

INFORME DE PRÁCTICAS EN EL SDI MÜNCHEN (ALEMANIA)



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Autora de la memoria: Clàudia Tarragó Pascual

Nombre de la asignatura: *Prácticas docentes*

Tutora de la asignatura: Vicenta González

Tutoras de las prácticas: Carmen Ramos y Maricel Delaney

Estudios: Máster de Formación de Profesores de Español
como Lengua Extranjera (FPELE)

Contenidos

1. Introducción	4
2. Marco institucional	6
3. Período de prácticas	11
3.1. Descripción de los grupos meta.....	11
3.2. Observación de clases.....	13
3.3. Programación y plan de clase	17
3.3.1. <i>Introducción al apartado y aclaraciones</i>	17
3.3.2. <i>Programación clase de A2 jueves 11 de abril de 9:45 a 11:15</i>	18
3.3.3. <i>Programación clase de C1 jueves 11 de abril de 13:15 a 14:45</i>	20
3.3.4. <i>Programación clase de B2 con Maricel lunes 15 de abril de 8:50 a 10:20</i>	22
3.3.5. <i>Programación clase de B2 con Carmen lunes 15 de abril de 14:05 a 16:20</i>	25
3.3.6. <i>Programaciones anterior y posterior a la sesión impartida en la clase de A2</i>	27
3.4. Reflexión sobre las clases.....	32
3.4.1. <i>Reflexión sobre las pequeñas aportaciones como docente</i>	32
3.4.2. <i>Reflexión sobre las clases impartidas</i>	35
4. Conclusión	42
5. Bibliografía	45
5.1. Para la elaboración del marco institucional	45
5.2. Para la programación de clases.....	45
5.3. Para el apartado de observaciones y de reflexión.....	46
Anexos	46
Anexo 1 – Objetivos generales y específicos de formación (formulados durante la reflexión inicial previa a la estancia).....	46
Anexo 2 – Póster de la <i>Raum für kooperatives Lernen</i>	47
Anexo 3 – Horario que nos hemos ido turnando del 26 de marzo al 15 de abril	47
Anexo 4 – Tabla de horas observadas	48
Anexo 5 – Tabla de las aportaciones en el aula como docente	49
Anexo 6 – Parrillas de observación rellenas.....	49
Anexo 7 – Pequeñas aportaciones en el aula como docente	52
Anexo 7.1. <i>Primera aportación: criterios de evaluación de la tarea 1 del máster, la audioguía</i>	52
Anexo 7.2. <i>Segunda aportación: feedback lingüístico-discursivo sobre los PechaKucha del B2</i>	52
Anexo 7.3. <i>Tercera aportación: feedback lingüístico-discursivo sobre los textos oralizados de C1</i>	55
Anexo 7.4. <i>Cuarta aportación: feedback lingüístico-discursivo sobre las audioguías</i>	55
Anexo 8 – Secuenciación sesión A2 jueves 11 abril y materiales utilizados	57
Anexo 8.1. <i>Guion Clàudia para la clase A2</i>	57
Anexo 8.2. <i>Planificación completa A2</i>	58
Anexo 8.3. <i>Materiales A2</i>	61

Anexo 8.4. <i>Fotos pizarra sesión A2 jueves 11 abril</i>	63
Anexo 9 – Secuenciación sesión C1 jueves 11 abril y materiales utilizados	64
Anexo 9.1. <i>Guión Clàudia para la clase C1</i>	64
Anexo 9.2. <i>Planificación completa C1</i>	65
Anexo 9.3. <i>Materiales C1</i>	69
Anexo 9.4. <i>Fotos pizarra sesión C1 jueves 11 abril</i>	72
Anexo 10 – Secuenciación sesión B2 (Maricel) lunes 15 abril y materiales utilizados	73
Anexo 10.1 <i>Guión Clàudia para la clase B2 (Maricel)</i>	73
Anexo 10.2. <i>Planificación completa B2 (Maricel)</i>	74
Anexo 10.3. <i>Materiales B2 (Maricel)</i>	79
Anexo 11 – Secuenciación sesión B2 lunes 15 abril (Carmen) y materiales utilizados.....	86
Anexo 11.1 <i>Guión Clàudia para la clase B2 (Carmen)</i>	86
Anexo 11.2. <i>Planificación completa B2 (Carmen)</i>	86
Anexo 11.3. <i>Materiales B2 (Carmen)</i>	88

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo reflejar distintos aspectos de mi periodo formativo como docente en prácticas durante los días 26 de marzo a 15 de abril de 2019 en la institución universitaria SDI München, situada en la capital de Baviera, Alemania. En el marco del máster, 5 créditos ECTS de nuestros estudios se dedican a prácticas curriculares en un centro educativo elegido por nosotros, dentro de un abanico relativamente amplio de posibilidades. En mi caso, tenía claro que quería coger las maletas e irme a un país germanófono, y cuando se me informó de que Múnich era la única opción en Alemania supe que ese tenía que ser mi destino final si quería satisfacer mis deseos formativos.

Mi motivación para dar este paso e irme a un país extranjero se debe a que tengo claro en mi mente que cuando termine el máster me iré a vivir fuera para impartir clases de español en un contexto en el que realmente sea lengua extranjera (LE). Y poder hacer mis primeros pinitos fuera de España durante algo más de tres semanas y abandonar por un tiempo el nido y la comodidad del hogar es una oportunidad que me ha brindado la UB y que quiero aprovechar al máximo. Me siento muy ilusionada por haber empezado las prácticas en una institución académica que antes no conocía, y, además, se me plantea un reto en el que antes de cursar la asignatura de *Español para Uso Profesional (EUP)* con M.^a Lluïsa Sabater no había pensado: dar y observar clases de español para uso profesional en una universidad alemana. La compañera de estudios que fue el año pasado al SDI nos comentó que su experiencia en esta institución fue genial y muy enriquecedora, y que, realmente, un masterando con poco o nulo conocimiento de EUP no tendría ninguna dificultad añadida en este tipo de Prácticum, y aprendería muchísimo de la experiencia didáctica.

Estoy escribiendo esta introducción el día 2 de abril de 2019, cuando ya llevo 1 semana observando clases y he hecho alguna que otra aportación como docente junto con mi pareja de prácticas, Alexandra. Las clases con mi tutora, Carmen Ramos —que conocí en el encuentro práctico—, me han fascinado por el momento, y ya he absorbido buenas prácticas de la docente y cuestiones sobre el manejo del aula, entre otros aspectos de la enseñanza —todavía no he tenido la oportunidad de observar a la otra tutora, Maricel—. En todos los cursos observados se sigue un enfoque por tareas más o menos libre, porque en algunos cursos usan manual y en otros no, y las actividades del manual siempre se modifican a fin de adaptarlas a las necesidades e intereses del grupo de alumnos, y son significativas para ellos. Considero que, por el momento, las clases reflejan la enseñanza comunicativa de la lengua en todo su esplendor, y aplicada a EUP. El libro de ejercicios se ofrece como apoyo y herramienta de trabajo autónomo en casa. Este enfoque, asimismo, tiene coherencia con las futuras profesiones de los estudiantes, ya que emula el mundo laboral: las empresas trabajan también con proyectos o tareas; por ejemplo, las de publicidad o las editoriales. Hice mi Trabajo de

Fin de Grado (TFG) sobre el aprendizaje y la enseñanza de una LE a través del enfoque por tareas, de modo que me siento cómoda y creo firmemente en él.

Respecto de la estructura del presente informe de prácticas, después de la introducción doy paso a la descripción del marco institucional en el que se desarrolla mi periodo de prácticas, y justo después ya entro en lo que es el periodo en sí. Comienzo describiendo el grupo meta¹, así como las circunstancias en las que tiene lugar la docencia —abordando cuestiones tales como la descripción de las aulas, del tipo de curso, etc.— y sigo con la observación de clases, en la que incluyo un resumen de la información recabada durante el periodo de observación. Después de estas dos partes más teóricas, viene el apartado práctico, en el cual presento, entre otras cosas, un análisis del proceso de elaboración y secuenciación de las unidades que he impartido. Finalmente, antes de dar paso a las conclusiones y a las referencias, hago una reflexión crítica sobre las clases impartidas y medito sobre mis actuaciones, o sea, llevo a cabo un proceso de autoevaluación de mi propia actuación y comportamiento con la ayuda de las dos sesiones grabadas en vídeo y del *feedback* de las tutoras.

A través de las páginas que siguen espero lograr transmitir la ilusión que siento por este periodo formativo, así como la madurez de una estudiante de 2.º semestre del máster de FPELE que se ha introducido en el mundo de ELE porque siente pasión por la enseñanza de dicha lengua, y que durante lo que lleva formándose como profesora de español ya ha asentado una base bastante sólida de lo que es enseñar español como L2 o LE. Mi identidad como docente, como he mencionado antes, está en proceso; se está amoldando, y también deseo reflejar a lo largo de esta memoria la esencia de esa formación interna mía. Lo bueno que nos brinda también este periodo, como nos comentó Carmen, es que tengamos la oportunidad no solo de observar, sino de dar clases, y de probar cosas diferentes. Planificar, programar una secuencia con y sin manual, etc. Eso sí, adaptándonos al currículum de lo que están dando en ese momento, pero a la vez con un poco de libertad creativa.

Retomando la reflexión previa a la estancia de prácticas, voy a tener en cuenta este documento para la conclusión de la memoria a fin de poder hacer una comparación de mis creencias un par de meses antes de realizar las prácticas y mi visión posterior. Esencialmente, sobre mis puntos fuertes destacué cuestiones de manejo, habilidades oratorias —proyección de la voz, escucha activa, modulación de la voz, etc.—, perseverancia, el aprovechamiento del espacio, y mi capacidad de reflexión y autoevaluación. Respecto de los débiles, que espero poder ir superando poco a poco, destacué mi falta de conocimiento y de experiencia para hacer la transposición didáctica de conceptos lingüísticos que conozco como nativa, la necesidad de contar con un guion para sentirme más segura en el aula, y la capacidad de ser resolutiva en callejones sin salida. En cuanto a los objetivos generales y

¹ Veremos más adelante que no puedo hablar de *grupo meta*, sino de *grupos meta*, porque hemos observado y dado clase en más de dos niveles distintos.

específicos (OG y OE) de formación que me planteo para la estancia en la institución, podéis consultarlos en el anexo 1, pero básicamente puedo decir que responden a mis puntos fuertes y a mis lagunas como docente en formación, y a otros aspectos, como por ejemplo al desarrollo integrado de las competencias crítica, intercultural y digital a través de actividades significativas. Soy consciente de que, a medida que vaya experimentando más en las prácticas, se me ocurrirán nuevas metas y retos para superar, como por ejemplo una que me he fijado para los días 11 y 15 de abril —penúltimo y último día de prácticas—: *ser capaz de organizarme con mis compañeras para llevar a cabo dos tareas en team teaching originales y creativas que enganchen a los estudiantes.*

En lo que atañe a la relación de los objetivos que me planteé en la reflexión previa con los contenidos de asignaturas cursadas hasta ahora, cabe señalar que, en esta memoria, a medida que vaya reflexionando sobre mis actuaciones, iré haciendo alusión a los contenidos que he visto en las clases magistrales, pero de forma integrada. A modo de ilustración, las cuestiones de manejo que comentamos en clase de *Metodología*, o la secuenciación de una presentación del lenguaje, serán algunos de los elementos que voy a abordar en el apartado 3. Pretendo hacerlo de forma que mis ideas fluyan y se vaya notando la interiorización de mi actuación y mi capacidad de ligarla con mi *background*, la mochila de aprendizajes que me traje a Múnich. En lo concerniente a la actividad del *microteaching*, esta vez voy a llevar a cabo algo similar, pero a nivel más *macro*, en el sentido de que voy a encargarme en cooperación con las compañeras que han venido conmigo al SDI de una clase entera, que ya no serán 10 minutos, sino 90 o 135, dependiendo del curso. También será más “a lo grande” porque los alumnos ya no serán mis compañeros de máster, sino alumnos reales de ELE.

En última instancia, los propósitos que nos comentó la tutora que espera de nosotras, es decir, la idea de formación que tiene pensada para las cuatro estudiantes que hemos venido a Múnich, es, esencialmente, que podamos conocer un contexto universitario alemán con cierto detalle, así como descubrir sus particularidades, tomar contacto con un tipo de alumnos concreto y aprender del tipo de formación que tiene lugar en dicho contexto. Y agradezco profundamente esta oportunidad que nos ha brindado el convenio que la UB tiene con el SDI. Es indudable que tendrá un impacto positivo y sumamente enriquecedor tanto en mi presente y futuros académicos como en mi nivel de madurez personal y en mi competencia docente.

2. Marco institucional

Para la redacción de este apartado he tomado la información pertinente de la segunda entrega previa al periodo de prácticas que subimos al Moodle de la asignatura: “DESCRIPCIÓN DEL CENTRO DE PRÁCTICAS: SDI München”. En este documento comenté que tuve que seleccionar y presentar

información relevante de la página web de la universidad². Completaré dicha información con datos que haya podido obtener después de la reunión inicial con la tutora del SDI y la profesora en cuya clase también asistiremos, Maricel, así como con mi propia observación del centro y con las consultas que le hemos ido haciendo a Carmen a lo largo de las prácticas.

Con objeto de completar la segunda parte previa para el informe de prácticas, mandé un correo a Carmen Ramos, que además de ser nuestra tutora principal de las prácticas también es la directora del Máster Internacional de Profesores de Español como Lengua Extranjera del SDI. En la respuesta que obtuve mencionaba, entre otras cuestiones, que la institución en la que voy a efectuar mi periodo de prácticas —*Hochschule für Angewandte Sprachen SDI München*— no tiene centro de lenguas, sino que los cursos de español están integrados como L2 en las carreras universitarias, esto es, son curriculares, con lo cual están plenamente integrados en los planes docentes. Los estudiantes trabajan simultáneamente competencias de lengua y profesionales, puesto que la idea principal de los estudios que se imparten es, lógicamente, prepararlos para la profesión. No hablamos, entonces, de ELE, sino de EUP (Español para Uso Profesional). Este concepto me es familiar, dado que en el marco del máster he realizado justamente la asignatura que lleva el mismo nombre que la especialidad, como he comentado en la introducción, por lo que tengo conocimiento de la parte teórica y de lo que implica, a grandes rasgos, enseñar español a profesionales.

Según se indica en la [web](#) (SDI München, 2019a), el SDI es una institución de lenguas y de traducción e interpretación—*Sprachen & Dolmetscher Institut*— responsable de la Universidad de Lenguas Aplicadas, que es donde vamos a realizar nuestras prácticas. Se trata de una universidad privada que se fundó en 2007 y que se enmarca en un entorno de aprendizaje constructivo y cooperativo en el cual los profesores acompañan a los alumnos en todo su proceso didáctico, los contenidos que se enseñan se van renovando periódicamente y los programas educativos están sujetos a controles de calidad constantes (SDI München, 2019a). La comunicación, conforme a lo que nos comentó la tutora, es la base de los estudios de la universidad. En lo que atañe a las opciones de estudio, en la universidad se ofrecen 5 grados —uno de ellos es doble— y 7 másteres. Tienen un marco de estudios establecido por niveles, de modo que el 2.º semestre de un grado, por ejemplo, corresponde a la compleción del nivel A2 a finales de semestre, y a finales de 4.º deben obtener un B1. Sobre el centro podemos decir también que, pese a que es privado, se trata de una organización sin ánimo de lucro: el dinero extraído de las matrículas de los estudiantes se reinvierte en formación, tal como nos comentó Carmen.

Carmen nos adelantó también que en las páginas de los estudios no encontraríamos información específica de ELE, porque la L2 de dichos estudios puede ser otra diferente al español —francés,

² Cabe comentar que la información que se presenta en la página web está disponible únicamente en alemán e inglés, por lo que la he tenido que traducir al español.

chino, etc.—, pero sí nos explicó que la mayor parte de estudiantes escogen español como parte de sus estudios. El inglés es la 1.^a LE de los grados y másteres, lo cual parece ser un indicador de que se trata de estudios internacionales en los que probablemente nos vamos a encontrar con alumnos de distintas nacionalidades, de modo que tendremos que tener muy presente el aspecto intercultural en el aula. Los dos estudios en los que Carmen nos comentó que la lengua española formaba parte del currículo como L2 son el *BA International Business Communication* —estudios de grado— y el *MA Intercultural Communication and Moderation* —estudios de máster—, que son, precisamente, los dos estudios en los que estamos efectuando las prácticas.

1. & 2. SEMESTER			
BWL (13 ECTS)	Englisch (10 ECTS)	Kommunikation und Interkulturelle Kommunikation (10 ECTS)	
Wirtschaftsrecht (2 ECTS)	Zweite Fremdsprache (15 ECTS)	Unternehmenskommunikation I (6 ECTS)	Wissenschaftliches Arbeiten (6 ECTS)
3. & 4. SEMESTER			
BWL (4 ECTS)	VWL (3 ECTS)	Englisch (12 ECTS)	Sprach-, Kultur- und Wirtschaftsraum 1. FS und EU (10 ECTS)
Internationale Handelsbeziehungen (2 ECTS)	Zweite Fremdsprache (14 ECTS)	Unternehmenskommunikation II (4 ECTS)	Wahlpflichtfach (6 ECTS)
5. SEMESTER			
Praktisches Studiensemester im Ausland mit virtueller Betreuung (30 ECTS)			
6. & 7. SEMESTER			
Englisch (7 ECTS)	Sprach-, Kultur- und Wirtschaftsraum 2. FS (7 ECTS)	Wahlpflichtfach (6 ECTS)	
Zweite Fremdsprache (19 ECTS)	Projektarbeit (9 ECTS)	BA-Kolloquium	
Bachelorarbeit und BA-Kolloquium (15 ECTS)			

En la parte izquierda se puede observar una captura de pantalla del grado de *International Business Communication* (SDI München, 2019b). En ella se muestra una de las posibles estructuras organizativas de los estudios respecto a los idiomas que se incluyen. *Zweite Fremdsprache* correspondería al español para aquellos alumnos que lo eligen como L2. Podemos ver los créditos que se le dedican a la 1.^a LE de la carrera —inglés; *Englisch*, con un total de 29 ECTS — y a la 2.^a — con 48 en total—.

En lo tocante a los grupos y asignaturas en las que observamos, básicamente, tenemos 4 niveles distintos para observar en cinco clases diferentes —tres son del grado de ‘Comunicación

económica internacional’ y luego está otro del máster—. Daré más detalles sobre los tipos de curso y los grupos correspondientes en el apartado 3.1, que está dedicado a la descripción del grupo meta.

Respecto del perfil de los profesores del Departamento de español, son cinco docentes las que conforman dicho departamento; todas de origen hispano —cuatro españolas y una argentina—. En consonancia con lo que nos explicó Carmen —la coordinadora del dpto.— en su momento, se espera de los docentes que van formando parte del equipo que cuenten con una formación adecuada. Actualmente, tres de ellas son doctoras, una lo tiene en progreso y otra acaba de graduarse de un máster de ELE, y cursó la carrera de Traducción e Interpretación. En lo concerniente a las lenguas que manejan, estas son el alemán y el español, a pesar de que, ante mi sorpresa, el alemán no es obligatorio para entrar en el dpto.—sí que en esta época ha coincidido que todas tienen un buen nivel de alemán, pero no siempre ha sido así—. También algunas de ellas dominan el inglés, y alguna otra

el catalán o el francés. Además de una formación apropiada, también se les exige que tengan capacidad de reflexionar sobre cuestiones de lengua, culturales y de didáctica.

Con referencia al perfil de los estudiantes, tanto en el grado como en el máster nos encontramos con grupos heterogéneos desde el punto de vista del bagaje lingüístico e intercultural, pero también en cuanto a los niveles —algunos alumnos, por ejemplo, dentro de un mismo curso, pueden estar un poco por debajo o algo por encima del nivel; no hay homogeneidad en ese aspecto—. Esta riqueza cultural, conforme a Carmen, otorga una riqueza diferente a la hora de planificar las tareas. Con respecto a sus orígenes y lugares de residencia, muchos son del sur de Alemania, pero las familias tienen otros orígenes —y ello da lugar a una gran riqueza lingüística en el aula—. Algunos alumnos, incluso, son hablantes de herencia de español. La mayor parte de los estudiantes de los dos estudios compaginan su vida académica con la laboral, ya que por las condiciones de la ciudad de Múnich se ven con el deber de trabajar mientras estudian. De todos modos, en la universidad se les facilita que puedan trabajar mientras cursan sus estudios, de manera que los cursos están organizados para que solo tengan clase un máximo de tres días a la semana.

En lo tocante al sistema de evaluación del grado de ‘Comunicación económica internacional’, nos encontramos ante un dispositivo que combina la evaluación formativa con la formal. La formativa se ofrece como un acompañamiento a la evaluación formal —sumativa/certificadora—, por el hecho de que el estado de Baviera, que tiene competencias sobre las universidades privadas también, lo ha estipulado para que toda la evaluación se base en un examen a final de semestre que valga el 100 % de la nota —después retomaré este hecho para completarlo—. Volviendo a la formativa, se concibe como *feedback* formativo, cuyo protagonista es el portafolio que los discentes llevan a cabo en cada curso y que cuenta con varias sesiones individuales de *feedback* de unos 10-15 minutos. El funcionamiento del portafolio es el siguiente: se les plantea una pregunta de reflexión que deben desarrollar, y también deben hacer una selección de sus dos o tres errores “favoritos”, en los que quieren trabajar. Se les pide que comparen textos de distintos semestres para ver la evolución. Además, en las tutorías, pueden hablar con el docente sobre sus dificultades del momento. Reciben una atención individualizada, y cuando hacen las tutorías-portafolio se aprovecha la oportunidad para comentar con el tutor cómo les está yendo en el proceso de aprendizaje. A propósito de los perfiles de especialización, en el grado los estudiantes pueden especializarse en uno de los tres campos siguientes: márquetin, ventas o recursos humanos.

Por lo que se refiere a la evaluación sumativa del grado, esta se organiza de tal forma que a finales de semestre los estudiantes llevan a cabo un examen escrito del nivel correspondiente —el examen es exclusivo de la universidad—: después del 2.º semestre llevan a cabo un A2, después del 4.º un B1 y después del 7.º un B2. En este último nivel, asimismo, tienen que completar un examen oral de

mediación. La estructura de los exámenes escritos es la misma en todos los niveles. Partiendo de un *input* —que puede ser un texto, un gráfico u otro tipo de formato textual— se les presenta una tarea, a la cual deben reaccionar con una o dos producciones escritas. A modo de ilustración, con un breve informe, o escribiendo su perfil en una red social como LinkedIn. En el nivel B2 sí que se les exige un enfoque más crítico en el examen; que aporten información que enriquezca el texto.

Obviamente, en los exámenes finales no pueden utilizar ningún tipo de recurso de apoyo, lo cual implica, necesariamente, que los estudiantes se hayan preparado concienzudamente antes de la prueba para poder resolverla con éxito. Retomando lo que se ha comentado sobre ese 100 % de los exámenes finales, nos encontramos ante un dispositivo de evaluación única, en el que, en cierto modo, los estudiantes se juegan las cartas en un solo examen. De todas maneras, la tutora nos ha comentado que está pensado de tal modo que nadie suspenda. Se valoran las estrategias de comunicación, y no se penalizan tanto los detalles. La competencia estratégica, por tanto, resulta ser clave, porque se valora la capacidad del alumno de resolver sus lagunas léxicas o gramaticales con distintas estrategias. De hecho, se trata de un examen de competencias: el objetivo es que se sepan comunicar en español de forma adecuada y relevante, lo cual implica que se centren en lo que se les está pidiendo en la tarea. Por último, cabe comentar que la idea del proceso didáctico en el grado es que de manera progresiva se les vaya dando más autonomía para que se responsabilicen de paquetes cada vez más grandes de trabajo. Primero se les lleva más de la mano, luego, pasan el 5.º semestre trabajando en el extranjero, de modo que se considera que ya tienen más autonomía y se les responsabiliza más de su aprendizaje.

En el máster de ‘Comunicación y mediación intercultural’ la estructura del dispositivo de evaluación es similar al del grado, o sea, por competencias. En el 1.º semestre deben superar un examen escrito de nivel C1, que dura una hora. Los temas, al contrario que en el grado, están orientados a cuestiones de interculturalidad, que es la especialidad de los masterandos. Estos reciben un *input*, una situación que deben entender y resolver adecuadamente. En el 2.º semestre tiene lugar un examen oral de 20 minutos que se desarrolla en parejas, y en el que tienen 20 minutos de preparación previa. Los objetivos de esta parte individual son básicamente tres: que aprendan a resumir información, priorizar información y relacionar ideas. Los aprendices tienen que exponer individualmente un tema durante 2-3 minutos, pero sus exposiciones son complementarias. En el examen cada discente hace el tema que se ha preparado —que puede incluir, entre otros aspectos, una opinión fundamentada—, pero está organizado de tal forma que cuando acaben las exposiciones cada pareja pueda interactuar y hacer algo con esa información de la primera parte: buscar un consenso, resolver una tarea, ponerse de acuerdo, etc. Los objetivos de esta parte son que aprendan a organizar el trabajo y a solucionar una situación comunicativa. A modo de ejemplo, si una estudiante A tiene que exponer el tema de las diferencias culturales entre Alemania y los países hispanohablantes, y B tiene que exponer una o dos

teorías interculturales, se les plantea una tarea en la que tengan que usar ambas informaciones para pensar en cómo solucionarían la situación presentada. Se evalúa, por ende, la interacción oral (IO), la cooperación y cuestiones como el *backchanneling* —canal abierto entre los interlocutores—.

Finalmente, para completar el marco institucional del centro, debo comentar brevemente sus instalaciones. Además de contar, entre otras cosas, con una distribución en más de cuatro plantas, los despachos de los profesores, secretaría, administración, una biblioteca plurilingüe y una cafetería, lo que más me ha llamado la atención, y que considero digno de destacar, es que está provisto de un aula diseñada para el aprendizaje cooperativo —*Raum für kooperatives Lernen* (ver anexo 2, en el que se incluye una foto de un póster que indica la distribución del aula y su justificación, en alemán)—. Efectivamente, se trata de un espacio fantástico para que tenga lugar esta metodología didáctica, cuya protagonista es la interacción, y la distribución es idónea: las mesas se distribuyen con 4 sillas a su alrededor y tienen forma, por así decirlo, de un “biquini” cortado por la mitad, lo cual permite que se puedan mover con relativa facilidad y que los estudiantes puedan irse girando para poder tener un campo de visión adecuado hacia las tres esquinas de pizarras blancas que hay en la clase. Las otras aulas en las que hemos tenido clase presentan una distribución más estándar: filas de mesas con sillas móviles que miran hacia una pizarra principal. En una de ellas, la 417, por ejemplo, había cinco filas de mesas y cada fila formada por tres mesas rectangulares con dos sillas. Cabe añadir que en ninguna de las aulas observadas hay colgados pósters o trabajos de los estudiantes, ni nada relacionado con algún idioma extranjero, seguramente porque es un contexto universitario. Las aulas cuentan, más bien, con una atmosfera sobria pero cómoda, acogedora e iluminada. En el apartado siguiente detallaré exactamente en qué clase ha tenido lugar cada una de las 5 clases que he observado, aunque puedo adelantar que la mayoría de ellas se han desarrollado en el aula cooperativa.

3. Período de prácticas

3.1. Descripción de los grupos meta

Las clases en las que he observado, realizado pequeñas tareas de clase encomendadas por las docentes y/o impartido una parte de las sesiones de clase que he preparado con Alexandra o con mis otras dos compañeras —Meritxell y Diana— son 5, pero los niveles 4: A2, B1, B2 con Carmen, B2 con Maricel y C1. Como se ha comentado anteriormente, los estudiantes de los niveles A2 a B2 estudian el grado de ‘Comunicación económica internacional’, y las estudiantes del C1 están cursando el máster de ‘Comunicación y mediación intercultural’. Además, los grupos presentan un bagaje cultural y lingüístico distinto, por lo que sus L1 y los idiomas que manejan, además del alemán y el inglés, pueden variar. En el último párrafo del apartado anterior se describen las aulas en las que hemos tenido clase, por lo que en este apartado solo comentaré puntos que todavía no haya abordado.

Empecemos por los aprendices de 2.º semestre, esto es, los del nivel A2. La clase la conforman 6 estudiantes, aunque como máximo he llegado a ver a 4 en una misma clase. La L1 de los estudiantes en general es el alemán, pero hay estudiantes de otros orígenes, como un chico polaco. Como material de apoyo cuentan con el manual *Colegas 1*, de la editorial Difusión, y en el momento en el que entramos en el curso se encuentran al comienzo de la lección 8. Las observaciones han tenido lugar en el aula 417, ubicada al lado de la cooperativa. Su distribución consiste, como se ha descrito con anterioridad, en hileras de mesas y sillas puestas en paralelo, aunque ello no ha impedido que la interacción tenga lugar. La clase que impartimos el jueves tuvo lugar en la 317 —las del jueves se desarrollan en ese espacio—, la cual presentaba una forma de U semiabierta con algunas mesas en medio. La asignatura del jueves se llama *Allgemeine Sprachgrundlagen* y la del lunes *Textrezeption und Textproduktion I*. Pese a que una asignatura se base más en contenidos orales y lingüísticos y la otra en el trabajo a partir de textos, su profesora —Carmen— no distingue entre una y otra en las clases, de modo que van trabajando todos los aspectos de la lengua y las tareas se van adaptando del libro según el programa. De hecho, uno de los objetivos de las clases es que aprendan a gestionar la interacción, y que negocien criterios y aspectos relacionados con un tema. En la primera clase que observamos discutieron sobre los aspectos importantes para organizar una comida de negocios, y luego tuvieron que buscar de manera autónoma en sus móviles un restaurante que se ajustara a los criterios para luego presentarlo al resto de compañeros y decidir qué restaurante era más adecuado.

