

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2015- 2016

El desarrollo de la expresión oral en programas de Auxiliares de conversación en Martinica: una propuesta didáctica

Trabajo realizado por: María Montañés Ventura

Dirigido por: Marta Gancedo Ruiz



Agradecimientos

Mi más sentido agradecimiento a Marta Gancedo, por su apoyo constante, su confianza y su profesionalidad a pesar de las dificultades sobrevenidas. A José Manuel Cruz y a Joëlle Peter-Achaume, por transmitir sus conocimientos y su cariño por Martinica.

A mi familia y a mis amigos, por ayudarme en momentos de bloqueo, ahora y siempre.

A Javi, por conocer este campo de trabajo tan bien como yo.

Por último, pero no menos importante, a Laura López Figueroa y amigos del máster, por compartir conmigo la ilusión por esta profesión.

Resumen

El propósito de este trabajo es hacer una revisión del estado de la enseñanza del componente oral del español en la isla caribeña de Martinica para guiar a futuros auxiliares de conversación en el desempeño de su labor. Para ello, se define primero el concepto de expresión oral, detallando los factores inherentes y las dificultades resultantes de su desarrollo en el aula y se describe el contexto de estudio desde una perspectiva sociocultural.

Con el fin de justificar y describir la figura del auxiliar de conversación dentro de este sistema educativo, se reexamina el plan curricular de la asignatura de español dentro del sistema educativo de Martinica y se realiza un análisis de manuales para identificar las carencias que puede suplir el auxiliar de conversación. Por último, se presenta una propuesta didáctica diseñada acorde a los parámetros descritos en el marco teórico y a las carencias identificadas en la enseñanza en Martinica.

Palabras clave

Expresión oral, estrategias comunicativas, auxiliar de conversación, academia de Martinica, propuesta didáctica.

Abstract

The aim of this project is to review the teaching of Spanish in Martinique, a French Caribbean island, to guide future language assistants in their work. Thus, we first define the concept of oral expression, focusing on the details of the intrinsic elements and the difficulties that occur in the classroom, and we describe the study environment from a sociocultural perspective.

With the aim to justify and describe the figure of the language assistant within the educational system, we reexamine the syllabus of the Spanish course/subject within the system of Martinique and we analyze the manuals to identify the shortcomings that the language assistant can compensate. Lastly, we provide a lesson plan which is designed based on the parameters described in the theoretical framework and the shortcomings found in the teaching in Martinique.

Key words

Speaking skill, communicative strategies, language assistant, Academy of Martinique, lesson plan.

Índice

I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
1. El programa de auxiliares de conversación y sus implicaciones en el desarrollo de la expresión oral.....	4
1.1 Evolución del papel de la expresión oral en los métodos didácticos	4
1.2 Factores subyacentes a la expresión oral: las microdestrezas y las estrategias	8
1.3 Principales problemas en el desarrollo de la expresión oral.....	13
1.4 Estado de la cuestión y nuevos retos de la enseñanza de la expresión oral en Francia	16
2. El contexto de estudio: la academia de Martinica	18
2.1 El aprendizaje de español en contextos francófonos	18
2.2 El aprendizaje de español en la academia de Martinica.	19
2.3 Plan curricular de Español Lengua Viva	23
2.3.1 <i>Quatrième y troisième</i>	23
2.3.2 <i>Seconde</i>	26
2.3.3 <i>Première y Terminale.</i>	28
2.3.4 <i>Conclusiones</i>	31
3. Justificación de la figura del auxiliar de conversación.....	32
3.1 Derechos y deberes de un auxiliar de conversación.....	33
3.2 Beneficios de su labor en un centro de enseñanza	34
3.3 Retos a los que se enfrenta el auxiliar de conversación.....	35
III. APLICACIÓN PRÁCTICA.....	37
4. Análisis de manuales de uso	37
4.1 Metodología del análisis de manuales	37
4.2 Descripción del corpus y desarrollo del análisis	41
4.2.1 <i>A mí me encanta (1ère année A1)</i>	41
4.2.2 <i>A mí me encanta (2ème année A2)</i>	44
4.2.3 <i>A mí me encanta (2ème année A2)</i>	45
4.2.4 <i>Próxima parada 1ère A2+/B1</i>	47
4.2.5 <i>Próxima parada Term B1/B2</i>	48
4.3 Conclusiones	50

5. Propuesta didáctica.....	51
5.1 Metodología para el diseño de la propuesta didáctica.....	51
5.2 Propuesta didáctica.....	52
IV. CONCLUSIONES	65
V. BIBLIOGRAFÍA	68
VI. ANEXOS.....	75
Anexo 1: Fichas de análisis aplicadas al corpus de manuales:	75
Anexo 2: Materiales a modo de ejemplo de la secuencia 5.....	77

Índice de tablas y figuras

Figura 1. *La competencia comunicativa y sus subcompetencias*. Vázquez (2000:17) 8

Tabla 1. *Las microdestrezas de la expresión oral*. Cassany, Luna y Sanz (2002:148-149) 10

I. INTRODUCCIÓN

«Contribuir a la eliminación de barreras lingüísticas y culturales, estimular la tolerancia, la empatía entre los pueblos y los grupos humanos, implica una acción planificada, una política cultural y una política lingüística. Enriquecer la acción enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras con las modalidades lingüísticas caribeñas y los aportes de las culturas de la región, debería ser una prioridad de la acción didáctica.»

Pedro Ureña Rib y José Manuel Cruz Rodríguez (1998:285)

Hoy en día, cuando se habla de Francia, normalmente se asocia con ciertas imágenes mentales a partir de nuestro conocimiento del mundo. La mayoría de estas imágenes concuerdan con la Francia metropolitana, pero esta no representa al país en su totalidad. De la misma manera que España se extiende más allá de la Península Ibérica, Francia cuenta con territorios de ultramar repartidos por todo el mundo. El campo de aplicación de este trabajo es uno de ellos.

Martinica es una isla situada en el mar Caribe, pero bajo administración francesa. Su localización geográfica provoca cierto desconocimiento sobre ella; sin embargo, cada vez son más las plazas ofertadas para auxiliares de conversación que deseen trabajar allí. En el presente curso 2016-2017, se incorporarán catorce nuevos auxiliares, de los cuales la gran mayoría no tendrá formación específica en enseñanza de español. De esta última consideración nace la idea de este trabajo.

Desde la experiencia personal de la autora como auxiliar de conversación en esta región, se puede afirmar que a menudo los auxiliares echan de menos materiales específicos o guías teóricas que les orienten ante su falta de formación docente. De hecho, los mismos profesores ignoran cómo complementarse con el auxiliar y se limitan a dejarles completa libertad en su ejercicio, lo que provoca más confusión y limita el aprovechamiento de esta experiencia irrepetible.

Con todo, este estudio tiene dos objetivos principales. Por un lado, se pretende sentar las bases que ilustren el estado actual de la enseñanza de español en Martinica, con la esperanza de que estas bases ayuden a futuros estudios sobre esta región poco tratada hasta ahora en el campo de la investigación. En segundo lugar, se desea proponer una guía teórica y práctica para aproximar a futuros auxiliares a un buen desempeño de su labor.

Para alcanzar dichos objetivos, se busca cumplir los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una reflexión teórica sobre la implicación del componente oral y sus factores inherentes en ELE.
- Conocer cómo y en qué medida se trata el componente oral en la academia de Martinica.
- Analizar el desarrollo de las destrezas orales en los manuales de uso más habituales en la academia del departamento de Martinica.
- Justificar y optimizar la labor del auxiliar de conversación en función de las conclusiones extraídas a lo largo del trabajo.
- Desarrollar una propuesta didáctica que complemente dicho tratamiento del componente oral por parte del auxiliar.

Para la consecución de dichos objetivos, el trabajo se compone de un marco teórico y de una aplicación práctica. Así, en primer lugar, se revisará el papel que desempeña la expresión oral en las metodologías actuales, se delimitará su definición y las competencias y factores que subyacen. En segundo lugar, se identificarán los problemas más importantes de su desarrollo en un aula y los nuevos retos que se plantean hoy en día en Francia a este respecto. A continuación, antes de revisar el estado de la enseñanza del español en Martinica, se procederá a contextualizar esta región para tener en cuenta las posibles carencias de la enseñanza por las particularidades culturales de la isla. De esta manera, se acotará progresivamente el contexto de estudio hasta llegar a la academia de Martinica. Seguidamente, se hará una revisión superficial de los programas de español correspondientes para cada nivel en los que habitualmente disfrutan de la presencia del auxiliar de conversación. El objetivo de este apartado es examinar las posibles carencias que el auxiliar podría suplir.

Para completar el marco teórico, se realizará una enumeración de los derechos, deberes y particularidades del desempeño del auxiliar de conversación, así como los retos a los que se enfrenta dentro del aula. Así concluye la primera parte del trabajo.

Respecto a la parte práctica, se dividirá a su vez en dos apartados. El primero de ellos consiste en un análisis cualitativo y cuantitativo de manuales de ELE empleados en Martinica siguiendo los parámetros establecidos en el marco teórico. A partir de este análisis se deducirá cómo y en qué medida se trata el componente oral en Martinica con el fin de servir de guía al auxiliar en el diseño de sus clases. En el segundo, se plantea una propuesta didáctica acorde a lo acotado en el marco teórico y siguiendo las conclusiones extraídas del análisis de manuales.

Por último, el trabajo se cerrará con unas conclusiones que se han extraído a lo largo de su realización, así como posibles nuevas vías de investigación. Por último, cerrando este estudio, se presentará la bibliografía consultada, la cual en una parte recogerá aquellas referencias que han sido consultadas para la confección del marco teórico y por otra los manuales empleados en la elaboración de la parte práctica.

