por la “n”.

La influencia más palpable es la francesa, ya que hay alumnos que utilizan vocabulario de esta lengua. Algunos ejemplos de los préstamos que usaron del francés se describen en la siguiente tabla, y puede observarse faltas de ortografías a la hora de escribir esas palabras en dicho idioma:

Palabra francesa usada	Palabra correspondiente en español
<i>scienceset</i>	<i>ciencia</i>
<i>chatin</i>	<i>castaño</i>
<i>boulangerie</i>	<i>panadería</i>
<i>commercial</i>	<i>comercial</i>
<i>manger</i>	<i>comida o comer</i>
<i>mirroire</i>	<i>espejo</i>
<i>vérements</i>	<i>ropa</i>
<i>pelusa</i>	<i>peluche</i>
<i>parfaitement</i>	<i>perfectamente</i>
<i>routiine</i>	<i>rutina</i>

<i>habitacione</i>	habitación
<i>ciaté</i>	ciudad

También encontramos palabras de origen inglés: *week end* (que aparece mal escrita, ya que va junto), *hall* y *full contact*.

Cabe destacar también el uso de léxico latinoamericano como las siguientes palabras:

Palabra latinoamericana	Palabra correspondiente en español
<i>manduca</i>	<i>comida</i>
<i>jugo</i>	<i>zum</i>
<i>agarrar</i> (con medio de transporte)	<i>coger</i>

También encontramos que usan palabras ya obsoletas como “recibidor” o “inodoro”.

CAPÍTULO IV: EL CURSO EN LÍNEA Y LOS RESULTADOS

4.1. Preámbulo

La elaboración del curso en línea se organizó según los elementos que forman parte de un sistema *en línea* para el aprendizaje lingüístico. En síntesis, los elementos cardinales de un curso en línea son:

1. Contenidos estructurados a través de materiales comprensibles y auténticos
2. Creación de tareas que lleven a la colaboración e interacción con la comunidad virtual
3. Elaboración de actividades de tutorización y evaluación
4. Utilización de herramientas tecnológicas web 2.0.

El material que se presenta se publicó en línea en la plataforma MOODLE que la ULPGC nos cedió para llevar a cabo el curso *Aprendo Español: nivel A1*.

Como guía a este curso el alumnado tiene el documento *Antes de empezar*, traducido al francés, en donde se le explica cómo es el curso y qué es lo que debe hacer. La versión en español de este documento se puede leer en el Anexo III. Aquí se le orienta con cuatro puntos principales:

- Cómo utilizar el curso. En este apartado se describe la estructura de las unidades que están divididas en nueve secciones: *Introducción, Conversación, Vocabulario, Gramática*, subdividida ésta en explicación traducida al francés y práctica, *Pronunciación y ortografía, Extra, Cultura, Escritura* y finalmente *Autoevaluación*.
- Recursos. Enlaces útiles que le pueden servir tanto para la realización del curso como para fomentar la motivación personal a la hora de aprender español.
- Tutorías en línea.

- Clases de conversación con el tutor. En este proyecto piloto al final no se realizaron por falta de tiempo.

Resumimos a continuación el contenido del curso en línea.

Características del curso en línea <i>Aprendo español: A1</i>	
PowerPoint explicativo.	Insertamos el PowerPoint <i>Antes de empezar</i> en español y en francés para ayudar y explicar a los alumnos cómo era el curso y que debían hacer.
7 unidades didácticas	Añadimos en cada unidad un cuadro con los objetivos y contenidos. También incrustamos un video, con su transcripción, como pretexto de la unidad. Divididos cada unidad en las siguientes secciones: <ul style="list-style-type: none"> - Aprende vocabulario - <i>Grammaire</i> (explicación gramatical en francés). - Practica gramática - Pronunciación y ortografía - Conoce la cultura - Escribe
Tareas de las unidades	Incluimos pruebas de autoevaluación, de 12 preguntas por unidad, cuyo resultado lo obtiene el alumno de manera instantánea. La tarea <i>Escribe</i> de cada unidad la tiene que enviar el estudiante al tutor para su corrección. Para ello suben el documento Word en la plataforma del curso.
2 test	El Test 1 es la prueba de nivel. El Test 2 es el examen final presencial que se realizó en Agadir.
2 cuestionarios	El Cuestionario 1 sirve para conocer las características de los alumnos. El Cuestionario 2 sirve para evaluar diferentes aspectos del curso cuando los alumnos terminan el curso de español.
Enlaces extra	Añadimos: <ul style="list-style-type: none"> - Diccionario árabe- español en PDF. - Listado de las actividades interactivas de AVETECA del nivel A1. - Enlace de la Televisión pública española.

	<ul style="list-style-type: none"> - Enlace de la Radio pública española. - Enlace de Karaoke con canciones en español. - Enlaces de prensa española. - Enlaces de prensa deportiva española. - 3 ejercicios de audición con canciones.
--	--

Tabla 15. Características del curso en línea *Aprendo español A1*.

4.2. Cuestiones previas

Tras analizar al alumnado meta y ver que lo que nos interesa es un curso en línea, teniendo en cuenta tanto sus ventajas como sus inconvenientes, empezamos la búsqueda de un material adecuado a nuestras necesidades.

Partimos de las siguientes palabras claves que insertamos en el buscador Google:

- curso español para árabes
- curso español para franceses
- español para árabes
- español para francófonos

Con estas búsquedas conseguimos muchos recursos interesantes que se clasifican a continuación en: diccionarios, materiales didácticos para árabes, materiales didácticos para francófonos y cursos en línea. También conseguimos mucha bibliografía que ha sido utilizada en este trabajo.

a) Diccionarios

- Diccionarios en línea: <http://diccionario.reverso.net/> , <http://es.bab.la/diccionario/> ,
- Diccionario básico, e infantil, de castellano – árabe descargable en PDF: <http://www.educa.jccm.es/educa->

jccm/cm/recursos/tkContent?idContent=10857&locale=es_ES&textOnly=false .

También está disponible el documento completo en:

<http://www.todoele.net/materiales/Diccionario-arabe-espanol.pdf>

- Diccionario El Motkan junior español árabe, para niños y jóvenes, libro de 2007:
<http://www.todocoleccion.net/diccionario-arabe-espanol-motkan-junior-para-ninos-jovenes~x33209828>
- Diccionario El Motkan español árabe, libro de 2010:
http://www.libreriarayuela.com/libro/diccionario-el-motkan_533246
- Diccionario Español. Latino-Arábigo, Tomo Primero, libro de 1787:
https://books.google.es/books?id=yU1RLdrLck0C&pg=PR28&lpg=PR28&dq=espa%C3%B1ol+para+arabes&source=bl&ots=1qYmF9HkDq&sig=E2FvyIVTU_hDnZxN0bbvjOni0U&hl=es&sa=X&ei=YIwyVd7WB83ePdJAgZAP&ved=0CD4Q6AEwCTigAQ#v=onepage&q=espa%C3%B1ol%20para%20arabes&f=false
- Diccionario Español. Latino-Arábigo, Tomo Tercero, libro de 1787:
<https://books.google.es/books?id=xn9LAAAACAAJ&pg=PP11&lpg=PP11&dq=curso+espa%C3%B1ol+para+arabes&source=bl&ots=TML0lb2mBS&sig=hcDFD1e-G6LrB0Sc11vbAojYzs&hl=es&sa=X&ei=cAQIVbDDI8iU7Qba0IDoCw&ved=0CEIQ6AEwBzi-AQ#v=onepage&q=curso%20espa%C3%B1ol%20para%20arabes&f=false>
- Glosario español – árabe marroquí, árabe marroquí – español, libro de 2007:
<http://www.librosaulamagna.com/libro-GLOSARIO-ESPANOL-ARABE-MARROQUI-ARABE-MARROQUI-ESPANOL/9788483716663/11940>
- Diccionario árabe en línea: <http://www.um.es/alqatra/>
- Diccionario francés en línea:
http://www.lexilogos.com/frances_lengua_diccionario.htm

b) Materiales didácticos para árabes

- Blog Español para inmigrantes y refugiados. Contiene recursos para la alfabetización e información para un curso de español entre otros:
<https://espanolparainmigrantes.wordpress.com>
- Blog Español activo. Contiene ejercicios para practicar español en varios niveles:
<http://www.e-activo.org/>

- Blog ELE árabes. Tiene enlaces para practicar español: [http://ele-para-arabes.wikispaces.com/ENLACES+ADICIONALES+PARA+PRACTICAR+ESP A%C3%91OL](http://ele-para-arabes.wikispaces.com/ENLACES+ADICIONALES+PARA+PRACTICAR+ESP+A%C3%91OL)
- Blog Hispanalia. Es el blog de trabajo para aprendientes de español como lengua extranjera: <http://enhispanalia.blogspot.com.es/2012/09/la-pronunciacion-del-espanol-en.html>
- Blog Mis primeras semanas en el aula de enlace. Ofrece ayuda educativa tanto para profesores como para alumnos árabes que aprenden español: <http://misprimerassemanasenelauladeenlace.blogspot.com.es/>
- Guía del profesor *Rápido, rápido*, libro de 2002: http://www.difusion.com/uploads/telechargements/catalogue/ele/rapido_rapido/Rapido_rapido_Guia_del_profesor.pdf
- Libros para aprender español: <http://www.portalprogramas.com/gratis/libro-aprender-esp%C3%A1ol-arabes>
- Métodos de español para árabes: <http://www.pasajeslibros.com/libros/materias/espanol/aprendizaje-del-espanol/metodos-para-grupos-profesionales-o-desde-otras-lenguas/metodos-de-espanol-para-arabes/0038/>
- Materiales educativos para la educación multicultural: <http://jcpinto.es.en.eresmas.com/index06.html>
- Vocabulario español-árabe: <http://www.diocesisdecanarias.es/idiomaslenguas/arabe---arabic/vocabulario-espaol-arabe.html>

c) Materiales didácticos para francófonos

- Blog Territorio ELE. Dispone de esquemas en francés para explicar dificultades del español para hablantes francófonos: <https://territorioele.wordpress.com/2015/03/17/dificultades-del-espanol-para-hablantes-francofonos-2/>
- Página que traduce de español a francés frases y tiene ejercicios de vocabulario: <http://www.engo.com/es/fr/index.html>
- Método Assimil español para franceses: <http://class.posot.es/segunda-mano-libro-m%C3%A9todo-assimil-esp%C3%A1ol-para-franceses/>

- Librería que expone el material que tiene para enseñar español a franceses: <http://www.alibri.es/idiomas/espanol-para-extranjeros/espanol-para-franceses?limit=50>
- Pósters educativos para franceses que aprenden español: <https://www.pinterest.com/pin/430656783092839514/>
- Libro *Español para hablantes de francés*: http://ele.sgel.es/ficha_producto.asp?Id=399
- Libro *Español para extranjeros: gramática española para francófonos I* de Williams Jacob Ekou: <http://www.casadellibro.com/libro-espanol-para-extranjeros-gramatica-espanola-para-francofonos-i/9788498868081/1658126>
- Libro *Español para extranjeros: gramática española para francófonos Volumen 2* de Williams Jacob Ekou: <https://books.google.es/books?id=m60vp-JvgN0C&pg=PP1&lpg=PP1&dq=espa%C3%B1ol+para+francofonos&source=bl&ots=906XRttwFR&sig=a9cXPRI1NrdPAJquLxzy6V7Oyt5E&hl=es&sa=X&ei=iy4yVceUMeiI7QaDIIGQBg&ved=0CDwQ6AEwBDgK#v=onepage&q=espa%C3%B1ol%20para%20francofonos&f=false>
- Libros de la editorial SM: *Dificultades del español para hablantes de francés*: http://www.sm-ele.com/ver_catalogo.aspx?id=17848
- Listado de materiales didácticos: http://www.todoele.net/matpag/PagMateria_list.asp?PagMaterialesPage=5
- Listado de manuales orientados a alumnos francófonos: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html#Manuales_franco
- Libro *Grammaire vivante de l'espagnol*: <http://www.alibri.es/grammaire-vivante-de-l-espagnol-ele-gramatica-para-francofonos-1-solucionario-308221>

d) Cursos en línea

- Curso de español para árabes en Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=JSOXHe_bAmY
- Curso de español en línea para árabes, sirve para aprender “Vocabulario y expresiones practicas para viajar”: <http://www.loecsen.com/travel/0-es-67-14-62-curso-gratis-arabe-maroco.html>
- Curso de español en línea de pago: <https://www.lingoda.es/espanol>

- *Curso de español para árabes con frases hechas y vocabulario y guía de conversación*, de Dar El-Chimal, libro de 2004: <http://www.casadellibro.com/libro-curso-de-espanol-para-arabes-con-frases-hechas-y-vocabulario-y-guia-de-conversacion/9789953190402/988240>
- Guía de conversación español – árabe en PDF, documento de 1903: http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/impresos_pdf/guia_arabe.pdf
- Nuevo método aprender español. Curso español para árabes, libro + CD: <http://www.amazon.fr/aprender-espa%C3%B1ol-espa%C3%B1ol-ed-dispon-9953192227/dp/9953190860>
- Guía de conversación Yale español – árabe: <http://www.ciao.es/Guia de Conversacion Yale Espanol Arabe VV AA 2587 959>
- “La Roue” cursos de francés y español para franceses: https://es-es.facebook.com/pages/-La-Roue-cursos-de-franc%C3%A9s-y-espa%C3%B1ol-para-franceses/133470530033838?sk=info&tab=page_info
- Curso intensivo para estudiantes franceses: <http://www.cide.deusto.eus/cs/Satellite/socialesyhumanas/eu/espainierako-ikastaroak/curso-intensivo-para-estudiantes-franceses-prepa--hec>
- Descarga en PDF del Manual francés-español: <http://www.manualespdf.es/curso-frances-espanol/>
- Curso de español “Hola, ¿qué tal?”, para aprender español a alemanes, franceses e ingleses: <http://www.elespectador.com/tecnologia/articulo106624-el-portal-hola-tal-invita-aprender-espanol-alemanes-franceses-e-ingleses>
- Blog Nuestro curso de español B1: <http://cursoeleupmb1.blogspot.com.es/>

Los resultados de estas búsquedas nos aportaron material, tanto didáctico como bibliográfico, pero no encontramos ningún curso con las características concretas que necesitamos. Por este motivo, creamos el material del curso en línea.

4.3. Los materiales para elaborar el curso en línea

Usamos materiales de muy diversa índole para la creación de las unidades didácticas.

Primero analizamos varios manuales muy diversos entre sí, porque eran los que teníamos a nuestro alcance. Tras este trabajo concluimos que no hay un material específico diseñado para un alumnado marroquí. Por lo tanto ésta es la necesidad que queremos cubrir.

También nos hemos servidos de muchos recursos encontrados en la Web para elaborar el material didáctico. Sobre todo de videos para crear un entorno educativo más ameno.

a) Manuales y métodos

Entre los manuales disponibles, hay que distinguir entre los que van dirigidos a los inmigrantes que se encuentran en España y tienen que aprender el español para integrarse lo antes posible a nuestra sociedad, y los que estudian en su país español como lengua extranjera. En España, hoy en día, es fácil distinguir la enseñanza a extranjeros de la atención a inmigrantes: por la categoría de los centros de enseñanza, por la metodología utilizada y por los medios económicos con los que se cuenta. (Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2006: 24)

Nuestro caso es el segundo, enseñanza del español como LE a un alumnado determinado que se encuentra en su país. Podemos resumir, con ayuda de la siguiente cita, que se ha hecho mucho pero no hay un material que cubra las necesidades del alumnado marroquí o árabe:

De entonces a esta parte, la enseñanza del español a extranjeros lleva ya un considerable camino recorrido en nuestro país [Marruecos] y se han editado libros de texto y manuales siguiendo las directrices de casi todas las teorías didácticas y enfoques metodológicos, pero todavía es necesario ajustar los objetivos de los materiales a las necesidades de los alumnos a los que van dirigidos. (Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2006: 21)

Para justificar esta respuesta nos servimos de la información encontrada en el documento “Métodos para inmigrantes”¹⁷, y nos disponemos a analizar los manuales que proponen para enseñar español a extranjeros. Escogemos tan solo el libro del alumno.

Hemos partido del perfil de nuestro alumnado. Por lo tanto se seleccionaron los manuales que tienen un nivel básico, o según el MCER A1/A2, y que se localizaron en la biblioteca de la ULPGC. Siguiendo un orden alfabético exponemos los manuales elegidos para su posterior análisis:

- *Antena 1: Curso de Español para Extranjeros. Nivel elemental.* 1 vol. + cassettes. Equipo Avance. 1991. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería. 195 p.
- *Así me gusta 1: Curso de español. Libro del alumno.* 1 vol. + audio CD + audio casete. C. Arbonés *et al.* 2003. Cambridge University Press. 128 p.
- *¡Comunícate! Módulo 1: conociendo gente.* Esquema 1 – 16. Radio Ecce.
- *¡Comunícate! Módulo 2: la persona y su entorno.* Esquema 17 – 36. Radio Ecce.
- *En acción 1: Curso de español.* 1 vol. + CD ROM + vídeo. E. Verdía *et al.* 2005. Madrid: EnClave ELE I Sejer. 191 p.
- *Entre Nosotros. Libro del alumno. Nivel-1.* 1 vol. + cassettes. A. Sánchez, M. Ríos y J. A. Matilla. 1991. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería. 221 p.

¹⁷ Información disponible en: <<http://adultosh.educa.aragon.es/>> [consulta realizada el 02/03/2015]. Para encontrar el documento pinchar en: Recurso – Español – Libros - Métodos y recursos para inmigrantes - Métodos para inmigrantes.

- ***Español en marcha.*** *Curso de español como lengua extranjera. Nivel básico (A1 + A2). Libro del alumno.* 1 vol. + 2 CD. F. Castro Viúdez *et al.* 2007. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería. 216 p.
- ***Español lengua viva 1.*** *Libro del alumno.* 1 vol. + CD audio. A. Centellas *et al.* 2007. Madrid: Santillana Educación, S.L. 152 p.
- ***Gente.*** *Libro del alumno 1.* 1 vol. + CD audio. E. Martín Peris y N. Sans Baulenas. 2004. Barcelona: Difusión, S.L. 165 p.
- ***Intercambio 1.*** *Libro del alumno.* 1 vol. + cassettes. L. Miquel y N. Sans. 1989. Madrid: Difusión, S.L. 167 p.
- ***Método de Español para Extranjeros. Nivel elemental.*** 1 vol. + claves + casete. A. Centellas. 2000. Madrid: Edinumen. 206 p.
- ***Curso de español para extranjeros. Nuevo ele. Inicial 1.*** *Libro del alumno.* 1 vol. + casete o CD. V. Borobio. 2007a. Madrid: SM. 160 p.
- ***Curso de español para extranjeros. Nuevo ele. Inicial 2.*** *Libro del alumno.* 1 vol. + casete o CD. V. Borobio. 2007b. Madrid: SM. 176 p.
- ***Nuevo español 2000. Nivel elemental. Libro del alumno.*** 1 vol. + CD. J. Sánchez Lobato y N. García Fernández. 2007. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería. 279 p.
- ***Nuevo español sin fronteras 1.*** *Libro del alumno.* 1 vol. + material audio. J. Sánchez Lobato *et al.* 2005. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería. 159 p.
- ***Nuevo Ven 1.*** *Libro del alumno.* 1 vol. + cassetes o CD audio + vídeo o DVD. F. Castro *et al.* 2003. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía S.A. 192 p.

- ***Para empezar A y B: Curso comunicativo de español para extranjeros.*** 2 vol. + 2 cassette 1A y 1B. E. Martín Peris & Equipo Pragma. 1989. Madrid: Edelsa - Edi 6. 263 p.
- ***Planet@. E/LE 1. Libro del alumno.*** 1 vol. + 1 casete AUDIO + 1 casete vídeo + transparencias. M. Cerrolaza *et al.*1998. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía S.A. 160 p.
- ***Sueña 1. Libro del alumno.*** 1 vol. + 1 casete con transcripciones + 1 CD audio con transcripciones. M. Á. Álvarez Martínez *et al.* 2000. Madrid: Grupo Anaya S.A. 182 p.
- ***Vuela 1. Libro del alumno. A1.*** 1 vol. + 1 CD audio. M. Á. Álvarez Martínez *et al.* 2005. Madrid: Grupo Anaya S.A. 103 p.

Los manuales seleccionados desarrollan diferentes tipos de metodologías. Esto no nos ha importado, sino que enriquece el análisis de las obras. Hay cinco grandes grupos metodológicos y son:

- Metodología audiolingual o situacional.
- Metodología nocio-funcional.
- Metodología comunicativa.
- Enfoque por tareas.
- Posición ecléctica.

En la obra de Fernández López (2000) aparece un listado de manuales dividido por la diferentes metodologías que puede ser muy útil. A nosotros nos ha servido para corroborar la información y así describir cada manual con su metodología correspondiente.

Vamos a centrarnos en el análisis del índice de contenidos de cada libro del alumno

y en la estructura de las unidades. El motivo es que estos puntos nos darán pistas de la metodología que se utiliza. Esta idea la plantea Pilar Melero Abadía (2004: 1) al decir:

El método o enfoque al que pertenece un manual se reconoce observando su índice, la estructura del manual y de una unidad, los textos, la presentación de la gramática (o la ausencia de ésta) y las actividades o ejercicios para trabajarla y la progresión del aprendizaje.

Para el análisis de estos métodos, nos servimos de la estructura utilizada en la Tesis doctoral de Benyaya (2006: 389-406). En concreto usamos la que utiliza para analizar los manuales a partir de los años 90, en el capítulo 10, ya que incluye los contenidos comunicativos. El esquema aparece en el siguiente cuadro:

Nombre del libro
- Descripción externa del manual
- Descripción interna del manual
- Análisis del manual
• Contenidos lingüísticos
- Contenidos morfosintácticas
- Contenidos léxicos
• Contenidos comunicativos
• Contenidos culturales

Tabla 15. Modelo para analizar manuales de español.

El motivo de esta elección es que permite analizar los puntos que consideramos más relevantes y que son: la organización de los contenidos y los temas que se trabajan para desarrollar tanto la competencia comunicativa como la cultural, en el caso de que se incluyan en el manual.

El resultado de este trabajo con los manuales se presenta en la siguiente tabla.

Manuales y año		Metodología	Funciones	Gramática	Léxico	Expresión escrita	Comprensión lectora	Comprensión auditiva	Expresión e interacción oral	Pronunciación y/o ortografía	Competencia cultural	Repaso	Autoevaluaciones	Competencia comunicativa	Contextualización	Uso de las NNTT
Antena 1	1991	Comunicativa		√	√	√	√	√	√					√		
Así me gusta 1	2003	Según PCIC	√	√	√	√	√	√	√		√		√	√	√	
¡Comunícate! Módulos 1 y 2	--	Funcional		√	√	√	√	√								√
En acción 1	2005	Comunicativa		√	√	√	√	√	√		√		√	√	√	
Entre nosotros. Nivel 1	1991	Nociofuncional	√	√	√	√	√		√							
Español en marcha. Nivel básico	2007	Según MCER		√	√	√	√	√	√	√	√		√			
Español lengua viva 1	2007	Comunicativa		√	√	√	√	√	√		√	√		√	√	
Gente 1	2004	Enfoque por tareas		√	√	√	√	√	√		√			√	√	
Intercambio 1	1989	Comunicativa	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√			
Método de Español para Extranjeros. Nivel elemental	2000	Ecléctica	√	√	√	√	√	√	√							
Nuevo ele 1 y 2	2007	Comunicativa		√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	
Nuevo español 2000. Nivel elemental	2007	Audiolingual o situacional		√	√	√	√	√			¿?	√				
Nuevo español sin fronteras ESF 1	2005	Ecléctica	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	
Nuevo Ven 1	2003	Comunicativa		√	√	√	√	√	√	√	√			√	√	
Para empezar A y B	1989	Nociofuncional	√	√	√	√	√	√	√		¿?					
Planet@. E/LE 1	1998	Comunicativa	√	√	√	√	√	√	√		√	√		√		
Sueña 1	2000	Nociofuncional	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√				
Vuela 1	2005	Enfoque destinado a la acción	√	√	√	√	√	√	√	√		√				

Tabla 16. Datos obtenidos del análisis de manuales y métodos de ELE.

En la tabla se detallan las características que creemos más relevantes y que deberían aparecer en los manuales y que son:

- Metodología
 - Funciones
 - Gramática
 - Léxico
 - Expresión escrita
 - Comprensión lectora
 - Comprensión auditiva
 - Expresión e interacción oral
 - Pronunciación y/o ortografía
 - Competencia cultural
 - Repaso
 - Autoevaluaciones
 - Competencia comunicativa
 - Contextualización
 - Uso de las NNTT
- } Destrezas lingüísticas -> Uso de la lengua
- } Responde a ¿cómo comportarse en una determinada comunidad de habla?

En nuestro caso es importante que se trabajen todas las destrezas lingüísticas, y que se desarrollen tanto la competencia cultural como la comunicativa. También prestamos atención a la pronunciación y la ortografía, porque estos puntos son esenciales para nuestro alumno meta, tal y como vimos en el capítulo anterior.

Se añade el año en la tabla para comprobar que los manuales más recientes cumplen más características que los manuales del siglo pasado.

Con el uso de Moodle y las NNTT, nuestro propósito es crear un material que utilice una metodología tanto comunicativa, en la medida de lo posible, como un enfoque por tareas.

Este material se seleccionará para que cumpla el siguiente propósito:

[...] El objetivo es exponer al aprendiz a una gran cantidad de documentos auténticos, escritos u orales, que presentan un nivel de dificultad superior al nivel A1, primer umbral que tiene que alcanzar un alumno que se inicia en el español. La utilización desde el principio de la enseñanza de documentos escritos, audiovisuales (películas, documentales, programas de televisión...) y/o soportes multimedia favorece la adquisición autónoma e individualizada de la lengua, actuando como trampolín para llegar a un nivel de comprensión escrita u oral en un tiempo mucho más corto que el que exigiría un recorrido tradicional y sin que ello suponga mayores esfuerzos en el aprendizaje. (Béguelin-Argimón, 2013: 204)

Los manuales y métodos usados para realizar el curso en línea, tras ese análisis, fueron

los libros de los alumnos de:

- Sueña 1
- Vuela 1
- Nuevo Ven 1
- Español en marcha
- Español lengua viva 1
- Nuevo español sin fronteras 1
- Nuevo español sin fronteras 2

Otros libros de los que nos servimos, de la editorial Anaya, son:

- *Ejercicios de fonética. Nivel inicial.* M. P. Nuño Álvarez y J. R. Franco Rodríguez. 2002. Universidad de Alcalá. Grupo Anaya, S.A. 158 p.
- *Ejercicios de gramática. Nivel inicial.* J. Martín García. 2001. Universidad de Alcalá. Grupo Anaya, S.A. 87 p.
- *Ejercicios de léxico. Nivel inicial.* P. Martínez Menéndez. 2001. Universidad de Alcalá. Grupo Anaya, S.A. 77 p.

- *Ortografía española I: letras y acentos*. M. T. Cáceres Lorenzo y M Díaz Peralta. 2002. Universidad de Alcalá. Grupo Anaya, S.A. 127 p.

b) Recursos encontrados en la Web

Utilizamos los recursos de la Web para buscar material adecuado al curso. Los más usados fueron:

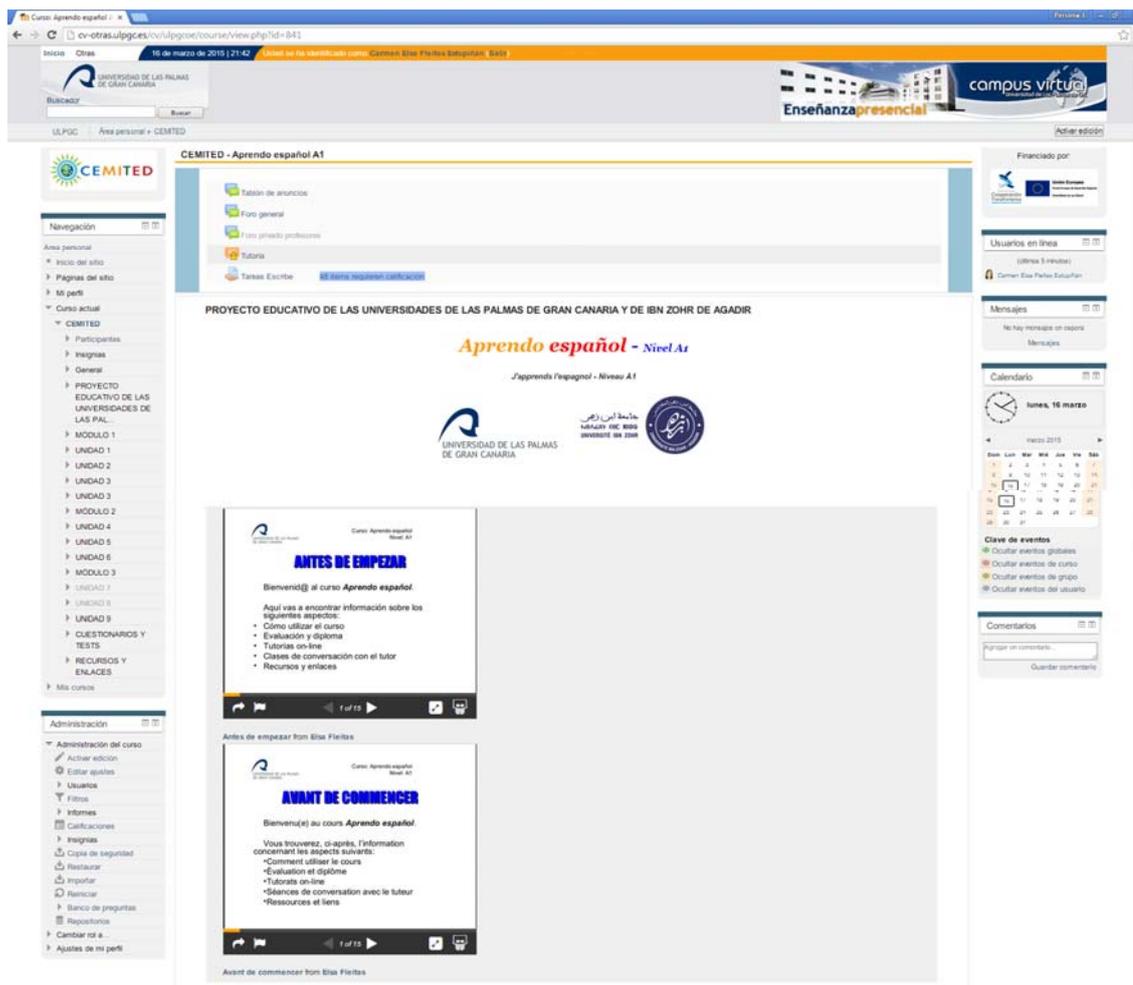
- Youtube y <http://www.blogdeespanol.com>: para la búsqueda de los videos. Casi todos forman el pretexto de la unidad, aunque algunos sirven para aprender de una forma más amena el vocabulario.
- Google y el archivo de Office: para la búsqueda de imágenes.

Para practicar fonética, en especial cada sonido tanto vocálico como consonántico, aconsejamos al alumno que entre en la página:
<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

4.4. Materiales del alumno

El esquema del material confeccionado en línea es el siguiente: 7 unidades, 2 test y 2 cuestionarios. Antes de comenzar las unidades, los alumnos deben realizar el cuestionario 1 y el test 1, que es una prueba de nivel.

En el documento *Antes de empezar* tienen una explicación, en español y en francés, sobre el contenido y lo que tienen que hacer en el curso. El contenido de este PowerPoint se encuentra en el Anexo III. A continuación, añadimos la imagen de cómo se ve el curso en línea.



4.4.1. Las unidades didácticas

Después de examinar manuales, métodos y buscar en Internet, decidimos realizar el curso con materiales seleccionados y teniendo en cuenta las necesidades del alumnado marroquí de posgrado. Se realizaron un total de siete unidades que se presentan en el Anexo III.

El calendario y la estructura del curso en línea es el siguiente.

FECHAS	PRESENCIAL	EN-LINEA
Semana 1: 29 sept. - 06 oct. 2013	Presentación del curso	Dar de alta al alumnado
Semana 2: 06 - 13 oct. 2013	Primera clase	Unidad 1: Hola, bienvenid@
Del 13 al 20 de oct.	VACACIONES	
Semana 3: 20 - 27 oct. 2013	Segunda clase	Unidad 2: Datos personales
Semana 4: 27 oct. - 03 nov. 2013	Tercera clase	Unidad 3: Descripción física

Del 03 al 10 de nov.	VACACIONES	
Semana 5: 10 - 17 nov. 2013	Cuarta clase	Unidad 4: Localizar lugares
Semana 6: 17 - 24 nov. 2013	Quinta clase	Unidad 5: Moverse en la ciudad
Semana 7: 24 nov. - 01 dic. 2013	Sexta clase	Unidad 6: Describir el hogar familiar
Semana 8: 01 - 08 dic. 2013	Séptima clase	Unidad 7: Acciones habituales
Semana 9: 08 - 15 dic. 2013	Prueba escrita	
Semana 10: 15 - 22 dic. 2013	Prueba oral cierre del curso (cuestionario de evaluación)	

Con el título de cada actividad aparece un primer documento en PDF que es el cuadro resumen de los objetivos y contenidos que se van a tratar, para así situar al estudiante.

Después se presenta un video que es el pretexto de la unidad, y a continuación se añade, en un documento, la transcripción para que se pueda leer y entender mejor el contenido de la audición. También se añade, en paréntesis, la traducción al francés de los epígrafes de las actividades, pero solo en las primeras unidades.

Cada unidad esta secuenciada en las siguientes partes:

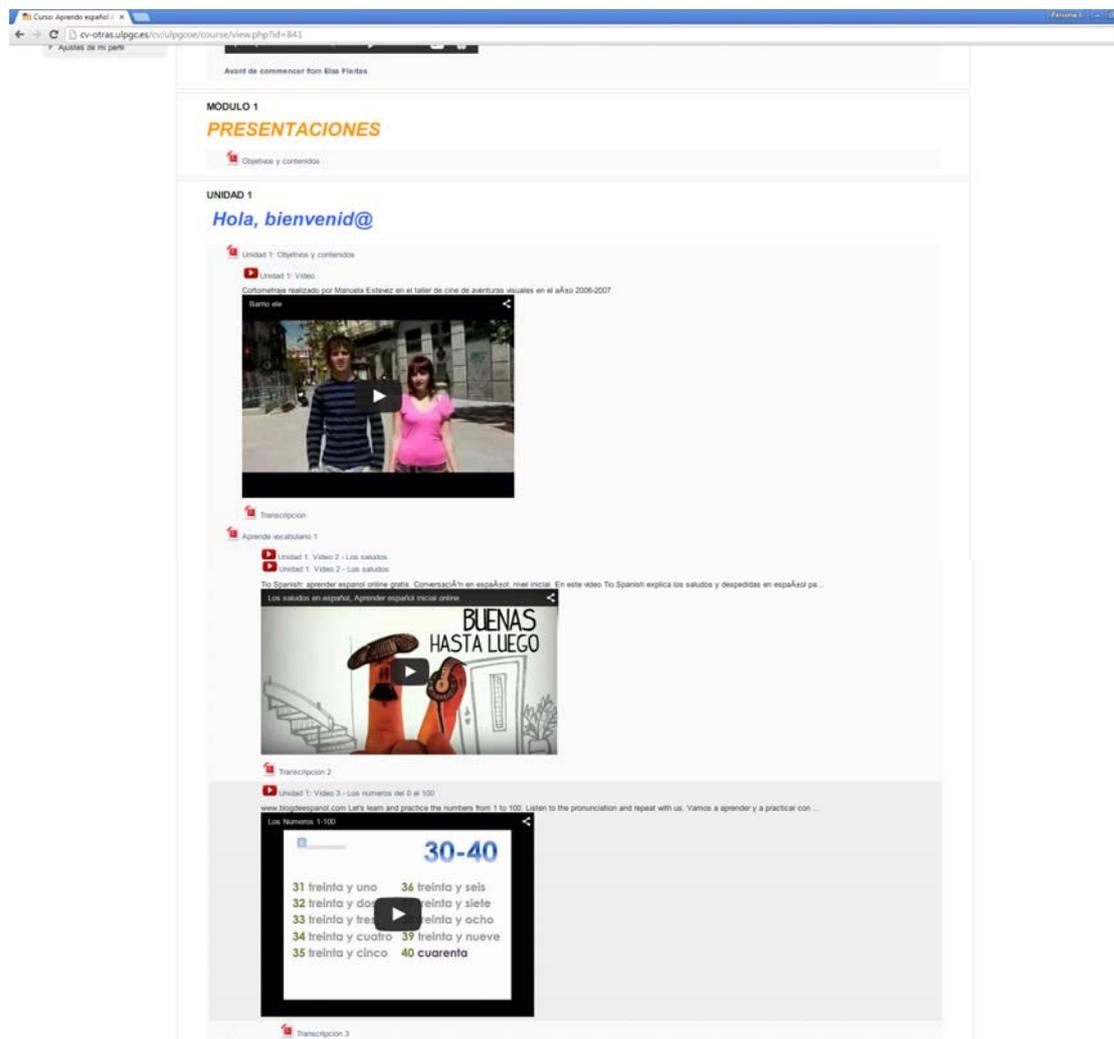
1. Aprende vocabulario
2. *Grammaire* (explicación gramatical traducida al francés, no está presente en las unidades 3 y 6). En este documento se pondrá la versión en castellano.
3. Practica gramática
4. Pronunciación y ortografía
5. Conoce la cultura
6. Escribe

En algunas de estas partes se añaden videos muy educativos a los que siempre se los complementa con un documento que contiene la transcripción.

El último documento que se añade al término de cada unidad, son las respuestas de todas las actividades. En nuestro caso, no añadimos esta información para no ser repetitivos ni extendernos demasiado.

Los títulos de las unidades y las imágenes de los contenidos en el curso en línea las añadimos seguidamente:

- Unidad 1: Hola, bienvenid@



The screenshot shows a web browser displaying a Spanish learning course. The page is titled "MODULO 1 PRESENTACIONES" and "UNIDAD 1 Hola, bienvenid@". It features several video thumbnails and their corresponding transcripts. The first video is titled "Unidad 1: Video" and shows a man and a woman standing outdoors. The second video is titled "Unidad 1: Video 2 - Los saludos" and shows a cartoon illustration of two orange figures with large noses and hats, one holding a sign that says "BUENAS HASTA LUEGO". The third video is titled "Unidad 1: Video 3 - Los números del 0 al 100" and shows a list of numbers in Spanish, including "30-40", "31 treinta y uno", "32 treinta y dos", "33 treinta y tres", "34 treinta y cuatro", "35 treinta y cinco", "36 treinta y seis", "37 treinta y siete", "38 treinta y ocho", "39 treinta y nueve", and "40 cuarenta".

Grammare 1

Practica gramatica 1

Unidad 1: Video 4 - Masculino y femenino

Unidad 1: Video 4 - Masculino y femenino de los nombres y de los adjetivos en espaAol http://www.biogeespanol.com/?p=1139

Masculino/Femenino

Normalmente...

Los sustantivos y adjetivos terminados en consonante o en -o, son masculinos. Los terminados en -a, son femeninos. Los terminados en -e, o -es son masculinos y a veces femeninos.

El coche (masculino)

La noche (femenino)

Transcripcion 4

Pronunciacion y ortografia 1

Unidad 1: Video 5 - El abecedario

Unidad 1: Video 5 - El abecedario

El abecedario espaAol de la editorial Edelsa (Estrada y de la C) y la L1. Real Academia EspaAola, 2010) www.rae.es/rae/gestores/gesque/000018.nstio/Anexos/

El abecedario espaol_0001.wmv

Conoce la cultura 1

Escribe 1

- Unidad 2: Datos personales

Curso Aprende espaol

cv-otras.ulpgc.es/cv/ulpgc/course/view.php?id=841

UNIDAD 2

Datos personales

Unidad 2: Objetivos y contenidos

Unidad 2: Video

Unidad 2: Video 1: Learn how to ask or answer in order to introduce yourself or get personal information in Spanish. After watching the video you can...

Personal information in Spanish

DATOS PERSONALES EN ESPAOL

Transcripcion

Aprende vocabulario 2

Grammare 2

Practica gramatica 2

Plus pratiquer la prononciation

Pronunciacion y ortografia 2

Conoce la cultura 2

Escribe 2

- Unidad 3: Descripción física

Curso Aprende español

cv-otras.ulpgc.es/cv/ulpgc/course/view.php?id=841

Escribe 2

UNIDAD 3

Descripción física

Unidad 3: Objetivos y contenidos

Unidad 3: Video



Transcripción

Aprende vocabulario 3

Practica gramática 3

Unidad 3: Video 2 - Descripción física

<http://www.blogdeespanol.com/?p=2695> Vamos a practicar la descripción física. Para eso, vamos a aprender algunas palabras útiles. Si ya las conocéis, os recom...



Transcripción 2

Pronunciación y ortografía

Conoce la cultura 3

Escribe 3

- Unidad 4: Localizar lugares

Curso Aprende español

cv-otras.ulpgc.es/cv/ulpgc/course/view.php?id=841

Conoce la cultura 3

Escribe 3

MÓDULO 2

EL ENTORNO

Objetivos y contenidos

UNIDAD 4

Localizar lugares

Unidad 4: Objetivos y contenidos

Unidad 4: Video



Transcripción

Aprende vocabulario 4

Gramática 4

Practica gramática 4

Unidad 4: Video 2

<http://www.blogdeespanol.com/?p=2196> ¿Qué tipo de ...? ¿Qué tipo de ...? Localizar en la ciudad lugares y objetos.



Transcripción 2

Pronunciación y ortografía 4

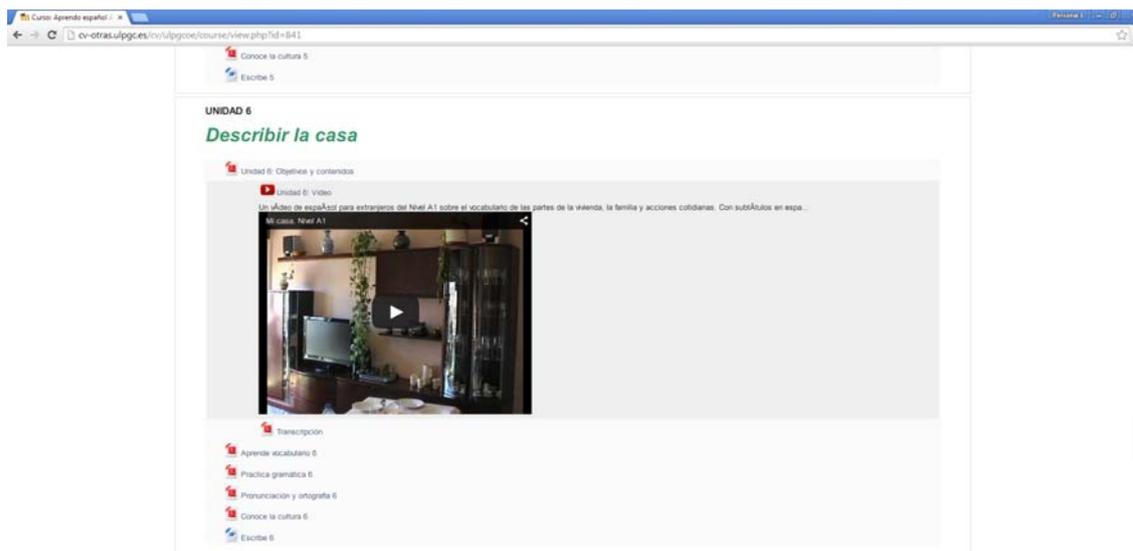
Unidad 4: Video 3 - La entonación de las preguntas



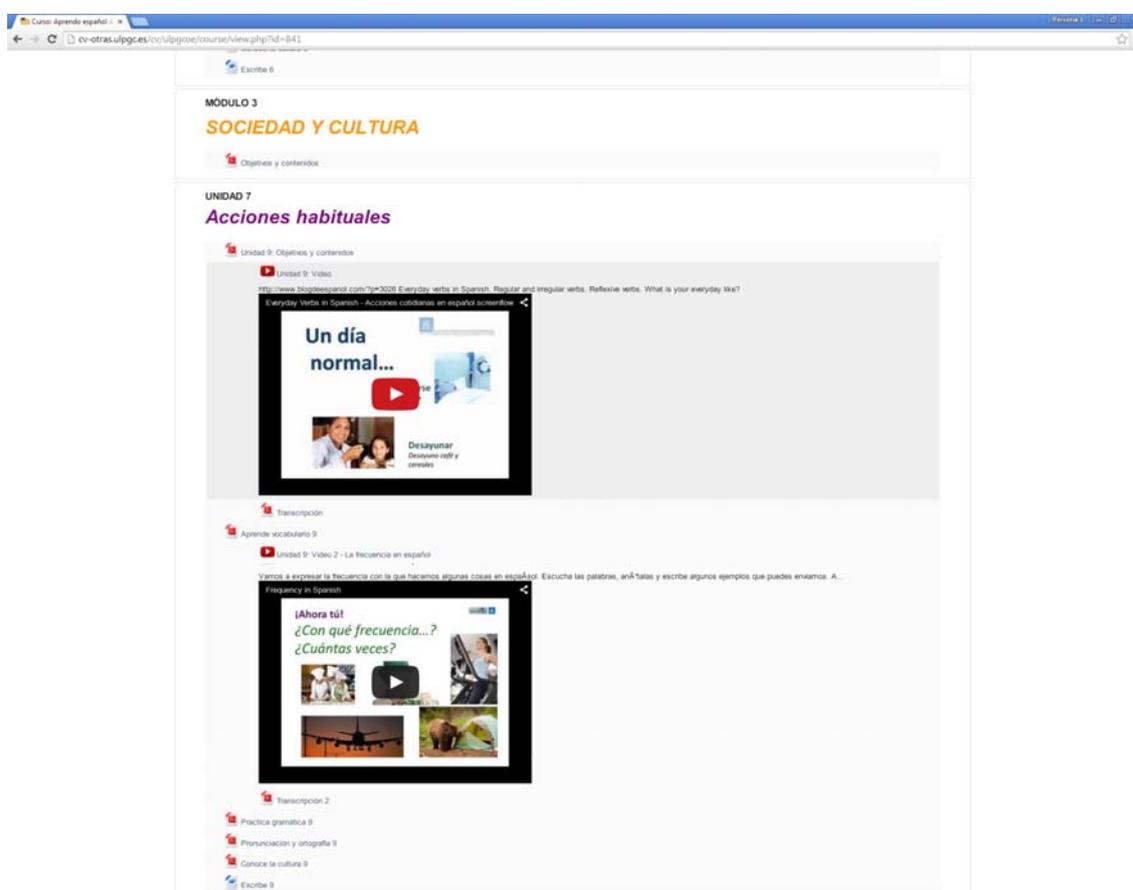
- Unidad 5: Moverse en la ciudad

A screenshot of a web browser displaying a course page for "UNIDAD 5: Moverse en la ciudad". The page has a blue header with the course title. Below the header, there is a section titled "Unidad 5: Objetivos y contenidos". Underneath, there is a video player with the title "Unidad 5: Video" and a description: "Una animación gráfica de transporte para moverse por la ciudad. Escucha y repite para practicar la pronunciación y participa contestando a las preguntas en...". The video player shows a scene with a person and a car. Below the video player, there is a "Transcripción" section. Underneath, there is a section titled "Aprende vocabulario 5" with a video player showing a list of numbers in Spanish: "300 trescientos/trescientas", "400 cuatrocientos/cuatrocientas", "500 quinientos/quince", "600 seiscientos/seis", "700 setecientos/setecientas", "800 ochocientos/ochocientas", and "900 novecientos/novecientas". Below the video player, there is a "Transcripción 2" section. At the bottom of the page, there are several icons and text: a red icon with "Gramática 5", a red icon with "Práctica gramática 5", a red icon with "Pronunciación y ortografía 5", a red icon with "Conoce la cultura 5", and a blue icon with "Escribe 5".

- Unidad 6: Describir el hogar familiar



- Unidad 7: Acciones habituales



De las unidades didácticas, cabe destacar los trabajos que tenían que hacer y enviar al tutor los alumnos por unidad. Se resumen en dos tareas, la de comprensión escrita llamada tareas *Escribe*, y la autoevaluación de 12 preguntas.

a) Tareas *Escribe*

Los alumnos tenían una actividad de expresión escrita como tarea final de cada unidad. El resultado lo debían subir a la página del curso como un archivo adjunto en formato Word o parecido. El tutor lo corregía y le subía el documento con las correcciones.