Respecto del nivel B1, que es en el que menos he participado —de hecho, solo lo he observado dos veces, pero no he llevado a cabo ninguna aportación como docente ni he impartido clase—, el grupo lo conforman unos 14-15 estudiantes, y sí que es verdad que cuando he ido a observar eran 10 o más. Las clases siempre se desarrollan en el aula cooperativa, y las asignaturas correspondientes son la de *Allgemeine Sprachgrundlagen II* para el lunes y la de *Textrezeption und Textproduktion II* el martes, aunque como las da Carmen y ella decide cómo se van a desarrollar las clases, no se diferencia cuál se basa en lo textual y cual en lo comunicativo y gramatical. Se trabaja con *Colegas 2*, de Difusión, y cuando comenzamos las observaciones justo habían empezado la lección 7. Trabajan todas las destrezas/competencias, hacen trabajo de escritura, con textos, de gramática y vocabulario, y tienen un portafolio. Básicamente, aprenden español a través de contenidos: las formas también las abordan en clase, pero lo que se busca es que aprendan a comunicarse en español. Todos hablan alemán, y algunos son italianos y uno es hablante de herencia de español, otra de marroquí. Podemos afirmar, entonces, que no son monolingües, sino plurilingües, y se les anima a beneficiarse de esta riqueza lingüística en clase. A principios de julio de 2019 este grupo tiene que llegar a un B1.

En lo que atañe al B2 de la asignatura de Carmen, hay matriculados 12 estudiantes, a pesar de que la asistencia ha sido variable: el día que observamos estaban casi todos, pero cuando dimos la sesión de

clase el 15 de abril solo vinieron 5. Esta variabilidad —y lo que voy a relatar ahora vale para todos los niveles— se debe a que la asistencia no es obligatoria: se entiende que cada alumno es responsable y maduro como para tomar la decisión de ir o no ir a clase. Volviendo al B2, el aula en la que tiene lugar la asignatura es la cooperativa, y la asignatura *Kommunikationstraining* —el término en alemán es bastante transparente: se basa en las competencias profesionales orales—. No se trabaja con ningún manual; el enfoque es puramente por tareas, y sobre todo llevan a cabo exposiciones en distintos formatos audiovisuales, como el PechaKucha —20 diapositivas x 20 segundos cada una—.

Sobre la clase de Maricel del nivel B2 también —de contenidos gramaticales y léxicos: *Allgemeine Sprachgrundlagen III*— desconozco el total de alumnos, aunque es menor que en la clase de Carmen, y el día que dimos la clase vinieron 5. Los estudiantes también cursan la asignatura de Carmen, y en el séptimo semestre rendirán un examen oral y escrito para alcanzar el B2. Las clases se imparten en el aula 522, que tiene una distribución idéntica a la 417. En consonancia con lo que nos contó Maricel, se les da el andamiaje relacionado con la gramática y el vocabulario para que luego puedan aplicarlo en las otras horas que tienen de EO y EE. El manual que usan es el de *Expertos*, de Difusión. En el momento en el que entramos habían empezado la unidad 1 hace unas dos semanas. Un detalle que puedo decir de ambas asignaturas es que sus estudiantes no tienen un nivel homogéneo, sino que algunos tienen un B1.1, otros están más cerca del B2 y otros ya tienen un B2 inicial. Esta variabilidad se observa en los otros niveles; de ello se origina también la heterogeneidad comentada anteriormente.

Por último, en el máster hay 4 alumnas, de edades comprendidas entre los 23 y los 25. En este caso las hemos visto todas, aunque no siempre en las clases han venido las 4. Hay una alumna que tiene un nivel nativo de español, ya que se estuvo muchos años en Méjico. Las otras están de camino al C1. Todas se manejan a nivel nativo o completo en alemán y dos tienen como L1 otra lengua —italiano y croata—. La asignatura es eminentemente oral —orientada al ámbito profesional—: *Gesprächs- und Verhandlungstraining*. Trabajan por competencias profesionales. Se trata de aprender a modular el discurso, a interactuar y saber actuar de manera adecuada en situaciones complicadas o con las que se van a encontrar en el mundo laboral. Un ejemplo de una tarea es una crítica respetando la imagen de la otra persona. El aprendizaje se realiza mediante tareas que abordan distintos aspectos de la comunicación oral, con lo cual se presta atención al aspecto discursivo de la lengua. Puede ser que estas estudiantes luego trabajen en compañías de seguros, ONG, proyectos de ayuda al desarrollo, etc. Trabajan sin manual y el objetivo del curso es pasar el examen de nivel C1.

3.2. Observación de clases

Hemos observado un total de 9 clases entre el 26 de marzo y el 8 de abril, que ascienden a unas 14 h y 15 minutos de observaciones (*ver anexo 4*). En el documento que detalla las observaciones, se han marcado en marrón aquellas clases que tuvieron lugar en el aula cooperativa, la 416. Los horarios

correspondientes se pueden consultar en el anexo 3. Obviamente, llevábamos siempre nuestras parrillas de observación, y observábamos en parejas, salvo un día que lo hicimos las 4 juntas, pero cada una con sus fichas. Con mi compañera de piso y de trabajo, Alexandra, nos íbamos turnando las parrillas, puesto que resultó que lo que observó cada una durante el periodo de observaciones que tuvimos hace unos meses coincidía con lo que ahora queríamos ver. En mi caso, había observado la corrección y el *feedback*, y ahora quería observar, además, actividades + dinámica + objetivos (*ver anexo 6 para consultar las parrillas de las observaciones*). En alguna de las 9 clases también se nos repartió el mismo material que a los alumnos y yo tomé notas en hojas aparte de otros aspectos de la que me interesaban, pero todo eso no se va a recoger en anexos, sino simplemente las parrillas completadas —eso sí, en algunas se anotaron otras cosas, como algún apunte gramatical o de vocabulario de interés: con qué determinantes puede ir *hay*, usos del imperativo, etc.—.

Lo que ofrezco en los párrafos que siguen es un resumen de la información recabada en el periodo de observación. Como es evidente, separaré lo que es la *corrección + la respuesta del profe y del alumno + el error*, de la *actividad + dinámica + objetivos*. Cabe apuntar que, durante la 7.^a observación, correspondiente al C1, no se utilizó parrilla, puesto que durante esa clase dimos *feedback* a las estudiantes sobre el texto oralizado que habían escrito para grabar sus audioguías. Y cuando les dimos la retroalimentación salieron fuera para grabarse, por lo que no observamos a Carmen dar clase.

Empiezo por las observaciones de *feedback* – **corrección**, las cuales corresponden a las observaciones número 1, 3, 4, y 9 —todas con Carmen, y en los niveles A2, B1 y B2—. Específicamente, los aspectos en los que hacía hincapié eran el error en sí, la respuesta de la profesora y la de los alumnos. En todas se desprende que la docente es quien realiza prácticamente todas las correcciones. De hecho, solo en dos ocasiones es un discente quien da la respuesta —*feedback* alumno-alumno (A-A)—: en una de ellas —nivel B1— un alumno responde a la pregunta de la profesora en torno al error de otro estudiante y explica la diferencia en alemán entre *poder* y *saber*, de modo que recurre a la L1 para aclarar una cuestión lingüística que tiene interiorizada. En la segunda —nivel B2—, que no es exactamente un error, pero quería recoger porque es *feedback* A-A, a una alumna no le sale la preposición *contra*; lo expresa en alemán y una compañera se lo dice en español. Hay una cuestión del nivel A2 que me parece digna de mención porque alude a las estrategias de comunicación que recoge Tarone (1977: 198). Concretamente, una estudiante —medio de broma— está hipotetizando sobre cuál es la palabra *descuento* en español, y acuña el término *rabato* a partir de su L1 —el alemán: *Rabatt*—. Resulta curiosa esta estrategia, puesto que transfiere el género de la palabra en alemán con la terminación en masculino *-o*, y acierta en la hipótesis del género.

Volviendo a los errores propiamente, la respuesta de la profesora predomina como corrección inicial, y luego la sigue la respuesta del alumno. Es necesario decir que cuando los discentes trabajaban en

grupos o en parejas no alcanzábamos a escuchar lo que decían, de modo que si hubo una corrección A-A en esos contextos no las pude anotar. Sí que es verdad que el lenguaje de gestión de la actividad entre alumnos es el alemán, hablaban en un tono bajo y a nivel nativo —con todo lo que implica: ritmo rápido, contracciones, etc.—, por lo que quizá se nos escaparon algunas. Respecto de la respuesta de la docente ante el error, la corrección suele ser directa, porque el objetivo de la actividad es la comunicación y quiere entorpecer lo mínimo el discurso del alumno —a veces susurra la respuesta—. Quiere que la corrección se entienda como un acompañamiento y *feedback* directo. En consecuencia, hay un porcentaje de errores gramaticales que quedan sin corregir, porque la idea que quieren transmitir se entiende igualmente. Los errores que menos corrige son los de pronunciación, y los que más los gramaticales —de preposiciones, etc.—y léxicos —*ser* y *estar*, palabras genuinas en español, etc.—. En algunas ocasiones emplea otras técnicas de corrección: en una se vale de la técnica de los dedos —con ayuda verbal— para elicitación la corrección del discente, o en otra aporta la forma correcta a modo de confirmación. Incluso en otra redirige la duda de una alumna y pregunta a los estudiantes sobre sus hipótesis acerca de la preposición que acompaña a un verbo en concreto.

Cabe destacar una corrección que llamó mi atención especialmente, a partir de un error escrito de un alumno del A2. El caso es que el discente escribió en su menú para una comida de negocios la expresión *juez de partida*, cuando lo que quería decir en realidad era *entrante*. La profesora, al leer el escrito y darse cuenta del error léxico, escribe como *feedback* “¡PUM!” y hace notar al estudiante qué significa *juez de partida* con gestos y explicando la definición —finalmente, proporciona el término en español—Algunas veces acompaña las correcciones con una breve reflexión sobre el error —sobre los falsos amigos como *soportar*, etc.— o con gestos. En cuanto a las respuestas de los alumnos, he comentado que en dos ocasiones hay cocorrección. En el resto, las respuestas surgen de la corrección de la profesora, y normalmente provocan por parte del estudiante el asentimiento con la cabeza —o verbalmente— y la repetición de la forma o expresión correcta.

En lo tocante a las observaciones de **actividad + dinámica + objetivo** —la 2, 5, 6 y 8—, he creído conveniente comentar las cuatro secuencias por separado —pero sacando conclusiones comunes entre algunas—, dado que en algunas prácticamente no he anotado nada y otras están bien detalladas, y también porque hay una sesión —la 8— que se diferencia claramente del resto, ya que es puramente gramatical. Comienzo, así pues, con la 2.^a, la de la clase del máster, la cual se dedicó por completo a un solo objetivo comunicativo: crear una audioguía intercultural de Múnich. Como desglose de este propósito principal nacen dos apreciaciones que las estudiantes deben tener en cuenta para su producto oral: las receptoras somos las cuatro estudiantes de prácticas, y deben incluir lugares que expresen algo importante de la cultura múniquesa y no sean los típicos. La actividad, así pues, se basó en desmenuzar la tarea en distintos pasos: lluvia de ideas sobre qué es la audioguía y la experiencia

de las alumnas con ella, elementos del género discursivo a partir del esquema clásico de la comunicación, concreción de la tarea —en esta parte participamos comentando qué lugares ya habíamos visitado— para seleccionar los lugares que cada una haría, discusión sobre el lenguaje del formato, características de la audioguía desde el punto de vista del contenido y de la lengua —en el anexo 7.1 se recogen los criterios que diseñamos para las estudiantes— y discusión sobre cómo se iba a desarrollar la tarea. Como eran solo 2, las dinámicas fueron básicamente a clase abierta con el apoyo de la profesora, y hubo también una parte de trabajo en parejas.

Durante la 5 —B1—, tuvo lugar la presentación y discusión de dos tareas distintas. En la primera parte de la clase la profesora recordó a los discentes la actividad de la “píldora de cultura” que deben ir llevando a cabo, cuyo objetivo comunicativo es analizar un fenómeno cultural del mundo hispanohablante. El didáctico es proporcionar a los alumnos un espacio para que puedan llevar al aula aspectos culturales de su interés. La docente pasó a los aprendices una hoja con las fases que deben desarrollar y con otros aspectos de la tarea. En la segunda parte, se cumple el objetivo de la sesión: dejarlo todo preparado para poder abordar una tarea de escritura en la clase siguiente. Básicamente, los estudiantes primero copiaron de la pizarra los criterios para la tarea final —escribir un artículo para una revista *online* sobre el uso de internet en la clase— y luego acabaron de ultimar la segunda —en parejas hicieron los últimos ajustes para la entrevista con la que luego recogerían datos—. El tercer paso de la tarea quedó explicado para la semana siguiente: la redacción por parejas del artículo.

A partir de las observaciones de las dos sesiones anteriores, he llegado a la conclusión de que la profesora, cuando los alumnos tienen que desarrollar próximamente una tarea, dedica el pleno de la sesión a comentar y negociar los criterios sobre cómo tendrá que ser la tarea, a modo también de evaluación diagnóstica para sondear qué saben los estudiantes sobre el producto discursivo que se les está pidiendo, y también para crear situaciones de interacción. Deja todos los criterios e informaciones sobre cómo debe realizarse muy pautados, y resuelve todas las dudas que los alumnos le planteen.

Durante la 6, que se encuentra en la transición comunicativa-lingüística, la sesión se dedica a una tarea cuyo objetivo es saber más sobre el mundo laboral en España. Ese objetivo temático tiene inherente uno lingüístico: aprender a comparar informaciones. La dinámica, cuando trabajan para buscar datos relevantes es individual y luego a clase abierta. El resto fue a clase abierta. Los contenidos lingüísticos fueron varias estructuras para comparar: *más que/menos que/igual a, A...; por el contrario, B...*, etc. El conocimiento no lo aportó todo la profesora, sino que también se partió de lo que ellos ya sabían para enriquecer las explicaciones.

Por último, en la última sesión —la única que observé de Maricel—, en la que tomé datos sobre las actividades, la 8, se abordaron dos contenidos gramaticales —la asignatura es de herramientas léxicas

y gramaticales—: el *se* impersonal y el imperativo. Primeramente, tuvo lugar un repaso de lenguaje en el que los estudiantes identificaron de manera individual estructuras con el *se* impersonal y las pusieron en común con el compañero. La siguió una práctica de precisión escrita en la que tenían que escribir individualmente las costumbres del país en el que hicieron el semestre en el extranjero usando la estructura impersonal, y luego ponerlas en común por parejas, haciendo cambios para que los 4 estudiantes trabajasen juntos. Por último, la profesora dio un repaso verbal —P → A—. En la segunda parte se abordó el imperativo. Primero se hizo una CL a modo de presentación del lenguaje —dinámicas individuales y después puesta en común a clase abierta—, luego hubo una práctica individual para practicar las formas, seguida de un repaso gramatical —P → A— con el apoyo de un Power Point, una discusión sobre los usos del imperativo —a clase abierta, pero sobre todo de la profesora a los estudiantes— y, finalmente, una práctica de precisión algo más abierta en parejas cuyo objetivo es confeccionar un decálogo de recomendaciones para una situación comunicativa elegida por los alumnos entre 5 opciones —la actividad se la llevó la docente para corregirla en casa—.

3.3. Programación y plan de clase

3.3.1. *Introducción al apartado y aclaraciones*

Los cuatro planes de clase de las cuatro sesiones que se han impartido están recogidos en los anexos 8.2, 9.2, 10.2 y 11.2, y los materiales que se adaptaron, tomaron o cogieron de los manuales en los anexos 8.3, 9.3, 10.3 y 11.3. Los guiones que preparé de mi parte se pueden consultar en los anexos 8.1, 9.1, 10.1 y 11.1, y se puede apreciar que hice anotaciones personales sobre mi puesta en escena que no están siempre en la secuenciación común. En dos casos (*ver anexos 8.4 y 9.4*) se aportan fotografías de las informaciones que pusimos en las pizarras en dos de las sesiones —las que dimos al grupo de A2 y de C1—. Básicamente, dos materiales se tomaron del manual *Colegas 1* —la parrilla de comprensión auditiva (CA) correspondiente a la pista 79 y la transcripción de la página 178— y otro de un artículo de un periódico digital —*eldiario.es*—. El resto es de creación propia.

Antes de sumergirme de lleno en las programaciones, es necesario que haga cuatro aclaraciones. Primeramente, considero necesario hacer en el análisis una breve alusión a las indicaciones que nos dieron las dos profesoras durante las reuniones del 26 de marzo y del 2 de abril, así como otras guías que nos dieron antes de dar clase. La segunda —relacionada con la anterior—: aludiré, cuando sea pertinente, a la retroalimentación que ambas nos dieron antes de impartir las sesiones, esto es, al *feedback* previo que nos ayudó a reajustar la secuenciación. En tercer lugar, he creído conveniente comentar las cuatro por separado, puesto que corresponden a cuatro niveles diferentes, dos de ellas las hicimos las cuatro practicantes en conjunto —la del B2 con Carmen y la del C1—, y las otras dos en parejas, aunque la que llevamos a cabo en el grupo de B2 de Maricel corresponde a una sesión que

dimos las 4 —pero de manera conjunta solo decidimos la parte que haría cada pareja, por lo que la planificación se hizo de dos en dos y se puso en común posteriormente—.

Finalmente, he decidido escoger la sesión de clase del grupo de A2 que impartí el jueves 11 de abril para presentar las unidades —más bien, las sesiones— que haría anteriormente y posteriormente a la mía, pero que no se llegaron a impartir. La razón de mi decisión se debe a que en las clases de B2 y de C1 que imparte Carmen, no se sigue exactamente un plan de clase estricto, por el hecho de que trabajan sin manual y con un enfoque por tareas puro con énfasis en las competencias orales. Eso implica que no hay siempre una continuación en las clases anterior y siguiente, pero sí que es cierto que en la tarea de la audioguía que las estudiantes tuvieron que realizar para nosotras, la clase anterior a la grabación se dedicó exclusivamente a hablar del género discursivo, en la siguiente se grabó y en la posterior les dimos *feedback* —vamos, sí que hay continuidad en cuanto al trabajo de los contenidos discursivos u orales—. He descartado la clase de Maricel de B2 porque se basa puramente en contenidos lingüísticos, y yo quería hacer una planificación que lo englobara todo un poco: presentación y práctica de lenguaje, así como una práctica fluida/tarea final. Me quedaba la del A2. Asistí como observadora en la sesión anterior a la que llevé a cabo, pero ello no resulta un impedimento para que la haya escogido. Simplemente, he ignorado ese hecho con todo lo que implica —las anotaciones que hice ese día y la parrilla de observación, que, afortunadamente, fue de *feedback* y corrección— y me he situado en el momento didáctico en el que se encontraban los alumnos partiendo de la clase que programé para el jueves 11 y de la lección del manual correspondiente.

3.3.2. Programación clase de A2 jueves 11 de abril de 9:45 a 11:15

Comienzo, así pues, con la primera programación de la sesión que llevé a cabo con Alexandra en el grupo de A2 el jueves 11 de abril por la mañana. En la reunión del 2 de abril Carmen nos propuso dos opciones a las 4: que dos de nosotras diéramos una clase al A2 y las otras dos al B1. Escogimos finalmente la del A2. Nos comentó que sería interesante hacer una presentación de lenguaje. Como iban a empezar la lección 9, tocaría introducir la forma *ir a + inf*, en combinación con los pronombres objeto. Además, nos contó que deberíamos dejar claro que el uso de la perífrasis es el de “expresar planes y proyectos”. Como última indicación, nos dijo que echáramos un vistazo a la lección del libro y que le llevásemos para la semana siguiente una propuesta. Nos pusimos manos a la obra y en la clase que observamos con ella el lunes 8 le mostramos nuestra planificación. Le pareció adecuada y creyó pertinente que no debíamos cambiar nada. Solo nos indicó que teníamos que comentarles en clase que ya habían visto antes la perífrasis —sin abordarla—, poner la fuente de la transcripción que habíamos utilizado y los objetivos de la clase. Teóricamente, los alumnos también conocían los dos complementos y el cambio de *le* a *se*. Cabe añadir que al principio Carmen nos propuso planificar 30 minutos de clase, pero el día que nos dio *feedback* previo acordamos una hora.

Para desarrollar la planificación, primero echamos un vistazo al manual de manera individual y también aporté como material de orientación un cuadro gramatical que creé para la asignatura de *Lengua española en contexto*. Luego nos pusimos de acuerdo para escoger los objetivos, que serían los ejes vertebradores de nuestra planificación. Obviamente, al decidir el comunicativo también decidimos la tarea final, y a partir de esta nos planteamos que la presentación de lenguaje tenía que estar pensada ya hacia la tarea, por lo que volvimos a consultar el manual y escogimos una actividad de CA para activar conocimientos y presentar el lenguaje —la que recojo en tercer lugar en el anexo 8.3, que corresponde a la página 93 del manual—. A Alexandra le pareció bien seguir la estructura de presentación y práctica de lenguaje que yo había aprendido en International House —y que Begoña nos presentó en el máster—, de manera que nos compaginamos muy bien para secuenciar las actividades y nos repartimos lo que haríamos cada una, de forma que yo me encargaría de la activación de conocimientos previos, de la CA y de la tarea final. Alexandra, del resto. Preparamos una primera actividad a modo de lluvia de ideas y de formulación de hipótesis sobre el producto del que se iba a hablar en la CA. Luego preparamos en una hoja para dar a los alumnos la transcripción que serviría para identificar la forma y el uso, la pregunta de reflexión de uso y una pequeña comprobación que nos inventamos para que sustituyeran los complementos con los pronombres y los colocaran adecuadamente en las formas de la perífrasis. Por si el día de la puesta en práctica los alumnos presentaban carencias gramaticales, nos preparamos unas explicaciones y orientaciones teóricas para refrescar los pronombres OD-OI y repasar las formas del verbo *ir* con la perífrasis.

Después de la comprobación propuse una práctica de precisión en la que tuvimos que preparar fichas para que ordenaran las frases con la perífrasis y los pronombres y vieran las combinaciones posibles —la recojo en el anexo 8.3—. La práctica final, como he dicho antes, la decidimos entre las dos. Yo me preparé un poco el guion y la instrucción, así como los aspectos que deberían incluir en su tarea —basándome en los criterios del producto que se iban a ver en la CA—. También formulamos un objetivo comunicativo para la tarea final, en el que tuvieran que discutir qué producto creen que iba a tener más futuro —o en caso de que el jueves fueran solo 2 o 3 personas, que defendieran por qué creían que su producto iba a tener más éxito—. Mientras yo redactaba el contenido de la tarea Alexandra concretó el tiempo de cada actividad. Cuando acabamos, dejamos reposar la planificación, la repasamos y le dimos nuestra aprobación, porque Carmen ya no nos dio más consejos de mejora.

La verdad es que anotar las dinámicas fue un ejercicio que salió natural, esto es, no teníamos que quedarnos un rato pensando en cuál sería la mejor para cada actividad, por el hecho de que se nos ha insistido bastante en ello en el máster y ya tenemos suficiente conocimiento de cuándo escoger qué dinámica. Con lo que una se está más tiempo siempre es creando materiales de cero, y pensando en actividades que no vienen en el libro, pero creo que esta tarea es la que realmente fomenta nuestra

capacidad creativa y nos hace explorar nuevos territorios y habilidades que desconocíamos de nosotros mismos. Volviendo a la planificación, también me di cuenta de que es importante hacer un plan de clase lo suficientemente flexible como para adaptarlo en caso de que vayan a clase menos alumnos de los esperados, y eso es precisamente lo que hicimos de forma natural con Alexandra en esta y en las planificaciones siguientes. Y resulta primordial también anticiparse a posibles lagunas de conocimiento lingüístico, lo cual se refleja en las explicaciones que nos preparamos para esta secuenciación y en la sistematización del lenguaje que añadimos al guion y que planeamos llevar al aula en forma de preguntas, con objeto de que los discentes terminaran de ordenar sus conocimientos en torno a esta perífrasis y la combinación pronominal. Como dato interesante, nos preparamos algunas orientaciones en alemán por si necesitaban un empujoncito para acabar de entender el uso.

3.3.3. Programación clase de C1 jueves 11 de abril de 13:15 a 14:45

Este apartado describe la primera programación que hicimos en conjunto las 4. Durante la primera reunión, Carmen nos adelantó que debíamos ir pensando en una tarea con enfoque oral orientada a la negociación, que pudiéramos llevar al aula las 4. Una semana más tarde nos concretó algo más, anunciándonos que debía haber partes *face-to-face*, en la que las 4 alumnas interactuaran con nosotras. Hizo hincapié en la gestión del aula, porque íbamos a ser 4 profesoras —lo cual significaba una oportunidad de llevar a cabo *team teaching*—, y también en que hiciéramos una planificación flexible por si solo venían 2. Además, nos indicó que la tarea debería tener fases de *input*, de recoger información, de puesta en común y con distintas dinámicas, y que debíamos gestionar cuándo intervendríamos cada una. De esta planificación tuvimos que cambiar cosas de acuerdo con las orientaciones de Carmen, como por ejemplo que formuláramos los objetivos de la clase al principio, que les diéramos marcadores discursivos para apoyar su negociación y que fundiéramos dos puntos que al principio habíamos planificado por separado, para darles más tiempo para preparar la tarea final. También nos comentó que les diéramos información concreta sobre la tarea para orientarlas, así como la posibilidad de que la noticia que buscaran relacionada con la discriminación de género pudiera ser en cualquier lengua, y que hiciéramos una ficha técnica con ellas sobre la noticia.

Quedamos el fin de semana anterior para plantearla, y empezamos con una lluvia de ideas sobre posibles tareas. Yo aporté bastantes, como por ejemplo la primera, en la que propuse que podrían negociar sobre casos de refugiados, como si fuesen mediadoras de servicios sociales. La segunda, sobre la creación de una *start-up* en grupos que siguiera los criterios de creatividad e innovación. Al cabo de un rato Alexandra llegó a la maravillosa idea que nos llevaría a la tarea final: una empresa tenía que dar la cara públicamente porque había metido la pata en algún departamento. Fuimos perfilando la propuesta hasta llegar a la tarea y tema que la acompañaría: una empresa de publicidad que necesitaba una campaña para lavar su imagen después de haber lanzado al mercado una

publicidad sexista. Íbamos pensando en posibles productos o ámbitos de la esfera social que podrían dar juego —perfumes, productos de limpieza, etc.— hasta que Meritxell, al cabo de unos 5 minutos, dio con la noticia final: un anuncio sexista de Carrefour, en el que presentaban juguetes infantiles con los eslóganes “con ‘C’ de campeón” y “con ‘C’ de cocinera”. Después tuvimos en cuenta que la 1.^a parte de la sesión debía dedicarse al *feedback* sobre las audioguías que les daríamos una vez visitados los sitios que nos prepararon y escuchado los respectivos audios. De hecho, fuimos añadiendo de forma individual lo que les queríamos decir, y nos repartimos un poco quién diría qué a quién.

A partir de esta noticia planteamos, evidentemente, la tarea final, pero también el texto que serviría de *input* y de CL —el del periódico digital *Eldiario.es*—. Justo después de esbozar la tarea final formulamos el objetivo temático y los dos objetivos lingüísticos. El primero de ellos, el temático, iría relacionado con la sensibilización ante cuestiones de sesgo de género y de la tarea propiamente, o sea, de plantear soluciones para limpiar la imagen de la empresa y rehacer la campaña. El segundo y tercero, los lingüísticos —correspondientes a las herramientas lingüísticas que las aprendices tendrían que desarrollar para que el engranaje de la tarea final funcionara bien—, con el uso de marcadores para facilitar la intercomprensión y la negociación para llegar a un acuerdo final, y el aprendizaje y repaso de vocabulario relacionado con la discriminación. Sobre este último, me encargué de hacer una previsión del vocabulario que podría salir —y anoté más de 20 palabras o adjetivos: *mujer-objeto*, *binarismo*, *discriminación sexual*, *retrogrado*, *micromachismo*, *machismo*, etc. Diana se encargó de escribir en dos papelones los marcadores discursivos que dejamos escritos en el Drive conjunto, e hizo un cribaje de los que nos parecieron más interesantes para las alumnas.