II. MARCO TEÓRICO

1. El programa de auxiliares de conversación y sus implicaciones en el desarrollo de la expresión oral

Hoy en día no cabe duda de que aprender una lengua va más allá de conocer sus estructuras y memorizar sus componentes léxicos. Siguiendo la idea de Ureña Rib y Cruz Rodríguez (1998), la comunicación entre los humanos comprende dos elementos esenciales: por un lado, la lengua, el código, las propiedades específicas del idioma que se habla y, por otra, la cultura, las normas, los valores, las prohibiciones, las maneras de ser y aparentar. De este modo, cualquier comunicación se basa en una doble codificación: lingüística y cultural. Sin embargo, los factores extralingüísticos no siempre han formado parte del proceso de aprendizaje. En el siguiente apartado se van a describir los cambios paradigmáticos más significativos respecto a la metodología de la enseñanza de lenguas.

1.1 Evolución del papel de la expresión oral en los métodos didácticos

Hasta hace unas décadas, existía una concepción reduccionista del lenguaje como un código del proceso de comunicación que no empezó a ponerse en tela de juicio hasta la década de los 60, cuando comenzaron a evidenciarse ciertos fenómenos que se escapaban a la explicación gramatical de la lengua como código. Es sencillo constatar que ha habido un desplazamiento desde los enfoques basados en la competencia (lingüística y comunicativa) hacia los que se centran en el uso de la lengua en situaciones reales, comprobables empíricamente:

los enfoques actuales sobre la adquisición y enseñanza de una L2 se caracterizan por rehuir los viejos reduccionismos, por su tendencia a construir teorías y modelos que sirvan tanto para la investigación empírica como para la práctica profesional y, consecuentemente, están abiertas a reconocer la existencia de numerosos factores, dimensiones y variables en dicho proceso de adquisición y enseñanza, al margen de que pongan más énfasis en unos que en otros. (Mayor, 2004:46, citado en Domínguez González, 2008:13).

Este cambio de paradigmas a lo largo del siglo XX ha variado la concepción sobre la importancia del desarrollo eficiente de la expresión oral dentro del marco de la enseñanza de idiomas. Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, predominaba fundamentalmente el método gramática-traducción, método tradicional concebido para el estudio de las lenguas literarias clásicas como el latín y griego, en el

que la práctica oral quedaba relegada a un segundo plano. Con el paso del tiempo, se introdujo en Francia el método naturalista más extendido: el método directo. Este método defendía que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua, por lo que abogaba por un uso exclusivo de la L2 en el aula, incluso a la hora de explicar nuevos contenidos a los alumnos, con el fin de llevar a cabo un proceso de inducción de las reglas gramaticales. No obstante, los detractores del método directo argumentaban que sus planteamientos carecían de base teórica y metodológica, puesto que no contaba con una teoría sobre la naturaleza de la lengua ni sobre el aprendizaje de la misma, y tampoco constaba de principios metodológicos que sirvieran de base a las técnicas de enseñanza. Además, la falta de profesores nativos en el extranjero dificultaba la puesta en práctica de este método.

Unas décadas después, los modelos didácticos más extendidos estaban fundamentados en el conductismo y en el estructuralismo. En este caso, la práctica oral buscaba desempeñar un papel esencial para el aprendizaje de las nuevas estructuras a través de ejercicios de repetición mecánica, sustitución, transformación, etc., en los que los alumnos debían, por lo general, imitar unos modelos lingüísticos. Sin embargo, en la práctica no era una auténtica interacción oral, ya que de esta manera los alumnos no creaban sus propias respuestas de manera espontánea.

El debilitamiento de estos enfoques favoreció una vez más el florecimiento de nuevas propuestas didácticas, como el enfoque comunicativo o el enfoque por tareas. Ambos colocan al alumno en situaciones de aprendizaje que propician diálogos con características de conversaciones auténticas entre nativos, esto es, interacciones con cierto grado de espontaneidad y con un propósito comunicativo más allá de la mera práctica lingüística. Además, muchos estudios realizados en la última década, como los de Baralo (2000), Moreno Fernández (2002), Domínguez González (2008), De Mingo Gala (2010) y Cestero Mancera (2012), coinciden en que el desarrollo de la expresión y la interacción oral tiene como fin último poder establecer conversaciones en la lengua meta atendiendo a las características mencionadas.

Es necesario tener en cuenta que el enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, sino como una readaptación de principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas que más bien recoge los aplicados hasta ahora, optimizándolos de manera ecléctica (Maati Beghadid, 2013).

Tal y como se ha mencionado al comienzo del apartado, a finales de los años 60 se produjo un cambio sustancial en los paradigmas didácticos que argumentaban que el objetivo en el aprendizaje de una lengua extranjera debía ser el desarrollo de la *competencia comunicativa*, concepto introducido por Hymes en 1971, y no sólo de la *competencia lingüística* (Widdowston, 1991, citado en Otero Brabo Cruz, 1998). La comunicación no se entiende como producto, sino más bien como un proceso que se lleva a cabo con un propósito preciso, entre unos interlocutores concretos, en una situación determinada. Por consiguiente, no basta con que los estudiantes asimilen vocabulario o reglas gramaticales, sino que es imprescindible que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello, deben participar en tareas reales en las que la lengua sea un medio para alcanzar un objetivo y no resulte un fin en sí misma.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), el enfoque comunicativo se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua, enfoque nocional-funcional o enfoque funcional. Pretende preparar al estudiante para una comunicación real en la vertiente tanto oral como escrita con otros hablantes de la lengua. Con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad una comunicación real. Para garantizar este último aspecto, las tareas se rigen por tres principios:

- Vacío de información: entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
- Libertad de expresión: el hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- Retroalimentación: las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2016).

Las tareas más representativas son los proyectos, que pueden durar desde una clase hasta un curso académico. El currículo característico en el que se desarrollan estas tareas se diseña a partir de nociones o funciones, pero también se pueden incorporar situaciones, temas y estructuras para trabajar la lengua en contexto más allá del plano

lingüístico, con el fin de simular una comunicación real a través de juegos teatrales o de rol. De esta manera, los participantes reciben retroalimentación inmediata de los compañeros, y así pueden calibrar el éxito en el juego y en el uso de la lengua. Se considera que los juegos desarrollan la competencia comunicativa y pueden incidir beneficiosamente en la motivación, aspecto que se desarrollará más adelante. También se estima necesario destacar que el libro de texto es un apoyo material, pero no debe utilizarse como eje de la enseñanza. Por último, la lengua extranjera es la vehicular para la comunicación en clase, no sólo el objeto de estudio, por lo que se utilizará tanto en la realización de las tareas como en las explicaciones, aclaraciones, etc., reservando la lengua materna para casos excepcionales.

El enfoque comunicativo tuvo una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90, si bien a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero o una reinterpretación dentro del mismo paradigma. Con frecuencia, se toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales centrados en la gramática; no obstante, no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que se sirve de ella para ir en busca de una auténtica competencia comunicativa.

¿Qué implica entonces ir en busca de una competencia comunicativa? Vázquez (2000) aporta un esquema que proporciona una nítida visión de las subcompetencias que integran la competencia comunicativa. En él se encuentran algunos de los conceptos más importantes que nos permiten desarrollar la expresión oral:

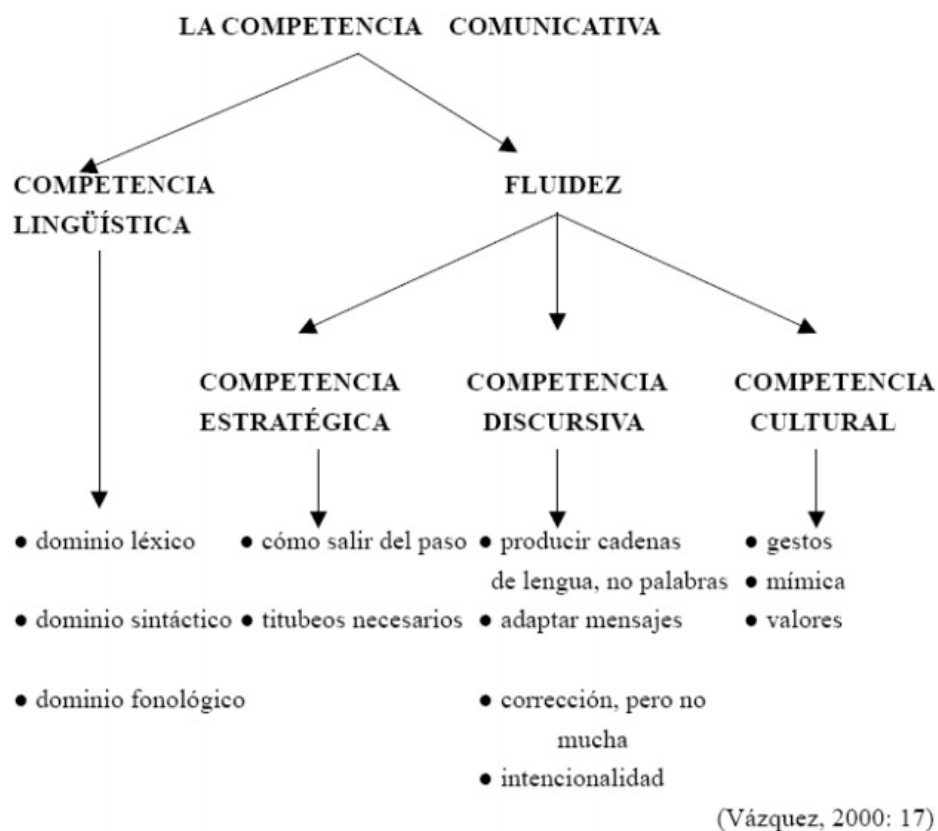


Figura 1. *La competencia comunicativa y sus subcompetencias*. Vázquez, 2000:17.