La participación fue muy positiva, hubieron algunos documentos que estaban en blanco y no se pudieron corregir. Los resultados los presentamos en el siguiente cuadro:

	GRUPO	LECCIÓN 1	LECCIÓN 2	LECCIÓN 3	LECCIÓN 4	LECCIÓN 5	LECCIÓN 6	LECCIÓN 9
1	A	√	√	√	√	√	√	√
2	A	√	√	√	√	√	√	
3	A	√	√	√	√	√	√	
4	A	√						
5	A	√	√	√	√	**	√	√
6	A	√	√	√	√	√	√	
7	A	√	√	√	√	√	√	√
8	A	√	√	√	√	**	**	√
9	A	√	√	√	√	√	√	√
10	A	√	√	√	√	√	√	√
11	A	√	√	√	√	√	√	√
12	A	√	√	√	√	√	√	√
13	A	√	√	√	√	√	√	√
14	A	√	√	√	√	√	√	√
15	A	√	√	√	√	√	√	√
16	A	√	√	√	√	√	√	
17	A	√	√	√	**		**	
18	A							
19	A	√	√	√	√	√		
20	A	√	√	√	**	√		√
21	B	√	√	√	√	√	√	
22	B	√	√	√	√	√	√	
23	B	√	√	√	√	√	√	
24	B	√	√	√	√	√	√	√
25	B	√	√	√	√			
26	B	√	√	√	√	√	√	
27	B	√	√		√	√	√	√
28	B	√	√	√	√	√	√	
29	B		√	√	√			
30	B	√	√	√	√	√		
31	B	√	√	√	√	√		
32	B	√	√	√	√			
33	B	√	√	√	√			
34	B	√	√	√	√		√	√
35	B	√	√	√	√			
36	B	√	√	√	√	√		
37	B	√		√	√	√	√	√

38	B	√	√	√	√	√	√	√
39	C	√	√	√	√	√	√	√
40	C	√	√	√	√	√	√	√
41	C	√	√	√	√	√	√	√
42	C	√	√	√	√	√		√
43	C	√	√	√	√	√	√	√
44	C	√	√	√	√	√	√	√
45	C	√	√	√	√	√	√	**
46	C	√		√				√
47	C	√	√	√	√	√	√	
48	C	√	√	√	√	√	√	√
49	C	√	√	√	√	√	√	√
50	C	√	√	√	√	√	√	**
51	C	√	√	√	√	√	√	√
52	C	√	√	√	√	√	√	√
53	C	√	√	√	√	√	√	√
54	C	√	√	√	√	√	√	√
54	C	√	√	√	**	√	√	**
56	C	√	√	√	√	√	√	√
57	C	√	√					
58	C	√	√	√	√	√	√	√
59	C	√	√	√	√	√	√	√
Totales		57	55	55	55	48	44	36

Tabla 17. Entregas de las tareas *Escribe* de los alumnos del curso *Aprende español*.

Los grupos son:

- A: alumnos del Máster de Recursos Humanos
- B: alumnos del Máster de Logística de la ENCG
- C: alumnos del Máster de Turismo

La marca ** indica que el documento enviado no se puede leer o lo enviaron sin realizar la tarea.

El total de alumnos que entregaron todas las tareas fue de 25. Estos son los trabajos que consideraremos para su análisis en los capítulos III y IV.

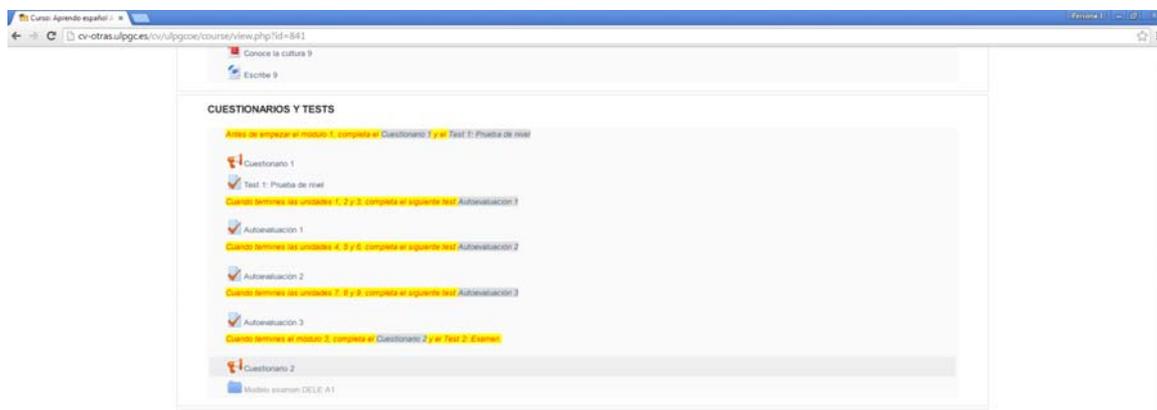
b) Autoevaluaciones

Cada unidad cuenta con un test de Autoevaluación de 12 preguntas. Para facilitar la labor del alumno, se decidió agrupar estos test en tres grupos, uno por bloque temático, compuesto cada uno por las siguientes unidades:

- El test Autoevaluación 1, comprendía las unidades 1, 2 y 3. Lo realizaron 58 alumnos.
- El test Autoevaluación 2, comprendía las unidades 4, 5 y 6. Lo realizaron 50 alumnos.
- El test Autoevaluación 3, comprendía la unidad 9. Lo realizaron 13 alumnos.

4.4.2. Test y cuestionarios

Presentamos a continuación los Test y Cuestionarios que los alumnos tenían que completar directamente en la página Moodle. En el Anexo III aparecen las preguntas, en español, de todas estas pruebas que hicieron los alumnos. Estas tareas las localizaban los alumnos al final de la última unidad tal y como se muestra en la siguiente imagen.



a) Test 1

Antes de comenzar el curso debían completar el Test 1, que es la Prueba de nivel, compuesta por 60 preguntas (ver Anexo III).

Con esta prueba se evalúa los conocimientos previos de español del alumno. Sirve para evaluar desde un A1 hasta un C1

b) Cuestionario 1

Los alumnos debían completar también dos cuestionarios, de muy diferente índole.

El primer cuestionario sirve para conocer las características de los alumnos. Contiene 18 preguntas (ver Anexo III). Se presentó traducido a francés y lo tenían que realizar junto al Test 1 antes de comenzar la primera unidad.

c) Cuestionario 2

Este cuestionario lo tiene que realizar el alumno cuando termina el curso (ver Anexo III). Sirve para que evalúen diferentes aspectos del curso como por ejemplo, el docente, las actividades, etc. También se le presento al estudiante traducido a francés.

Consta de 20 preguntas tipo test que debían evaluar con una puntuación del 1 al 4 (siendo 1 la puntuación más baja y 4 la puntuación más alta). Estas preguntas estaban agrupadas en 9 categorías que son las siguientes:

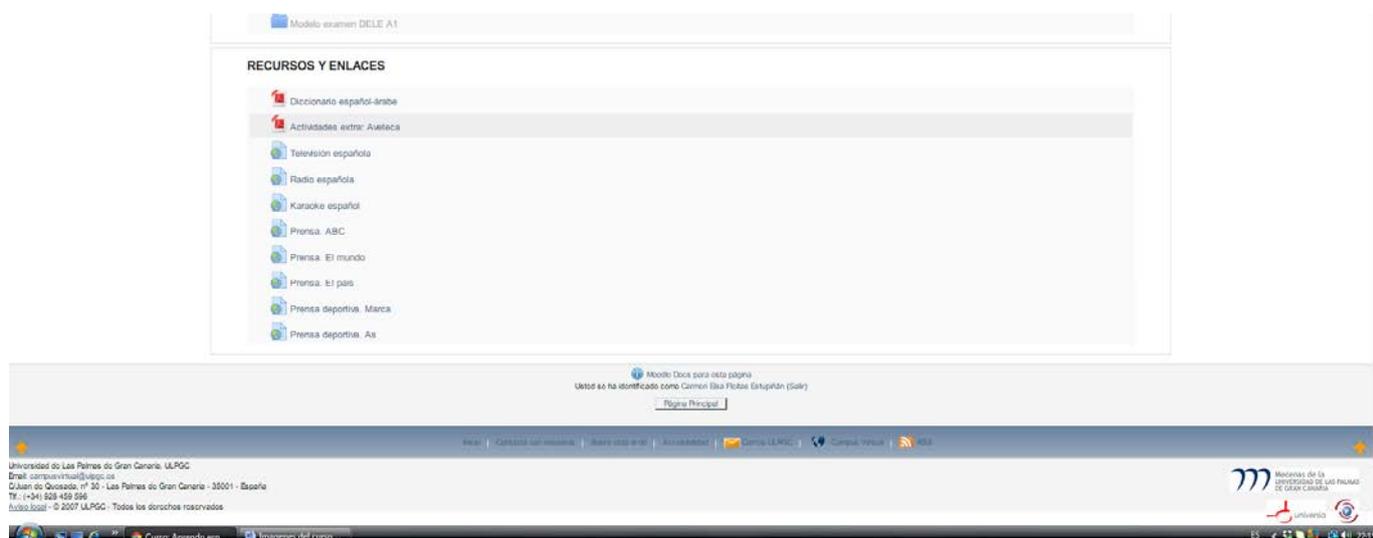
- Contenidos y metodología: preguntas 1 y 2
- Duración y horario: preguntas 3 y 4
- Formadores o tutores: preguntas 5 y 6
- Medios didácticos: preguntas 7, 8 y 9
- Medios técnicos: preguntas 10 y 11
- Mecanismos para la evaluación del aprendizaje: preguntas 12 y 13
- Valoración general del curso: preguntas 14, 15, 16, 17 y 18
- Satisfacción general con el curso: pregunta 19
- Sugerencia u observación: espacio para responder

d) Test 2

Este test fue el examen final que se realizó de manera presencial a los alumnos (ver Anexo III). Lo elaboraron los docentes de la Universidad de Agadir, partiendo del material que los alumnos tenían en las unidades presentadas. El total de la puntuación máxima es de 20 puntos.

4.4.3. Enlaces extra

Los enlaces que pusimos en el curso eran de muy diferente índole como pueden verse en la imagen del curso en línea:



Para motivar al alumnado, y debido al interés mostrado por las canciones, se le subieron a los alumnos tres ejercicios extras de canciones que aparecen en el Anexo III. Los temas e intérpretes escogidos fueron los siguientes:

- *Quién te quiere como yo*, de Carlos Baute
- *No digas nada*, de Cali y El Dandee
- *Me gustas tú*, de Manu Chao

También pusimos enlaces de: diccionarios descargables, actividades interactivas, emisoras de televisión y radio, y los periódicos más relevantes de nuestro país. Estos recursos son:

- Diccionario árabe – español en PDF. Disponible en: <http://almadrasa.org/diccionarios/arabespanol.pdf>
- Listado de las actividades interactivas de AVETECA del nivel A1. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm
- Enlace de la Televisión pública española. Disponible en: <http://www.rtve.es/television/tve-internacional/europa/?idpais=133>
- Enlace de la Radio pública española. Disponible en: <http://www.rtve.es/radio/>
- Enlace de Karaoke con canciones en español, página donde puedes practicar el idioma cantando música española. Disponible en: <http://www.redkaraoke.com/search-language/Spanish/1?lang=es>
- Enlaces de prensa española. Escogimos los siguientes:
 - ABC. Disponible en: <http://www.abc.es/>
 - El Mundo. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/08/27/espana/1377597581.html>
 - El País. Disponible en: <http://elpais.com/>
- Enlaces de prensa deportiva española. Escogimos los siguientes:
 - Marca. Disponible en: <http://www.marca.com/>
 - As. Disponible en: <http://as.com/>

4.5. Guía y reflexiones

4.5.1. Objetivos y contenidos

Según el MCER, en el apartado 4.1.1. Ámbitos, se lee lo siguiente: Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de

los **ámbitos** (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. (Consejo de Europa, 2002: 49)

Además aporta, este epígrafe, un listado de ámbitos que queremos tener en cuenta y que son los siguientes:

- *el ámbito **personal**, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas individuales;*
- *el ámbito **público**, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;*
- *el ámbito **profesional**, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;*
- *el ámbito **educativo**, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa. (Consejo de Europa, 2002: 49)*

En el curso *Aprendo español* hay tres módulos, y cada uno describe un ente social diferente. En nuestro caso, los ámbitos son:

- Presentaciones
- El entorno
- Sociedad y cultura.

Los objetivos y contenidos son los descritos a continuación.

MÓDULO 1: PRESENTACIONES

UD	Objetivos	Contenidos			
		Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
1. Hola, bienvenid@	<p>Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como:</p> <p>Interactuar oralmente con otras personas para saludar, despedirse y presentarse.</p>	<p>Vocabulario referido a los saludos y las despedidas: <i>¡Hola!, ¿Qué tal?, Buenos días, Hasta luego...</i></p> <p>Números del 1 al 100</p>	<p>Uso de pronombres personales en función de sujeto: <i>yo, tú, él, ella, usted.</i></p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos regulares: <i>hablar, comer, vivir.</i></p> <p>Uso del presente de indicativo del verbo <i>ser.</i></p> <p>Género en el sustantivo (masculino y femenino).</p>	<p>El alfabeto: grafía y nombre de las letras: <i>S, s, ese...</i></p> <p>Deletrear las letras en español.</p>	<p>Formas habituales de saludar y despedirse en España: dar la mano, un beso, un abrazo. La proximidad y el contacto físico.</p> <p>Formas de tratamiento formal e informal: <i>tú/usted.</i></p>

<p>2. Datos personales</p>	<p>Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como:</p> <p>Interactuar con otras personas para pedirles y darles datos personales.</p> <p>Completar impresos con sus datos personales.</p> <p>Anotar nombres, teléfonos, direcciones, etc., en un sobre, una agenda, un papel...</p> <p>Leer tarjetas de visita.</p>	<p>Vocabulario de profesiones: <i>repartidor/a, camarero/a, peluquero/a, peón de albañil...</i></p> <p>Nombres de países y adjetivos de nacionalidad: <i>China, Marruecos; chino/a, marroquí, ruso/a.</i></p> <p>Nombres de lenguas: <i>árabe, chino, beréber, inglés, francés...</i></p> <p>Número en el sustantivo (singular y plural).</p>	<p>Uso de los interrogativos: <i>¿Cómo...? ¿Dónde...? ¿De dónde...? ¿Qué...?</i></p> <p>Uso de pronombres reflexivos: <i>me, te, se,...</i></p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos reflexivos: <i>llamarse,...</i></p> <p>Uso del presente de indicativo del verbo <i>tener.</i></p>	<p>Distinguir y pronunciar las vocales españolas.</p> <p>Los signos de puntuación.</p>	<p>Países del mundo hispano.</p>
<p>3. Descripción física</p>	<p>Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como:</p> <p>Interactuar con otras personas para hacer descripciones.</p>	<p>Vocabulario relacionado con el cuerpo humano: <i>la cabeza, los ojos, la piel,...</i></p> <p>Adjetivos relacionados con descripciones físicas: <i>gordo, guapo...</i></p> <p>Los colores: <i>blanco, negro, azul, marrón, gris...</i></p>	<p>Repaso de las unidades 1 y 2:</p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos: regulares y reflexivos.</p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos: <i>ser y tener.</i></p> <p>Género y número en el sustantivo.</p>	<p>Conocer y pronunciar los diptongos en español.</p> <p>El uso de mayúsculas y minúsculas en los escritos.</p>	<p>Personajes famosos del mundo hispano.</p>

Tabla 18. Contenidos lingüísticos del Módulo 1 del curso Aprendo español.

MÓDULO 2: EL ENTORNO

UD	Objetivos	Contenidos			
		Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
4. Localizar en la ciudad	<p>Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como:</p> <p>Interactuar oralmente con otras personas para localizar establecimientos, oficinas y servicios públicos.</p> <p>Interpretar planos de una localidad o de una zona de una localidad.</p> <p>Anotar indicaciones para llegar a un sitio.</p> <p>Leer notas y mensajes donde se indique cómo llegar a un lugar.</p>	<p>Vocabulario referido a establecimientos y servicios de una población: <i>cafetería, banco, oficina de Correos, estación de autobuses, parada de taxis...</i></p> <p>Léxico relacionado con las direcciones: <i>calle, número...</i></p> <p>Adverbios y locuciones adverbiales de lugar: <i>delante de, a la derecha,...</i></p> <p>Los números ordinales: <i>primer(o), segundo, tercer(o)...</i></p>	<p>Presente de indicativo de los verbos irregulares: <i>seguir, coger,...</i></p> <p>El verbo <i>estar</i> para la ubicación de lugares.</p> <p>Uso de la forma verbal <i>hay</i> para expresar la existencia de lugares y objetos.</p> <p>Uso del artículo determinado vs. el artículo indeterminado: <i>¿Dónde está el ayuntamiento?</i> vs. <i>¿Dónde hay un banco?</i></p>	<p>La entonación en las preguntas en español.</p> <p>Los sonidos [p], [b], [t], [d], [k] y [g]</p>	<p>Descripción de un barrio de Buenos Aires y otro de Madrid.</p>

5. Moverse en la ciudad	<p>Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como:</p> <p>Interactuar oralmente con otras personas para dar y obtener información de un viaje en transporte público.</p>	<p>Vocabulario referido a medios de transporte: <i>coche, metro...</i></p> <p>Números del 100 al 1000.</p> <p>Adverbios de lugar: <i>aquí, ahí, allí.</i></p>	<p>Presente de indicativo de los verbos irregulares II: <i>poder, hacer,...</i></p> <p>El verbo <i>ir</i> para indicar movimiento.</p> <p>Preposiciones: <i>a, en, de.</i></p> <p>Uso de las contracciones <i>al</i> y <i>del.</i></p>	<p>El acento ortográfico: palabras agudas, llanas y esdrújulas.</p> <p>El sonido [x].</p>	<p>Dar un paseo turístico por Madrid y conocer la ciudad.</p>
6. Describir el hogar familiar	<p>Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como:</p> <p>Describir una vivienda y una habitación.</p> <p>Dar información sobre las características y las instalaciones de una vivienda.</p> <p>Describir los miembros de la familia y hablar sobre las relaciones familiares.</p>	<p>Vocabulario de mobiliario y partes de la casa: <i>mesa, cama, televisor, habitación...</i></p> <p>Adjetivos para describir una vivienda: <i>céntrico, luminoso, exterior...</i></p> <p>Preposiciones de lugar: <i>debajo, encima, detrás...</i></p> <p>Vocabulario relacionado con la familia: hermano, padre...</p>	<p>Repaso de las unidades anteriores:</p> <p>Presente de indicativo de los verbos regulares, irregulares y reflexivos.</p> <p>Uso de los verbos <i>ser, estar</i> y <i>tener</i> para describir una vivienda.</p> <p>Uso de la forma verbal <i>hay</i></p> <p>Los adjetivos posesivos.</p>	<p>El acento ortográfico II: monosílabos.</p> <p>Los sonidos [s] y [θ].</p>	<p>La mayoría de los jóvenes españoles de 29 años viven con sus padres.</p>

Tabla 19. Contenidos lingüísticos del Módulo 2 del curso Aprendo español.

MÓDULO 3: SOCIEDAD Y CULTURA

UD	Objetivos	Contenidos			
		Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
7. Acciones habituales	<p>Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como:</p> <p>Interactuar oralmente con otras personas para explicar lo que hacemos en un día normal y cómo vamos al trabajo o al centro de estudios.</p>	<p>Vocabulario relacionado con actividades cotidianas: <i>comer, beber, dormir, descansar, la comida, el desayuno, la cena...</i></p> <p>Las partes del día y los días de la semana.</p> <p>La hora: <i>la una en punto/y cuarto,...</i></p> <p>Adverbios de frecuencia: <i>siempre, a veces, nunca,...</i></p>	<p>Repaso de las unidades anteriores:</p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos: regulares, irregulares y reflexivos.</p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos: <i>ir</i> y <i>estar</i>.</p> <p>Los artículos.</p>	<p>El acento ortográfico V: la formación de los plurales.</p> <p>Los sonidos [r] y [rr].</p>	<p>Actividades y costumbres españolas.</p>

Tabla 20. Contenidos lingüísticos del Módulo 3 del curso Aprendo español.

4.6. Resultados de la investigación

En este epígrafe presentamos los resultados del aprendizaje de curso en línea elaborado *ad hoc* para los 59 estudiantes de posgrados marroquíes. Entendemos bajo este concepto la definición dada por Bohlinger (2012: 280), quien lo define de la siguiente forma:

[...] linking the learning outcomes orientation with political instruments such as qualifications frameworks, quality assurance systems or credits systems has become a crucial part of national lifelong learning strategies.

Para poder hacer visible estos datos, en este capítulo se muestra en primer lugar el grado de seguimiento de nuestros sujetos de investigación. Posteriormente, se valora la aplicación de la rúbrica que valora las tareas. Y por último, se presentan los principales errores detectados en nuestros aprendices de español.

4.6.1. Grado de seguimiento del curso en línea y posibles causas

El grado de seguimiento fue muy desigual, tal como se aprecia en la Fig. 9

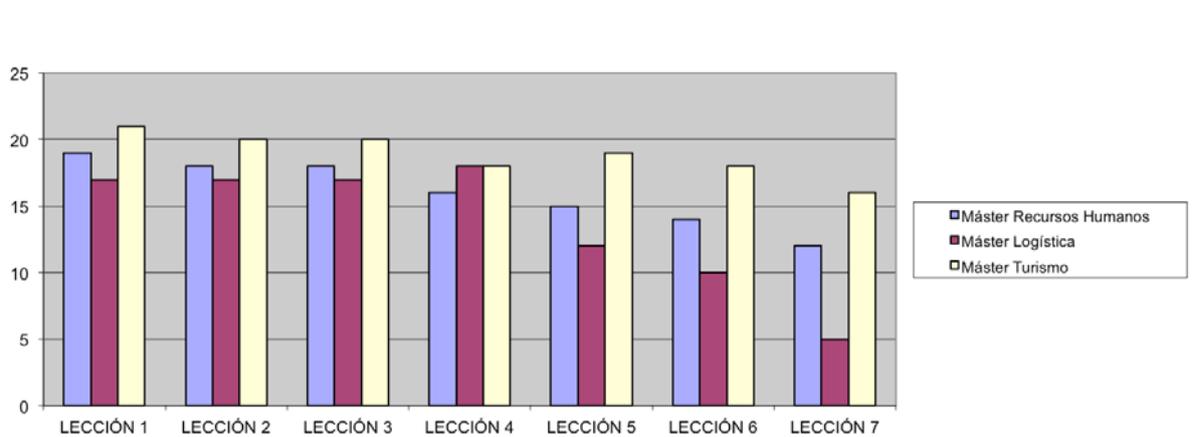


Fig. 9. Datos sobre el seguimiento de las tareas del curso

En concreto queda en evidencia que de los 59 sujetos, solo 25 terminaron el curso íntegramente. Es decir, solo el 42,37% de los estudiantes llegaron a completar todas las tareas del trabajo en línea. Los 34 que no siguieron todo el curso en línea son 22 hombres y

el resto mujeres; no así en el grupo de los 25, que 19 son chicas.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos en el examen final realizado en la universidad de Agadir, comprobamos que el grupo que terminan todo el proceso tienen calificaciones superiores en comparación con los que no cumplieron todas sus tareas, según muestran las Figuras 10 y 11:

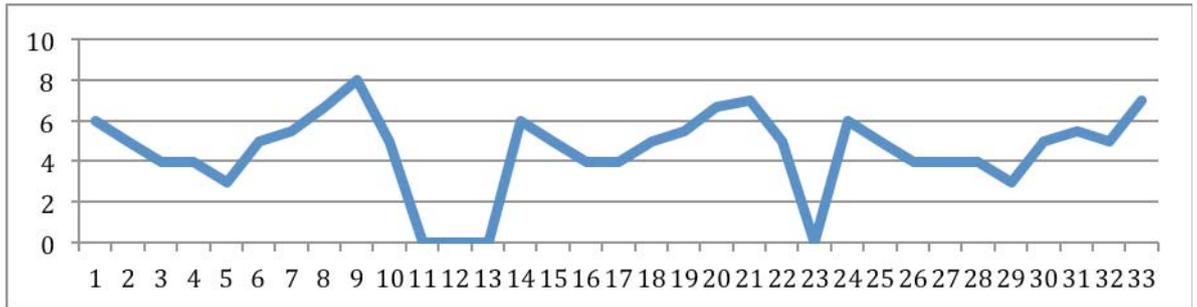


Fig. 10. Resultados del examen final de los 34 sujetos que no siguieron íntegramente el curso en línea

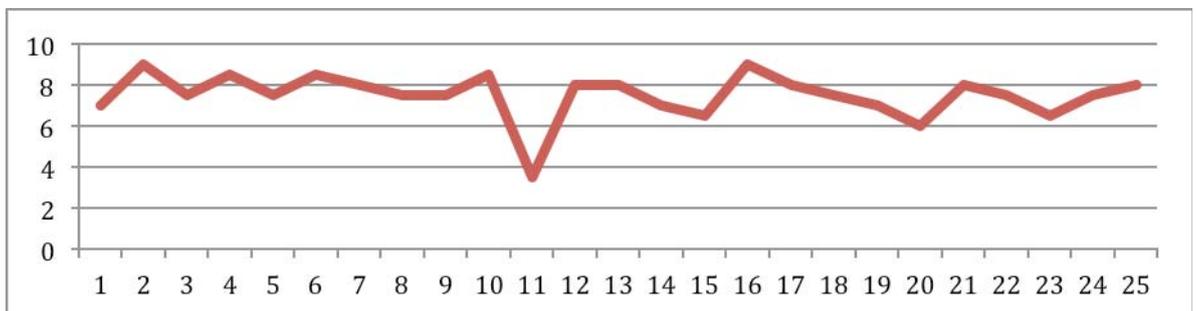


Fig 11. Resultados del examen final de los 25 sujetos que siguieron íntegramente el curso en línea

Además, una encuesta realizada a estos alumnos sobre la valoración del curso y las posibles dificultades nos indica las siguientes cuestiones:

Respuestas contestadas: 49 alumnos

Preguntas	Sí	No	NS/NC
1. ¿Entiendes lo materiales y tareas que se te presenta en el curso en línea de español?	89%	10%	1%
2. ¿Crees necesario el trabajo autónomo para el aprendizaje de un idioma?	60%	30%	10%
3. ¿Piensas que pueden ser útil para aprender español un curso en línea?	30%	20%	50%
4. ¿Es la primera vez que realizas un curso en línea?	68%	32%	--
5. ¿Utilizas habitualmente internet?	95%	5%	--
6. ¿Te gusta usar internet para estudiar?	44%	10%	46%
7. ¿Piensas que es importante aprender español para tu futuro profesional?	67%	1%	32%
8. ¿Es fácil aprender español?	97%	--	3%
9. ¿Es útil el español para tu futuro profesional?	67%	3%	30%

10. ¿Qué dificultades has tenido para seguir el curso?	9.1. Personales (disponibilidad de tiempo, pereza, despiste, ansiedad, etc.)	70%
	9.2. Comprensión de las tareas. Dificultad en su realización.	50%
	9.3. Falta de motivación (poco interés por realizar un trabajo autónomo)	79%
	9.4. Cuestiones técnicas (problemas de conexión con internet, lentitud, de luz, etc.)	75%
	9.5. Ausencia de una tutoría en línea o de un apoyo real de menos de 24 h	30%

	9.6. Dificultad para seguir el del ritmo de trabajo	66%
	9.7. Falta de costumbre de usar internet para estudiar	70%
11. ¿Qué es necesario a la hora de aprender una nueva lengua?	10.1. Aprender y memorizar gramática y léxico	58%
	10.2. Hablar y aprender en la calle, tienda, con otros profesionales, etc.	42%

Tabla 21. Respuestas de los alumnos del curso *Aprendo español* sobre la valoración del curso.

De manera gráfica, es posible valorar estas respuestas:

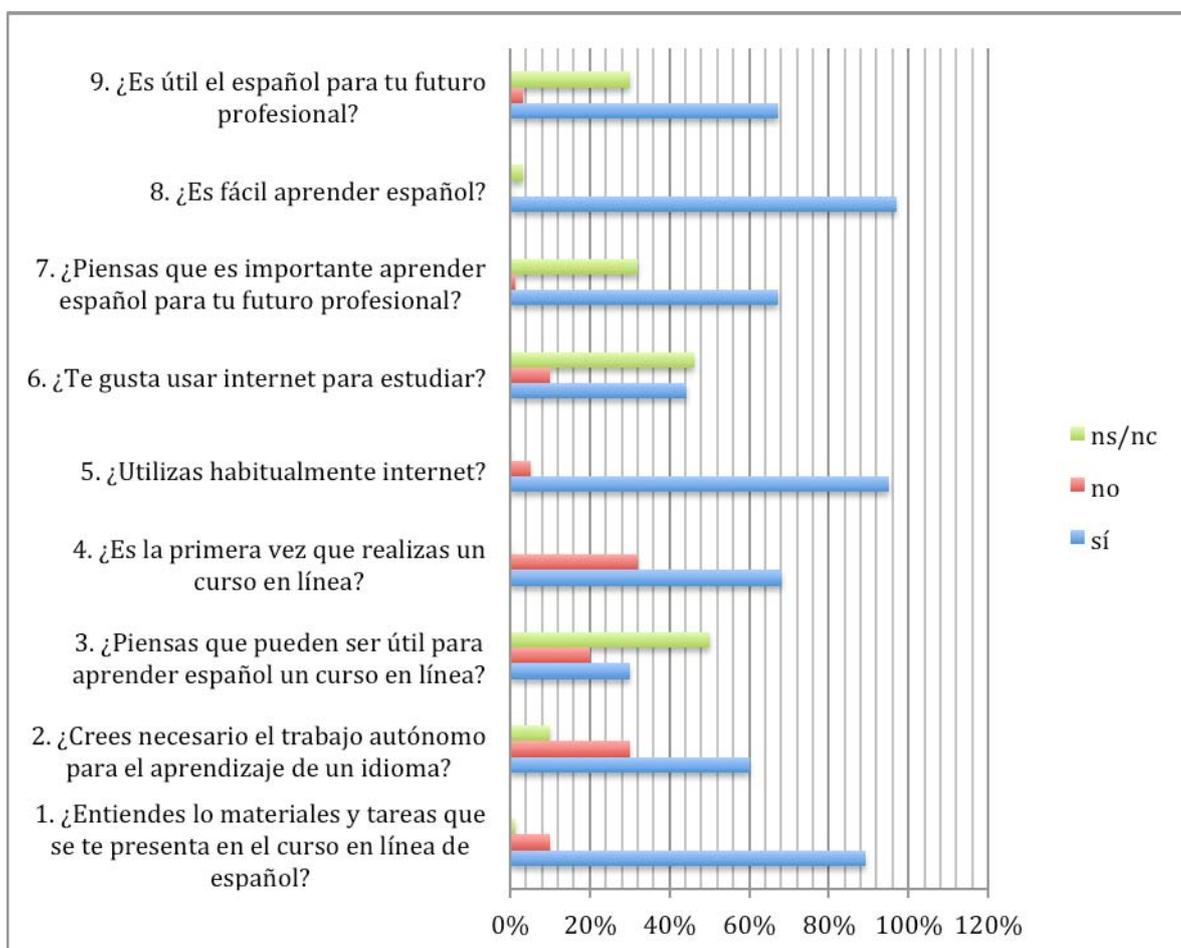


Fig. 12. Gráfica de la encuesta (ítems 1-9)

Como puede observarse, en las respuestas se observa que unas causas son más evidentes que otras. Las que superan el 60% están relacionadas con distintas dimensiones de la falta de motivación y con problemas técnicos. De hecho, siguiendo a Roncel Vega (2007), la motivación es el factor determinante del rendimiento académico en LE; también lo son el auto-concepto del estudiante, la ansiedad específica y tal vez su entorno socio-cultural como parecen demostrar las respuestas 3 y 5.1. Partimos de la motivación como un incentivo, necesidad o deseo que el alumno siente de aprender y alcanzar un nivel elevado en la lengua meta, concepto en que intervienen cuatro componentes: fijarse un objetivo, el deseo de alcanzarlo, actitudes favorables hacia una actividad particular y esfuerzo. Esto no es posible si el 50% de los alumnos no tiene claro el valor del curso en línea, dato por otro lado muy normal si tenemos en cuenta que el 68% de los que responden a la encuesta nunca habían realizado un curso en Moodle. Las ventajas mejor valoradas fueron la ampliación de materiales, la facilitación de la comunicación entre profesor y alumno, así como el aprendizaje. Aproximadamente, los encuestados se reparten en partes iguales entre aquéllos que consideran estos sistemas de uso fácil y entre quienes todavía perciben su manejo como complejo. Los aspectos técnicos aparecen de nuevo como los factores más destacados, generalmente de manera negativa.

4.6.2. Rúbrica de evaluación

A continuación presentamos la matriz de evaluación que utilizamos para obtener los resultados del aprendizaje. Según los datos que aparecen en el MCER, en el punto “5.2. Las competencias comunicativas de la lengua” (Consejo de Europa, 2002: 106-127), tenemos que tener en cuenta los tres tipos de competencias en los que se desarrolla la competencia comunicativa y que son las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. En el

siguiente cuadro se detallan las subcategorías de cada una de estas tres competencias descritas.

Las competencia lingüísticas	<p>La competencia léxica</p> <p>La competencia gramatical</p> <p>La competencia semántica</p> <p>La competencia fonológica</p> <p>La competencia ortográfica</p> <p>La competencia ortoépica</p>
Las competencia sociolingüísticas	<p>Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales</p> <p>Las normas de cortesía</p> <p>Las expresiones de sabiduría popular</p> <p>Diferencias de registro</p> <p>Dialecto y acento</p>
Las competencia pragmáticas	<p>La competencia discursiva</p> <p>La competencia funcional</p> <p>La competencia organizativa</p>

Estas competencias nos van a servir para realizar la rúbrica de evaluación con la que examinamos los trabajos de los alumnos. Los descriptores a destacar de estas competencias se muestran a continuación:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL		
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.	
LA COMPETENCIA LÉXICA		
A1	RIQUEZA DE VOCABULARIO	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.
	DOMINIO DEL VOCABULARIO	No hay descriptor disponible.
LA COMPETENCIA GRAMATICAL		
A1	CORRECCIÓN GRAMATICAL	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio

		aprendido.
LA COMPETENCIA FONOLÓGICA		
A1	DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.
LA COMPETENCIA ORTOÉPICA		
A1	DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA		
DIALECTO Y ACENTO		
A1	ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

COMPETENCIA PRAGMÁTICA		
LA COMPETENCIA DISCURSIVA		
A1	FLEXIBILIDAD	No hay descriptor disponible.
	TURNOS DE PALABRA	No hay descriptor disponible.
	DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES	No hay descriptor disponible.
	COHERENCIA Y COHESIÓN	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».
LA COMPETENCIA FUNCIONAL		

A1	FLUIDEZ ORAL	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.
	PRECISIÓN	No hay descriptor disponible.

Partiendo de estos datos, sacados del punto 5.2. del MCER, presentamos la rúbrica de evaluación que utilizamos para evaluar los trabajos de los alumnos. Son un total de 20 puntos divididos en los tres grupos por las siguientes competencias:

- competencias lingüísticas
- competencias sociolingüísticas
- competencias pragmáticas

Cada descriptor se valora del 1 al 4, siendo el 1 la puntuación mínima debido a la multitud de errores, y el 4 a la puntuación máxima.

	Tipo	Descriptor	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto
Competencias Lingüísticas	C. Léxica	Elementos léxicos: expresiones hechas y polisemia	No hay errores en el uso de expresiones hechas.	Hay 1-2 errores en el uso de expresiones hechas.	Hay 3-4 errores en el uso de expresiones hechas.	Hay más de 4 errores en el uso de expresiones hechas.
		Elementos gramaticales.	No hay errores en el uso de elementos gramaticales.	Hay 1-2 errores en el uso de elementos gramaticales.	Hay 3-4 errores en el uso de elementos gramaticales.	Hay más de 4 errores en el uso de elementos gramaticales.
		Riqueza del vocabulario	“Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.”	Hay 1-2 errores en el uso del vocabulario.	Hay 3-4 errores en el uso del vocabulario	Hay más de 4 errores en el uso del vocabulario.
		Dominio del vocabulario	Utiliza el vocabulario visto en la unidad de forma adecuada.	Utiliza poco vocabulario pero de manera correcta.	Utiliza palabras de otro idioma en alguna ocasión pero se entiende el contenido.	Utiliza palabras de otro idioma y hace incomprensible el texto.
	C. Gramatical	Corrección gramatical	“Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.”	Comete 1-2 errores de gramática.	Comete 3-4 errores de gramática.	Comete más de 4 errores de gramática.
		Morfología	Uso correcto de las formas de las palabras	Comete 1-2 errores.	Comete 3-4 errores.	Comete más de 4 errores.
		Sintaxis	Buena capacidad para organizar oraciones que transmiten sentido.	Comete 1-2 errores.	Comete 3-4 errores.	Comete más de 4 errores.
	C. Semántica	Orden	La organización del significado de las palabras es adecuada.	Comete 1-2 errores.	Comete 3-4 errores.	Comete más de 4 errores.
	C. Ortográfica	Las formas de las letras: uso de mayúsculas y minúsculas	No comete errores en el uso de las mayúsculas.	El escritor comete 1-2 errores en el uso de las mayúsculas.	El escritor comete 3-4 errores en el uso de las mayúsculas.	El escritor comete más de 4 errores en el uso de las mayúsculas.

		Signos de puntuación	No comete errores en el uso de la puntuación.	Comete 1-2 errores.	Comete 3-4 errores.	Comete más de 4 errores.
	C. Ortoépica	Dominio de la ortografía	“Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.”	Comete 1-2 errores.	Comete 3-4 errores.	Comete más de 4 errores.
Competencias Sociolingüísticas	Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales	Uso y elección del saludo, las formas de tratamiento y de interjecciones.	El uso del saludo, la despedida y las formas de tratamiento no tienen errores.	El uso del saludo, la despedida y las formas de tratamiento tienen errores.	Solo hay saludo.	No hay ni saludo ni despedida.
	Las normas de cortesía	Uso apropiado de la cortesía y del uso de “por favor”, “gracias”, etc.	Uso correcto en los recursos que muestran cortesía.	Hay 3-4 usos de cortesía.	Hay 1-2 usos de cortesía.	No es correcto el uso que se hace o no hay cortesía.
	Diferencias de registro	Uso apropiado de diferentes registros: formal, informal y familiar.	Atendiendo al registro de cada situación, no comete errores en el uso apropiado en las formas tú/usted.	Hay 3-4 usos de registro correcto.	Hay 1-2 usos de registro correcto.	No es apropiado el registro que se utiliza.

Competencias Pragmáticas	C. Discursiva	La organización del texto	Las ideas fueron expresadas en una manera clara y organizada. Fue fácil de comprender de qué trataba el texto.	Las ideas fueron expresadas en una manera muy clara, pero la organización pudo haber sido mejor.	Las ideas tenían cierta organización, pero no fueron muy claras. Tomó más de una lectura al texto para comprender de qué trataba.	El texto parece ser una colección de oraciones no relacionadas. Fue muy difícil comprender de qué trataba el mismo.
		Desarrollo de descripciones y narraciones	“Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.” (Descriptor del nivel A2)	Solo responde a las preguntas y no crea el texto.	No sigue el orden establecido y por lo tanto se repiten ideas y/o no aparecen todas.	No sabe ordenar las ideas y el texto no se comprende.
		Coherencia y cohesión	“Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».”	Enlaza 3 o 4 frases con conectores.	Enlaza 1 o 2 frases con conectores.	No enlaza las frases y su lectura es muy rígida.
	C. Funcional	Fluidez oral	“Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.”	Se hace entender pero comete errores y recurre a la repetición.	Intenta crear frases complejas que no domina y cuesta entenderle.	No sabe expresarse y resulta difícil entender el mensaje.
	C. Organizativa	Oraciones y párrafos	Las oraciones y los párrafos están completos, bien contruidos y con una estructura variada.	Todas las oraciones están completas y bien contruidas (no hay fragmentos de oración, no está escrito a prisa). Los párrafos están bien hechos.	La mayoría de las oraciones están completas y bien contruidas. Los párrafos necesitan algo de trabajo.	Muchos fragmentos de oraciones u oraciones hechas a prisa o los párrafos necesitan mucho trabajo.
		Realización de la tarea	Se realizó más de lo que se pedía.	Se realizó lo que se pedía.	Se completó la tarea pero faltaron puntos que no se trabajaron.	No terminó la tarea.

4.6.3. Resultados en los 25 sujetos

Un acercamiento más detenido a los sujetos que terminaron todas las tareas y siguieron el proceso del trabajo autónomo nos indica el alto grado de las calificaciones obtenidas, tal como puede verse en la Tabla 16.

	Test 1	Autoevaluación			Test 2	Mejora
		1	2	3		
1	0	8,06	8,89		7	7
2	4,67	9,44	10		9	4,33
3		8,06	9,72		7.5	7.5
4	0,83	9,44	9,72		8.5	7,67
5		9,44	9,17		7.5	7.5
6		10	10		8.5	8.5
7		8,33	9,17		8	8
8	0,67	8,06	7,22		7.5	6,83
9	3,33	9,17	8,06		7.5	4,17
10	0,83	8,89	9,44		8.5	7,67
11					5	5
12	2,67	8,89	7,78	10	8	5,33
13	3	8,61	6,39		8	5
14	0,5	8,89	7,22	10	7	6,5
15		8,61	7,78	7,5	6.5	6,5
16	5,5		9,72		9	3,5
17		8,33	8,33		8	8
18	2,33	8,06	8,06		7.5	5,17
19		10	10	10	7	7
20	0,5	8,06	7,22		6	5,5
21	3,17	8,33	8,06		8	4,83
22	0,5	8,61	8,61	9,17	7.5	7
23	3,83	9,72	10	10	6.5	2,67
24					7.5	7,5
25		7,22	9,17		8	8
					7,5	5,6344

Tabla 22. Calificaciones de los 25 alumno e índice de mejora

También, tras evaluar los trabajos de los alumnos con la rúbrica del apartado

anterior, obtenemos los siguientes resultados:

	UD 1	UD 2	UD 3	UD 4	UD 5	UD 6	UD 7	TOTAL
1	7.125	6.75	7.75	8.375	8.125	7.375	7.875	7.625
2	6.625	7.25	8.25	8.625	8	7.875	8	7.80
3	7.125	7.25	8.125	8.375	8	7.5	7.625	7.71
4	8.375	8	8.125	8.25	8.625	7.5	8.25	8.16
5	8.5	7.75	8.5	8.875	8	7.875	8.5	8.28
6	8	7.75	8.125	8.625	9.375	7.875	8	8.25
7	6.875	8.125	8.875	8.5	7.625	7.75	8.125	7.98
8	7	7.875	8.625	8.75	8.75	7.875	8.125	8.14
9	7.5	8.375	8	8.375	7.5	7.625	7.875	7.89
10	7.25	7.75	9.125	8.875	8.5	7	7.875	8.05
11	5.5	7.125	8.75	8.25	5	6.875	7.5	7
12	7.375	7.625	8.625	8.125	8.125	7.375	7.75	7.85
13	5.375	7.625	7.375	8.625	7.25	7	8	7.32
14	6.75	7.625	8	8.25	7.5	7.375	7.75	7.6
15	5.875	6.875	8.125	8.625	7.75	7.5	7.75	7.5
16	6.625	7.75	8.875	8.5	8.5	7.625	8.125	8
17	8.75	7.5	8.375	8.75	7.875	7.875	8.125	8.17
18	8.625	7.875	8.625	8.125	7.625	7.875	7.875	8.08
19	8.125	7.875	8.375	8.375	7.375	8.125	8	8.03
20	8.5	6.75	8	8.5	8.375	6.5	8.125	7.82
21	7.5	8.5	8.25	8.625	7.625	7.625	8.375	8.07
22	8	8.25	8.5	8.5	7.625	7.875	8	8.1
23	7.5	7.75	8.375	8.75	7.875	8.5	8.375	8.16
24	7	8.625	8.75	8.5	7	7.875	8	7.96
25	7.75	6.75	8.875	8.625	6.75	7.625	8.125	7.78

Tabla 23. Evaluación de las Unidades

Vamos a presentar estos resultados desplegados para apreciar así las competencias adquiridas por los alumnos por unidad. Para ello nos servimos de los 20 descriptores que aparecen en la rúbrica de evaluación.

- Unidad 1

	C. Lingüísticas											C. Sociolingüísticas			C. Pragmáticas						Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	4	4	3	3	3	2	2	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	57
2	4	4	3	3	2	3	3	3	1	1	2	3	3	2	3	3	1	3	3	3	53
3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	4	3	3	3	1	3	3	3	57
4	3	4	3	3	4	2	3	3	2	4	3	4	4	2	4	4	4	4	4	3	67
5	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	1	3	3	3	68

6	4	3	3	3	2	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	2	3	3	3	64
7	4	3	3	3	2	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	55
8	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3	1	3	3	3	56
9	3	3	3	3	3	3	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	60
10	3	4	2	3	3	2	4	4	4	4	2	3	2	3	3	3	1	3	2	3	58
11	2	2	1	3	2	2	2	2	3	1	2	3	3	3	2	3	1	2	2	3	44
12	3	4	3	3	3	3	4	4	2	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	59
13	3	3	1	3	3	2	3	3	1	2	1	2	1	2	2	2	1	3	2	3	43
14	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	2	4	1	3	1	3	3	1	54
15	2	3	1	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	1	3	2	3	47
16	3	3	2	3	3	2	2	4	2	3	2	3	3	3	3	3	1	3	2	3	53
17	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	2	4	4	3	4	3	3	70
18	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	69
19	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	2	4	3	3	65
20	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	68
21	2	2	2	3	2	2	4	4	3	2	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	60
22	4	3	4	3	3	3	4	4	3	2	3	4	4	3	3	3	1	4	3	3	64
23	2	2	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	60
24	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	2	2	1	4	4	2	1	1	2	3	56
25	3	4	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	4	4	4	3	1	3	2	3	62

- Unidad 2

	C. Lingüísticas											C. Sociolingüísticas			C. Pragmáticas						Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	3	4	3	3	4	3	4	4	2	2	2	1	1	1	3	3	1	4	3	3	54
2	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	58
3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	2	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3	58
4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	1	1	1	4	3	3	4	4	3	64
5	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	1	1	1	4	3	2	4	3	3	62
6	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	3	1	1	1	4	4	3	4	4	3	62
7	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	1	1	1	4	3	4	4	3	3	65
8	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	1	1	1	4	4	3	4	4	3	63
9	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	1	1	1	4	3	4	4	4	3	67
10	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	4	3	3	3	3	3	62
11	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	57
12	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	61
13	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	1	1	1	4	3	3	3	3	4	61
14	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	1	1	1	4	3	2	4	3	3	61
15	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	3	3	55
16	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	1	1	1	4	4	3	4	3	3	62
17	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	1	1	1	4	3	2	4	3	3	60
18	4	4	3	3	4	3	4	4	2	3	3	1	1	1	4	4	4	4	4	3	63
19	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4	3	4	3	3	3	63
20	4	2	3	3	2	3	4	4	3	4	3	1	1	1	4	3	2	2	2	3	54
21	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	1	1	1	4	4	4	4	4	3	68
22	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	66
23	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	1	1	1	4	3	3	3	3	3	62

24	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	4	69
25	4	3	4	3	3	3	4	3	1	3	3	2	1	1	3	3	1	3	3	3	54

- Unidad 3

	C. Lingüísticas											C. Sociolingüísticas			C. Pragmáticas						Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	4	2	4	3	3	3	4	4	2	4	3	1	1	1	4	4	4	4	4	3	62
2	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	1	1	1	4	4	4	4	4	3	66
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	1	1	1	4	3	4	4	4	3	65
4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	1	1	1	4	4	3	4	4	3	65
5	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	68
6	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	1	1	1	4	4	4	4	4	3	65
7	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	4	71
8	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	69
9	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	4	1	1	1	4	3	4	4	4	3	64
10	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	3	73
11	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	2	1	2	4	4	4	4	4	4	70
12	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	1	3	4	4	4	4	4	3	69
13	4	2	3	4	2	3	4	4	4	4	4	1	1	1	3	3	2	3	4	3	59
14	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	3	4	3	4	4	3	64
15	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	1	2	4	4	4	4	4	3	65
16	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	1	3	4	4	4	4	4	4	71
17	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	1	2	4	4	4	4	4	3	67
18	4	4	4	3	4	3	4	4	2	4	3	3	1	3	4	4	4	4	4	3	69
19	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	1	1	4	4	4	4	4	3	67
20	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	64
21	4	3	3	3	3	2	4	4	3	4	4	3	1	2	4	4	4	4	4	3	66
22	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	1	1	4	4	4	4	4	3	68
23	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	67
24	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	1	3	4	4	4	4	4	3	70
25	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	1	1	4	4	4	4	4	3	71

- Unidad 4

	C. Lingüísticas											C. Sociolingüísticas			C. Pragmáticas						Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	1	1	3	4	4	3	4	4	3	67
2	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	69
3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	67
4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	1	1	3	4	4	3	4	4	3	66
5	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	1	3	4	4	3	4	4	3	71
6	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	69
7	4	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	68
8	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	70
9	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	1	1	3	4	4	3	4	4	3	67
10	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	1	3	4	4	4	4	4	3	71

11	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	66
12	4	2	3	3	3	3	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	65
13	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	69
14	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	66
15	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	4	69
16	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	68
17	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	1	3	4	4	3	4	4	3	70
18	4	2	3	3	3	3	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	65
19	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	67
20	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	68
21	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	1	1	3	4	4	3	4	4	3	69
22	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	68
23	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	4	70
24	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	68
25	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	1	1	3	4	4	4	4	4	3	69

- Unidad 5

	C. Lingüísticas											C. Sociolingüísticas			C. Pragmáticas						Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	2	1	4	3	2	4	4	3	65
2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	1	3	3	1	4	3	3	64
3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	1	3	3	1	4	3	3	64
4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2	4	4	1	4	4	3	69
5	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	2	2	3	3	1	4	4	3	64
6	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	75
7	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	2	2	1	3	3	1	4	4	3	61
8	4	2	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	70
9	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	1	3	3	1	4	4	3	60
10	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	3	2	4	4	3	68
11	4	2	3	3	2	3	1	1	2	4	3	1	1	1	3	2	1	1	1	1	40
12	4	2	4	3	3	3	4	4	4	4	4	2	2	2	3	3	3	4	4	3	65
13	4	2	2	3	2	2	4	4	4	3	2	2	2	2	4	3	2	4	4	3	58
14	4	2	3	3	3	2	4	4	4	3	3	2	2	2	3	3	2	4	4	3	60
15	4	1	4	3	3	3	4	4	3	4	4	2	2	2	3	3	2	4	4	3	62
16	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	3	68
17	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	2	2	2	3	3	1	4	4	3	63
18	4	4	2	3	2	3	4	4	4	4	3	2	2	2	3	3	1	4	4	3	61
19	4	3	3	3	3	2	4	4	3	4	2	2	2	2	3	3	1	4	4	3	59
20	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	1	4	4	3	67
21	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	2	2	2	3	3	1	4	4	3	61
22	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	2	2	2	3	3	1	4	4	3	61
23	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	2	2	1	3	3	1	4	4	3	63
24	4	2	2	3	3	2	4	4	3	3	2	2	2	2	3	3	1	4	4	3	56
25	4	2	2	1	2	2	4	4	3	3	2	2	2	2	3	3	2	4	4	3	54

- Unidad 6

	C. Lingüísticas											C. Sociolingüísticas			C. Pragmáticas						Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	4	3	2	3	3	4	4	4	3	4	3	1	1	1	3	3	2	4	4	3	59
2	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	3	4	3	4	4	3	63
3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	1	1	1	3	3	2	4	4	3	60
4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	1	1	1	3	3	2	4	4	4	60
5	4	2	4	3	4	3	4	4	4	4	3	1	1	1	3	4	3	4	4	3	63
6	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	3	4	4	4	4	3	63
7	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	3	1	1	1	3	4	3	4	4	3	62
8	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	1	1	3	4	3	4	4	3	63
9	4	2	4	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	3	4	2	4	4	3	61
10	4	2	3	3	2	3	4	4	3	4	2	1	1	1	3	3	2	4	4	3	56
11	4	2	2	3	2	2	4	4	3	4	3	1	1	1	3	3	2	4	4	3	55
12	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	1	1	1	3	3	2	4	4	3	59
13	4	2	2	3	2	2	4	4	4	4	3	1	1	1	3	3	2	4	4	3	56
14	4	2	4	3	2	3	4	4	4	4	3	1	1	1	3	3	2	4	4	3	59
15	4	3	2	3	3	2	4	4	3	4	3	1	1	1	3	4	4	4	4	3	60
16	4	3	2	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	3	4	3	4	4	3	61
17	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	3	4	4	4	4	3	63
18	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	3	4	4	4	4	3	63
19	4	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	3	4	4	3	65
20	4	1	2	3	1	2	4	4	3	4	2	1	1	1	3	3	2	4	4	3	52
21	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	1	1	1	3	3	3	4	4	3	61
22	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	3	4	4	4	4	3	63
23	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	4	68
24	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	1	1	1	4	4	3	4	4	3	63
25	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	1	1	1	4	4	3	4	3	3	61

- Unidad 7

	C. Lingüísticas											C. Sociolingüísticas			C. Pragmáticas						Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	4	3	4	4	4	3	63
2	4	2	4	3	2	3	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	64
3	4	2	4	3	2	3	4	4	3	4	3	1	1	1	4	3	4	4	4	3	61
4	4	2	4	4	2	3	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	4	66
5	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	68
6	4	2	4	3	3	2	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	64
7	4	2	4	3	3	3	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	65
8	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4	3	4	4	4	3	65
9	4	2	4	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	3	4	4	4	4	3	63
10	4	2	4	2	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	4	4	4	4	4	3	63
11	4	2	3	2	3	3	4	4	4	3	3	1	1	1	3	4	4	4	4	3	60
12	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	1	1	1	3	4	4	4	4	3	62
13	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	4	4	4	4	4	3	64
14	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	1	1	3	3	4	4	4	3	62
15	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	1	1	3	3	4	4	4	3	62

16	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	65
17	4	2	3	4	3	3	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	65
18	4	2	3	4	3	3	4	4	4	4	4	1	1	1	3	3	4	4	4	3	63
19	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	3	4	4	4	4	3	64
20	4	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	3	4	4	4	4	3	65
21	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	67
22	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	3	64
23	4	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	4	4	4	67
24	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	1	1	3	4	4	4	4	3	64
25	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4	3	4	4	4	3	65

Tabla 18. Especificación por unidades

Los datos anteriores evidencian el grado de mejora de estos alumnos, pero estos representan menos de la mitad de los que iniciaron el proceso. La utilización de un curso en Moodle supone que contamos con un nuevo estudiante como alguien independiente, autosuficiente y por supuesto motivado. A priori no todos los estudiantes poseen estas cualidades y es evidente que algunos estarán más predispuestos que otros a abordar este nuevo tipo de aprendizaje. En palabras de Martínez y Tey (2008: 36):

Se parte de la base que es el estudiante quien construye su aprendizaje, por lo que debe implicarse y esforzarse para conseguir su óptimo resultado. La responsabilidad del propio estudiante en relación con sus acciones permite un mayor o menor aprendizaje en función del proceso de autorregulación

CONCLUSIONES

Una vez finalizada esta investigación dentro del *Proyecto de Cooperación Europea CEMITED* nos proponemos dar respuestas a las preguntas con las que iniciamos nuestro estudio.