La parte de calentamiento y de activación de conocimientos partió de una pregunta guía que nos planteó Carmen para introducir el tema del sesgo de género, y propusimos tres más para que guiaran esa primera discusión y *warm-up*. Luego la siguió la actividad de buscar individualmente en el móvil casos de anuncios publicitarios en los que hubiese discriminación por cuestiones de género, y ahí es donde incluí la previsión de vocabulario. A esta actividad la seguiría una breve puesta en común consistente en la presentación al grupo clase del anuncio encontrado. Una vez calentados los motores, Meritxell se encargó de copiar la lectura del artículo y preparar la fotografía que les introduciríamos antes de la lectura. Luego venía la CL propiamente y entonces ya iniciaríamos la parte *face-to-face* en la que cada una discutiría con nosotras en qué falló el departamento de Márquetin de Carrefour y anotaría ideas sobre cómo solucionaría el problema, lo que daría lugar también a una fase de recopilación de ideas y de escritura para organizar los pensamientos. Esta parte *face-to-face* estaba pensada para que luego en parejas o en el grupo clase pusieran en común sus ideas individuales y decidieran entre todas cuál era la mejor propuesta para poder preparar la campaña de limpieza de la imagen de la compañía. Para esta parte pensamos dejarles 20 minutos de preparación y 5 de

presentación a cada grupo, y concretamos los cuatro puntos que deberían incluir en la propuesta, siguiendo la sugerencia de Carmen. Para esta programación ya fuimos calculando entre todas el tiempo que tardaríamos en cada apartado orientativamente, y cómo lo repartiríamos. Y la verdad es que creo que para ser 4 cabezas pensantes con estilos de enseñanza más o menos diferentes supimos organizarnos bien para crear una planificación de la que estábamos plenamente orgullosas.

3.3.4. Programación clase de B2 con Maricel lunes 15 de abril de 8:50 a 10:20

La planificación a la que más respeto le tenía una vez supe los contenidos que teníamos que dar: las formas del subjuntivo y dos de sus usos. Desde el principio se me planteó como un reto, pero cuando justo después de la clase en la que observamos a Maricel —el lunes 8 de abril— fuimos Alexandra y yo a hablar con ella, me quedé algo más tranquila, sabiendo, de todos modos, que esta planificación sería decisiva para muchos de los objetivos que me planteé durante la reflexión inicial. Acordamos con Alexandra que esta vez haría yo la parte teórica —y ella se encargaría de la del jueves 11—. Resumiendo el encuentro, Maricel nos situó en la unidad del libro que les tocaba, nos presentó los dos usos que debíamos abordar —el de expresar opiniones y el de expresar condiciones— y nos dio orientaciones sobre cómo nos podríamos organizar: dos opciones de repartición, comentar en clase que la forma del subjuntivo se parecía a la del imperativo negativo, apoyarnos de la UD del libro —la 2— y modificarla a nuestro gusto, combinar dinámicas, pensar en cómo adaptar las actividades si eran menos estudiantes, etc. La reunión fue el lunes; contamos a nuestras compañeras lo que nos había dicho la profesora y decidimos por WhatsApp inicialmente que Diana y Meritxell se encargarían de las formas y nosotras de los dos usos, y que ellas dos nos buscarían un texto en el que pudieran encontrarse las formas y luego esas formas correspondieran a los dos usos.

Acordamos que el miércoles pondríamos en común la información encontrada, pero el caso es que antes de ello nos dimos cuenta entre todas que era casi imposible encontrar por la red un texto que se ajustara a los requisitos de tener exponentes de los dos usos. En consecuencia, la repartición final se modificó, y como con Alexandra ya habíamos empezado a preparar los dos usos, y yo, además, había comenzado a elaborar la página del periódico, tomamos la decisión entre todas de que Diana y Meritxell harían las formas y el uso de condiciones; nosotras, el uso de opiniones.

Esta fue la programación en la que más rato nos estuvimos preparando el material, pero también la que me ayudó más a entender mejor una cuestión gramatical densa como es el subjuntivo. El caso es que la fotocopia del periódico *Conexión empresa* la creé íntegramente yo —adaptando un modelo que encontré por la red para la estructura, pero ajustándolo a la idea que tenía en mente—, y Alexandra me ayudó a perfilar las opiniones de los cuatro empresarios en la que saldrían los exponentes. Su ayuda me fue muy útil porque había puesto muchos ejemplos con perífrasis sin darme cuenta, y ella propuso otros exponentes en los que se sustituyera la perífrasis por una forma más simple. Ella se

encargó de la práctica final —de hecho, también propuso la actividad final de la parte de Diana y de Meritxell—, que se basaba en una discusión e intercambio de opiniones sobre tres temas, que propusimos y perfilamos las dos. La pequeña comprobación antes de la práctica la pensamos las dos de manera conjunta, y supimos que teníamos que aprovechar el material creado para que hubiera una continuación, no se dejara de lado, y pudiéramos explotar todo su potencial. Al final, estaba programada una parte de repaso de lo explicado en clase a modo de cierre y para remitirles a las páginas del libro en el que encontrarían las explicaciones gramaticales pertinentes.

En principio, nos lo habíamos repartido de modo que yo me encargara de las explicaciones teóricas —28 minutos a lo sumo— y mi compañera de las dos prácticas —17 minutos—. Lo hicimos de ese modo porque ese jueves que estábamos ultimando la primera versión de la clase Alexandra ya se encargó de impartir la parte teórica y se estuvo más tiempo del que teníamos planeado. Como me tocaba esta vez la teoría, primero tuve que hacer una introspección sobre mi conocimiento del subjuntivo a nivel nativo y buscar en documentos para estudiantes cómo era y funcionaba este modo verbal para expresar opiniones. Consulté la *Gramática básica del estudiante de español*, el cuadro gramatical que hice de las perífrasis y alguna otra página para aclarar cuestiones concretas —como la estructura “no dudar que + subj” seguida de conjunciones adversativas: Pålsson (2012)—.

El verdadero trabajo, sin embargo, que me llevó más de cuatro horas, consistió en, una vez aclaradas en mi mente las relaciones entre las estructuras de *Expertos* y el uso de expresar opiniones con todos sus matices —contraste indicativo/subjuntivo, ¿qué pasa cuando pones un *no* delante?, etc.—, tuve que dar forma a mis ideas en el Power Point que hicimos para las 4. Lo creé a partir de las anotaciones en el Drive donde recogíamos la planificación entera. Dedicué mucho rato a prepararme las diapositivas que quería que los alumnos entendieran con *input* comprensible, por lo que preví que debería evitar términos como *oración subordinada* y cambiarlos por otros como *oración introducida por que* (ver anexo 10.3). Le fui preguntando a Alexandra si algunas de las explicaciones que iba añadiendo le parecían naturales y claras, y ella en ese sentido me fue dando *feedback* y señales de que mi trabajo estaba funcionando. Respecto del material teórico que preparé, tengo que decir que tal como lo he recogido en anexos no se presentó en clase, sino que preparé transiciones para que no apareciera toda la información de golpe, sino que progresivamente fueran apareciendo las distintas explicaciones—que partían todas de exponentes que en su mayoría se retomaban de la CL—.

Cuando le enviamos la presentación a Maricel el jueves por la noche, recibimos *feedback* de su parte el viernes y el domingo. En lo que atañe a los comentarios que nos mandó por correo sobre la parte de Alexandra y mía, básicamente nos comentó aspectos sobre la parte de práctica. Al principio habíamos preparado como práctica/tarea final un debate, pero todo quedó en una mala expresión de la actividad que queríamos hacer. Nosotras teníamos en mente que hicieran una discusión oral sobre

distintos temas, pero Maricel nos hizo notar que para un debate se necesitaba mucha preparación anterior y moderación en el aula para que hubiera fases de buscar argumentos y contraargumentos. Finalmente, modificamos la palabra *debate*, pero conservando lo que queríamos llevar al aula: una



CLAUDIA TARRA...

14:33 9 d'abr.

Resol

MARICEL: ¿van en subjuntivo porque son expresiones fijas? ¿O hay alguna explicación pragmática? Posible explicación sería que en las dos primeras estás valorando / haciendo un comentario sobre una realidad (como en el comentario siguiente), y en la estructura "más vale que" estamos haciendo una advertencia / recomendación fuerte, por eso va en subjuntivo, no afirmamos un hecho, es una idea virtual

Mostra'n menys



Maricel Delaney

10:09 12 d'abr.

Exactamente se trata en las construcciones impersonales de una valoración y en el segundo caso de una advertencia y te refieres al futuro algo que aún no se ha concretizado

tarea de interacción oral que elicitara el uso del subjuntivo para expresar opiniones. Sobre la pequeña comprobación sí que nos sugirió que la hiciéramos oral porque representaba más las situaciones de comunicación con las que se podrían encontrar los alumnos en sus ambientes de trabajo. Para las dos prácticas también teníamos pensado pedirles la utilización de conectores para expresar su opinión, e incluso teníamos en mente pegar los dos papelones que preparamos para la clase del C1.

En lo tocante a los comentarios que nos hizo sobre la parte teórica, respondió a algunas de las indicaciones que me dejé puestas para mí misma, y a otras en las que la apelaba directamente, lo cual me ayudó a acabar de enriquecer las explicaciones del Power Point. Yo hacía mis hipótesis sobre cómo se podría aclarar y ella me añadía alguna idea más o me acababa de perfilar lo dicho, como lo que se puede observar en

la imagen de la izquierda, referida a tres expresiones con subjuntivo —*estar sorprendido/a de que + subj.*, *estar contento/a + subj* y *más vale que + subj*—.

En el último *feedback* nos sugirió que la cuestión del tiempo podría afectar la planificación y que, en todo caso, les mandásemos la tarea final para deberes. Lo pensábamos tener en cuenta como plan B. Asimismo, nos recomendó preparar una actividad de autoevaluación para ellos para que terminaran de afianzar lo explicado, y yo le di a Alexandra la idea de crear un *checklist*. De hecho, tomó un ejemplo de indicador de logro que le propuse, así como de la estructura para crearlo, y le di el visto bueno una vez lo tuvo listo. Creó un instrumento de autoevaluación muy completo y representativo tanto de nuestra parte como la de nuestras otras compañeras. Decidimos que ella haría la lista de control porque mi parte teórica demandaba mucho más tiempo que las prácticas, que solo requerían una instrucción bien dada y una secuenciación adecuada. Por otra parte, cuando tuve lista mi parte de explicaciones gramaticales, y al no recibir ningún comentario de Maricel al respecto, le expliqué a modo de ensayo a mi compañera Alexandra la parte teórica como si ella fuese una alumna, para tener también retroalimentación directa a partir de la simulación de la sesión de clase. El *feedback* nutricional que me dio me ayudó a acabar de interiorizar las explicaciones, y puso punto y final a nuestra planificación. Ya estábamos listas para la clase.

3.3.5. Programación clase de B2 con Carmen lunes 15 de abril de 14:05 a 16:20

Esta sección corresponde a la segunda planificación de clase que programamos las cuatro practicantes en conjunto en la clase de B2 de Carmen, que compete recordar que se centra en el trabajo de las competencias orales profesionales, y que no utilizan manual. Por consiguiente, según las orientaciones previas que nos dio la docente antes de que nos pusiéramos manos a la obra con la secuenciación, teníamos que pensar en una clase que hiciera hincapié en lo oral, que tuviera fines profesionales y que culminara en una tarea final. Asimismo, tendríamos que dejar claro como siempre los objetivos al principio de la clase, y para la presentación del producto podríamos aludir a lo que los alumnos ya sabían sobre “las 4 P del Márquetin”.

Lo primero que tuvimos que decidir, después de unas consultas que le hicimos a Carmen Alexandra y yo un poco más de una semana antes, fue cuál de las dos CL —de Meritxell y mía— escogeríamos para integrarla en la sesión. Me explico: Meritxell y yo le escribimos por separado a Carmen para intentar cuadrar el pilotaje de una prueba de CL que estamos preparando para el trabajo final de la asignatura de *Evaluación para el aprendizaje de ELE*, y a mí, por lo menos, me adelantó que lo integraríamos en alguna de las clases que teníamos que impartir. Sin embargo, Meritxell debió tomar la decisión una vez empezadas las prácticas, puesto que cuando fuimos a hablar con Carmen el 7 de abril Alexandra y yo el panorama había cambiado, y ahora teníamos que pensar cuál de las dos CL queríamos integrar en nuestra secuencia. Yo ya había llegado a un par de ideas para intentar cuadrar mi CL, e incluso había pensado en el producto final que los aprendices tendrían que crear —como la lectura estaba relacionada con el cambio climático, había pensado en un producto sostenible, que de algún modo contribuyera a reducir la contaminación en la empresa, como por ejemplo un sistema de *packaging* sostenible, y que entre todos decidieran cuál era la propuesta más sostenible—.

Cuando quedamos las cuatro para planear la sesión y yo me había leído por encima la lectura de Meritxell, vi que lo mejor sería implementar su prueba, dado que iba de la producción de un alimento nuevo: las uvas sin pepita. Justo antes lo había hablado con Alexandra, y ella también lo veía así. Se lo comentamos a nuestras otras compañeras y aceptaron. Mi lectura se programó entonces para pasarse una semana antes de la clase para dejar a las 6 personas que se ofrecieron voluntarias tiempo para hacer la prueba en casa —con las condiciones que ello requería: no usar ningún recurso digital ni analógico para buscar vocabulario, cronometrarse 25 minutos máximo, etc.—. Me pasé entonces el lunes 8 a la clase del B2 de la tarde para anunciarles el estudio que estaba haciendo y pedir voluntarios. La primera parte de la programación que hicimos, por tanto, fue dejar un espacio de 10 minutos para que pudiera dar *feedback* a los estudiantes que iban a venir ese día.

Hicimos una primera versión de la planificación para pasársela a Carmen y que nos diera retroalimentación para los retoques finales el miércoles siguiente. Básicamente, nos comentó que les

ofreciéramos la oportunidad de crear la propuesta de un producto de un servicio nuevo o existente, que fusionáramos dos partes de nuestra secuencia y que, la votación para escoger el mejor producto no fuera anónima, sino que diéramos dos puntos para repartir a cada grupo para que seleccionaran el producto más innovador. También nos dijo que acotáramos el contexto en el que debían pensar, y les dijéramos que fuese algo que pudiera tener éxito en una ciudad grande como Múnich.

Después de pensar en el *feedback* de Carmen e implementarlo para mejorar nuestra programación, llegamos a una versión definitiva de la secuenciación. Al final no se pensó en ninguna actividad o *warmer* para los alumnos que viniesen y que no hubieren hecho mi prueba, pese a que yo propuse la idea de hacer un ahorcado con la palabra *productos innovadores*. De hecho, el ahorcado se propuso para después de mi *feedback* y del planteamiento de los objetivos. Luego venía la prueba de CL de Meritxell, perfectamente integrada en la planificación, de forma que los estudiantes, además de recibir una corrección inmediata, no lo vieran como algo ajeno a la clase. Para conseguir esta naturalidad, aprovechamos la lectura para hacer una lluvia de ideas de puntos negativos y positivos del producto, que más tarde se retomaría como orientación para pensar en los puntos débiles y las fortalezas del producto o servicio que estuvieran creando. Así pues, después de la CL ya comenzaba la tarea final propiamente, y preparamos un primer espacio de 10-12 minutos para que los estudiantes empezaran a desarrollar su producto y tuvieran en cuenta los puntos siguientes: 1) Pensar en si la necesidad ya existe o se va a crear; 2) Motivo de la modificación del producto; 3) Público al que va dirigido.

Luego de esta primera fase de preparación es el momento en el que secuenciamos el espacio para hacer la lluvia de ideas e intentar reforzar las ventajas del producto o servicio y minimizar lo negativo, partiendo de lo recogido en el texto de las uvas sin pepita. A continuación, planteamos unos 20 minutos para acabar de ultimar la tarea, y para que se introdujera el concepto de las 4 P, en el que dejamos claro que se las elicitaríamos, y en ningún momento las diríamos nosotras —en EUP se debe tener claro que los estudiantes son profesionales en su campo, y lo que no conocen es la lengua meta, les faltan las herramientas lingüísticas; las profesionales ya las tienen bien desarrolladas—. A esa última fase la seguiría una puesta en común oral de 15 minutos —estimamos que saldrían tres grupos— y, finalmente, la votación del producto más innovador.

Cabe decir que no apuntamos las dinámicas, al menos no en el guion común, porque yo en mi guion pasado a mano sí que me iba anotando el tipo de monitoreo que haría, así como aspectos que no me podía olvidar de mencionar —se puede ver que en mis guiones utilizo distintos colores, para marcar el tipo de información que escribo en ellos—. Secuenciamos una programación de unas 2 h, dejando 10 de margen por si surgían imprevistos, pero inicialmente no preparamos ninguna actividad de cierre extra. También es necesario añadir que, aunque el objetivo lingüístico era que pusieran en práctica recursos lingüísticos ya conocidos para negociar, argumentar y tomar decisiones en grupo, no

preparamos ningún espacio en el que se les diera a conocer una caja de marcadores discursivos o en la que comentáramos dichos elementos lingüísticos, sino que en ese momento pensamos que formulando el objetivo ya se daría a entender.

3.3.6. Programaciones anterior y posterior a la sesión impartida en la clase de A2

Las **programaciones anterior y posterior que desarrollaría e implementaría** partiendo de la sesión que impartí el 11 de abril corresponderían a las sesiones del lunes 8 de abril y del lunes 15 de abril, ambas con una duración de 90 minutos. Se partiría del manual que utilizan en esas clases: *Colegas 1*. Concretamente, se tomaría como referencia la UD 9, titulada: “Productos y proyectos”. A continuación, presentaré la programación en el mismo formato que hemos hecho en las sesiones que hemos planificado, es decir, en vertical y secuenciando las actividades. Cabe añadir que en la programación anterior no se haría una tarea final como tal, en el sentido de que no crearían un producto discursivo nuevo, sino que dicha programación serviría para la tarea final que planteamos Alexandra y yo para la sesión que impartimos. Asimismo, si no hago alusión al libro, querrá decir que todas las actividades y partes de la secuencia que añada en formato tabla son de creación propia.

3.3.6.1 Programación anterior

1. Planteamiento de los objetivos de la sesión:

Duración y dinámica: 2 minutos; los comenta el profesor en clase abierta.

Secuenciación y objetivos los objetivos estarían anotados en la pizarra antes de empezar y se comentarían para situar a los estudiantes y que supieran el *para qué* de la sesión. Se preguntaría si conocen *estar + gerundio* a partir de un ejemplo como: “Ahora estamos haciendo clase”.

- | |
|---|
| a) Comunicativo 1: <i>Describir un producto (material, función, precio, forma, etc.).</i> |
| b) Comunicativo 2: <i>Describir distintas acciones que se desarrollan en la empresa cuando se diseña un nuevo producto.</i> |
| d) Lingüístico 1: <i>Aprender los principales recursos léxicos para describir físicamente un producto.</i> |
| d) Lingüístico 2: <i>Identificar y saber utilizar la perífrasis estar + gerundio.</i> |

Corrección: no hay.

2. Activación de conocimientos previos

Duración y dinámica: 4 minutos en clase abierta (el profesor elicitaba las respuestas de los alumnos y va gestionando la interacción).

Secuenciación y objetivos El profesor solo da la instrucción, en la que explica que en el proyector pueden ver cuatro productos distintos y tienen que intenten adivinar qué son y para qué sirven. (Se

ha decidido hacer una dinámica en clase abierta porque en ese curso suelen ser 4 estudiantes máximo en la clase, y porque más adelante ya se introducirán otras dinámicas).

Corrección: no hay, pero el resultado de las hipótesis se descubrirá en la siguiente actividad.

3. Comprensión lectora e identificación de vocabulario

Duración y dinámica: lectura individual + marcar las informaciones y escribirlas en la pizarra (7 minutos); puesta en común y corrección (5 minutos).

Secuenciación y objetivos Una CL que consistiera en distintos recortes modelo de diseño de varios productos —los de la actividad anterior—. Por ejemplo: botella de agua de plástico reciclado que filtra el agua, *app* de búsqueda personalizada de restaurantes para comidas de empresa, etc. Las fotos se acompañarían de una pequeña descripción del producto o servicio, y tendrían que identificar en qué parte se habla de la forma, del color, del precio, de la fecha de lanzamiento, etc. Básicamente, clasificar las distintas informaciones en una tabla que la docente puede dibujar en la pizarra para que los alumnos vayan saliendo a escribir los datos.

Corrección: a clase abierta.

4. Ampliación y práctica de vocabulario

Duración y dinámica: 5 minutos en parejas; puesta en común cambiando de parejas (3 minutos); 4 minutos en parejas + puesta en común a clase abierta y *feedback* (7 minutos).

Secuenciación y objetivos se les deja 5 minutos para que encuentren más vocabulario para describir un producto —se pueden repartir el tipo de información, de modo que algunos busquen colores y formas, otros materiales, etc.—. Luego se hace un cambio de parejas y se pone en común lo que se ha encontrado. La profesora puede revisar el compendio de los alumnos mientras trabajan por parejas, de modo que monitoree y corrija la ortografía y la gramática. Para practicarlo, buscan un producto de internet y exponen oralmente en la clase cómo es, a fin de practicar el vocabulario.

Corrección: monitoreo de control y corrección en el momento cuando están ampliando vocabulario. *Feedback* general una vez hayan descrito el producto a la clase.

5. Comprensión lectora y auditiva

Duración y dinámica: 5 minutos individual; 2 minutos comparación A-A; 2 minutos de CA para corregir.

Secuenciación y objetivos actividad pág. 88 de *Colegas 1* (apartados A y C). Los estudiantes tienen que relacionar los 9 fragmentos que corresponden a tres artículos sobre tres empresas diferentes, con la ayuda de las tres imágenes de las empresas. Comparan sus agrupaciones con el compañero y para corregirlo escuchan las audiciones 70-72 del manual.

Corrección: se comprueban las respuestas con la CA.

6. Identificación de lenguaje, reflexión de uso y de forma

Duración y dinámica: 3 minutos individual (reflexión uso); 2 minutos puesta en común; 5 minutos por parejas (reflexión forma).

Secuenciación y objetivos Los estudiantes tienen que reconocer las estructuras subrayadas de la CL anterior y marcar qué expresa la forma *estar + gerundio*, entre 3 opciones:

a) Nos habla de los planes que tiene la empresa.	b) Nos habla de una acción en curso actualmente, del aquí y ahora.	c) Nos habla de una obligación que tiene la empresa.
--	--	--

Cuando se ha corregido la parte de uso, los estudiantes completan por parejas una tabla como la siguiente para fijarse en la forma:

(yo)		-ar:
(tú)		_____ando
(él/ella/usted)		prepar <u>ando</u>
(nosotros/as)		_____
(vosotros/as)	estáis	ampli_____
(ellos/as, ustedes)		-er:
		vendi <u>endo</u>
		__ iendo
		-ir:
		produ_____
		repiti <u>endo</u>

La profesora podría comentar las formas irregulares, que corresponden a *leer, oír, decir y dormir*.

Corrección: clase abierta la parte de uso; monitoreo y corrección en el momento en la forma.

7. Comprobación

Duración y dinámica: 3 minutos individual y corrección a clase abierta 1 minuto.

Secuenciación y objetivos actividad rellenahuecos sobre cómo se desarrolla una reunión de empresa para que los estudiantes practiquen brevemente la perífrasis. El texto podría ser como el siguiente:

Esta tarde los trabajadores del departamento de Márquetin de la empresa *Ecodrink* _____ (hablar) sobre el nuevo producto que quieren lanzar al mercado: una botella hecha con materiales reciclados. El encargado de compatibilidad comenta lo siguiente: “Actualmente _____ (invirtiendo) demasiado en envases de un solo uso, y si queremos ser ecológicos, ahora tenemos que _____ en opciones más sostenibles”. El jefe _____ (recoger) las mejores ideas para luego decidir con cuál se quedan. Los grupos de trabajo _____ (exponer) sus proyectos e intentan convencer al resto de que su idea es la mejor.

Corrección: A clase abierta, cada alumno dice una frase y se comenta si se está bien o no.

8. Práctica final

Duración y dinámica: 20 minutos en parejas/tríos.

Secuenciación y objetivos: tienen que pensar en una empresa de cualquier sector que esté diseñando un producto o servicio nuevo y describir qué sucede en una de las reuniones. En los 5 minutos iniciales se pueden comentar los criterios, que corresponderían los recursos lingüísticos y temáticos que tienen que aplicar: utilizar *estar + gerundio* para describir las distintas acciones y hablar de cómo es el producto usando el léxico aprendido. Se les dejarían unos 10 minutos de preparación y la profesora podría ir pasándose para resolver dudas. Los últimos 5 minutos serían de puesta en común. El cierre de la sesión se haría con un *feedback* general y comentario sobre las reuniones.

Corrección: monitoreo de control y resolución de dudas.

3.3.6.2. Programación posterior

1. Planteamiento de los objetivos de la sesión

Duración y dinámica: 2 minutos; los comenta el profesor en clase abierta.

Secuenciación y objetivos los objetivos estarían anotados en la pizarra antes de empezar y se comentarían en primer lugar para situar a los estudiantes y que supieran el *para qué* de la sesión.

- | |
|---|
| a) Comunicativo 1: <i>Escribir un breve informe comparando la situación laboral en España en relación con Alemania.</i> |
| b) Lingüístico 1: <i>Aprender a comparar:</i> más/menos + adetivo + que, tan + adetivo + como, igual de + adetivo + que, etc. |

Corrección: no hay.

2. Activación de conocimientos previos

Duración y dinámica: 5 minutos a clase abierta.

Secuenciación y objetivos: Se comenta a los estudiantes que van a ver un vídeo que se titula “El mercado laboral en España”, y se pone una captura de pantalla en el proyector en la que se vea dicho vídeo. Se les pide primero que a clase abierta formulen hipótesis de lo que creen que trata el vídeo y se trabaja brevemente en la palabra mercado laboral si desconocen la forma en español.

Corrección: no hay, pero el resultado de las hipótesis se descubrirá en la siguiente actividad.

3. Comprensión audiovisual

Duración y dinámica: 4 minutos para la 1.^a visualización + contestación de preguntas; clase abierta 1 minuto para sondear las respuestas; 5 minutos 2.^a visualización con la transcripción y corrección; 5 minutos para comentar el vocabulario subrayado.

Secuenciación y objetivos: los estudiantes visualizarán dos veces un vídeo de casi 2 minutos en el que un catedrático andaluz de Economía analiza el mercado laboral español, y tendrán que resolver las preguntas de comprensión siguientes —las respuestas las pongo en cursiva—:

- ¿Qué dos elementos provocan que el mercado laboral en España se encuentre en una situación delicada actualmente? *La crisis y la corrupción.*
- ¿Qué dos cosas están pidiendo los sindicatos? *Una mejora en el mercado laboral y rebajar la tasa de paro.*
- ¿Puedes decir alguna de las medidas que está ofreciendo el Gobierno? *1. Tener más puestos de trabajo. 2. Bajar la tasa de paro. 3. Se están pensando una reforma del mercado laboral. 4. Incrementar la estabilidad laboral.*
- ¿Qué sector ocupa la gran parte de la economía española? *Turismo.*

Opcionalmente, se podrían preparar respuestas de elección múltiple para facilitar la actividad de comprensión. Después de la visualización del vídeo y la corrección, se comentaría el vocabulario que aparece subrayado en la transcripción para resolver posibles dudas sobre su significado.

Enlace al vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ws3SDtkCqKQ>

Corrección: a clase abierta, entre todos.

4. Preparar tabla comparación de la situación del mercado laboral alemán y español

Duración y dinámica: clase abierta 7 minutos; parejas + corrección individual o a clase abierta 13 minutos.

Secuenciación y objetivos: con los datos obtenidos del vídeo y otros que aportaría la profesora en una hoja a modo de pequeña comprensión gráfica, los estudiantes tendrían que salir a la pizarra a escribir las características recabadas sobre el mercado laboral español. Una vez recogido todo, se dejaría tiempo para que en parejas se encargaran de dos o tres puntos de la pizarra y buscaran información, pero sobre Alemania. Se les permitiría hacer las búsquedas en cualquier idioma. Cada grupo añadiría en la tabla las informaciones nuevas, de modo que sería un trabajo cooperativo en el que cada parte aportaría su granito de arena para el informe final.

Corrección: cuando los discentes van saliendo a la pizarra la profesora corrige las posibles faltas marcando el error, pero sin dar la respuesta. Puede resolverlo directamente si nadie sabe cómo se escribe correctamente.

5. Reflexión sobre las formas para comparar y contrastar información

Duración y dinámica: clase abierta 10 minutos.

Secuenciación y objetivos: el objetivo de esta parte es que los alumnos piensen en formas de contrastar información que ya conocen y las aporten a la clase haciendo algún ejemplo con la tabla de la pizarra. La profesora va documentando en otra pizarra o en una parte de ella las formas que van saliendo y va dándoles pistas para ir las sacando. Deberían salir las formas siguientes:

Más... que...	A...; por el contrario, B...
Menos... que...	A...; en comparación, B...
Igual a / igual que	A...; sin embargo, B...
Mientras que A..., B...	

Corrección: en el momento, cuando formulan su frase; por parte de la profesora, pero propiciando la cocorrección.

6. Pequeña práctica de lenguaje escrita de precisión

Duración y dinámica: 10 minutos individual

Secuenciación y objetivos: se recupera la presentación del producto que se inventaron en la sesión que impartimos e individualmente deben escribir unas frases comparándolo con otro perfume dado por la profesora. El objetivo es practicar un poco más las formas para comprar información antes de pasar a la tarea final.

Corrección: monitoreo de control + corrección inmediata.

6. Comentar la estructura del informe y redacción de este (práctica/tarea final)

Duración y dinámica: 5 minutos discusión de la estructura; 20 minutos para empezar a redactar.