Se observa la ausencia de la comprensión oral en el esquema de Vázquez, por lo se estima oportuno recordar la estrecha vinculación de esta con la expresión oral. Según Moreno Fernández (2002), la expresión oral adquiere su pleno sentido cuando está orientada a la comunicación, esto es, cuando se convierte en interacción, práctica que implica tanto expresión como comprensión. No quiere decir que el paso de una destreza a otra sea automático: por muy desarrollada que tenga el alumno su capacidad de escuchar y de comprender un mensaje, no podrá expresarse en la lengua extranjera de una manera adecuada si antes no ha practicado suficientemente esta destreza.

Durante su corto periodo de trabajo, los auxiliares deben motivar al alumno e incentivar su participación espontánea en clase con el fin de desarrollar la expresión oral. Para ello, se considera adecuado tratar especialmente la competencia estratégica y las microdestrezas que subyacen a la expresión oral.

1.2 Factores subyacentes a la expresión oral: las microdestrezas y las estrategias

La preocupación latente por la expresión oral trata de revalorizarla dentro de una tradición primada por el prestigio de las habilidades escritas, ya que esta destreza está

caracterizada por ser la más importante para muchos aprendices de una L2 en la actualidad. Las oportunidades de practicarla dependen de muchos factores externos al aprendiz y conseguir un buen dominio no es fácil: implica ser capaz de utilizar un número considerable de microdestrezas además de las estrategias de aprendizaje que estas conllevan (Martín Peris, 1996).

Las microdestrezas son las habilidades secundarias específicas de cada una de las cuatro destrezas de la lengua que capacitarán a los alumnos para resolver de manera efectiva las tareas en el aula. En el caso de la expresión oral, se han propuesto varias clasificaciones en las últimas décadas, como la de Giovannini *et al* (1996), la de Brown (2001), que adapta a su vez de Richards (1983), y la de Cassany, Luna y Sanz (2002).

En este trabajo se ha escogido esta última clasificación por los siguientes motivos: por un lado, es la taxonomía más reciente que ha integrado lo estudiado anteriormente respecto a las microdestrezas junto con las necesidades específicas que han surgido a lo largo de los años; por otra parte, recoge destrezas pragmáticas y comunicativas no verbales, hace referencia a habilidades que requieren trabajar estrategias de comunicación y precisa que la práctica de la lengua vaya más allá del código, aspecto que se apuntó al comienzo del [apartado §1](#). Dicha clasificación se detalla a continuación:

<i>Planificar el discurso</i>	-Analizar la situación [...] para preparar la intervención. -Usar soportes escritos para preparar la intervención [...] -Anticipar el tema (información, estructura...) [...]	
<i>Conducir el discurso</i>	Conducir el tema	- Buscar temas adecuados para cada situación. - Iniciar o proponer un tema. - Desarrollar un tema. - Dar por terminada una conversación. - Conducir la conversación hacia un tema nuevo. - Desviar o eludir un tema de conversación. - Relacionar un tema nuevo con uno viejo.

		- Saber abrir y cerrar un discurso oral.
	Conducir la interacción	- Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases...). - Escoger el momento adecuado para intervenir. - Utilizar eficazmente el turno de palabra [...] - Reconocer cuándo un interlocutor pide la palabra. - Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.
<i>Negociar el significado</i>	- Evaluar la comprensión del interlocutor [...]	
<i>Producir el texto</i>	Facilitar la producción	- Simplificar la estructura de la frase [...] - Usar expresiones y formas de rutinas [...]
	Compensar la producción	- Autocorregirse. - Reformular lo que se ha dicho.
	Corregir la producción	- Articular con claridad los sonidos del discurso. - Aplicar las reglas gramaticales de la lengua [...]
<i>Aspectos no verbales</i>	- Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono. - Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos. - Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.	

Tabla 1. *Las microdestrezas de la expresión oral*. Cassany, Luna y Sanz (2002:148-149)

En otras palabras, para llevar a cabo las tareas comunicativas, los aprendices tienen que realizar actividades de la lengua de carácter comunicativo y, por lo tanto, poner en funcionamiento los procedimientos necesarios para procesar la información, es

decir, la adquisición, la codificación o almacenamiento y la recuperación de lo aprendido. Esto es lo que se conoce como *competencia estratégica* (Canale, 1983, citado en Cañadillas Ramallo, 2015).

En este sentido, la palabra *estrategia* se vincula a operaciones mentales con el fin de facilitar o adquirir un aprendizaje. El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* (2002), a pesar de hablar de la capacidad de aprender, de recoger la idea de la autonomía del aprendizaje y de la autoevaluación para un aprendizaje consciente, no ofrece una definición de estrategia de aprendizaje, sino que hace referencia exclusivamente a las estrategias de comunicación. Se entiende que las estrategias deben ir unidas a la realización de tareas comunicativas y que, por lo tanto,

[...] son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación, en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan. (MCER, 2002:60)

Durante el proceso de aprendizaje, se hace uso tanto de estrategias de aprendizaje como de estrategias comunicativas. Siguiendo la línea de Sánchez Benítez (2010), se encuentran casos en los que unas y otras se diferencian no por el tipo de estrategia en sí, sino por la finalidad que tienen, ya sea para facilitar el proceso de aprendizaje, o para hacer uso de la lengua en cualquier situación comunicativa. Esta autora recoge la siguiente clasificación:

- Estrategias generales para todo aprendizaje, que se usan exclusivamente durante el proceso de aprendizaje y no en el uso de la lengua, por ejemplo:
 - reflexionar sobre el sistema de la lengua en sí y sobre el propio aprendizaje;
 - memorizar y retener el vocabulario a largo plazo;
 - favorecer el proceso de aprendizaje mediante la concentración, motivación y otros factores afectivos.
- Otras estrategias que pueden considerarse de aprendizaje o de comunicación dependiendo de la finalidad:

- deducir una regla gramatical (E.A.) o deducir el significado por el contexto (E.C.);
- comprobar resultados, autoevaluarse (E.A.), comprobar y verificar si se ha comprendido algo correctamente (E. C.);
- controlar el proceso de aprendizaje (E.A.) o controlar la comunicación (E.C.).
- Estrategias comunicativas, que a su vez forman parte de las de aprendizaje puesto que favorecen su proceso, son aquellas que se activan en la interacción, expresión o comprensión, como por ejemplo:
 - recurrir a la mímica, gestos o dibujos para suplir las carencias expresivas;
 - parafrasear, definir o describir cuando no se conoce o no se recuerda una palabra;
 - prestar atención a la entonación para la comprensión de un enunciado.

Aunque todas favorecen y mejoran el aprendizaje o la comunicación, gozan de mayor protagonismo las de comunicación debido a que se aplican directamente a las destrezas comunicativas. Pinilla Gómez (2007) habla de dos tipos teniendo en cuenta las destrezas: estrategias de expresión y estrategias de interacción. Las estrategias de expresión suponen movilizar recursos y buscar el equilibrio entre distintas competencias, maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias, con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea. En este punto, señala el hecho de que en los cuadros descriptivos del *MCER* (2002) en los que aparecen las estrategias de expresión no haya descriptores para los niveles de usuario básico (A1 y A2).

En este trabajo se ha escogido el perfil del alumno de enseñanza pública de Francia, que puede llegar como máximo a un nivel A2-B1 dependiendo de la rama de estudio escogida en el instituto. Se estima que la lengua ha de estar presente en el aula ya desde las primeras clases con el fin de que los alumnos aprendan a comunicar en la lengua extranjera de manera eficaz, utilizando unas habilidades que le permitan explotar al máximo sus conocimientos. Por ello, se considera fundamental trabajar las estrategias también en este nivel de cara al futuro.

Por las limitaciones materiales inherentes a este trabajo, y para llevar a cabo un análisis de manuales más conciso, se ha escogido la siguiente taxonomía con el fin de clasificar las estrategias de comunicación: planificación, compensación y control (Martín Peris *et al.*, 2008). Las primeras consisten en una preparación consciente de la actividad, la atención al destinatario seleccionando el estilo, el registro, el tono, la estructura discursiva, las expresiones, etc., la localización de recursos (en un diccionario, pidiendo ayuda a un nativo, en Internet...) y un posible reajuste de la tarea, así como un posible reajuste del mensaje. Las segundas, las de compensación, abarcan la búsqueda de procedimientos alternativos que permitan al hablante conseguir su propósito comunicativo: parafrasear, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado que se considera comprensible por el receptor, etc. Por último, las terceras implican sortear dificultades y corregir errores durante la producción del discurso.

Esta clasificación será la que se utilizará en el análisis de manuales en un apartado posterior por su claridad y concisión, ya que el objetivo de este trabajo no es realizar dicho análisis, sino que este sea un apoyo para justificar la propuesta didáctica enmarcada para la labor del auxiliar de conversación. Desde el punto de vista de la aplicación didáctica, muchas estrategias son comunes a los procesos de comunicación entre nativos: recurrir a elementos extralingüísticos, ayudarse de datos contextuales, pedir aclaraciones, etc. Paradójicamente, estas estrategias que el aprendiente aplica espontáneamente en su propia lengua quedan bloqueadas en el uso de una L2, especialmente en contextos de aprendizaje escolarizado.

Por lo tanto, a la hora de plantear el desarrollo de la expresión oral en el aula, se deben tener en cuenta tanto las estrategias que ayudan a progresar en su dominio como las microdestrezas que subyacen a dicho desarrollo, con el fin de hacer la práctica de la lengua lo más próxima posible a la comunicación real; sin embargo, en la práctica existen ciertas dificultades que se van a tratar en el siguiente punto.