¿Cuál es el grado de seguimiento de un aprendiz plurilingüe árabe en un curso de lengua española en línea a través de Moodle?

El porcentaje de alumnos que siguieron el curso de trabajo autónomo de manera integral fue del 43% de los sujetos de nuestra investigación. Esta cuestión debe comprenderse a la luz de varias cuestiones académicas (necesidad de una alfabetización y cambio de actitud en el aprendizaje en línea; aprendizaje del español, etc.) y extra académicas (la banda ancha en Marruecos, acceso a ordenadores, etc.).

De hecho, el curso realizado para CEMITED fue para muchos estudiantes el primer programa formativo en línea que seguían (68%), por lo que se presentaba como una alfabetización en el uso de Moodle. Asimismo, el 50% de los estudiantes no saben si les será útil o no. Con datos similares la investigación de Chung y Ackerman (2015: 222) nos indica:

Online students who use Moodle as their primary link to the learning experience might have different perceptions and reactions. Future researchers need to investigate student perceptions of classroom management software among online students and compare them to those of traditional students.

Es decir, hasta que el estudiante no se percate de la validez de la metodología en línea, no seguirá un curso de estas características (Costello, 2013). La incorporación del uso de internet en la universidad europea ha transformado sus modelos organizativos, tecnológicos, comunicativos y educativos. Las transformaciones iniciales se centraban en el ámbito organizativo y comunicativo (web institucional que funcione sin problemas, acceso a las calificaciones, biblioteca en línea, acceso a la planificación docente, repositorio de documentos virtuales de fácil acceso, etc.). En la actualidad

podemos decir que la gran transformación se centra en el ámbito educativo y es el resultado de un modelo de integración de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este recorrido no se ha realizado aún en la *Ecole Nationale de Commerce et de Gestion*, por lo que los resultados de nuestro estudio están muy cercano a las investigaciones de Glisan, Dudt y Howe (1998), Hamel y Norbert (2006) Holgado Sáez (2009) y Horvat, Dobrota, Krsmanovic y Cudanov (2015) que presentan similares condiciones en contextos diferentes de aprendizaje.

Por otro lado, solo un 58% de los aprendices piensan que es necesario aprender gramática y léxico frente a un aprendizaje en el entorno laboral o social. Esto junto a que no todos los estudiantes piensan que el español será una lengua útil para su futuro profesional (32% responden que no saben o no contestan). Estos datos coinciden con las conclusiones de Sayahi (2004), pero no con las de Fernández Vítóres (2014). Para comprender mejor esta actitud hacia el español, quizá sea necesario vincular esta conclusión con las expuestas por Moustaoui Srhir (2009) y Chakrani (2013), quienes hablan del conflicto entre francés, el inglés y el español como lenguas europeas que conviven con las variedades lingüísticas autóctonas.

¿Qué dificultades técnicas y/o metodológicas encuentra este aprendiz?

En este trabajo hemos detectado que un 75% de alumnos expresaban dificultades técnicas (problemas de conexión con internet, lentitud, pérdida de luz, etc.). No sucede lo mismo con las tutorías, que solo presentan un 30% en el grado de dificultad. Este dato se debe unir al 70% de alumnos que manifiestan cuestiones personales como impedimento para seguir el curso, y al 95% que usan habitualmente internet. Si bien podemos dar por sentado que el alumnado de este estudio de caso posee unas mínimas competencias tecnológicas, no resulta tan obvio presuponerle las

habilidades necesarias para ese aprendizaje autónomo, a pesar de la presencia constante de la tutorización (Blázquez Entonado y Alonso Díaz, 2009). La adquisición de esas habilidades es el primer escalón que debe alcanzar y para ello debe ir acompañado del apoyo de un docente y una institución académica que facilite los recursos y establezca las condiciones y los contextos propicios para esa capacitación previa.

El uso de la red en el aula, por sí solo, no mejora los resultados del aprendizaje. Es necesario integrar el uso de internet en la planificación del aprendizaje para poder conseguir resultados positivos. Así, proponemos con Duart-Montoliu (2011: 10), tener en cuenta para futuros cursos los siguientes principios: a) conocer el perfil real del estudiante universitario con respecto al aprendizaje de la lengua española; b) definir un modelo de aprendizaje que integre el uso de las tecnologías, que puede ser mixto y no únicamente en línea; c) centrar el modelo educativo en las actividades de aprendizaje que los estudiantes consideren útiles; d) evitar confusiones entre información y aprendizaje y, finalmente e) hibridar la acción educativa consiguiendo un continuo comunicativo entre estudiante y profesor, y entre alumnos. De esta forma, creemos Brooks *et al* (2014: 722) que los resultados del aprendizaje:

These revolve primarily around the notion of putting the student at the centre of the learning experience by using learning outcomes to focus attention more directly on the activities and the achievements of students, rather than simply on the teaching of the curriculum content. In this way, learning outcomes are viewed as representing a shift in undergraduate education from a traditional 'instructional paradigm' to a 'learning paradigm'

¿Cuáles son los errores de lengua en la producción de las tareas de los alumnos?

Este análisis nos sirvió para conocer si había algún cambio en los problemas y necesidades lingüísticas del alumnado árabe-francófono con nuestro alumnado de postgrado. Destacamos la influencia del francés, frente al árabe, en los errores cometidos por los alumnos:

- La confusión de las vocales, sobre todo e/i.
- No usan la “ñ” en muchas ocasiones añadiendo solo “n” o un diptongo.
- La acentuación necesita de práctica, ya que a veces utilizan la tilde inversa característica del francés, o simplemente no la usan.
- El uso de las mayúsculas es a veces aleatoria, seguramente por la influencia de las normas árabes.
- La puntuación es muchas veces pobre, en algunos casos crean frases larguísimas conectados solamente por “y” o “;”.
- Los artículos necesitan mucho trabajo porque confunden los determinados de los indeterminados o no usan ninguno. Incluso a veces usan el artículo con apostrofe l’ que se utiliza en francés.
- Hay muchos errores de concordancia tanto en género como en número.
- Cambian el orden sintáctico español que es: artículo o determinante + sustantivo + adjetivo. En el caso del cambio entre sustantivo y adjetivo parece ser una influencia del inglés.
- Las preposiciones las mezclan muchísimo y aunque se den poco a poco, no las asimilan bien y tienden a ir mezclándolas.
- En cuanto a los pronombres mezclan tú/usted, con lo que les cuesta escribir adecuadamente un registro formal. Además mezclan pronombres con funciones muy distintas y cabe destacar que confunden yo/mi/me.
- Con los verbos, mezclan mucho la 1º y la 3º persona. Los verbos pronominales, entre ellos los recíprocos, tienden a no ponerle pronombre. Cuando comienzan con los verbos irregulares de presente realizan muchos cambios vocálicos.
- Cabe destacar que a veces no diferencian entre ser/estar y solo usan el primer verbo. En muchos ejemplos hemos encontrado que estos verbos los confunden

también con la expresión “hay” y el verbo “tener”.

- La influencia del francés se aprecia en la ortografía y sobre todo en el vocabulario, aunque también usan léxico del inglés, latinoamericano e incluso palabras arcaicas del español.

Creemos que estos datos serán muy útiles para la integración del error en el proceso de enseñanza/aprendizaje, como material de investigación y de explotación didáctica, que ayude a explicitar la gramática interiorizada del alumno a partir del análisis de los datos que proporciona la práctica comunicativa de la LE (Benyaya, 2007a y b). Además de la reelaboración de materiales para el tratamiento didáctico de los errores

¿Cuáles son los resultados del aprendizaje en el desarrollo de la competencia comunicativa, según el examen final de según el examen final de nuestros estudiantes plurilingües?

Las calificaciones de los estudiantes que siguieron el curso en línea frente a los que utilizaron únicamente la clase presencial es mayor (*vid.* Fig. 10 y 11). Nosotros hemos asociado la enseñanza en línea al trabajo autónomo (Dickinson, 1995; Borg y Al-Busaidi, 2011; Hobbs y Hynson, 2013) y hemos comprobado que esta es la causa que nuestro estudiantes obtengan esta diferencia en el examen final.

El plurilingüismo es un factor de éxito en el aprendizaje que ha sido mostrado por otras investigaciones (Cenoz y Gorter, 2011; Cáceres Lorenzo, 2014; Pérez Vidal, 2015; Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe, 2015), aunque un 50% de los universitarios no son conscientes de este hecho (dicen que no saben o no contestan). Pero sin duda, la motivación por aprender se acompaña también de otros factores como las creencias

sobre la importancia del trabajo autónomo (un 30% no lo ven necesario y un 10% no sabe o no contestan); en la enseñanza en línea (un 46% no saben o no contestan), en la necesidad de aprender español. Para el futuro proponemos la realización de otra investigación a estos mismos alumnos de posgrado con el fin de mostrar si se ha producido un cambio de actitud con respecto al aprendizaje en línea, y corroborar las posibles coincidencias con las conclusiones de Bouroumi y Fajr (2014) en la universidad *Hassan II Mohammedia* de Casablanca con estudiantes de máster de ciencias, en las que se indica que el estudiante de Marruecos va interesándose progresivamente en este tipo de enseñanza gracias a los buenos resultados obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abril Soubagne, C. y E. Hernández Longas. 2000. "El español para estudiantes francófonos: Una oportunidad de enriquecimiento mutuo." En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Vol. 6, nº 29, pp. 17-21.
- Affaya, N. y D. Guerraoui. 2006. *La imagen de España en Marruecos*. Cidob. Ed. Bellaterra. Barcelona.
- Alcáñiz García, M., A. Massó Porcar y A. Salom Carrasco. 2002. "La enseñanza de español como segunda lengua para personas adultas inmigrantes. Un planteamiento participativo de la enseñanza del español." En Pérez Gutiérrez, M. y J. Coloma Maestre (eds.) *Actas del XIII Congreso de ASELE: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 79-89.
- Alexopoulou, A. 2006. "Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva." En *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, nº 5, pp. 17-35.
- Almeida, M. 2008. "Ponencia Marco: Metodología de la Investigación Lingüística." En *XII Jornadas de Estudios sobre Lanzarote y Fuerteventura*. Servicio del publicaciones del Cabildo de Lanzarote y Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura. Vol. 2, tomo III, pp. 411- 448.
- Al-Momani, R. y R. Jáimez. 2002. "La imagen como recurso de interculturalidad en la enseñanza del español en el mundo árabe." En Pérez Gutiérrez, M. y J. Coloma Maestre (eds.) *Actas del XIII Congreso de ASELE: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 90-98.
- Alonso Izquierdo, A. 2002. "La adquisición del español por inmigrantes marroquíes adultos." En Pérez Gutiérrez, M. y J. Coloma Maestre (eds.) *Actas del XIII Congreso de ASELE: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 99-112.
- Al-Zawam, K. O. 2005. *Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Tesis Doctoral. Departamento

de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.

Allwright, D. y K. M. Bailey. 1991. *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Amador López, M. y J. M. Rodríguez. 2001. “Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos” En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Vol. 7, nº 31, pp. 39-42.

Ambadiang, T. 2003. “Cultura lingüística y enseñanza/aprendizaje de español/L2: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos.” En *Carabela*, nº 53. Abril 2003. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, pp. 81-104.

Amenós Pons, J. 16 enero 2015. “Enseñar lenguas próximas: el caso del ELE para hablantes de francés”. En *blog.difusion.com*. Disponible en: <http://blog.difusion.com/enseñar-lenguas-proximas-el-caso-del-ele-para-hablantes-de-frances/> [consulta realizada el 18/04/2015].

Ammar, A, P. Lightbown y N. Spada. 2010. “Awareness of L1/L2 differences: does it matter?” En *Language Awareness*. Vol. 19, nº 2, pp. 129-146.

Anthony, J. y S. Padmanabhan D. 2010. “Digital Divide And Equity In Education: A Rawlsian Analysis.” En *Journal of Information Technology Case and Application Research*. Vol. 12, nº 4, pp. 37-62.

Arasaratnam, L. 2006. “Further testing a new model of intercultural communication.” En *Communication Research Reports* . Vol. 23, nº 2, pp. 93–99.

Arnold, J. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Traducido por Alejandro Valero. Cambridge University Press. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J. y H. D. Brown. 2000. “Mapa del terreno.” En Arnold, J. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Traducido por Alejandro Valero. Cambridge University Press. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-41.

- Arrarte, G. y J. Llisterri. 1997. "Industrias de la lengua y enseñanza del español como lengua extranjera." En *Carabela*, nº 42. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, pp. 27-38.
- Azouzi, A. 2008. "Le français au Maghreb: Statut ambivalent d'une langue." En *Synergies Europe*, nº 3, pp. 37-50.
- Barros García, P. *et al.* (eds.). 1993. *II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada: Universidad de Granada.
- Barroso, C. 2002. "Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de ELE." En Pérez Gutiérrez, M. y J. Coloma Maestre (eds.). *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE: El español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*. Madrid: Universidad de Murcia, pp. 99-112.
- Bastos M. y H. Araújo e Sá. 2015. "Pathways to teacher education for intercultural communicative competence: teachers' perceptions." En *The Language Learning Journal*. Vol. 43, nº 2, pp. 131-147.
- Beatty, B. y C. Ulasewicz. 2006. "Online teaching and learning in transition: Faculty perspectives on moving from blackboard to the Moodle. Learning Management System." En *TechTrends*, Vol. 50, pp. 36-45.
- Béguelin-Argimón, V. 2013. "El español como segunda o tercera lengua extranjera: algunos objetivos específicos." En Blecua, B., S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (eds.). *Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Girona, pp. 199-207.
- Benmamoun, E. 2001. "Language identities in Morocco: A historical overview." En *Studies in the Linguistic Sciences*, Vol. 31, nº 1, pp. 95-106.
- Benyaya, Z. 2006. *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Española, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada.

- _____. 2007a. “La enseñanza del español en la Secundaria marroquí: Aspectos fónicos, gramaticales y léxicos.” En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Vol. 1, nº 2. Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-2/RN2.pdf>> [consulta realizada el 08/02/2013].
- _____. 2007b. “La enseñanza del español en Marruecos: Del pasado al presente.” En *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* (1697-7467), nº 7, pp. 167-180.
- Bernaus, M. 2004. “Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas.” En *Glosas Didácticas*, nº 11, pp. 3-13. Murcia: Universidad de Murcia. Disponible en: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/02bernaus.pdf>> [consulta realizada el 11/06/2015].
- Biasutti M. y H. El-Deghaidy. 2015. “Interdisciplinary project-based learning: an online wiki experience in teacher education.” En *Technology, Pedagogy and Education*. Vol. 24, nº 3, pp. 339-355.
- Bisquerra, R. 1989. *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blázquez Entonado y Alonso Díaz. 2009. “Funciones del profesor de e-learning.” En *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, nº 34, pp. 205-215.
- Bohlinger, S. 2012. “Qualifications frameworks and learning outcomes: challenges for Europe’s lifelong learning area.” En *Journal of Education and Work*. Vol. 25, nº 3, pp. 279-297.
- Borg, S., y S. Al-Busaidi. 2011. “Teachers’ Beliefs and Practices Regarding Learner Autonomy.” En *ELT Journal*- Vol. 66, pp. 283-292.
- Bourdereau, F. 2006. “Politique linguistique, politique scolaire: La situation du Maroc.” En *Le français aujourd’hui*, Vol. 3, nº 154, pp. 25–35.

- Bouroumi, A. y R. Fajr. 2014. "Collaborative and cooperative e-learning in higher education in Morocco: A case study." En *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. Vol. 9, nº 1, pp. 66-72.
- Bover, J. 2000. "El español en Marruecos." En *Jornadas de Señas de Identidad del Campo de Gibraltar*. Cádiz: IC Campo de Gibraltar, pp. 54-62.
- Brooks-Lewis, K. 2010. "Learning about history in the foreign language classroom." En *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol. 4, nº 2, pp. 137-150.
- Brown, H. D. 1994. *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*. Nueva York: Prentice Hall Regents.
- Byram, M. 2009. "Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education." Strasbourg, France: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/MulticulturalInterculturalEduc_en.doc>
- Cáceres Lorenzo, M. T. 2014. "Variables en el Desarrollo de la Reflexión metalingüística (L1) de Alumnos plurilingües en El Primer Año Universitario." En *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Vol. 27, nº 2, pp. 1-20.
- Calderón Espadas, J. M. 2003. *Creencias y actuaciones de los profesores de E/LE e procesos de enseñanza-aprendizaje de una cultura extranjera en El Cairo. Un estudio de caso*. Memoria de Máster. Universidad de Barcelona. En *Biblioteca Virtual RedEle*, nº 5.
- Carratalá Teruel, F. 2006. *Manual de vocabulario español: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Castalia, D.L.
- Carter, R. 2003. "Key Concepts in ELT: Language awareness." En *Language awareness*. Vol. 57, nº 1, pp. 64 – 65.
- Casanova, L. 1998. *Internet para Profesores de Español*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

- Cavalli, M., D. Coste, A. Crisan y P-H. van de Ven. 2009. “L’Éducation plurilingue et interculturelle comme projet.” Strasbourg, France: Division des Politiques Linguistiques, Council of Europe. Disponible en: <[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ ... /EducPlurInter-Projet_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../EducPlurInter-Projet_fr.doc)>
- Cenoz Iragai, J. 2004. “El concepto de competencia comunicativa.” En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. 2004. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 449 – 465.
- Cenoz, J., y D. Gorter. 2011. “Focus on multilingualism: A study of trilingual writing.” En *The Modern Language Journal*. Vol. 95, nº 3, pp. 356–369.
- Cestero Mancera, A. M.^a et al. 2001. *Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE*. Universidad de Alcalá.
- Chakrani, B. 2013. “The impact of the ideology of modernity on language attitudes in Morocco.” En *The Journal of North African Studies*. Vol. 18, nº 3, pp. 431-442.
- Chakrani, B., y J. L. Huang. 2014. “The work of ideology: examining class, language use, and attitudes among Moroccan university students.” En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 17, nº 1, pp. 1-14.
- Chen, H. R., y H. F. Tseng. 2012. “Factors that influence acceptance of Web-based e-learning systems for the in-service education of junior high school teachers in Taiwan.” En *Education and Program Planning*, nº 35, pp. 398–406.
- Ching, L.C. 2002. “Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students’ cognitive model in an ESL program.” En *English for Specific Purposes*. Vol. 21, pp. 261-289.
- Chung, C. y D. Ackerman. 2015. “Student Reactions to Classroom Management Technology: Learning Styles and Attitudes Toward Moodle.” En *Journal of Education for Business*, Vol. 90, nº 4, pp. 217-223.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes.

Madrid: MECED- Anaya.

Corbetta, P. 2003. *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Corder, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Costello, E. 2013. "Opening up to open source: looking at how Moodle was adopted in higher education." En *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. Vol. 28:3, pp. 187-200.

Crandall, J. 2000. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. En Arnold, J. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Traducido por Alejandro Valero. Cambridge University Press. Madrid: Cambridge University Press, pp. 243-261.

Croché, S. 2009. "Bologna network: a new sociopolitical area in higher education." En *Globalisation, Societies and Education*. Vol. 7, nº4, pp. 489-503.

Cruz Piñol, M. 1997. "La World Wide Web en la clase de E/LE." Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm [consulta realizada el 19/02/2015].

_____. 2002. *Enseñar Español en la ERA de Internet: la WWW y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L. 173 p

_____. 2003. "La interculturalidad, Internet y la enseñanza de la lengua española a Extranjeros. El equilibrio del Trípode." En *Aula Intercultural*. Disponible en: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2039_interculturalidad_leng_extranj.pdf [consulta realizada el 08/02/2013].

Delgado Cáceres, I. y A. R. Vidal Luengo. 2012. *Enseñanza del EL2 a mujeres saharauis en Gran Canaria: análisis de necesidades y directrices didácticas*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC.

Delgado García, A. 2005. *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC.

- De Miguel, M. 2005. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Madrid: MEC.
- Dickinson, L. 1995. "Autonomy and Motivation a Literature Review." En *System*. Vol. 23, pp. 165-174.
- Díez Gutiérrez, E. J. Mayo-agosto 2012. "Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las tic en la formación inicial del profesorado." En *Revista de Educación*, nº 358, pp. 175-196
- Dörnyei, Z. y E. Ushioda. 2011. *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Person Education.
- Duart-Montoliu, J. M. 2011. "La Red en los procesos de enseñanza de la Universidad." En *Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, nº 37: *La Universidad Red y en Red*. Vol. 19, pp. 10-13.
- Ebben, M. y J. S. Murphy. 2014. "Unpacking MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship." En *Learning, Media and Technology*. Vol. 39, nº 3, pp. 328-345.
- El Khoutabi, M. 2005. "Breve historia de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo marroquí." En *Aljamía*, nº 16 (Nº especial XV aniversario, vol. I). Consejería de Educación. Embajada de España en Marruecos. Rabat, pp. 66-80.
- Ellis, R. 2006. "Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge." En *Applied Linguistics*. Vol. 27, nº 3, pp. 431-63.
- _____. 2009. "A typology of written corrective feedback types." En *ELT Journal*. Vol. 63, nº 2, pp. 97-107.
- Ellis, R., S. Loewen y R. Erlam. 2006. "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar." En *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 28, pp. 339-368.

- El-Madkouri Maataoui, M. 1995. "La lengua española y el inmigrante marroquí." En *Didáctica*, nº 7. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM, pp. 355-362.
- _____. 2002-2003. "Oralidad, memoria y aprendizaje del español. Caso de los escolares magrebíes." En *Encuentro* nº 13-14, pp. 44-56.
- _____. 2007. "El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español." En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Vol. 1, nº 2, pp. 78-81.
- Ennaji, M. 2002. "Language Contact, Arabization Policy and Education in Morocco." En Rouchdy, A. (ed.) *Language Contact and Language Conflict in Arabic: Variations on a Sociolinguistic Theme*. Oxford: RoutledgeCurzon, pp. 70-90.
- _____. 2005. "Multilingualism, cultural identity, and education in Morocco." Springer: New York.
- Erdal Ayan, O. 2015. "Moodle as Builder of Motivation and Autonomy in English Courses." En *Open Journal of Modern Linguistics*. Vol.5, pp. 6-20.
- Errihani, M. 2006. "Language policy in Morocco: problems and prospects of teaching Tamazight." En *The Journal of North African Studies*. Vol. 11, nº 2, pp. 143-154.
- _____. 2008. "Language attitudes and language use in Morocco: effects of attitudes on 'Berber language policy'." En *The Journal of North African Studies*. Vol. 13, nº 4, pp. 411-428.
- Ettahri, A. 2015. "La difusión de la cultura española en Marruecos a través de los Institutos Cervantes." Vol. 8, nº 1, pp. 45-51.
- Evans, N.W., K. J. Hartshorn y D. Strong-Krause. 2011. "The efficacy of dynamic written corrective feedback for university-matriculated ESL learners." En *System*, nº 39, pp. 229-239.
- Fernández, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- Fernández López, M. C. 2000. "Materiales E/LE. Selección de Manuales y Materiales Didácticos." En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Vol. 6, nº 27, pp. 17-45.
- Fernández López, M. S. 1996. "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico." En Rueda, M. *et al.* (eds.). *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II*. León: Universidad de León, pp. 147-154.
- Fernández Suzor, C. 1993. "Los centros culturales y el Instituto Cervantes en Marruecos." En Morales Lezcano V. (coord.). *Presencia cultural de España en el Magreb: pasado y presente de una relación cultural 'sui generis' entre vecinos mediterráneos*. Madrid: MAPFRE, pp. 169-174.
- Fernández Vítóres, D. 2014. *La lengua española en Marruecos*. Embajada de España-AECID e Instituto de Estudios Hispano-Lusos.
- Ferrando Frutos, I. 2001. *Introducción a la historia de la lengua árabe. Nuevas perspectivas*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.
- Fine, R. 2001. "Hispanismo que viene: Israel y Marruecos." En *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, nº 5, pp. 481-492.
- Flores Alarcia, O., N. Verdú Surroca, P. Giménez Vilagrasa, J. Juárez Mecías, J. A. Mur Escobar y C. Mendiña. 2011. "Web 2.0 en la docencia universitaria: aprendizaje colaborativo a través de la tecnología." En *Electronic journal of research in educational psychology*. Vol. 9, nº. 24, pp. 931-960.
- Freire, P. 1994. *Pedagogy of the oppressed*. London, UK: Continuum.
- Gánem-Gutiérrez, G. A. y K. Roehr. 2011. "Use of L1, metalanguage, and discourse markers: L2 learners' regulation during individual task performance." En *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 21, nº 3, pp. 297-318.
- Gardner, R. 2010. *Motivation and second language acquisition*. New York: Peter Lang.

- Gibson, M. y B. Hufeisen. 2006. "Metalinguistic processing control mechanisms in multilingual learners of English." En *International Journal of Multilingualism*. Vol. 3, nº 2, pp. 139-153
- Gineste Llombart, A. 2006. "Español para árabes multilingües y multiculturales." En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Vol. 12, nº 62, pp. 20-25.
- Glisan, G., K. Dudt y M. Howe,. 1998. "Teaching Spanish through distance education: Implications of a pilot study." En *Foreign Language Annals*, nº 31, pp. 48-66.
- Gobierno de Aragón. *Educacion Permanente Huesca*. Disponible en: <<http://adultosh.educa.aragon.es/>> [consulta realizada el 08/02/2013].
- Gobierno de España. 2006. *RedEle: Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006.html>> [consulta realizada el 08/02/2013].
- Govindasamy, T. 2002. "Successful implementation of e-learning; pedagogical considerations." En *The Internet and Higher Education*. Vol. 4, nº 3-4, pp. 287-299.
- Graiouid S. y T. Belghazi. 2013. "Cultural production and cultural patronage in Morocco: the state, the Islamists, and the field of culture." En *Journal of African Cultural Studies*. Vol. 25, nº 3, pp. 261-274.
- Hamel, R. E. y F. Norbert. 2006. "The teaching of Spanish as a second language in an indigenous bilingual intercultural curriculum." En *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 19, nº 2, pp. 171-188.
- Hamparzoomian, A. (coord.). 2000. *Proyecto de Investigación Educativa: Dificultades y problemas en la enseñanza de la Lengua Española con alumnos marroquíes*. En *BOJA*, nº 2. Disponible en: <http://www.google.es/url?q=http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29005394/inovaci_educ/IFSF%255B2%255D%255B1%255D.docProyectoinvestigaci%25F3nAcogidaalumnadomarroqu%25ED.doc&sa=U&ei=HX5MUaO6L86_P>

[MmkgbgO&ved=0CCsQFjAE&usg=AFQjCNH9VZ7ZCxNg63meEFuQrS4FW35svQ](http://www.aldadis.net/revista9/documentos/04.pdf)> [consulta realizada el 08/02/2013].

- Hamparzoumian, A. y J. Barquín Ruiz. Mayo de 2006. “Los manuales de español y los alumnos marroquíes.” En *Aldadis.net. La revista de educación*, nº 9. Disponible en: <<http://www.aldadis.net/revista9/documentos/04.pdf>> [consulta realizada el 08/02/2013].
- Hassa, S. 2012. “Regulating and negotiating linguistic diversity: top-down and bottom-up language planning in the Moroccan city.” En *Current Issues in Language Planning*, Vol. 13, nº 3, pp. 207-223.
- Hassan, M. S. 2007. “Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models.” En *Computers & Education*, nº 49, pp. 396–413.
- Haukas, A. 2015. “Teachers’ beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach.” En *International Journal of Multilingualism*. Disponible en: DOI: 10.1080/14790718.2015.1041960
- Henry, A. 2014. “The motivational effects of crosslinguistic awareness: developing third language pedagogies to address the negative impact of the L2 on the L3 selfconcept.” En *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol. 8, nº 1, pp. 1-19.
- Higueras García, M. 2004. “Internet en la enseñanza del español.” En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. 2004. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1.061.
- Hobbs, M., y Y. Hynson. 2013. “Development and use of Moodle for online student support.” En *Studies in Self-Access Learning Journal*. Vol.4, nº 3, pp. 196-207.
- Hooper Hansen, G. 1999. “Aprender con el corazón: la perspectiva de Lozanov.” En Arnold, J. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Traducido por Alejandro Valero. Cambridge University Press. Madrid: Cambridge University Press, pp. 229–242.

- Horvat, A., M. Dobrota, M. Krsmanovic y M. Cudanov. 2015. "Student perception of Moodle learning management system: a satisfaction and significance analysis." En *Interactive Learning Environments*. Vol. 23, nº 4, pp. 515-527.
- Hu, G. 2011. "Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners." En *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. Vol. 39, pp. 63–77.
- Infante, L. Marzo-abril 2001. "El español en el reino alauí." En *Nueva Revista*, nº. 74, pp. 64-66.
- Instituto Cervantes. 1997. *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: <<http://www.cvc.cervantes.es>> [consulta realizada el 1/07/2012].
- _____. 1997 – 2015. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/> [consulta realizada el 11/06/2015]
- _____. 1999 – 2015. *DidactiRed*. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactiRed/>> [consulta realizada el 1/07/2012].
- _____. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia del español*. Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva. 3 vol. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [consulta realizada el 1/07/2012].
- Jensen, G. 2005. "The Peculiarities of 'Spanish Morocco': Imperial Ideology and Economic Development." En *Mediterranean Historical Review*. Vol. 20, nº1, pp. 81-102
- Jowi, J. O. 2009. "Internationalization of Higher Education in Africa: Developments, Emerging Trends, Issues and Policy Implications." En *Higher Education Policy*. Vol. 22, nº 3, pp. 263–281.
- Juan Lázaro, O. 2004. "Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje." En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. 2004. *Vademécum*

para la formación de profesores: *Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1.087.

Junta de Andalucía. *Blog Ceper "Cehel."* Centro de Educación Permanente. Disponible en: <<http://cepercehel.blogspot.com.es/p/quienes-somos.html>> [consulta realizada el 1/07/2012].

Krikez, A. 2005. *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*. Tetuán: Imprimerie Al Khalij Al Arabi.

Kuile, H., M. Veldhuis, S. Van Veen, y J. M. Wicherts. 2011. "Bilingual education, metalinguistic awareness, and the understanding of an unknown language." En *Bilingualism: Language and Cognition*. Vol. 14, nº 2, pp. 233-242.

Larsen-Freeman, D. y M. H. Long. 1993. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

Lasagabaster, D. 2001. "The Effect of Knowledge about the L1 on Foreign Language Skills and Grammar." En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 4, nº 5, pp. 310-331.

Leo, J. 2010. *Education for Intercultural Understanding – Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools*. Bangkok: Unesco.

Liddicoat, A. J. y K. Taylor-Leech. 2015. "Multilingual education: the role of language ideologies and attitudes." En *Current Issues in Language Planning*,. Vol. 16, nº 1-2, pp. 1-7.

Llavero Ruiz, E. y A. R. Vidal Luego. 2009. "Reflexiones sobre la interrelación léxica del árabe y el español a propósito de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)." En *Léxico y cultura*, pp. 77-94.

Llisterri, J. 1998. "Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera." En Moreno Fernández, F. *et al.* (eds.). *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE: La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*. Madrid: Universidad de Alcalá, pp. 45-77.

- Long, M. H. y P. A. Porter. 1985. "Group work, interlanguage talk, and second language learning". En *TESOL Quarterly*, nº 19, pp. 207-228.
- Loulido Mourrada, R. 1998. "El bilingüismo en Marruecos." En *La lengua y la literatura española en África*. Ed. C. Casado-Fresnillo, Melilla, pp. 171-185.
- Lozano González, L. 2012. *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita*. Tesis Doctoral. Universidad de Autónoma de Barcelona.
- Macaskill, A. y A. Denovan. 2011. "Developing autonomous learning in first-year university students using perspectives from positive psychology." En *Studies in Higher Education*. Vol. 39, nº 1, pp. 124-142.
- Mady, C. 2014. "Learning French as a second official language in Canada: comparing monolingual and bilingual students at Grade 6." En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 17, nº 3, pp. 330-344.
- Magid, M. y L. Chan. 2012. "Motivating English learners by helping them visualise their Ideal L2 Self: lessons from two motivational programmes." En *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol. 6, nº 2, pp. 113-125
- Marcelo, C., C. Yot, C. Mayor, M. Sánchez Moreno, P. Murillo, J. Rodríguez López y A. Pardo. 2014. "Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?" En *Revista de Educación*. Vol. 363, pp. 334-359.
- Marín, M. 2003. "Julio Tienda (1898-1980) y la enseñanza del español en Marruecos durante el Protectorado." En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, pp. 351-364.
- Martín Mohedano, M. 2004. *La Enseñanza del Léxico Español a través de Internet: Análisis y Comentarios de páginas Web*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Martín Peris, E. 1993. "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias." En *Marco ELE: Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Disponible en:

<http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf> [consulta realizada el 18/06/2015].

Martínez, M. y A. Tey. 2008. “Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES.” En *Revista Electrónica de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 9, nº 1. Universidad de Salamanca, Salamanca. pp. 25-40.

Martínez Lirola, M. Enero 2007. “El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo.” En *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, nº 9, pp. 31-43

Mateu, J., M. J. Lasala y X. Alamán. 2014. “VirtualTouch: A Tool for Developing Mixed Reality Educational Applications and an Example of Use for Inclusive Education.” En *International Journal of Human-Computer Interaction*. Vol. 30, nº 10, pp. 815-828.

Matte Bon, F. 2002. *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Tomo 1. Madrid: Edelsa.

_____. 2004. *Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua*. Tomo 2. Madrid: Edelsa.

_____. Abril 2005. “Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras.” En *Boletín de ASELE*, nº 32, pp. 11-28.

Medina López, J. 1997. *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco Libros.

Melero Abadía, P. 2004. “¿Qué hay detrás de un manual? (I).” En *Didactired*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_04/07062004.htm> [consulta realizada el 08/02/2013].

_____. 2005. “¿Qué hay detrás de un manual? (II).” En *Didactired*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_05/03102005.htm> [consulta realizada el 08/02/2013].

- _____. 2006. “¿Qué hay detrás de un manual? (III).” En *Didactired*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_06/19062006.htm [consulta realizada el 08/02/2013].
- Méndez García, M. C. y V. Pavón Vázquez. 2012. “Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia.” En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 15, nº 5, pp. 573-592.
- Mitchell, R. 2000. “Anniversary article. Applied linguistics and evidence-based classroom practice: the case of foreign language grammar pedagogy.” En *Applied Linguistics*. Vol. 21, nº 3, pp. 281-303.
- Mogashana, D., J. Case y D. Marshall. 2012. “What do student learning inventories really measure? A critical analysis of students' responses to the Approaches to Learning and Studying Inventory.” En *Studies in Higher Education*. Vol. 37, nº 7, pp. 783-792.
- Monti, S., y F. San Vicente. 2006. “Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/EL en e-learning.” En *RedELE, Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, nº 8.
- Moore, D. 2006. “Plurilingualism and strategic competence in context.” En *International Journal of Multilingualism*. Vol. 3, nº 2, pp. 125-138.
- Moreno Fernández, F. Julio 1995. "El español en el mosaico del Magreb". En *Cuadernos Cervantes*, nº 3, pp. 9-16.
- Moscoso García, F. 2011. “El árabe marroquí: Una lengua y no un dialecto. Educar en la lengua materna.” En *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, nº 10. Disponible en: <http://www.arabemarroqui.es/Recursos/TEIMLenguamaternaeducacion.pdf> [consulta realizada el 08/02/2013].

- Moustaoui, A. 2004. "Conflicto lingüístico y política lingüística en Marruecos: una propuesta de análisis". En *Documentos del Congreso. Diversidad lingüística, sostenibilidad y paz, Linguapax*, Barcelona.
- _____. 2005. "La diglosia y la poliglosia como proceso de subordinación lingüística: estudio del caso de Marruecos". En *Revista de Estudios de Dialectología Norteafricana y Andalusí*. Vol. 9, pp. 139-149.
- _____. 2007. *Lenguas, identidades y discursos en Marruecos*. Tesis doctoral publicada, Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 382 pp.
- _____. 2009. "Lenguas, identidades, poder y discurso en Marruecos: Una propuesta de análisis." En *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos (REIM)*, nº 7, pp. 34-41.
- Muñoz, J. M. 2008. "NNTT, TIC, NTIC, TAC... en educación ¿pero esto qué es?" Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_773/a_10430/10430.pdf [consulta realizada el 19/03/2015].
- Muñoz Sánchez-Brunete, J. 2003. "La enseñanza del español en los países del Magreb. Datos generales." En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, pp. 307-349.
- Naji, J. E. 2009. "Educación en medios ante la brecha digital en los países del Sur." En *Comunicar*, nº 32, v. XVI, pp 41-50.
- Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, S. L. 2005. "Forgiving ourselves and forging ahead: Teaching grammar in a new millennium." En *The English Journal*. Vol. 94, nº 4, pp. 70-75.
- Ounanane, A. 2005. "El español en los países árabes." En *Fiape. I Congreso Internacional: El español lengua del futuro*. Toledo, pp. 20-23.

- Paquet, P. L. 2012. *Propuesta didáctica adaptada a la enseñanza de la gramática del español para francófonos y anglófonos basada en análisis de errores*. Trabajo fin de Máster. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante.
- Pastor, C. A. 2005. “El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior.” En *Revista de Educación*, nº. 337, pp. 13-36.
- Pérez-Vidal, C. 2015. “Practice makes best: contrasting learning contexts, comparing learner progress.” En *International Journal of Multilingualism*. DOI: 10.1080/14790718.2015.1071019.
- Porcaro, D. S. 2014. “Educational change in Oman: a design research study of personal, institutional, and societal reactions to collaborative knowledge building.” En *Technology, Pedagogy and Education*. Vol. 23, nº 2, pp. 199-223.
- Ramos, A., P. Afonso, A. Cruchinho, F. Delgado, G. Almeida Ramos y A. Sapeta. 2013. “Pedagogical changes towards the implementation of the Bologna Process: indicators’ structure of measurement.” En *Journal of Further and Higher Education* DOI 10.1080/0309877X.2013.778963
- Real Academia Española. *Diccionario de lengua española*. Disponible en: <www.rae.es> [consulta realizada el 1/07/2012].
- Revista Cuadernos de Rabat*. 2005. Nº 13. Consejería de Educación en Marruecos; Embajada de España.
- Richardson, J. 2012. “The attainment of White and ethnic minority students in distance education.” En *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 37, nº 4, pp. 393-408.
- Rodríguez Paniagua, L. R. 2001. *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca. Publicada en *Biblioteca redELE 2005*. 2º semestre, nº 4. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_10Rodriguez_Panigua.pdf?documentId=0901e72b80e3ce9d> [consulta realizada el 28/01/2014].

- Roldán Romero, M. 2005 "El español en el contexto sociolingüístico marroquí: evolución y perspectivas (I)." En *Revista Aljamía*: Consejería de Educación en Marruecos; Embajada de España, nº 16, pp. 55-62.
- _____. 2006. "El español en el contexto sociolingüístico marroquí: evolución y perspectivas (II)." En *Revista Aljamía*: Consejería de Educación en Marruecos, Embajada de España, nº 17, pp. 67-71.
- Román Mendoza, E. 2002. "Web-based Instructional Environments: Tools and Techniques for effective Second Language Acquisition." En Cantos, P. y P. Pérez (ed.). *New Trends in Computer Assisted Language Learning/Teaching*. Cuadernos de Filología Inglesa. Monografía 11.1. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 33-60.
- Roncel Vega, V. M. 2007. "El rendimiento en ELE en la enseñanza reglada: un modelo explicativo." En *marcoELE: Revista De Didáctica ELE*, nº 5, pp. 1-11.
- Rué, J. 2009. *El Aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ruipérez, G. 1997. "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)." En *Carabela*, nº 42. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, pp. 5-25.
- Ruiz de Zarobe L. y Y. Ruiz de Zarobe. 2015. "New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction." En *International Journal of Multilingualism*. Disponible en: DOI: 10.1080/14790718.2015.1071021
- Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. 2004. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.
- Sánchez Lobato, J. et al. 2003. *Carabela nº 54: La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, Sociedad Española de Librería.

- Santos de la Rosa, I. 2012. "Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos." En *Marco ELE: Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/santos-dificultades_arabofono.pdf> y <<http://marcoele.com/dificultades-arabofonos/>> <http://marcoele.com/descargas/14/santos-dificultades_arabofono.pdf> [consulta realizadas el 21/02/2013].
- Santos Gargallo, B. 2001. "El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo." En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. 2004. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 391-415.
- Santos Gargallo, I. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Saorín Martínez, A. 2012. *Moodle 2.0. Manual del profesor*. Disponible en: <<http://recursos.cepindalo.es/Moodle/mod/resource/view.php?id=13104>> [consulta realizada el 01/07/2013].
- Saravia, E. y M. Bernaus. 2008. "Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas." En *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, nº 10, pp. 163-184.
- Sarmiento, R. y F. Vilches (coord.). 2009. *La Calidad del Español en la Red: Nuevos Usos de la Lengua en los Medios Digitales*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Sayahi, L. 2004. "The Spanish language presence in Tangier, Morocco: a sociolinguistic perspective." En *The Afro-Hispanic Review*. Vol. 23, nº 2, pp. 54-61.
- _____. 2005. "Language and identity among speakers of Spanish in northern Morocco: Between ethnolinguistic vitality and acculturation." En *Journal of Sociolinguistics*. Vol. 9, pp. 95-107.

- _____. 2007. "El español en el norte de Marruecos: historia y análisis." En *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, nº 7, pp. 78-99.
- Segoviano, C. (ed.). 1996. *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana.
- Selim, H. 2007. "Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models". En *Computers & Education*, nº 49, pp. 396-413.
- Serghini, A. 2005. "La evolución del español en la enseñanza secundaria marroquí: Breve recorrido histórico, estado actual y perspectivas" En *Revista Cuadernos de Rabat*. Nº Especial Consejería de Educación. Embajada de España en Marruecos. Rabat.
- Shraim, K. y Z. Khlaif. 2010. "An e-learning approach to secondary education in Palestine: opportunities and challenges." En *Information Technology for Development*. Vol. 16, nº 3, pp. 159-173.
- Siles Artés, J. 1985. *Historias para conversar: nivel básico*. Alcobendas, Madrid: SGEL, Sociedad General Española de la Librería.
- _____. 1992. *Didáctica del español para extranjeros*. Madrid: Pablo Montesino.
- _____. 1994. *Ejercicios prácticos de pronunciación de español*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de la Librería.
- Simpson, A. 2015. "Designing pedagogic strategies for dialogic learning in higher education." En *Technology, Pedagogy and Education*. [Disponible en: DOI 10.1080/1475939X.2015.1038580]
- Sitman, R. 1998. "Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza de E/LE." En *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html> [consulta realizada el 21/02/2013].

- Soler-Espiauba, D. 2004. "La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante". En *Revista redELE*, nº 0, Madrid.
- Suzuki, W. y N. Itagaki. 2007. "Learner metalinguistic reflections following output-oriented and reflective activities." En *Language Awareness*. Vol. 16, nº 2, pp. 131-146.
- Tassakourt, R. Z. 2005. *Guía de español para magrebíes*. Madrid: Espasa Calpe, D.L. 287 p.
- Torijano Pérez, J. A. 2003. *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: expresión escrita*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Trentin, G. 2003. "Gestire la complessità dei sistemi di e-learning." En *Actas del convenio Didamatica*, Génova, pp. 1-8.
- Trujillo Torres, J. M. y L. Hinojoso Lucena. 2010. "Apropiación de recursos y estrategias 2.0 para la innovación educativa en la docencia universitaria." En *Enseñanza & Teaching*, Vol. 28, nº 2, pp. 61-77.
- ULPGC. 05-09-2012. "Visita de una delegación de la Universidad de Ibn Zohr en Agadir." Disponible en: <http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=noticia&ver=050912agadir> [consulta realizada el 08/02/2013].
- Vez Jeremías, J. M. 2001. "Aportaciones de la lingüística contrastiva." En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. 2004. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 147-152.
- Villalba Martínez, F. (coord.) 2001. *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Secretaria General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- _____. 15 de Junio de 2007. *La Enseñanza de Segunda Lenguas a Inmigrantes*. En *Linred. Lingüística en la red*, nº 5. Disponible en:

<http://www.linred.es/numero5_anexo1.html> [consulta realizada el 08/02/2013].