Secuenciación y objetivos: la profesora anota en la pizarra qué estructura debe tener el informe que van a escribir —introducción, desarrollo y breve conclusión—, y recuerda el objetivo lingüístico de la clase —comparar y contrastar información—. Entonces deja que por parejas vayan empezando a escribir el primer borrador, que tendrán que enviar antes de la clase siguiente, en la que se empezará corrigiendo algunos de los errores. La sesión se cerraría a las 11:12 aproximadamente para mandar los deberes para el jueves siguiente: el primer borrador.

Corrección: monitoreo de control y resolución de dudas lingüísticas.

3.4. Reflexión sobre las clases

Este apartado está dedicado a mi propia reflexión crítica sobre la actividad docente que he llevado a cabo, esto es, las sesiones que he impartido. He decidido separarlo en dos subapartados para documentar mi reflexión sobre, por un lado, las cuatro aportaciones que hice, y, por el otro, las cuatro clases impartidas con mi pareja o las cuatro practicantes en conjunto. Comienzo con las aportaciones, que se recogen en los anexos 5 —tabla general— y 7 —cada aportación por separado—.

3.4.1. Reflexión sobre las pequeñas aportaciones como docente

La primera aportación que desarrollamos Alexandra y yo ocurrió de forma imprevista para nosotras durante la segunda observación que hicimos, en el sentido de que Carmen no nos avisó previamente. En esa sesión yo estaba observando justamente las actividades, los objetivos y las dinámicas. Cuando llegamos al punto en el que tocaba recoger en las pizarras las características de una audioguía desde

el punto de vista de la lengua y del contenido, Carmen se nos acercó y nos dio rotuladores para que fuésemos a escribir los criterios de evaluación del producto discursivo que crearían de forma individual para las cuatro practicantes. En el anexo 4.1 se puede ver una imagen de cómo quedó la pizarra. La verdad es que como primera tarea docente fue enriquecedora, ya que tuvimos que reflexionar sobre un género discursivo en el que nunca antes nos habíamos parado a pensar, y también aplicamos conocimientos de las asignaturas de *Lingüística textual* y de *Evaluación para el aprendizaje de ELE*: lo que vimos en ellas nos ayudó a la formulación de los criterios y los elementos de los que se componían cada uno. Y, sobre todo, fomentamos una discusión fructífera entre nosotras, ya que teníamos que ponernos de acuerdo con los criterios que les íbamos a dar a las estudiantes. Carmen, en lugar de evaluar este ejercicio docente, nos pidió que se lo presentáramos a las alumnas, y resolvimos alguna duda que pudiera haber en algún criterio.

Las aportaciones 3 y 4 nacieron de la 1.^a que llevamos a cabo, pero consisten en dar *feedback* sobre productos creados por las estudiantes. En concreto, en la 3.^a, que tuvo lugar el 4 de abril —día en el que estábamos las cuatro—, solo asistieron a clase 3 estudiantes. Alexandra y yo corregimos tres textos que después iban a ser oralizados. Lo que hicimos fue leer los documentos creados por las estudiantes, y, como una que ya tenía su producto hecho no fue a clase lo subió a Drive y se lo comentamos a su compañera. Los errores o cuestiones que me anoté las recojo en el anexo 7.3, y sobre todo corregimos omisiones de artículo y les propusimos maneras de enriquecer su texto. En algunas ocasiones no les dimos la respuesta directamente, sino que les señalamos el error y ellas se lo corrigieron. En las mejoras sí que les comentábamos nuestra propuesta para ver qué les parecía.

Esos textos que corregimos por escrito estaban pensados para ser grabados oralmente, lo cual me lleva a hablar de la 4.^a aportación. En ella tuvimos que visitar físicamente los tres lugares que las tres alumnas se grabaron —un cuarto nunca llegamos a escucharlo, porque la alumna no le envió a Carmen la audioguía para que esta nos la remitiera a nosotras—, y nuestra tarea consistía en escuchar las audioguías en el lugar correspondiente, ver si funcionaban y luego escribir aspectos positivos y elementos a mejorar. Tuvimos unos 5 días para esta tarea, y la verdad es que fue muy interesante llevarla a cabo, puesto que estábamos haciendo turismo por Múnich y, a la vez, dando *feedback* a unas alumnas que nos habían preparado un producto auténtico y único. Aunque las cuatro escuchamos las tres audioguías, yo me encargué sobre todo de dar retroalimentación a una estudiante que había escrito el texto, pero que otra compañera lo había grabado.

Mis compañeras se encargaron de los otros textos, pero también revisaron el *feedback* que yo había puesto, en el sentido de que había alguna cuestión de pronunciación que la había marcado como error, cuando realmente no lo era. En concreto, me hicieron notar que la palabra *cocktail* se pronunciaba diferente en Latinoamérica, y agradezco profundamente que me lo indicaran, porque ahora mientras

escribo estas líneas me ha hecho desarrollar más sensibilidad hacia cuestiones interculturales en pronunciación. Tengo que tener en cuenta que hay alumnas que han aprendido español en otros países hispanos, y si dudo de si una entonación es adecuada o no, debería consultarlo con alguna nativa de Latinoamérica o en una página fiable de internet. Volviendo a la chica que evalué, el caso es que los puntos más destacables positivamente eran la entonación y la velocidad de elocución, por el hecho de que la compañera que lo grabó es nativa de español. De todos modos, el producto que llevó a cabo la estudiante original —italiana—, me sorprendió gratamente, dado que tenía una muy buena riqueza léxica y se ajustaba perfectamente a los criterios de evaluación. Como puntos a mejorar, el caso es que en la parte que di de *feedback* solo me anoté alguna cuestión de contenido que se podría haber añadido para que la guía fuese más completa, pero lo discutimos con la estudiante y llegamos a la conclusión de que no era necesario. Sí que hubo una cuestión léxica que se nos escapó en la parte de lectura, y que se lo comentamos esta vez—escribió *director* en vez de *jefe de cocina/chef*—. Para hacerlo, pregunté a la compañera que lo había grabado cómo sería en español, de manera que propicié la coevaluación.

La segunda aportación, que abordo por separado porque se sitúa en el nivel B2, está íntimamente relacionada con la 3 y la 4, ya que las tres consisten en dar *feedback*, lo cual, en mi opinión, es la base del proceso didáctico. El *feedback* nutricional, que ayuda al aprendiente a tomar conciencia de sus errores, así como de sus fortalezas; y que le guía en el proceso didáctico y le ayuda a mejorar su producto final. En esta ocasión, durante la tercera observación tuvieron lugar tres presentaciones PechaKucha de tres alumnas, y Carmen nos pidió que durante las exposiciones —individuales— tomáramos nota de cuestiones lingüístico-discursivas (*ver anexo 7.2*) de las tres estudiantes. Después de la toma de notas, pusimos en común Alexandra, Carmen y yo nuestras anotaciones, y la segunda nos dio la siguiente consigna: el caso es que teníamos que escoger 2 o 3 cuestiones cada una que les quisiéramos comentar a las estudiantes en general. En el anexo 7.2 recojo una imagen de la pizarra que compartimos Alexandra y yo, así como de todos los errores que me anoté. Tuve que hacer un ejercicio de priorizar errores, lo cual fue enriquecedor para mi función evaluadora, así que me fijé en los que se repetían más en general y que por el nivel de las estudiantes creía que se debería hacer hincapié —si era algo puntual, como un error de flexión de género del adjetivo, no los comenté—.

Escogí las cuestiones siguientes: eliminar la preposición *de* después de *gustaría*, *encantaría*, etc. (1); un aspecto discursivo en el que les explicaba que debían mantener la misma persona en su discurso —si se dirigían al público de *tú*, siempre de *tú*; si de *usted*, siempre de *usted*— (2); recordatorio de cuándo ponemos el acento y el golpe de voz en palabras como *visité*, en contraste con *visite*, de *fascino* vs. *fascinó*, etc. (3). Para la primera y la tercera no hubo ninguna duda y entendieron lo que les pedía. En la tercera incluso recurrí a una idea a partir de la cual desarrollé una actividad en la asignatura del

máster de *Pronunciación* y les pedí que me explicaran la diferencia entre los pares mínimos para luego hacer hincapié en poner el golpe de voz correctamente. En la segunda sí que tuve que autorregular mi actuación, dado que no entendían el modo en el que les había expuesto en la pizarra la cuestión —con huecos y opciones de “con preposición *de*”, “sin preposición” y “?”—. Carmen me dijo que no utilizará el alemán para compararlo, porque lo hice, y entonces supe actuar rápidamente o, recuperando algo que comenté en la reflexión previa inicial: fui resolutiva antes de adentrarme más en un callejón sin salida. Finalmente, les comenté que con verbos como *gustar* no se ponía preposición entre el verbo y su complemento, y les recordé la estructura: *gustar + nombre, gustar + verbo (inf)*. La moraleja del asunto es que no podemos actuar impulsivamente y usar la L1 de los estudiantes para explicar algo en español, ya que, si no estamos habituados a ello o no conocemos bien las gramáticas de ambas lenguas, podemos confundir a los estudiantes más que aclararles el error.

3.4.2. Reflexión sobre las clases impartidas

Una vez he finalizado el periodo de prácticas y elaborado las partes de descripción del centro, del grupo de estudiantes y de las observaciones, así como la parte práctica con la programación de nuevas sesiones y análisis de las secuencias que hice, llega el apartado en el que tengo que hacer balance de lo que han significado para mí estas prácticas. Voy a realizar un ejercicio de introspección, de autoevaluación y de regulación en el que valore de forma holística mi docencia sirviéndome de mis experiencias, de las retroalimentaciones de las tutoras, de las dos sesiones en las que me he grabado dando clase —la del A2 y la del B2 por la mañana—, de las reacciones del momento mías y de mis compañeras y de las reflexiones que surjan mientras vaya escribiendo.

Asimismo, no me puedo olvidar de hacer referencia también al punto de partida, en el que recogí mis pensamientos previos al periodo, así como las debilidades y puntos fuertes que reconocí en mí en ese momento, y los objetivos que me marqué para las prácticas. Respecto a estos últimos, voy a aportar una especie de *checklist* a lo largo de este apartado en el que cada vez que crea que estoy refiriéndome a uno de los propósitos, aportaré evidencias de ello y lo marcaré luego en una tabla con un ✓ si creo que lo he logrado. Sobre el estilo que seguiré para redactar, quiero dejar que mis pensamientos fluyan de mi mente de manera natural, y les iré dando forma y priorizándolos para convertir esta sección en un reflejo de mi aprendizaje y evidencia de mi capacidad autoevaluativa crítica. Es importante que demuestre madurez para poder reconocer mis logros, y también mis debilidades, o aquellos aspectos que podrían haber funcionado mejor de otra forma. Ante todo, somos docentes en formación, e incluso los más experimentados cometen errores en su docencia que les hacen aprender y reflexionar sobre su actividad. Antes de continuar, creo que ya puedo marcar los dos primeros objetivos generales que me planteé en la reflexión inicial y que se recogen, junto al resto, en el anexo 1. Asimismo, me pongo el visto al objetivo que Carmen nos fijó en la primera reunión, y otro que formulé en el

momento de redactar la introducción y al que Carmen hizo mención en la reunión final —que, además, ya he evidenciado en el apartado de análisis de las programaciones—:

✓	Adquirir mi primera experiencia docente en un país extranjero.
✓	Seguir desarrollando mi capacidad de reflexión sobre la propia actuación docente, además de mi capacidad de autorregulación y autonomía.
✓	Poder conocer un contexto universitario alemán con cierto detalle, así como descubrir sus particularidades, tomar contacto con un tipo de alumnos concreto y aprender del tipo de formación que tiene lugar en dicho contexto.
✓	Ser capaz de organizarme con mis compañeras para llevar a cabo dos tareas en <i>team teaching</i> originales y creativas que enganchen a los estudiantes.

Hay otro, esta vez específico, que me acabo de dar cuenta de que se ha cumplido en el apartado 3.4.1, porque justamente en 3/4 aportaciones que llevé a cabo evalué tareas de desarrollo de las habilidades lingüísticas de mis alumnos. También, cuando supe replantear mis explicaciones ante las dudas de los alumnos sobre la preposición *de*, logré el OG 6. Asimismo, respecto del OE 3, pese a que la única actividad de autoevaluación que desarrollamos fue como respuesta a una sugerencia de Maricel, yo no la creé, solo di la idea de la lista de control a mi compañera. Por ese motivo, no puedo añadir en la tabla siguiente ese propósito, dado que tampoco tuvimos más oportunidad de desarrollar tareas de coevaluación o de autoevaluación. El 3 sí que lo cumplí cuando daba *feedback* a los estudiantes, ya que me di cuenta de algunos de los errores más recurrentes en las producciones de los alumnos:

✓	Evaluar tareas de desarrollo de las habilidades lingüísticas de mis alumnos.
✓	Ser capaz de encontrar solución a los momentos en los que me estanco en las explicaciones gramaticales (demostrar capacidad de solvencia y reacción rápida ante este tipo de situaciones).
✓	Identificar los aspectos más problemáticos para alumnos que aprenden ELE.

Lo primero en lo que pensé cuando redactaba el punto de partida unos meses antes fue en la trasposición didáctica. Me la marqué como una de mis debilidades, ya que recién me había estrenado en el mundo de ELE, y me faltaba todavía conocimiento y experiencia para poder transformar mis intuiciones nativas en *input* comprensible para el estudiante. Hoy, 20 de abril de 2019, momento en el que estoy escribiendo estas líneas, puedo decir que en las prácticas he conseguido poder cumplir esta meta general —eso sí, tendré que seguir trabajando en ella—. ¿Y qué evidencias tengo de ello? Esencialmente, cuando realicé el ejercicio de introspección sobre lo que sabía sobre el subjuntivo y me estuve horas documentándome sobre el uso que iba a dar y creando el material con las explicaciones de los estudiantes, estaba segura de que el *input* que les iba a dar funcionaría —y más

después del *feedback* positivo que me dio mi compañera Alexandra al respecto, que me dio más seguridad y confianza en mí misma—. Y funcionó. Maricel me felicitó durante el *feedback* que nos proporcionó después de clase, y se dio cuenta del intensivo trabajo que había detrás. Según me comentó, había involucrado a los estudiantes en mis explicaciones a través de preguntas, y no se convirtió en una clase magistral tradicional en la que solo hay un monólogo P → A. Ahora que estoy viendo el vídeo de cómo lo puse en práctica, estoy de acuerdo con ella, y más teniendo en cuenta que me preparé la presentación de forma que la información fuera apareciendo progresivamente. Había una estudiante que parecía más perdida —por algún motivo que desconocemos; no por no entender las explicaciones—, pero lo que está claro es que su profesora percibió que mis explicaciones habían sido acertadas y con un lenguaje natural, y esa misma sensación tuve yo al acabar la clase y estoy teniendo ahora.

✓	Aprender a explicar conceptos gramaticales complejos a alumnos de ELE.
---	--

Obviamente, todavía podría haberlos involucrado más si hubiese preparado preguntas de reflexión explícitas en las diapositivas, pero debido a las condiciones con las que tuvimos que lidiar las 4 —90 minutos de clase para explicar la forma y dos usos del modo verbal—, no pude hacerlo de otro modo, o al menos no como lo planteamos. De hecho, las partes teóricas consumieron el tiempo de las prácticas, pero al menos en mi parte yo percibo que tal como estaba programada la clase ese tiempo era necesario —me estuve unos 29 minutos y mi compañera solo tuvo 13 para la práctica; solo me pasé dos minutos de lo previsto, el problema del tiempo surgió también a causa de que mis otras compañeras se alargaron, pero es algo que tuvimos que haber intentado remediar antes—. También creo que los silencios de reflexión en todas las clases impartidas fueron necesarios, y es importante saber aprovecharlos, porque docente y alumnos los necesitamos: un momento de conexión con los propios pensamientos, de ordenación de lo que se está enseñando o aprendiendo, y de preparación de una respuesta o reacción verbal, física o mental.

Sí que es verdad que, en esa clase en particular, dimos mucha teoría en poco tiempo —en eso estoy de acuerdo con Maricel— y que nos faltó un balance de teoría y práctica. El caso es que cuando le mandamos las planificaciones no nos comentó que teníamos que reducir contenido y explicar, si fuera necesario, solo un uso del modo verbal. Supongo que hubiésemos agradecido este consejo antes, pero ahora sé que igualmente debemos trabajar para compensar el *input* y las fases de práctica, tal como hicimos en la clase de A2. Ese día, mi compañera supo reaccionar perfectamente a algo que teníamos planeado: que los estudiantes necesitaran refrescar los pronombres objeto y la combinación. Ese día, la parte teórica también predominó, pero tuvimos que adaptar la programación a ese imprevisto, porque se supone —como nos dijo Carmen en el *feedback*— que los estudiantes tendrían que haber repasado en casa contenido que se les impartió unas clases antes. Sin embargo, no lo hicieron, y como

docentes debemos saber reaccionar ante este tipo de situaciones, tal como previmos con mi compañera—. La parte práctica que llevé al aula no dio la sensación de que quedara descompensada; de hecho, tuvimos tiempo de completarla cómodamente y todavía nos sobró algo de tiempo.

Imprevistos en clase siempre los hay. Algunas veces responden a decisiones que debemos tomar en un instante atendidas las circunstancias con las que nos encontramos en clase, y otras a decisiones menos acertadas. En mi caso, una decisión que tuve que tomar en el momento porque creí que sería lo mejor fue cuando, en la clase de B2 de la asignatura de Carmen, vi que de las 5 estudiantes que fueron a clase, 3 habían hecho mi tarea de comprensión y 2 no. Gestioné en cuestión de segundos esta realidad y le pedí a Alexandra que empezara con el ahorcado para activar conocimientos previos. Sigo creyendo que fue la mejor elección que pude haber tomado, ya que, como nos han remarcado varias veces en clase nunca puedes dejar a uno o a más estudiantes sin hacer nada. Yo no quería dejar excluidas a las dos aprendices, por lo que mandé esa instrucción a Alexandra. Y después hablamos y ambas creemos que funcionó, porque las dos estudiantes se motivaron mucho con el ahorcado —Alexandra supo crear un clima motivador con facilidad—, y al final el resto pudo incorporarse —justamente lo propuse yo como *warmer*—. A propósito de mi pilotaje, al final 6 estudiantes se ofrecieron voluntarios, y a día de hoy todavía sigo esperando 3/6 CL, pero estoy satisfecha del *feedback* que les di a las chicas que fueron a clase, y creo que ellas también agradecieron que comentásemos juntas las preguntas y respuestas.

✓	Pilotar mi prueba de CL de la asignatura de Evaluación en el aprendizaje de ELE a alumnos de un nivel B1.
---	---

Ese día también tuve que improvisar al final una actividad de cierre, a causa de que nos iban a sobrar 20 minutos —solo 5 alumnas asistieron a clase—. Pensé rápidamente en un juego de repaso de vocabulario para que mi compañera Alexandra lo pudiese gestionar en los 10-15 minutos que quedaban, y acabamos haciendo lo que he bautizado como “tabú a ciegas”, en el que una persona se sienta de espaldas a la pizarra y el resto debe explicarle la palabra que está escrita sin decir la palabra ni derivados. Funcionó como refuerzo del vocabulario visto en la sesión —multimodal, promocionar, etc.—, las alumnas se divirtieron, todas salieron a la pizarra, y las estrategias de comunicación que surgieron para describir el concepto fueron muy interesantes e inesperadas. Como docentes, debemos tener siempre un as en la manga por si la clase falla, y en ese sentido, estoy satisfecha de la idea que tuve —gracias también a que mis compañeras Alexandra y Diana me ayudaron a acabar de perfilarla para escoger el vocabulario más relevante de la sesión—, y es un juego al que voy a recurrir con frecuencia, en vista de la reacción tan positiva que obtuvimos.

En lo tocante a la gestión del aula, Carmen nos comentó que en la sesión del C1, en la que solo hubo dos alumnas, tendríamos que haber gestionado mejor la interacción, puesto que hablaba más la compañera nativa de español que la otra alumna. Nosotras intentamos preguntarle directamente, y yo era consciente de que una intervenía mucho más que la otra, pero tampoco podía cortarle. La tutora nos dio consejos y nos hizo pensar en cómo lo habríamos podido gestionar mejor. Surgieron las ideas de apelar al conocimiento del mundo que una posee y la otra no, y las de crear situaciones en las que hablar sea una necesidad comunicativa, y no simplemente una cuestión de gestión. Debemos tener presente que en una misma clase hay distintos niveles, y no podemos mantener un ritmo alto que favorezca solo a los de más nivel. Las fases de preparación de la interacción, en ese sentido, resultan cruciales para organizar los pensamientos. De todos modos, sobre esa clase destacó que la interacción estuvo al mismo nivel, en el sentido de que las docentes no sabíamos más que las alumnas. Se creaban vacíos de información que se completaban en respuesta de necesidades comunicativas reales.

Sobre las tres planificaciones que al final daban lugar a una tarea final —las que hicimos con Carmen— puedo decir que las tareas tuvieron éxito. En la del A2 Carmen me marcó como positivo el mapa conceptual que fui escribiendo mientras Alexandra explicaba la teoría. Yo pensé en el *feedback*; que tendría que haber negociado más con ellos los aspectos que tenían que incluir en su tarea, pero la tutora me remarcó que no lo vio necesario, y que era una buena manera de dar instrucciones gráficamente. Además, los comenté con ellos por si algo no quedaba claro, y, sobre todo, al final me basé en ellos —poniendo énfasis en los lingüísticos— para darles *feedback*, así como en los objetivos. Los estudiantes supieron en todo momento dónde estaban y hacia dónde iban, y creo que eso también lo logramos en las otras dos clases con Carmen, porque en todas recogimos en una pizarra los criterios de evaluación o los aspectos que tenían que reflejar en su tarea final (*ver anexos 8.4 y 9.4*). En ese sentido, remitir a las partes del libro en las que pueden consultar los contenidos dados también fue un aspecto que Carmen destacó como positivo en la clase que dimos del A2. Sin embargo, en la del B2 sí que nos faltó enriquecer las presentaciones de nuestros estudiantes haciendo hincapié en el objetivo lingüístico de la sesión; faltó esa formalidad necesaria en la presentación del producto de las estudiantes, para que se simulara mejor un contexto profesional y supusiera un reto para las estudiantes con más conocimientos de español. Estoy de acuerdo con Carmen que debimos haberles dicho desde el principio cómo tenían que presentar su tarea. No debo olvidar los objetivos, y debo tener siempre presente que se tiene que ir dando al estudiante las herramientas necesarias para cumplirlos, con objeto de que el producto final esté enriquecido y evidencie que se ha logrado dicho propósito. Antes de seguir, creo que puedo añadir dos objetivos más que he logrado, pero sobre los que debo seguir trabajando para ir mejorando. Cada vez conseguiré planificar de forma más eficiente, y soy consciente de que al principio me voy a estar más tiempo planificando que dando la clase en sí.

✓	Aprender aquellos aspectos culturales, gramaticales, léxicos, de manejo, etc., requeridos para estar bien capacitada para impartir clases a estudiantes de español, para hacer secuencias didácticas y para prepararme las sesiones.
✓	Desarrollar la habilidad de planificar sesiones en menos tiempo y con la misma calidad.

Sobre la integración y desarrollo de las competencias crítica, intercultural y digital a través de actividades significativas, puedo afirmar también que he cumplido este objetivo en la planificación que preparamos conjuntamente para la clase del máster. Preparamos una noticia de un país latinoamericano y les alentamos a buscar en sus móviles noticias que trataran también sobre el mismo tema. Era una tarea que les implicó y satisfizo sus intereses, y así nos lo hicieron notar ellas al final de clase cuando hicimos un balance de todo. En las otras planificaciones el componente intercultural y digital no tuvo protagonismo, pero sí que en todas predominaba la interacción entre los aprendices. Supongo que, de haber tenido un mismo grupo, podríamos haber preparado una gran tarea final utilizando herramientas como infografías, editores de vídeo, etc., para que a lo largo de las semanas fueran trabajando en ella. De todos modos, estoy satisfecha de las planificaciones que llevamos al aula, porque eran como una UD comprimida en 90 o 120 minutos de clase, que daba como resultado un producto oral único y significativo para los estudiantes —en la clase de B2 de Maricel el objetivo era más practicar un aspecto de la lengua, pero las prácticas implicaban a los alumnos—.

✓	Integrar el desarrollo de las competencias crítica, intercultural y digital a través de actividades significativas para el alumnado que deriven de sus intereses y necesidades subjetivas.
---	--

Respecto de dos aspectos que marqué como fortalezas en mi punto de partida, el monitoreo de control y las técnicas de corrección, después de haber analizado las fuentes documentales de las que dispongo para evidenciar mi reflexión, opino que se reafirma esta fortaleza. En la clase de Maricel hicieron una CL para identificar el lenguaje, pero como yo desde mi posición en el aula ya veía por dónde iban —y utilizaban, además, marcadores de colores, de modo que desde mi silla podía saber cómo iban avanzando y que les quedaba—, iba sondeando cuánto les quedaba desde ahí. Maricel nos comentó que nos faltó quizá en general esa parte de acompañamiento, de ir banco por banco a observar y a resolver carencias individuales. De todos modos, tal como lo veo yo, mi actuación en esa clase fue la adecuada, y la propia Maricel coincidió conmigo cuando comenté en el *feedback* que me supe mantener a distancia, pero consciente de todo lo que pasaba. En las otras dos planificaciones en las que tuve que ocuparme de dar las instrucciones de preparación de alguna fase o de toda la tarea final, veo también que supe cuándo entrar en su espacio de trabajo para preguntarles cómo iban. En el caso de la de B2, como no había puesta en común, pero sí 2 fases en las que debían avanzar bastante en su

tarea, lo que hice fue acercarme a ellas y preguntarles que me contaran cómo iban. De hecho, les propuse una palabra clave a cada grupo sobre las ideas que intentaban transmitir, que luego las emplearon en su discurso como si las hubiesen propuesto ellas, y la verdad es que este monitoreo *face-to-face* me hizo sentir cómoda dándoles *feedback* y analizando también sus avances. En el caso de la del A2, como solo había un grupo, supe dejarles su espacio, y la retroalimentación llegó al final.

Entre mis otros puntos fuertes, tengo que decir que sigo pensando que sé cómo modular bien la voz, tengo buenas habilidades oratorias, cómo ocuparme de cuestiones de manejo y de organización de la pizarra, soy cercana e implicó a los estudiantes, los escucho activamente, y, sobre todo, persevero hasta que me entiendan. Las instrucciones también corresponden a un aspecto que me marqué como fortaleza, y después de haberme autoevaluado esta parte en los vídeos, creo que las doy mejor que en el *microteaching*: más claras y precisas, dando tiempo y dinámica, haciendo pausas, gesticulando, sonriendo, modulando el tono de voz, dando ejemplos, remitiendo a elementos de la pizarra, etc. A propósito del *microteaching*, como Alexandra también me había visto ese día, le pedí después de algunas clases si creía que había mejorado dando instrucciones, y ella me dijo que sí, que justamente había mejorado lo que Vicenta y mis compañeras de máster me comentaron. Sobre la cuestión de sonreír más, que me hicieron notar Vicenta y Cynthia, también coincidió con mi sensación de que ahora sí que sonreía más. De hecho, ya dije en su día que ese día estuve más seria porque estaba dando clase a mis propios compañeros de estudios, pero que en las clases con alumnos de ELE siempre mostraba una actitud facial risueña. Tengo que agradecer a mi compañera la escucha activa que me mostró cuando le pedía *feedback* sobre alguna actuación mía como docente; es gratificante que una compañera con más experiencia dando clase que tú pueda ayudarte a mejorar y a reflexionar.

Respecto del vocabulario, siempre he tenido claro que se debe hacer una previsión. En la programación del C1 preví más de 20 palabras relacionadas con el sesgo de género, y en otras también hice un pronóstico. Como comentario general, Maricel nos comentó que deberíamos haber hecho una previsión de vocabulario, pero no iba dirigido a mi parte. De forma natural ya sondeé si conocían la palabra *editorial* y otras que surgieron en la teoría, como un equivalente de *confiar en + subjuntivo* —*hoffen*—. En ese sentido, apelar a la L1 de los estudiantes o a otra lengua puede servir, pero solo si suma más que resta, y en ese caso me pidieron algunas veces si una palabra en alemán en concreto se acercaba al concepto. Agradecí esos momentos que conforman también el *backchannel*, es decir, el canal de interacción que queda abierto, incluso cuando estamos presentando teoría a los estudiantes.

En otro orden de cosas, y para dar paso a la conclusión, me gustaría comentar brevemente la última de las debilidades que comenté, la de llevar el guion para sentirme más segura. En este caso, aunque en la clase en la que impartí conceptos gramaticales lo tuve en la mano todo el rato, puedo decir que he logrado superar este punto débil. Pero no eliminando por completo el uso de guion, sino

sirviéndome de él como una herramienta más de mi docencia. Como hacíamos *team teaching*, me valí de él para saber cómo iba avanzando la planificación, pero por ejemplo en la clase de A2 no lo tuve en la mano prácticamente en ningún momento. He perdido el respeto que tenía a concebirlo como herramienta indispensable en mis clases, porque también a veces no he cumplido con total fidelidad lo que me había anotado en mis guiones, y no por ello el engranaje de la clase ha fallado. Y ello en parte ha sido fácil por el hecho de que mi compañera me ha transmitido seguridad en cuanto a la preparación antes de dar clase. Yo siempre la veía tranquila haciendo alguna actividad de ocio mientras yo estaba repasando mi guion, y me decía algunas veces que no me preocupara tanto, que todo nos iba a ir sobre ruedas. Supongo que me empapé también de su energía positiva y de su tranquilidad. Lo crucial es mostrar siempre confianza en toda tu actuación docente. Si transmites seguridad y motivación a tus estudiantes, influyes también en la esfera afectiva del aula, y ellos perciben esa naturalidad y comodidad. Relacionado con lo que transmites, también debes aprender a modular el lenguaje que como lingüista tienes en la mente y no utilizar términos que no puedan entender. Mencioné este hecho anteriormente, pero en varias ocasiones tuve que modular mi discurso con lenguaje entendible para ellos, tanto en las programaciones como dando clase —en lugar de utilizar la palabra *perífrasis* utilizar o combinarla con *forma*, a modo de ilustración—. Eso también sería un logro en mi docencia.