1.3 Principales problemas en el desarrollo de la expresión oral

Como dice W. H. Rivers (1981:188), «we learn to speak by speaking». Sin embargo, la L2 no se debe llevar a la práctica de cualquier manera. Para numerosos estudiantes, la expresión oral resulta la destreza más difícil en el aprendizaje de la lengua meta debido a que el hablante debe atender a una serie de factores extralingüísticos en un brevísimo espacio de tiempo (MCER, 2002). Tal y como se ha

mencionado anteriormente, conocer el código no basta. Es necesario tener el conocimiento pragmático suficiente que permita usar la lengua de modo adecuado a cada situación comunicativa. El *Diccionario de Términos Clave de ELE (DTC)* recoge los rasgos del discurso oral (Martín Peris *et al*, 2008):

1. Naturaleza plurigestionada. Como se ha comentado anteriormente, el texto se configura paulatinamente por la acción de los dos interlocutores, que alternan sus turnos de habla.
2. Mayor grado de imprevisibilidad y espontaneidad respecto al texto escrito. Los interlocutores no saben qué texto se va a producir, aunque se lleve mínimamente preparado de antemano. La propia interacción crea el texto.
3. Integración de códigos. La palabra es el código principal, pero se emplean otros elementos paralingüísticos en esa triple estructura: los rasgos suprasegmentales (la entonación, el ritmo del habla, el tono de voz, las pausas, etc.), los elementos cinéticos y los elementos proxémicos.
4. Abundancia de referencia exofórica. Por tanto, es habitual un mayor número de deícticos por la coincidencia de emisor y destinatario en el espacio y tiempo.
5. Abundancia de información implícita. Hay una menor explicitación de la información, que se deduce por el contexto.
6. Predominio de la modalidad expresiva y conativa. El texto oral tiene más presente al destinatario que el texto escrito. Así, es normal emplear muchos elementos lingüísticos que hacen referencia al destinatario, como las preguntas retóricas, el uso de la segunda persona del singular con valor impersonal, vocativos o apelativos con función fática para no perder el contacto con el oyente y la función expresiva por medio de interjecciones o exclamaciones (Martín Peris *et al*. 2008).

Por todo ello, se debe ser consciente de las dificultades a las que se enfrenta el aprendiz. Esta cuestión es realmente importante si se tiene en cuenta el razonamiento de Baralo (2000): si se entiende la complejidad de esta habilidad, se podrá entender mejor las dificultades de los alumnos y se podrán diseñar actuaciones didácticas más eficaces y fundamentadas. En el ámbito práctico, la realidad presenta una serie de problemas a los que se enfrenta el aprendiz. Por un lado, de tipo lingüístico, y por otro, de tipo psicológico (Domínguez González, 2008).

En primer lugar, se aborda la problemática lingüística. Siguiendo los planteamientos de H. D. Brown (2001, citado en Domínguez González, 2008:67), dicha problemática se resume en los siguientes ocho apartados:

- Cadena hablada: hablar con fluidez supone unir las palabras y no pronunciarlas una a una.
- Redundancia: el hablante debe conocer este recurso del lenguaje porque le ayuda a transmitir el mensaje con más claridad.
- Formas reducidas: contracciones, elisiones, reducción silábica, etc.
- Variación en la “expresividad”: comienzos equivocados, dislocaciones sintácticas, retrocesos, frases de relleno o expresiones de apoyo (“esto”, “digamos”, etc.).
- Lenguaje coloquial: estilo informal, jergas, expresiones idiomáticas, etc.
- Tiempo elocutivo: la rapidez con que habla un nativo suele ser un obstáculo para la comprensión por parte del oyente no nativo.
- Aspectos prosódicos: el acento, el ritmo y la entonación varían según las lenguas.
- Interacción: la interacción con el interlocutor se rige por reglas que comparte y respeta el hablante (interpretación de marcas lingüísticas, negociación del significado, turnos de palabra, fórmulas para mantener y terminar la conversación, etc.).

Por otro lado, se encuentran los problemas de índole psicológica. En este aspecto, los factores más frecuentes son la ansiedad y la falta de motivación. La ansiedad normalmente se traduce en temor a cometer errores y en el miedo al ridículo, especialmente cuando el interlocutor es un hablante nativo o tiene un mayor dominio de la L2.

Los factores afectivos en la lengua son un campo de estudios relevantes desde que Krashen aportara la teoría del monitor en 1982. Arnold, (2000, citado en Cañadillas Ramallo, 2015) hablaba de la creación de un entorno psicológico seguro para reducir esas tensiones y conseguir una adquisición eficaz. A este respecto, Baralo comenta que es necesario que las condiciones afectivas sean óptimas para que la adquisición tenga

lugar, es decir, que el aprendiente esté fuertemente motivado, que tenga confianza y seguridad en sí mismo y que no esté ansioso. Cuando no se cumplen estas condiciones, los aprendices corren el riesgo de ponerse a la defensiva puesto que el filtro afectivo está alto y los datos de entrada no funcionan, lo que puede provocar el no desencadenamiento de la adquisición (Baralo, 1998, citado en Cañadillas Ramallo, 2015).

Para combatir este tipo de desajustes, el docente debe pensar en la relevancia y la conveniencia de la tarea. Esto incide directamente en la motivación del alumno, que aumentará al crear un clima positivo, de bajo nivel de ansiedad, para que el filtro afectivo no implique un problema a la hora de adquirir conocimiento. En otras palabras, el objetivo principal del docente es crear una situación en la que los estudiantes se hallen tan involucrados en la tarea de expresión oral que no sean conscientes de que se encuentran en una situación que habitualmente es tensa para ellos. De esta manera, se estimula la iniciativa del aprendizaje por parte del alumno y se desarrolla el conocimiento de su propio proceso. En conclusión, se debe dotar de autoconsciencia al alumno, incidiendo en la destreza que más ansiedad provoca, en este caso, la expresión oral.

1.4 Estado de la cuestión y nuevos retos de la enseñanza de la expresión oral en Francia

Como conclusión del apartado anterior y para sentar las bases del estado de la enseñanza de la expresión oral en Francia, a continuación se resumen las creencias de profesores de ELE en torno a la enseñanza de la lengua oral (Cañadillas Ramallo, 2015):

- Los docentes conceden más importancia a la expresión escrita que a la expresión oral, improvisación y creación.
- Es necesario que las actividades sean reales, tengan importancia para el alumno y se traduzcan en una actividad final.
- En el currículo de niveles intermedios y avanzados se observa una carencia en la dedicación de tiempo explícito a la práctica oral, debido, entre otras causas, a la limitación del tiempo, remarcando que tanto la expresión oral como la comprensión auditiva deberían tener más importancia.

- Los docentes observan la incapacidad de los alumnos a la hora de dar su opinión, incluso sobre temas relacionados con su propia cultura.
- El componente lúdico vuelve a estar presente en las actividades para el desarrollo de esta destreza y para desinhibir al alumno.

El aumento de la presencia del componente lúdico y del componente estratégico se debe a que ambos favorecen el aprendizaje eficaz de la lengua, facilitando su proceso y mejorando las capacidades de los diferentes aprendices. De ahí que tanto el *MCER* (2002) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2007)* los tengan en cuenta. El *MCER* destaca el papel tan importante que desempeña el uso lúdico de la lengua y, por otro lado, establece una clasificación y progresión por niveles de las estrategias aplicables a las distintas destrezas comunicativas.

Estas nuevas aportaciones influyen en una nueva concepción del aprendizaje de lenguas y del papel del profesor. Comienza así la preocupación por los factores afectivos, por aumentar la motivación y la confianza en los aprendices y reducir su ansiedad. El componente lúdico desempeña un papel fundamental, se habla de la importancia de aprender en un ambiente relajado y de aprender divirtiéndose. Se tienen en cuenta también los factores cognitivos en el proceso de aprendizaje, por lo que se comienzan a estudiar las variables individuales, los diferentes estilos de aprendizaje y las estrategias que desarrolla el aprendiz para superar las barreras o dificultades en la nueva lengua.

En el I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Francia, celebrado en 2012, se analizaron los retos del español en el país vecino. Uno de ellos tenía que ver con la metodología de enseñanza: «la práctica pedagógica pone mucho el acento en la adquisición formal y poco en la práctica del idioma» (Tano, 2012:14). Además, es difícil de llevar a cabo el aprendizaje progresivo en contextos escolares de educación obligatoria porque el nivel alcanzado por los alumnos sobre el papel no se corresponde con su nivel real. El nivel de los alumnos es tan dispar que obliga al profesor a repasar lo visto en cursos anteriores y, a veces, a retomar las explicaciones desde cero (Tano, 2012). Estos problemas se atribuyen, entre otras cosas, a la no aplicación del *MCER*: no deben evaluarse los conocimientos teóricos sino las competencias comunicativas, la puesta en práctica de los conocimientos. El idioma debe concebirse como una herramienta que hay que dominar, no como una asignatura más que hay que aprender de memoria (Tano, 2012). El estudio de una lengua es un proceso eterno, nunca termina.

Por esta razón, la metodología empleada para enseñarla debe ser escogida con sumo cuidado. Se trata de un proceso largo y difícil en el que el método elegido influye mucho en la decisión de los alumnos de abandonar o seguir estudiando una lengua; de ahí la oportunidad de la propuesta didáctica presentada en este trabajo.

2. El contexto de estudio: la academia de Martinica

Cristóbal Colón fue el primer europeo en conocer la isla de Martinica en 1502 durante su cuarto viaje hacia América. Sin embargo, tuvo que pasar mucho tiempo hasta que la lengua española estuviera presente en esta antilla, ya que Colón prefirió partir sin colonizar la isla en busca de otros paisajes más llamativos. 116 años más tarde, una noche de tormenta provocó que el capitán Fleury y su tripulación de navegantes franceses naufragaran cerca de la isla. Sin motivo aparente, estuvieron viviendo allí casi más de un año junto con los caribes. Cuando volvieron a Europa, sus historias sobre «la isla de las flores» suscitaron el interés de sus compatriotas y se propusieron conocerla (Martinique, une île à vivre, 2007). En aquel momento, la historia de Martinica cambió de rumbo pasando a depender directamente del gobierno francés y, con ello, la presencia de la lengua española.