Vögtle M. y K. Martens. 2014. "The Bologna Process as a template for transnational policy coordination" En *Policy Studies*. Vol. 35, nº 3, pp. 246-263.

VV.AA. *Carabela*. 1997. Nº 42: *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

_____. *Carabela*. 2003. Nº 53: *La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

Vygotskij, L. S. 1978. *Mind and society*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Zmas, A. 2014. "Global impacts of the Bologna Process: international perspectives, local particularities." En *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Vol. 2, pp. 1-20.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: ENCUESTA A LOS ALUMNOS	III
ANEXO II: ANOTACIONES DEL MARCO TEÓRICO.....	VII
II.1. Análisis contrastivo entre el español y el árabe.....	IX
II.2. Consonante uvular	X
II.3. Consonante faríngea	XI
ANEXO III: DOCUMENTOS DEL CURSO <i>APRENDO ESPAÑOL A1</i>.....	XIII
III.1. Documento Antes de empezar.....	XV
III.2. Test 1: Prueba de nivel	XX
III.3. Cuestionario 1: Características de los alumnos.....	XXIV
III. 4. Unidad 1: Hola, bienvenid@	XXVI
III. 5. Unidad 2: Datos personales.....	XLVIII
III. 6. Unidad 3: Descripción física	XVIII
III. 7. Unidad 4: Localizar lugares	XXXVI
III. 8. Unidad 5: Moverse en la ciudad.....	LXII
III. 9. Unidad 6: Describir el hogar familiar	LXXXVII
III.10. Unidad 7: Acciones habituales	CVI
III.11. Cuestionario 2: Cuestionario de la evaluación de la calidad del curso	CXXII
III.12. Test 2: Examen presencial final	CXXIV
III.13. Actividades extra.....	CXXIX
ANEXO IV: ABREVIATURAS USADAS EN EL TRABAJO.....	CXLI

ANEXO I: ENCUESTA A LOS ALUMNOS

A continuación pasamos el contenido íntegro de la encuesta que se le dio a los alumnos en 2012.

Encuesta

Edad

Sexo

Curso que estás estudiando

¿Trabajas?

Lugar de nacimiento

Nombre de tu Universidad

¿Qué idiomas hablas de manera correcta?

Con el fin de conocer tu opinión te pedimos que respondas a las siguientes preguntas.

Agradecemos tu colaboración.

Tiempo estimado de realización: 5 minutos.

1. ¿Usas las Nuevas tecnologías de Internet?
2. ¿Tienes ordenador personal?
3. Marca las nuevas tecnologías que más utilizas en tu vida diaria
SKYPE GOOGLE FACEBOOK TWENTY MOODLE
Puedes escribir otras que no aparezcan en la lista
4. ¿Tienes un blog? Si has respondido que sí, por escribe su dirección
5. ¿Has hecho algún curso online?
6. ¿Te gustó?
7. Si realizaste un curso online ¿Tuviste algún problema? Señala en la siguiente lista:
El acceso al curso por culpa de Internet
No tengo ordenador personal y tuve problemas
Escribe un comentario....
8. ¿Te gustaría aprender español?
9. ¿Por qué?
10. ¿Para qué quieres aprender español?
Para hacer turismo
Para trabajar
Para conocer nuevos amigos
Escribe un comentario....

ANEXO II: ANOTACIONES DEL MARCO TEÓRICO

II.1. Análisis contrastivo entre el español y el árabe

Exponemos a continuación el sistema fonético árabe y español para poder contrastar¹ ambas lenguas:

Consonantes árabes:											
	Labial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Palatal	Velarizada		Velar	Ovular	Faringal	Glotal
						Dental	Alveolar				
Oclusiva	/b/		/t/ /d/			/tˤ/ /dˤ/		/k/	/q/		/ʔ/
Nasal	/m/		/n/								
Fricativa		/f/	/θ/ /ð/	/s/ /z/	/ʃ/ /dʒ/		/sˤ/ /ðˤ/	/x/ /χ/		/ħ/ /ʕ/	/h/
Lateral			/l/								
Vibrante			/r/								
Semivocales					/j/			/w/			

Consonantes del español:							
	Labial	Labio-dental	Interdentales	Dental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	/p/ /b/			/t/ /d/			/k/ /g/
Africadas						/tʃ/	
Nasales	/m/				/n/	/ɲ/	
Fricativas		/f/	/θ/		/s/	/ʃ/	/x/
Laterales					/l/	/ʎ/	
Vibrantes					/r/ /r̄/		

Vocales árabes²:

Breves		Largas	
i	u	i:	u:
a		a:	

Vocales del español³:

¹ Tabla e información del análisis contrastivo disponible en: <<http://teresaid.blogspot.com.es/>> [consulta realizada el 02/03/2015].

² Información disponible en: <<http://webs.uvigo.es/h06/weba575/ldm/resumos/ARABE/arabe.htm>> [consulta realizada el 02/03/2015].

³ Información disponible en: <http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_esp/fonetica_espanol_segmental.html> [consulta realizada el 02/03/2015].

		Anterior	Central	Posterior
Vocales	Alta	i		u
	Media		e	o
	Baja		a	

Tras las tablas presentadas, se obtienen las siguientes conclusiones:

a) Elementos comunes:

/t/ /b/ /d/ /f/ /θ/ /s/ /l/ /r/ /m/ /n/

b) Elementos del español que no son comunes con el árabe:

/p/ /r/ /g/ /tʃ/ /ɲ/ /j/ /ʎ/

c) Elementos del árabe que no son comunes con el español:

/ð/ /z/ /ʃ/ /dʒ/ /j/ /k/ /x/ /w/ /q/ /ɣ/ /ħ/ /ʕ/ /ʔ/ /h/ /tˤ/ /dˤ/ /sˤ/ /ðˤ/

En nuestro caso, la enseñanza del español a arabófonos, nos interesa los dos primeros puntos.

II.2. Consonante uvular

Una consonante uvular⁴ es una consonante articulada con la parte posterior de la lengua colocada contra o cerca de la úvula, es decir, más atrás en la boca que las velares. Las consonantes uvulares pueden ser oclusivas, fricativas, nasales, róticas o aproximantes (aunque la carta del AFI carece de un signo específico para la aproximante, y se usa el signo de la fricativo afectado de diacríticos). Las africadas uvulares son posibles pero tipológicamente son escasas (aparecen en algunos dialectos meridionales de alto alemán, así como en algunas

⁴ Información disponible en: <<http://www.datuopinion.com/consonante-uvular>> [consulta realizada el 02/03/2015].

lenguas indígenas de América, incluso es posible encontrar africadas uvulares ejectives en Lillooet y georgiano).

Las consonantes uvulares que tienen signos específicos en el AFI son:

AFI	Descripción	Ejemplo			
		Lengua	Orthografía	AFI	Significado
N	nasal uvular	japonés	日本 <i>Nihon</i>	[ni.hoɴ]	'Japón'
ŋ	oclusiva uvular sorda	Kazakh	Қазақ <i>Qazaq</i>	qazaq	'Kazakh'
ŋ̃	oclusiva uvular sonora	Inuktitut	utirama	[ʔutiɡama]	'porque he vuelto'
χ	Fricativa uvular sorda	Español de España	enjuto	[ɛ̞n'χu̞to]	'seco, delgado'
ɣ̞	Fricativa uvular sonora	Lakhota (ortografía LLC)	aǵúyapi	[,ʔa'ɣ̞ʝaɸ'i]	'pan'
R	Vibrante uvular	Francés (Dialecto parisino estándar)	Paris	[pa'ri]	'París'
q'	Eyectiva uvular	Quechua	q'allu	['q'álu]	'salsa de tomate'
ɢ	Implosiva uvular sonora	Mam		[ɢ'a]	'fuego'

En las lenguas del mundo las consonantes uvulares aparecen en muchas lenguas africanas y de Oriente Medio (por ejemplo, en árabe), en las lenguas indígenas de América y en algunas áreas del Cáucaso. Sin embargo, están totalmente ausentes en el Pacífico (lenguas australianas, lenguas papúes y lenguas austronesias). En algunas partes del Cáucaso y el noroeste de Norteamérica, prácticamente todas las lenguas poseen oclusivas y fricativas uvulares.

En Europa noroccidental se encuentran dos variantes de R uvular, estos sonidos se encuentran en francés y otras lenguas germánicas, por lo que se ha pensado que la presencia de dichos sonidos se debe al contacto lingüístico.

II.3. Consonante faríngea

Una consonante faríngea⁵ es un tipo de consonante que se articula con la raíz de la lengua contra la faringe.

Consonantes faríngeas según el Alfabeto Fonético Internacional (AFI):

IPA	Descripción	Ejemplo (Somalí)		
		Ortografía	IPA	Significado
ʕ	Fricativa faríngea sonora	caadi	[ʕa:di]	normal
ħ	Fricativa faríngea sorda	xood	[ħo:d]	caña

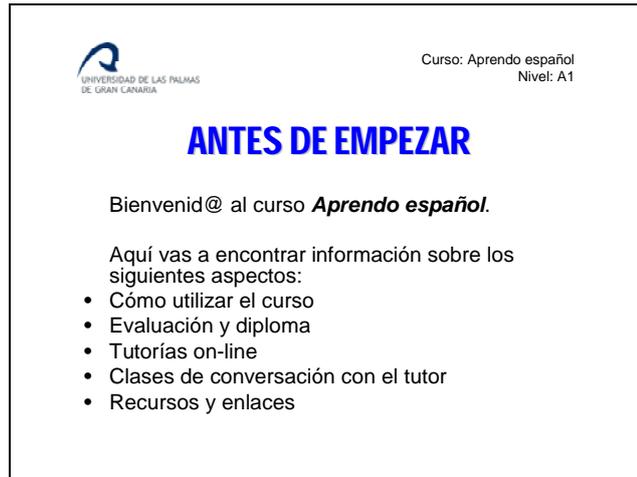
⁵Información disponible en: <http://es.mashpedia.com/Consonante_far%C3%ADngea> [consulta realizada el 02/03/2015].

ANEXO III: DOCUMENTOS DEL CURSO *APRENDO ESPAÑOL A1*

III.1. Documento *Antes de empezar*

El documento que se les subió a los alumnos estaba en PowerPoint y traducido a francés. Para que fuera más atractivo el PowerPoint se incrusto en Slideshare. Con esta herramienta gratuita, puedes compartir presentaciones o incrustarlas en Moodle. Aquí ponemos el contenido del documento en español.

Diapositiva 1



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

Curso: Aprendo español
Nivel: A1

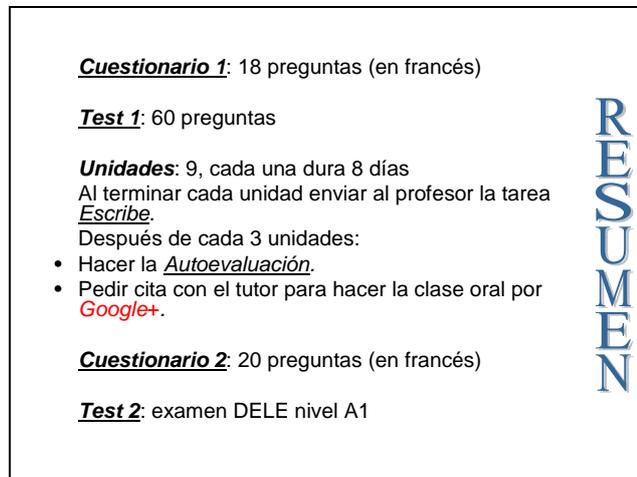
ANTES DE EMPEZAR

Bienvenid@ al curso ***Aprendo español.***

Aquí vas a encontrar información sobre los siguientes aspectos:

- Cómo utilizar el curso
- Evaluación y diploma
- Tutorías on-line
- Clases de conversación con el tutor
- Recursos y enlaces

Diapositiva 2



Questionario 1: 18 preguntas (en francés)

Test 1: 60 preguntas

Unidades: 9, cada una dura 8 días
Al terminar cada unidad enviar al profesor la tarea **Escribe.**

Después de cada 3 unidades:

- Hacer la **Autoevaluación.**
- Pedir cita con el tutor para hacer la clase oral por **Google+.**

Questionario 2: 20 preguntas (en francés)

Test 2: examen DELE nivel A1

RESUMEN

Diapositiva 3

CÓMO UTILIZAR EL CURSO

UTILIZACIÓN DEL CURSO

Trabajar una unidad es muy sencillo. Solo tienes que seguir el orden de las secciones. Dentro de las secciones puedes encontrar: documentos en PDF con enlaces de videos y documentos en Word. Además podrás auto corregirte ya que se añaden las soluciones de las actividades.

ESTRUCTURA DE LAS UNIDADES

En este nivel A1 encontrarás nueve unidades, dos cuestionarios, dos test de evaluación, y tres test de autoevaluaciones.

Cada unidad consta de seis secciones, que son:

- Introducción
- Aprende vocabulario
- Practica gramática
- Pronunciación y ortografía
- Conoce la cultura
- Escribe

Diapositiva 4

CÓMO UTILIZAR EL CURSO

- **Introducción:** Primero aparece un documento PDF con el título de la unidad y un cuadro resumen que describe los objetivos y los contenidos que se van a trabajar. Le sigue un enlace de un video, que sirve para presentar las estructuras funcionales de la unidad, acompañado de la transcripción.
- **Aprende vocabulario:** En esta sección se muestran varios temas de vocabulario con la ayuda de imágenes. Podrás poner en práctica lo que aprendas con una serie de ejercicios. En muchos casos hay audiciones, con transcripciones, y le siguen actividades de comprensión auditiva.
- **Practica gramática:** Cada sección de gramática explica y pone en práctica los puntos gramaticales de la unidad.
 - a) Primero deberás leer las explicaciones de los puntos gramaticales, traducidos a francés, en un documento en PDF.
 - b) Después puedes realizar una serie de ejercicios variados en los que practicarás lo que has aprendido.
- **Pronunciación y ortografía:** Primero hay actividades, casi siempre auditivas, para practicar diferentes aspectos de la pronunciación española. Después se explican aspectos ortográficos concretos que contienen ejercicios prácticos.
- **Conoce la cultura:** Esta sección tiene textos con actividades de comprensión lectora orientadas a conocer la cultura española e hispanoamericana.
- **Escribe:** En este apartado vas a practicar todo lo que has aprendido en la unidad con actividades que desarrollan la expresión escrita. El documento es un Word donde puedes escribir. El texto final lo tendrás que enviar al tutor por email.

Diapositiva 5

CÓMO UTILIZAR EL CURSO

En cada unidad, y en diferentes secciones, encontrarás el apartado **Extra**. Aquí encontrarás enlaces de audio para practicar lo visto en la unidad.

Cada cuestionario consta de varias preguntas y son:

- **Cuestionario 1:** Sirve para conocer las características de los alumnos.
- **Cuestionario 2:** Aquí evaluarás diferentes aspectos del curso como por ejemplo, el docente, las actividades, etc.

Los test del curso son:

- **Test 1:** Se evalúa los conocimientos previos de español del alumno. Hay que responder a 60 preguntas en donde hay que elegir la respuesta correcta.
- **Test 2:** Sirve para comprobar si has conseguido los contenidos de español que pertenecen a este nivel.

Después de cada tres unidades se incluye un test de autoevaluación.

- [Autoevaluación 1](#)
- [Autoevaluación 2](#)
- [Autoevaluación 3](#)

Diapositiva 6

CÓMO UTILIZAR EL CURSO

ACTIVIDADES

A lo largo del curso **Aprendo español** podrás realizar una amplia gama de actividades. Por ejemplo, para aprender vocabulario encontrarás ejercicios como asociación de palabras a fotografías o a frases, o completar palabras con letras.

Para practicar la gramática tendrás actividades tales como, elegir entre diferentes opciones, escribir verbos en su forma correcta, localizar y corregir errores o crear frases completas. Es importante que utilices correctamente la puntuación, por ejemplo, usar mayúsculas al comienzo de cada frase, poner signos de interrogación o puntos.

Otro tipo de ejercicios que encontrarás consiste en ordenar frases o diálogos y completar tablas.

Para comprobar tus respuestas se añaden las soluciones al final de cada sección, a excepción de la última, *Escribe*, porque hay que enviar los resultados al profesor.

A través del foro se prestará ayuda diaria a todo aquel alumno que lo solicite, aclarando dudas o enviándole actividades de refuerzo.

Diapositiva 7

EVALUACIÓN Y DIPLOMA

La finalidad es evaluar las siguientes destrezas en el alumnado:

- expresión oral
- expresión escrita
- comprensión auditiva
- comprensión lectora
- comprensión audiovisual
- interacción oral
- interacción escrita

Según lo expuesto en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (o MCERL)* los puntos a evaluar son:

- Comprender
- Hablar
- Expresión escrita

Diapositiva 8

EVALUACIÓN Y DIPLOMA

Comprender:

- Comprensión auditiva: Reconoce palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
- Comprensión de lectura: Comprende palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.

Hablar:

- Interacción oral: Puede participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y le ayude a formular lo que intenta decir. Plantea y contesta preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
- Expresión oral: Utiliza expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce.

Expresión escrita: Es capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sabe rellenar formularios con datos personales, por ejemplo su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario del registro de un hotel.

Diapositiva 9

EVALUACIÓN Y DIPLOMA

ANTES DE EMPEZAR EL CURSO

Los alumnos deben enviar:

- **Questionario 1.** Documento en francés con 18 preguntas para rellenar. Permitirá conocer el tipo de alumnado, sus características y gustos.
- **Test 1.** Prueba de nivel de español tipo test con 60 preguntas. Los resultados evaluarán el nivel de español de cada alumno.

DURANTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Se evaluará al alumnado con la tarea que tendrá que enviar al tutor tras terminar cada unidad, y que es la sección **Escribe**. En las tareas de escritura se evaluará la expresión escrita teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Ortografía
- Puntuación
- Cohesión
- Coherencia
- Uso del vocabulario y la gramática de la unidad

Diapositiva 10

EVALUACIÓN Y DIPLOMA

Además en las clases de conservación realizadas por **Google+** (que se realizarán tras terminar tres unidades) se evaluará sobre todo la expresión e interacción oral del alumno. Aquí también se tendrá presente la comprensión tanto lectora como auditiva.

El total de las sesiones de conversación, que tendrá el alumnado, será de cuatro. Las tres primeras tras el término de cada bloque de tres unidades, y la última como parte del examen de DELE. En cada sección se le evaluará con una conversación la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la interacción oral y la expresión oral, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Fluidez
- Corrección
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comunicación interactiva

Como proceso de **Autoevaluación** hay que completar un test que aparece después de cada tres unidades. Se evalúa la gramática, el vocabulario y las estructuras de conversación que has aprendido en la unidad. Los resultados te ayudarán a valorar tu evolución y te permitirá ver tus resultados al finalizar.

Diapositiva 11

EVALUACIÓN Y DIPLOMA

PARA TERMINAR EL CURSO

Tras terminar la última lección, los alumnos deben enviar:

- **Questionario 2.** Documento para evaluar la calidad del curso con 20 preguntas.
- **Test 2.** Se trata de un examen DELE nivel A1 con cuatro partes, que acreditarán si el alumnado ha conseguido el nivel A1.

DELE es el Diploma de español. El nivel A1 (según **MCERL**) acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente en cualquier lugar del mundo hispanohablante, encaminadas a satisfacer necesidades inmediatas. El examen consta de las siguientes partes:

- Comprensión de lectura (45 min.).
- Comprensión auditiva (20 min.).
- Expresión e interacción escrita (25 min.).
- Conversación (15 min. + 15 min. de preparación).

DIPLOMA

Al finalizar y superar el curso, se le entregará al alumno un diploma que acredita que ha realizado el curso **Aprendo español**, nivel A1. Dicho diploma estará firmado y acreditado por las Universidades de **Las Palmas de Gran Canaria** y de **Ibn Zohr de Agadir**.

Diapositiva 12

TUTORÍAS ON-LINE

El profesor te ayudará en todo momento.

El hecho de que el curso se realice híbrido no significa que no puedas contar con la ayuda de un profesor real.

Con el curso **Aprendo español** tendrás un tutor dedicado que te corregirá, te apoyará y te guiará en tu proceso de aprendizaje para que te resulte más fácil aprender español.

Podrás enviarte la composición escrita de cada unidad para que te la corrija y preguntarte cualquier duda.

Diapositiva 13

CLASES DE CONVERSACIÓN CON EL TUTOR

Las clases de conversación con el tutor del curso **Aprendo español** han sido desarrolladas específicamente para practicar los contenidos de cada unidad del curso.

Tienes que concertar una cita con el profesor cada vez que termines tres unidades. La lección tendrá lugar a través de **Google+**, herramienta parecida a **Skype**, que te permitirá comunicarte en español con el tutor. Para usar este recurso tienes que abrirte una cuenta en www.gmail.com.

Cada una de estas clases está meticulosamente preparada para que aprendas a expresarte con fluidez y para que pongas en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del curso. El profesor, nativo, titulado y con experiencia en la formación te ayudará a:

- Quitarte el miedo y la vergüenza a la hora de hablar en español.
- Ganar fluidez y creatividad lingüística para que seas capaz de comunicarte de forma efectiva, aun teniendo pocos recursos.
- Eliminar los errores más comunes de los marroquíes hablando en español.

Además, hemos desarrollado un método que permite a los principiantes empezar a hablar desde el primer momento.

Diapositiva 14

CLASES DE CONVERSACIÓN CON EL TUTOR

ALGUNAS CLAVES PARA MANTENER UNA BUENA CONVERSACIÓN EN ESPAÑOL:

Pueden ser muchas las veces en las que queramos mantener una buena conversación en español: además del entorno laboral o de las entrevistas de trabajo en español, podemos encontrar situaciones inesperadas en las que sea importante para nosotros transmitir una buena imagen, o momentos en los que bien nos apetezca o bien necesitemos iniciar una conversación con alguien desconocido.

Son miles las distintas situaciones en las que puede interesarnos especialmente "quedar bien" y ser capaces de responder no sólo a las preguntas que nos formulen, sino que nuestras respuestas den pie a continuar una charla determinada. A veces, incluso, decidimos ponernos a prueba a nosotros mismos y optamos por vencer el "pánico" que podamos tener a hablar en español, forzándonos a mantener una conversación para practicar el idioma.

Para practicar el español a través de una conversación, es recomendable que sepamos escuchar, que podamos preguntar después y que de esta manera, demos nuestro interés. Para mostrar interés, existen muletillas o expresiones que, como en español, nos permiten ir asintiendo o afirmando ocasionalmente, entre frase y frase. Seguro que alguna vez habéis escuchado a alguien decir *¿de verdad?* o *Ya veo* mientras asentía con la cabeza.

A la hora de formular alguna pregunta es importante que éstas inviten a respuestas extensas y no sólo a un sí o a un no. Para ello podéis empezar las preguntas con los interrogativos *cómo*, *por qué* o *qué*, entre otros. Si ponéis en práctica estos dos últimos puntos, habrá quedado claro que mantenéis una escucha activa y que hay interés por la conversación.

Todo es cuestión de practicar y obligarse. El miedo y la vergüenza se acaban perdiendo y en su lugar aparecen la espontaneidad y la naturalidad. No importa equivocarse, el que no se equivoca no aprende y una cosa es segura, si no sales contento con los resultados de una primera conversación, en la siguiente ya habrás aprendido lo que no te conviene hacer o decir.

- a. Por las tardes b. Por las noches c. Por las mañanas
6. En esta casa no..... calefacción.
a. está b. tiene c. hay
7. ¿Tienes..... para beber?
a. alguien b. algo c. alguno
8. Me..... muy bien tus amigos.
a. llevo b. caen c. gustan
9. Me..... mucho tus zapatos.
a. gustan b. gusta c. gustas
10. No he..... a Julio esta mañana.
a. veído b. visto c. viendo
11. Ya no compro cigarrillos, he..... fumar.
a. dejado de b. acabado a c. terminado
12. Todavía vive en España porque sigue..... en Madrid.
a. trabajar b. trabajando c. trabajado
13. No estaba, después de comer le..... a llamar.
a. seguiré b. volveré c. comenzaré
14. tenía sueño, me eché la siesta.
a. Por que b. Como c. Así que
15. ¿Has comprado la comida para el gato? Si,..... he puesto en el armario.
a. lo b. le c. la
16. Tenemos un regalo para vosotros,..... vamos a llevar esta tarde.
a. os le b. os los c. os lo
17. Entonces..... a las diez en la Plaza Mayor.
a. nos quedamos b. quedamos c. citamos
18. Señor Martínez, ¿..... va bien a las tres?
a. se b. le c. te
19. Tenía mucha prisa,..... cogí un taxi.
a. como b. para c. así que
20. ¿Qué haces, vienes..... te quedas?
a. o b. ni c. si
21. Deben....., aproximadamente, las cinco.
a. ser b. estar c. de ser
22. ¿..... vamos al cine?

- a. harán b. hacen c. hagan
57. De haber salido antes, a tiempo.
- a. haber llegado b. hayamos llegado c. habríamos llegado
58. No nos invitó a ir el domingo, el sábado.
- a. si no b. sino que c. sino
59. Hicimos la estantería a medida y nos ha quedado a pedir de
- a. ojo b. cabeza c. boca
60. No creas que enfadado.
- a. esté b. haya estado c. estoy

III.3. Cuestionario 1: Características de los alumnos

Este cuestionario lo realizaron los alumnos directamente en Moodle. Sirve para conocer a los alumnos, en cuanto a gusto y aficiones. Lo tenían que realizar antes de empezar la primera unidad. Para su mayor entendimiento lo traducimos al francés. Consta de 18 preguntas.

Cuestionario 1

Por favor responde en francés a las siguientes preguntas:

1. Hombre o mujer
2. ¿Qué edad tienes?
3. ¿Dónde vives habitualmente?
¿Dónde vives mientras estudias en la universidad?
4. ¿Trabajas o solo estudias?
5. ¿Qué estás estudiando?
6. ¿Qué idiomas hablas?
 - a. Árabe-marroquí
 - b. Francés
 - c. Inglés
 - d. Alemán
 - e. Bereber
 - f. Otros...

7. ¿Por qué quieres estudiar español?
- Para aprenderlo
 - Para trabajar
 - Para hablar con amigos
 - Para viajar
 - Otros...
8. ¿Cuántos años llevas estudiando español?
9. ¿Estudias alguna otra lengua?
Si la respuesta es afirmativa indica cuál o cuáles.
10. ¿Has estado en algún país donde se hable español?
Si la respuesta es afirmativa indica dónde.
11. ¿Conoces palabras en español?
Si la respuesta es afirmativa indica cuáles.
12. ¿Conoces gente que hable español?
Si la respuesta es afirmativa indica si hablas con ellos en este idioma.
Si no hablas con ellos en español, ¿en que lengua(s) hablas?
13. ¿Conoces a alguien que sea de alguna zona de España o de Hispanoamérica?
Si la respuesta es afirmativa indica de dónde.
14. A la hora de aprender un idioma ¿qué es para ti lo más importante? Marca las opciones:
- Gramática
 - Vocabulario
 - Fonética
 - Ortografía
 - Leer y entender textos
 - Escuchar y entender audiciones
 - Escribir
 - Hablar y entender a otras personas
 - Otros
15. ¿Con que tipos de textos te gustaría trabajar? Marca las opciones:
- Periódicos
 - Poemas
 - Trabalenguas
 - Anuncios

- e. Programas de radio
- f. Juegos
- g. Canciones
- h. Otros...

16. ¿Crees que aprender español es más difícil que aprender francés?

17. ¿Qué cualidades tiene que tener una clase ideal de idiomas?

18. ¿Qué características no debe tener una clase ideal?

III. 4. Unidad 1: Hola, bienvenid@

En esta unidad vamos a hablar sobre la forma de saludar y despedirse en español. Para ello vamos a aprender:

Objetivos	Contenidos			
	Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
<p>Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como:</p> <p>Interactuar oralmente con otras personas para saludar, despedirse y presentarse.</p>	<p>Vocabulario referido a los saludos y las despedidas: <i>¡Hola!, ¿Qué tal?, Buenos días, Hasta luego...</i></p> <p>Números del 1 al 100</p>	<p>Uso de pronombres personales en función de sujeto: <i>yo, tú, él, ella, usted.</i></p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos regulares: <i>hablar, comer, vivir.</i></p> <p>Uso del presente de indicativo del verbo <i>ser.</i></p> <p>Género en el sustantivo (masculino y femenino).</p>	<p>El alfabeto: grafía y nombre de las letras: <i>S, s, ese...</i></p> <p>Deletrear las letras en español.</p>	<p>Formas habituales de saludar y despedirse en España: dar la mano, un beso, un abrazo. La proximidad y el contacto físico.</p> <p>Formas de tratamiento formal e informal: <i>tú/usted.</i></p>

Unidad 1: Hola, bienvenid@

1. Mira y escucha el siguiente video:

<http://www.youtube.com/watch?v=21BE98mGJME>

Transcripción: Barrio E/LE.

- ¡Hola! Me llamo María. Ésta es la calle Huertas: hache-u-e-erre-te-a-ese.
- ¡Hola Javier! Él es Javier.
- Buenos días, soy Javier.
- ¡Vamos!
- Y ésta es la calle de Cervantes.
a-b-c-d-e-f-g
- ¡Hola!, ¿puedo?
- Si
a-b-c-d-e-f-g-h-i-j-k-l-m-n
- ¡Gracias!
- ¡Adiós!
- ¡Hasta Luego!
- ¡Adiós!
- 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
- Ésta es la plaza del Ángel. Los números:
el uno 1
el dos 2
el tres 3
el cuatro 4
el cinco 5
el seis 6
el siete 7
el ocho 8
el nueve 9
y el diez 10
- ¡Ah, el diez! Aquí vive Moritz.
- ¿Quién es?
- Soy María.
- Bajo.
- ¡Hi! ¡Es tarde!, ¡es tarde!
- Si, si
- Te presento a Moritz.
- Moritz, Javier.
- Encantado
- Nos tenemos que ir. Vamos a la estación. ¡Hasta luego!
- ...
- Lola, reina. ¿Cómo estás?
- María, cielo. ¿Qué tal?
- Lola, te presento a Moritz.
- Moritz, Lola.
- ¿Cómo se dice? Moriss.
- Se dice Moritz

- Se dice Moritz
 - Moriss
 - ¡Vamos!
 - Vamos
 ...
 - ¡Hasta luego!
 - ¡Adiós!
 Continuará...

Conversación



- Saludar formal e informalmente ⁶

+ Informal

↓	- Informalmente	a. Hola	b. Hola
	- De forma indistinta	a. Buenos días.	b. Buenos días.
	- Formalmente	a. ¿Cómo está usted?	b. (Muy) Bien, gracias (¿y usted?)
		a. Mucho gusto.	b. Mucho gusto.

+ Formal

- Presentar a amigos ⁷
 - Te presento a Carla.
 - Encantado, Carla.
- Preguntar por el significado de una palabra
 - ¿Cómo se dice... en español?
 - Se dice... / No sé.
- Pedir que se repita
 - ¿Cómo?
 - Bo-ca-di-llo.
- Preguntar cómo se escribe una palabra
 - ¿Cómo se escribe? ¿Con be o con uve?
 - Con uve.

⁶ UD 2 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 22.

⁷ UD 1 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, pp. 9 y 11.

Vocabulario

Saludos y despedidas: ¡Hola!, ¿Qué tal?, Buenos días, Hasta luego...

Los números del 1 al 100.

2. Relaciona las imágenes con los gestos:



Completa el siguiente cuadro con ayuda de las imágenes y aprende cuando usar los gestos:

¿Cómo saludar en España?			
	Entre hombres	Entre mujeres	Entre hombres y mujeres
Formal			
Informal			

3. Mira y escucha el video y ordena en la tabla los saludos y despedidas españoles:

<http://www.youtube.com/watch?v=0Aw-yBBBLEI>

Transcripción: Conversación: Los saludos.

¡Hola, amigas y amigos! ¡Bienvenidos! Hoy os enseñare los saludos.
 Cuando te encuentres con una persona que no conoces en un edificio es

educado saludar: ¡Hola!, para despedirse: ¡Adiós!
 También puedes ser un poco más informal: ¡Buenas!, ¡Hasta luego!,
 aunque no lo vayamos a volver a ver.

Pero, vamos a ver como saludas cuando encuentras a una persona que ya
 conoces:

¡Hola!, tío Spanish.
 ¡Hola!, Lola. ¿Qué tal?
 Muy bien, ¿y tú?, ¿cómo estás?
 Muy bien también.

Por lo general se usan preguntas cortas y respuestas cortas.

La forma de saludar depende también de la hora del día:

Por la mañana, o sea, desde que te levantas hasta las dos (2) del
 mediodía, se saluda: ¡Buenos días!

De dos (2) a nueve (9) de la tarde: ¡Buenas tardes!

Y de las nueve (9), más o menos a la hora en que vas a dormir:
 ¡Buenas noches!

Después de haber tenido una conversación hay que despedirse:

¡Adiós!, tío Spanish.
 ¡Hasta pronto!, Lola.

Las despedidas dependen también de cuando crees que vas a volver a ver a
 la otra persona:

Si la vas a volver a ver ese mismo día, puedes decir: ¡Nos vemos
 luego!

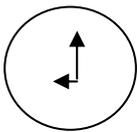
Si sabes que la ves al día siguiente, dices: ¡Hasta mañana!

Si no sabes cuando la vas a volver a ver, puedes decir: ¡Hasta
 pronto! o ¡Hasta la vista!

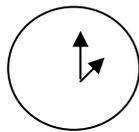
Y por supuesto cuando te despides porque es la hora de ir a dormir,
 se dice: ¡Buenas noches!

Bueno, en fin, ya llega la hora de despedirse. Espero que hayáis aprendido
 mucho y espero volver a veros muy pronto.

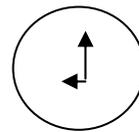
¡Hasta la próxima!



Buenos ____



Buenas ____



Buenas ____

Saludos	Despedidas

Adiós

Hasta pronto

Hola

Nos vemos luego

Buenos días

Hasta luego

Buenas tardes
 Hasta mañana
 Buenas

Buenas noches
 Hasta la próxima
 Hasta la vista

4. Aquí hay más expresiones⁸, ¿son formales o informales?

	Expresiones	Formal	Informal
Saludos	Que tenga (ud.) buenos días ... Que tengas (tú) buenos días / buenas tardes / buenas noches. ¿Cómo está usted? ¿Cómo se llama? ¿Qué tal? ¿Cómo estás? ¿Cómo te llamas?		
Despedidas	Nos vemos Hasta siempre ¡Cuídate! Hasta la otra semana Hasta el próximo fin de semana. Te veo luego Chao		

5. Escucha y practica los números del 0 al 100:

http://www.youtube.com/watch?v=qOhoG50hxNs&feature=player_embedded

Transcripción: Los números: 1 - 100.

Los números del 1 uno al 100 cien.
 Número 1 uno: un niño, una niña
 Número 2 dos: dos flores
 Número 3 tres: tres botes de pintura
 Número 4 cuatro: cuatro piezas de fruta
 Número 5 cinco: cinco dedos
 Número 6 seis: seis casas
 Número 7 siete: siete velas
 Número 8 ocho: ocho peras
 Número 9 nueve: nueve árboles
 Número 10 diez: bola número diez

⁸ Información disponible en: <http://www.spanish.cl/Vocabulary/Notes/Saludos_Despedidas.htm> [consulta realizada el 02/03/2015].

Ahora vamos a formar los números del 10 diez al 20 veinte. Notad que es una única palabra. Así tenemos:

- 11 once
- 12 doce
- 13 trece
- 14 catorce
- 15 quince

Y ahora desde el 16 dieciséis, observad la palabra el sonido diez y el número correspondiente:

- 16 dieciséis
- 17 diecisiete
- 18 dieciocho
- 19 diecinueve y
- 20 veinte

Desde el 20 veinte hasta el 30 treinta, también continuamos una palabra. Observamos que tenemos la raíz de la palabra 20 veinte. Así es:

- 21 veintiuno
- 22 veintidós
- 23 veintitrés
- 24 veinticuatro
- 25 veinticinco
- 26 veintiséis
- 27 veintisiete
- 28 veintiocho
- 29 veintinueve y
- 30 treinta

A partir del 30, es mucho más fácil, tenemos tres palabras. Y así, tenemos la palabras de la decena, 30 treinta en este caso, y el número correspondiente:

- 31 treinta y uno
- 32 treinta y dos
- 33 treinta y tres
- 34 treinta y cuatro
- 35 treinta y cinco
- 36 treinta y seis
- 37 treinta y siete
- 38 treinta y ocho
- 39 treinta y nueve, y
- 40 cuarenta

Respecto a la formación de las decenas, observamos que son una única palabra y que terminan de manera similar:

- 30 treinta
- 40 cuarenta
- 50 cincuenta
- 60 sesenta
- 70 setenta
- 80 ochenta
- 90 noventa

y nuestro último número del día, el 100 cien

Así podemos decir:

31 treinta y uno, o
42 cuarenta y dos, o
55 cincuenta y cinco

Muy fácil verdad.

¿Puedes decir qué número es? Te dejo unos segundos.

57

64

72

88

96

¿Estas preparado para ver las soluciones? También puedes parar la presentación. Vamos adelante:

57 cincuenta y siete

64 sesenta y cuatro

72 setenta y dos

88 ochenta y ocho

y el último, 96 noventa y seis

¿Qué tal te han salido?

Y... ¿sabes decir estos números?

22 personas

33 libros

44 euros

53 libras

17 dólares

70 días

13 rosas

31 años

También puedes parar la presentación y escribirlos en un papel.

Soluciones:

22 personas – veintidós personas

33 libros – treinta y tres libros

44 euros – cuarenta y cuatro euros

53 libras – cincuenta y tres libras

17 dólares – diecisiete dólares

70 días – setenta días

13 rosas – trece rosas

31 años – treinta y un años

6. Escribe e identifica los siguientes números:

4 _____

11 _____

15 _____

26 _____

33 _____

42 _____

54 _____

68 _____

79 _____

81 _____

95 _____

97 _____

cinco _____

doce _____

dieciséis _____

veintidós _____

veintinueve _____

treinta y siete _____

cuarenta y cuatro _____

cincuenta y ocho _____

sesenta y uno _____

setenta y tres _____

ochenta y dos _____

noventa y seis _____

Extra



1. Practica los números del 1 al 100 con la canción que puedes encontrar en el siguiente enlace:

http://www.youtube.com/watch?v=unbPV712_vI

Grammaire

Presente de verbos regulares. Pronombres personales.

Presente del verbo *ser*.

El género (masculino y femenino) de los sustantivos.

El orden de las palabras en la frase.

PRESENTE DE VERBOS REGULARES

- Hay tres grupos de verbos en español:
 - Verbos terminados en **-ar**: cantar, hablar, esperar...
 - Verbos terminados en **-er**: comer, leer, deber...
 - Verbos terminados en **-ir**: vivir, dividir, partir...
- Hay seis personas gramaticales (Pronombres personales):

<i>Pronombres personales</i>	
Yo	Primera persona singular
Tú	Segunda persona singular
Él/ella/usted	Tercera persona singular
Nosotros/nosotras	Primera persona plural
Vosotros/vosotras	Segunda persona plural
Ellos/ellas/ustedes	Tercera persona plural

Observa:

La persona **él** es masculina, pero **ella** es femenina. **Usted** significa **tú**, pero en un contexto formal.

La persona **ellos** es masculina plural, pero **ellas** es femenina. **Ustedes** significa **vosotros**, que es el plural de **tú**. Usamos **ustedes** en un contexto formal, y **vosotros** en un contexto informal o familiar-coloquial.

- En español cada verbo se combina con cada persona gramatical de esta manera:

		<i>Presente de verbos regulares</i>		
		-ar	-er	-ir
	<i>Pronombres personales</i>	Hablar	Comer	Vivir
Singular	Yo	habl -o	com -o	viv -o
	Tú	habl -as	com -es	viv -es
	Él/ella/usted	habl -a	com -e	viv -e
Plural	Nosotros/nosotras	habl -amos	com -emos	viv -imos
	Vosotros/vosotras	habl -áis	com -éis	viv -ís
	Ellos/ellas/ustedes	habl -an	com -en	viv -en

Ejemplos:

- Los españoles beben café con leche por las mañanas.

En esta frase “los españoles” representa a la persona gramatical “ellos”.

- Como carne todos los días.

En esta frase la persona gramatical “yo” está implícita en la forma del verbo “como”. Este es el tipo de frase más frecuente en español.

- Tú cantas muy bien, yo canto mal.

En esta frase hacemos explícitas las personas gramaticales “tú” y “yo”, para enfatizar.

PRESENTE DEL VERBO *SER*

Con el verbo *ser* hablamos de:

1. La identidad: Soy Juan
2. La profesión: Soy profesor.
3. La nacionalidad: Soy español.
4. El estado civil: Soy soltero.
5. Las características personales: Soy alto y rubio.

		Ser
Singular	Yo	soy
	Tú	eres
	Él/ella/usted	es

	Nosotros/nosotras	somos
Plural	Vosotros/vosotras	sois
	Ellos/ellas/ustedes	son

EL GÉNERO DE LOS SUSTANTIVOS

En español los sustantivos tienen dos géneros: masculino y femenino.

Típicamente el género masculino está marcado por la terminación –o.

Ejemplos: el niño, el perro, el desierto.

Pero a veces marcamos el género masculino con la terminación –r.

Ejemplos: el profesor, el director, el conductor.

Típicamente el género femenino está marcado por la terminación –a.

Ejemplos: la lámpara, la mesa, la chica.

A veces cambiamos la –o del masculino por una –a para formar el femenino del mismo nombre.

Ejemplos: el niño – la niña.

Típicamente el género masculino está marcado por la terminación –o.

Ejemplos: el niño, el perro, el desierto.

A veces añadimos la –a a los nombres que en masculino terminan en –r.

Ejemplos: el profesor – la profesora.

<i>El género de los sustantivos</i>			
Masculino		Femenino	
vocal -o	niño	vocal -a	niña
consonante -r	profesor	consonante -r + a	profesora

EL ORDEN DE LAS PALABRAS EN LA FRASE

Observa estos ejemplos:

- (Yo) limpio la casa.
- Mis padres usan el ascensor.
- El café es amargo.
- Los españoles somos morenos.

1. El sujeto de cada una de las frases, implícito o explícito, siempre va en primer lugar.
2. El verbo sigue al sujeto.
3. El objeto termina las frases.

Este es el orden más frecuente en español.

Gramática

Pronombres personales sujeto: *yo, tú, él, ella, usted.*

Presente de indicativo de verbos regulares: *hablar, comer, vivir, etc.*

Presente de indicativo del verbo *ser.*

Género de los sustantivos (masculino y femenino).

7. Lee el documento *UD 1: Grammaire.*
8. Completa las siguientes frases con el verbo adecuado:

		<i>Presente de verbos regulares</i>		
		-ar	-er	-ir
	<i>Pronombres personales</i>	Hablar	Comer	Vivir
Singular	Yo	habl -o	com -o	viv -o
	Tú	habl -as	com -es	viv -es
	Él/ella/usted	habl -a	com -e	viv -e
Plural	Nosotros/nosotras	habl -amos	com -emos	viv -imos
	Vosotros/vosotras	habl -áis	com -éis	viv -ís
	Ellos/ellas/ustedes	habl -an	com -en	viv -en

Mi familia _____ (vivir) en España.

Los españoles _____ (cenar) muy tarde.

Yo siempre _____ (leer) el periódico por la mañana.

Normalmente los trenes _____ (llegar) puntuales.

Mis hijos _____ (hablar) español.

¿_____ (cantar, vosotros) en un coro?

_____ (estudiar, nosotros) español en España.

_____ (aprender, ustedes) muy deprisa.

_____ (lavar, yo) la ropa en la lavadora.

9. Completa con la forma correcta del verbo *ser*.

		Ser
Singular	Yo	soy
	Tú	eres
	Él/ella/usted	es
Plural	Nosotros/nosotras	somos
	Vosotros/vosotras	sois
	Ellos/ellas/ustedes	son

_____ (nosotros) de Bilbao.

Bilbao _____ una ciudad bonita.

Los habitantes de Bilbao _____ simpáticos.

Tú _____ profesor, yo _____ médico.

El español _____ un idioma interesante y atractivo.

Los españoles normalmente _____ morenos.

Mi hermano _____ español.

Las manzanas _____ verdes, rojas y amarillas.

10. Escucha la siguiente información sobre el género de los sustantivos y adjetivos en español.

http://www.youtube.com/watch?v=82yL9RX6yqw&feature=player_embedded

Transcripción: Masculino /Femenino: sustantivos y adjetivos.

Masculino y femeninos. Sustantivos y adjetivos. Escucha y repite.

Sustantivos y adjetivos terminados en -o.

Cambiamos la vocal -o por una -a:

niño, masculino -> niña, femenino

rojo, masculino, vestido rojo -> roja, femenino, manzana roja

Sustantivos y adjetivos terminados en consonante.

Añadimos la vocal -a para formar el femenino:

profesor, masculino -> añadimos vocal -a, profesora, femenino

Ejemplos:

doctor, masculino -> doctora, femenino

pintor, masculino -> pintora, femenino

Normalmente, los sustantivos y adjetivos terminados en consonante o en vocal -o, son masculinos. Los terminados en -a, son femeninos.

Los terminados en vocal -e, a veces son masculinos y a veces femeninos.

el coche, masculino.

la noche, femenino.

Pero hay excepciones.

Las palabras de origen griego terminadas en vocal -a, son masculinas en español:

el sistema, el clima, el planeta

Algunos sustantivos terminados en -o, son femeninos:

la mano, la radio, la moto

Algunos sustantivos y adjetivos terminan en -a, y son invariables:

el turista, masculino -> la turista, femenino

el artista, masculino -> la artista, femenino

Ahora tú: ¿masculino? o ¿femenino?

1. niño
 - a. alto
 - b. alta
2. foto
 - a. precioso
 - b. preciosa
3. café
 - a. bueno
 - b. buena
4. padre
 - a. cariñoso
 - b. cariñosa
5. sistema
 - a. numérico
 - b. numérica
6. mujer

- a. español
- b. española

Soluciones: 1a, 2b, 3a, 4a, 5a, 6b.

11. Forma el femenino de las siguientes palabras:

<i>El género de los sustantivos</i>			
Masculino		Femenino	
vocal -o	niño	vocal -a	niña
consonante -r	profesor	consonante -r + a	profesora

chico _____

productor _____

gato _____

diseñador _____

vendedor _____

candidato _____

enfermero _____

maestro _____

12. Ordena las siguientes frases:

Madrid y Barcelona/ John/ visita

Terminamos/los ejercicios/Anna y yo

Son/los chicos españoles/ simpáticos y tranquilos

Pan y pasteles/vende/ el panadero

Come/ mi marido/ pescado y verduras

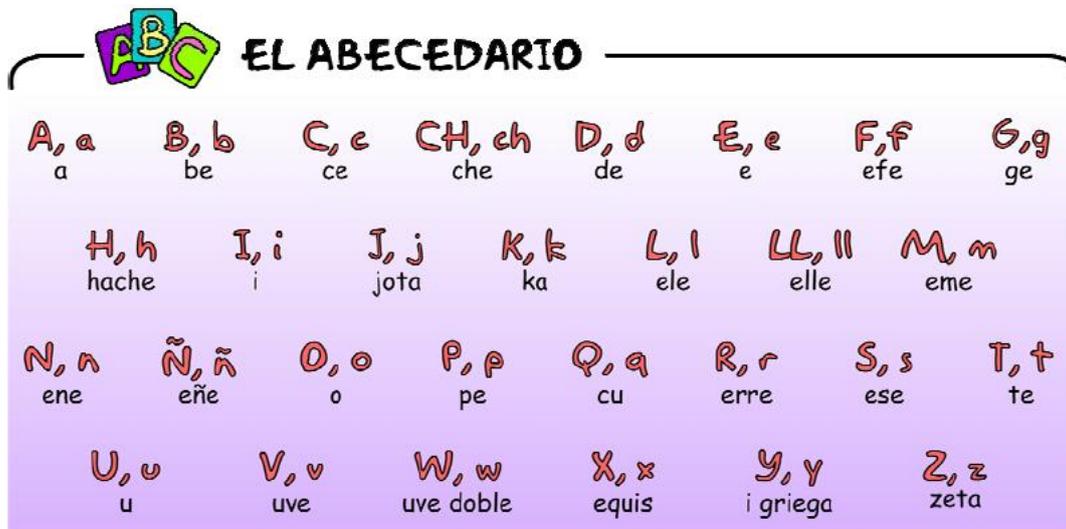
Pronunciación y ortografía

El abecedario.

Deletrear las letras españolas

13. Escucha y practica el abecedario⁹ en español con esta canción:

<http://www.youtube.com/watch?v=TN0o5ZF64hg>



Fíjate que en español hay algunas letras dobles:

Ch, ch – che

Ll, ll – elle

¿Coincide el alfabeto español con el de tu lengua? ¿Y con el francés? Señala las diferencias y las coincidencias.¹⁰

	Con el árabe	Con el francés
Diferencias		
Coincidencias		

⁹ Imagen disponible en: <<http://www.el-abecedario.com/img/abecedario-espanol-mayus-minus.jpeg>> [consulta realizada el 02/03/2015]

¹⁰ Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicios 1, 2, 4, 5 y 6 de las pp. 10 y 11.