4. Conclusión

Llego al final de este viaje a Múnich, en el que he vivido mi segunda experiencia de docencia de ELE, y en pocos días regreso a casa con la mochila repleta de nuevos aprendizajes. Antes de continuar, me gustaría recoger el último OG que me planteé en la reflexión inicial que me queda por comentar:

✓	Empezar a moldear el tipo de docente que quiero ser → construir mi propia identidad docente, vamos. Tengo que ser crítica con los aprendizajes que obtengo del máster, y también con los que he obtenido en IH. Con la práctica veré con qué aspectos aprendidos me siento más cómoda y cuáles quiero replantearme para adaptarlos a mi manera de ser y a mi visión del proceso didáctico.
---	--

Algo sobre lo que no he versado explícitamente mi reflexión anteriormente, pero cuya esencia se va recogiendo en lo que he ido relatando, es mi identidad como docente. Me encuentro en un proceso de formación, pero voy notando como poco a poco voy construyendo el tipo de profesora que quiero ser. A partir de la observación de prácticas de enseñanza de otras personas, de las experiencias previas que haya vivido como ciudadana del mundo, como monitora de tiempo libre y como alumna, así como de la propia introspección y reflexión sobre mi actuación, voy viendo con qué estilo de enseñanza me siento más cómoda, qué creencias afloran en mi manera de enseñar y qué prácticas me

gusta fomentar en el aula. Esencialmente, me identifico con la enseñanza comunicativa de la lengua y, más concretamente, con el enfoque por tareas. Estas prácticas han sido la combinación perfecta, ya que unían el reto de dar clases por primera vez de EUP y mi devoción por dicho enfoque.

En ese sentido, trabajar en *team teaching* a fin de crear tareas significativas para los alumnos que reflejen los procesos comunicativos con los que se encontrarán en el mundo laboral, ha sido una experiencia enriquecedora para mí, y me ha dado más seguridad para enseñar EUP. Sí que es verdad que hubiese agradecido poder dar una clase entera sola, pero estoy agradecida con lo que he tenido. Ha habido partes que he programado sola y después he puesto en común con mi compañera, y otras en las que he tenido que adaptarme y consensuar las decisiones con mis otras compañeras. Soy consciente, como nos dijo Carmen, de que seguramente no volvamos a poder disfrutar de esta experiencia de enseñar en equipo, la cual te otorga también capacidad de gestión del espacio y tienes más en cuenta las transiciones entre actividades, ya que tu acción puede tener consecuencias en la compañera que retome tu hilo. Además, te da la oportunidad de recibir *feedback* sobre lo que has planificado o impartido de personas que se encuentran en la misma posición que tú, y eso siempre suma en tu aprendizaje y se convierte en una coevaluación informal, en cierto modo. Lo que siempre he tenido claro, en el contexto de EUP, es que no tenemos que enseñar la profesión a los alumnos, sino otorgarles el andamiaje necesario para que aprendan a expresarse, a procesar información y a relacionarse con otros profesionales de la lengua meta (Sabater, 2018: 8). Por ende, la gramática y el léxico se encuentran al servicio de la comunicación. Creo que en las planificaciones y en las sesiones impartidas se ha hecho justicia de ello, en el sentido de que hemos tenido clara la esfera de enseñanza en la que nos encontrábamos. También ha contribuido a ello que seamos docentes en formación de un máster de ELE general, y que el español que hemos impartido no sea específico del todo — no era español para la economía, por ejemplo—, sino basado en las competencias profesionales.

Volviendo a la identidad, es un elemento de la docencia que, a mi parecer, está en constante desarrollo. Siempre vamos adaptándonos a las nuevas circunstancias de enseñanza, reajustando nuestra actuación, tomando decisiones unas veces acertadas y otras no, y vamos enriqueciendo y definiendo más nuestra identidad. Sé que el tipo de docente que quiero ser es alguien que aboga por la creación de oportunidades únicas de aprendizaje, en las que los discentes pongan en práctica distintas habilidades, se integren destrezas y se apele también a su conocimiento del mundo e intereses. Tengo claro el rol de guía facilitadora que los docentes adoptamos en el marco de la evaluación formativa, y entiendo la evaluación y el proceso didáctico como “un acto de comunicación

entre las partes implicadas”, según Weiss (1991) citado por Atienza (2018: 1)³. Creo que la imagen siguiente resume lo que han significado para mí estas prácticas, cortas pero intensas y fructíferas:

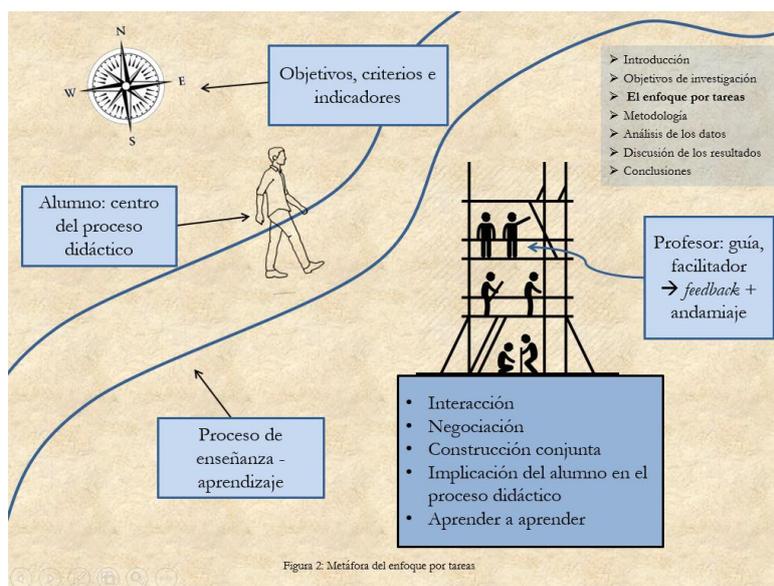


Figura 1: metáfora del enfoque por tareas que creé para mi TFG

Si no es la cuarta vez que en el máster utilizo esta captura de pantalla del TFG que llevé a cabo en 4.º del grado de Lenguas Aplicadas no soy yo, pero es que realmente siempre resume la esencia de mis reflexiones, porque tanto refleja mi estilo docente como el momento didáctico en el que me encuentre: soy docente pero también alumna, y me encuentro caminando por el sendero de mi aprendizaje. He recibido andamiaje de mis compañeras, de mis dos tutoras, y de mí misma, así como retroalimentación de todas ellas e, indirectamente, de las reacciones de los alumnos. Este verano me he planteado comenzar a trabajar como profesora de ELE titular, y espero que esta próxima experiencia sea tan fructífera como la vivida en el periodo de prácticas. Me encuentro a mitad de un camino que me lleva no solo a aprender a enseñar, sino también a aprender a aprender, a mejorar mi actuación docente y a ir forjando el tipo de docente que quiero ser y que soy. De momento, puedo decir que he cumplido prácticamente todas las expectativas que tenía antes de comenzar y todos los propósitos que me había marcado para esta nueva experiencia, y espero seguir trabajando en ellos para que vaya habiendo una mejora en mi docencia.

³ Como me indicó la propia Atienza, y con relación también a la referencia en la bibliografía, las páginas que se indican en la referencia que me facilitó son muy provisionales, y como el documento del que se extraen las citas no está paginado igual, se ha decidido poner las páginas provisionales en bibliografía y las del PDF —del 1 al 15— en las citas internas.

5. Bibliografía

5.1. Para la elaboración del marco institucional

SDI München. (2019a). *About the University: short profile of the University of Applied Languages*. Recuperado 28 de febrero de 2019 de <https://www.sdi-muenchen.de/en/hochschule/info/>

SDI München. (2019b). *BA International Business Communication*. Recuperado 28 de febrero de 2019 de <https://www.sdi-muenchen.de/en/hochschule/ba/ba-international-business-communication/>

5.2. Para la programación de clases

Alonso, R., Castañeda, A. Martínez Gila, P., Miquel, L., Ortega, J., Ruiz Campillo, J. P. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

González, M., Martín, F., Rodrigo, C., y Verdia, E. (2007). *Colegas 1: Berufsorientierter Spanischkurs für Anfänger. Lehrbuch mit Audio-CD*. Barcelona: Difusión.

Igualdad eldiario.es. (2018, agosto 1). La publicidad sexista de Carrefour en Argentina: ellos campeones y constructores, ellas cocineras y coquetas. *Eldiario.es*. Recuperado 21 de abril de 2019 de https://www.eldiario.es/micromachismos/campana-publicitaria-sexista-Carrefour-Argentina_6_799030113.html

Moya, E., Orfila, M., Quiroz, D., y Tarragó, C. (2018). *Las perífrasis verbales de infinitivo soler + inf, volver a + inf, empezar a + inf, dejar de + inf, e ir a + inf*. Universidad Pompeu Fabra.

Påhlsson, J. (2012). *[No dudo que] + «indicativo/subjuntivo» en la cláusula subordinada: Una investigación del modo verbal que sigue el verbo matriz [no dudo que]*. Recuperado 21 de abril de 2019 de <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=3127984&fileOId=3127986>

Tano, M. (2009). *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Universidad Loyola Andalucía. (2017, mayo 2). *El mercado laboral en España*. [Vídeo]. Recuperado 20 de abril de 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=ws3SDtkCqKQ>

5.3. Para el apartado de observaciones y de reflexión

Atienza, E. (2018). La evaluación como comunicación. En J. Lloret, A. Cea, C. Pazos, H. Otero, M. Moreda, P. Dono (eds). *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos*. Famalicão: Humus, pp. 285-301.

Sabater, M. L. (2018a). *Didáctica del español para uso profesional. Sesión 1. 26 de octubre de 2018* [Apuntes académicos]. Campus virtual UB.

Tarone E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report, En H. D. Brown, C. Yorio y R. Crymes (eds.), *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language* (194-203). Washington, D.C.: TESOL.

Weiss, J. (1991). *L'évaluation: Problème de communication*. Suiza: DelVal.

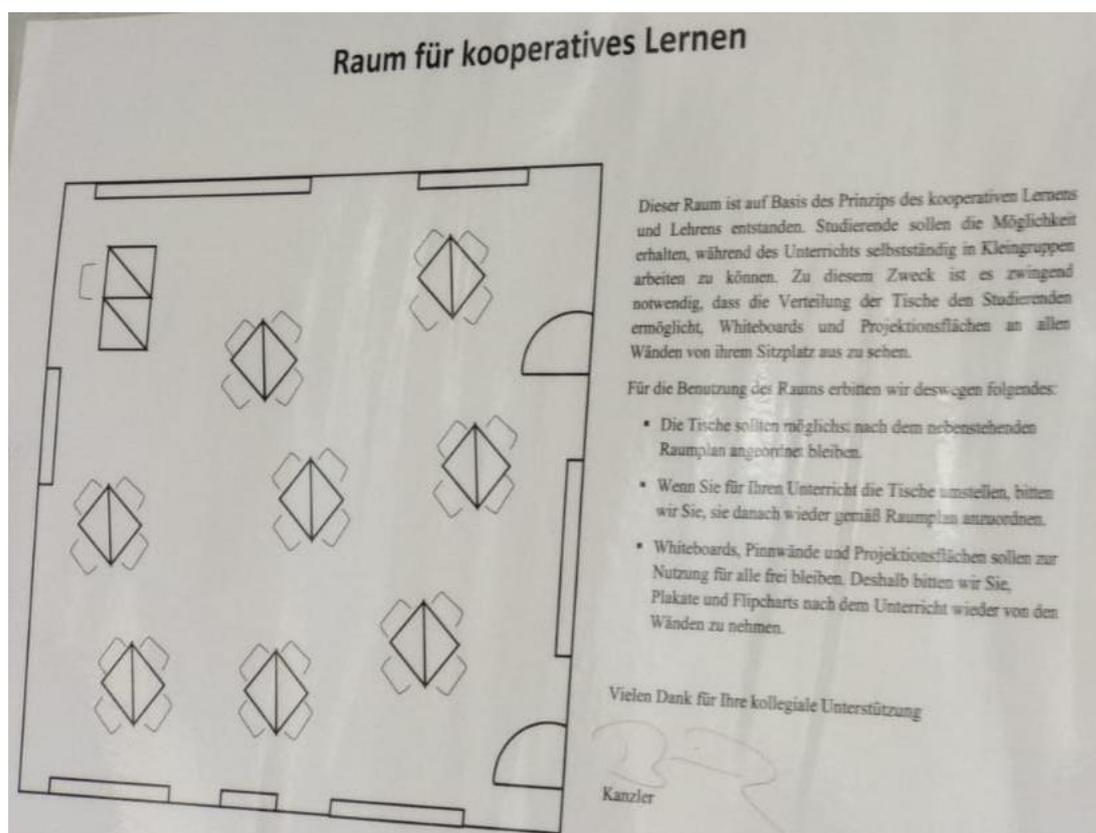
Anexos

Anexo 1 – Objetivos generales y específicos de formación (formulados durante la reflexión inicial previa a la estancia)

OBJETIVOS GENERALES
1- Adquirir mi primera experiencia docente en un país extranjero.
2- Seguir desarrollando mi capacidad de reflexión sobre la propia actuación docente, además de mi capacidad de autorregulación y autonomía.
3- Identificar los aspectos más problemáticos para alumnos que aprenden ELE.
4- Aprender a explicar conceptos gramaticales complejos a alumnos de ELE.
5- Aprender aquellos aspectos culturales, gramaticales, léxicos, de manejo, etc., requeridos para estar bien capacitada para impartir clases a estudiantes de español, para hacer secuencias didácticas y para prepararme las sesiones.
6- Ser capaz de encontrar solución a los momentos en los que me estanco en las explicaciones gramaticales (demostrar capacidad de solvencia y reacción rápida ante este tipo de situaciones).
7- Desarrollar la habilidad de planificar sesiones en menos tiempo y con la misma calidad.
8- Empezar a moldear el tipo de docente que quiero ser → construir mi propia identidad docente, vamos. Tengo que ser crítica con los aprendizajes que obtengo del máster, y también con los que he obtenido en IH. Con la práctica veré con qué aspectos aprendidos me siento más cómoda y cuáles quiero replantearme para adaptarlos a mi manera de ser y a mi visión del proceso didáctico.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Pilotar mi prueba de CL de la asignatura de Evaluación en el aprendizaje de ELE a alumnos de un nivel B1.
- 2- Evaluar tareas de desarrollo de las habilidades lingüísticas de mis alumnos.
- 3- Llevar a cabo actividades de coevaluación y de autoevaluación que partan de unos criterios consensuados con los alumnos.
- 4- Integrar el desarrollo de las competencias crítica, intercultural y digital a través de actividades significativas para el alumnado que deriven de sus intereses y necesidades subjetivas.

Anexo 2 – Póster de la *Raum für kooperatives Lernen*



Anexo 3 – Horario que nos hemos ido turnando del 26 de marzo al 15 de abril

Lunes 1 Abr	Martes 2 Abr	Jueves 4 Abr
8:50 - 10:20 Nivel B2 Maricel - A522 Meritxell Diana		9:45 - 11:15 Nivel A2 Carmen - A317 Claudia Alexandra
10:50 - 13:05 Nivel B1 Carmen - A416 Meritxell Diana	13:15 - 14:45 Nivel B1 Carmen - A416 Meritxell Diana	13:15 - 14:45 Nivel C1 Carmen - A416 Meritxell Diana
14:05 - 16:20 Nivel B2 Carmen - A416 Claudia Alexandra		
16:45 - 18:15 Nivel A2 Carmen - A417 Claudia Alexandra		

Anexo 4 – Tabla de horas observadas

1	Martes 26 de marzo B1 (Carmen)	De 13.15 a 14.45	90 minutos
2	Jueves 28 de marzo C1 (Carmen)	De 13.15 a 14.45	90 minutos
3	Lunes 01 de abril B2 (Carmen)	De 14:05 a 16:20	135 minutos
4	Lunes 01 de abril A2 (Carmen)	De 16:45 a 18:15	90 minutos
5	Martes 02 de abril B1 (Carmen)	De 13:15 a 14:45	90 minutos
6	Jueves 04 de abril A2 (Carmen)	De 9:45 a 11:15	90 minutos
7	Jueves 04 de abril C1 (Carmen)	De 13:15 a 14:45	90 minutos
8	Lunes 08 de abril B2 (Maricel)	De 8:50 a 10:20	90 minutos
9	Lunes 8 de abril A2 (Carmen)	De 16:45 a 18:15	90 minutos
TOTAL DE HORAS OBSERVADAS			14 h 15 minutos

Anexo 5 – Tabla de las aportaciones en el aula como docente

1. Criterios de corrección para el audioguía (C1): elaboración y explicación. Jueves 28 de marzo.	30 minutos
2. <i>Feedback</i> exposiciones Pecha-Kucha (B2): escuchar activamente las expos para recoger errores que luego se comentarán de forma general en el aula. Lunes 1 de abril.	30 minutos
3. Corrección observación número 7 (audioguías - C1). Corregimos 3 textos para ser oralizados, de 3 personas distintas. Jueves 4 de abril.	50 minutos
4. <i>Feedback</i> in situ de las audioguías (C1): fuera del aula (es visitando los lugares) → escuchar las audioguías en el lugar y luego en casa escribir un pequeño <i>feedback</i> de aspectos positivos y aspectos a mejorar. Del viernes 5 al miércoles 10 de abril.	30 minutos
TOTAL APORTACIONES	2 h 20 minutos

Anexo 6 – Parrillas de observación rellenas

26103 - B1 - Socos 2 - *colaboración* FICHA DE OBSERVACIÓN: Corrección - *feedback* OBSERVACIÓN 1

ERROR	RESPUESTA PROFE	RESPUESTA ALUMNO(S)
1. Pasar bastantes bastutas	1) Hace la pregunta medio/te. Preguntar los alumnos uno explica la	→ diferencia en alemán. Se → re aprendido Poder → físicamente
2. No lo sabes (se refiere a él)	2) ¡No lo sé! (+gestos)	2) No lo sé (asiente)
<ul style="list-style-type: none"> Formular criterios para analizar páginas webs ⇒ objetivo de la 1ª parte de la clase (disponibilidad y aplican) Tarea ⇒ <input checked="" type="checkbox"/> TAREA → tarea de escritura: escribir un artículo sobre el uso de internet en el grupo Los miembros como no hacia esa tarea 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 79 del libro "Socos 2" → tienen 6 criterios para analizar páginas webs Se va pasando por los meses y los cursos, resuelve dudas, etc. 3) preguntarse para? 3) Preguntar cuáles son sus hipótesis Concentrarse en 	<ul style="list-style-type: none"> 3) Dicen "para", "a", "en" alemán Lenguaje de gestión de la tarea (una de alumnos)
<ul style="list-style-type: none"> A) Aula: mesas ligeros Aula 4.16 ⇒ grande, luminosa, tiene proyectos, muchas pizarras, permite la movilidad y la interacción. Archivos de 3 de los microtareas ⇒ combina el uso del smartphone con la IO: buscan ellos una página web y trabajan en parejas → la idea es no tener que dar ningún giro total. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajar por tareas emula el mundo laboral: las empresas tienen proyectos, tareas 	

Ficha de observación 1 – clase B1 26 de marzo

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DINAMICA
<p>Tarea 1 → una audioguía [1]</p> <p>1) lluvia de ideas sobre qué es y su experiencia con ellas</p> <p>2) Elementos básicos de la audioguía (guionero dispositivo) → aplicar el esquema de la comunicación a la audioguía. lo escriben en la pizarra</p> <p>3) Consultar la tarea una audioguía intercultural de Múnich</p> <p>Selección de lugares de Múnich</p> <p>4) ¿Qué esos lugares expresan algo importante de la cultura de Múnich. Pensaron los sitios interesantes, no solo los típicos.</p> <p>5) lenguaje del formato 4)</p> <p>6) ¿cuál (pero antes se ha usado)</p> <p>7) ¿Dispositivo, cómo es el lenguaje</p> <p>8) ¿quién es el receptor?</p> <p>9) Características de una audioguía desde el punto de vista de la LENGUA y el CONTENIDO</p> <p>10) Hablar sobre cómo irá la tarea</p>	<p>Audioguía intercultural de Múnich</p> <p>6) Supones que nos ayudan a entender un poco mejor ^{los} características sobre la ciudad y la gente</p> <p>7) Reacciones: nombres mostrados 4</p>	<p>Clase abierta (con 2) [1]</p> <p>2) con la ayuda de la profe</p> <p>3) con la ayuda del profe</p> <p>4) discusión con la profe</p> <p>5) Párrafos y ayuda de la profe</p>

Ficha de observación 2 – clase C1 28 de marzo

Ficha de observación: corrección - feedback			CLASE: B2 Capado	NIVEL: B2	[104]	16-20-18-15
ERROR	RESPUESTA PROFE	RESPUESTA ALUMNO(S)	PECHA KUCHA			
1) según (no le sale contra)	-	1) Un compañero se lo dice en español				
2) más que 100	2) Directa: más de cien	2) repite bien				
3) muchos restaurantes son en el centro	3) susurra: están	3) repite bien				
4) ¿Qué es tu lugar favorito?	4) -	4) -				
5) por 6 meses	5) "2 años", "a duranda"	5) ¿cómo a popular desde? por?				
6) la primera idea que tenía de Pecha Kucha	6) -	6) -				
7) fotos muy coloradas	7) en color	7) repite bien				
8) las fuentes	8) (No entiendo lo que dice) cuando lo entiendo repite (confirmación: ¡ah! las fuentes)	8) repite bien				
9) un begleitung (?)	9) Directa acompañamiento	9) repite bien				
10) reportar	10) "No te reporto": + reflexión sobre el falso amigo.	10) Emisario				

Ficha de observación 3 – clase B2 1 de abril

Ficha de observación (NIVEL A2 GRADO)		Socios + Nivel A2	(No entiendo en tanto que todos hablan alemán)
<p>Juan, Elena, Daniela</p> <p>estructural ≠ aprender</p> <p>↳ hace algo de uso de documentos, mucha actividad hace sus cosas</p> <p>⇒ diferencia léxica</p> <p>juerga de partidos</p> <p>especialidades griegas</p> <p>de otros? (pide confirmación)</p> <p>4) restaurant (más tarde le dije)</p> <p>5) al lado de la panadería</p> <p>6) varios carne o varios pescados</p>	<p>falso amigo!</p> <p>1) ¡PUM! (anotación para llamar la atención, dice entranteramente)</p> <p>2) (carita)</p> <p>3) la otra (directa)</p> <p>4) -</p> <p>5) -</p> <p>6) Técnica de los dedos + ayuda verbal</p>	<p>7) Asiente, entiendo</p> <p>2) -</p> <p>3) repite bien</p> <p>4) -</p> <p>5) -</p> <p>6) platos de carne o platos de pescado</p>	<p>distribución del aula</p>

ERROR	RESPUESTA PROF	RESPUESTA ALUMNO(S)
B7) NO ES ERROR. FEEDBACK PROF. - ver hoja 1-1	7) acordados de los nombres ^{de la lista y} hay	Jan En la observación del master del nivel 4/04 en aula 100

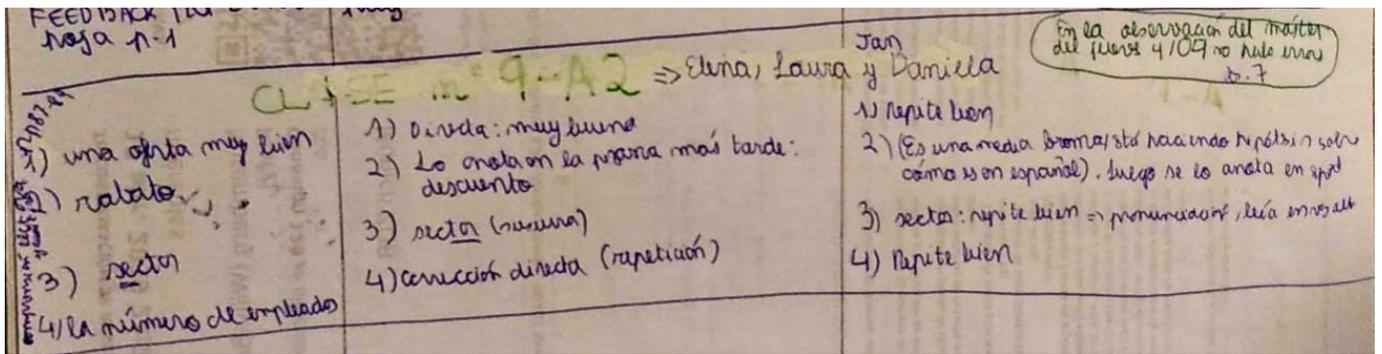
Fichas de observación 4 – clase A2 1 de abril

B1 Observación 5 - Martes 2/04		
ERROR DINÁMICA	OBJETIVO	ACTIVIDAD
1) P → A	1) Explicar la tarea oral que deben llevar a cabo durante las semanas siguientes [Tener un espacio en clase para tratar temas relacionados con la cultura que se introduce]	1) Una "píldora" de cultura → explicar
2) =	2) Dejar todo preparado para poder abordar una hora de escritura el libro.	2) OBJETIVO CLASE DE HOY ↳ Entrevista (prepararla)
3) P → A (copiar)	3) Comentar la estructura (P → A)	3) Escribir el contenido y tema de la actividad + el proceso de trabajo + los recursos de lengua que necesitan.
4) En parejas	4) Formular las preguntas + hacerlas.	4) Preparar la entrevista.
OBSERVACIÓN 6 - Jueves 4/04 (A2) => 2 alumnas		
1) Individual + PC a CA	1) Buscar información relevante y compararla sobre más sobre el trabajo en España (O. lingüístico → comparar los datos)	1) Vida laboral en España / Vida laboral en Alemania (identificar las informaciones del texto)
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> más que / menos que /... que A... / B... mientras que A... / B... </div>	=> intentan sacar las formas entre las 2 (2+mejor) =>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> A...; por el contrario / B... A...; sin embargo / B... A... en comparación / B... </div>

Fichas de observación 5 y 6 – clase B1 2 de abril y A2 4 de abril

B2 - Marcial - Temas de gramática - Obr. nº 8 8/04 simone - Manike - Alira-Lucas		
DINÁMICA	OBJETIVO	ACTIVIDAD
1) P → A + individual ^{1.2} 1.3. Puesta en común (por parejas) 1.4. P → A	1) 1.1. Marcar los frases que convierten frases imperativas 1.2. Práctica de lenguaje de precisión 1.3. Poner en común ^{de por parejas} (2 x) → cambio de pareja 1.4. repaso verbal	1) Repasar el se + 3º p. del rg./pl. 1.2. Hablar de se ^{de} algunos del país donde han hecho su estancia en el extranjero ≠ con el trabajo original usando el se impersonal. 1.4. ¿cuándo uso rg. y cuándo personal?
2) Individuo 2.1. PC en CA 2.3. Individual punto B: completar los frases 2.4. P → A 2.5. (A) P → A 2.6. En parejas	2) Recomendaciones para jóvenes que buscan su primer empleo / para personas que bienen experimentar pero están en el país. 2.1. Conexión 2.3. Ling. Formas del imperativo 2.4. repaso gramatical (explicación gramatical) 2.5. Para dar consejos... (uso del imperativo) 2.6. Práctica de precisión (40%)	2) Ejercicio nº 6 p. 17 (Calecendón) ^{existen} (punto 2) Lista de recomendaciones para dar consejos ^{CL + presentación vocabulario lenguaje} 2.3. PL: formas del imperativo 2.4. Análisis con 5 puntos del imperativo afirmativo (regular) 2.5. ¿Para qué se utiliza el imperativo? 2.6. Práctica de lenguaje (eligen una situación y confeccionan un decálogo de recomendaciones)