2.1 El aprendizaje de español en contextos francófonos

La cercanía geográfica y las relaciones históricas han supuesto que el aprendizaje del español y el interés por el mismo en Francia hayan sido una constante a lo largo de los siglos. En la época de Carlos V de España, como su imperio estaba situado en el centro de Europa, tuvo lugar el inicio de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en el continente (Sánchez, 2005:14). Sin embargo, hasta el siglo XVIII el español no despertó gran interés entre los franceses. Hubo que esperar hasta las bodas de Luis XIII y Luis XIV con princesas españolas para que nuestra lengua cobrara importancia en el país vecino (Collet, 1993:40). Desde entonces, el español en Francia ha ido consolidándose y en la actualidad es el país europeo con mayor número de estudiantes de español con un total de 2.175.620 alumnos (Centro Virtual Cervantes 2013). El español ocupa un lugar importante en el sistema educativo francés a pesar de que, tradicionalmente, se ha intentado orientar a los buenos alumnos hacia el aprendizaje del alemán (Dabène, 1975:57) y de que en la actualidad le es imposible competir con el inglés (Tano, 2012:5). Es la tercera lengua más escogida

como Primera Lengua Viva¹, tras el inglés y el alemán, y ocupa el primer puesto indiscutible en la elección de la Segunda Lengua Viva, ya que el 68% de los alumnos decide estudiarla (Tano, 2012:16). El estudio del español en Francia siempre ha estado marcado por una fuerte tradición literaria. Se considera que el principal objetivo de su aprendizaje es el acceso a los textos literarios (Dabène, 1975:51), vestigio de los objetivos fijados por el método gramática-traducción. Esto provoca un descuido del proceso de adquisición de la norma de la lengua cuyo origen se encuentra en una premisa falsa: el español se parece tanto al francés que su aprendizaje no presenta problema alguno (Dabène, 1975:60).

Actualmente, el sistema de enseñanza de lenguas vivas en Francia se rige por el *MCER* y los idiomas son considerados como importantes herramientas de comunicación, no simples asignaturas (Comité stratégique des langues, 2012). Geográficamente, el estudio del español se extiende por todo el país, pero es especialmente notable en las regiones cercanas a España en el sur y suroeste de Francia, así como en las áreas urbanas más importantes con sus zonas de influencia, como París, Lyon, Marsella o Lille. Igualmente, su estudio es prioritario en los territorios franceses americanos, como Martinica y Guadalupe (datos obtenidos de *El mundo estudia español*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014:266).

2.2 El aprendizaje de español en la academia de Martinica.

Antes de revisar el estado de la enseñanza del español en Martinica, es necesario contextualizar esta región. El Ministerio de Educación Nacional es el encargado de preparar y aplicar las medidas políticas correspondientes al campo de la educación en Francia. Para descentralizar su poder, Francia se divide en circunscripciones educativas o academias que no coinciden con las demarcaciones territoriales que se observan en los mapas políticos. En cada academia hay un centro de servicios que rige y gestiona todo lo relativo a cada una de ellas conocidos como rectorados. En total cuenta con veintiséis academias metropolitanas y cuatro academias de ultramar: Guadalupe, Guyana, Martinica y Reunión. Esto implica que todas y cada una de las disposiciones que dicta el Ministerio de Educación Nacional deben aplicarse en todo el país, y esto incluye la academia que compete a este trabajo. Sin embargo, en la práctica es difícil aplicar políticas que parecen diseñadas sin tener en cuenta las particularidades socioculturales y

¹ Concepto con el que se designa a las lenguas extranjeras en el contexto educativo francés.

políticas de cada academia. Por ello, se va a describir brevemente el contexto de estudio de este trabajo.

La isla de Martinica es un departamento ultramarino bajo la soberanía de la República Francesa. Está situada en el arco de las Antillas Menores y cuenta con una población de 360 000 habitantes. En este departamento existe una situación lingüística particular, ya que es una región francoparlante y criolloparlante. La población actual es fundamentalmente de habla francesa y son muy pocos los que no entienden el criollo, lengua regional de base léxica de diversos orígenes, tales como el francés, el inglés, el caribe y el español, y articulada sintáctica y gramaticalmente como las lenguas africanas. Esta lengua surgió a partir del siglo XVII en el contexto del sistema económico de la plantación instaurado por los colonos franceses (Cruz Rodríguez, 1998:41). El uso de la lengua criolla se ha convertido en la actualidad en un fenómeno cada vez más complejo debido a la diglosia y a la influencia de los medios de comunicación, mayoritariamente en lengua francesa.

Desde el siglo XIX, la enseñanza en Martinica se ha llevado a cabo a través de un sistema de enseñanza en escuelas públicas. Se convirtió en obligatoria para todos los grupos sociales y fue el portaestandarte de la asimilación de la cultura francesa a través del modelo republicano de escuela propuesto por Jules Ferry para el conjunto del Estado francés a partir de 1881 (Bernabé, 1991:2, citado en Cruz Rodríguez, 1998:42). Estas razones podrían explicar el hecho de que en la actualidad el uso del francés en cualquier situación se haya generalizado y que los niveles de analfabetismo sean casi inexistentes.

Tras esta somera presentación geográfica, lingüística y sociopolítica, el presente trabajo pretende describir quién, cómo y por qué se imparte el español en este territorio francocaribeño. Para tratar esta cuestión, hay que tener en cuenta dos factores esenciales que condicionan la enseñanza de la lengua española en Martinica: la situación geográfica y estratégica respecto a Hispanoamérica y, en particular, a las Antillas Mayores, y por otro, el sistema educativo francés.

La economía de Martinica se caracteriza por una dependencia marcada respecto a la metrópolis francesa: los intercambios comerciales con los países vecinos y, en particular, de habla hispana, como Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Colombia y México han sido casi inexistentes o de escaso desarrollo. En cambio, desde hace algunos años se ha observado un renovado interés fomentar

actividades en el campo de la cooperación e intercambios culturales por parte de las diferentes instituciones públicas y privadas, lo que enriquece los intercambios lingüísticos (Ureña Rib, 1998:52). Prueba de ello son los diferentes festivales culturales que cada año cuentan con la presencia de músicos, artistas, intelectuales y escritores del Caribe hispano o del continente sudamericano. En este sentido, habría que reconocer un vector de interés por la lengua española en el ámbito musical, en particular, en la música cubana, por la que varias generaciones de martiniqueños han mostrado interés y entusiasmo y que en la actualidad se mantiene tanto en la metrópolis francesa como en este territorio (Bernabé, 1991:20, citado en Cruz Rodríguez, 43).

Por otro lado, la institución escolar francesa es la encargada de la enseñanza de las lenguas extranjeras y, en el caso que nos ocupa, del español. Como ya se ha indicado, los programas de enseñanza franceses son los que se aplican en Martinica en virtud del artículo 451 de la Ley nº 46 (1946). Estos programas comprenden la enseñanza de dos lenguas extranjeras obligatorias en secundaria e incluso una tercera lengua extranjera optativa en algunas secciones de la secundaria. En algunas escuelas primarias se inicia el estudio de una lengua extranjera desde el curso 1992-1993. De esta manera, se permite a las familias elegir una de las lenguas ofertadas por el *collège* del sector de residencia al que sus hijos deberán asistir en el futuro.

Por lo general, la lengua extranjera elegida por la comunidad educativa de cada centro suele ser el inglés, aunque varios centros de educación primaria han optado por el español en este departamento francés. Actualmente, se contratan auxiliares de conversación para escuelas primarias, aunque en menor medida que para centros de educación secundaria. Respecto a esta, conviene recordar que la secundaria francesa comprende la obligatoriedad de la enseñanza de al menos dos lenguas y se estructura en dos niveles: el colegio o *collège* y el instituto o *lycée*. El primero comprende cuatro cursos y acoge al alumnado desde los 11 hasta los 14 años. El segundo nivel comprende tres cursos que preparan al alumnado para la obtención del bachillerato nacional francés previo al acceso a los estudios superiores universitarios.

En el nivel del colegio, la enseñanza de una primera lengua viva llamada LV1 es obligatoria a partir del sexto curso. En el curso siguiente y también con carácter obligatorio, se introduce otra lengua viva (LV2). A este respecto, se debe recordar que el español es la lengua más demandada como LV2 (Tano, 2012:16). Cabe señalar que en este nivel el sistema educativo francés oferta, además de las dos lenguas vivas

elegidas por el alumno en el nivel anterior del *collège*, una tercera lengua viva: en el caso de Martinica, el criollo.

Del conjunto de manuales que se utilizan en la escuela francesa para la enseñanza de ELE, predominan los manuales inspirados en el método comunicativo. Estos manuales, producidos en Francia y publicados por las grandes editoriales educativas francesas, siguen los programas impuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Los contenidos que comprenden se desarrollarán en el [subapartado §2.2](#).

En suma, los datos y características presentados revelan una presencia fuerte del español en el sector público y en el contexto de la escuela francesa en un Caribe multicultural y multilingüe, a la que se añade la prometedora experiencia piloto en primaria y el acrecentado interés por los estudios superiores e investigaciones a nivel universitario. Además, esta presencia goza de la simpatía y la curiosidad por los numerosos vecinos de habla española, y su cercanía promueve progresivamente los intercambios entre establecimientos escolares martiniqueños e hispanófonos dentro del contexto caribeño.

Sin embargo, se echa en falta la existencia de manuales de ELE adaptados a las realidades socioculturales y políticas del alumno martiniqueño. En la enseñanza del ELE en la institución pública francesa, con una visión, en ocasiones, excesivamente reductora, sería posible y conveniente una mayor consideración de las realidades y variantes culturales y lingüísticas del Caribe hispánico (Cruz Rodríguez, 1998:47). La necesidad de considerar estas variantes se refleja en los numerosos problemas de incomprensión y aceptación del vecino hispanohablante caribeño que surgen con ocasión de los numerosos intercambios culturales y lingüísticos entre Martinica y el Caribe hispanohablante. Estas dificultades no solo se deben a la falta de familiaridad con la norma del español caribeño hispanoamericano, sino también a un desconocimiento del vecino caribeño en sus especificidades culturales (Ureña Rib y Cruz Rodríguez, 1998:285). Es muy probable que este acercamiento a los vecinos del Caribe redunde en una mayor apertura de la enseñanza del español en los territorios caribeños hacia las realidades lingüísticas y culturales del país del Caribe hispanohablante.