14. Escribe y lee las siguientes letras del alfabeto:

k _____

a _____

ch _____

s _____

f _____

o _____

d _____

t _____

y _____

l _____

15. Ordena alfabéticamente las letras que aparecen en el recuadro:

g k n o ll q r d f m t a ch j u x b ñ p r h c z v y r r e i l s w

16. Deletrea las palabra siguientes:

pescado: *pe-e-ese-ce-a-de-o*

coche: _____

cerezas: _____

avión: _____

ternera: _____

aeropuerto: _____

naranjas: _____

tren: _____

huevo: _____

globo: _____

taxi: _____

barco: _____

verduras: _____

tranvía: _____

jamón: _____

motociclista: _____

17. Fíjate en las letras, se escriben en mayúscula o en minúscula, pero ¿cuándo? Aquí te presentamos la regla básica:

Las oraciones comienzan con **mayúscula** y terminan con **punto**.

Ejemplo: **L**os niños juegan en el patio.



18. Lee el siguiente texto¹¹:

Saludos

En español podemos hablar en estilo formal o informal.

En **estilo formal** usamos **usted (Vd.)** y **ustedes (Vdes.)** para hablar con personas desconocidas, de mayor edad o superiores en rango: un jefe, un profesor, un médico. También en estilo formal utilizamos las fórmulas **señor (Sr.)** y **señora (Sra.)** con el apellido: Sr. Pérez.

En **estilo informal** usamos el nombre, y es muy habitual decir **¡hola!** Para saludar y **¡hasta luego!** para despedirse.

En estilo formal e informal es normal saludar también con **¡buenos días!**, por la mañana; **¡buenas tardes!**, por la tarde, y **¡buenas noches!**, por la noche.

19. Señala lo adecuado:

Hablo con un camarero	tú / <i>usted</i>
Hablo con mi profesor	tú / usted
Hablo con mi tío	tú / usted
Hablo con la vendedora	tú / usted
Hablo con un desconocido	tú / usted

¹¹ UD 1 de Español en marcha, texto y ejercicio 1, p. 21.



1. Escribe diálogos de saludo o de despedida para las siguientes situaciones:















Autoevaluación



1. Señala la opción correcta:

1. El número 40 se escribe ____ en español.

- a. qarenta b. cuarenta c. qurinta d. carenta

2. Vivo en el número (cincuenta y dos) ____ de esta calle.

- a. 32 b. 72 c. 52 d. 62

3. Deletrear en español la palabra casa es ____.

- a. ce-a-ese-a b. ka-a-ese-a
c. qa-a-es-a d. ce-a-se-a

4. che-o-ce-o-ele-a-te-e es la palabra ____.

- a. chocelate b. hocolati
c. chocolate d. cocholate

5. La primera persona del singular de los verbos amar, beber y vivir son ____.

- a. amo/bebo/vivo b. amos/bebo/vivos
c. emo/bibo/vivo d. ame/bebe/vive

6. habla/come/vive son la ____ persona del singular de los verbos regulares.

- a. primera b. ninguna c. segunda d. tercera

7. Nosotros (ser) ____ dos.

- a. son b. somos c. seremos d. seréis

8. ¿Es correcto soy/es/se/seremos/seréis/son?

- a. si, es el verbo ser b. no, correcto es soy/eres/es/somos/sois/son
c. si, es el verbo estar d. no, correcto es soy/eres/es/semos/sois/son

9. A las 9 de la mañana se dice ____.

- a. Buenas b. Buenos días c. Hola d. Hasta pronto

10. En español nos despedimos con expresiones como ____.

- a. Adiós/Hasta pronto b. Hasta luego/Buenas
 c. Adiós/Buenas tardes d. Hasta mañana/Hola

11. El masculino de profesora es _____.

- a. profesor b. profeso c. prefoser d. profisor

12. ¿La palabra hotel es masculino o femenino?

- a. no tiene género b. masculino c. femenino d. está mal escrita

III. 5. Unidad 2: Datos personales

En esta unidad vamos a hablar sobre como dar y preguntar datos personales. Para ello vamos a aprender:

Objetivos	Contenidos			
	Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como: Interactuar con otras personas para pedirles y darles datos personales. Completar impresos con sus datos personales. Anotar nombres, teléfonos, direcciones, etc., en un sobre, una agenda, un papel... Leer tarjetas de visita.	Vocabulario de profesiones: <i>repartidor/a, camarero/a, peluquero/a, peón de albañil...</i> Nombres de países y adjetivos de nacionalidad: <i>China, Marruecos; chino/a, marroquí, ruso/a.</i> Nombres de lenguas: <i>árabe, chino, beréber, inglés, francés...</i> Número en el sustantivo (singular y plural).	Uso de los interrogativos: <i>¿Cómo...? ¿Dónde...? ¿De dónde...? ¿Qué...?</i> Uso de pronombres reflexivos: <i>me, te, se,...</i> Uso del presente de indicativo de los verbos reflexivos: <i>llamarse,...</i> Uso del presente de indicativo del verbo <i>tener</i> .	Distinguir y pronunciar las vocales españolas. Los signos de puntuación.	Países del mundo hispano.

Unidad 2: Datos personales

1. Mira y escucha el siguiente video:

http://www.youtube.com/watch?v=ViVm3b5j3W8&feature=player_embedded

Trascripción: Datos personales.

Hoy en el blog para aprender español, Datos Personales en español, *Personal Information*.

Con los datos personales incluimos:

- El nombre: Marta Martínez López
- La edad: 32 (treinta y dos) años
- Nacionalidad: española
- Domicilio: c/ (calle) Pastor, (número) 4 (cuatro), en Madrid, y
- La ocupación: periodista

Vamos a estudiar como obtenemos la información. Vamos a ver la forma **tú** y la forma **usted**.

¿Cómo te llamas tú? o ¿Cómo se llama?

Me llamo Marta Martínez López.

Y, ¡atención! Me apellido Martínez López.

En España tenemos dos apellidos, el primero de nuestro padre, Martínez, y el segundo de nuestra madre, López. Por lo general, aunque esto puede cambiarse.

El verbo **llamarse** es un verbo reflexivo. Entonces ¡atención!

Yo me llamo

Tú te llamas

Él / usted se llama

Nosotros nos llamamos

Vosotros os llamáis

Ellos se llaman

La edad:

¿Cuántos años tienes? o forma **usted** ¿Cuántos años tiene?

Tengo 32 años.

Para hablar de la edad en español utilizamos el verbo **tener**.

La nacionalidad:

¿De dónde eres? o ¿De dónde es usted?

¿Cuál es tu nacionalidad? o ¿Cuál es su nacionalidad?

Soy española.

Soy de España.

Para hablar de la nacionalidad utilizamos el verbo **ser**.

Domicilio: ¿Dónde vivimos?

La pregunta es: ¿Dónde vive? ¿Dónde vives?

Vivo en c/ (calle) Pastor, número 4 (cuatro), 1º (primero) B, en Madrid.

La ocupación. Respondemos a preguntas como:

¿A qué te dedicas? ¿En qué trabajas?

Con la forma **usted** ¿A qué se dedica? ¿En qué trabaja?

Soy periodista.

Trabajo en un periódico.

La ocupación también se expresa con el verbo *ser* y además utilizamos otros verbos, como el verbo *trabajar*.

Revisamos las preguntas:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿De dónde eres?
- ¿Dónde vives?
- ¿A qué te dedicas?

Y para responder:

- El nombre: Me llamo Marta
- La edad: Tengo 32 (treinta y dos) años
- La nacionalidad: Soy española
- Domicilio: Vivo en c/ (calle) Pastor de Madrid, y
- La ocupación: Soy periodista

¿Y tú? Responde con tus datos personales:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿De dónde eres?
- ¿Dónde vives?
- ¿A qué te dedicas?

Conversación	
---------------------	---

- Decir tu nombre y preguntar a alguien el suyo ¹²

b. ¿Cómo te llamas?

c. Me llamo Laura.

- Preguntar y decir la edad ¹³

a. ¿Cuántos años tienes?

b. (Tengo) treinta.

- Origen / nacionalidad

a. ¿De dónde eres?

b. Soy colombiano/a.

Soy de Veracruz.

	Masculino	Femenino
	Él es ...	Ella es...
México	mexicano	mexicana

- El lugar de residencia

a. ¿Dónde vives?

b. En Bogotá.

¹² UD 1 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, pp. 8-10.

¹³ UD 6 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 69.

- Confirmar y corregir información

a. ¿Eres colombiana?

a. ¿Vives en Caracas?

b. Sí, soy colombiana.

b. No, vivo en Bogotá.

- ¿Qué hace?

Él es ...	Ella es...
profesor	profesora
abogado	abogada
estudiante	estudiante

- Profesión

a. ¿Qué haces?

b. Soy abogada.

- Presentaciones formales e informales ¹⁴

TÚ (informal)	USTED (formal)
¿Cómo te llamas?	¿Cómo se llama?
¿Dónde trabajas?	¿Dónde trabaja?
¿Cuál es tu nacionalidad?	¿Cuál es su nacionalidad?

¹⁴ UD 2 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 23.

Vocabulario

Profesiones.

Nacionalidades.

Los géneros y números de los sustantivos.

2. Relaciona las imágenes con los nombres de las profesiones:

<p><i>Recepcionista</i></p> <p><i>Médico</i></p> <p><i>Periodista</i></p> <p><i>Taxista</i></p> <p><i>Camarero</i></p> <p><i>Mecánico</i></p> <p><i>Fotógrafo</i></p> <p><i>Profesora</i></p> <p><i>Representante</i></p>	
---	--

3. ¿Dónde trabaja? Relaciona como en el ejemplo y después escribe pequeñas frases.¹⁵

Recepcionista		un colegio
Médico	→	un hotel
Periodista		un hospital
Taxista		la calle
Camarero		un periódico
Mecánico		un coche
Fotógrafo		una revista
Profesora		un taller
Representante		un restaurante

Es médico. Trabaja en un hospital.

¹⁵ UD1 de ESF1, ejercicio 2, p. 20.

4. Fíjate primero en el cuadro que te presentamos:¹⁶

<i>El género y el número: profesiones</i>				
Masculino			Femenino	
Singular	vocal -o	camarero	vocal -a	camarera
	vocal -e	presidente	vocal -a	presidenta
	consonante	profesor	consonante + a	profesora
	invariable: -e, -a	estudiante	invariable: -e, -a	estudiante
		taxista		taxista
Plural	vocal + s	camareros	vocal + s	camareras
		presidentes		presidentas
	consonante + es	profesores	consonante + as	profesoras
	invariable: -es, -as	estudiantes	invariable: -es, -as	estudiantes
		taxistas		taxistas

Escribe la palabra en la forma adecuada.

	Forma en plural
<p>Alberto es pintor y Adela es <i>pintora</i>.</p> <p>Enrique es profesor y Marta es _____.</p> <p>Juan es _____ y Laura es artista.</p> <p>Pierre es _____ y Claudine es francesa.</p> <p>Antonio es _____ y Carmen es española.</p> <p>Elián es estudiante y Luisa es _____.</p> <p>Oswaldo es _____ y Cecilia es chilena.</p>	

¹⁶ UD 1 de Nuevo Ven 1, ejercicio 2, p. 14.

Rogelio es brasileño y Valeria es _____.	
Nuria es pintora y César es _____.	

5. Fíjate en el cuadro que te presentamos:

<i>El género y el número: nacionalidades</i>				
Masculino			Femenino	
Singular	vocal -o	italiano	vocal -a	italiana
	consonante	alemán	consonante + a	alemana
	invariable: -í, -ense, -a	iraní	invariable: -í, -ense, -a	iraní
		canadiense		canadiense
		belga		belga
Plural	vocal -o + s	italianos	vocal -a + s	italianas
	consonante + es	alemanes	consonante + as	alemanas
	invariable: -íes, -enses, -as	iraníes	invariable: -íes, -enses, -as	iraníes
		canadienses		canadienses
		belgas		belgas

Lee los países y completa¹⁷ la siguiente tabla:

¹⁷UD 1 de Prisma Comienza, ejercicio 3.3., p. 13.

País	Lengua	Nacionalidad	Masculino		Femenino	
			Singular	Plural	Singular	Plural
España	<i>español</i>	<i>española</i>	<i>español</i>	<i>españoles</i>	<i>española</i>	<i>españolas</i>
Italia	<i>italiano</i>	<i>italiana</i>				
México			<i>mexicano</i>	<i>mexicanos</i>		
Sudáfrica			<i>sudafricano</i>			<i>sudafricanas</i>
Brasil					<i>brasileña</i>	<i>brasileñas</i>
Marruecos						
Suiza			<i>suizo</i>	<i>suizos</i>		
Alemania		<i>alemana</i>				
Suecia	<i>sueco</i>				<i>sueca</i>	<i>suecas</i>
Egipto			<i>egipcio</i>	<i>egipcios</i>		
Inglaterra			<i>inglés</i>	<i>ingleses</i>		
Francia					<i>francesa</i>	<i>francesas</i>
Japón			<i>japonés</i>			<i>japonesas</i>
Estados Unidos			<i>estadounidense</i>			<i>estadounidenses</i>
Bélgica			<i>belga</i>			<i>belgas</i>

6. Sustituye las palabras en negrita por el adjetivo correspondiente¹⁸:

Pancho es **de México**. *Pancho es mexicano.*

Tengo un amigo **de Alemania**. _____

Los Ángeles es una ciudad **de Norteamérica**. _____

Nunca he visto una matrícula **de Suecia**. _____

En la película sale un actor **de Portugal**. _____

Te gusta la música **de Hungría**. _____

Compramos un queso **de Holanda**. _____

¹⁸ Ejercicios de léxico. Nivel Inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicio 6, pp. 9-10.

Extra



1. Practica los países y nacionalidades en español con el siguiente enlace:

http://www.youtube.com/watch?v=ZztY-gfH5Qg&feature=player_embedded

Grammaire

Presente de verbos reflexivos regulares.

Presente del verbo *tener*.

El número (singular y plural) de los sustantivos.

El orden de las palabras en español: el sujeto implícito.

PRESENTE DE VERBOS REFLEXIVOS REGULARES

En español existe una serie de verbos que expresan acciones efectuadas por el sujeto sobre sí mismo. Por ejemplo, el verbo *lavar* tiene dos posibilidades:

1. Yo lavo los platos -> el sujeto (yo) efectúa una acción sobre un objeto (los platos) externo.



2. Yo me lavo las manos -> el sujeto (yo) efectúa una acción sobre sí mismo.



El verbo *lavar* en:

- El ejemplo 1 es un verbo no reflexivo.
- El ejemplo 2 es un verbo reflexivo, y le acompaña un pronombre. Estos pronombres aparecen obligatoriamente al lado de cada forma verbal:

		<i>Presente de verbos reflexivos</i>	
		Lavarse	
		pronombre reflexivo	verbo
Singular	Yo	me	lav -o
	Tú	te	lav -as
	Él/ella/usted	se	lav -a
Plural	Nosotros/nosotras	nos	lav -amos
	Vosotros/vosotras	os	lav -áis
	Ellos/ellas/ustedes	se	lav -an

Algunos ejemplos de verbos reflexivos son:

levantarse	llamarse	maquillarse
ducharse	mirarse	secarse
bañarse	afeitarse	pintarse
callarse	peinarse	ensuciarse

Ejemplos:

- (Yo) me levanto.
- (Tú) te maquillas.
- (Ella) se ducha.
- (Él) se afeita la barba.
- (Usted) se pinta los labios.
- (Nosotros/as) nos callamos.
- (Vosotros/as) os calláis.
- (Ellos) se ensucian en el barro.
- (Ellas) se bañan todos los días en el mar.
- (Usted) se seca el pelo.

PRESENTE DE VERBO *TENER*

		Tener
Singular	Yo	tengo
	Tú	tienes
	Él/ella/usted	tiene
Plural	Nosotros/nosotras	tenemos
	Vosotros/vosotras	tenéis
	Ellos/ellas/ustedes	tienen

Observa:

- Tengo el pelo castaño y mi hermana tiene el pelo rubio.
- ¿Tienes dinero? ←
- Tengo sólo cinco euros...
- Los niños tienen miedo a los fantasmas.
- ¿Tenéis frío? ←
- No, tenemos calor.
- ¡Tengo ganas de escuchar música! ←
- Ustedes tienen una casa en Mallorca, ¿verdad?
- ¿Tienes hambre?
- No, tengo sed.
- Tengo quince años, ¿y tú?

En español marcamos la pregunta y la exclamación con dos signos de interrogación.

En español tenemos pequeñas preguntas para comprobar que el mensaje que transmitimos se corresponde a la verdad:

- Ustedes tienen una casa en Mallorca, ¿verdad?
- Eres el hermano de Marta, ¿no?

EL NÚMERO DE LOS SUSTANTIVOS

La mayor parte de los sustantivos en español forman el plural de esta manera:

- Las palabras terminadas en vocal añaden –s.
- Las palabras terminadas en consonante añaden –es.

<i>El número de los sustantivos</i>					
		Singular (Singulier)		Plural (Pluriel)	
Masculino	vocal –o	niño	vocal -o + s	niños	
	consonante	ordenador cascabel	consonante + -es	ordenadores cascabeles	
Femenino	vocal –a	botella	vocal -a + s	botellas	
	consonante	ciudad organización	consonante + -es	ciudades organizaciones	

EL ORDEN DE LAS PALABRAS EN LA ORACIÓN

Observa estos ejemplos:

- Tengo frío.
- Canto en un coro.
- ¿Escribes novelas?

En español el **pronombre personal sujeto** no aparece en la posición e sujeto, no es necesario. La información sobre el sujeto está implícita en la forma verbal:

- Teng-o -> yo
- Cant-o -> yo
- ¿Escrib-es (tú) novelas?

Observa estos ejemplos:

- **Me** ducho todos los días.
- ¿**Te** maquillas los ojos?
- **Nos** levantamos a las siete de la mañana.

En estos casos tenemos un elemento fijo, obligatorio: el **pronombre reflexivo**.

<i>Pronombres personales</i>	<i>Pronombres reflexivos</i>
Yo	me } te } se } + verbo conjugado nos } os } se }
Tú	
Él/ella/usted	
Nosotros/nosotras	
Vosotros/vosotras	
Ellos/ellas/ustedes	

No usamos los pronombres personales sujeto, pero aparecen obligatoriamente los pronombres personales reflexivos.

Gramática

Pronombres interrogativos: *qué, cómo, etc.*

Pronombres reflexivos: *me, te, se, os, nos se.*

Presente de indicativo de verbos reflexivos: *llamarse, lavarse, etc.*

Presente de indicativo del verbo *tener.*

7. Lee el documento **UD 2: Grammaire.**

8. Relaciona las preguntas con las respuestas: ¹⁹

<i>Pronombres interrogativos</i>	
¿A qué te dedicas?	¿ De dónde eres?
¿ Cómo te llamas?	¿ Dónde vives?

- | | | |
|----------------------|---|--------------------------|
| a. ¿Cómo te llamas? | → | 1. Vivo en Barcelona. |
| b. ¿De dónde eres? | | 2. Me llamo Jorge. |
| c. ¿Eres colombiana? | | 3. Soy de Perú. |
| d. ¿Dónde vives? | | 4. No, soy mexicana. |
| e. ¿Vives en México? | | 5. No, vivo en Veracruz. |

¹⁹ UD 1 de Nuevo Ven 1, ejercicio 4, p. 9.

9. Completa las frases con *qué, dónde, cómo*.²⁰

- a. ¿De *dónde* es Gloria Estefan?
- b. De Cuba.
- a. ¿_____ trabajas?
- b. En un banco.
- a. ¿_____ se llama tu compañero?
- b. Mariano.
- a. ¿_____ vive Julio?
- b. En Miami.
- a. ¿A _____ se dedica tu mujer?
- b. Es cantante.
- a. ¿De _____ son ustedes?
- b. Somos alemanes, de Bonn.

10. Escribe las preguntas para cada una de las respuestas: ²¹

- a. ¿ _____ ?
- b. Soy abogada.
- a. ¿ _____ ?
- b. Soy noruega.
- a. ¿ _____ ?
- b. ¿Yo? Estudio.
- a. ¿ _____ ?
- b. Estudio Económicas en la universidad.

11. Completa con la forma correcta del verbo *llamarse*.²²

		<i>Presente de verbos reflexivos</i>	
		Llamarse	
		pronombre + verbo	
<i>Pronombres personales</i>			
Singular	Yo	me	llamo
	Tú	te	llamas
	Él/ella/usted	se	llama

²⁰ UD 1 de Español en marcha, ejercicio 10, p. 19.

²¹ UD 1 de Nuevo Ven 1, ejercicio 2, p.10.

²² UD1 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 11, p. 7.

Plural	Nosotros/nosotras	nos	llamamos
	Vosotros/vosotras	os	llamáis
	Ellos/ellas/ustedes	se	llaman

- (Yo) _____ Anne.
 (Él) _____ Brian.
 (Ellos) _____ Richard y Gabrielle.
 (Vosotras) _____ Kumiko y Hiromi.
 (Tú) _____ Peter.
 (Ellos) _____ Choi y Liu.
 (Nosotros) _____ Paul y Nick.
 (Tú) _____ Pauline.

12. Completa las frases con los verbos *tener* o *ser* en la forma adecuada.²³

		Ser	Tener
Singular	Yo	soy	tengo
	Tú	eres	tienes
	Él/ella/usted	es	tiene
Plural	Nosotros/nosotras	somos	tenemos
	Vosotros/vosotras	sois	tenéis
	Ellos/ellas/ustedes	son	tienen

- Luisa no es madrileña, *es* valenciana.
 Antonio Banderas _____ un actor español.
 Yo _____ tres hijos.
 Ellos _____ más ricos que nosotros, _____ más dinero.
 Manolo _____ médico y _____ dos hijos.

13. Completa con la forma adecuada de los verbos *llamarse*, *ser*, *vivir* y *hablar*.²⁴

- (Yo) _____ Andrew.
 (Nosotros) _____ rumanos.
 (Él) _____ en Paris.
 (Tú) _____ inglés.

²³ UD 1 de Español en marcha, ejercicio 10, p. 17.

²⁴ UD 1 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 13, p. 8.

(Nosotros) _____ franceses.
 (Vosotros) _____ en México.
 (Ellos) _____ japonés.
 (Tú) _____ Choi.
 (Ella) _____ de Italia.

14. Completa las frases con la forma adecuada del verbo:²⁵

¿Cómo *te llamas* (llamarse/tú)?
 ¿De dónde _____ (ser/tú)?
 ¿Qué _____ (hacer/tú)?
 ¿_____ (ser/tú) argentina?
 ¿Dónde _____ (vivir) ustedes?
 ¿Qué _____ (estudiar) Alicia?
 Estos chicos no _____ (estudiar) nada.
 ¿A qué hora _____ (comer) los españoles?
 ¿Cuántos idiomas _____ (hablar, usted)?
 ¿Cómo _____ (llamarse) esa actriz?

15. Forma frases tomando un elemento de cada columna:²⁶

soy	Andrés	_____
se	trabajo	Julia _____
me	llamo	estudiante _____
Ø	llama	ecuatoriana _____
es	en Veracruz	_____

16. Ordena los siguientes elementos para formar oraciones:

días/todos/me/pronto/levanto/los

 pelo/lavas/todos/te/días/el/los

 mañana/por/ducha/nunca/se/la/Manolo

 comer/después/laváis/de/os/dientes/los

²⁵ UD1 de Nuevo Ven 1, ejercicio 3, p. 15. UD 1 de Español en marcha, ejercicio 9, p. 17.

²⁶ UD 1 de Nuevo Ven 1, ejercicio 4, p. 15.

se/niños/los/en/callan/clase

piscina/la/baños/te/¿/?/en

Pronunciación y ortografía

Las vocales españolas.

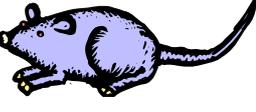
Signos de puntuación.

17. Entra en el siguiente enlace y fíjate como se pronuncian las vocales en español:

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

Para saber como se usa esta página, lee el documento que te adjuntamos: *À pratiquer la prononciation espagnole.*

18. Lee las siguientes palabras y fíjate en lo importante que es distinguir las cinco vocales españolas:²⁷

Diferencia entre: A a / E e	
A a	E e
pala 	pela 
cada	queda
valla 	bella
mata	meta 
rata 	reta

²⁷ Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicios 3 y 2, pp. 18 y 24.

Truco:

Sonríe para pronunciar **I i**



Diferencia entre: E e / I i	
E e	I i
peso 	piso 
lela	lila 
pera 	pira
legar	ligar
rezar	rizar

Diferencia entre: O o / U u	
O o	U u
poso 	puso 
froto 	fruto 
estofa 	estufa
chorro	churro
bordo	burdo

19. Lee y fíjate en los signos de puntuación:²⁸

Punto . ²⁹	Es la mayor pausa que puede señalarse ortográficamente. Se emplea cuando, terminada la oración, se da comienzo a otra: <i>No he votado por él. No estoy de acuerdo con su nombramiento.</i>
Coma ,	Corresponde a una pequeña pausa que exige el sentido de la frase. Se separan con coma: <ul style="list-style-type: none"> - Los elementos de una serie de palabras o de grupos de palabras cuando no van unidos por conjunción: <i>Les ofrecieron manzanas, naranjas, uvas, peras, plátanos ...</i> - Los vocativos: <i>Antonio, vuelve pronto.</i> - Los adverbios y locuciones: <i>Por supuesto, he ido varias veces.</i>
Signos de interrogación ¿?	En español estos signos abren y cierran la oración. Su empleo es necesario al principio y al final.
Signos de exclamación !:	Los signos de interrogación se usan en oraciones interrogativas: <i>¿Qué quieres?</i> , y los de exclamación en expresiones exclamativas: <i>¡Qué calor!</i>

²⁸ UD 1 de Nuevo Ven 1, sección “Pronunciación y ortografía” y ejercicio 1, p. 12.

²⁹ ESF2, Apéndice gramatical, pp. 150 y 152.

Añade los signos de puntuación en este diálogo:

Diego: Eres argentina.

Carla: No soy brasileña.

Diego: Hablas español muy bien

Carla: Bueno soy profesora de español

Diego: Ah claro

Elvira: Bueno Diego muchas gracias y hasta pronto.

Diego: Hasta la vista



1. Practica la pronunciación de las vocales en español con el siguiente enlace:

<http://www.youtube.com/watch?v=95irjpn7CtM>

Contiene ejercicios de práctica.

Cultura



20. Te presentamos los países ³⁰en donde se habla español.

España – México – Cuba – Republica Dominicana – Guatemala – Honduras – Puerto Rico – Nicaragua – El Salvador – Panamá – Costa Rica – Venezuela – Argentina – Ecuador - Colombia – Uruguay – Chile – Perú – Bolivia - Paraguay

Localiza los países en el mapa.



21. ¿Qué sabes de Hispanoamérica? Contesta verdadero o falso.³¹

³⁰ Imagen disponible en: <<http://lengualiteraria.files.wordpress.com/2009/06/lengua-espanola-en-el-mundo1.jpg>> [consulta realizada el 02/03/2015].

³¹ UD 1 de Nuevo Ven 1, ejercicios 1 y 2, p.17.

	V	F
El español es lengua oficial en diecinueve países.		
Se habla español desde México hasta el norte de Argentina.		
Las lenguas oficiales en Brasil son el portugués y el español.		
En Paraguay la única lengua oficial es el español.		
También se habla español en amplias zonas de Estados Unidos.		

22. Escribe en el lugar correspondiente el nombre de las capitales que faltan y que figuran en el cuadro siguiente.

Caracas – Guatemala – La Habana – Panamá – Buenos Aires – Lima – San Salvador – Ciudad de México – San Juan - Santiago

País	Capital	Población (millones)
México	--	101.7
Guatemala	--	12.1
Honduras	Tegucigalpa	6.7
El Salvador	--	6.6
Nicaragua	Managua	5.4
Costa Rica	San José	3.9
Panamá	--	2.9
Cuba	--	11.3
Rep. Dominicana	Santo Domingo	8.8
Puerto Rico	--	3.9
Venezuela	--	25.1
Colombia	Bogotá	43.8
Ecuador	Quito	13
Perú	--	26.7
Bolivia	La Paz	8.8
Chile	--	15.6
Paraguay	Asunción	6
Uruguay	Montevideo	3.4
Argentina	--	36.5



1. Completa la ficha con los datos:

Ficha
Nombre:
Apellidos:
Nacionalidad:
Edad:
Dirección:
Número de teléfono:

Datos:
Díaz Peralta
argentino
35
Avenida Tirajana, n° 56
635 45 22 00
Carlos

32

Escribe un pequeño texto con los datos personales.

³² Imagen disponible en: <https://www.juegosonce.es/wmx/dicadi/pub/contenidos/politicaidentificacion.cfm> [consulta realizada el 02/03/2015].

2. Lee las siguientes tarjetas de visitas:



33

Diseña tu propia tarjeta de visita y escribe sobre tus datos personales.

³³ Imagen disponible en: <<http://jpccomunicacion.wordpress.com/2011/04/11/las-tarjetas-de-visita-en-el-ambito-laboral/>> [consulta realizada el 13/05/2013].

Autoevaluación



1. Señala la opción correcta:

1. Soy ____.

- a. de alemán b. Alemania c. alemán d. se alemana

2. Vivo en España pero soy de ____.

- a. argentinas b. Argentina c. argentino d. argentinos

3. ¿Cómo se dice *Docteur* en español y femenino?

- a. doctore b. doctora c. doctores d. doctor

4. ¿Cómo es el masculino de taxista?

- a. taxistor b. taxist c. taxisto d. taxista

5. El plural de marroquí es ____.

- a. marroquíes b. marrokíes c. marroques d. maroquíes

6. El singular masculino de enfermeros es ____.

- a. enfermero b. enfermera c. enfermeras d. enfermo

7. ¿____ te llamas?

- a. qué b. cuál c. cómo d. quién

8. ¿____ vives?

- a. dónde b. a dónde c. de dónde d. hacia dónde

9. ____ (nosotros) Isabel y Antonio.

- a. nos llamamos b. se llaman c. se llamamos d. nos llamáis

10. Él ____ temprano.

- a. se bañan b. nos baña c. os bana d. se baña

11. (Yo) ____ un solo apellido.

- a. teníamos b. tengo c. tienes d. tiene

12. (Él) ____ dos hermanos.

a. tiene

b. tengo

c. tienes

d. tenéis

III. 6. Unidad 3: Descripción física

En esta unidad vamos a hablar sobre como describir a otras personas y a nosotros mismos. Para ello vamos a aprender:

Objetivos	Contenidos			
	Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como: Interactuar con otras personas para hacer descripciones.	Vocabulario relacionado con el cuerpo humano: <i>la cabeza, los ojos, la piel,...</i> Adjetivos relacionados con descripciones físicas: <i>gordo, guapo...</i> Los colores: <i>blanco, negro, azul, marrón, gris...</i>	Repaso de las unidades 1 y 2: Uso del presente de indicativo de los verbos: regulares y reflexivos. Uso del presente de indicativo de los verbos: <i>ser y tener.</i> Género y número en el sustantivo.	Conocer y pronunciar los diptongos en español. El uso de mayúsculas y minúsculas en los escritos.	Personajes famosos del mundo hispano.

Unidad 3: Descripción física

1. Mira y escucha el siguiente video:

http://www.youtube.com/watch?v=dZ6584gV0Go&feature=player_embedded

Transcripción: La descripción física.

¿Cómo es? ¿Cómo es una persona?

Para hablar de la descripción utilizamos el verbo *ser*. Para hablar de aquellas características que identifican a esta persona. Por ejemplo:

El jugador de baloncesto es alto, y los niños son bajos.

La niña es baja y el niño es bajo.

¡Mucha atención a la concordancia!, tanto de género, masculino o femenino, como de número, singular o plural. Siempre tenemos que recordarlo.

Ella es delgada y el gato es un poco gordo.

Si hablamos del pelo, podemos decir que una persona es castaña, es pelirroja, es rubia o es morena.

En cuanto a la belleza, hay personas que son guapas y hay personas que son feas.

Isabel es guapa y este hombre es un poco feo.

Este grupo de jóvenes, son, como hemos dicho, jóvenes (hablamos de la edad), y las señoras son mayores.

Para hablar de algunas características usamos y necesitamos el verbo *tener*. Por ejemplo:

Tiene ojos grandes o pequeños.

En cuanto al color pueden ser: azules, verdes, marrones, grises. ¿Cómo son tus ojos?

Respecto al pelo puede ser largo, corto.

Si hablamos de su forma puede ser liso, rizado o también ondulado.

Usamos el verbo *tener* con algunos aspectos como: la barba, el bigote, un tatuaje.

También usamos, en la descripción física, el verbo *llevar* para hablar de algunas características que identifican a la persona. Por ejemplo:

Esta chica lleva unos pendientes amarillos grandes.

Una persona puede llevar gafas, o

Manuel siempre lleva reloj.

Y ahora tú. ¡Vamos a practicar!: ¿Cómo es Ana? ¿Cómo es Manuel?

Conversación



- Describir físicamente a alguien³⁴

Es... moreno/a o rubio/a alto/a o bajo/a gordo/a o delgado/a guapo/a o feo/a joven o mayor	Tiene ... / Lleva ... bigote/barba el pelo corto/largo el pelo liso/rizado Tiene... los ojos oscuros/claros
--	--

- Describir la personalidad

Es... inteligente tonto/a divertido/a serio/a simpático/a antipático/a
--

³⁴ UD 6 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, pp. 68-69.

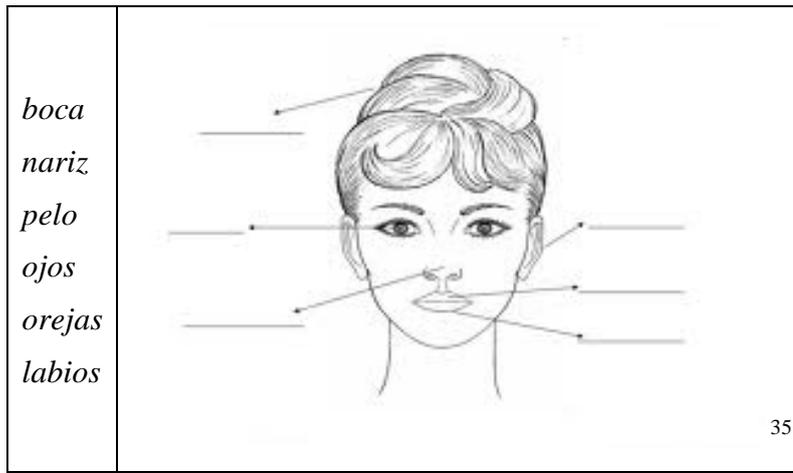
Vocabulario

Partes de la cara.

Adjetivos y contrarios.

Los colores.

2. Localiza las partes de la cara en la imagen:



3. Clasifica los siguientes adjetivos en la tabla:³⁶

alto – bajo – gordo – feo – moreno – joven – fuerte – viejo – guapo – rubio - delgado

Cuerpo	Cara	Pelo	Piel

4. Escribe el adjetivo contrario y forma los plurales:

Como ayuda consulta el diccionario de antónimos:

³⁵ Imagen disponible en:

<<http://t0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSrvTUY3SHfXuZJ4WQ1Th0Au3p8gJsDf7aMJYkG9Q48O-1VxmJN>> [consulta realizada el 02/03/2015]

³⁶ UD 5 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 9, p. 45.

Adjetivo	Contrario	Formas en plural
alto/a	<i>bajo/a</i>	_____
delgado/a	_____	_____
fuerte	_____	_____
guapo/a	_____	_____
rubio/a	_____	_____
corto	_____	_____
rizado	_____	_____
joven	_____	_____
oscuro/a	_____	_____
inteligente	_____	_____
divertido/a	_____	_____
simpático/a	_____	_____
tímido/a	_____	_____
decidido/a	_____	_____
amable	_____	_____

5. Separa en dos grupos los siguientes adjetivos según se refieran a cualidades positivas o negativas.³⁷

antipático – aburrido – bueno – bonito – elegante – estúpido – guapo – divertido – generoso – paciente – gracioso – feo – trabajador - simpático

Adjetivos positivos	Adjetivos negativos

6. Di qué te sugieren estos colores. Después, escribe el adjetivo correspondiente con ayuda del diccionario³⁸:

³⁷ Ejercicios de léxico. Nivel Inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicio 26, p. 20.

³⁸ UD 6 de ESF1, ejercicio 4, p. 73.

Colores
Naranja
Azul
Marrón
Rojo
Amarillo
Violeta
Negro
Verde
Blanco
Gris
Rosa

Nombres	Adjetivos
tranquilidad	<i>tranquilo</i>
pasión	_____
calor	_____
peligro	_____
esperanza	_____
aburrimiento	_____
tristeza	_____
depresión	_____
ansiedad	_____
alegría	_____
dolor	_____
ecología	_____
angustia	_____

El color verde me sugiere ecología.

7. Completa la oración con el adjetivo de color necesario³⁹:

La lechuga es _____.

Ni la leche es tan _____ como la nieve.

Es muy tímido: si le hablas se pone _____ como un tomate.

No me gusta el limón verde; lo prefiero _____.

El café con leche tiene un color _____.

Tiene unos ojos _____ como el cielo.

³⁹ Ejercicios de léxico. Nivel Inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicio 9, p. 11.

<i>Adjetivos de color</i> ⁴⁰				
Masculino			Femenino	
Singular	vocal -o	blanco	vocal -a	blanca
	vocal invariable: -e y -a	verde	vocal invariable: -e y -a	verde
	consonante invariable	naranja	consonante invariable	naranja
		azul		azul
Plural	vocal + s	blancos	vocal + s	blancas
		verdes		verdes
	consonante + es	naranjas	consonante + es	naranjas
		azules		azules
Nota	Los adjetivos de color terminados en -a (rosa, naranja, fucsia) no cambian: <i>Ese coche es naranja.</i>			

8. En España los colores simbolizan sentimientos y pasiones. ¿En tu país también? Haz una lista de los colores principales e indica qué significan en tu país.⁴¹

Colores	España	Tu país
Blanco	pureza, inocencia	_____
Negro	luto, dolor	_____
Azul	elegancia, serenidad	_____
Amarillo	envidia, mala suerte	_____
Verde	esperanza, rabia	_____
Rojo	pasión, ira	_____

⁴⁰ UD 9 de Español en marcha, cuadro de Gramática, p. 80.

⁴¹ UD 2 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 13, p. 18.

Gramática

Repaso de las Unidades 1 y 2:

- presente de indicativo de verbos regulares y verbos reflexivos,
- presente de indicativo de los verbos *ser* y *tener*,
- género (masculino y femenino) y número (singular y plural) de los sustantivos.

9. Corrige los errores de la tabla:⁴²

	Llamarse	Ser	Vivir	Hablar
Yo	me llama	soy	vivo	habla
Tú	te llamas	es	vivís	hables
Él/ella/usted	le llama	se	vive	habla
Nosotros/nosotras	nos llamamos	seremos	vivimos	hablamos
Vosotros/vosotras	os llamáis	seréis	vivís	habláis
Ellos/ellas/ustedes	les llaman	son	viven	hablas

10. Completa cada hueco con la forma correcta de cada verbo reflexivo en presente:

Mi madre _____ (pesarse) todos los días.

_____ (bañarse, yo) en la piscina en verano.

Ahora las mujeres _____ (peinarse) como Audrey Hepburn.

Los sábados y los domingos _____ (levantarse, nosotros) más tarde.

Mi padre _____ (afeitarse) la barba todos los días y _____ (perfumarse).

Cuando el semáforo está en rojo, los coches _____ (pararse).

Cuando llego a casa, _____ (desmaquillarse, yo).

Rosa _____ (cortarse) las uñas y después _____ (pintarse) las uñas de rojo.

11. Completa con el presente del verbo *tener*:

¿_____ (tú) dinero? Necesito un euro.

Carlos y Teresa _____ un hijo.

_____ (nosotros) un coche azul.

_____ (yo) frío sin chaqueta.

⁴² UD 1 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 10, p. 7.

Mi marido _____ bigote y barba.
Mi hermano y yo _____ los ojos claros.
Si _____ (vosotros) ganas, podemos ir al cine.
Los gatos normalmente _____ miedo del agua.

12. Completa con ser, llevar o tener.⁴³

Ana _____ rubia.
Mi tío Ramón _____ calvo.
Luis _____ muy alto.
Mi profesora _____ gafas.
Su padre _____ bigote.
Nuestra abuela _____ el pelo blanco.
Mi novia _____ el pelo largo.
El presidente _____ barba.
Nuestro gato _____ los ojos azules.

⁴³ UD 5 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 11, p. 46.

Pronunciación y ortografía

Los diptongos.

Uso de mayúsculas y minúsculas.

13. Lee y conoce como se forman los diptongos en español:

Diptongos⁴⁴

Las vocales en español se clasifican en vocales abiertas (**a-e-o**) y vocales cerradas (**i-u**).

Cuando dos vocales se pronuncian en una sola silaba tenemos un **diptongo**. Hay tres tipos:

- una vocal abierta + una vocal cerrada: **ai, au, ei, eu, oi, ou**.

ai-re, cau-sa, Zeus

- una vocal cerrada + una vocal abierta: **io, ia, ie, ua, ue, uo**.

ra-dio, his-to-ria, tie-rra, puer-to

- dos vocales cerradas: **iu, ui**.

fui

Entra en el siguiente enlace y fíjate como se pronuncian los diptongos crecientes (ia, ie, io, iu, ua, ue, uo, ui) y decrecientes (ai, ei, oi, au, eu, ou) en español:

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

Practica en voz alta diciendo las siguientes palabras:

diez	seis	pie
pausa	historia	puedo
oigo	agua	diario
horario	rey	cien
sauna		

14. Lee las siguientes palabras y fíjate en lo importante que es distinguir los diptongos en español:⁴⁵

⁴⁴ UD 14 de Español en marcha, cuadro “Pronunciación y ortografía” y ejercicio 1, p. 123.

⁴⁵ Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicios 2, 6, 10, y 13, pp. 27-31.

Diptongos: ia, ie, io, iu: i + a, e, o, u	
Asia 	asa 
tapiado	tapado
aliado	alado
nieto 	neto
cielo 	celo 
Dios	dos 2
patio 	pato 
indio	Indo
viuda	vida

Diptongos: ua, ue (üe), ui (üi), uo: u + a, e, i, o	
agua 	haga
contiguo	contigo
Luisa	Lisa
tuerca 	terca
suave	sabe
acuosa	acosa
muy	mi
huella 	ella 

Diptongos: ai/ay, ei/ey, oi/oy: a, e, o + i	
paisaje 	pasaje 
hoy	o
veinte 20	vente
peinar 	penar
gaita 	gata 
doy	do

Diptongos: au, eu, ou: a, e, o + u	
sauna 	sana 
aula 	ala
pausa 	pasa
causa	casa 
Eulogio	elogio
Ceuta	zeta z

Fíjate:

1. **ay, ey, oy** son diptongos que aparecen al final de una palabra. Ej.: *soy*, no **soi*.
2. la **y** suena como vocal, lo mismo que la **i**.

15. Lee y fíjate cuando se escribe con mayúsculas y minúsculas las palabras en español:

Se escriben con mayúscula⁴⁶:

- Cualquier palabra que comience un escrito y las que vayan después de punto:

Hoy es jueves. Por la ventana entra un sol radiante.

- Todo nombre propio o voz que haga las veces de tal, como los atributos divinos:

Raúl, López, El Todopoderoso, La Inmaculada...

Lisboa, Guipúzcoa, Rocinante...

- Los nombres y adjetivos que entren en la denominación de una institución, cuerpo o establecimiento:

El Ayuntamiento de San Sebastian, la Real Academia Española...

- Las denominaciones de exposiciones, congresos y los nombres de disciplinas académicas, cuando formen parte de la denominación de una cátedra, facultas, instituto, etcétera:

Salón Internacional de Hostelería, profesor de Halterofilia Comparada,

III Congreso de Domadores de Reptiles, Facultad de Numismática...

- Potestativamente, los versos. Lo normal, en la actualidad, es escribir con mayúsculas el primero y los que vas después de .

Te vas quedando atrás, España, entera,

como la propia vida.

Tus costas son los bordes de tu pena

[...]

Se escriben con minúscula:

- Los nombres de los meses del año, las estaciones del año, los días de la semana:

abril, septiembre, otoño, jueves, sábado...

- Los tratamientos, cuando se escriben con todas las letras:

su alteza el príncipe Raimundo, su eminencia el obispo Gómez...

- Los nombres de ciencias, técnicas, etc., en tanto no entren a formar parte de una determinada denominación que exija mayúscula:

La química, estudio de estadística financiera...

- Los gentilicios, nombres de miembros de religiones, y los nombres de oraciones:

vasco, escocés, evangelista, mormones, el credo, el avemaría...

⁴⁶ ESF2, Apéndice gramatical, pp. 152 y 153.

- Los nombres geográficos comunes y los adjetivos usados en ellos:

*el golfo de Cádiz, las lagunas de Ruidera, el cabo de Gata,
Andalucía occidental, Pirineos orientales, Rioja alavesa...*

Corrige las siguientes descripciones⁴⁷ colocando mayúsculas donde es necesario:

me llamo juan. soy rubio y alto. tengo el pelo corto y rizado. tengo los ojos verdes. soy español y tengo 22 años. vivo en madrid y soy camarero en tapas y cañas.

soy raúl. tengo 27 años. soy de lugo. vivo en santiago de compostela. soy moreno y tengo el pelo largo. tengo los ojos negros y llevo gafas.

Extra



1. Practica y conoce mejor los diptongos en español con el video que puedes encontrar en el siguiente enlace:

http://www.youtube.com/watch?v=Nm9_5F_TEnc

⁴⁷ UD 2 de Sueña 1, ejercicio 8, p. 32.

Cultura	
----------------	---

16. ¿Sabes de dónde son estas personas? Relaciona a las personas con los nombre de los países⁴⁸:

<p>Guatemala</p> <p>Cuba</p> <p>Colombia</p> <p>Puerto Rico</p> <p>República Dominicana</p> <p>Perú</p> <p>Argentina</p> <p>España</p> <p>Chile</p> <p>Colombia</p>	 ⁴⁹ <p>1. Andy García</p>  ⁵¹ <p>3. Juan Luis Guerra</p>  ⁵³ <p>5. Ricky Martin</p>	 ⁵⁰ <p>2. Rigoberta Menchú</p>  ⁵² <p>4. Fernando Redondo</p>  ⁵⁴ <p>6. Fernando Botero</p>
---	---	--

⁴⁸ UD 1 de Sueña 1, ejercicios 1 y 2, p. 21.

⁴⁹ Imagen disponible en:

<<http://cache2.allpostersimages.com/p/LRG/10/1063/84NL000Z/posters/andy-garcia.jpg>> [consulta realizada el 02/03/2015].

⁵⁰ Imagen disponible en:

<<http://corresponsalesdelpueblo.bligoo.com/media/users/8/421774/images/public/255989/rigobertamenchu.jpg?v=1361192131248>> [consulta realizada el 02/03/2015].

⁵¹ Imagen disponible en: <http://www.terra.com/addon/img/musica/1ac0a2a-juanluisguerra_profile300p.jpg> [consulta realizada el 02/03/2015].

⁵² Imagen disponible en: <<http://www.defensacentral.com/madridismo/66138-fernando-redondo-vida-trayectoriatenerife-videos-madridista-principe-leyendas-blancas-madridistas-jugadores-leyenda-/>> [consulta realizada el 02/03/2015].

⁵³ Imagen disponible en: <<http://fotos.starmedia.com/2012/02/ricky-martin-fondo-azul-139654.html>> [consulta realizada el 02/03/2015].

⁵⁴ Imagen disponible en: <<http://brothersartgallery.com/botero-fernando/>> [consulta realizada el 02/03/2015].

 55	 56
7. José Donoso	8. Mario Vargas Llosa
 57	 58
9. Penélope Cruz	10. Gabriel García Márquez

Como ayuda, lee el siguiente texto y escribe la información que falta:

El español se habla en muchas partes del mundo. Hay muchas personas conocidas en el mundo hispano. En España tenemos a Penélope Cruz. Es _____. Es una chica joven y muy guapa. _____ es de Guatemala. Es Premio Nobel de la Paz. Es una defensora de los derechos humanos. Andy García es _____. Tenemos también algunos cantantes famosos: _____ es un hombre con barba y siempre lleva sombrero; Ricky Martin es de _____, es moreno, alto y muy guapo. Redondo es argentino. Es un célebre _____. El fútbol es un deporte muy importante en los países hispanos. Fernando Botero es _____. Es pintor. Pinta hombres y mujeres muy gordos. Por último, tenemos escritores conocidos en todo el mundo. Vargas Llosa es de _____. De Colombia es _____, y de Chile, el escritor _____.

⁵⁵ Imagen disponible en: <<http://4.bp.blogspot.com/-qWSs64tBSek/UXGaSmPNxFI/AAAAAAAAAA0/s2oiYSSPgV0/s1600/Donoso+4.jpg>> [consulta realizada el 02/03/2015].

⁵⁶ Imagen disponible en: <http://3.bp.blogspot.com/_gr41FEso034/SRIC7mt5oMI/AAAAAAAAAXy4/_662Ond-8TM/s400/Mario+Vargas+Llosa.jpg> [consulta realizada el 02/03/2015].