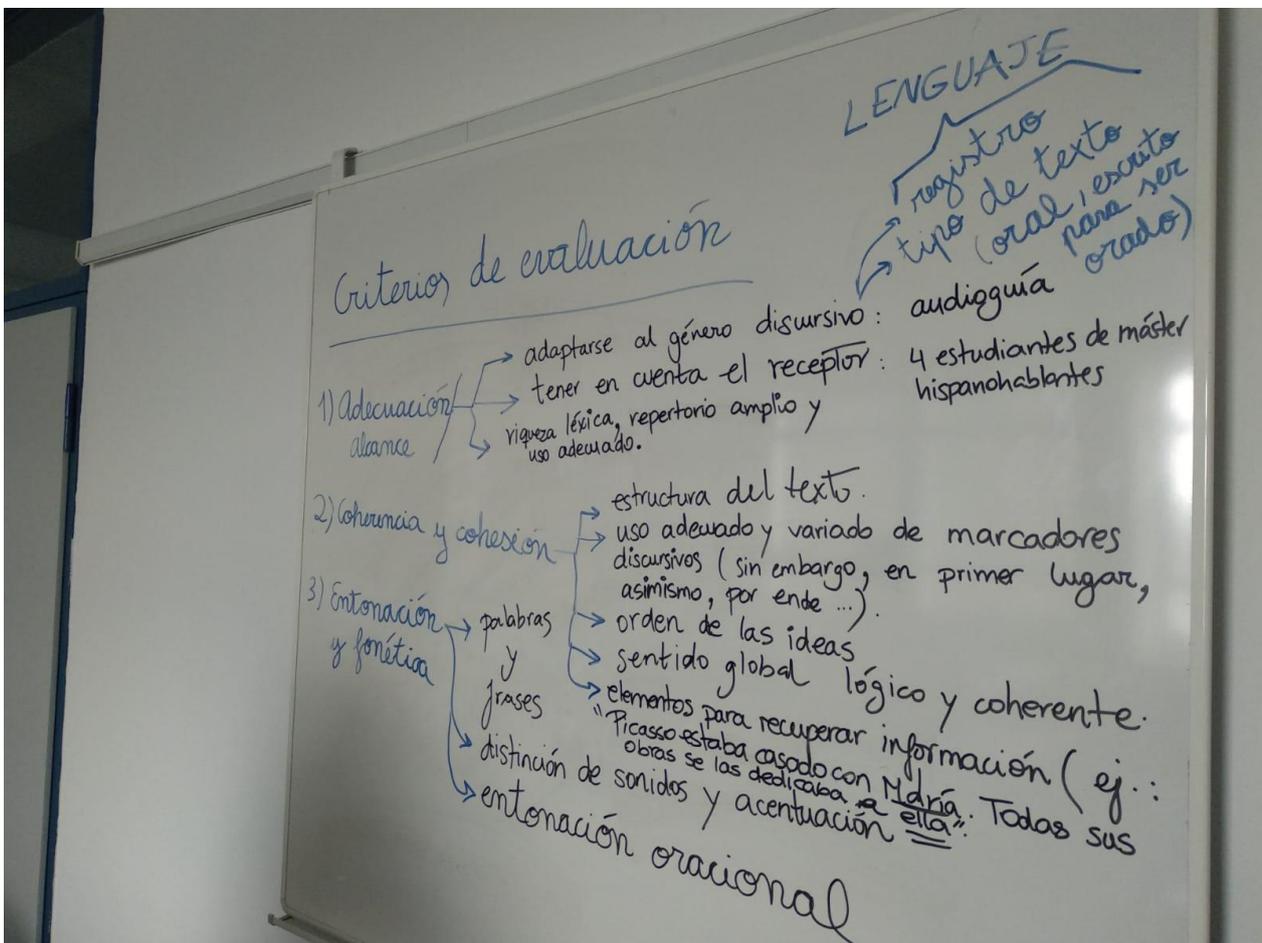
Ficha de observación 8 – clase B2 8 de abril



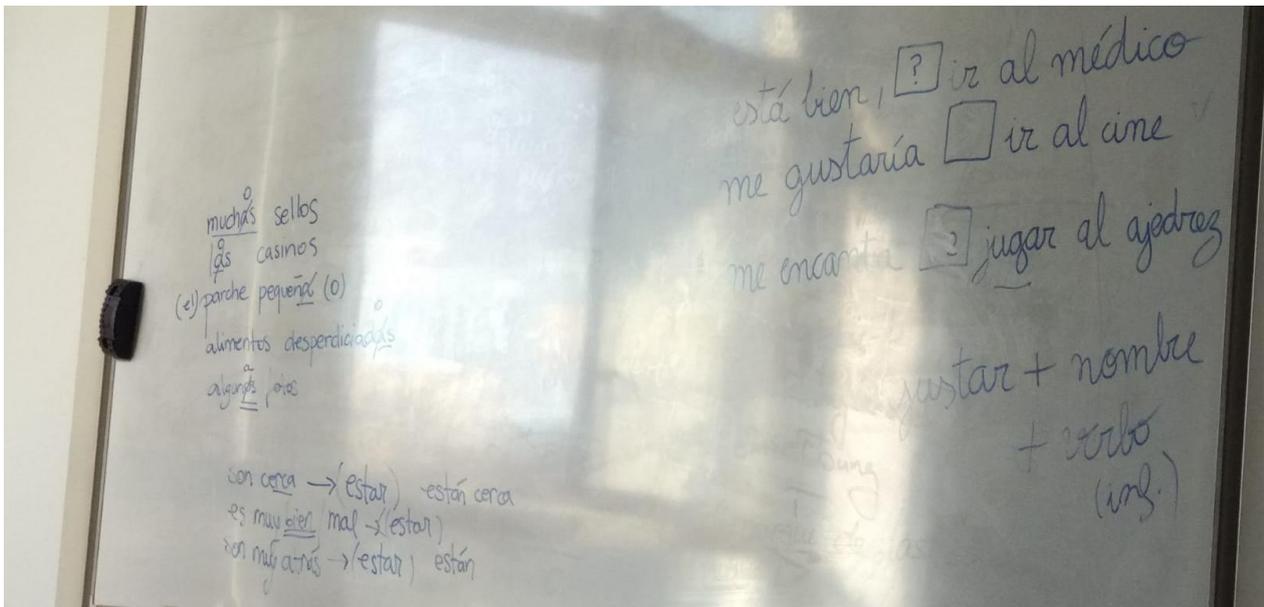
Ficha de observación 9 – clase A2 8 de abril

Anexo 7 – Pequeñas aportaciones en el aula como docente

Anexo 7.1. Primera aportación: criterios de evaluación de la tarea 1 del máster, la audioguía



Anexo 7.2. Segunda aportación: feedback lingüístico-discursivo sobre los PechaKucha del B2



Parte de la corrección que Alexandra y yo llevamos a pizarra

B2 - grado → Carmen • 1104 (3ª observación)

Shirun (pueden ser errores)

⇒ El desperdicio de alimentos

- 1) me gustaría de compartir
- me gustaría de presentarles
- muy simple de participar

3) alimentos desperdiciados
demasiada comida es tirado (se tira)

son muy cerca de tu casa
↳ están

Muchas gracias por su atención
Me gustaría ir con una de nosotras
↳ registro - experiencia con el uso de tu / ustedes

compartir

me encantaría de ir

muchos restaurantes son en el centro

es muy buen en general de (es ibt gut / es gu machen)

Marrake ⇒ Gibraltar (lugares que no visito)

estábamos en la montaña
Paris - Paris

4) reusable → reusable
SUBSTANTIVO

compre / compre

en 2011 estaba en el sur de Portugal → fuí

Estuve en Oseta en 2011 → consistencia indefinido o imperfecto

me sentí muy decepcionado

hemos hecho un viaje de barco
hemos (indej.) 6)

3) las casimios, vacia, catanatos

me fascina → fascino 4) • 2

Jacquinone = pinguino

busquear → buscar (promover) leuciacion

la tamaño (rebito)

avistaron a través del agua ⇒ revelan

son originados a Nueva Zelanda

los pies son muy atrás del cuerpo

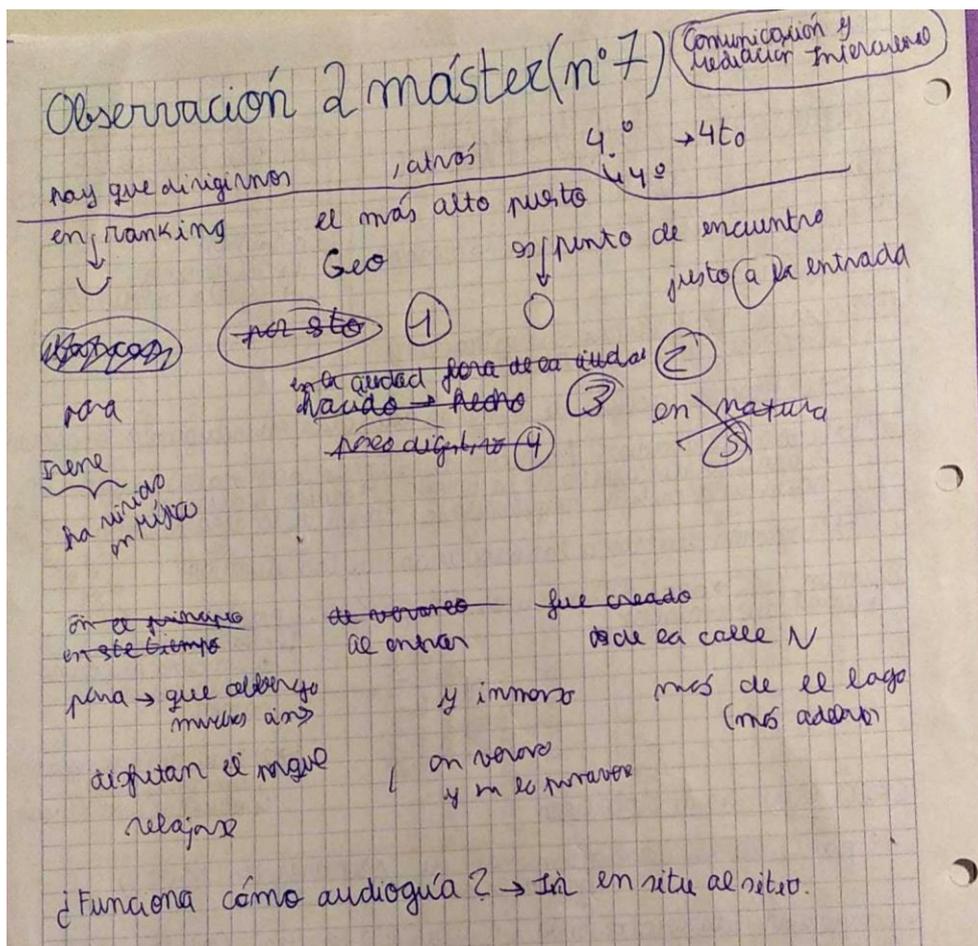
Hay hemos dado feedback sobre la lengua → minor convers

1) aljara ≠ ave ⇒ palabra genica para los animales
↳ pinguinos, agüinos

claudia que en principio pueden ver

Anotaciones para el feedback que tomé durante las tres presentaciones

Anexo 7.3. Tercera aportación: feedback lingüístico-discursivo sobre los textos oralizados de C1



Anexo 7.4. Cuarta aportación: feedback lingüístico-discursivo sobre las audioguías

Elementos positivos	Elementos para mejorar
SEEHAUS (IRENE Y GIULIA)	
Pronunciación: entonación y velocidad de elocución adecuadas.	Faltaría explicar el trayecto para llegar a pie desde el metro. También hubiera sido interesante poner qué otro transporte te lleva hasta allí (todas: U6 y U3): bus, tranvía.
Da sugerencias: te sugerimos pedir una bebida y sentarte en una de las bancas..., puedes llevarte comida de casa, etc. Advertencias: para que no te vayas a decepcionar (y dice los horarios de apertura)	Director → el jefe de cocina / chef
Jardín Inglés - Englischer Garten → traducción del término para facilitar la comprensión	
Riqueza léxica: patrón de variabilidad, llenarse de vida, la atracción más visitada, etc.	

Utilización de sinónimos con el fin de no repetir constantemente las mismas palabras: jardín, parque...	
Cierre agradable, no forzado, fluye cómodamente en la audioguía.	
El ritmo de la narración es agradable y fluye adecuadamente, gracias a la riqueza de conectores y estructuras sintácticas.	
TU MÜNCHEN (IRENE)	
El ritmo de la narración es agradable y fluye adecuadamente, gracias a la riqueza de conectores y estructuras sintácticas.	Me pareció escuchar: <i>¿Cuarenta punto ocho cuatro uno estudiantes? (¿40.841?)</i>
La entonación es clara y se adapta perfectamente al formato.	Error “tontería”: actualmente, 2018 (estamos a 2019)
Advierte de una posible confusión con el nombre de la parada de metro.	
Cierre agradable, no forzado, fluye cómodamente en la audioguía.	
HIRSCHGARTEN (ANA)	
Empieza presentándose y durante la grabación habla como si fuera camarera del restaurante. Esto le da un toque de originalidad.	Marcar más las pausas de las comas o puntos seguidos al momento de narrar.
Uso de recursos auditivos como el sonido de gente bebiendo y comiendo, de niños jugando, acompañamiento de música, etc. Hacen divertida y entretenida la audioguía.	Revisar pronunciación de <i>g</i> y <i>q</i> (<u>g</u> igantes y <u>q</u> uientos). delicias (la <i>c</i> la pronuncia como <i>k</i>)
Nos cuenta información interesante sobre el lugar desde un punto de vista personal, poniéndose en el papel de la dueña del restaurante.	Tener cuidado con cómo nos dirigimos al destinatario de la audioguía y ser coherentes: <i>tú</i> o <i>usted</i> , uso de modales o imperativos (<i>ir allí</i> → <i>puedes ir allí, dirígete allí</i>).
Es clara en sus explicaciones y la guía cumple adecuadamente con su objetivo.	Cambios en la posición del acento de la palabra: tránvia no, tran <u>v</u> ía encontráras no, encon <u>t</u> rarás futbó <u>l</u> no, <u>f</u> út <u>b</u> ol
	Problema de léxico y concordancia → Sinientos personas (¿quinientas, tal vez?)

Anexo 8 – Secuenciación sesión A2 jueves 11 abril y materiales utilizados

Anexo 8.1. Guion Clàudia para la clase A2

Daniela, Elena, Ana y Laura

Planificación A2

Jueves 11 de abril
aula 317 - 9:45 a 1:15

ESCRIBIRLOS ANTES

OBJETIVOS

OBJETIVO COMUNICATIVO → presentar oralmente el lanzamiento de un nuevo producto describiendo sus características principales

OBJETIVO LINGÜÍSTICO → repasar la perfijación /z a /m/ y la posición y combinación de los prefijos miembros OB y OI con esta perfijación

Presentárselos al principio
2 minutos

1) **ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS** (2-3 minutos)

CLASE ABIERTA

"Pipse Pasión" → Una empresa que se llama Pipse va a sacar un nuevo producto en el mercado: Pipse Pasión. ¿Qué creéis que es?

* Si no les sale ninguna idea, podemos pedirles si el miembro les suena a Pipse, o dándoles una pista

2) **CA: 1ª ESCUCHA** (3 minutos) → pista 79 (poner en el audio)

IND. + C. ASISTIDA

Ahora vamos a escuchar una ^{versión} de la empresa Pipse en la que nos describen el producto. Pipson en la pág. 93 del libro, tenéis las características del producto (fecha de lanzamiento, color, destinatarios, etc.). Debéis marcar las opciones mientras escuchamos el audio, y comprobar también si nuestras hipótesis o nuestras ideas iniciales eran ciertas.

Bien? ¿Escuchamos otra vez para terminar de completar? más falta?

3) **CA: 2ª ESCUCHA** (3-5 minutos)

IND. + C. ASISTIDA

Ahora es vez a repasar la transcripción y vamos a volver a escuchar el audio mientras leemos, y comprobamos que hemos escogido bien la info que nos describe Pipse Pasión.

TEMA: EMPLEADOS

En la p. 179 tenéis la transcripción limpia, pero hemos usado una fotocopia porque ahora hacemos una actividad de lengua con el alexandra (nos la va a presentar).

[Alexandra escribe las 2 con pronombre en la pizarra mientras tanto]

Vale, ¿con gas o sin gas? ... ¿alguien sabe el precio?

4) **REFLEXIÓN DE USO** (3 minutos)

5) **SISTEMATIZACIÓN** (3-5 minutos)

6) **COMPROBACIÓN** (5-7 minutos) → [Clàudia: pone los recortes por colores en una mesa aparte]

7) **PRÁCTICA DE PRECISIÓN (I)** (5 minutos) → [Clàudia: va anotando las características de la TF en formato mind map en la pizarra]

8) PRÁCTICA FINAL (15 minutos ⇒ 10 plani + 5 expo)

En grupo (dinámicas): 3 ^{alumnos} si trio, 4 ^{alumnos} si parejas; 2 ^{alumnos} si 1 pareja.

En la práctica final nos convertimos en los miembros del departamento de ventas y marketing de una empresa y nosotros mismos tenemos que pensar en un producto nuevo, descubrirlo y contarlos oficialmente los planes que tiene la empresa respecto del producto.

¿Cómo nos preparamos la descripción? En la primera vez que he anotado unos puntos, ¿qué temas que pensar en ellos cuando descubras el producto: nombre, utilidad, destinatarios, etc. y temas que usar la perífrasis ir a + inf y los pronombres y su combinación. Por ejemplo

→ Va a ser un cepillo de dientes hecho con materiales reciclados y con forma de animal. Lo vamos a promocionar en la TV para el público infantil.

¿DÓNDE PONEMOS LA PUBLICIDAD (TV, RADIO, INTERNET...)? ¿DÓNDE LO PROMOCIONAMOS? ¿DÓNDE? ¿DÓNDE? → ir a + inf → OPJOR (animales)

NOMBRE (ROJO = CONTENIDO, VERDE = LINGÜÍSTICOS)

DESCRIPCIÓN Y UTILIDAD (¿PARA QUÉES?)

FECHA DE LANZAMIENTO

DESTINATARIOS (PÚBLICO INFANTIL, ADULTO, JOVEN) OTROS: mascotas, students, etc.

LUGAR DE DISTRIBUCIÓN (región, país...)

FORMA

MATERIAL

TAMANO

PRECIO DE VENTA €

COLOR

APRETO

⇒ Cuando pasen 10 minutos: ahora que tenemos las presentaciones preparadas vamos a escucharlas. ¿tenéis que orientar si creéis que el producto de vuestros compañeros va a tener futuro o no? ¿por qué?

Ej: Va a tener futuro porque en unos años ~~podrán~~ no existirán los coches de diesel (coche volador)

ALEX Y CLAUDIA: coger feedback sobre la lengua y los criterios (pizana) → PERÍFRASIS PRONOMBRES

1 minuto → 5 minutos

FINAL: en el consultorio gramatical de la p. 164 tenéis un repaso sobre el OJ, las formas de la perífrasis y la posición de los pronombres. Las formas de OI las tienen en la 162.

Anexo 8.2. Planificación completa A2

En azul indicamos el tiempo aproximado de cada número (parte de la secuencia)

Gestionar quién hace qué:

Plantearles los objetivos para que vean que vamos a hablar de nuevos productos, vamos a trabajar con una perífrasis que ya habéis visto (ir a + inf)

- **Objetivo comunicativo:** presentar oralmente el lanzamiento de un nuevo producto describiendo sus características principales
- **Objetivo lingüístico:** repasar la perífrasis ir a + inf y la posición y combinación de los pronombres OD y OI con esta perífrasis

- 1, 2 y 3 → activación + CL (10-12 minutos)

- 4, 5 y 6 → identificación y reflexión de uso (15 minutos)
- 7: práctica 1 (recortes de cartulinas ya estarán hechos) - 5 minutos
- 8: práctica 2 (15 minutos: 10 planear + 5 explicar)

JUEVES 11/04: Manual *Colegas 1*, lección 9, grupo A2 - 1 fotocopia solo - Aula 317

Presentación y práctica de **IR A + INFINITIVO** (de planes para el futuro)

1. Ponemos el título "Pipse Pasión" → Una empresa que se llama Pipse va a sacar un nuevo producto en el mercado; su nombre es Pipse Pasión. Que discutan durante 2-3 minutos qué tipo de producto creen que es (CLASE ABIERTA). **2-3 minutos**
2. 1º escucha (pista 79) → vamos a escuchar la reunión de la empresa Pipse en la que nos describen el producto. Tenéis que comprobar si vuestras hipótesis son ciertas y recoger la información del texto que nos indica cómo va a ser el producto (forma, nombre, precio, etc.). En la pág. 93. están las informaciones que debéis marcar mientras escuchamos. **3 minutos**
3. 2º escucha → repartimos la transcripción (*ver al final del documento*), volvemos a escuchar y leemos y comprobamos que hemos escogido bien la información que nos habla sobre cómo va a ser Pipse Pasión. **3-5 minutos**

Decirles que tienen la transcripción limpia en la página 178

Alexandra: aquí podrías escribir las frases en la pizarra, ¿no? Mientras escuchan el segundo audio, así también no es un cambio tan brusco entre las dos, sino que tu antes ya te incorporas escribiendo

4. Hacemos pregunta de reflexión de uso:

Fijaos en los fragmentos subrayados, ¿qué creéis que expresan las formas? **3 minutos**

(*Der Ausdruck wird gebraucht, um Absichten und Pläne auszudrücken, die in der nahem Zukunft verwirklicht werden sollen*) → Por si no les sale alguna palabra, que les podamos ayudar. Está copiada del consultorio gramatical

a) Para hablar de una acción en curso (que estamos haciendo ahora)	b) Para hablar de nuestros planes, intenciones y proyectos de futuro	c) Para expresar movimiento por el espacio
--	--	--

¿A qué creéis que sustituye lo que está en negrita? **2 minutos**

(2 opciones de colocación → Cuando los pronombres se sitúan después del verbo en infinitivo forman con él una sola palabra. Sin embargo, cuando se sitúan antes del verbo conjugado, se escriben separados)

5. Sistematización: presentar la forma *ir a + infinitivo*, y que vean cómo se ponen los pronombres. (Repasar si es necesario las formas del verbo ir (voy, vas, va, vamos, vais, van A + INF). De manera oral + pizarra. Repasar OD y OI muy rápidamente (lo, los, la, las; le, les, se + OD). Conocen todos los de OI: os, nos, vos. Cuando aparece el SE.

SISTEMATIZACIÓN: 3-5 minutos

¿Dónde ponemos el pronombre de objeto indirecto / objeto directo con...

...infinitivo?	DELANTE	DETRÁS
...verbo conjugado?	DELANTE	DETRÁS
¿En cuál de los dos el pronombre va pegado al verbo?		
INFINITIVO	VERBO CONJUGADO	

Com: Sonsacarles este cuadro oralmente a partir de las frases en negrita. Cuando comentemos el orden (después de darles la regla), les decimos que con estar + gerundio pasa lo mismo

6. Comprobación: cogemos las frases no pronominalizadas y que individualmente las escriban con el pronombre sustituido, que lo escriban en su cuaderno. Poniéndolo delante y detrás, ir alternándolo:

- a. Vamos a empezar el lanzamiento la próxima primavera (LO)
- b. En la reunión de mañana vamos a presentar al jefe nuestras propuestas. (SE LAS)
- c. ¿Qué vamos a ofrecer a nuestros clientes el año que viene? (LES)
- d. Voy a regalar a mis empleados un viaje de empresa. (SE LO)
- e. ¿Y dónde vais a poner la publicidad? (LA)
- f. Vamos a aumentar la plantilla el próximo mes. (LA)

TIEMPO: 5-7

Clàudia: mientras hacen esta actividad puedo ordenar los recortes en 4 piloncitos. Los preparo encima de la mesa

7. Práctica I (precisión). Ponemos en tarjetas los elementos que forman la oración con la perífrasis, y que se levanten y lo ordenen (si no hay tiempo lo hacemos oralmente, que se fijen y lo digan, y les preguntamos por ambas colocaciones):

VAMOS + A + PONER + LE + UN PRECIO DE 2 EUROS (6 TROZOS)
 LO + ESTAMOS DISTRIBUYENDO + POR EUROPA (3 TROZOS)
 EL JEFE DE MARKETING + ESTÁ PRESENTANDO + LA (3 TROZOS)
 LO + VAN + A + VENDER + SE (5 TROZOS)

Tiempo estimado: 5 minutos

8. Práctica final:

Mientras Alex hace lo de las cartulinas puedo anotar en la pizarra los puntos, porque falta dónde lo van a promocionar en la ficha de la 95

En grupo (dinámicas: si son 3 en trío, si son 4 en parejas, si son 2 en una pareja: En la práctica final os convertís en los miembros del departamento de venta y marketing de una empresa y:

Tenéis que pensar en un producto nuevo, describirlo y contarnos oralmente los planes que tiene la empresa respecto a ese producto. La ficha de la pág. 95 actividad D es para que sepan de qué tienen que hablar, pero tienen que presentarlo oralmente utilizando la construcción que hemos trabajado. Y añadimos los puntos de: ¿dónde se va a promocionar? (bares, universidades, supermercados, discotecas, etc.) y ¿dónde la van a distribuir? (país, región, etc.)

Ej: *Va a ser un cepillo de dientes de materiales reciclados y formas de animales y lo vamos a promocionar en la televisión para un público infantil.*

- ¿Qué va a ser? → nombre
- ¿Cómo va a ser? ¿Para qué es? → descripción y utilidad
- ¿A quién se lo van a vender? → materiales
- ¿Qué precio va a tener? → precio de venta al público
- ¿De qué colores?
- ¿De qué tamaño?
- ¿De qué forma?
- ¿Dónde lo van a promocionar?
- ¿Cómo lo van a distribuir?

Por si da tiempo (discusión): ¿Que producto creéis que va a tener más éxito? → tiene futuro el producto de los otros? Y por qué? Que anoten si va a tener futuro: SÍ/NO y por qué. Si son dos parejas que lo hablen con la pareja.

Coger feedback sobre las perífrasis y los pronombres. Insistir en que usen los pronombres.

TIEMPO: 15 minutos (10 para planear y 5 para explicar)

TOTAL → 50 (tirando a lo largo)

TRANSCRIPCIÓN: ver fotocopia

Hincapié en el uso.

No vale como futuro. Conocen OD y OI - Y EL SE LO: cuando tenemos le/les con lo/las/los/las.

Sobre el OI les hizo un cuadro con los dos objetos: Se lo di. Podemos recordarlo. Mencionar la posición de los pronombres con la perífrasis estar + gerundio.

Recordamos la forma *estar + gerundio*? Para qué la usamos? (acciones en desarrollo aquí y ahora; algo que está ocurriendo/pasando aquí y ahora)

Futuro: predicción (¿Dónde está Juan? Pues por la hora que es estará en casa, hipótesis, posposición (Reunión de trabajo: Ya te llamaremos). Los pronombres de OD / OI ya los han presentado en clase, pero falta practicarlos.

Anexo 8.3. *Materiales A2*

1. Transcripción del audio de la reunión sobre Pipse Pasión

JEFA: Señores, el motivo de esta reunión es informarles de que Pipse ya está haciendo la nueva bebida con gas.

EMPLEADO 1: ¿Pero no era para el próximo verano?

JEFA: En principio sí, pero hemos cambiado de idea y vamos a empezar el lanzamiento la próxima primavera.

EMPLEADO 2: ¿Y cómo se va a llamar?

JEFA: "Pipse Pasión". Y va a tener un color muy especial: verde clorofila.

EMPLEADO 3: ¡Anda! ¡Como los chicles!

JEFA: Sí, pero más refrescante. Estamos pensando en un público joven y por eso vamos a hacer una promoción fuerte en discotecas, universidades...

EMPLEADO 4: Entonces, no será muy cara, ¿no?

JEFA: No, en principio vamos a ponerle un precio de lanzamiento de 1 euro. De momento, la vamos a distribuir solo en Europa.

EMPLEADO 5: ¿Y dónde vamos a poner la publicidad?

JEFA: En televisión y en radio.

EMPLEADO 6: Oye. ¿Y la botella? ¿Ya está diseñada?

JEFA: No va a tener botella, solo va a salir en lata. Estamos trabajando ahora en su diseño. ¡Va a ser un éxito!

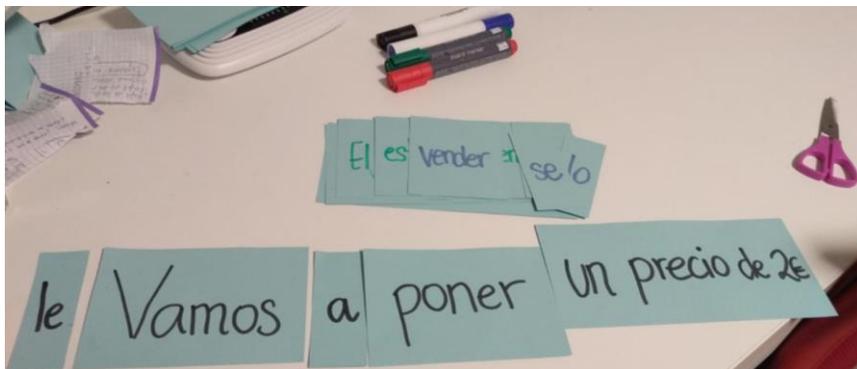
Fuente: Transcripción pista 79: 8. Espionaje industrial. En M. González, F. Martín, C. Rodrigo, y E. Verdía, *Colegas 1: Berufsorientierter Spanischkurs für Anfänger. Lehrbuch mit Audio-CD. A1+A2* (p. 178). Barcelona: Difusión.

2. Sustituye el objeto directo (OD) y el objeto indirecto (OI) de las frases siguientes con los pronombres adecuados. No te olvides del orden cuando aparecen juntos:

- a) Vamos a empezar el lanzamiento la próxima primavera.
- b) En la reunión de mañana vamos a presentar al jefe nuestras propuestas.
- c) ¿Qué vamos a ofrecer a nuestros clientes el año que viene?
- d) Voy a regalar a mis empleados un viaje de empresa.
- e) ¿Y dónde vais a poner la publicidad?
- f) Vamos a aumentar la plantilla el próximo mes.