2.3 Plan curricular de Español Lengua Viva

Tal y como se ha mencionado anteriormente, los centros de educación deben seguir los programas oficiales franceses y para ello emplean libros de texto mayoritariamente editados en Francia, ya que están diseñados para seguir estrictamente dichos programas. A continuación se recogen los programas de los cursos que abarca este trabajo, enunciados en orden ascendente en cuanto a nivel escolar: cuarto o *quatrième*, tercero o *troisième*, segundo o *seconde*, primero o *première* y terminal o *terminale*. La selección de esta franja de cursos se ha realizado, por un lado, en función del número de auxiliares destinados en ellos, ya que se considera que los alumnos tienen el nivel suficiente para poder beneficiarse de la labor del auxiliar de conversación. Por otro lado, si bien se ha precisado que en ciertas escuelas primarias se estudia el español con la figura del auxiliar de conversación, se ha decidido seleccionar únicamente los cursos de educación secundaria por motivos de extensión. Se cree conveniente añadir que a partir del presente curso 2016/2017 se introduce una reforma en el *collège* que obliga al alumno a comenzar una segunda lengua (La Réforme du Collège 2016 en Clair, 2015).

2.3.1 *Quatrième y troisième*

Estos dos cursos forman parte de un mismo ciclo dentro del sistema educativo francés y, por lo tanto, el programa diseñado por el Ministerio abarca ambos. El nivel previsto al terminar ese ciclo es A2. Para ello, se debe llevar a cabo una enseñanza progresiva basada en los siguientes descriptores y contenidos de acuerdo con el Decreto MENE1526483A (2015) recogido en el Anexo 3 del Boletín Oficial N° 11 del 26 de noviembre de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2016)² y que se han reorganizado en la siguiente tabla:

Escuchar y entender	– Comprender una intervención breve si es lo suficientemente clara y sencilla. – Identificar el tema de una conversación. – Comprender un mensaje oral con el fin de realizar una tarea o enriquecer un punto de vista. – Comprender expresiones familiares de la vida cotidiana que respondan a sus necesidades.
---------------------	---

² Traducción propia

Leer	– Comprender textos cortos y sencillos sobre temas concretos de su vida cotidiana. – Comprender instrucciones por escrito con el fin de realizar una tarea. – Entender información pertinente a partir de documentos informativos. – Comprender una carta personal breve y sencilla. – Identificar información pertinente en la mayoría de textos escritos sencillos. – Encontrar información específica y previsible en documentos sencillos tales como menús, anuncios, horarios, etc. – Comprender las señales y los carteles habituales de los lugares públicos y del colegio. – Seguir la trama narrativa de un relato si éste está bien estructurado.
Dialogar	– Interactuar con una soltura razonable en situaciones bien estructuradas y conversaciones cortas, siempre y cuando el interlocutor ayude cuando sea necesario. – Establecer contacto social y ser capaz de gestionar intercambios sociales cortos. – Preguntar y dar información. – Dialogar sobre temas cotidianos. – Reaccionar ante propuestas y situaciones cotidianas.
Exponer	– Describir o presentar personas, características, actividades cotidianas y gustos en series de frases cortas. – Hacer una presentación o una descripción. – Presentar un proyecto.
Expresión e interacción escrita	– Escribir una serie de expresiones y frases simples ligadas con conectores sencillos como «y» y «porque». – Rellenar una ficha informativa. – Escribir un mensaje sencillo. – Escribir un relato corto, biografías imaginarias y poemas cortos y sencillos. – Escribir una descripción corta de un suceso, de actividades pasadas y de experiencias personales. – Escribir notas breves y sencillas que respondan a

	necesidades inmediatas.
Conocimientos culturales y lingüísticos:	– Se especifican cuatro temas culturales que permitirán a los alumnos desenvolverse en situaciones comunicativas varias: <u>Lenguaje</u> Códigos socioculturales y dimensiones geográficas e históricas. Gráficos, esquemas, mapas, logotipos y cuadros. Medios de comunicación, redes sociales, publicidad. Extractos de manuales escolares del país o de la región de la lengua de estudio. Lenguaje artístico: teatro, música, poesía, cine, teatro, literatura, tebeos y ciencia ficción. Representaciones de esculturas, cuadros, obras arquitectónicas y monumentos. <u>Escuela y sociedad</u> Comparar sistemas escolares: actividades escolares y extraescolares. Descubrir el mundo laboral: fichas de profesiones. <u>Viajes y migración.</u> Viajes escolares y turísticos. Exilio y migración. Lo imaginario: sueños y fantasía <u>Encuentros con otras culturas.</u> Referencias históricas y geográficas. Patrimonio histórico y arquitectónico. Inclusión y exclusión.
Gramática	– El sustantivo y el sintagma nominal: Género, pronombres personales complemento directo e indirecto. – Determinantes: Artículos determinados e indeterminados, numerales – Sintagma verbal: Presente, pasado y futuro. Modales. Pasiva. Conjugación de verbos. – Oraciones simples y complejas: Coordinadas, sustantivas, relativas, discurso indirecto, interrogativas, conjunciones.
Fonología	– Ser consciente de la armonía de la lengua oral. – Ser consciente de las variantes fónicas y fonológicas

	existentes dentro de una misma lengua. – Aspirar a la fluidez, inteligibilidad y seguridad lingüística personales dentro de la expresión oral: no hay que perseguir «el acento nativo».
--	--

2.3.2 Seconde

El programa de este curso está diseñado en torno al concepto cultural llamado «el arte de vivir juntos». Este concepto se divide a su vez en tres nociones relacionadas con el presente, el pasado y el futuro: *memoria: herencias y rupturas*; *sentimiento de pertenencia: singularidad y solidaridad* y *visiones de futuro: creaciones y adaptaciones*, respectivamente. Por lo tanto, este programa se articula de manera diferente al del *collège*. El profesor de español debe adaptar las nociones a contenidos inherentes, con el fin de llevar a cabo una enseñanza progresiva basada en los siguientes descriptores y contenidos de acuerdo con el Decreto MENE1007260A (2010) recogido en el Anexo del Boletín Oficial N° 4 del 29 de abril de 2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2016)³ y que se han reorganizado en las tablas siguientes:

Comprensión oral	– Comprender una intervención breve, clara y sencilla. – Comprender suficientemente para responder a necesidades concretas o para realizar una tarea: instrucciones, expresiones familiares de la vida cotidiana, presentaciones, cifras, relatos, etc. – Identificar el tema de una conversación o el sentido principal de un anuncio o mensaje. – Comprender y extraer información esencial de audios y vídeos cortos que traten de un tema de la vida cotidiana.
Comprensión escrita	– Comprender una carta personal sencilla y breve. – Leer textos reales sencillos y extraer información de folletos, menús, anuncios, inventarios, horarios, señalización urbana, cartas y artículos cortos de periódico. – Seguir el argumento de una historia.
Expresión oral	– Enunciar un texto corto aprendido de memoria. – Presentarse a sí mismo y a otras personas. – Describir la vida cotidiana, su entorno, sus actividades, etc.

³ Traducción propia

	– Contar una historia o un suceso. – Describir un objeto o una experiencia. – Hacer un breve anuncio o presentar un objeto. – Facilitar una explicación (establecer comparaciones o dar una razón).
Expresión escrita	– Escribir un mensaje breve (correo electrónico, carta personal). – Informar o describir de manera autónoma relacionando frases de manera coherente. – Relatar sucesos y experiencias de manera autónoma relacionando frases de manera coherente. – Relatar un suceso pasado, una experiencia personal o imaginaria. – Escribir un poema corto.
Interacción oral	– Interactuar brevemente con fluidez adaptada y reformulaciones. – Establecer contacto social: presentaciones, saludos y despedidas, agradecimientos... – Hacerse entender en una entrevista, comunicar ideas e información. – Pedir y dar información. – Dialogar sobre temas conocidos, situaciones habituales, hechos y personajes legendarios o contemporáneos. – Responder a proposiciones: aceptar, rechazar, expresar gustos, opiniones y hacer sugerencias.

En este caso, el Ministerio no recoge ningún contenido gramatical. Sin embargo, propone una serie de temas para tratar según las nociones en las que se articula el programa, que se han reorganizado en la siguiente tabla:

Memoria: herencias y rupturas	Sentimiento de pertenencia: singularidad y solidaridad	Visiones de futuro: creaciones y adaptaciones
– Evolución de la estructura familiar y de la familia tradicional hacia nuevos modelos. – El papel de la mujer:	– La familia: ¿aprendizaje de la solidaridad o el desarrollo de la singularidad? – El deporte: ¿un elemento	– Mi familia dentro de 30 años. – Convivencia en el liceo. – Las redes sociales como nuevo medio de

¿evolución de un estado? – La familia multiétnica: ¿mestizaje sometido o aceptado? – Las civilizaciones precolombinas: Al Ándalus: ¿Herencia o supervivencia? – Las claves del descubrimiento y conquista de América. – La arquitectura urbana, entre herencia y cultura. – Herencia arquitectónica y arquitectura contemporánea al servicio de la economía. – La cuestión del agua entre intereses individuales y colectivos: al cabo del tiempo, se ha convertido en un reto. – Las vías de comunicación de ayer a hoy: unir personas y descubrir nuevos espacios.	unificador? – La comunidad gitana y la comunidad latinoamericana en España, entre integración, rechazo, enriquecimiento y aculturación. – La moda como forma de expresión y reivindicación. – La moda y la imagen de uno mismo. – Las migraciones interiores – Ciudad e integración. La ciudad como expresión de singularidad y de solidaridad. – España-América Latina, América Latina-Estados Unidos: la cooperación entre estados como factor de desarrollo mutuo. – Dar un sentido al concepto de viajar, descubrir y comprender sus implicaciones. – Los usos y costumbres. Identidad colectiva y particularidades locales. Del estereotipo al conocimiento del otro.	comunicación. – ¿Cómo será la ciudad del futuro? – El arte en la ciudad. Diversidad de expresiones, lugares de exposición y difusión. – Concilio de protección del patrimonio cultural y de desarrollo económico.
---	--	--