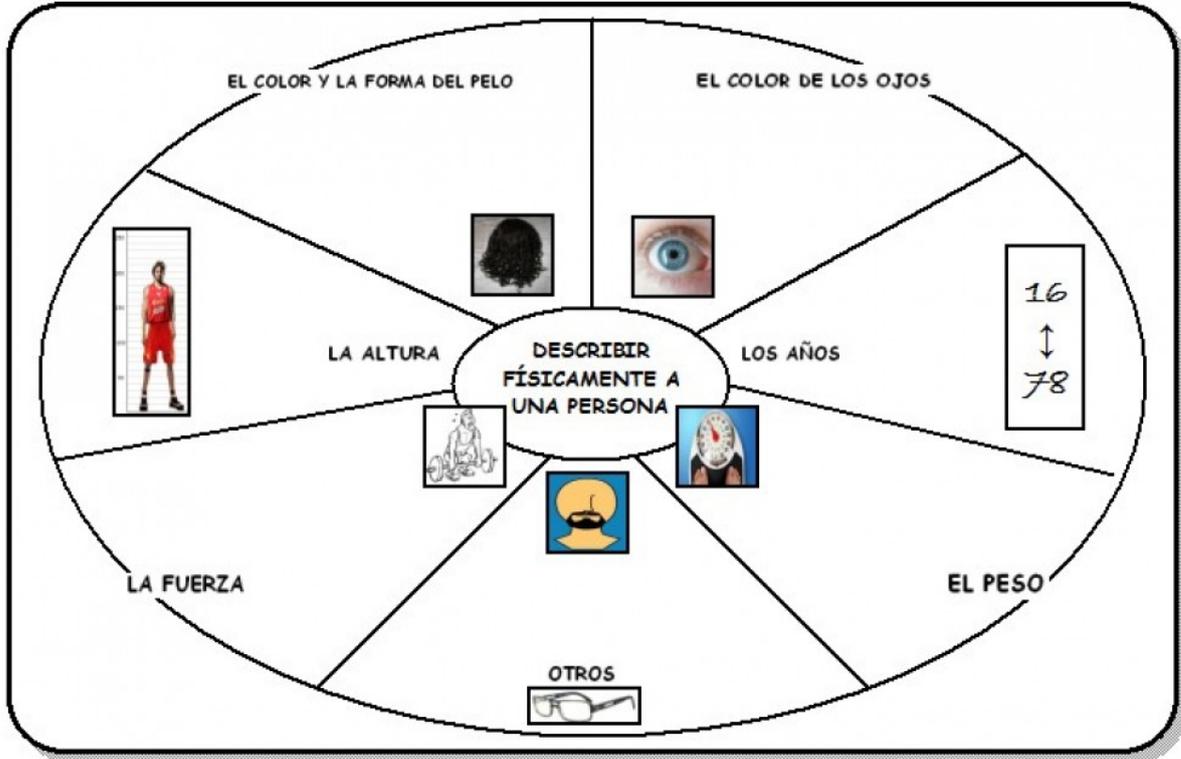
⁵⁷ Imagen disponible en: <<http://www.justjared.com/photo-gallery/953151/penelope-cruz-oscars-2008-05/>> [consulta realizada el 02/03/2015].

⁵⁸ Imagen disponible en: <https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTY18pg70T4odEq_rEjyx3DaMRYLuc7k1WHgShFw1ZSQZ_I_Itg5Kg> [consulta realizada el 02/03/2015].



1. Antes de escribir, fíjate en el esquema⁵⁹:

Mapa conceptual



Además podemos indicar:

- El nombre
- La profesión
- La nacionalidad

2. Escoge a una persona famosa y describe su aspecto. Puede usar alguna de las personas del mundo hispano del ejercicio 16.

⁵⁹ Imagen disponible en: <<http://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2011/05/describir-mapa-conceptual1-e1305491300601.jpg>> [consulta realizada el 02/03/2015].

3. Ahora describe cómo eres tú.

Autoevaluación



1. Señala la opción correcta:

1. El blanco es el color de ____.⁶⁰

- a. el mar b. el árbol c. la nieve d. la manzana

2. El azul es el color de ____.

- a. el helado b. la rosa c. la nieve d. el cielo

3. El amarillo es el color de ____.

- a. el limón b. el humo c. la mesa d. el café

4. El rojo es el color de ____.

- a. el huevo b. la pasión c. el pan d. la vida

5. El verde es el color de ____.

- a. la pera b. la rosa c. el humo d. el cielo

6. Para describir el cuerpo usamos ____ .

- a. alto/bajo b. gordo/feo c. rubio d. ojos azules

7. El pelo es ____.

- a. delgado/liso/corto b. rizado/liso/largo
c. delgado/largo/corto d. rizado/liso/moreno

8. ¿Cuál es el contrario de viejo?

- a. rizado b. moderno c. corto d. joven

9. El femenino de inteligente es ____.

- a. inteligentea b. inteligente c. inteligento d. inteligentes

10. En plural de rubio es ____.

- a. rubio b. rubias c. rubia d. rubios

11. El verbo *ser* se usa para hablar de ____.

⁶⁰ UD 2 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 12, p. 17.

Unidad 4: Localizar lugares

1. Mira y escucha el siguiente video:

<http://youtu.be/TyaUHN-EhyA>

Transcripción: No está lejos.

He llegado a Zaragoza en tren para pasar dos días. Tengo una reserva en un hotel.

Quiero conocer un poco la ciudad, pasear por sus calles y visitar lugares de interés.

Pregunto en información turística cómo puedo ir al hotel. Me dan un mapa de la ciudad.

Veo que no está muy lejos y decido ir a pie para conocer mejor la ciudad.

Salgo de la estación y tomo la avenida Navarra.

Esta calle acaba en la avenida Madrid.

Sigo por la avenida Madrid, cruzo la plaza de la Ciudadanía y paso por delante de un importante monumento, el Palacio de la Aljafería, un palacio de origen árabe que se empezó a construir en el s. XI.

Continúo mi camino al hotel. Sigo por la avenida Madrid hasta el final.

Después giro a la derecha y subo por el paseo María Agustín.

Camino hasta la puerta del Carmen y giro a la izquierda.

Tomo la avenida César Augusto y sigo recto hasta la segunda calle.

El hotel está en la esquina de la avenida César Augusto y la calle Ramón y Cajal.

Está justo enfrente del hospital Nuestra Señora de Gracia.

Después de alojarme en el hotel, vuelvo a la calle. Ahora quiero ver el monumento más famoso de la ciudad, la Basílica del Pilar.

Consulto otra vez el mapa y veo que está cerca.

Tomo la avenida César Augusto en dirección a la puerta del Carmen.

Camino hasta la esquina con la calle Albareda y giro a la izquierda.

Tengo que seguir recto hasta la tercera calle.

Camino por Albareda, cruzo la calle Bilbao y después cruzo la calle Ponzano.

Llego al paseo Independencia y giro a la izquierda.

Camino por Independencia y paso por delante del edificio de correos.

Sigo recto hasta el final.

Cruzo la plaza España y giro a la izquierda en la calle Coso.

Camino por Coso hasta la calle Alfonso I y giro a la derecha.

Voy todo recto hasta el final y ya está.

Allí está la plaza del Pilar y la Basílica del Pilar. ¡Qué bonita!

En la plaza del Pilar también hay un monumento a Goya y está la Catedral.

¡Es impresionante!

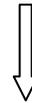
Conversación



- Preguntar por la existencia de un lugar o establecimiento ⁶¹

- a. Perdona, ¿**hay** **un** metro cerca?
una cafetería en esta calle?
cajeros automáticos en esta calle?
muchos cines en este barrio?

← Preguntas



- Localizar establecimientos

- b. Sí, el metro **está** en la Plaza de Lima.
Sí, la cafetería **está** aquí al lado.
No, los cajeros **están** un poco más lejos.
Hay uno en esta misma calle.

← Respuestas

- Localizar lugares. El verbo *estar* ⁶²

- a. ¿Dónde **está** la calle Picasso?
- b. **Está** cerca de ...
lejos de
a la derecha de
a la izquierda de
al final de
al principio de
enfrente de
detrás de

Observa:

a + el → al

de +el → del

El metro está **al** lado **del** colegio.

⁶¹ UD 4 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 45.

⁶² UD 3 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 33.

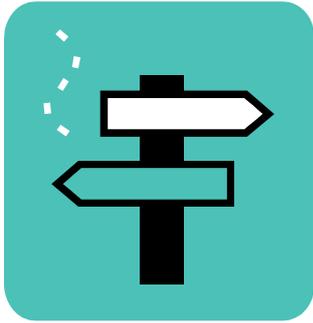
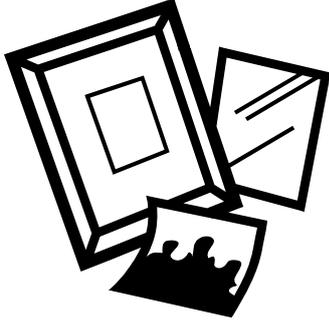
Vocabulario

Lugares de la ciudad: establecimientos y servicios públicos.

Adverbios de lugar.

Números ordinales del 1º al 10º.

2. Relaciona las imágenes con las palabras:

	<p><i>Cartel</i> <i>Plano</i> <i>Ciudad</i> <i>Fotografía</i> <i>Señal</i> <i>Barrio</i> <i>Símbolo</i></p>	
		
		

¿Cuál es la diferencia entre ciudad, barrio y pueblo? Completa las siguientes frases:

En una ciudad hay varios _____

A las afueras de la ciudad están los _____.

Hay muchos servicios en una _____.

3. Escribe las palabras que faltan en este texto:⁶³

calle – ciudad - plaza – edificios – barrio – casas – a pie – avenidas - en autobús

La _____ es pequeña y cómoda. Está rodeada por campos frutales. Tiene una _____ principal, que se llama _____ Mayor y que termina en una gran _____, donde hay una fuente. De la _____ central salen dos _____. A la izquierda, hay un _____ con muchos _____ altos, donde viven muchas personas, y a la derecha, otro _____ de _____ individuales. Cerca de la _____ central hay _____ adosadas. Los habitantes de esta ciudad van de un lugar a otro _____ o _____.

4. Estos son algunos de los objetos, establecimientos y servicios públicos que puedes encontrar en una ciudad. Relaciona cada palabra⁶⁴ con su fotografía correspondiente:

una parada de autobús	1 	2 	3 
una biblioteca	4 	5 	6 
un aparcamiento	7 	8 	9 
un hospital o centro de salud	10 	11 	12 
un museo	13 	14 	15 
un colegio	16 	17 	18 
una cafetería			
un supermercado			
unas instalaciones deportivas			
un parque			
un teatro			
un quiosco			
una cabina telefónica			
una oficina de correos			
un banco			
una boca de metro			
una sala de cine			
un campus universitario			

⁶³ UD 4 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 10, p. 37.

⁶⁴ UD 7 de Lengua viva, ejercicio 1a y 1b, p. 86

5. Piensa en el barrio en el que vives. ¿Qué establecimientos y servicios públicos hay? Contesta a estas preguntas:

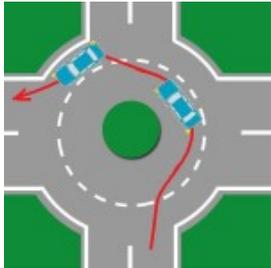
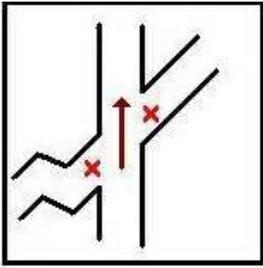
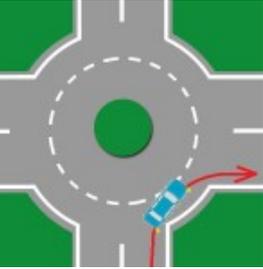
- ¿Hay algún parque?
- ¿Hay algún hospital o centro de salud?
- ¿Hay algún colegio?
- ¿Hay instalaciones deportivas?
- ¿Hay supermercados?
- ¿Hay alguna parada de autobús?
- ¿Hay alguna boca de metro?
- ¿Hay algún banco?
- ¿Hay alguna oficina de correos?
- ¿Hay alguna biblioteca?
- ¿Hay algún cine?
- ¿Hay algún aparcamiento público?

Ahora responde a estas preguntas: ¿Cómo es tú barrio? ¿Qué establecimientos y servicios públicos hay?

Mi barrio es _____.

Hay _____.

6. Relaciona las siguientes expresiones con la imagen⁶⁵ correspondiente:

<p>Girar a la derecha</p> <p>Seguir todo recto</p> <p>Cruzar la plaza</p> <p>Coger la tercera calle a la izquierda</p>	 <p>66</p>  <p>67</p>	 <p>68</p> 
--	---	---

⁶⁵ UD 7 de Lengua Viva, ejercicio 6a y b, p. 91. Actividad también disponible en: <http://galeon.hispavista.com/recherche2011/aficiones2573353.html> [consulta realizada el 02/03/2015]

⁶⁶ Imagen disponible en: http://emergenciasspain.blogspot.com.es/2012_09_01_archive.html [consulta realizada el 02/03/2015]

Lee y completa los siguientes diálogos con las palabras de la lista:

derecha – crúzala – sigue – coja – siga - coge

Perdone, ¿la calle Almirante está cerca de aquí?

No lo sé, lo siento, es que no soy de aquí.

...

Perdone, ¿sabe usted dónde está la calle Almirante?

Sí, está muy cerca. Mire, _____ todo recto por esta calle y al llegar a la plaza, _____ la primera calle a la _____. Esa es la calle Almirante.

Muchas gracias.

De nada, adiós.

...

Perdona, ¿sabes si hay una farmacia por aquí?

Sí, hay una, pero está un poco lejos. A unos diez minutos andando. Mira, _____ la segunda calle a la derecha y _____ todo recto hasta la plaza de Chueca; _____ Allí está la farmacia.

Bien, entonces, cojo la primera calle a la derecha y...

No, la segunda calle a la derecha.

Ah, vale. Cojo la segunda calle a la derecha y sigo todo recto hasta la plaza.

Eso es.

Muchas gracias.

De nada.

7. Fíjate en el mapa⁶⁷ de Ciudad Rodrigo y completa las frases con las expresiones siguientes:

⁶⁷ Imagen disponible en: <<http://es.dreamstime.com/cruzar-la-calle-thumb18921876.jpg>> [consulta realizada el 02/03/2015]

⁶⁸ Imagen disponible en: <<http://usuarios.multimania.es/bttzaragoza/zaragozabt/paginas/RUTA%204.htm>> [consulta realizada el 13/05/2013]

⁶⁹ Imagen disponible en: <<http://www.quetiempo.es/fotos/mapa-de-ciudad-rodrigo-1.jpg>> [consulta realizada el 02/03/2015]



1. Catedral
2. Capilla de Cerralbo
3. Iglesia de San Agustín
4. Capilla de las Franciscanas Descalzas
5. Iglesia de San Isidro
6. Capilla de la Orden Tercera
7. Ruinas del convento de San Francisco
8. Iglesia de San Andrés
9. Convento de las Claras
10. Casa de los Miranda
11. Palacio de la Marquesa de Cartago
12. Palacio Episcopal
13. Casa de la Cadena
14. Palacio del Príncipe
15. Cuartel de Artillería
16. Hospital de la Pasión
17. Casa de los Vázquez
18. Casa del Cañón
19. Casa de los Gómez de Silva
20. Casa Consistorial
21. Casa del Primer Marqués de Cerralbo
22. Antigua Audiencia y Cárcel
23. Casa de las Cuatro Calles
24. Palacio del Conde de Alba de Yeltes
25. Palacio de los Castro
26. Palacio de Moctezuma
27. Tres Columnas
28. Verraco
29. Puente Antiguo
30. Castillo

cerca de - lejos de - a la derecha de - a la izquierda de - al final de -
al principio de - enfrente de - detrás de

La Catedral (1) está _____ la Casa de los Miranda (10).

El Palacio de los Castro (25) está _____ la Capilla de Cerralbo (2).

El Castillo (30) está _____ la Plaza Mayor.

La calle Cardenal está _____ la Plaza Mayor, y la calle Sánchez Arjona está
_____ la plaza.

_____ la calle Juan Arias está el Cuartel de Artillería (15).

La Plaza Campo del Pozo está _____ la Iglesia de San Isidro (5).

_____ la calle Rúa del Sol está la Casa Consistorial (20).

8. Los números ordinales del 1º al 10º son:

1º primero

6º sexto

2º segundo

7º séptimo

3º tercero

8º octavo

4º cuarto

9º noveno

5º quinto

10º décimo

Los números ordinales concuerdan en género y número. Fíjate en los ejemplos:

Vive en el *primer/segundo/tercer* piso.

Lee la *primera/segunda* página.

Tomás es el *primero/segundo*.

Completa la siguiente tabla:

Números ordinales	Masculino		Femenino	
	Singular	Plural	Singular	Plural
1°	<i>primero/primer</i>	<i>primeros</i>	<i>primera</i>	<i>primeras</i>
2°				
3°				
4°				
5°				
6°				
7°				
8°				
9°				
10°				

9. Pregunta dónde vive cada vecino y escribe las respuestas⁷⁰:

Abreviaturas españolas
Sra. Señora - Sr. Señor – Sres. Señores - Izda. Izquierda – Dcha. Derecha

Sra. Amorós. 5° Izda.

Por favor, ¿en qué piso vive la señora Amorós? En el quinto izquierda.

Sres. Hernández. 1° Dcha.

Sr. Gil. 3° Izda.

Sres. De la Rosa. 7° Dcha.

Sres. Almodóvar. 9° Izda.

⁷⁰ UD 3 de Nuevo Ven 1, ejercicio 4, p. 36.

Grammaire

Presente de verbos irregulares.

Presente del verbo *estar*.

El género de los sustantivos II.

La oración: los objetos

PRESENTE DE VERBOS IRREGULARES

En español hay un gran número de verbos que en presente de indicativo tienen cambios vocálicos en la raíz del verbo.

Observa:

- Verbo *dormir*:
(Yo) **duer**mo ocho horas al día.
- Verbo *pedir*:
El niño **pi**de un caramelo.
- Verbo *pensar*:
Los españoles **pie**nsan que su país es bonito.

El verbo ***dormir*** (y otros) transforma la **–o** en **–ue**.

El verbo ***pedir*** (y otros) transforma la **–e** en **–i**.

El verbo ***pensar*** (y otros) transforma la **–e** en **–ie**.

Tenemos tres grupos de verbos que en presente de indicativo presentan estos cambios vocálicos:

E	→	IE			
O	→	UE	E	→	I

Aquí tienes algunos ejemplos de cada grupo:

E → IE		
acertar	comenzar	convertir
encender	hervir	pensar (en)
advertir	confesar	defender
entender	mentir	perder
cerrar	consentir	empezar
fregar	negar	preferir
O → UE		
almorzar	mostrar	cantar
morir	colgar	probar
aprobar	mover	costar
recordar	rogar	envolver
devolver	dormir	tostar
resolver	sonar	morder
volver	encontrar	volar
soñar (con)		
E → I		
bendecir	pedir	elegir
impedir	corregir	seguir
repetir	perseguir	freír
maldecir	decir	servir
competir	reír	gemir
medir	despedir	sonreír
conseguir		

No en todas las personas gramaticales observamos los mismos cambios:

		Dormir
Singular	Yo	duermo
	Tú	duermes
	Él/ella/usted	duerme

Plural	Nosotros/nosotras	dormimos
	Vosotros/vosotras	dormís
	Ellos/ellas/ustedes	duermen

		Pedir
Singular	Yo	pido
	Tú	pides
	Él/ella/usted	pide
Plural	Nosotros/nosotras	pedimos
	Vosotros/vosotras	pedís
	Ellos/ellas/ustedes	piden

		Pensar
Singular	Yo	pienso
	Tú	piensas
	Él/ella/usted	piensa
Plural	Nosotros/nosotras	pensamos
	Vosotros/vosotras	pensáis
	Ellos/ellas/ustedes	piensan

Ejemplos:

- *En invierno calentamos las casas con calefacción.*
- *¿Puedes venir aquí, por favor?*
- *Me despierto todos los días a las siete de la mañana.*
- *Mi hermano dice que hace frío.*
- *¿Piensas en las vacaciones?*
- *Los niños quieren chocolate.*
- *Tenemos una casa en las afueras.*
- *¿Queréis ir al cine?*

PRESENTE DEL VERBO *ESTAR*

Ya hemos visto el verbo *ser*, ahora vamos a ver el verbo *estar*. Fíjate bien en los usos de ambos verbos y en las diferencias. En español hay dos formas verbales pero en francés solo esta el verbo *être*.

		Estar
Singular	Yo	estoy
	Tú	estás
	Él/ella/usted	está
Plural	Nosotros/nosotras	estamos
	Vosotros/vosotras	estáis
	Ellos/ellas/ustedes	están

Observa:

El verbo *estar* tiene una forma muy irregular.

Usamos el verbo *estar* para **localizar**, por ejemplo. Observa estas frases:

- *Estoy en el jardín con mi hijo.*
- *¿Dónde estáis?*
Estamos en casa con los abuelos.
- *Madrid está en España.*
- *¿Estás en el trabajo?*
No, estoy en el metro.
- *Los materiales de audio están en el armario.*

El verbo *estar* tiene más usos. Por ejemplo, usamos *estar* para **describir** estados de ánimo, por ejemplo. Observa:

- *¿Cómo estás?*
Estoy bien, gracias, ¿y tú?
- *La niña está contenta porque hoy es su cumpleaños.*
- *Estamos preocupados por las últimas noticias.*
- *Estoy concentrado en el trabajo.*
- *Marta está enfadada con su novio.*

EL GÉNERO DE LOS SUSTANTIVOS II

A veces los nombres masculinos no terminan en –o, y a veces los nombres femeninos no terminan en –a.

1. Los nombres que terminan en –e pueden ser masculinos o femeninos:

la clase		el paje
la fase	pero ...	el traje
la frase		el bricolaje

2. Todos los nombres que terminan en –ción son femeninos:

la organización
la presentación
la pronunciación
la preparación

3. Todos los nombres que terminan en –ad son femeninos:

la verdad
la cantidad
la mitad
la bondad

LOS OBJETOS EN LA ORACIÓN

Observa estas oraciones:

- Miro un cuadro.
- Miro a mis estudiantes

“Un cuadro” es un objeto referido a **cosa**.

“A mis estudiantes” es un objeto referido a **persona**.

Recuerda:

Los objetos directos referidos a **persona** se introducen con la preposición “a”.

Los objetos directos referidos a **cosa** no llevan delante ninguna preposición.

Gramática

Presente de indicativo de verbos irregulares.

Presente de indicativo del verbo *estar*.

La forma impersonal *hay*.

Artículos determinados e indeterminados.

10. Lee el documento **UD 4: Grammaire**.

11. Conjuga los verbos que aparecen entre paréntesis.⁷¹

		<i>Presente de verbos regulares</i>	
		Cruzar	Girar
Singular	Yo	cruzo	giro
	Tú	cruzas	giras
	Él/ella/usted	cruza	gira
Plural	Nosotros/nosotras	cruzamos	giramos
	Vosotros/vosotras	cruzáis	giráis
	Ellos/ellas/ustedes	cruzan	giran

		<i>Presente de verbos irregulares</i>			
		Estar	Coger	Saber	Seguir
Singular	Yo	estoy	cojo	sé	sigo
	Tú	estás	coges	sabes	sigues
	Él/ella/usted	está	coge	sabe	sigue
Plural	Nosotros/nosotras	estamos	cogemos	sabemos	seguimos
	Vosotros/vosotras	estáis	cogéis	sabéis	seguís
	Ellos/ellas/ustedes	están	cogen	saben	siguen

Para ir al cine Coliseo _____ (coger/tú) el 1 en la calle Princesa y _____ (bajar/tú) en la quinta parada.

a. Perdone, ¿_____ (haber) una estación de metro cerca?

⁷¹ UD 4 de Nuevo Ven 1, ejercicio 3, p. 51.

b. _____ (seguir/usted) todo recto. La estación de metro _____ (estar) a unos cincuenta metros.

a. ¿ _____ (venir/tú) a mi casa esta tarde?

b. Vale, ¿a qué hora _____ (ir/yo)?

a. ¡Qué pelo tan bonito!

b. Claro, _____ (venir/yo) de la peluquería.

12. Mira el video 2 y fíjate como se usan los verbos hay y estar, además de los artículos determinados e indeterminados.

http://www.youtube.com/watch?v=eRVQo31rNvg&feature=player_embedded

Transcripción: Localización: lugares de la ciudad.

¿Dónde hay? ¿Dónde está? Escucha y repite.

Recuerda: **hay**

Forma impersonal del verbo **haber**. Utilizamos **hay** para indicar o preguntar por la existencia o presencia de objetos o personas indeterminados.

¿Dónde **hay** una estación de metro?

Verbo **estar**:

Yo **estoy**

Tú **estás**

Él/Ella/Usted **está**

Nosotros/as **estamos**

Vosotros/as **estáis**

Ellos/Ellas/Ustedes **están**

Utilizamos **estar** para indicar o preguntar por la presencia de objetos o personas determinados.

¿Dónde **está** la Puerta de Alcalá?

Ejemplos de objetos indeterminados:

Una parada de taxi.

Alguna tienda abierta.

Un estanco.

Una estación de metro.

Una papelería.

Algunos restaurantes típicos.

Ejemplos de objetos determinados:

El Cine Doré.

La calle Ortega y Gasset.

Los jardines de Sabatini.

El restaurante “Arce”.

La comisaría de policía de Lavapiés.

El Barrio de Malasaña.

La estación de metro Sol.

Observa:

- Perdona, ¿dónde **hay** un cajero automático?

Hay uno cerca de aquí, a doscientos metros.

- Perdona, ¿**hay** algún estanco en esta calle?

Sí, **hay** uno al lado del bar “Pedro”.

Observa:

- Disculpe, ¿dónde **está** la estación Príncipe Pío?
La estación **está** en el Paseo de la Florida.
- Disculpa, ¿dónde **está** la puerta del Sol?
Está al final de esta calle, calle Mayor.

Algunos lugares de la ciudad:

la autopista, el estadio, el aeropuerto, el museo

Algunos localizadores:

cerca de, lejos de
a la derecha de, a la izquierda de
al final de, al principio de
enfrente de, detrás de

Ejemplos:

La Puerta de Alcalá está lejos del estadio Santiago Bernabéu.
Hay una estación de metro cerca de la Puerta de Alcalá.
El restaurante Arce está a la derecha del parking.
El parking está a la izquierda del restaurante Arce.
El Círculo de Bellas Artes está al principio de Gran Vía.
Plaza de España está al final de Gran Vía.
El museo del Prado está enfrente del Ministerio de Salud.
El parque del Retiro está detrás del Museo de Prado.

13. Completa con *hay*, *está* o *están*.⁷²

Hay (haber) se utiliza para indicar la existencia de algo o alguien.

No va nunca en plural.

Hay + artículo indeterminado (un/uno/una) + sustantivo
numerales (dos/tres)

Está(n) se emplea para situar en el espacio algo o alguien.

Está(n) + artículo determinado + sustantivo singular/plural
adjetivo posesivo

Perdone, ¿_____ un banco cerca de aquí? Sí, _____ uno aquí al lado.

¿Dónde _____ la librería más cercana? _____ un poco lejos, a unos quinientos metros.

Perdone, ¿_____ una farmacia en esta calle? Sí, _____ una al final de la calle, enfrente de la panadería.

El cine Albéniz, ¿_____ en esta calle? No, _____ en la calle paralela.

¿Dónde _____ un cajero cerca de aquí? _____ uno no muy lejos, al lado de correos.

⁷² Ejercicio disponible en: <<http://galeon.hispavista.com/recherche2011/aficiones2573353.html>>
[consulta realizada el 02/03/2015]

Enfrente de mi casa _____ una farmacia y un quiosco.
 El supermercado _____ al lado del estanco.
 _____ una librería a unos 100 metros.
 La panadería _____ junto al restaurante.
 En nuestro barrio _____ una tienda de ropa muy conocida.
 La oficina de correos más grande _____ en el centro.
 La parada del autobús _____ muy cerca de la escuela.
 Me parece que al lado del supermercado _____ un cibercafé.
 Los bares de tapas _____ al fondo de esta calle, a la izquierda.
 _____ una bonita cafetería cerca de la comisaría.
 La tienda de teléfonos móviles _____ enfrente del colegio.
 En el centro comercial _____ una tienda de discos.
 Las salas de cine _____ en la primera planta.
 La estación de autobuses y la de tren _____ muy cerca.
 El banco _____ en la misma calle que la escuela.

14. Señala los artículos que van en cada caso:⁷³

	<i>Artículos indeterminados</i>		<i>Artículos determinados</i>	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Singular	un	una	el	la
Plural	unos	unas	los	las
Función	Para algo que mencionamos por primera vez. No concreto.		Para algo que conocemos. Concreto.	

Notas:	Contracciones con artículos y preposiciones: a + el = al de + el = del
	número 1 = uno artículo indeterminado masculino singular = un

⁷³ Información disponible en: <<http://www.aplicaciones.info/lengua/morfo08.htm>> [consulta realizada el 02/03/2015]

	el	la	los	las		un	una	unos	unas
casas					plural femenino				
libro					singular masculino				
amigos					plural masculino				
revista					singular femenino				

15. Completa con los artículos adecuados.⁷⁴

En la calle Preciados hay _____ grandes almacenes muy conocidos.

En la plaza de las Cortes Catalanas está _____ cine Avenida.

Me parece que cerca del supermercado está _____ estación de metro.

En mi barrio hay _____ tienda de ropa de marca muy conocida.

Allí, al fondo de la calle, está _____ parada del autobús.

En el centro está _____ oficina de correos.

16. Ordena las siguientes frases:

campo/pinto/el/mis/en/cuadros

la/pan/y/el/leche/compras/los/días/todos

escuchamos/en/canciones/casa/mi/siempre

Juan/comida/prepara/la

a/Juan/quiere/Mari Carmen

Pedro/manzanas/come/y/ peras

Espanoles/vino/beben/cerveza/y

⁷⁴ UD 4, Nuevo Ven 1, ejercicio 1, p. 50.

Extra



1. Practica el singular y el plural de los nombres y los artículos (determinados e indeterminados) con el video que puedes encontrar en el siguiente enlace:

http://www.youtube.com/watch?v=PL9veUQn2yw&feature=player_embedded

2. Practica los artículos determinados e indeterminados con el video que puedes encontrar en el siguiente enlace:

<http://www.youtube.com/watch?v=mZPjk2fb0L4&feature=c4-overview-vl&list=PL29747CBC28F65045>

Pronunciación y ortografía

La entonación de las preguntas en español.

Los sonidos: *p, b, t, d, k, g*.

17. Si vas a una oficina de turismo puedes encontrar información sobre esa ciudad pero tienes que hacer muchas preguntas. Escucha y anota las preguntas:

<http://www.youtube.com/watch?v=oghIZVVOQ-I>

Transcripción: Preguntas.

Preguntas en la oficina de turismo:

Por favor, ¿tiene un plano del pueblo?

¿Hay una lista de hoteles?

¿Quisiera un mapa de la región, por favor?

¿Tiene una lista de campings?

¿Quisiera un horario de trenes, por favor?

¿Dónde hay una lista de restaurantes?

¿Quisiera un folleto de la ciudad?

¿Dónde podría alquilar un coche?

Por favor, ¿tiene _____?

¿Hay _____?

¿Quisiera _____, por favor?

¿Tiene _____?

¿Quisiera _____, por favor?

¿Dónde _____?

¿Quisiera _____?

¿Dónde _____?

Escucha y repite la entonación interrogativa de las preguntas del video. Fíjate en la estructura de la entonación que es:



En español se usan los **signos de interrogación ¿?** para abrir y cerrar una pregunta. También se usan diferentes partículas, por ejemplo: *¿Cómo...?*
¿Dónde...? *¿De dónde...?* *¿Qué...?* *¿Cuál...?*

18. Entra en el siguiente enlace y fíjate como se pronuncian las siguientes consonantes en español: *p, b, v, t, d, k, g*. Pincha en “modo” y después en “oclusivas”.

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

El sonido **p**: se escribe siempre **p**.

El sonido **b**: se escribe **b** o **v** (estas letras se pronuncian igual en español).

vivo – Barcelona – batido – vainilla – vaso – bailar

El sonido **t**: se escribe siempre **t**.

El sonido **d**: se escribe siempre **d**.

El sonido **k**: se escribe **qu** antes de **e**, **i** y se escribe **c** antes de **a**, **o**, **u**. También se escribe **k** antes de **a**, **e**, **i**, **u**.

queso – cuarto – cuanto – quinto – casa – comedor

kilo

El sonido **g**: se escribe **g** antes de **a**, **o**, **u** y se escribe **gu** antes de **e**, **i**. También se escribe **gü** antes de **e**, **i**, en estos casos **ü** indica que la **u** se pronuncia.

gato – agua – gota – guerra – guión

cigüeña – pingüino

19. Completa las siguientes palabras con las letras que faltan:

Sonido b:⁷⁵

Isa__el

__i__ir

__ino

__ueno

Á__ila

__iajar

__otella a__uelo

ha__lar

__e__er

muy __ien

Sonido k:⁷⁶

__uando

__ién

__uatro tran__ilo

médi__o

E__uador

pe__eño

__inientos

__ilo

Sonido g:⁷⁷

__uapo

ci__arrillos

__itarra __afas

pa__ar

__erra

__uatemala

__oma

ci__eña

pin__ino

⁷⁵ UD 5 de Español en marcha, ejercicio 1, p. 51.

⁷⁶ UD 4 de Español en marcha, ejercicio 3, p. 43.

⁷⁷ UD 3 de Español en marcha, ejercicio 2, p. 35.

Cultura



20. Lee los textos y relaciona las fotos con el barrio correspondiente⁷⁸:

Barrio de La Boca, Buenos Aires

Este barrio es, quizás, el más turístico de la capital de Argentina. Las viviendas son las típicas casas con paredes de colores. La principal calle turística es Caminito, calle peatonal de unos 100 metros. Allí están las construcciones de innumerables colores, muy conocidas, y los artistas que ofrecen sus producciones y espectáculos. Otros lugares destacados son: el Museo de las Bellas Artes de la Boca, el Teatro de la Ribera, el mercado y el Puente Nicolás Avellaneda. Un elemento característico del barrio es el Club Boca Juniors con su estadio de “La Bombonera”.

Barrio de Lavapiés, Madrid

Lavapiés es uno de los barrios más populares de Madrid. Está en el centro antiguo, en una de las zonas más típicas de la ciudad. Existe mucha actividad cultural gracias a las salas de teatro alternativo y las galerías de arte. Las viviendas son antiguas y muchas se reforman. La Plaza de Lavapiés está en el centro y es el punto de encuentro de todas las comunidades que viven en esas calles pequeñas y estrechas.



1⁷⁹



2⁸⁰



3⁸¹



4⁸²

⁷⁸ UD 3 de Nuevo Ven 1, ejercicios 1 y 2, p. 41.

⁷⁹ Imagen disponible en: <<http://www.guiafe.com.ar/fotos-argentina-oct-2006/Buenos-Aires-Capital-Federal-Boca-Barrio.jpg>> [consulta realizada el 02/03/2015].

⁸⁰ Imagen disponible en: <<http://fasttracknoticias.files.wordpress.com/2011/05/plaza-lavapies.jpg>> [consulta realizada el 02/03/2015].

⁸¹ Imagen disponible en: <http://www.gentedelpuerto.com/wp-content/uploads/2011/11/Lavapies_metro.jpg> [consulta realizada el 02/03/2015].

21. Contesta verdadero o falso:

	V	F
La Bombonera está en el centro de Lavapiés.		
En el barrio de La Boca está la calle Caminito.		
Las viviendas de La Boca tienen muchos colores en las fachadas.		
Lavapiés es el barrio de los negocios en Madrid.		

⁸² Imagen disponible en:
<http://4.bp.blogspot.com/_Ke_uVYr_aso/TOJpvFETaSI/AAAAAAAAAC0/AR1-0Gz_bM0/s1600/la-boca-caminito.jpg> [consulta realizada el 02/03/2015].



1. Mira el siguiente video y fíjate como describen un barrio.

<http://www.youtube.com/watch?v=RBbPffA3YIA&feature=c4-overview-vl&list=PL29747CBC28F65045>

Transcripción: En mi barrio hay...

En mi barrio hay edificios modernos y edificios antiguos, parques, calles anchas y calles estrechas, un centro comercial, y muchas tiendas. En mi barrio también hay colegios, institutos, un mercado, una piscina pública y un campo de fútbol. Mi barrio tiene una biblioteca, cines, iglesias, y un hospital. Mi barrio también tiene una autopista, paradas de autobús, y estaciones de metro.

En mi barrio no hay museos, ni monumentos, ni lugares famosos, ni hoteles, ni oficina de información turística. En mi barrio tampoco hay estación de tren. Mi barrio no tiene universidad. Mi barrio tampoco tiene teatros, pero estos lugares están en el centro de la ciudad o en otros barrios.

2. Describe⁸³ el lugar donde vives y da consejos o recomendaciones. Estos son los pasos:
 - Dices el lugar donde vives, dónde está y lo describes.
 - Indicas qué hay en ese lugar.
 - Presentas tu lugar favorito.
 - Das consejos a los viajeros.
 - Si conoces un enlace interesante para ver donde vives, ponlo.

⁸³ Actividad disponible en: <<http://pasaporte-altarea4.blogspot.com.es/>> [consulta realizada el 02/03/2015].

Autoevaluación



1. Señala la opción correcta:

1. Giras en la primera calle  ____.
a. todo recto b. a la izquierda c. a la derecha d. detrás
2. Sigues  ____.
a. todo recto b. a la izquierda c. a la derecha d. detrás
3. ¿Dónde están ____ tiendas? En ____ calle principal.
a. los/la b. las/el c. los/el d. las/la
4. ¿Hay ____ restaurante vegetariano por aquí? Sí, ____ calles más abajo.
a. un/unas b. un/unos c. una/unas d. una/unos
5. Por favor, ¿dónde ____ los cines Ideal?
a. hay b. está c. están d. son
6. Todo recto ____ una estación de autobuses.
a. hay b. está c. están d. es
7. Ella vive en el 1º ____ piso.
a. primera b. primer c. primero d. uno
8. Gira la 2º ____ calle a la derecha.
a. segunda b. según c. segundo d. dos
9. En el plano hay 3 ____ salas de cine.
a. tercera b. tercer c. tercero d. tres
10. Los niños juegan en el ____.
a. parque b. cine c. teatro d. banco
11. Vemos una película en el ____.
a. parque b. cine c. teatro d. banco

Unidad 5: Moverse en la ciudad

1. Mira y escucha el siguiente video:

<http://www.youtube.com/watch?v=e8EJCOEmkhc>

Transcripción: En la ciudad: medios de transporte.

Vamos a conocer mi ciudad, Madrid, en España. Y a aprender diferentes medios de transporte, ¿os venís?

Para comenzar, vamos a ir desde el aeropuerto hasta el centro. Lo haremos en metro.

El metro es un medio de transporte muy bueno. Rápidamente llegas a otros puntos de la ciudad y ¡no tienes tráfico!

Algunas palabras relacionadas con el metro son: el billete de metro, la estación de metro o el mapa de metro.

En este mapa podéis ver las líneas de metro de Madrid. Hay 16 y ¡atención! 238 estaciones.

Desde el centro iremos en autobús hasta el Parque del Retiro.

El autobús lo conduce el conductor. Cuando necesito un autobús, lo espero en la parada de autobús. Y, no me siento en una silla, me siento en el asiento.

Como ya estoy muy cansada, cogeré un taxi para ir al Museo del Prado. Lo paro en la Puerta de Alcalá.

Si quiero saber cuanto dinero tengo que pagar, miro al taxímetro. El conductor es el taxista o la taxista. Y puedo esperar un taxi en la parada de taxi.

En algunas ciudades hay una red pública de bicicletas como en Barcelona.

... o el teleférico como en Caracas.

En Bilbao puedes coger el tranvía y disfrutar de las vistas mientras visitas por la ciudad.

Incluso en algunas ciudades, cogemos un ferry o transbordador para cruzar un río.

¿Y vosotros?

¿Qué medios de transporte hay en tu ciudad?

¿Cuánto cuesta un billete de autobús?

¿Cuál es el medio de transporte más popular?

Conversación



- Pedir y dar explicaciones para llegar a un sitio ⁸⁴
 - a. ¿Cómo voy al museo?
 - b. Caminando / andando / a pie / en autobús / en metro / en taxi
Tomas el autobús... / te subes en..., te bajas en...

⁸⁴ UD 4 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 46.

- Preguntar el importe ⁸⁵
¿Cuánto es?
- Preguntar y decir en número de teléfono ⁸⁶
 - a. ¿Cuál es su número de teléfono, señor Álvarez? b. El 91.543.82.73
 - b. ¿Cuál es tu número de teléfono, Elena? b. El 91.324.82.17

⁸⁵ UD 5 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 56.

⁸⁶ UD 2 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 24.

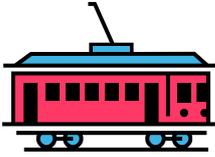
Vocabulario

Medios de transporte: *coche, metro...*

Los números del 100 al 1000.

Adverbios de lugar: *aquí, ahí, allí.*

2. Relaciona las imágenes con los nombres de los medios de transportes:

				<i>en metro</i>
				<i>en autobús</i>
				<i>en taxi</i>
				<i>en bicicleta</i>
				<i>en teleférico</i>
				<i>en tranvía</i>
				<i>en ferry</i>
				<i>en barco</i>
				<i>en coche</i>
				<i>en moto</i>
				<i>en avión</i>
				<i>a pie</i>

¿Cuál o cuáles utilizas habitualmente?

3. ¿Qué medio de transporte te parece más...?⁸⁷

rápido:

lento:

seguro:

inseguro:

barato:

caro:

cómodo:

incómodo:

4. Ordena las palabras con el transporte correcto:

billete – asiento – estación - taxímetro – mapa – conductor – parada – taxista

⁸⁷ UD 4 de Vuela 1. ejercicio 2, p. 44.

Metro	Autobús	Taxi

5. Escucha y practica los números del 100 al 1000:

<http://www.youtube.com/watch?v=ejYgJod7g8Q>

Transcripción: Los números: 100 - 1000.

Pronunciamos. Escucha y repite. Los números del 100 al 1000.

100 cien
 100 cien dólares, 100
 101 ciento uno
 102 ciento dos
 103 ciento tres
 104 ciento cuatro
 199 ciento noventa y nueve
 200 doscientos / doscientas
 215 doscientas quince mesas
 299 doscientos noventa y nueve soldados chinos
 300 trescientos / trescientas
 400 cuatrocientos / cuatrocientas
 500 quinientos / quinientas
 600 seiscientos / seiscientas
 700 setecientos / setecientas
 800 ochocientos / ochocientas
 900 novecientos / novecientas

Atención:

200 doscientos / doscientas
 300 trescientos / trescientas
 400 cuatrocientos / cuatrocientas
 600 seiscientos / seiscientas y
 800 ochocientos / ochocientas, son regulares
 2 dos, 3 tres, 4 cuatro, 6 seis, 8 ocho cientos / cientos

Cuidado:

100 cien
 500 quinientos / quinientas
 700 setecientos / setecientas
 y 900 novecientos / novecientas, son números irregulares

Recuerda 100 cien, pero 101 ciento uno
 102 ciento dos
 103 ciento tres
 199 ciento noventa y nueve
 500 quinientos / quinientas
 700 setecientos / setecientas
 900 novecientos / novecientas

Escucha y repite estos ejemplos:

307 trescientos siete
 278 doscientos setenta y ocho
 115 ciento quince
 489 cuatrocientos ochenta y nueve
 539 quinientos treinta y nueve
 601 seiscientos uno
 996 novecientos noventa y seis

¡Ahora tú! Intenta recordar como se dicen los mismos números. Puedes parar la presentación:

307
 278
 115
 489
 539
 601
 996

Y por último... 1000 mil

¡Sigue practicando! Intenta decir...

987 personas
 567 árboles
 123 niños
 407 enfermos
 765 profesores
 328 dólares

Soluciones:

987 personas - novecientos ochenta y siete personas
 567 árboles - quinientos sesenta y siete árboles
 123 niños - ciento veintitrés niños
 407 enfermos - cuatrocientos siete enfermos
 765 profesores - setecientos sesenta y cinco profesores
 328 dólares - trescientos veintiocho dólares

6. Ahora recuerda y escribe los siguientes números en masculino, femenino y plural:

Números	Masculino		Femenino	
	Singular	Plural	Singular	Plural
100	<i>cien/ciento</i>	<i>cientos</i>	--	--
200	--	<i>doscientos</i>	--	<i>doscientas</i>
300				
400				
500				
600				
700				
800				

900				
1000				

7. Elige una forma de las que mostramos y escribe los siguientes números de teléfono :

928 35 59 25 *Mi número de teléfono es:*

nueve, dos, ocho, treinta y cinco, cincuenta y nueve, veinticinco.

novcientos veintiocho, treinta y cinco, cincuenta y nueve, veinticinco.

novcientos veintiocho, trescientos cincuenta y cinco, novcientos veinticinco.

981 59 48 21 _____

652 845 625 _____

685 214 523 _____

8. Identifica las siguientes cantidades:

doscientos cincuenta y ocho euros _____

quinientos cuarenta y un dólares _____

trescientas veinticinco monedas _____

cuatrocientos siete Dirham _____

ciento diez libras _____

novcientos cuarenta euros _____

seiscientos treinta y nueve centavos _____

setecientos noventa y tres euros _____

Nota:

La equivalencia entre el euro y el Dirham es:

1 €= 11.73 Dirham

10 €= 117.32 Dirham

Fecha de conversión: 20 de junio de 2013

Nota⁸⁸

9. Escribe las siguientes frases usando los adverbios *aquí*, *ahí*, *allí* o *allá*.

* Cerca del locutor → AQUÍ
* Un poco lejos del locutor → AHÍ
* Lejos del locutor → ALLÍ
* Muy lejos del locutor → ALLÁ / ALLÁ LEJOS ⁸⁹

¿Está cerca la estación de tren?

¿Está *aquí* la estación de tren?

La parada de taxi está lejos.

⁸⁸ Información disponible en: <<http://www.viajar.com/servicios/conversor/mad/>> [consulta realizada el 02/03/2015].

⁸⁹ Imagen disponible en: <<http://lewebpedagogique.com/hispadictos/files/2008/07/adverbios-lugar.JPG>> [consulta realizada el 02/03/2015].

El tren va muy lejos.

Tenemos el coche un poco lejos.

¡Qué cerca está la parada de autobús!

Mi bicicleta está lejos.

Grammaire

Presente de verbos irregulares II.

Presente del verbo *ir* + preposiciones: *a, en, de*.

Cuadro resumen del Presente de Indicativo.

PRESENTE DE VERBOS IRREGULARES II

Además de los verbos que ya has estudiado, he aquí otros grupos que presentan irregularidades:

Observa:

1. Verbo *poner*:

		Poner
Singular	Yo	pongo
	Tú	pones
	Él/ella/usted	pone
Plural	Nosotros/nosotras	ponemos
	Vosotros/vosotras	ponéis
	Ellos/ellas/ustedes	ponen

2. Verbo *hacer*:

		Hacer
Singular	Yo	hago
	Tú	haces
	Él/ella/usted	hace
Plural	Nosotros/nosotras	hacemos
	Vosotros/vosotras	hacéis
	Ellos/ellas/ustedes	hacen

Los verbos *hacer* y *poner* son irregulares en la persona **yo**. El resto de personas gramaticales son regulares. Ambas añaden **-g-** en su primera persona.

Otros verbos con **-g-**:

poner	tener	oír
traer	caer	salir

Ahora observa el verbo **decir**:

		Decir
Singular	Yo	digo
	Tú	dices
	Él/ella/usted	dice
Plural	Nosotros/nosotras	decimos
	Vosotros/vosotras	decís
	Ellos/ellas/ustedes	dicen

Este verbo combina **dos irregularidades**, por un lado es irregular en la persona **yo**: presenta una **-g-** en su interior. Por otro lado cambia la vocal **e** por **i** en todas las personas gramaticales menos en **nosotros** y **vosotros**, como hemos estudiado en la unidad tres.

Encontramos estas doble irregularidades en otros verbos, por ejemplo en el verbo *tener*:

		Tener
Singular	Yo	tengo
	Tú	ti enes
	Él/ella/usted	ti ene
Plural	Nosotros/nosotras	tenemos
	Vosotros/vosotras	tenéis
	Ellos/ellas/ustedes	ti enen

Análogo a *tener* es *venir*. Además también sus derivados se comportan igual:

convenir	contener	sostener
provenir	retener	...

Hay además otro grupo de verbos que cambian la vocal **i** por la **y**.

Observa:

Presente de indicativo del verbo *construir*:

		Construir
Singular	Yo	construyo
	Tú	construyes
	Él/ella/usted	construye
Plural	Nosotros/nosotras	construimos
	Vosotros/vosotras	construís
	Ellos/ellas/ustedes	construyen

Hay otros verbos que se comportan como *construir*:

destruir	intuir	constituir
destituir	influir	huir
sustituir	incluir	

Ahora observa este verbo, *conocer*:

		Conocer
Singular	Yo	conoz co
	Tú	conoces
	Él/ella/usted	conoce
Plural	Nosotros/nosotras	conocemos
	Vosotros/vosotras	conocéis
	Ellos/ellas/ustedes	conocen

Los verbos como *conocer* tienen una sola irregularidad: en la persona **yo** añaden las consonantes **-zc-**.