Fuente: elaboración propia a partir de la transcripción anterior.

2 actividades preparadas



Actividad perífrasis + pronominalización

1 ¿Va a ser con gas o sin gas?				
2 ¿Cuándo va a salir?				
3 ¿De qué color va a ser?				
4 ¿A qué tipo de público va dirigida?				
5 ¿Dónde la van a promocionar?				
6 ¿Dónde la van a distribuir?				
7 ¿En qué medios de comunicación van a hacer la publicidad?				
8 ¿Qué envase va a tener?				

CA actividad 8A de la pág. 93 del manual *Colegas 1*

Anexo 8.4. Fotos pizarra sesión A2 jueves 11 abril

Le vamos a dar
 (le) Pepsi Cola

La vamos a distribuir
 Vamos a ponerle **OI**

NUEVO PRODUCTO

- LUGAR DE DISTRIBUCIÓN: TV, ¿Dónde ponemos la publicidad?, ¿le a + un/los? combinación
- ASPECTO: FORMA, COLOR, TAMAÑO
- PRECIO DE VENTA: €
- FECHA DE LANZAMIENTO (primavera...)
- ¿Para qué? (UTILIDAD)
- Nombre: EMPRESA, PRODUCTO

Yo **veo** a Elena → Yo **la** veo (fem. singular)
 Yo **veo** a Yan → Yo **lo** veo (masc. singular)
 Yo **veo** a Yan y Jon → Yo **los** veo (masc. plural)
 Yo **veo** a Laura y Daniela → Yo **las** veo (fem. plural)

Yo **regalo** una flor a María. > **Le** (sing)
 Yo **les** regalo una flor a Yan y a María. > **les** (plural)

Anexo 9 – Secuenciación sesión C1 jueves 11 abril y materiales utilizados

Anexo 9.1. Guion Clàudia para la clase C1

Plani C1 - aula 416 - 13:15 a 14:45 - 90'

1 FEEDBACK AUDIOGUÍA (5 minutos) → Yo se lo doy a Irene (Julia) SEEHAUS. mirar el manual / PC.

2 PRESENTAR LOS OBJETIVOS DE LA SESIÓN (2 min)
 (ya estarán escritos, los anotaremos antes de empezar)
 Tema: discriminación de géneros en los cambios de publicidad

OBJETIVO LING. 1 → Usar marcadores discursivos para facilitar la comprensión y negociar para llegar a un acuerdo final. **LISTA EN EL PAPELOTE (crear imágenes)**

OBJETIVO LING. 2 → Aprender y/o repasar vocabulario relacionado con la discriminación de géneros. **+ y más, no, tampoco**

OBJETIVO TEMÁTICO → sensibilizarnos ante la publicidad sesgada por cuestiones de género y encontrar relaciones para limpiar la imagen de la empresa y rediseñar la campaña publicitaria.

- dibujar la caja de vocabulario para anotar expresiones / palabras nuevas o relevantes

3 INTRODUCCIÓN DEL TEMA DEL SESGO DE GÉNERO + hacer preguntas (10 min) **escritura "SESGO DE GÉNERO" en tarjetas**

¿Se hace la misma publicidad para mujeres y hombres? (deporte, perfumes, productos de limpieza, juguetes, etc.)

¿Se presenta igual a los hombres y mujeres en los anuncios?

¿Se observa un sesgo de género en la publicidad infantil? (initial name, colores, los nombres para los niños, creativos, etc.)

¿Qué efectos tienen este tipo de anuncios en el consumidor? (comparar la situación en la sociedad? ¿por reducción en sales de género en la sociedad?)

4 CASOS DE ANUNCIOS PUBLICITARIOS DONDE HAYA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO (10 minutos)

5 PUESTA EN COMÚN DE LOS HALLAZGOS (5 minutos)

6 ANUNCIO "CARREFOUR → Con "C" de..." (10 minutos)
 + EXPLICAR LA TAREA FINAL + FICHA TÉCNICA

7 LECTURA DE LA NOTICIA (10 minutos)

8 FACE-TO-FACE: DISCUSIÓN (10 minutos) → **Minutell de la instrucción y hacer el face-to-face todas**

Individualmente, con nuestra ayuda, deben preparar el lugar de quienes hicieron la publicidad (Dep. de Marketing de Carrefour) y deben pensar

en qué fallaron y en una cartulina deben apuntar ideas sobre cómo solucionar el problema. **limpiar la imagen, diseñar el producto, ¿cambiar la publicidad?**

9 PUESTA EN COMÚN PAREJAS / TRÍO (30 minutos)

Poner en común lo que cada una pensó y decidir cuál es la mejor idea para luego crear entre todas una nueva campaña publicitaria que limpie la imagen de la compañía. Entre ellas pensarán inmediatamente en los criterios para decidir cuál es la mejor de ellas (trata la negociación).

• **Diana de la instrucción** 20 preparación y 5+5 de presentación

→ **Criterios que debe incluir la propuesta**

ESLOGAN	SOPORTE	TIPO DE MENSAJE	QUÉ TIPO DE IMÁGENES
---------	---------	-----------------	----------------------

5 minutos por grupo para presentar

JUEVES 11 ABRIL - NIVEL C1 - Tiempo: 90 min. De 13.15 a 14.45. Aula cooperativa (416)

INICIO DE CLASE:

Feedback audioguía - (5 minutos)

Elementos positivos	Elementos para mejorar
SEEHAUS (IRENE Y GIULIA)	
Pronunciación: entonación y velocidad de elocución adecuadas.	Faltaría explicar el trayecto para llegar a pie desde el metro. También hubiera sido interesante poner qué otro transporte te lleva hasta allí (todas: U6 y U3): bus, tranvía.
Da sugerencias: te sugerimos pedir una bebida y sentarte en una de las bancas..., puedes llevarte comida de casa, etc. Advertencias: para que no te vayas a decepcionar (y dice los horarios de apertura)	Director → el jefe de cocina / chef
Jardín Inglés - Englischer Garten → traducción del término para facilitar la comprensión	
Riqueza léxica: patrón de variabilidad, llenarse de vida, la atracción más visitada, etc. Utilización de sinónimos con el fin de no repetir constantemente las mismas palabras: jardín, parque...	
Cierre agradable, no forzado, fluye cómodamente en la audioguía.	
El ritmo de la narración es agradable y fluye adecuadamente, gracias a la riqueza de conectores y estructuras sintácticas.	
TU MÜNCHEN (IRENE)	
El ritmo de la narración es agradable y fluye adecuadamente, gracias a la riqueza de conectores y estructuras sintácticas.	Me pareció escuchar: ¿Cuarenta punto ocho cuatro uno estudiantes? (¿40.841?)
La entonación es clara y se adapta perfectamente	Error "tontería": actualmente, 2018 (estamos a

al formato.	2019)
Advierte de una posible confusión con el nombre de la parada de metro.	
Cierre agradable, no forzado, fluye cómodamente en la audioguía.	
HIRSCHGARTEN (ANA)	
Empieza presentándose y durante la grabación habla como si fuera camarera del restaurante. Esto le da un toque de originalidad.	Marcar más las pausas de las comas o puntos seguidos al momento de narrar.
Uso de recursos auditivos como el sonido de gente bebiendo y comiendo, de niños jugando, acompañamiento de música, etc. Hacen divertida y entretenida la audioguía.	Revisar pronunciación de <i>g</i> y <i>q</i> (<i>gigantes</i> y <u>quinientos</u>). delicias (la <i>c</i> la pronuncia como <i>k</i>)
Nos cuenta información interesante sobre el lugar desde un punto de vista personal, poniéndose en el papel de la dueña del restaurante.	Tener cuidado con cómo nos dirigimos al destinatario de la audioguía y ser coherentes: <i>tú</i> o <i>usted</i> , uso de modales o imperativos (<i>ir allí</i> → <i>puedes ir allí</i> , <i>dirígete allí</i>).
Es clara en sus explicaciones y la guía cumple adecuadamente con su objetivo.	Cambios en la posición del acento de la palabra: tránvia no, tranvía encontráras no, encontrar <u>ás</u> fútból no, f <u>ú</u> tbol
	Problema de léxico y concordancia → Sinientos personas (¿quinientas, tal vez?)

1. INICIO DE CLASE - (5 minutos)

Feedback audioguía: Clàudia: Seehaus (Glulia), Meritxell: ANA, Diana: ANA, Alex: TU (Irene)

2. Presentar los objetivos de la clase (2 minutos) (claudia):

- OBJETIVO LINGÜÍSTICO 1: Usar marcadores discursivos para facilitar la intercomprensión y negociar para llegar a un acuerdo global.
- OBJETIVO LINGÜÍSTICO 2: Aprender y/o repasar vocabulario relacionado con la discriminación de género.

MARCADORES DISCURSIVOS:

- Expresar acuerdo / desacuerdo: totalmente de acuerdo, no lo acabo de ver, tienes toda la razón, no estoy de acuerdo con..., etc.

- Ordenadores: antes que nada, para empezar, primeramente, en segundo lugar, de igual forma/modo/manera, a modo de conclusión, para concluir, en síntesis, en definitiva, para resumir.
- Aclarar y pedir aclaraciones: es decir/o sea/esto es, por lo tanto, ¿a qué te refieres con...?, ¿qué quieres decir con...?
- Añadir información: asimismo, por otro lado, por otra parte, en otro orden de cosas, etc.
- Presentar un punto de vista: personalmente, en mi humilde opinión, a mi parecer.
- Aludir a temas u opiniones: respecto de, en lo que atañe a, sobre, en lo tocante a, con referencia a, en relación con.

- OBJETIVO TEMÁTICO: Sensibilizarnos ante la publicidad sesgada por cuestiones de género y (más específicamente) encontrar soluciones para limpiar la imagen de una empresa y rehacer la campaña.

3. Introducir el tema de sesgo de género y hacer algunas preguntas (10 minutos: Clàudia + todas)

- ¿Se hace la misma publicidad para mujeres y hombres?
- ¿Se presenta igual a hombres y mujeres en la publicidad?
- ¿Se observa un sesgo de género en la publicidad infantil?
- ¿Qué efectos tienen este tipo de anuncios en el consumidor?

4. Pedirles que busquen casos de anuncios publicitarios donde haya discriminación de género.

Incluir imágenes y decirles que lo pueden buscar en cualquier lengua. Vamos anotando el vocabulario que va saliendo, hacer una previsión: *equidad de género, igualdad de género, sexismo, discriminación por cuestiones de género, discriminación sexual, sesgo (los hombres aparecen como los líderes, y las mujeres en segundo plano), machismo, estereotipos de género, roles de género, binarismo (hombre - mujer, rosa - azul, masculino - femenino), actitud misógina (odio o aversión hacia las mujeres), visión retrógrada, micromachismo, machismo (el hombre por naturaleza es superior a la mujer), sexualización de la mujer, mujer-objeto, violencia discursiva, etc.*

(10 minutos)

5. Puesta en común del anuncio que encontraron. (5 minutos)

6. Presentar el anuncio publicitario de Carrefour, explicar la tarea final y preguntar:

¿Qué creen acerca de esa publicidad? ¿Qué observan? (10 minutos)



*Ficha técnica:

- Fecha: agosto 2018
- Lugar: Argentina
- Soporte: paneles en el supermercado Carrefour

- Empresa: Carrefour
- Destinatarios de la publicidad: Familias

7. Leer la noticia: (10 minutos)

https://www.eldiario.es/micromachismos/campana-publicitaria-sexista-Carrefour-Argentina_6_799030113.html

8. Individualmente, con nuestra ayuda, deben ponerse en el lugar de quienes hicieron la publicidad (equipo del departamento de marketing de carrefour), deben pensar en qué fallaron y en una cartulina deben apuntar ideas sobre cómo solucionarían el problema. Face-to-face con nosotras **(10 minutos)**

9. Luego, en parejas o tríos, deben poner en común lo que cada una pensó y decidir cuál es la mejor idea para luego crear entre todas una nueva campaña publicitaria que limpie la imagen de la compañía. Entre ellas pensarán inmediatamente en los criterios para decidir cuál es la mejor (de eso trata la negociación). **(30 minutos)**

20 minutos de preparación y 5 + 5 de presentación

- Debemos decirles qué deben incluir en la propuesta:
 - Eslogan
 - Soporte
 - Tipo de mensaje
 - Qué tipo de imágenes

Presentación de la tarea: 5 por grupo

DESARROLLO CLASE JUEVES 11 DE ABRIL - Reunión con Carmen sobre C1. *Feedback* que nos da para acabar de perfilar la secuencia.

FORMULAR OBJETIVOS DE LA CLASE → plantear un objetivo de lengua en sentido de comunicación y uno temático. Idea: sensibilizar ante este tipo de publicidad y buscar opciones para solucionarlo (objetivo temático). Presentarles los objetivos al principio. Competencia oral y negociación. Darles marcadores discursivos, escribirlos en papelotes previamente. Sacar conectores del PCIC y del libro de Expertos.

(paso previo) → 1o enseñar las imágenes del tenis para sacar ideas. Podemos introducir vocabulario aquí (a continuación, una previsión): sexismo, discriminación por cuestiones de género, sesgo

PUNTO 3 (primer paso) → 1o formularles los objetivos y que busquen ellos → sesgo de género en publicidad (discriminación por razón de género). Que el punto 3 sea el punto 1 (activación de conocimientos a partir de preguntas). ¿Se presenta a hombres y mujeres de la misma manera? Presentar una imagen y que describan lo que pasó.

Imagen - artículo **Imagen- artículo** → Podrían aportar ya ideas sobre el punto 4: en qué han fallado, qué imagen discriminatoria se presenta. Que hagan un esquema de las ideas que sacan.

Darles información concreta sobre la tarea final → Carrefour, Argentina, etc. ¿QUÉ deben incluir? Un eslogan? Qué soporte? Qué tipo de imágenes? Mensaje?

Fundir el punto 4 y 5 en uno para que tengan más tiempo para prepararse en grupo su tarea. Leyendo la noticia ya pueden sacar ideas para limpiarlo. Fundir los puntos en un cara a cara, qué haríais de otra forma, qué ha fallado: hacerlo individual con ellas. Que queden ideas por escrito, luego esas ideas se las llevan a su pareja y empiezan a trabajar y a preparar la tarea. Se les puede dar un papel DIN A 3 y que escriban ideas para su tarea.

TAREA FINAL: proponer una nueva campaña que limpie la metedura de pata de Carrefour.

Ficha técnica de la noticia → fecha, lugar (supermercado), etc.

En lugar de verlo como opción B integrarlo y verlo como dos ámbitos diferentes.

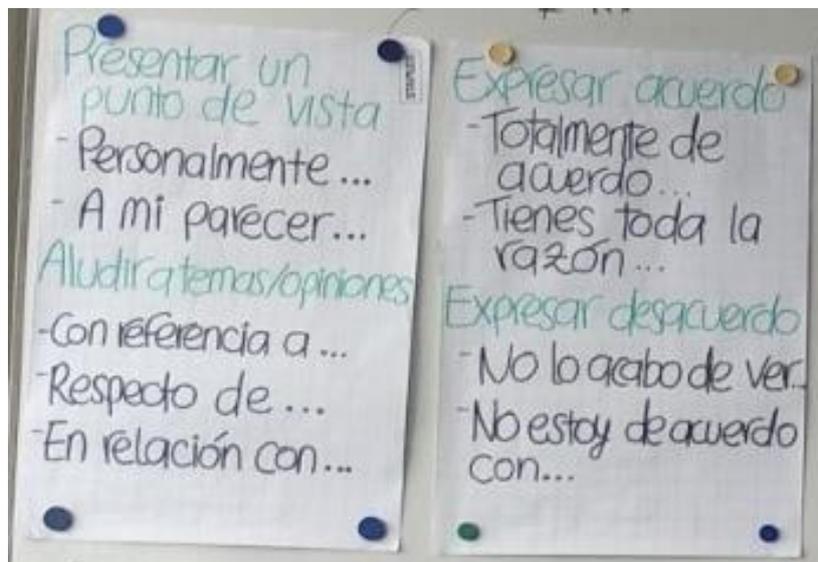
Que busquen un anuncio de este tipo en cualquier lengua.

1. FEEDBACK AUDIOGUÍA
2. PRESENTAR OBJETIVOS
3. INTRODUCIR TEMA SOBRE SESGO DE GÉNERO Y HACER PREGUNTAS
4. IMAGEN DE TENIS Y DISCUSIÓN
5. IMAGEN DE CARREFOUR Y NOTICIA
6. HACER PUNTOS 4 Y 5
7. TAREA FINAL (DISEÑAR UNA CAMPAÑA)- deben incluir un eslogan, qué tipo de publicidad (soporte), que tipo de imágenes, qué tipo de mensaje
8. PUESTA EN COMÚN

Anexo 9.3. Materiales C1



Imagen sexista de la noticia sobre Carrefour



Papelones con conectores diversos

La publicidad sexista de Carrefour en Argentina: ellos campeones y constructores, ellas cocineras y coquetas

La campaña de Carrefour ha sido tachada de machista y sexista por referirse a las niñas como amas de casa y a los niños como campeones. 

La conocida marca francesa de supermercados ya ha pedido disculpas y ha retirado la campaña con motivo del Día del Niño en Argentina.

Micromachismos  Seguir a @Micromachismos

37 comentarios

01/08/2018 - 17:21h



Ellos campeones y constructores, ellas cocineras y coquetas. Este es el mensaje que reflejaba la polémica campaña que Carrefour ha tenido que retirar de sus locales en Argentina tras las críticas de machismo y sexismo.

Los eslóganes de la campaña comercial de Carrefour en Argentina con motivo del Día del Niño por el 19 de agosto eran: "Con 'C' de campeón, con 'C' de cocinera" y "Con 'C' de constructor, con 'C' de coqueta". En los carteles publicitarios colocados en sus locales, la empresa hacía una pronunciada diferencia sexista. Estos consistían en la fotografía de un niño junto a un coche y una niña jugando con una pequeña cocina, y otro en el que aparece un niño con herramientas vestido con un mono de trabajo junto a una niña sentada en una silla.

Al reproducir los estereotipos de género tradicionales en los que la mujer debe quedarse en casa cocinando y el hombre hacer el resto de tareas, las imágenes no han tardado en ser calificadas de machistas y sexistas por los internautas. Los estereotipos anacrónicos, sin tener en cuenta la equidad de género ni reparar en la sensibilidad social actual, fueron repudiados.

Juer la que ha liado el Carrefour en Argentina...

No les vamos a sellar porque ya han pedido disculpas, pero tela la campaña... Las imágenes hablan por sí mismas. [@carrefourargpic.twitter.com/M5Hrrkzpqz](https://twitter.com/carrefourargpic)

— El Machistómetro (@Machisstometro) [31 de julio de 2018](#)

Carrefour con "C" de campeón para el varoncito y "C" de cocinera para la nena, no creo ayude a la igualdad de género, [#Argentina](#). Mi hija de 14 años que este fin de semana va a un workshop en Google para nenas sobre Als discrepa con el mensaje ideológico. [#Feminismo#NiUnaMenospic.twitter.com/6P29KvxeA3](#)

— Fabián Banga 🙌🏻 (@fabianbanga) 31 de julio de 2018



Ante la repercusión y el revuelo levantado, la empresa no tardó en reconocer su error, rectificar y retirar los carteles. Carrefour ha pedido disculpas asegurando que "ha sido un error" y que "de ninguna manera" representa lo que la empresa piensa y hace en materia de diversidad.



También en Chile, en plena promoción de juguetes antes del Día del Niño, se ha observado la

misma situación, pero en este caso en un catálogo de la cadena Falabella. En las páginas de la revista se diferencia entre "juguetes para niños", junto a la imagen de un pequeño científico, y "juguetes para niñas", como una máquina de coser.

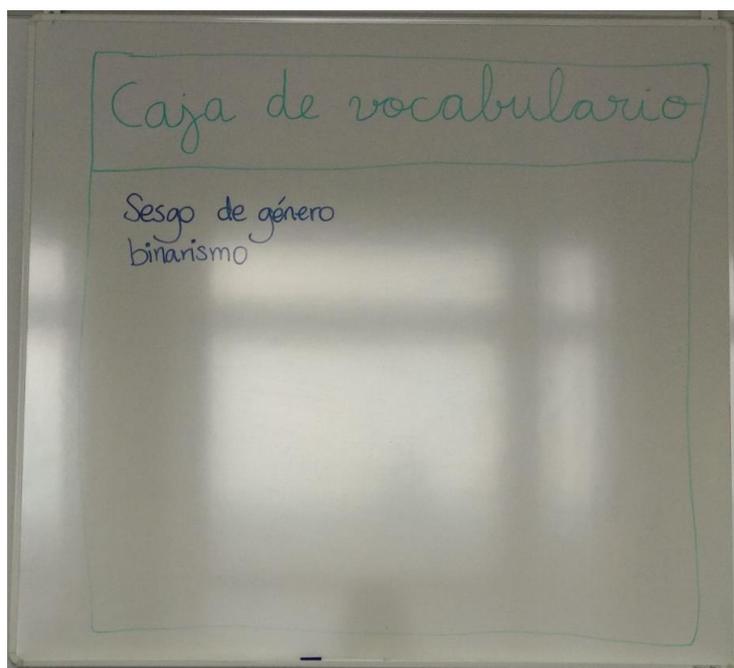
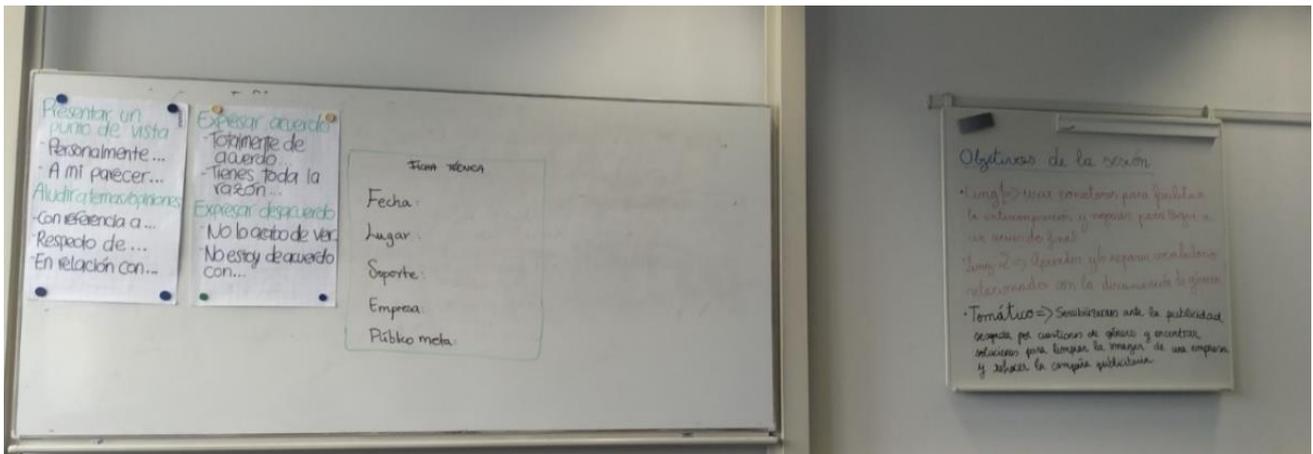


Catálogo de la tienda chilena Falabella

Noticia extraída de *Eldiario*: https://www.eldiario.es/micromachismos/campana-publicitaria-sexista-Carrefour-Argentina_6_799030113.html

Artículo de periódico para la sesión del 11 de abril

Anexo 9.4. Fotos pizarra sesión C1 jueves 11 abril



Anexo 10 – Secuenciación sesión B2 (Maricel) lunes 15 abril y materiales utilizados

Anexo 10.1 Guion Clàudia para la clase B2 (Maricel)

Alma, Maricel y Jacqueline y

Lunes 15/04 - B2 → 8:50 a 10:20 - (522)

1 8:50 a 9:35 - Diana y Meritxell
2 9:35 a 10:20 - Clàudia y Alexandra

(A) PRESENTACIÓN DEL USO "EXPRESAR OPINIONES"
(10-12 minutos)

Lectura del periódico "Conexión empresa" con aportaciones de # emprendedores que opinan sobre qué creen que va a pasar en un futuro con su empresa (lectura en libros de ELE), teniendo en cuenta que la tecnología está sustituyendo los libros en papel. Los alumnos leen los textos y marcan qué formas están en ind. y cuáles en subj. Luego se recogen en la pizarra (en el Power Point o método de corrección) COMENTAR

A LOS ESTUDIANTES SI LO SUBIREMOS A MOODLE - (MARICEL) 7

IND 7 SUBJ 7

si no hay tiempo la ponemos alex o yo en el Power

(B) IDENTIFICAMOS OPINIONES EN INDICATIVO Y EN SUBJUNTIVO
(15 minutos)

Cuando tengan las formas y nos aseguramos de que no falta nada, reflexionamos juntos sobre los criterios: cuando creen que las opiniones se ponen en indicativo y cuando en subjuntivo. (Trabaja sobre la tabla del Power Point e ir cambiando las diapos de teoría).

¿Por qué algunas formas van en indicativo? y otras en subjuntivo?

1 => VERBOS DE OPINIÓN CON ESTRUCTURA AFIRMATIVA (INDICATIVO)

parecer / considerar / pensar / creer que + IND → declaramos afirmamos el contenido de la oración introducida por que. Para el hablante es un hecho. Es cierto.

* Me parece bien que hagamos la reunión. => valoración sobre un hecho = SUBJUNTIVO

2 => VERBOS DE OPINIÓN CON ESTRUCTURA NEGATIVA (SUBJUNTIVO)

No + parecer / considerar / pensar / creer que + SUBJ → negamos el contenido de la subordinada. Para el hablante no es una realidad, rechaza el contenido, lo pone en duda / cuestión.

3 => (NO) DUDAR QUE + SUBJUNTIVO

Dudar siempre se escribe en subjuntivo, aunque tenga un NO delante, porque por sí solo ya expresa duda / incertidumbre sobre el contenido de la subordinada. Pensemos: Nos cuestionamos el contenido.

NO → ponemos en cuestión algo que ha dicho otra persona. Para el hablante no hay duda, pero puede haber otra persona que lo vea así.

Es subjuntivo normalmente en los casos: subjetivamente, interrogación, duda, valoración, etc.

4 => CONFIAR EN + ¿?

Dependiendo del significado que le damos va en SUBJ o IND

① Confío en que tengamos siempre la suerte de nuestro lado.
↓
hellen: tener la esperanza de algo. Expresamos el sentimiento de cómo nos gustaría que sucediera algo; pero no sabemos si será así o no.

② Confío en que el monarca es nuestro.
IND: estamos seguros de ello. Grado de seguridad elevado.

5 => OTRAS EXPRESIONES + QUE + SUBJUNTIVO

MIRAR HOJA ANTERIOR
cómo hacemos uso
de la cultura del
relativismo

→ Estoy sorprendido/a de + SUBJ

→ Estoy contento de que + SUBJ

→ Más vale que + SUBJ

• Estamos valorando un hecho; haciendo un comentario sobre una realidad existente

Estamos haciendo una advertencia que todavía no se ha hecho realidad. Es como una idea virtual referida al futuro. → *man d better times*

6 => ORACIONES IMPERSONALES → Es + adj / sust + que + SUBJ

① Es normal / importante / inevitable / imprescindible / crucial + que + SUBJ

② Es una lastima / una pena / un puntazo + que + SUBJ

como en las estadísticas estamos haciendo una valoración personal de la información introducida por que. Simplemente hacemos un comentario sobre un hecho.

"Es normal que pienso en el futuro de tu empresa" } no decíamos info nueva, opinamos sobre un hecho.

7 => ORACIONES IMPERSONALES → Es + adjetivo / sust + que + IND

con oraciones como "Es cierto / evidente / obvio que" utilizamos el indicativo porque estamos expresando algo que es un hecho real. Ej. Boya ~~el~~ ^{perdida} ~~examen~~ ^{seguridad} ~~seguridad~~

si ponemos un NO delante del verbo no es como con el "No creo" o "No pienso" → negamos el contenido de la subordinada. Para nosotros no es un hecho. Por lo que llamamos el subjuntivo; modo de la irrealidad. No estamos asegurando nada.

(C) PEQUEÑA COMPROBACIÓN ANTES DE LA PRÁCTICA (5 minutos)

(D) PRÁCTICA FINAL DE LENGUAJE (10 minutos) + 10

(E) RESUMEN DE TODA LA SESIÓN (3 minutos)

Anexo 10.2. Planificación completa B2 (Maricel)

Lunes 15 de 8.50 a 10.20 → máximo de 10 alumnos. AULA 522

I PARTE SUBJUNTIVO (Meritxell y Diana)

1. Objetivos de la clase: repasar el presente de subjuntivo y dos de sus usos: opiniones y condiciones (2 minutos)
2. Presentación de las formas del subjuntivo
 - Activación de conocimientos previos. (Actividad con oraciones en subjuntivo e indicativo) (5 minutos)
 - Explicación rápida de las reglas de conjugación y ejercicio de práctica (10 minutos)
3. Presentar subjuntivo (condición)
 - Actividad imágenes página 29 (8 minutos)
 - Aclaración y resumen del tema (5 minutos)
4. Ejercicio de práctica (10 minutos + 5 min de puesta en común)

II PARTE SUBJUNTIVO (Clàudia y Alexandra)

Nuestra presentación del uso de “expresar opiniones” (uso 2) se divide en 4 partes (A, B, C, D y E). La A y B son más de reflexión teórica, la C es una pequeña comprobación y la D es una práctica de debate. La E un repaso de objetivos de la clase (45 minutos en total).