2.3.3 Première y Terminale.

Estos dos cursos forman parte del ciclo *Terminale* dentro del liceo francés por lo que el programa del Ministerio abarca ambos. Está diseñado en torno al concepto cultural llamado «gestos fundadores y mundos en movimiento». Este concepto se divide a su vez en cuatro nociones relacionadas con el presente, el pasado y el futuro: *mitos y héroes; espacios e intercambios; lugares y formas de poder e idea de progreso*. Una vez más, este programa se articula de manera diferente al del curso anterior. El nivel previsto al terminar ese ciclo es B1, o B2 si los alumnos escogen la rama de

humanidades, en la cual tendrán más carga lectiva de español y una asignatura de literatura impartida en español durante los dos últimos años de *lycée*. Para ello, se debe llevar a cabo una enseñanza progresiva basada en los siguientes descriptores y contenidos de acuerdo con el Decreto MENE1019796A (2010) recogido en el Anexo del Boletín Oficial N° 9 del 30 de septiembre de 2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2016)⁴ y que se han reorganizado en las tablas siguientes:

Comprensión oral	– Comprender lo esencial a partir de mensajes orales elaborados (debates, exposiciones, programas de radio o de televisión, películas de ciencia ficción o documentales) y de textos largos de una amplia gama de temas. – Seguir una discusión compleja desarrollada en un lenguaje estándar. – Realizar un trabajo interpretativo que vaya más allá de lo explícito en busca de una comprensión de lo implícito. – Identificar el punto de vista de un interlocutor.
Comprensión escrita	
Expresión oral	– Expresarse detallada y organizadamente en una amplia gama de temas relativos a sus intereses o a sus campos de conocimiento. – Presentar, reformular, explicar o comentar de manera constructiva, con afinación y precisión, oralmente y por escrito, documentos escritos u orales que comporten información, opiniones y puntos de vista. – Defender diferentes puntos de vista y opiniones, conducir una discusión clara y matizada.
Expresión escrita	
Interacción oral	– Participar en un diálogo con dos o más personas nativas actuando con espontaneidad y desenvoltura. – Participar en conversaciones suficientemente largas respondiendo a los argumentos de los interlocutores e interviniendo en la argumentación.

Una vez más, el Ministerio no recoge ningún tipo de contenido gramatical, pero propone una serie de temas para trabajar según las nociones en las que se articula el programa, que se han reorganizado en la siguiente tabla

Mitos y héroes	Espacios e intercambios	Lugares y formas de poder	Idea de progreso
----------------	-------------------------	---------------------------	------------------

⁴ Traducción propia.

- La figura del héroe en la vida cotidiana - ¿Existen hoy en día profesiones heroicas? - El héroe comprometido - El héroe nacional - La evolución del concepto de héroe: ¿héroe o estrella? - De héroe a superhéroe - ¿Héroe ídolo? El héroe legendario y el héroe del siglo XX. - La representación del héroe en el arte. - El culto al héroe. Héroes españoles y latinoamericanos. - El héroe y el dinero. - El héroe de la publicidad: ¿qué héroes venden?	- El descubrimiento, la conquista, el desarrollo de intercambios a través de espacios reales o virtuales. - Las grandes superficies y las carreteras que los unen como espacios propicios para los intercambios. - El mundo digital, los espacios virtuales como nuevos lugares de intercambio y socialización. - Las fronteras oficiales, las convencionales, las tácitas como crisoles de influencia. - Las migraciones de España hacia el resto de Europa y de América Latina a España y viceversa. Movimientos de población entre América Latina y Norteamérica como emigración voluntaria o provocada por las circunstancias. - La presencia hispánica en Estados Unidos y sus múltiples facetas. - Dos ejemplos de espacios e	- El arte que brilla más allá de las fronteras del estado y de la región. - El arte y la lucha contra la discriminación. - El arte y la expresión de particularidades culturales y de identidad. - El reparto del poder: las influencias recíprocas entre el poder central y poderes locales. - Los regímenes totalitarios en América Latina y en España. La figura del Caudillo. - Poder, abuso de poder, propaganda y manipulación. - Religión y poder: ¿apoyo o figura de resistencia? - Educación y poder - Los contrapoderes - De la esclavitud a la independencia de las colonias: resistir al poder para conquistar la libertad y controlar su destino. - El poder de los medios de comunicación: información,	- La noción de progreso como noción contemporánea. - España como potencia internacional. - Los avances económicos, sociales e intelectuales de la España contemporánea. - Las utopías como factores de progreso. - La cultura como motor del progreso. - Progreso y comunicación. - Idea de progreso: un precio que hay que pagar. - El progreso y la moral, los grandes debates de la sociedad.
---	---	---	---

	intercambios: Cuba y Argentina. – Espacios e intercambios en la ciudad. – La lengua española como vector de intercambio.	desinformación y manipulación. – El periodista como persona de poder. – El poder de la puesta en escena. – Lugares de poder: la arquitectura al servicio del poder. – Arte y propaganda: el arte al servicio de mantenimiento del poder. – La arquitectura, la música, la pintura, el cine y la fotografía como herramientas para hacer apología ideológica. – Crear y resistir: los contrapoderes artísticos y utilizar el arte para manifestar una polémica social. – Lenguaje y poder. – La recuperación de la memoria histórica.	
--	--	---	--

2.3.4 Conclusiones

Tras plasmar de manera general la programación correspondiente a cada curso pertinente, se ha llegado a ciertas conclusiones. Si bien en el programa del último ciclo del colegio se detallan contenidos gramaticales y culturales, no es así en los niveles ulteriores del liceo. No se presenta interrelación de objetivos y contenidos porque no se detallan los conceptos y procedimientos necesarios para lograr dichos objetivos del programa, de la misma manera que tampoco se especifica la metodología ni la evaluación que hay que llevar a cabo. Esto no permite tener un conocimiento general

del tratamiento del componente oral ni de la integración del componente lúdico en la academia para guiar al auxiliar sobre qué puede hacer para complementar esta enseñanza. Como ya se trató en el [apartado §1](#), la descripción de la competencia comunicativa y el reconocimiento de las diversas competencias que la integran ha requerido la incorporación de unidades pertenecientes a estas competencias, como por ejemplo, las estrategias de comunicación.

Sería interesante abrir nuevas líneas de investigación que revisen estas programaciones con el fin de que se acerquen más al diseño curricular en ELE. Asimismo, se podría analizar también el uso del *PCIC* en el contexto educativo francés, ya que a lo largo de la investigación del presente trabajo no se ha encontrado ninguna mención a este recurso.

En conclusión, dado que la revisión de los programas no ha sido suficiente para tener una idea del panorama del objeto de estudio de este trabajo, en la parte práctica se procederá a realizar un análisis de manuales para comprobar el estado real de la enseñanza del componente oral en Martinica y, en menor medida, el tratamiento del componente lúdico y las estrategias, todo ello para diseñar una propuesta didáctica acorde al estado de la cuestión y las carencias detectadas.

3. Justificación de la figura del auxiliar de conversación

El hecho de llevar la realidad cultural y lingüística al aula es una prioridad del profesor de ELE. En lo que compete a este trabajo, la figura del auxiliar de conversación actúa como herramienta para mostrar esa realidad a los alumnos. Sin embargo, el intercambio entre los alumnos franceses y el auxiliar de conversación no se debe concebir como una mera consecuencia de su presencia en el centro, sino como un privilegio. La presencia de un hispanoparlante nativo en un aula de ELE influye en gran medida en la progresión del aprendizaje de los alumnos (Ley Ministerial N° 69-021, 1989).

Desde 1905, el gobierno francés se ha centrado en aumentar el número de auxiliares en sus centros de enseñanza con el fin de abandonar el método de gramática traducción en pos del método directo, contando con hasta 4 472 en el último curso académico 2015-2016 con motivo del 110° aniversario del programa (Centre International d'Études Pédagogiques, 2016). El objetivo principal es contribuir a la movilidad de estudiantes a escala mundial ofreciéndoles una posibilidad de formación y

profesionalización durante el desempeño de su labor lúdica o sociocultural. Las particularidades de dicho desempeño se van a detallar a lo largo de este apartado.

3.1 Derechos y deberes de un auxiliar de conversación

El puesto administrativo del auxiliar de conversación está definido en la Ley Ministerial N° 69-021 del 26 de enero de 1989:

El auxiliar de conversación extranjero es, en general, un estudiante o un recién graduado que adquiere un rol de auxiliar pedagógico bajo la tutela de los profesores del establecimiento de acogida. Se encarga de la práctica de la lengua por parte de los alumnos tanto dentro como fuera del aula, promueve el estudio de temas de civilización y atrae el interés de los alumnos y los profesores hacia la lengua y la cultura de su país. Durante su labor, se expresa únicamente en su lengua materna. (Ley Ministerial N° 69-021, 1989)⁵

Conviene recordar que su misión no debe confundirse con la de un profesor, es decir, en el caso de que existieran horas extra o una plaza de sustitución dentro del establecimiento, en ningún caso se debe hacer cargo el auxiliar (Portail des Langues Vivantes, 2016). Por lo tanto, no se trata de un estudiante ni de un profesor a tiempo completo, aunque es un miembro de pleno derecho del equipo pedagógico del establecimiento.