Otros verbos como *conocer* son:

traducir	nacer	crecer
merecer	reducir	reconocer
conducir	ofrecer	deducir
agradecer	producir	parecer

Por ultimo hay una serie de verbos que tienen la primera persona completamente irregular. Algunos ejemplos son:

- **caber**: yo quepo
- **saber**: yo sé
- **dar**: yo doy
- **ver**: yo veo

PRESENTE DEL VERBO *IR*

El verbo *ir* es un verbo completamente irregular: es diferente en cada persona gramatical. Observa cómo se comporta en presente de indicativo

		Ir
Singular	Yo	voy
	Tú	vas
	Él/ella/usted	va
Plural	Nosotros/nosotras	vamos
	Vosotros/vosotras	vais
	Ellos/ellas/ustedes	van

El verbo *ir* expresa movimiento a un lugar:

Preposición A
<ul style="list-style-type: none"> - Vas al trabajo. - ¿Vamos al cine? - Los niños van al colegio.
Nota: a + el = al

Además el verbo *ir* indica el medio de transporte:

Preposición EN
<ul style="list-style-type: none"> - Voy en metro a mi casa. - Vas en coche al trabajo. - ¿Vamos en moto al cine? - Los niños van en autobús al colegio.

Hay dos excepciones:



1. *ir a pie*

Lucia va a pie (a su casa, al trabajo, a la universidad...)



2. *ir a caballo*

El jinete va a caballo.

A veces el verbo *ir* expresa un movimiento de un lugar a otro lugar:

Usamos el verbo *ir* + preposición **DE** + lugar **X** + preposición **A** + lugar **Y**



- Ir **de** Barcelona **a** Madrid.

CUADRO RESUMEN DEL PRESENTE DE INDICATIVO

		<i>Presente de verbos regulares</i>		
		-ar	-er	-ir
		Cantar	Beber	Escribir
Singular	Yo	cant -o	beb -o	escrib -o
	Tú	cant -as	beb -es	escrib -es
	Él/ella/usted	cant -a	beb -e	escrib -e
Plural	Nosotros/nosotras	cant -amos	beb -emos	escrib -imos
	Vosotros/vosotras	cant -áis	beb -éis	escrib -ís
	Ellos/ellas/ustedes	cant -an	beb -en	escrib -en

<i>Presente de verbos irregulares con cambios vocálicos</i>				
		E → IE	O → UE	E → I
		Querer	Poder	Pedir
Singular	Yo	quiero	puedo	pido
	Tú	quieres	puedes	pidés
	Él/ella/usted	quiere	puede	piden
Plural	Nosotros/nosotras	queremos	podemos	pedimos
	Vosotros/vosotras	queréis	podéis	pedís
	Ellos/ellas/ustedes	quieren	pueden	piden

<i>Presente de verbos irregulares en la persona YO</i>				
		-G-	-ZC-	Forma diferente
		Poner	Conocer	Caber
Singular	Yo	pongo	conozco	quepo
	Tú	pones	conoces	cabes
	Él/ella/usted	pone	conoce	cabe
Plural	Nosotros/nosotras	ponemos	conocemos	cabemos
	Vosotros/vosotras	ponéis	conocéis	cabéis
	Ellos/ellas/ustedes	ponen	conocen	caben

<i>Presente de verbos irregulares que cambian I en Y</i>				
		Construir	Intuir	Oír
Singular	Yo	construyo	intuyo	oigo
	Tú	construyes	intuyes	oyes
	Él/ella/usted	construye	intuye	oye
Plural	Nosotros/nosotras	construimos	intuimos	oímos
	Vosotros/vosotras	construís	intuís	oís
	Ellos/ellas/ustedes	construyen	intuyen	oyen

		<i>Presente de verbos superirregulares</i>		
		Ser	Estar	Ir
Singular	Yo	soy	estoy	voy
	Tú	eres	estás	vas
	Él/ella/usted	es	está	va
Plural	Nosotros/nosotras	somos	estamos	vamos
	Vosotros/vosotras	sois	estáis	vais
	Ellos/ellas/ustedes	son	están	van

Gramática

Presente de indicativo de verbos irregulares II.

Presente de indicativo del verbo *ir*.

Preposiciones: *a, en, de*.

10. Lee el documento **UD 5: Grammaire**.

11. Escribe el significado de *ir* y *venir*. Busca ayuda en el diccionario.⁹⁰

		Ir	Venir
Singular	Yo	voy	vengo
	Tú	vas	vienes
	Él/ella/usted	va	viene
Plural	Nosotros/nosotras	vamos	venimos
	Vosotros/vosotras	vais	venís
	Ellos/ellas/ustedes	van	vienen

Ir: _____

Venir: _____

Ahora completa las frases con la forma verbal adecuada de *ir* o *venir*.

Yo _____ a visitarte la próxima semana.

⁹⁰ UD 4 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 5, p. 35.

Tú _____ a visitarme la próxima semana.
 Él _____ a viajar a Argentina el próximo sábado.
 Ella _____ de Argentina el próximo sábado.
 Nosotros _____ de su casa ahora.
 Nosotros _____ a su casa ahora.
 Vosotros _____ a tomar el té en mi casa.
 Vosotros _____ de tomar el té en cada de los Torrens.

12. Escribe las preposiciones correctas en las frases siguientes:⁹¹

Preposición A	Preposición EN
- Voy a mi casa.	- Voy en metro a mi casa.
- Vas al trabajo.	- Vas en coche al trabajo.

Usamos el verbo *ir* + preposición **DE** + lugar **X** + preposición **A** + lugar **Y**



- Ir **de** Barcelona **a** Madrid.

Ahora estoy _____ la escuela _____ español; después me voy _____ cine contigo.

Venimos _____ Cáceres, y mañana vamos _____ Sevilla.

_____ Madrid _____ Oviedo hay 450 Km.

Ella no está _____ casa. Viene _____ trabajo a las 7.

Él viene _____ aquí todos los días.

_____ Barcelona _____ Madrid hay 600 Km. aproximadamente.

¿_____ dónde viene ese tren?

Recuerda:

a + el → al

de + el → del

13. ¿Dónde van estas personas? Completa con el verbo, la preposición y el nombre del lugar.



Los niños _____.



Ricardo y yo _____.

⁹¹ UD 4 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 7, p. 35. UD 4 de Vuela 1, ejercicio 12, p. 47.



¿(tú) _____ esta noche?



(yo) _____ todos los días.



Ella _____.



Sonia _____ por la mañana.



Los amigos _____ todos los viernes.



Mi hermano _____.

Extra



1. Practica los presentes irregulares en español con en el siguiente enlace:

http://www.youtube.com/watch?v=9gMgHDefg7I&feature=player_embedded

Pronunciación y ortografía

El acento ortográfico.

El sonido [x].

14. Lee y aprende cuando se acentúan las palabras en español:

*El acento ortográfico*⁹²

Recae siempre sobre una vocal, de acuerdo con las reglas siguientes:

Palabras agudas (---´»)

El acento recae sobre la última sílaba. Se acentúan ortográficamente las acabadas en **vocal**, **n** o **s**. Las restantes no llevan acento ortográfico:

está - canapé - corregí - capó - caribú - volverá - estéis - edecán - calcetín - moción - tener - edad - cartel - reloj - arcabuz

Palabras llanas o graves (--´»-)

El acento recae sobre la penúltima sílaba. Se acentúan ortográficamente las palabras acabadas en **consonante** que no sea **n** ni **s**. Las acabadas en vocal no se acentúan ortográficamente:

récord - túnel - imbécil - álbum - vademécum - radar - Cádiz - escoba - examen - cobre - cactus - Capri - desvelo - canon

Palabras esdrújulas (-´»--)

El acento recae sobre la antepenúltima sílaba. Se acentúan ortográficamente en todos los casos:

electrónica - límite - lápices - tópico

Con ayuda de un diccionario, coloca los acentos gráficos donde sea necesario⁹³:

epoca	decoracion
ademas	España
nadie	mundo
aun	muñeca
dos	tio
trabajos	deje
salon	mama
sobre	torax
tropico	tesis

⁹² ESF2, Apéndice gramatical, p. 154.

⁹³ Ortografía española I: Letras y acentos. Anaya. Ejercicio 84, p. 82.

15. Clasifica las palabras agrupándolas según su terminación:⁹⁴

marroquí – Navidad – después – cristal – mesón – papel – autobús – color – mamá – clavel – maletín – reloj – cené – soledad – canción – detrás – amistad – carta – azúcar – útil – pero – mudo – franceses – terreno – Rodríguez – llaveros – joven – Cádiz – ángel – tijeras – difícil – fósil – cárcel – molino

vocal	-n	-s	consonante (no <i>n, s</i>)

Ahora, clasifica las palabras en agudas, llanas y esdrújulas:

rápidas – oreja – procesión – guitarra – color – diamante – tarántula – dátil – mesilla – cántico – jabalí – pólvora – polvorón – cingara

agudas	llanas	esdrújulas

16. Entra en el siguiente enlace y fíjate como se pronuncian las siguientes consonantes en español: *j* y *g*, cuando se pronuncian como [x]. Pincha en “modo” y después en “fricativas”.

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

El sonido *x*: se escribe *j* antes de *a, e, i, o, u* y se escribe *g* antes de *e, i*.⁹⁵

jabón – jefe – jirafa – rojo – julio

geranio – gimnasia

Recuerda y compara este sonido con:

El sonido *g*: se escribe *g* antes de *a, o, u* y se escribe *gu* antes de *e, i*.

gato – goma – guapo

guerra – guitarra

⁹⁴ Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicios 8, 9 y 12, pp. 89-91.

⁹⁵ UD 9 de Español en marcha, ejercicios 1 y 2, p. 81.

17. Lee las siguientes palabras y fíjate en lo importante que es distinguir los sonidos [x] y [g] en español:⁹⁶

[x] = j, g (+ e, i)	[g] = g (+ a, o, u)
baja 	vaga
jarra 	garra
paje	pague 
hijo	higo 
lija 	liga
rojo 	rogó
justo	gusto
jabón 	gabón
ajo 	hago

18. Lee las siguientes frases.

Los **j**ueves, **J**osé el **G**itano toca la guitarra en la plaza.

Juan es vegetariano y no come **j**amón.

Mi **h**ijo **J**orge toma **j**arabe para el dolor de garganta.

Los **j**óvenes juegan en el **g**araje a las cartas.

En las fiestas de Guadalajara hay desfile de **g**igantes y cabezudos.

⁹⁶ Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicios 3 y 4, p. 82.

Extra



1. Practica los sonidos españoles [x] y [g] con en el siguiente enlace:

http://www.youtube.com/watch?v=7E2h0MfK8zg&feature=player_embedded

Cultura	
----------------	---

19. ¿Qué sabes de Madrid? Lee las frases y señala si son verdaderas o falsas⁹⁷:

	V	F
Madrid es la capital de España.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene 10 millones de habitantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está en el sur del país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay siete líneas de metro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Lee el texto siguiente y escribe los pies en cada foto.

Un paseo por Madrid

Pasear por Madrid es fácil y cómodo, gracias a la excelente red de transporte público que tiene: metro, autobuses, taxis.

El metro tiene más de diez líneas y une todos los putos de la ciudad. Es rápido, moderno y puntual. Los turistas también disponen de un autobús turístico especial que recorre los lugares más interesantes de la ciudad con explicaciones en varios idiomas. Los lugares que no se puede perder son:

- **La Puerta del Sol** es el centro de Madrid y de España, el Km. 0 de las carreteras españolas. Todos los años los madrileños reciben el Año Nuevo desde esta plaza, con las doce campanadas del reloj de la antigua Casa de Correos.
- **El Palacio Real** es del siglo XVIII, de estilo neoclásico, está rodeado por unos bellos jardines italianos (jardines de Sabatini y el Campo del Moro).
- **La Plaza Mayor** es de forma rectangular, del siglo XVII, lugar de reunión al aire libre de artistas.
- **El Museo del Prado**, una de las pinacotecas⁹⁸ más importantes del mundo, contiene más de 2.500 obras de los pintores más renombrados de los siglos XV, XVI, XVII y XVIII. Para más información entra en <http://www.museodelprado.es/>.
- **El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía** contiene pinturas del siglo XX.

⁹⁷ UD 4 de Nuevo Ven 1, ejercicios 1-3, p. 53.

⁹⁸ Galería o museo de pinturas.

NUMEROS ROMANOS

I	II	III	IV	V
1	2	3	4	5
VI	VII	VIII	IX	
6	7	8	9	
X	L	C	D	M
10	50	100	500	1000

104

¿Conoces los números romanos?

21. Relaciona la información:

La Plaza Mayor

El Palacio Real

El Museo del Prado

En la Puerta del Sol

El Museo Reina Sofía

a. está el Km. 0 de las carreteras.

b. es del siglo XVII.

c. contiene pintura moderna.

d. tiene jardines italianos.

e. tiene más de 2.500 obras.

⁹⁹ Imagen disponible en: <http://www.madridspaintourism.com/iframe1.php?id_imagen=12> [consulta realizada el 02/03/2015].

¹⁰⁰ Imagen disponible en: <http://www.españaescultura.es/es/museos/madrid/museo_nacional_del_prado.html> [consulta realizada el 02/03/2015].

¹⁰¹ Imagen disponible en: <<http://ecomovilidad.net/madrid/historia-puerta-sol>> [consulta realizada el 02/03/2015].

¹⁰² Imagen disponible en: <<http://sonareuropa.host.sk/europa/ciudades/espana-madrid.htm>> [consulta realizada el 02/03/2015].

¹⁰³ Imagen disponible en: <<http://www.foroxerbar.com/viewtopic.php?t=5677>> [consulta realizada el 02/03/2015].

¹⁰⁴ Imagen disponible en: <<http://paraimprimigratis.com/numeros-romanos>> [consulta realizada el 02/03/2015].



1. Te presentamos a Miguel y a Gemma. Lee el texto:¹⁰⁵

Miguel y Gema son dos estudiantes que viven en Barcelona. Esta semana terminan sus exámenes de fin de curso y para celebrarlo quieren ir a pasar el fin de semana a Madrid. No tienen mucho dinero, así que han pensado en ir a casa de su amigo Jorge, que tiene una habitación libre en su piso del centro de Madrid.

Lo primero que hacen es ir a una agencia de viajes para conocer el precio del viaje.

Gema: Buenas tardes. Por favor, ¿cuánto cuesta un billete de avión o de tren a Madrid?

Agencia: ¿Solo ida o ida y vuelta?

Miguel: Ida y vuelta.

Agencia: ¿Salida el viernes o el sábado?

Miguel: El sábado por la mañana.

Agencia: ¿Turista o preferente?

Gema: Turista, turista. La opción más económica.

Agencia: A ver..., a ver... El avión son 120 euros y el tren son 59.40 por trayecto.

Teniendo en cuenta toda la información que conoces, ¿qué medio de transporte crees que van a utilizar? ¿Por qué?

2. ¿A dónde quieres ir tú? ¿En qué medio transporte? Completa el siguiente esquema:

Medio de transporte	Tipo de billete (ida o ida y vuelta)	Clase	Fecha de salida	Precio por trayecto	Precio ida y vuelta

Fíjate en el texto anterior y escribe un diálogo parecido con la información que has escrito en el esquema. Llama por teléfono o visita a una agencia de viajes.

¹⁰⁵ UD 4 de Vuela 1, ejercicio 6, p. 46, y transcripción del ejercicio, p. 92.

Autoevaluación



1. Señala la opción correcta:

1. Nosotros ____ en tren a casa.

- a. vais b. vamos c. van d. vas

2. Los niños ____ al colegio.

- a. vais b. vamos c. van d. vas

3. Vamos a dar un paseo ____ caballo.

- a. a b. al c. en d. de

4. Vengo ____ Barcelona.

- a. a b. al c. en d. de

5. La primera persona del singular del verbo saber es ____.

- a. sabo b. sabes c. sabe d. sé

6. Yo (traducir) ____ esta frase.

- a. traduzco b. traduco c. traduquo d. traduces

7. Ellos (huir) ____ de la policía.

- a. huien b. huyo c. huyen d. huimos

8. ¿(tener, tú) ____ coche?

- a. Tienes b. Tenes c. Tengo d. Tienen

9. En mi ciudad hay muchos transportes públicos: ____.

- a. avión/taxi/coche b. avión/casa/coche
c. farmacia/taxi/coche d. avión/colegio/coche

10. Ir en avión cuesta (250 €) ____.

- a. doscientos cincuenta euros b. doscientas cincuenta euros
c. doscientas cincuenta euros d. doscientos cincuenta euros

11. Mi trabajo está a (novecientos dos kilómetros) ____ de mi casa.

- a. 820 km. b. 902 km. c. 802 km. d. 920 km.

12. ¿La estación de metro está cerca?

- a. Si, aquí. b. Si, allí. c. Si, ahí. d. No, allí.

III. 9. Unidad 6: Describir el hogar familiar

En esta unidad vamos a hablar sobre la casa y la familia. Para ello vamos a aprender:

Objetivos	Contenidos			
	Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
<p>Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como:</p> <p>Describir una vivienda y una habitación.</p> <p>Dar información sobre las características y las instalaciones de una vivienda.</p> <p>Describir los miembros de la familia y hablar sobre las relaciones familiares.</p>	<p>Vocabulario de mobiliario y partes de la casa: <i>mesa, cama, televisor, habitación...</i></p> <p>Adjetivos para describir una vivienda: <i>céntrico, luminoso, exterior...</i></p> <p>Preposiciones de lugar: <i>debajo, encima, detrás....</i></p> <p>Vocabulario relacionado con la familia: hermano, padre...</p>	<p>Repaso de las unidades anteriores:</p> <p>Presente de indicativo de los verbos regulares, irregulares y reflexivos.</p> <p>Uso de los verbos <i>ser, estar</i> y <i>tener</i> para describir una vivienda.</p> <p>Uso de la forma verbal <i>hay</i></p> <p>Los adjetivos posesivos.</p>	<p>El acento ortográfico II: monosílabos.</p> <p>Los sonidos [s] y [θ].</p>	<p>La mayoría de los jóvenes españoles de 29 años viven con sus padres.</p>

Unidad 6: Describir el hogar familiar

- Mira y escucha el siguiente video:

<http://www.youtube.com/watch?v=Qs3kUMqRvKY&feature=youtu.be>

Transcripción: Mi casa.

Mi casa es bastante grande.

Hay un recibidor, un salón comedor, un balcón, un pasillo, una cocina, un lavabo y tres dormitorios: mi dormitorio, el dormitorio de mi hermano y el dormitorio de mis padres.

La habitación de mi hermano es un poco pequeña. Hay un armario, una cama y estanterías. También hay una mesa y una silla. Mi hermano tiene en su mesa un ordenador.

Aquí duermo y escucho música.

Aquí mi hermano duerme, hace los deberes, estudia y juega.

Mis padres duermen aquí.

Aquí nos lavamos y nos duchamos.

Mi madre hace la comida aquí.

Aquí comemos y vemos la televisión todos juntos.

Conversación



- Describir una vivienda ¹⁰⁶

Tengo un piso {
antiguo
grande
bonito
tranquilo
exterior
frío

Mi casa es {
moderna
pequeña
fea
ruidosa
interior
calurosa

muy bonito +++

bastante bonito ++

bonito +

- Localizar lugares. El verbo *estar* ¹⁰⁷
 - ¿Dónde **está** la cocina?
 - Está** al fondo del pasillo.
al lado del dormitorio.
a la derecha del ...
a la izquierda del ...

Observa:

a + el → al

de + el → del

El dormitorio está **al lado del** cuarto de baño.

¹⁰⁶ UD 6 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 35.

¹⁰⁷ UD 3 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 33.

Vocabulario

Partes de la casa y mobiliario.

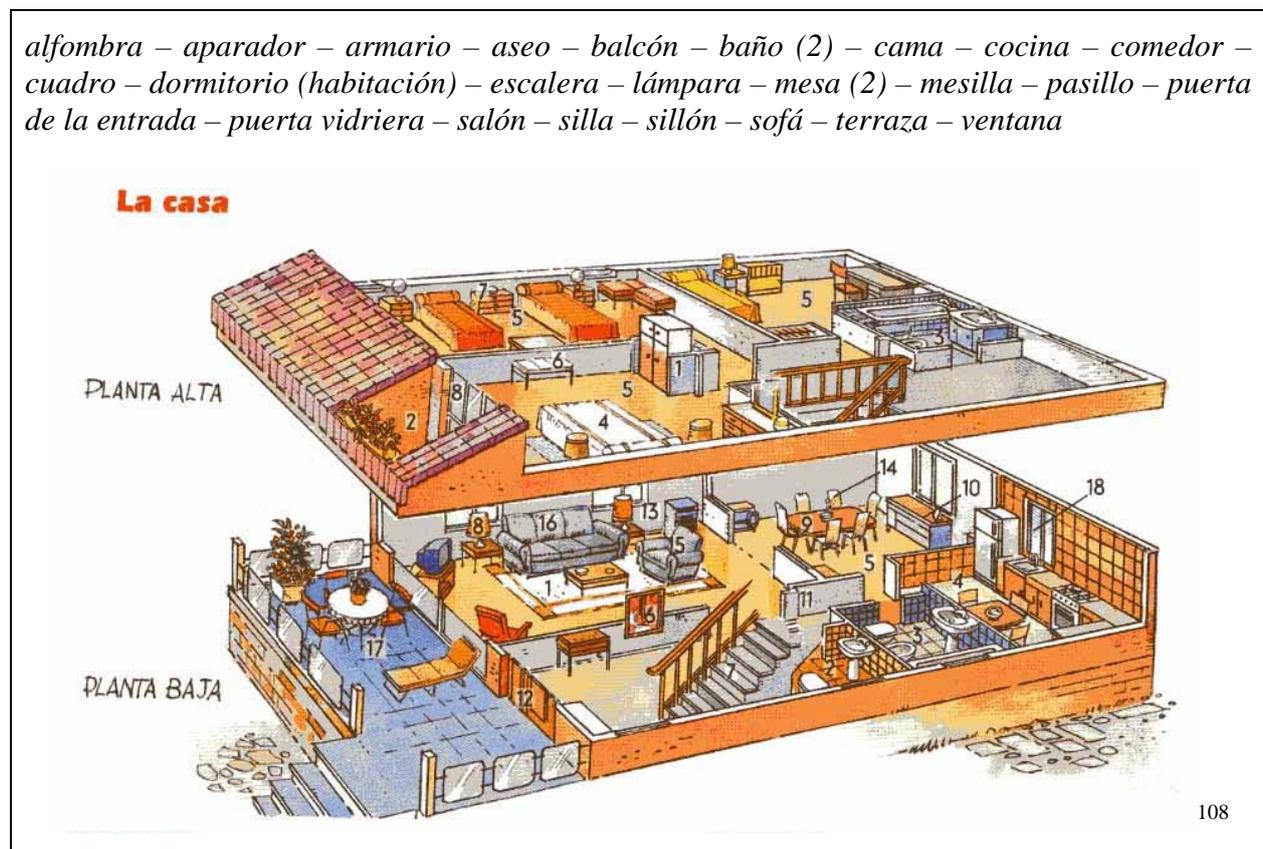
Preposiciones de lugar.

Adjetivos para describir la vivienda.

La familia.

2. Relaciona los números con las partes de la casa:

alfombra – aparador – armario – aseo – balcón – baño (2) – cama – cocina – comedor – cuadro – dormitorio (habitación) – escalera – lámpara – mesa (2) – mesilla – pasillo – puerta de la entrada – puerta vidriera – salón – silla – sillón – sofá – terraza – ventana



Clasifica las palabras en las siguientes categorías:¹⁰⁹

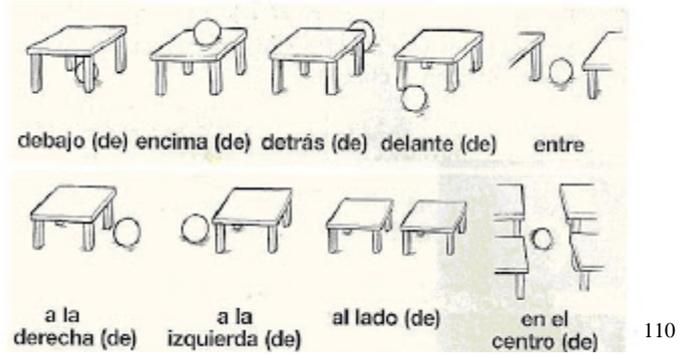
Habitaciones	Muebles	Objetos

¹⁰⁸ Imagen disponible en:

<<http://profe.garrido.perso.neuf.fr/images/iherramientas/vocabulario/lacasa.jpg>> [consulta realizada el 02/03/2015].

¹⁰⁹ UD 3 de Nuevo Ven 1, ejercicio 2, p. 37.

3. Fíjate en la imagen, aparecen las preposiciones de lugar:



Escribe a continuación frases indicando ¿dónde está la planta y/o la lámpara en cada una de las siguientes imágenes?

<p>111</p>	<p><i>La planta está encima de la mesa.</i></p> <hr/>
------------	---

4. En una casa hay varios tipos de habitaciones, vamos a verlos e identifica dónde están los siguientes elementos:

- armario – bañera – basura – cama – cerradura – cocina – cuadro – cubiertos – espejo – farola – lámpara (2) – lavabo – lavadora – microondas – nevera – percha – podadora –

¹¹⁰ Imagen disponible en: http://4.bp.blogspot.com/_XQxS9QqtVz4/TUvdJ20n9yI/AAAAAAAAAASE/1voSDYEjfUg/s1600/partes+de+la+casa+II.JPG [consulta realizada el 02/03/2015].

¹¹¹ Imagen disponible en: http://static.wix.com/media/cb1553_ff6d41cb3d61436638a1b8cb8bdaa78c.png [consulta realizada el 02/03/2015].

puerta – sofá – teléfono – televisor – toalla – valla – ventana – water (o váter)

<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>EL RECIBIDOR</p> 	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>LA COCINA</p> 	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>LA HABITACIÓN</p> 	<p>EL JARDIN</p> 

112

5. Completa las frases con un adjetivo del recuadro:¹¹³

bonita – ruidosa – antigua – nueva – exterior – incómodas

Miguel tiene una casa _____ en la montaña, muy _____.

Nosotros vivimos en un piso céntrico, _____ y _____.

Mis padres viven en una casa muy _____, de 1880.

¹¹² Imagen disponible en: <<http://esoslocosbajitosdeinfantil.blogspot.com.es/2011/03/partes-de-la-casa.html>> [consulta realizada el 02/03/2015].

¹¹³ UD3 de Nuevo Ven 1, ejercicio 3, p. 35.

Estas sillas son bastante _____, son demasiado pequeñas.

6. Completa las palabras de las frases siguientes:¹¹⁴

Tengo un piso	}	antiguo grande bonito tranquilo exterior frío	Mi casa es	}	moderna pequeña fea ruidosa interior calurosa
---------------	---	--	------------	---	--

Estas casas son grandes y antiguas.

En el Museo de Arte Contemporáneo los cuadros son modern_____.

Este piso es muy frí_____.

Este sofá es muy incómod_____.

Las habitaciones de esta casa son muy pequeñ_____.

Esta calle es bastante tranquil_____.

El primer piso es bastante ruidos_____.

Esta lámpara es muy fe_____.

7. Te presento nuestra casa, los miembros de mi familia están en habitaciones diferentes. Di dónde están y que muebles hay en ese lugar.



¹¹⁴ UD3 de Nuevo Ven 1, ejercicio 2, p. 38.

¹¹⁵ Imagen disponible en: <<http://4.bp.blogspot.com/-qf3dtnIzu28/UK-WtZACi8I/AAAAAAAAAD2Q/fJjTYeBdT5I/s1600/1111.png>> [consulta realizada el 02/03/2015].

Mi hermano está en la planta alta, en el baño. En este cuarto hay un espejo, un lavabo, una ducha, un váter y toallas.

Mi hermana _____

Mi papá _____

Mi mamá _____

Mi abuelo _____

Mi abuela _____

8. Lee el siguiente texto y completa la información de la familia de Paco.¹¹⁶

Todas las mañanas, en mi casa, cuando nos levantamos, se repite la misma situación. Así empieza todo.

o ¡Javier!, sé que estás leyendo un cómic, pero llego tarde a trabajar.

Esto es lo que le dice mi madre, Paloma, a mi hermano Javier. Él tiene dieciocho años, y normalmente entra en el baño con un cómic y tarda mucho en salir.

o ¡Moisés! Comes mucho por la mañana.

Eso es lo que mi abuela Esperanza le dice a mi abuelo, que todos los días se levanta con mucha hambre y se come seis tostadas con tres tazas de café con leche. Él, durante todo el día, come y duerme.

o ¡Ramón! ¡Déjame entrar al servicio! ¡Eres un pesado! ¡Todos los días igual!

Ramón es el hermano de mi padre, Alfredo; no está casado, pero está enamorado de María de los Ángeles, su secretaria, y todos los días se pasa una hora en el baño. Se ducha, se afeita, se viste, se hace el nudo de la corbata mil veces...; sale del baño muy guapo, pero María de los Ángeles ya tiene novio. Mi hermana Marta grita a mi tío Ramón todas las mañanas; es la primera que se levanta y la última que entra en el cuarto de baño; siempre llega tarde al trabajo. Al final, todos terminamos gritando: mi padre me grita a mí, yo grito a mi hermano Javier, mi madre grita a mi abuela, mi abuela a mi abuelo... Esto es lo que ocurre cada mañana en mi casa antes de salir todos juntos.

Los padres de Paco son _____ y _____.

La madre de Alfredo es _____ y el padre es _____.

Javier tiene dos hermanos. La hermana se llama _____ y el hermano _____.

Alfredo y Paloma tienen tres hijos: _____, Paco y _____.

La mujer de Alfredo se llama _____.

El marido de Esperanza se llama _____.

Los abuelos de Marta son _____ y _____.

Moisés tiene tres nietos. La nieta se llama _____ y los nietos, _____ y _____.

¹¹⁶ UD 3 de Sueña 1, ejercicio 3, p. 38, y ejercicio 2, pág 39.

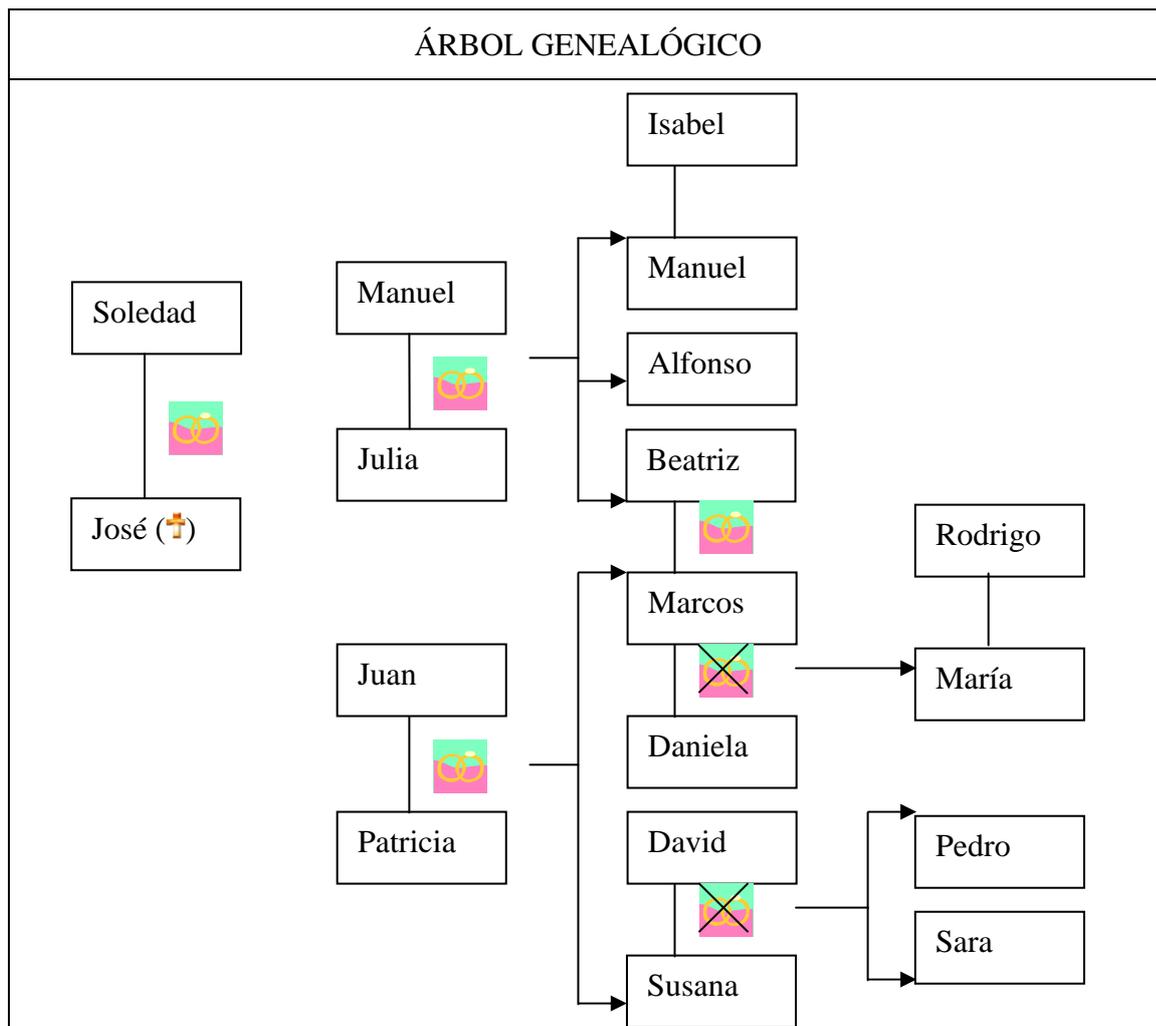
El tío de Marta es _____.

Paco es el sobrino de _____.

Ahora completa la siguiente tabla con el vocabulario de la familia:

Masculino - el	Femenino - la	Plural - los	Plural - las
padre			
	abuela		
		tíos	tías
hijo			
	hermana		
		primos	primas
sobrino			
	nieta		

9. Esta es la familia de Marcos y Beatriz. Un poco complicada, ¿no?¹¹⁷



¹¹⁷ UD 5 de ESF 1, ejercicios 1 y 2, p. 64.

Para ayudarte:

Marcos y Beatriz están casados.

Susana y David están separados.

Marcos y Daniela están divorciados.

María está soltera, pero tiene novio.

Alfonso está soltero.

Manuel e Isabel viven juntos.

La abuela Soledad está viuda.

10. Completa el siguiente texto:

Los padres de Marcos son _____ y _____: y los padres de Beatriz son _____ y _____.

Marcos tiene sólo una hermana: se llama _____ y está separada de David.

Susana tiene dos hijos: _____ y _____. Marcos está divorciado y tiene una hija que se llama _____.

Beatriz tiene dos hermanos: _____ y _____. Manuel es el hermano mayor de Beatriz y vive con su novia. El pequeño, Alfonso, vive con sus padres y estudia en la universidad.

Extra



1. Practica las preposiciones de lugar con en el siguiente enlace:

http://youtu.be/tT0VdsVm_lQ

2. Para practicar y conocer más vocabulario relacionado con la familia entra en el siguiente enlace:

http://www.youtube.com/watch?v=U5chkenVXeY&feature=player_embedded

Gramática

Repaso de las unidades anteriores:

- presente de indicativo de verbos regulares, irregulares y verbos reflexivos,
- presente de indicativo de los verbos *tener*, *ser* y *estar*,
- la forma impersonal *hay*,
- adjetivos posesivos.

11. Elige la forma correcta: ¹¹⁸

En la clase hay / están muchos estudiantes.

En mi casa no hay / está la televisión en el salón.

Hay / está una cafetería aquí cerca.

¿Dónde hay / están las llaves?

En la nevera hay / está carne.

La información hay / está en Internet.

¿Dónde hay / está un bolígrafo rojo?

12. Conjuga los verbos (*estar*, *tener*, *poner*) que faltan en las frases siguientes: ¹¹⁹

La lámpara *está* encima de la mesilla de noche.

El salón _____ dos ventanas grandes.

Señora, ¿dónde _____ (nosotros) las camas?

El televisor _____ en la estantería.

El dormitorio grande _____ un cuarto de baño.

La casa es nueva y no _____ (nosotros) cortinas en las ventanas.

¿_____ (yo) este cuadro en la pared del fondo?

13. Completa las frases con la forma correcta de los verbos del recuadro: ¹²⁰

escuchar – ver – ducharse – dormir – comer – hacer

La cocina es donde tú *haces* la comida.

¹¹⁸ UD 3 de Español en marcha, ejercicio 5, p. 44.

¹¹⁹ UD 3 de Nuevo Ven 1, ejercicio 3, p. 39.

¹²⁰ UD 3 de Español en marcha, ejercicio 2, p. 40.

El cuarto de baño es donde tú _____.

El salón es donde tú _____ la TV.

El comedor es donde tú _____.

El dormitorio es donde tú _____.

El salón es donde tú _____ música.

14. Completa las frases con el posesivo correspondiente:¹²¹

<i>Adjetivos posesivos</i>				
Sujeto	Singular		Plural	
Yo	mi	hijo/hija	mis	hijos/hijas
Tú	tu	tío/tía	tus	tíos/tías
Él/ella/usted	su	habitación	sus	habitaciones
Nosotros/nosotras	nuestro	abuelo	nuestros	abuelos
	nuestra	abuela	nuestras	abuelas
Vosotros/vosotras	vuestro	padre	vuestros	padres
	vuestra	madre	vuestras	madres
Ellos/ellas/ustedes	su	mesa	sus	mesas

¿Cuál es *tu* número de teléfono? (tú)

_____ gata se llama Bonita. (ella)

¿Esta es _____ chaqueta? (tú)

¿Dónde está _____ teléfono? (él)

¿Tienes _____ gafas? (yo)

_____ casa está cerca de aquí. (yo)

_____ primos viven en Barcelona. (ella)

¿Dónde viven _____ padres? (usted)

¿Dónde vive _____ hermano? (tú)

¿Dónde trabaja _____ madre? (él)

15. Completa la conversación con los adjetivos posesivos:

- ¿Estos son *tus* padres?

- Sí, _____ madre se llama Julia y _____ padre, Miguel.

¹²¹ UD 2 de Español en marcha, ejercicios 4 y 5, p. 25.

- ¿Y éstos?
- Son _____ tíos, Carlos y Águeda.
- ¿Esta es _____ hija?
- Sí, esa es _____ prima Carolina.
- Pues es muy guapa _____ prima.

16. Completa con los adjetivos posesivos los siguientes diálogos: ¹²²

- a. ¿Y quién es Pepe?
- b. Sí, hombre, *mi* tío Pepe es el hermano pequeño de mi madre.
- a. Anabel ahora vive sola en Madrid, en la calle Luna.
- b. Ah, pero ¿_____ padres no viven también en esa calle?
- a. Pero dime, Elena, ¿_____ hermano está soltero?
- b. Está soltero, Carmen, está soltero.
- a. Olga, mira, te presento a _____ primos, Alicia y Ángel.
- b. Encantada.
- a. Olga nunca invita a nadie a _____ casa.
- b. No puede. Siempre está en casa de _____ novio.
- a. Señor García, ¿todos _____ hijos trabajan en la empresa?
- b. No, no todos. _____ dos hijos pequeños estudian todavía.

¹²² UD 6 de Nuevo Ven 1, ejercicio 1, p. 74.

Pronunciación y ortografía

El acento ortográfico II.

Los sonidos: [s] y [θ].

17. Lee y aprende cuando se acentúan las palabras en español:

El acento ortográfico II: monosílabos^{123 124}

Las palabras monosílabas son las que tienen una sola sílaba.

Por regla general no llevan nunca acento o tilde:

*Ayer **vi** a Miguel.*

*Yo vivo **en** Guadalajara.*

Solamente se pone acento para evitar confusiones cuando las mismas palabras comparten la misma grafía y diferente significado. Por ejemplo:

Té – con tilde es un sustantivo o nombre, es una bebida.

*Bebo un **té**.*

Te – sin tilde es un pronombre personal.

***Te** llamo mañana.*

Otras palabras son las siguientes:

*Así, **tú**, **mí**, **él*** (pronombres personales) para diferenciarlos de *tu, mi* (adjetivos posesivos) y *el* (artículo).

***Tú** te comes **tu** comida.*

***Mi** comida es para **mí**.*

***Él** come **el** menú del día.*

Dé (del verbo *dar*) y *de* (preposición).

***Dé** usted a los pobres **de** esta ciudad lo que es suyo.*

Más (cantidad) y *mas* (con significado de “pero”).

*Cuanto **más** leo el libro, **más** me gusta la historia.*

*Mi padre fue pintor y yo también lo soy, **mas** no sé si mi hijo elegirá esta profesión.*

Sé (del verbo *saber* o *ser*) y *se* (pronombre).

***Sé** el protagonista de la obra de teatro.*

¹²³ Aquilino Sánchez, 1992, p. 116.

¹²⁴ Ortografía española I: Letras y acentos. Anaya. Ejemplos, pp. 78-81.

Se lava el pelo todos los días.

Sí, (afirmación y pronombre) y si (condicional).

*Lucia **sí** aceptó tu propuesta de trabajo.*

***Si** vas a Alicante en verano, lleva unas buenas gafas de sol.*

Este, ese, aquel, junto a sus femeninos y plurales, llevan acento cuando son pronombres y no lo llevan cuando son adjetivos (*éste/este*).

***Este/ese/aquel** libro es de Filología.*

***Éste/ése/aqué**l puede entrar.*

Que, cual, quien, cuan, cuanto, cuanta, como, cuando, donde, llevan acento en frases exclamativas o interrogativas:

*¡**Qué** feo! - ¿**Qué** quieres?*

*¿**Quién** vio la película?*

*¿**Dónde** estás?*

*¿**Cómo** te llamas?*

*¿**Cuál** de aquellos es tu hijo?*

*¿**Cuándo** es?*

*¡**Cuánto** pesa!*

Solo lleva acento (*sólo*) cuando equivale a “solamente”.

Voy *sólo* a comprar. → voy sin compañía

Voy *solo* a comprar. → no voy a pasear

Nota:

Las notas musicales *mi* y *si* no llevan tilde.

Elige la forma correcta:¹²⁵

Dé/De un paseo cada día.

Toma una chocolatina y no pidas más/mas golosinas.

Él/El sabe que compramos el regalo.

La carne dé/de vaca es buena para los niños.

Él/El curso de gramática terminó.

Quiero estar contigo más/mas no sé/se cómo/como hacerlo.

Sí/Si no quieres este equipo me lo das a mí/mi.

Té/te lo digo por última vez.

Nosotros sé/se lo avisamos.

Sé/Se que mí/mi anillo está allí.

Tú/Tu informe es largo.

¹²⁵ Ortografía española I: Letras y acentos. Anaya. Ejercicio 83, pp. 81-82.

En solfeo estudiamos las notas musicales: do, re, mí/mi, fa, sol, la sí/si...

Sé/se un hombre feliz.

¿Cuánto/Cuanto vale?

Son las 5 de la tarde, me voy a tomar un té/te.

¿Cuántos/Cuantos folios necesitas?

¿Qué/Que piensas del libro?

¿Dónde/Donde vive José?

Él/El vive en Madrid todo el año.

18. Entra en el siguiente enlace y fíjate como se pronuncian las siguientes consonantes en español: *s* cuando se pronuncian como [s], *c* y *z*, cuando se pronuncian como [θ]. Pincha en “modo” y después en “fricativas”.

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

El sonido *s*: se escribe *s* antes o después de todas las vocales.

salir – silla – sol - tres

El sonido *θ*: se escribe *z* antes de *a*, *o*, *u* y se escribe *c* antes de *e*, *i*.¹²⁶

cerro – cine

azul – zorro – zumo - zona

Recuerda y compara el sonido [θ] con:

El sonido *k*: se escribe *qu* antes de *e*, *i* y se escribe *c* antes de *a*, *o*, *u*.

queso – quinto

cuarto – cuanto – casa – comedor

Muchos hablantes de español de España (en Canarias y Andalucía) y de Hispanoamérica no suelen realizar el sonido [θ], lo pronuncian como [s]. A este fenómeno se llama *seseo*.¹²⁷

19. Lee las siguientes palabras y fíjate en lo importante que es distinguir los sonidos [θ] y [k] en español:

[θ] = c (+ e, i)	[k] = c (+ a, o, u)
cinco	café
cientos	colegio
cerrado	cuando
cenar	correr

¹²⁶ UD 9 de Español en marcha, ejercicios 1 y 2, p. 81.

¹²⁷ UD 18 de Español en marcha, comentario, p. 155.

Ahora, compara entre [θ] y [s]: ¹²⁸

[θ] = z, c		[s] = s	
cien 100	caza 	sien 	casa 
zeta z	abrazo 	seta 	abraso 
zueco 	cocido 	sueco 	cosido 

20. Completa con s, c, o z: ¹²⁹

Dentro de los __ines ya no hay __eni__eros.

Las pla__as andalu__as huelen a ro__as y a ja__mín.

En Gali__ia se u__an __uecos y no se utili__an __apatillas.

Extra	
--------------	---

1. Practica las letras españolas c y z, cuando se pronuncian [θ], con en el siguiente enlace:

http://www.youtube.com/watch?v=oj6EFUGIMvU&feature=player_embedded

¹²⁸ Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicio 4, p. 54.

¹²⁹ Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicio 7, p. 54.



21. Lee el siguiente texto: ¹³⁰

El 70% de los menores de 29 años vive en casa con sus padres

El 70% de los españoles de dieciocho a veintinueve años vive en casa con sus padres. Increíble, ¿no? Las razones son bastante evidentes: los jóvenes finalizan su formación a los veinticinco años aproximadamente; cuando terminan, tienen problemas para encontrar trabajo y, por lo tanto, para pagar su propia vivienda.

Además, en España, la vida en pareja antes del matrimonio no siempre está socialmente aceptada y, por eso, los jóvenes no salen de casa de sus padres hasta que se casan. En algunos casos, los hijos trabajan, pero prefieren vivir en casa, porque el hogar familiar *es el mejor hotel del mundo* y para los padres es un orgullo tener *unos hijos tan afectuosos que todavía quieren vivir en casa*.

22. Según el texto, ¿por qué muchos de los jóvenes españoles de entre dieciocho y veintinueve años viven en el hogar familiar?

Porque _____

23. Compara el estilo de vida familiar español con el de tu propio país. Indica las diferencias.

¹³⁰ UD 5 de ESF 1, ejercicios 1-3, p. 65.



1. Describe tu vivienda e intenta responder a las siguientes preguntas:
 - ¿Vives en una casa o en un piso? Si es un piso, ¿en qué piso vives?
 - ¿Cómo es la vivienda? Grande, bonita, etc.
 - ¿Cuántas habitaciones tiene?
 - ¿Dónde está el cuarto de baño? ¿Y la cocina?
 - ¿Tiene terraza o garaje?
 - ¿Tienes habitación propia? ¿Cómo es?
 - ¿Cómo está decorada tu habitación preferida?

2. Ahora habla de tu familia, ¿quiénes viven contigo?
Si vives solo di como es tu familia.

Autoevaluación



1. Señala la opción correcta:

1. Vivo en un piso antiguo/antigua y mis padres en una casa muy bonito/bonita.

- a. antiguo/bonita
- b. antiguo/bonito
- c. antigua/bonita
- d. antigua/bonito

2. En el baño encontramos: _____.

- a. lavabo, toallas, váter, y bañera.
- b. nevera, microondas, cubiertos y cocina.
- c. armario, cama y lámpara.
- d. teléfono, sofá, televisión y lámpara.

3. En mi habitación hay _____.

- a. toallas y una bañera.
- b. una nevera y cubiertos.
- c. un armario y una cama.
- d. un teléfono y un sofá.

4. La mesa está _____ la puerta y el sofá.

- a. entre
- b. delante
- c. detrás
- d. debajo

5. Yo soy el primer _____ de mis abuelos.

- a. nieto
- b. nieta
- c. sobrino
- d. sobrina

6. Mis tíos tienen dos hijos, mis _____ son Teresa y Raúl.

- a. primos
- b. primas
- c. hermanos
- d. hermanas

7. En mi casa no _____ la televisión en el salón.

- a. está
- b. están
- c. hay
- d. estás

8. _____ tres habitaciones en este piso.

- a. está
- b. están
- c. hay
- d. estás

9. _____ casa está cerca de aquí. (yo)

- a. mi
- b. tu
- c. su
- d. mis

10. ¿Dónde vive _____ hermano? (tú)

- a. mi
- b. tu
- c. su
- d. tus

11. Voy a tomar un té/te, ¿quieres tú/tu también?

- a. té/tú
- b. te/tu
- c. té/tu
- d. te/tú

12. Voy de casa/caza y a buscar setas/zetas.

a. casa/zetas

b. casa/setas

c. caza/zetas

d. caza/setas

III.10. Unidad 7: Acciones habituales

En esta unidad vamos a hablar sobre las acciones habituales. Para ello vamos a aprender:

Objetivos	Contenidos			
	Léxico	Gramática	Pronunciación y ortografía	Cultura
<p>Conseguir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones como:</p> <p>Interactuar oralmente con otras personas para explicar lo que hacemos en un día normal y cómo vamos al trabajo o al centro de estudios.</p>	<p>Vocabulario relacionado con actividades cotidianas: <i>comer, beber, dormir, descansar, la comida, el desayuno, la cena...</i></p> <p>Las partes del día y los días de la semana.</p> <p>La hora: la una en punto/y cuarto,...</p> <p>Adverbios de frecuencia: siempre, a veces, nunca,...</p>	<p>Repaso de las unidades 4 y 5:</p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos: regulares, irregulares y reflexivos.</p> <p>Uso del presente de indicativo de los verbos: <i>ir</i> y <i>estar</i>.</p> <p>Los artículos.</p>	<p>El acento ortográfico V: la formación de los plurales.</p> <p>Los sonidos [r] y [rr].</p>	<p>Actividades y costumbres españolas.</p>

Unidad 7: Acciones habituales

1. Mira y escucha el siguiente video:

http://www.youtube.com/watch?v=pHMY_ZZyDHw&feature=player_embedded

Transcripción: Acciones cotidianas.