NOTA PARA MARICEL: Aquí presentamos el guion pero también apuntes de teoría para nosotras, que luego en el Power Point que te hemos compartido se recogen para los alumnos a modo de resumen y adaptándolo a su nivel y a que no son lingüistas.

A y B → Clàudia

C, D y E → Alexandra

A. Presentación del uso: lectura del periódico con aportaciones de distintos empresarios que opinan sobre qué creen que va a pasar en un futuro con su empresa, teniendo en cuenta que la tecnología está sustituyendo los libros en papel: (10-12 minutos)

VER FOTOCOPIA “EXPRESAR OPINIONES” → enlace desde Drive (Periódico: *Conexión empresa*)

Partimos de la fotocopia, dividimos la pizarra en 2 con una línea y les decimos que se lean lo que dicen los cuatro empleados y que salgan a la pizarra a escribir de todas las formas subrayadas las que van en indicativo y las que van en subjuntivo. // o en un documento Word.

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Creo que nuestras ventas se reducirán	No pienso que los manuales clásicos desaparezcan
Considero que tenemos que hacer	Es una lástima que la tecnología lleve consigo
Es verdad que nuestro negocio está notando	Es inevitable que tengamos altibajos

Otras expresiones + que + SUBJUNTIVO

- Estamos sorprendidos de que los libros estén en peligro de extinción.
- Está contento de que le hayan contratado en la empresa.
- Más vale que hagamos una previsión de futuro.

CON ORACIONES IMPERSONALES:

Es + adjetivo/sustantivo + que + SUBJUNTIVO

(No) es + adjetivo/sustantivo + que + subjuntivo = (No) es + adjetivo/sustantivo + infinitivo

- Es normal que pensemos en el futuro de nuestra empresa. (/Es normal pensar en el futuro de nuestra empresa)
- Es una lástima que la digitalización vaya a afectar nuestra empresa.
- Es crucial que sepamos cuándo actuar para disminuir las pérdidas.
- Es importante que estemos preparados para adaptarnos a cambios repentinos.

- Es posible que mañana tengamos una reunión con el departamento de RR. HH.

Es + adjetivo/sustantivo + que + INDICATIVO

Es + adjetivo/sustantivo + que + indicativo (expresamos evidencia o seguridad, certeza)

- Es cierto/evidente/verdad que la tecnología está sustituyendo los libros en papel.
- Tengo la certeza de que en unos años nuestra competidora, la digitalización, tendrá más fuerza.

* Pero: No es verdad/cierto que la tecnología esté sustituyendo los libros en papel

C. Pequeña comprobación antes de la práctica (expresión oral): 5 minutos

Por parejas (o individual si son 3 alumnos) deberán escribir en su cuaderno dos frases expresando su opinión sobre el texto de la fotocopia utilizando una forma en indicativo y una en subjuntivo. Pueden opinar sobre lo que dicen los empleados o pueden expresar su propia opinión sobre el tema. Y les damos un ejemplo. Por ejemplo, "Estoy de acuerdo con María, también creo que la tecnología sustituirá los libros algún día".

Pedirles que utilicen expresiones de la página 31 (compendio de marcadores discursivos propios de los debates y negociaciones).

D. Práctica final de lenguaje (+interacción oral): 10 minutos

Práctica oral sobre un tema X, introducido por una afirmación, en el que los alumnos tendrán que expresar sus opiniones utilizando las formas aprendidas. Les damos tres temas en la pizarra y que elijan uno cada grupo / pareja. Los temas pueden repetirse, si quieren. Tienen que hablar durante 7-8 minutos en el seno del grupo sobre ese tema. Les ponemos en situación: están en una comida de empresa y en los grupos salen en la conversación los temas que han elegido.

Pedirles que utilicen expresiones de la página 31 (compendio de conectores propios de los debates y negociaciones).

Temas que sugerimos:

- 1) *El Brexit tendrá consecuencias negativas para la economía de Alemania y de todo Europa.*
- 2) *La sostenibilidad tendría que ser la principal preocupación de todas las empresas.*

3) *En Alemania las mujeres todavía se encuentran en una situación de desigualdad laboral.*

E. Resumen de lo que hemos aprendido: 3 minutos

- 2 usos: expresar condiciones y expresar opiniones
- Remitir a las páginas del libro donde tienen una explicación de cada forma y función, así como un cuadro recordatorio de cómo se forma el subjuntivo y los cambios vocálicos. Consultorio en las páginas 30 y 31.
- OPCIONAL: hacer un Power Point resumen de apoyo con las partes de Meritxell y Diana y las de Alex y Clàudia

EXTRAS (INFO SOBRANTE)

PRESENTACIÓN DEL LENGUAJE MARICEL: indicaciones que nos dio el lunes 8 de abril

El próximo tema es el subjuntivo. Unidad 2 (consultorio gramatical). El tema que les tocaría es el presente de subjuntivo (las formas las tendrían que conocer). No es un tema nuevo para ellos. Lo ven en el 4º semestre. En el B1 ya ven el subjuntivo (en *Colegas 2*). Las formas son las mismas que en el imperativo negativo. No las dominan. PARA EL JUEVES. Comunicativo – temas laborales. El material puede ser propio, creado. Libertad.

Identificación del lenguaje
Reflexión de uso
Reflexión de forma
Sistematización
Comprobación
Práctica de precisión
Práctica de fluidez

Presentar los temas y hacer 1 o 2 ejercicios. En el caso del subjuntivo podemos hacer más ejercicios. Es un tema más denso. 2 y 2, en parejas. 45 minutos cada pareja (90 minutos). Cada pareja hace una función. Libertad para prepararlo como queramos. El jueves le enviamos el plan de clase, qué es lo que vamos a hacer.

Opción a) 1 pareja hace la presentación teórica, se concentra en las formas, y la otra hace los usos.

Opción b) 1 pareja hace las formas y empieza la 1ª función, y la otra acaba la 1ª función y empieza la 2ª.

Los usos son:

- 1 es expresar opiniones.
- 1 es expresar condiciones

Las 4 tomar el subjuntivo como tema, 2 presentan la función de expresar opiniones. Marcar la distinción indicativo – subjuntivo (algunas van en indicativo, otras en subjuntivo).

Presentar la teoría, ejercicio del libro y crear otro ejercicio. Combinar dinámicas (individual, parejas o en grupo). Pensar en cómo adaptar las cosas si vienen menos estudiantes. Como gestionarlo, poca gente podemos darles más *feedback*. Mandárselo por correo. Jueves o viernes.

Pág. 30 – consultorio gramatical
Tener claro el uso del subjuntivo (como docentes).

Conexión empresa

Tu periódico empresarial de confianza

1,50 € (España)

15 de abril de 2019

Hoy vamos a conocer la opinión de cuatro empleados de la editorial española líder en libros de español como lengua extranjera (ELE), *ELEcción*. Nos hablan de cómo ven el futuro de la empresa, teniendo en cuenta que, en la actualidad, con el advenimiento y expansión de las nuevas tecnologías, los libros de texto corren el riesgo de ser reemplazados completamente por sus versiones electrónicas en un futuro próximo.

María, 25 años. Trabaja en el departamento de Edición

Creo que nuestras ventas se reducirán un poco, pero siempre habrá gente amante del papel. Por lo tanto, no pienso que los manuales clásicos desaparezcan pronto, aunque considero que tenemos que hacer una previsión de futuro. Es una lástima que la tecnología lleve consigo estas consecuencias...



Joana, 40 años. Jefa del departamento de Ventas y Marketing



Como jefa de la sección de ventas y marketing, es verdad que nuestro negocio está notando desde hace tiempo las consecuencias de la disminución de compra de libros en papel. De todos modos, y, sinceramente, no parece que otra empresa del sector supere a la nuestra en un futuro cercano, porque confiamos en que el monopolio es nuestro.

Borja, 32 años. Trabaja en el departamento de Distribución

Es inevitable que tengamos altibajos de aquí a 50 años, puesto que es cierto que cada vez se trabaja más por ordenador. Sin embargo, dudo que nuestras ventas bajen demasiado. Eso sí, más vale que estemos preparados para asumir el cambio en un futuro.



Rodrigo, 53 años. Jefe del departamento de RR. HH.

Hace tiempo que pienso que en esta empresa debemos empezar a pensar en nuestro futuro como líderes en manuales de ELE. Entonces es evidente que necesitamos hacer un

*

reset y plantearnos si queremos dedicarnos exclusivamente al libro digital o seguir en papel solo con nuestro público de confianza. Esto último conllevaría muchas reducciones de plantilla..., pero confío en que tengamos siempre la suerte de nuestro lado.



Fuente: elaboración propia

El presente de subjuntivo

— La expresión de condiciones y de opiniones —

El presente de subjuntivo: su formación

El presente de subjuntivo con los **verbos regulares** se forma con las siguientes terminaciones:

	TRABAJAR	APRENDER	ESCRIBIR
(yo)	trabaje	aprenda	escriba
(tú)	trabajes	aprendas	escribas
(él/ella/usted)	trabaje	aprenda	escriba
(nosotros/as)	trabajemos	aprendamos	escribamos
(vosotros/as)	trabajéis	aprendáis	escribáis
(ellos/ellas/ustedes)	trabajen	aprendan	escriban

El presente de subjuntivo con los **verbos irregulares** por general se forma teniendo en cuenta los **cambios vocálicos** y **consonánticos** que se dan en el presente del indicativo:

- **Cambios vocálicos:** e → ie / o → ue

	COMENZAR	PODER
(yo)	comience	pueda
(tú)	comiences	puedas
(él/ella/usted)	comience	pueda
(nosotros/as)	comencemos	podamos
(vosotros/as)	comencéis	podáis
(ellos/ellas/ustedes)	comiencen	puedan

• Cambios consonánticos:

Presente de indicativo

hacer → **hago** conocer → **conozco** tener → **tengo** salir → **salgo**

Presente de subjuntivo

hacer → **haga** conocer → **conozca** tener → **tenga** salir → **salga**

Sin embargo, algunos verbos presentan una **raíz totalmente irregular**:

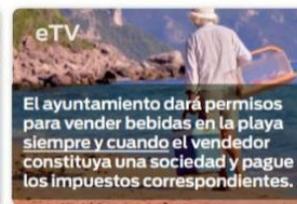
	HABER	IR	SER
(yo)	haya	vaya	sea
(tú)	hayas	vayas	seas
(él/ella/usted)	haya	vaya	sea
(nosotros/as)	hayamos	vayamos	seamos
(vosotros/as)	hayáis	vayáis	seáis
(ellos/ellas/ustedes)	hayan	vayan	sean

*Libro Expertos B2 pág. 30

¡Vamos a practicar el subjuntivo!

Completa las oraciones con la forma correcta del verbo en presente de subjuntivo.

1. No creemos que al director le _____ (*parecer*) una propuesta muy original.
2. Es posible que la reunión de mañana _____ (*empezar*) a las 10:00, una hora más tarde.
3. Marcos recomienda que (vosotros) _____ (*ser*) prudentes.
4. Me gustaría mucho que un día de estos (tú) _____ (*venir*) a vernos y _____ (*pasar*) un rato con nosotros.



* Imágenes tomadas del libro Expertos B2 Pág. 29

¿Cómo expresar condiciones?

El **verbo** que sigue a la conjunción va siempre en...

indicativo:

- (solo) *si*

subjuntivo:

- (solo) *con la condición de que*
- *solo en caso de que*
- *siempre y cuando*
- *siempre que*

¡Queremos una mejora laboral!

Sois trabajadores de una empresa y habéis decidido **hacer huelga** debido a las **malas condiciones** que os ha comenzado a imponer la compañía en la que trabajáis. En una **reunión con el jefe**, decidís exponerle vuestras **4 condiciones** a fin de volver al trabajo. Sois miembros del sindicato y tenéis que redactarlas.

Las **nuevas condiciones** implican lo siguiente:

- Reducción de sueldo y de vacaciones pagadas
- No reconocimiento de horas extras
- Imposibilidad de promoción
- Reducción de la baja maternal/paternal

Ejemplo: *Aceptaremos volver a nuestros puestos de trabajo **con la condición de que** las horas extras **sean** remuneradas.*

¿Cómo expresamos opiniones con el presente de subjuntivo?

Docentes: Alexandra Silva y
Clàudia Tarragó



Identificamos opiniones en indicativo y en subjuntivo

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Creo que nuestras ventas se reducirán Considero que tenemos Nuestro negocio está notando Confiamos en que el monopolio es nuestro Es cierto que cada vez se trabaja Pienso que en esta empresa debemos Es evidente que necesitamos hacer un reset	No pienso que los manuales desaparezcan Es una lástima que la tecnología lleve No parece que otra empresa supere Es inevitable que tengamos altibajos Dudo que nuestras ventas bajen Más vale que estemos preparados Confío en que tengamos siempre

Identificamos opiniones en indicativo y en subjuntivo

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Verbos de opinión con estructura afirmativa: creo que, pienso que, me parece que , etc. Confiar en que + IND Es + adjetivo/sustantivo + indicativo: Es evidente que, es obvio que , etc.	Verbos de opinión con estructura negativa: no creo que, no pienso que , etc. (No) dudar que + SUBJ (No) confiar en que + SUBJ Otras expresiones + que + subjuntivo (más vale que, estoy contento/a de que, estoy sorprendido/a de que) Es + adjetivo/sustantivo + subjuntivo: Es normal que, es una pena que , etc.

¿Por qué algunas formas van en indicativo y otras en subjuntivo?

VERBOS DE OPINIÓN CON ESTRUCTURA AFIRMATIVA (INDICATIVO)

parecer/considerar/pensar/creer que + INDICATIVO → el hablante declara/afirma el contenido de la oración introducida por *que* (= la oración subordinada). Para él es un hecho, es cierto.

- Ej 1 (María): Creo que nuestras ventas se reducirán.
 Ej 2: Me parece que las ventas han tenido éxito en España.
 Ej 3: Pienso que no debemos promocionar el producto por televisión.

Sin embargo... → Me parece bien/mal que mañana **hagamos** la reunión. (VALORACIÓN SOBRE UN HECHO = SUBJUNTIVO)

VERBOS DE OPINIÓN CON ESTRUCTURA NEGATIVA (SUBJUNTIVO)

No + parecer/considerar/pensar/creer que + SUBJUNTIVO → negamos el contenido de la oración introducida por *que*. Para el hablante no es una realidad. Rechaza el contenido, lo pone en duda/en cuestión.

- Ej 1 (María): **No** pienso que los manuales clásicos desaparezcan pronto.
 Ej 2 (Joana): **No** parece que otra empresa del sector supere a la nuestra.

¿Por qué algunas formas van en indicativo y otras en subjuntivo?

(NO) DUDAR QUE + SUBJUNTIVO

El verbo *dudar* se escribe siempre en subjuntivo, porque por sí solo ya expresa duda/incerteza sobre el contenido de la oración subordinada introducida por *que*. Cuando tiene un NO delante también va en subj.

Ej 1 (Borja): Dudo que nuestras ventas bajen demasiado.

Ej 2: No dudo que no tengamos el mejor jefe de Marketing. → normalmente se suele acompañar por otra oración con *pero, aunque*, etc. En este caso, el hablante no duda del contenido de la subordinada, pero da a entender que hay otras personas que lo ven diferente. O quiere introducir un matiz; en concreto, una objeción, una discrepancia (*Einwand*).

CONFIAR EN + INDICATIVO vs (NO) CONFIAR EN + SUBJUNTIVO

Dependiendo del significado que le queremos dar puede ir en SUBJ o en IND:

Ej 1 (Rodrigo): Confío en que tengamos siempre la suerte de nuestro lado. → SUBJUNTIVO. *Hoffen*: 'tener la esperanza de algo'. Expresamos el sentimiento de cómo nos gustaría que sucediera algo. No tenemos seguridad de que sea así.

Ej 2 (Joana): Confío en que el monopolio es nuestro. → INDICATIVO: estamos seguros de ello.

¿Por qué algunas formas van en indicativo y otras en subjuntivo?

OTRAS EXPRESIONES + QUE + SUBJUNTIVO

- 1) Estamos sorprendidos de que los libros estén en peligro de extinción. → estar sorprendido/a + de + que + SUBJ
- 2) Está contento de que le hayan contratado en la empresa. → estar contento/a + de + que + SUBJ

En 1 y 2 estamos haciendo una valoración sobre un hecho; un comentario sobre una realidad existente.

- 3) (Borja): Más vale que estemos preparados para asumir el cambio en un futuro. → *en 3 tenemos una idea virtual referida al futuro. Estamos haciendo una advertencia. Todavía no se ha hecho realidad (concretizado).*

¿Qué podemos decir del subjuntivo hasta ahora?

El subjuntivo normalmente se pone en las subordinadas introducidas por *que*. Con este modo verbal expresamos dudas, sentimientos, percepciones, valoraciones, advertencias, etc. *Me encanta que hagas deporte / Estoy feliz de que vengas / Me gusta que me mires.*

¿Por qué algunas formas van en indicativo y otras en subjuntivo?

ORACIONES IMPERSONALES → Es + adjetivo/sustantivo + que + SUBJUNTIVO

- 1) Es normal/importante/inevitable/crucial + que... → Es normal que pienses en el futuro de tu empresa.
- 2) Es una lástima/una pena + que → (María): Es una lástima que la tecnología lleve consigo estas consecuencias.

En 1 y 2 simplemente estamos haciendo una valoración personal de la información introducida por que. Simplemente, se trata de un comentario personal sobre un hecho.

Cuando decimos "Es normal que pienses en el futuro de tu empresa", no estamos declarando información nueva, sino opinando sobre un hecho; sobre la acción de pensar realizada por alguien.

ORACIONES IMPERSONALES → Es + adjetivo/sustantivo + que + INDICATIVO

En oraciones como "es cierto/es evidente/es verdad que..." se usa el indicativo porque con estos adjetivos y nombres expresamos evidencia o seguridad. Para nosotros la información introducida por que es un hecho.

Borja: Es cierto que cada vez se trabaja más por ordenador. VS No es cierto que cada vez se trabaje más por ordenador. → en la segunda negamos el contenido de la subordinada. No estamos asegurando nada.

¡Practiquemos un poco antes de la práctica final!

Por parejas, pensad en dos frases para expresar vuestra opinión sobre los empleados de ELEcción utilizando una forma en indicativo y otra en subjuntivo. Podéis opinar sobre lo que dicen los empleados o dar vuestra opinión personal sobre el tema.

Ejemplo:

Estoy de acuerdo con María, puesto que también creo que la tecnología sustituirá los libros algún día.

Algunos recursos para expresar opinión

Presentar un punto de vista

Personalmente, en mi humilde opinión, a mi parecer...

Aludir a temas u opiniones

Respecto de, en lo que atañe a, sobre, en lo tocante a, con referencia a, en relación con...

Añadir información

Asimismo, por otro lado, por otra parte, en otro orden de cosas...

Expresar acuerdo / desacuerdo

Totalmente de acuerdo, no lo acabo de ver, tienes toda la razón, no estoy de acuerdo con...

Ordenar las ideas

Antes que nada, para empezar, primeramente, en segundo lugar, de igual forma/modo/manera, a modo de conclusión, para concluir, en síntesis, en definitiva, para resumir....

Aclarar y pedir aclaraciones

Es decir/ sea/esto es, por lo tanto, ¿a qué te refieres con...?, ¿qué quieres decir con...?

Y... para finalizar

Estáis en una comida de empresa y, conversando con vuestros colegas, surgen los siguientes temas:

- 1) *El Brexit tendrá consecuencias negativas para la economía de Alemania y de todo Europa.*
- 2) *La sostenibilidad tendría que ser la principal preocupación de todas las empresas.*
- 3) *En Alemania las mujeres todavía se encuentran en una situación de desigualdad laboral.*

Podéis elegir cualquiera de ellos y expresar vuestras opiniones utilizando las formas aprendidas.

Anexo 11 – Secuenciación sesión B2 lunes 15 abril (Carmen) y materiales utilizados

Anexo 11.1 Guion Clàudia para la clase B2 (Carmen)

Ningels (Carmen)

Lunes 15/04 → B2 - De 14:05 a 16:20 (416)

- 1 FEEDBACK CL DE CLÀUDIA (10 min)
 - Repartido a Alma, Lucas, Marike, Simone, Viriam y Riham (6 personas). Si no lo tienen pedirles que me lo envíen por correo antes del jueves 18/04. 15 copias (-6, -1, 8, 2?)
 - Marcar hoja de respuestas. Pedirle a Riham que ayude a Carmen el correo de las estudiantes que faltan. Entregas el 3 de mayo en papel. (Carmen → mira de cada estudiante?)
- 2 PLANTEAMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA SESIÓN (2 min)
- 3 WARMER. Ahorcado con la palabra PRODUCTOS INNOVADORES para presentar el tema (5 min)
- 4 LECTURA + TEST ELECCIÓN MÚLTIPLE (de dónde vienen las ideas) + FEEDBACK y corrección (20 min) → 15 + 5
- 5 RELEER + lluvia de ideas + /- en pizarra (15 min)
- 6 PRESENTACIÓN TAREA FINAL (12 min) - GRUPOS
 - En trabajos / grupos deben pensar en un producto o servicio que ya exista y pueda mejorar o hacerle cambios, o en un producto / servicio nuevo que no exista todavía y pueda tener futuro en una gran ciudad como Múnich. Puede ser de todo tipo: digital, app, aparatos tecnológicos, un modo de transporte, un servicio de asistencia a la gente mayor, etc.). Recuerde que al final va a haber una votación para decidir cuál es el producto que va a tener más futuro / éxito en una ciudad grande y cosmopolita (multicultural, moderna) como Múnich.
 - Deben pensar en las preguntas siguientes:
 - ¿La necesidad ya existe o la vamos a crear?
 - ¿Cuál es el motivo de la modificación / creación del producto?
 - ¿Para qué público sería dirigido? (DESTINATARIOS)
- 7 VENTAJAS / INCONVENIENTES DEL PRODUCTO / SERVICIO (8 min) - GRUPOS
 - Una vez que hayan hecho la lluvia de ideas de la Clàudia sin repetir y hayan elegido su producto / servicio, deben pensar en que ventajas e inconvenientes tendrá dicho producto / servicio, e intentar mejorar los + y minimizar o eliminar los negativos.
 - Es un espacio para que puedan mejorar su idea antes de pensar en cómo llevarla a dar al mercado. Un inconveniente puede ser si está hecho de materiales no reciclables. O puede ayudar la lluvia de ideas que hicimos sobre las ideas sin repetir.

- 8 ¿CÓMO LO SACAMOS AL MERCADO? (20 minutos) → 4 P del Marketing
- 9 PUESTA EN COMÚN (15 minutos) (presentación oral con apoyo cartulina)
- 10 VOTACIÓN PRODUCTO CON MÁS ÉXITO (10 minutos)

Anexo 11.2. Planificación completa B2 (Carmen)

LUNES 15 ABRIL - NIVEL B2 - Tiempo: 135 min. De 14:05 a 16:20

CLÀUDIA (1, 6 y 7)	MERITXELL (4, corrección, 5)	DIANA (8 y 9)	ALEXANDRA (2, 3 y 10)
--------------------	------------------------------	---------------	-----------------------

1. (10 min.) **Feedback sobre la tarea de comprensión de lectura de Claudia.**
2. (2 min.) **Planteamiento de los objetivos de la sesión:**
 - **Objetivo lingüístico → Poner en práctica recursos lingüísticos (vocabulario, conectores, etc.) ya conocidos para negociar, argumentar y tomar decisiones en grupo.**
 - **Objetivo temático (tarea) → Creación de un producto nuevo o un producto mejorado a partir de las cuatro P del marketing.**

Nota: PLANTEAR OBJETIVOS DE LA CLASE AL PRINCIPIO. Apoyarse en un recurso de lengua (marcadores discursivos). Sacar conectores del PCIC y del libro de Expertos.

→ verbos de los objetivos pueden ser: negociar, consensuar, argumentar.

Que sean conscientes de lo que implica hacer esa tarea y por qué tiene sentido que la hagan en español.

3. (5 min.) **Warmer. Ahorcado con la palabra PRODUCTOS INNOVADORES para presentar el tema.**
4. (15 min.) **Lectura y contestación del test de elección múltiple. "¿De dónde vienen las uvas sin pepitas?" - IMPRIMIR 15 COPIAS**

(5 min.) **Feedback → corrección del test.**
5. (15 min.) **Releer el texto rápidamente para hacer en parejas en grupos pequeños una lluvia de ideas de cosas positivas y negativas del producto (en la pizarra deben ir anotando esto). Pedirles que salgan a la pizarra para anotar los puntos negativos y positivos (hacer dos columnas, una con :) ventajas, y otra con :(inconvenientes).**

TABLA QUE ALEXANDRA COPIARÁ EN OTRA PIZARRA MIENTRAS HACEN LA RELECTURA COMO APOYO PARA EL PUNTO 6:

TAREA: creación y presentación oral de un producto o servicio nuevo o existente

- **Puede ser un producto o servicio de todo tipo: digital (app, aparato tecnológico), un medio de transporte, un servicio de asistencia a la gente mayor, etc.**
- **Que tenga futuro en una ciudad como Múnich: importante porque al final, después de las presentaciones, va a haber una votación para decidir cuál es el producto que va a tener más éxito en una ciudad grande y cosmopolita como Múnich.**

¿En qué debemos pensar?

- **¿La necesidad existe? ¿O la vamos a crear?**
- **¿Cuál es el motivo de la modificación / creación del producto?**
- **¿Para qué público va dirigido? (DESTINATARIOS)**

6. (12 min.) **En parejas o tríos deben pensar en un producto o servicio que ya exista y puedan mejorar o hacer cambios. O un producto/servicio nuevo, que no exista todavía y pueda tener futuro en una ciudad grande como Múnich. Puede ser de todo tipo: digital (una app, un aparato tecnológico), de limpieza personal, un medio de transporte, etc. Decirles que al final va a haber una votación para decidir cuál es el producto que va a tener más futuro en una ciudad cosmopolita y grande como Múnich.**

- **¿La necesidad ya existe o la vamos a crear?**
- **Motivo de la modificación del producto**
- **¿Para qué público iría dirigido?**

7. (8 min.) Una vez que los alumnos hayan hecho la lluvia de ideas sobre las ventajas e inconvenientes de las uvas sin pepitas (4.) y hayan elegido su producto/servicio (6), deberán pensar en qué ventajas e inconvenientes tendrá dicho producto/servicio e intentar reforzar lo positivo y minimizar (en el mejor caso, eliminar) lo negativo.

8. (20 min.) Pensar en cómo sacarlo al mercado: dónde pondremos la publicidad (tv, radio, internet, valla, etc.), distribuirlo (región, país, ciudad, etc.) y promocionarlo (en discotecas, universidades, centros comerciales, etc.). Tener en cuenta las 4 P: producto (*el producto lo han empezado con Clàudia en el punto 6, pero pueden pensar si les faltan elementos ahí: como el envase, la forma, etc.*), precio, punto de venta y promoción → Como ya las saben y tenemos tiempo, deberíamos estimularlos para que las sacaran ellos. Prepararse la presentación oral.

(Para que un producto llegue a su mercado, El marketing es una estrategia que abarca Producto, Precio, Publicidad y Punto de venta ("las 4 P") hace falta marketing. ¿En qué consiste? En definir de manera coherente cuatro elementos centrales para que, en simultáneo, el cliente perciba su valor y lo quiera comprar, y la empresa invierta sus recursos de manera eficiente.)

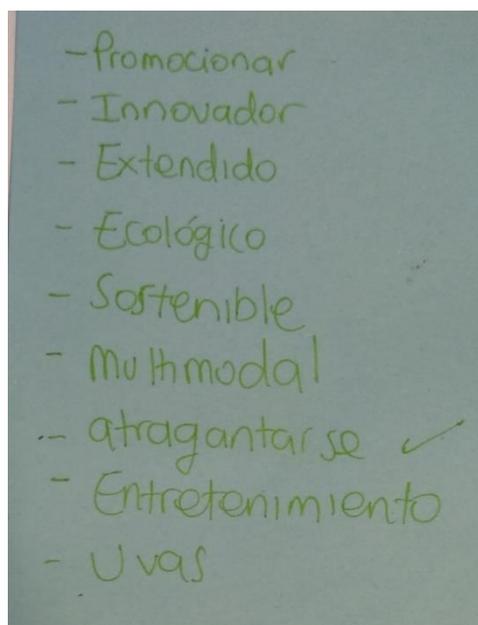
Leed esto para la clase: <https://www.buenosnegocios.com/las-4-p-del-marketing-n324>

9. (15 min.) Puesta en común

Deben presentar el producto oralmente, pero que en una cartulina dada por nosotras pongan ideas clave para apoyarse).

10. (10 min.) Votación para elegir el producto que creen que va a tener más éxito en el futuro en una gran ciudad como Múnich. Dar dos puntos por grupo para repartir y elegir dos productos. El que gane que defienda su producto.

Anexo 11.3. Materiales B2 (Carmen)



Lista del "tabú de espaldas"