¿Qué haces cada día?

En esta lección vamos a ver verbos regulares, irregulares y verbos reflexivos.

Un día normal...

Me despierto temprano. Desayuno café y cereales.

Después voy al baño. Allí, me quito el pijama, me ducho, me lavo el pelo y me lavo muy bien los dientes. En el baño también podemos peinarnos, afeitarnos o maquillarnos.

Después me visto y ya estoy preparada. ¡Salgo de casa!

¿Tú cómo vas al trabajo? o ¿cómo vas a la escuela?

Voy en metro, en autobús, en coche. ¡Atención con la preposición! Con los medios de transporte utilizamos *en*. Pero, voy a pie, voy andando. Aquí necesitamos *a*.

Y empiezo a trabajar.

Depende de tu trabajo, puedes hacer diferentes actividades: reparar coches, escribir correos electrónicos, hablar por teléfono o explicar una lección.

Después de trabajar muy duro, terminamos de trabajar.

A mediodía, comemos o almorzamos.

La hora de comer en España, por ejemplo, es muy tarde, es a partir de las 2 (dos). ¿A qué hora comes tú?

Por la tarde tengo tiempo libre.

Leo y me relajo. Otros días voy al gimnasio y a veces tomo un café o unas cervezas con mis amigos.

Por la noche, vuelvo a casa.

Cocino y después ceno. Si tengo tiempo veo la televisión.

Y por último, me acuesto.

¿Cómo es un día normal en tu vida? Y ¿Cómo es un día especial?

Conversación



- Hablar de acciones habituales ¹³¹
 - a. ¿Qué haces los jueves?
 - b. ¿A qué hora te levantas?
 - c. ¿A qué hora te levantas?
 - d. Me levanto a las...

¹³¹ UD 6 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, pp. 70.

- b. Voy al gimnasio.
 - Preguntar y decir la hora¹³²
 - a. ¿**Qué** hora **es**?
 - b. **Son las** dos menos cuarto/tres y media/etc.
 - c. Es la una/una y cuarto.
 - Expresar la frecuencia con que se hacen las cosas¹³³
 - a. ¿**Cuántas veces** vas al gimnasio a la semana?
 - b. ¿Yo? **Todos los días**.
- + Siempre
 ↓ Todos los días
 ↓ Muchas veces
 ↓ A menudo
 ↓ Una vez a la semana / al día
 ↓ A veces
 ↓ Pocas veces
 - Nunca

¹³² UD 4 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 47.

¹³³ UD 13 de Nuevo Ven 1, cuadros “Para ayudarte”, p. 154.

Vocabulario

Verbos y partes del día. Los días de la semana.

La hora.

Adverbios de frecuencia.

2. Relaciona las imágenes con los verbos:

<p>Por la mañana:</p>	 1  2  3  4  5  6	<p><i>trabajar</i> <i>vestirse</i> <i>cenar</i> <i>ir al cine</i> <i>peinarse</i></p>
<p>Por la tarde:</p>	 7  8  9  10  11	<p><i>estudiar</i> <i>merendar</i> <i>ver la televisión</i> <i>comprar en el supermercado o hacer la compra</i> <i>acostarse y dormir</i> <i>despertarse y levantarse</i></p>
<p>Por la noche:</p>	 12  13  14  15  16	<p><i>desayunar</i> <i>comer o almorzar</i> <i>leer</i> <i>lavarse o ducharse</i> <i>practicar deporte</i></p>

3. Escucha el siguiente video y aprende los días de la semana:

<http://www.youtube.com/watch?v=AKgfxZmj7pw>

Transcripción: Los días de la semana.

Una semana tiene 7 (siete) días.

Domingo - Lunes - Martes - Miércoles -
Jueves - Viernes - Sábado

Escribe frases con la información de la agenda de María¹³⁴:

¿Qué hace María los lunes?

Los lunes María va al gimnasio.

¿Qué hace María los martes?

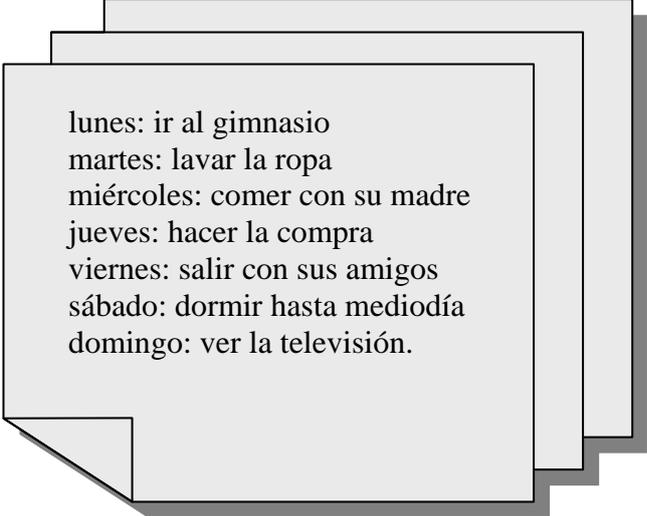
¿Qué hace María los miércoles?

¿Qué hace María los jueves?

¿Qué hace María los viernes?

¿Qué hace María los sábados?

¿Qué hace María los domingos?



lunes: ir al gimnasio
martes: lavar la ropa
miércoles: comer con su madre
jueves: hacer la compra
viernes: salir con sus amigos
sábado: dormir hasta mediodía
domingo: ver la televisión.

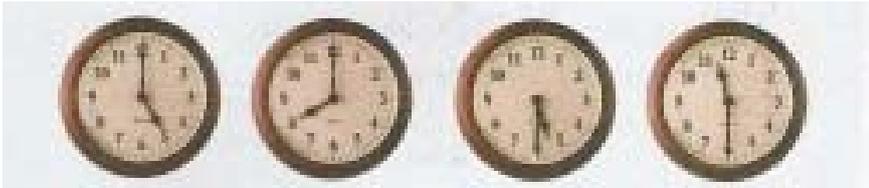
4. Fíjate en como se dice la hora con la información del siguiente cuadro:

La hora ¹³⁵		
11:00	Son las once	(en punto)
11:05		... y cinco
11:15	Son las once	... y cuarto
11:30		... y media
11:35		... menos veinticinco
11:45	Son las doce	... menos cuarto
11:55		... menos cinco
13:00	Es la una	
14:00	Son las dos	

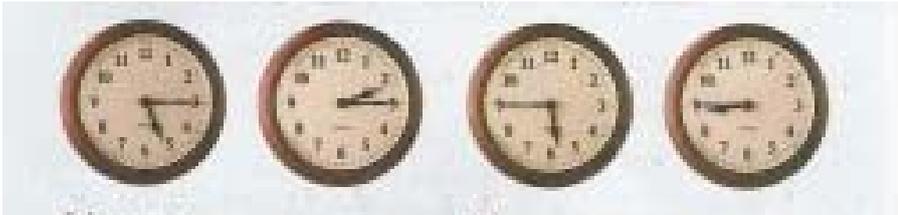
¹³⁴ UD 3 de Sueña 1, ejercicio 8, p. 40.

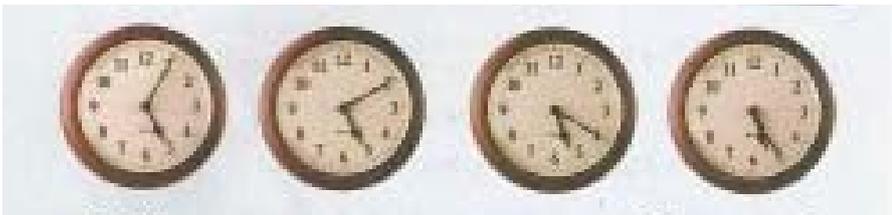
¹³⁵ UD 4 de Nuevo Ven 1, p. 47.

Escribe la hora debajo de cada reloj:



136







5. Fíjate en los horarios de Juan y contesta a las preguntas:

- | | | |
|------------------------------|-------|---|
| ¿A qué hora se levanta Juan? | 7:30 | <i>Juan se levanta a las siete y media.</i> |
| ¿A qué hora desayuna? | 7:45 | _____ |
| ¿A qué hora va al trabajo? | 9:00 | _____ |
| ¿A qué hora vuelve a casa? | 16:50 | _____ |
| ¿A qué hora cena? | 20:05 | _____ |
| ¿A qué hora se acuesta? | 23:15 | _____ |

¹³⁶ Imagen disponible en: <<http://img.over-blog.com/258x500/4/06/05/96/la-hora.jpg>> [consulta realizada el 02/03/2015].

Y tú... ¿A qué hora...?

¿A qué hora te levantas? _____

¿A qué hora desayunas? _____

¿A qué hora vas al trabajo? _____

¿A qué hora vuelves a casa? _____

¿A qué hora cenas? _____

¿A qué hora te acuestas? _____

6. Escribe en presente de indicativo lo que hace Luis durante la semana:¹³⁷

Lunes. 10:30 – Ir al médico *Luis va al médico el lunes a las diez y media.*

Lunes. 14:15 – Comer con Julia _____

Lunes. 18:45 – Visitar a su madre _____

Martes. 09:00 – Llegar a la oficina _____

Martes. 13:20 – Hablar con su jefe _____

Martes. 17:30 – Hacer la compra _____

Miércoles. 10:05 – Coger el avión para Barcelona

Miércoles. 12:00 – Entrevistar a la gente en las Ramblas

Miércoles. 21:15 – Regresar a Madrid _____

Jueves. 10:00 – Escribir el reportaje _____

Jueves. 18:15 – Entregar el reportaje _____

7. Mira el siguiente video y conoce los adverbios de frecuencia:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=AN50dDFs1-4

Transcripción: La frecuencia en español.

Hoy, vamos a estudiar la frecuencia en español. Como comunicar acciones habituales.

Vamos a ver como expresarlo desde el 100 % (por ciento) de frecuencia, hasta el 0.

Por eso, las palabras más comunes son:

Siempre

Todos los días, todos los meses, masculino, o

Todas las semanas, en femenino

Casi siempre

A menudo

Frecuentemente

¹³⁷ Ejercicios de gramática. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicio 2, pp. 7 y 8.

Ahora, más o menos al 50 % de frecuencia:

De vez en cuando
Algunas veces
A veces
En ocasiones

Disminuyendo:

Casi nunca, o
Rara vez

Y 0%, cosas que no hacemos:

Nunca, o
Jamás

Vemos algunos ejemplos:

Siempre empiezo a trabajar a las 9.

Casi siempre voy al trabajo en autobús, pero **a veces** voy en bicicleta.

A menudo desayuno en una cafetería.

De vez en cuando voy al museo del Prado.

Casi nunca veo fútbol en televisión.

Nunca conduzco en Madrid, prefiero el transporte público.

Atención a esta estructura, hay doble negación. En oraciones negativas SIEMPRE negamos el verbo. Tenemos diferentes opciones:

El adverbio antes del verbo:

Nunca fumo.

O después, pero en este caso la partícula *no* se antepone, atención:

No fumo nunca.

Ocurre lo mismo con *casi nunca*:

Casi nunca voy al médico.

o, No voy al médico casi nunca.

Más ejemplos:

Todos los años voy a la playa y no voy nunca a la montaña.

Una vez al año visito a mi familia en el norte de España.

Varias veces al año voy al dentista para una revisión.

Todas las semanas juego al tenis.

Y ahora ¡tú! ¿Con qué frecuencia haces estas actividades? ¿Cuántas veces las haces? Observa las fotos, ¿de qué actividad se trata?

Cocinar.

Tomar una cerveza con amigos.

Ir al gimnasio.

Viajar en avión.

Ir de camping.

Toma notas.

Responde a las preguntas: ¿Con qué frecuencia haces estas actividades? ¿Cuántas veces las haces?



Cocinar.

Cocino dos veces todos los días.

	<p>Tomar té o café.</p> <p>_____</p>
	<p>Ir al gimnasio.</p> <p>_____</p>
	<p>Viajar en avión.</p> <p>_____</p>

8. Lee los textos y marca la frecuencia con que los hablantes realizan sus actividades¹³⁸:

<p>1. Yo normalmente me levanto a las siete y media. Siempre desayuno lo mismo, café con leche y dos tostadas. A menudo compro el periódico deportivo. Me gustan todos los deportes pero nunca practico ninguno en serio. A veces juego con mi hijo al fútbol porque a él le divierte mucho.</p>	
<p>2. Soy una gran deportista en mi tiempo libre. Nunca me siento a ver la televisión, siempre estoy haciendo deporte. A menudo corro por el parque de El Retiro, es muy sano. Normalmente practico la natación en la piscina municipal. ¡Me encanta! A veces, también juego al fútbol con mis amigos, aunque prefiero los deportes individuales.</p>	

	siempre	normalmente	a menudo	a veces	nunca
1					
2					

<p>Extra</p>	
---------------------	---

¹³⁸ UD 3 de Sueña 1, ejercicio 11, p. 41, y transcripciones, pág 157.

1. Practica cómo se dice la hora en español con en el siguiente enlace:

http://www.youtube.com/watch?v=_V7nYrFEXTk&feature=player_embedded

Soluciones:

1b, 2b, 3a, 4a

Gramática

Repaso de las unidades anteriores:

- presente de indicativo de verbos regulares, irregulares y verbos reflexivos,
- presente de indicativo de los verbos *ir* y *estar*,
- artículos.

9. Completa esta tabla con las formas verbales correspondientes¹³⁹:

	Trabajar	Comer	Vivir	Desayunar
Yo	<i>trabajo</i>			
Tú		<i>comes</i>		
Él/ella/usted			<i>vive</i>	
Nosotros/nosotras				<i>desayunamos</i>
Vosotros/vosotras				
Ellos/ellas/ustedes				

	Estudiar	Ver	Escribir	Leer
Yo				
Tú				
Él/ella/usted				
Nosotros/nosotras				<i>leemos</i>
Vosotros/vosotras	<i>estudiáis</i>		<i>escribís</i>	
Ellos/ellas/ustedes		<i>ven</i>		

¹³⁹ UD 3 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 12, p. 27.

10. Escribe el infinitivo de cada verbo:¹⁴⁰

estoy → <i>estar</i>	salgo →
tengo →	conozco →
hago →	quiero →
juego →	me acuesto →
oigo →	duermo →

11. Completa el siguiente texto con los verbos en las formas correctas.

_____ (yo/levantarse) a las siete de la mañana todos los días. Normalmente _____ (yo/ ducharse) y después _____ (yo/vestirse) y _____ (yo/desayunar). A las ocho _____ (despertarse) mi hijo para ir al colegio. A veces _____ (nosotros/esperar) un poco antes de salir porque hasta las ocho y media no _____ (pasar) el autobús. Entonces _____ (nosotros/ver) la televisión un rato o _____. (nosotros/reparar) la agenda del día. Después _____ (nosotros/ir) a la parada del autobús y _____ (nosotros/coger) el autobús número 5. Mi hijo _____ (bajarse) antes que yo. _____ (yo/llegar) a mi trabajo a las nueve y _____ (yo/empezar) a trabajar a las nueve y cinco. _____ (yo/salir) de trabajar a las cinco y _____ (yo/recoger) a mi hijo del colegio. _____ (nosotros/volver) a casa a las seis.

12. Completa con el verbo adecuado:¹⁴¹

Yo todos los días _____ un café con leche y una tostada.
Nosotros _____ en una oficina: somos secretarias. Y vosotros, ¿dónde _____?
¿Vosotros _____ en casa o en el restaurante?
¿A qué hora _____ tú la tele? Solo por la noche, entre 21:00 y las 23:00 más o menos.
¿Qué _____ Ana y Eva en la Academia?
Mi amigo _____ fontanero, pero en sus ratos libres _____ novelas.

13. Pon artículos determinados (*la, lo, las, los*) donde corresponda:

Esta semana voy al cine lunes por tarde.
De martes a jueves almuerzo solo.
Todos miércoles termino antes.
Todos viernes de 8 h a 10 h estudio español.
Date prisa, son 9 h.

¹⁴⁰ UD 3 de Vuela 1, ejercicio 4, p. 40.

¹⁴¹ UD 3 de Vuela 1, Cuaderno de ejercicios, ejercicio 13, p. 28.

Pronunciación y ortografía

El acento ortográfico V.

Los sonidos: [r] y [rr].

14. Lee y aprende cuando se acentúan las palabras en español:

*El acento ortográfico V: la formación de los plurales*¹⁴²

Algunas palabras cambian el acento tónico al tomar el plural.

carácter – caracteres

régimen - regímenes

Otras palabras pierden el acento escrito al recibir la terminación del plural debido a que no se ajustan a la regla general.

corazón – corazones, el plural no lleva acento escrito porque se trata de una palabra llana que acaba en –s.

Pero note que el acento destruye el diptongo y además que en algunos casos la pronunciación no es completamente clara respecto a la presencia del diptongo o la clara existencia de dos sílabas bien diferenciadas:

lea – teatro – veo - maíz - cruel – suave - viaje – traer – real - empeorar – teólogo – cohete - Israel – ahora – Bilbao - caen

15. Entra en el siguiente enlace y fíjate como se pronuncian las siguientes consonantes en español: *r* y *rr*. Pincha en “modo” y después en “vibrantes”.

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

El sonido *r* (suave): se escribe siempre *r*, al terminar una palabra *-r*, en medio de la palabra *-r-* y antes de una consonante (excepto *n*, *l*, *s*) **consonante + r**.¹⁴³

invitar – señor – azúcar

ópera – cera – cara – pero

brazo – trece – crisis – dragón – arte – terminado

El sonido *r* (fuerte): se escribe *r*, al empezar la palabra *r-* y después de las consonantes *n*, *s* y *l* *-nr-*, *-sr-*, *-lr-*; se escribe *rr* si va en medio de la palabra *-rr-*.¹⁴⁴

¹⁴² Aquilino Sánchez, 1992, p. 117-118.

¹⁴³ Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicio 1, p. 59.

¹⁴⁴ Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicio 1, p. 61.

ropa – rubio – reja
 enredo – Enrique – sonrisa – israelí - alrededor
 erre – terror – correo – carro

16. Lee las siguientes palabras y fíjate en lo importante que es distinguir los sonidos [r] y [rr] en español: ¹⁴⁵

[r] = -r-	[rr] = -rr-
pero	perro 
coro 	corro 
ara 	arra
mira	mirra
caro	carro 
para	parra
moro	morro

17. Lee las siguientes frases en voz alta: ¹⁴⁶

El trigo en el mes de junio tiene un color amarrillo dorarado.
 Sevilla es famosa por su Fereria de Abreril y por ersus torereros.
 El Pueerto de Santa Marería es la cuna de Rafael Alberti.
 Los alumnos que no preparen los debereres para clase sacarerán un cero.
 El que parte y reparte se lleva la mejor parte.
 El perro de San Roque no tiene rabo porerque Ramón Rodríguez se lo ha robado.
 Enerrique regaló un ramo de rosas rojas a Raquel.
 Este ferrocarril pasa por er la región de La Rioja.

¹⁴⁵ Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicio 2, p. 61.

¹⁴⁶ Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección practica. Anaya. Ejercicio 2, p. 59. Ejercicio 4, p. 62.

Extra	
--------------	---

1. Practica la letra española *r*, cuando se pronuncia como [r] o [rr], con en el siguiente enlace:

<http://www.youtube.com/watch?v=XbvZBAZGoas#t=23>

Cultura	
----------------	---

18. Fíjate en las imágenes y responde a las preguntas¹⁴⁷:

salir por la noche – ir a la playa – tomar algo en una cafetería - jugar a la petanca – pasear en el parque				
 1 ¹⁴⁸	 2 ¹⁴⁹	 3 ¹⁵⁰		
 4 ¹⁵¹		 5 ¹⁵²		

¿Qué actividades y costumbres aparecen reflejadas en las fotos?

¿Te ha llamado la atención alguna actividad o costumbre de los españoles?

¿Es igual en tu país? Escribe las diferencias que hay (si las hay).

¹⁴⁷ UD 6 de Sueña 1, actividad de “A nuestra manera”, p. 93.

¹⁴⁸ Imagen disponible en: <<http://www.turismito.com/continentes/los-habitos-de-los-europeos-en-la-playa-espanoles-mas-educados>> [consulta realizada el 02/03/2015].

¹⁴⁹ Imagen disponible en: <<http://thinkbigjovenes.fundaciontelefonica.com/descubre-las-ideas/juegos-para-jubilados-0>> [consulta realizada el 02/03/2015].

¹⁵⁰ Imagen disponible en: <<http://laciudad.nosvemosenvalencia.com/ensanche-canovas/>> [consulta realizada el 02/03/2015].

¹⁵¹ Imagen disponible en: <<http://www.caralicante.com/images/parque-de-canalejas.jpg>> [consulta realizada el 02/03/2015].

¹⁵² Imagen disponible en: <<https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRBHpCw9xVTsRaT6Oo4n-mi6a0eUIYxWSGJaKFBIRJxXC9gr4bg>> [consulta realizada el 02/03/2015].



1. Fíjate en los dibujos y lee lo que hace Paco cada día:



153

Antes de describir tu rutina diaria responde a estas preguntas:

- ¿Qué tipo de actividades haces a diario en casa?
- ¿Qué tipo de actividades haces a diario en el trabajo?
- ¿Qué otro tipo de actividades haces?
- ¿Qué tipo de actividades haces semanalmente?

Las respuestas a las preguntas te ayudarán a escribir sobre tus hábitos habituales.

¹⁵³ Imagen disponible en: <<http://www.spanish.cl/Vocabulary/Notes/Rutinas.htm>> [consulta realizada el 02/03/2015].

Autoevaluación



1. Señala la opción correcta:

1. *Mañana, tarde y noche* llevan la preposición *por* y el artículo ____.

- a. la b. el c. un d. una

2. El fin de semana son los días ____.

- a. viernes y sábado b. sábado y domingo
c. domingo y lunes d. lunes y martes

3. Son las 11:35 ____.

- a. once y veinticinco b. once menos veinticinco
c. doce menos veinticinco d. once y media

4. Perdona, ¿qué hora es?

Son las doce menos cuarto ____.

- a. 12:15 b. 11:15 c. 11:45 d. 12:45

5. Para expresar 100 % de frecuencia usamos ____.

- a. nunca b. casi siempre c. siempre d. a veces

6. Para expresar 0 % de frecuencia usamos ____.

- a. nunca b. casi siempre c. siempre d. a veces

7. ____ (yo/ estar) en casa, ¿ ____ (tú/venir)?

- a. está/viene b. estás/vengo c. estoy/vienes d. estoy/viene

8. El viernes ____ (yo/saber) que ____ (haber) siempre teatro.

- a. sé/hay b. sabes/había c. sabe/hay d. sabemos/haber

9. Voy a la piscina ____ lunes por la tarde.

- a. el o los b. la o las c. el o las d. la o los

10. ____ bicicleta es roja.

- a. mi/tu b. mí/tú c. mí/tu d. mi/tú

11. ¿ ____ hora es?

- a. que b. cuál c. qué d. cual
12. Voy a coger un caro/carro para comprar/comprrar en el supermercado/superrmerrcado.
- a. carro/comprar/supermercado b. carro/comprrar/supermercado
c. caro/comprar/superrmerrcado d. caro/comprrar/superrmerrcado

III.11. Cuestionario 2: Cuestionario de la evaluación de la calidad del curso

Este segundo cuestionario, lo tenían que hacer los alumnos al termino del curso. Se tradujo al francés y contiene 20 preguntas, divididas en 9 categorías.

CUESTIONARIO DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL CURSO

Para evaluar la calidad de las acciones formativas es necesaria su opinión como alumno/a, acerca de los distintos aspectos del curso en el que ha participado.

LE ROGAMOS RESPONDA A TODAS Y CADA UNA DE LAS PREGUNTAS DE ESTE CUESTIONARIO.

VALORACIÓN DE LA ACCIÓN FORMATIVA

Valore los siguientes aspectos del curso utilizando una escala de puntuación del 1 al 4 (1 puntuación más baja y 4 puntuación más alta).

1 Completamente en desacuerdo,

2 En desacuerdo,

3 De acuerdo,

4 Completamente de acuerdo.

1. Contenidos y metodología

¿Los contenidos del curso se han ajustado a mis necesidades formativas?

¿Ha habido una combinación adecuada de teoría y práctica?

2. Duración y horario

¿La formación online ha favorecido la realización del curso?

¿La duración del curso ha sido suficiente según los objetivos y contenidos del mismo?

3. Formadores / Tutores

¿La forma de impartir o tutorizar el curso ha facilitado el aprendizaje?

¿Te han resuelto las dudas que te han aparecido durante el curso?

4. Medios didácticos (guías, manuales, material, enlaces de interés, etc.)

¿La documentación y materiales entregados son comprensibles y adecuados?

¿Los medio didácticos están actualizados (vídeos)?

¿Se ha contado con medios de apoyo suficientes? (tutorías individualizadas, correo y listas de distribución,..)

5. Medios técnicos

¿El campus virtual ha sido apropiado para el desarrollo del curso?

¿El campus virtual te ha resultado fácil de manejar?

6. Mecanismos para la evaluación del aprendizaje

¿Se ha dispuesto de pruebas de evaluación y autoevaluación que me permiten conocer el nivel de aprendizaje alcanzado?

¿El curso me permite obtener una acreditación donde se reconoce mi cualificación?

7. Valoración general del curso

¿Puede contribuir a mi incorporación al mercado de trabajo o mejorar mi puesto actual?

¿Me ha permitido adquirir nuevas habilidades/capacidades que puedo aplicar al puesto de trabajo?

¿Ha mejorado mis posibilidades para cambiar de puesto de trabajo en la empresa o fuera de ella?

¿He ampliado conocimientos para progresar en mi carrera profesional?

¿Ha favorecido mi desarrollo personal?

8. Satisfacción general con el curso

¿Cuál es su grado de satisfacción general con el curso?

9. Sugerencia u observación

Si desea realizar cualquier sugerencia u observación, por favor, utilice el espacio reservado a continuación

III.12. Test 2: Examen presencial final

Este examen lo prepararon los profesores de Agadir como examen final presencial del curso. Son actividades sacadas del material impartido en este curso piloto.

Hicieron dos versiones con el mismo contenido, pero cambiado el orden, para evitar que los alumnos se copiaran.

Consta de 4 partes:

- comprensión auditiva
- comprensión lectora
- gramática, conjugación y léxico
- expresión escrita.

MASTER : _____ PROFESOR/A : _____
NOMBRE DEL/LA ESTUDIANTE : _____
FECHA: _____

NOTA: ____ / 20

PRUEBA (A)

Duración: 1.30h.

I – COMPRENSIÓN AUDITIVA (2 puntos)

- **Escucha el audio y contesta a las preguntas.**

¿Cómo se llama el niño?

_____ .

¿Dónde está con su abuela?

_____ .

¿Cómo se llaman sus padres?

_____ .

¿Dónde trabajan los padres del niño?

_____ .

II – COMPRENSIÓN LECTORA (2 puntos)

- **Lee el texto y contesta a las preguntas.**

Segovia es una ciudad monumental. Está en la comunidad de Castilla y León. Sus monumentos más importantes son el Acueducto Romano, el Alcázar y la Catedral.

El Acueducto está en el centro de la ciudad, en la plaza de la Artillería o del Azoguejo. Para ir al Alcázar pasamos delante de la Catedral, que está al lado izquierdo de la Plaza Mayor. Cogemos la calle Del Arco, después de la calle de Daoíz y al final de la calle Daoíz está el Alcázar, en la plaza Reina Victoria Eugenia.

Y para comer los platos típicos de la cocina segoviana, al lado del Acueducto está Casa Cándido.

Casa Duque, otro restaurante muy famoso, está en la calle Cervantes, detrás de la Plaza del Azoguejo.

- ¿En qué comunidad está Segovia? (0.5)

_____ .

- ¿Cuáles son sus principales monumentos? (0.5)

_____ .

- ¿Cómo se llama la plaza en la que está el acueducto? (0.5)

_____ .

- ¿Cuáles son los restaurantes más famosos de Segovia? (0.5)

_____ .

III. GRAMÁTICA, CONJUGACIÓN Y LÉXICO (12 puntos)

1- ESCRIBE EN LETRA LOS SIGUIENTES NÚMEROS. (1 punto; 0.25/c)

- a. 24: _____.
- b. 10: _____.
- c. 30: _____.
- d. 7: _____.

2- AGRUPA LOS VERBOS SEGÚN SU MODELO DE CONJUGACIÓN. (1 punto; 0.125/c)

vestir - pensar - preparar - poder - decir - escribir - sentir - dormir

<u>Regular</u>	<u>O > UE</u>	<u>E > IE</u>	<u>E > I</u>
=====	=====	=====	=====
=====	=====	=====	=====

3- RELACIONA LA PROFESIÓN CON LA EXPRESIÓN QUE MÁS LE CORRESPONDE.
(1 p. c/0.125)

- Secretario
 - Minero
 - Cocinero
 - Soldado
 - Agricultor
 - Recepcionista
 - Bombero
 - Zapatero
- de riesgo
 - manuales
 - sector administrativo

4- ESCRIBE EL COLOR DE CADA FRUTA. (1 punto; 0.25/c)



Es _____



Es _____



Es _____



Es _____

5- COMPLETA CON EL ARTÍCULO ADECUADO: el o la. (1 punto; 0.125/c)

_____ telegrama - _____ mano - _____ leche - _____ ley - _____ foto - _____ sillón - _____
coche - _____ dolor

6- COMPLETA CON G O GU: (1 punto; 0.25/c)

- a. Hay muchas personas que tocan la __itarra.
- b. Muere mucha gente en la __erra.
- c. No tengo __anas de estudiar.
- d. La __iralda está en Sevilla.

7- CONTESTA A LAS PREGUNTA O COMPLETA LA FRASE. (1 punto; 0.25/c)

¿Qué día es hoy? _____ . ¿Qué día es mañana? _____ .
 El fin de semana es el _____ y el _____ .
 El tercer día de la semana es el _____ .

8- RELACIONA LOS PRODUCTOS CON LOS PAÍSES Y COMPLETE LA FRASE CON EL ADJETIVO DE PAÍS DE CADA PRODUCTO. (1 punto; 0.125/c)

Café	España	El café es _____.
Sushi	Colombia	El sushi es _____.
Espaguetis	Japón	Los espaguetis son _____.
Paella	Italia	La paella es _____.

9- COMPLETA CON LA FORMA CORRECTA DE SER, TENER, HAY o ESTAR. (1 punto; 0.25/c)

- a. Los niños _____ tristes hoy.
- b. Su abuela _____ ochenta años.
- c. Penélope Cruz _____ una actriz española.
- d. En esta ciudad _____ muchos turistas.
- e. ¿Dónde _____ mi llave?

10- INDICA LA DIRECCIÓN. (1 punto; 0.25/c)

			
_____	_____	_____	_____

11- CONTESTA A LAS PREGUNTAS. (1 punto; 0.25/c)

- a. ¿A qué hora (acostarse / usted)? _____.
- b. ¿A qué hora (despertarse / vosotros)? _____.
- c. ¿A qué hora (vestirse / ella)? _____.
- d. ¿A qué hora (coger/tú) el autobús? _____.

III.13. Actividades extra

Presentamos las tres actividades extras que les propusimos a los alumnos con canciones. Subimos cada tarea al término de cada bloque compuesto de 3 unidades. Los temas que se escogieron son:

- *Quién te quiere como yo*, de Carlos Baute
- *No digas nada*, de Cali y El Dandee
- *Me gustas tú*, de Manu Chao

Estas actividades tenían cuatro bloques:

- *Interpretes*: para presentar al artista o grupo.
- *Canta y aprende la canción*: aparece un enlace de Youtube para escuchar la canción y la letra con huecos.
- *Actividades*: tareas para trabajar con esa canción, no aparece en todas las canciones.
- *Letra de la canción*: aquí aparece la letra completa.

Las actividades son:

Extra



CANCIÓN 1

INTERPRETES: *Carlos Baute*

Carlos Baute, es un cantante, presentador y actor venezolano.

Nació en Caracas, poseyendo raíces españolas por parte de su padre, que es de Tenerife y sus bisabuelos maternos de Galicia, cubanas por parte de su abuela materna y venezolanas.

Desde joven expresó gusto no sólo por la música sino por las artes en general, gustando de la actuación, el canto y el componer canciones.

CANTA Y APRENDE LA CANCIÓN: *Quién te quiere como yo*

Entra en el siguiente enlace y escucha la canción. Después vuelve a escucharla e intenta completar los huecos que faltan.

<http://www.youtube.com/watch?v=mME-URRbak8>

¿_____ te llena de alegría? como _____
¿_____ te besa _____ te mimas? solo _____
¿_____ te da tanto cariño? como _____
¿_____ te da lo que tu pides? solo _____
Te juro amor _____ por ti daría toda la vida
seguro estoy que jamás nadie te ha querido como _____
¿_____ te quiere y te cuida? como _____
¿_____ te alegra los días? como _____
¿_____ te da desayuno en la cama y te hace sentir una dama?
¿_____ te admira? como _____
¿_____ te piensa y te ama? como _____
¿_____ te lleva a conciertos más viajes en barco a cruzar nuevos mares?
¿_____ respeta tu espacio?
¿_____ entiende tus días de cambios?
¿_____ saca lo bueno de ti?
Por favor no te olvides de mí

¿_____ te besa en las mañanas? como _____
¿_____ te cura cuando enfermas? solo _____
¿_____ te escuchará las penas? como _____
¿_____ te ama y _____ te alegra? solo _____
Te juro amor _____ por ti daría toda la vida
seguro estoy que jamás nadie te ha querido como _____
¿_____ te quiere y te cuida? como _____
¿_____ te alegra los días? como _____
¿_____ te da desayuno en la cama y te hace sentir una dama?
¿_____ te admira? como _____
¿_____ te piensa y te ama? como _____

¿_____ te lleva a conciertos más viajes en barco a cruzar nuevos mares?
¿_____ respeta tu espacio?
¿_____ entiende tus días de cambios?
¿_____ saca lo bueno de ti?
Por favor no te olvides de mí

¿_____ te quiere y te cuida? como _____
¿_____ te alegra los días? como _____
¿_____ te da desayuno en la cama y te hace sentir una dama?
¿_____ te admira? como _____
¿_____ te piensa y te ama? como _____
¿_____ te lleva a conciertos más viajes y en barco a cruzar nuevos mares?
¿_____ respeta tu espacio?
¿_____ entiende tus días de cambios?
¿_____ saca lo bueno de ti?
Por favor no te olvides de mí
Por favor no te olvides de mí

LETRA DE LA CANCIÓN: *Quién te quiere como yo*

¿Quién te llena de alegría? como yo
¿Quién te besa quién te mimas? solo yo
¿Quién te da tanto cariño? como yo
¿Quién te da lo que tu pides? solo yo
Te juro amor yo por ti daría toda la vida
seguro estoy que jamás nadie te ha querido como yo
¿Quién te quiere y te cuida? como yo
¿Quién te alegra los días? como yo
¿Quién te da desayuno en la cama y te hace sentir una dama?
¿Quién te admira? como yo
¿Quién te piensa y te ama? como yo
¿Quién te lleva a conciertos más viajes en barco a cruzar nuevos mares?
¿Quién respeta tu espacio?
¿Quién entiende tus días de cambios?
¿Quién saca lo bueno de ti?
Por favor no te olvides de mí

¿Quién te besa en las mañanas? como yo
¿Quién te cura cuando enfermas? solo yo
¿Quién te escuchará las penas? como yo
¿Quién te ama y quién te alegra? solo yo
Te juro amor yo por ti daría toda la vida
seguro estoy que jamás nadie te ha querido como yo
¿Quién te quiere y te cuida? como yo
¿Quién te alegra los días? como yo
¿Quién te da desayuno en la cama y te hace sentir una dama?
¿Quién te admira? como yo
¿Quién te piensa y te ama? como yo
¿Quién te lleva a conciertos más viajes en barco a cruzar nuevos mares?
¿Quién respeta tu espacio?

¿Quién entiende tus días de cambios?
¿Quién saca lo bueno de ti?
Por favor no te olvides de mí

¿Quién te quiere y te cuida? como yo
¿Quién te alegra los días? como yo
¿Quién te da desayuno en la cama y te hace sentir una dama?
¿Quién te admira? como yo
¿Quién te piensa y te ama? como yo
¿Quién te lleva a conciertos más viajes y en barco a cruzar nuevos mares?
¿Quién respeta tu espacio?
¿Quién entiende tus días de cambios?
¿Quién saca lo bueno de ti?
Por favor no te olvides de mí
Por favor no te olvides de mí

Extra



CANCIÓN 2

INTERPRETES: *Cali y El Dandee*

Cali & El Dandee es un dúo colombiano de música pop, compuesto por los hermanos Alejandro (Cali) y Mauricio Rengifo Pérez (Dandee). Mauricio nació el 15 de octubre de 1988 y Alejandro el 3 de septiembre de 1993, ambos originarios de la ciudad de Cali. Fueron conocidos en su Colombia natal gracias a su canción «Volver», que tuvo gran acogida en todas las emisoras de este país.¹⁵⁴

CANTA Y APRENDE LA CANCIÓN: *No digas nada*¹⁵⁵

Entra en el siguiente enlace y escucha la canción. Después vuelve a escucharla e intenta completar los huecos que faltan.

<https://www.youtube.com/watch?v=9ftSSrSCIwY>

No digas nada por favor,
que _____ (saber, tú) bien como _____ (ser yo)
y _____ (creer, yo) que _____ (sobrar, ellas) las palabras.

No digas nada ya lo _____ (saber, yo),
aunque _____ (tener, tú) frío también
y _____ (ver, yo) que _____ (haber) fuego en tu mirada.

Y _____ (ser, él) verdad, que la vida algunas veces,
nos _____ (hacer, ella) pagar con creces y que el tiempo siempre _____ (tener, él) la razón,
que al final, cuando algo te pertenece,
un día inesperado _____ (volver, él) y aunque sea de lejos _____ (oír, él) tu canción.

No digas nada por favor, que hablando el alma me _____ (destrozar, tú),
_____ (querer, yo) decirte tantas cosas, _____ (querer, yo) acordarme de tu olor,
no digas nada por favor, no vaya a ser que me despierte,
de un sueño en el que _____ (poder, yo) verte, y aun _____ (poder, yo) hablarte de mi
amor
no digas nada ten piedad, solo te _____ (pedir, yo) que mañana por la noche,
dormido me _____ (dar, tú) la oportunidad.

Dormido se que _____ (ser, él) el amor
y aunque te vea de otro color,
otra vez _____ (poder, yo) enamorarte,

¹⁵⁴ Información disponible en: <<http://www.musica.com/letras.asp?biografia=32492>> [consulta realizada el 19/2/15]

¹⁵⁵ Información disponible en: <<http://www.musica.com/letras.asp?letra=2098968>> [consulta realizada el 19/2/15]

_____ (poder, yo) decirte la verdad,
y aunque a mi lado ya no _____ (estar, tú),
dormida aun _____ (poder, yo) mirarte.

Y _____ (ser, él) verdad, que la vida algunas veces,
nos _____ (hacer, él) pagar con creces y que el tiempo siempre _____ (tener, él) la razón,
que al final, cuando algo te pertenece,
un día inesperado vuelve y aunque sea de lejos _____ (oír, él) tu canción.

No digas nada por favor, que hablando el alma me _____ (destrozar, tú),
_____ (querer, yo) decirte tantas cosas, _____ (querer, yo) acordarme de tu olor,
no digas nada por favor, no vaya a ser que me despierte,
de un sueño en el que _____ (poder, yo) verte, y aun _____ (poder, yo) hablarte de mi
amor
no digas nada ten piedad, solo te _____ (pedir, yo) que mañana por la noche,
dormido me des la oportunidad.

No digas nada ten piedad, solo te _____ (pedir, yo) que mañana por la noche, dormido me
des la oportunidad.

LETRA DE LA CANCIÓN: *No digas nada*

No digas nada por favor,
que sabes bien como soy yo
y creo que sobran las palabras.

No digas nada ya lo se,
aunque tienes frío también
y veo que hay fuego en tu mirada.

Y es verdad, que la vida algunas veces,
nos hace pagar con creces y que el tiempo siempre tiene la razón,
que al final, cuando algo te pertenece,
un día inesperado vuelve y aunque sea de lejos oye tu canción.

No digas nada por favor, que hablando el alma me destrozas,
quiero decirte tantas cosas, quiero acordarme de tu olor,
no digas nada por favor, no vaya a ser que me despierte,
de un sueño en el que puedo verte, y aun puedo hablarte de mi amor
no digas nada ten piedad, solo te pido que mañana por la noche,
dormido me des la oportunidad.

Dormido se que es el amor
y aunque te vea de otro color,
otra vez puedo enamorarte,

Puedo decirte la verdad,
y aunque a mi lado ya no estas,
dormida aun puedo mirarte.

Y es verdad, que la vida algunas veces,
nos hace pagar con creces y que el tiempo siempre tiene la razón,
que al final, cuando algo te pertenece,
un día inesperado vuelve y aunque sea de lejos oye tu canción.

No digas nada por favor, que hablando el alma me destrozas,
quiero decirte tantas cosas, quiero acordarme de tu olor,
no digas nada por favor, no vaya a ser que me despierte,
de un sueño en el que puedo verte, y aun puedo hablarte de mi amor
no digas nada ten piedad, solo te pido que mañana por la noche,
dormido me des la oportunidad.

No digas nada ten piedad, solo te pido que mañana por la noche, dormido me des la
oportunidad.



INTERPRETES: *Manu Chao*

José Manuel Arturo Tomás Chao, más conocido como Manu Chao, (París, Francia, 21 de junio de 1961) es un cantautor francés de origen español, de madre vasca y padre gallego. Canta en francés, español, inglés, gallego y portugués, y ocasionalmente en otros idiomas. Chao comenzó su carrera musical en París, como músico callejero y tocando en grupos como Hot Pants y Los Carayos, que combina una variedad de lenguajes y estilos musicales. Con amigos y su hermano Antoine Chao, fundó la banda Mano Negra en 1987, logrando un éxito considerable, sobre todo en Europa. Se convirtió en solista después de su disolución en 1995, y desde entonces ha estado de gira regularmente con su banda en vivo, Radio Bemba. Actualmente vive en Barcelona.

Manu es conocido por su lucha por la libertad y por sus ideales políticos, muchas de las canciones de Chao hablan sobre el amor, la vida en los guetos y la inmigración, dado que la familia del cantante emigró de España a Francia durante los años de dictadura de Francisco Franco.¹⁵⁶

CANTA Y APRENDE LA CANCIÓN: *Me gustas tú*

Entra en el siguiente enlace y escucha la canción. Después vuelve a escucharla e intenta completar los huecos que faltan. Busca en el diccionario las palabras que no entiendas.

<http://www.youtube.com/watch?v=rs6Y4kZ8qtw>

¿Qué horas son, mi _____?

Te lo dije bien clarito...

Permanece a la escucha

Doce de la noche en La Habana, Cuba

_____ de la _____ en San Salvador, _____

_____ de la _____ en Managua, _____

Me _____ los _____, me gustas tú.

Me _____, me gustas tú.

Me _____ la _____, me gustas tú.

Me _____ el _____, me gustas tú.

Me _____, me gustas tú.

Me _____ la _____, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer? *Je ne sais pas.*

¿Qué voy a hacer? *Je ne sais plus.*

¿Qué voy a hacer? *Je suis perdú.*

¿ _____?

Me _____ la _____, me gustas tú.

Me _____, me gustas tú.

¹⁵⁶ Información disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Manu_Chao> [consulta realizada el 19/2/15]

Me _____ la _____, me gustas tú.
Me _____ la _____, me gustas tú.
Me _____ la _____, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer? *Je ne sais pas.*
¿Qué voy a hacer? *Je ne sais plus.*
¿Qué voy a hacer? *Je suis perdú.*
¿ _____ ?
_____ en punto.

Me _____ la _____, me gustas tú.
Me _____ la _____, me gustas tú.
Radio Reloj.
_____ de la mañana.
Me _____ su _____, me gustas tú.
Me _____ camelar, me gustas tú.
Me _____ la _____, me gustas tú.
Me _____ el reggae, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer? *Je ne sais pas.*
¿Qué voy a hacer? *Je ne sais plus.*
¿Qué voy a hacer? *Je suis perdú.*
¿ _____ ?

Me _____ la canela, me gustas tú.
Me _____ el _____, me gustas tú.
Me _____ menear, me gustas tú.
Me _____ La Coruña, me gustas tú.
Me _____ Malasaña, me gustas tú.
Me _____ la _____, me gustas tú.
Me _____ _____, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer? *Je ne sais pas.*
¿Qué voy a hacer? *Je ne sais plus.*
¿Qué voy a hacer? *Je suis perdú.*
¿ _____ ?
¿Qué voy a hacer? *Je ne sais pas.*
¿Qué voy a hacer? *Je ne sais plus.*
¿Qué voy a hacer? *Je suis perdú.*
¿Qué horas son, mi corazón? (bis)

¿Qué horas son, mi _____? (bis)
_____ de la mañana

Alabim alabam alabim bon ban (bis)
Obladi oblada obladi da da
Alabim alabam alabim bon ban

Radio _____.

_____ de la mañana.

No todo lo que es oro brilla:

Remedio chino e infalible.

ACTIVIDADES:

Lee, escucha la canción y completa los huecos en blanco.

Busca tres verbos en la canción.

¿Qué países nombra la canción?

Hay frases que no están en español. ¿Sabes en qué idioma están?

¿Cómo se pregunta la hora en España?

“No todo lo que es oro brilla.” Elige una frase que signifique igual y explica qué quiere decir:

Todo el oro no brilla.

Hay cosas que no son de oro, pero brillan.

Todas las cosas de oro brillan.

Escribe diez cosas que te gusten a ti y haz una pequeña canción.

LETRA DE LA CANCIÓN: *Me gustas tú*

¿Qué horas son, mi corazón?

Te lo dije bien clarito...

Permanece a la escucha (bis)

Doce de la noche en La Habana, Cuba

Once de la noche en San Salvador, El Salvador

Once de la noche en Managua, Nicaragua

Me gustan los aviones, me gustas tú.

Me gusta viajar, me gustas tú.

Me gusta la mañana, me gustas tú.

Me gusta el viento, me gustas tú.

Me gusta soñar, me gustas tú.

Me gusta la mar, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer? *Je ne sais pas.*

¿Qué voy a hacer? *Je ne sais plus.*

¿Qué voy a hacer? *Je suis perdú.*

¿Qué horas son, mi corazón?

Me gusta la moto, me gustas tú.

Me gusta correr, me gustas tú.

Me gusta la lluvia, me gustas tú.

Me gusta volver, me gustas tú.

Me gusta marihuana, me gustas tú.

Me gusta colombiana, me gustas tú.

Me gusta la montaña, me gustas tú.

Me gusta la noche, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer? *Je ne sais pas.*
¿Qué voy a hacer? *Je ne sais plus.*
¿Qué voy a hacer? *Je suis perdú.*
¿Qué horas son, mi corazón?

Doce un minuto
Me gusta la cena, me gustas tú.
Me gusta la vecina, me gustas tú.
Radio Reloj.
Una de la mañana.
Me gusta su cocina, me gustas tú.
Me gusta camelar, me gustas tú.
Me gusta la guitarra, me gustas tú.
Me gusta el reggae, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer? *Je ne sais pas.*
¿Qué voy a hacer? *Je ne sais plus.*
¿Qué voy a hacer? *Je suis perdú.*
¿Qué horas son, mi corazón?

Me gusta la canela, me gustas tú.
Me gusta el fuego, me gustas tú.
Me gusta menear, me gustas tú.
Me gusta La Coruña, me gustas tú.
Me gusta Malasaña, me gustas tú.
Me gusta la castaña, me gustas tú.
Me gusta Guatemala, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer? *Je ne sais pas.*
¿Qué voy a hacer? *Je ne sais plus.*
¿Qué voy a hacer? *Je suis perdú.*
¿Qué horas son, mi corazón?

¿Qué voy a hacer? *Je ne sais pas.*
¿Qué voy a hacer? *Je ne sais plus.*
¿Qué voy a hacer? *Je suis perdú.*
¿Qué horas son, mi corazón? (bis)

¿Qué horas son, mi corazón? (bis)

Cuatro de la mañana

Alabim alabam alabim bon ban (bis)
Obladi oblada obladi da da
Alabim alabam alabim bon ban

Radio Reloj.
Cinco de la mañana.
No todo lo que es oro brilla:
Remedio chino e infalible.

ANEXO IV: ABREVIATURAS USADAS EN EL TRABAJO

A continuación listamos las abreviaturas usadas en el trabajo:

Sigla	Descripción
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>
ULPGC	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DECU	<i>Doctorado Universitario en Español y su Cultura: Investigación, Desarrollo e Innovación</i>
CUCID	Centro Universitario de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ITED	Innovación, Turismo, Lengua Española y Desarrollo Sostenible
ENCG	Siglas en francés de “ <i>Ecole Nationale de Commerce et de Gestion</i> ”, en español se traduce como “Escuela Nacional de Comercio y Gestión”.
NNTT	Nuevas Tecnologías
ELAO	Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador
ELE	Enseñanza del Español
LE	Lengua Extranjera
LM	Lengua Meta
L1	Lengua Materna
L2	Segunda Lengua
L3	Tercera Lengua