Su horario semanal se compone de doce horas lectivas que no deben fragmentarse en exceso, ya que su labor sería menos eficaz tanto para el auxiliar como para los alumnos. De esta manera, se le da la oportunidad de conocer mejor a sus alumnos y ocuparse de ellos conforme al proyecto pedagógico pertinente de su centro de acogida.

Las modalidades de intervención del auxiliar pueden variar en función del establecimiento y los profesores de acogida. Por un lado, puede intervenir junto con el profesor, dividiendo al alumnado en dos grupos, bien sea en el aula o en dos diferentes. Por otro lado, puede permanecer en el aula con el profesor titular como apoyo o complemento de su clase, incentivando la participación de los alumnos. En ningún caso tiene la obligación de llevar una clase completa sin un profesor titular ni puede evaluar a los alumnos (*La mission de l'assistant de langue en Primaire, Collège ou Lycée*, Academia de Clermont-Ferrand, s.f.).

⁵ Traducción propia

Con todo, sus funciones principales son las siguientes (Ministerio de Educación Nacional, 2011):

- Hacer practicar a los alumnos la expresión oral y escrita de la lengua para desarrollar su espontaneidad.
- Proporcionar un modelo de corrección fonética y gramatical en la lengua extranjera correspondiente.
- Incentivar su interés hacia la lengua y cultura española apoyándose en recursos tales como cómics, canciones, audios de radio, vídeos de televisión, teatro, poesía, juegos, debates, exposiciones, etc.
- Trabajar en pequeños grupos para prestar una atención personalizada al alumno.
- Participar en actividades socioeducativas del establecimiento y en proyectos de intercambio.
- Crear un club de idiomas voluntario.
- Realizar grabaciones en su lengua materna para enriquecer el material docente de la biblioteca.
- Ayudar al profesor titular.

En el caso de centros de enseñanza bilingüe, si el auxiliar lo desea, también puede intervenir en la enseñanza en lengua española de una disciplina no lingüística.

3.2 Beneficios de su labor en un centro de enseñanza

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el auxiliar de conversación contribuye a la apertura al mundo del establecimiento de acogida. Asimismo, incentiva la motivación de los alumnos para aprender la lengua extranjera, desarrolla su competencia oral y contribuye a que venzan su inhibición a hablar, lo que les permite prepararse mejor de cara a los exámenes oficiales del Instituto Cervantes *Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)*, si lo desean. De esta manera, puede dedicarse tanto a aquellos con dificultades lingüísticas como a aquellos que tienen más facilidad, con el fin de prepararlos, por ejemplo, para una posible estancia en el extranjero, pues tal y como se ha mencionado en el [subapartado §2.2](#), en Martinica cada vez se realizan más intercambios comerciales y culturales con los países hispanohablantes vecinos.

Por otro lado, Ortega (s.f.) señala en su presentación sobre el auxiliar de conversación como recurso docente basada en estudios de campo cualitativos, los alumnos reconocen en el Auxiliar los papeles de motivador y facilitador. Aunque los alumnos tienden a sentirse más tensos cuando se comunican con un hablante nativo que

con un no-nativo, Ortega constata que la figura del profesor habitual resulta más intimidatoria para el alumno que la figura del auxiliar porque este es más joven que el profesor y, por ello, suele transmitir menor autoridad.

En la mayoría de las ocasiones, los alumnos encuentran el grado de motivación que les falta a la hora de aprender un segundo idioma gracias al contacto y a la exposición directa con la lengua extranjera del auxiliar. Consiguientemente, transmiten al resto de la comunidad educativa la necesidad de aprender lenguas, ofreciendo contextos reales en los que la situación comunicativa no es una mera simulación, obligando al otro interlocutor, ya sean los propios alumnos o incluso el profesor, a realizar un esfuerzo por expresarse y comprender.

Asimismo, la figura del auxiliar pone a disposición del centro un ejemplo de referencia lingüística y cultural que aporta documentos auténticos de su país de origen y los adapta para el ejercicio docente para la práctica de la lengua. También conviene destacar que no sólo puede ayudar al desarrollo lingüístico de los alumnos, sino también al de los profesores no nativos del centro (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

3.3 Retos a los que se enfrenta el auxiliar de conversación

El éxito del programa de Auxiliares de conversación siempre ha dependido de la calidad de la acogida de los auxiliares en sus centros correspondientes. A menudo, la misión que se confía a los auxiliares no está claramente definida y muchos se han visto considerados profesores de lengua extranjera y han experimentado situaciones de mucha presión, ya que la mayoría no tiene ni formación ni experiencia docente, por lo que no están preparados (ni obligados) a asumir ciertas responsabilidades.

De manera excepcional, a los auxiliares se les pueden asignar dos establecimientos diferentes. Según los proyectos pedagógicos del consejo escolar y de acuerdo con la organización de ciclos de enseñanza, esto no debería representar problema alguno. Ambos establecimientos articulan sus horarios para que esta asignación doble sea coherente. Sin embargo, el integrarse en dos entornos distintos con sus consiguientes normativas internas, la sobrecarga de trabajo y, en ocasiones, la incomunicación entre los dos establecimientos, ponen al auxiliar en una situación poco provechosa.

Las autoridades pertinentes se han comprometido a mejorar la calidad de la acogida de los auxiliares con el fin de poner remedio a numerosas irregularidades, tanto

en el campo administrativo (desinformación sobre los trámites que debe realizar, retrasos en el pago del sueldo, sobrecarga de trabajo) como en el pedagógico (dificultades en la integración en el establecimiento, desinterés por parte del equipo pedagógico). Para ello, se han designado tutores en cada academia que deben realizar un seguimiento de su ejercicio (Sénat, 2016). Por lo tanto, parece necesario revalorizar la presencia de los auxiliares de conversación en los establecimientos escolares mediante una definición clara y rigurosa de su misión en estrecha colaboración con los profesores titulares y conseguir así evitar y erradicar estas irregularidades.

III. APLICACIÓN PRÁCTICA

Como consecuencia de lo recogido en el marco teórico, se procede a desarrollar la siguiente parte práctica dividida en dos apartados. El primero consiste en un análisis de manuales diseñados en función de los programas de la asignatura de español de cada nivel escolar, los cuales se han revisado anteriormente. En el segundo, se presentará una propuesta didáctica de cinco secuencias constituida a partir de las conclusiones extraídas del marco teórico y del análisis de manuales, con el fin de que sean adecuadas para el auxiliar de conversación en el contexto martiniqueño.

4. Análisis de manuales de uso

4.1 Metodología del análisis de manuales

El objetivo de este apartado es mostrar el modo en el que se trabaja el componente oral en los manuales en la academia de Martinica en la actualidad. El resultado de este análisis servirá para observar la presencia y la explotación del componente oral y, a partir de ello, se presentará una propuesta didáctica que pueda complementar la enseñanza de esta destreza por parte de los auxiliares de conversación. Para ello, se ha realizado un análisis de un corpus de cinco manuales de español para extranjeros, entre los niveles A1 y B1, niveles que habitualmente se estudian en los centros de educación secundaria de la isla, desde cuarto hasta terminal. La selección de manuales representativos no ha sido arbitraria, sino que se han escogido aquellos de uso arraigado en la academia de Martinica y de reciente publicación, de manera que están diseñados siguiendo los parámetros sugeridos por el *MCER* y por la legislación educativa francesa vigente. La muestra se compone de cinco manuales, cantidad considerada suficiente para lograr una variedad representativa y equilibrada en relación con la academia estudiada, que destaca por su reducida extensión. Con todo ello, los manuales seleccionados han sido los siguientes:

- *A mí me encanta*. 1^{ère} année, A1
- *A mí me encanta*. 2^{ème} année, A2
- *Próxima parada*. 2^{de}, A2/B1
- *Próxima parada*. 1^{ère}, A2+/B1
- *Próxima parada*. T^{erm}, B1/B2

Finalmente, se ha estimado oportuno centrarse únicamente en el libro del alumno, y no en el cuaderno de ejercicios o la guía didáctica del profesor, con el fin de

extraer el tratamiento del componente oral, las estrategias y el componente lúdico tal y como se le presentan al alumno al seguir los pasos pautados por el manual en las actividades. Es decir, el propósito es analizar aquellas actividades que tratan dichos componentes tanto de manera explícita como implícita, esto es, deducibles directamente del enunciado, dejando al margen las estrategias que el profesor podría introducir en la implantación de la actividad durante su realización en el aula por voluntad propia, ya que esa podría ser la labor del auxiliar. La inclusión de las estrategias implícitas en el presente estudio resulta interesante para ayudar a los docentes a identificar estrategias en los casos en los que su presencia no resulta tan obvia.

Los datos se han analizado desde las perspectivas cualitativa y cuantitativa para ofrecer unos resultados más claros y completos. Para ello, se ha diseñado una ficha instrumental de análisis que permite analizar los distintos manuales con el fin de interpretar los resultados. En esta ficha se han fijado una serie de parámetros que tratan de recoger los principios expuestos a lo largo del marco teórico del presente estudio. Los parámetros que se han aplicado indistintamente para la clasificación del material analizado se han extraído de Anderson y Ciliberti (2002, citados en Ainciburu, 2007) y de Benito Ullán (2007) teniendo en cuenta el grado de copresencia de los interlocutores y la libertad de toma de palabra con el fin de justificar mejor la presencia de estrategias comunicativas y la naturalidad de la expresión oral. Dichos parámetros son los siguientes:

- a) Se ha distinguido entre actividades dedicadas al tratamiento directo e indirecto de la expresión oral, es decir, entre aquellas actividades cuyo fin último es la práctica de la expresión oral, y aquellas en las que ésta es el medio para llegar a otro fin dentro de la actividad (Anderson y Ciliberti, 2002, citados en Ainciburu, 2007). Esto último se ha mencionado en el [subapartado §1.3](#) como estrategia para aumentar la motivación y reducir la ansiedad en el alumno.
 - i. Las actividades dedicadas al tratamiento directo de la expresión oral se dividen a su vez en dos tipos. El primero recoge las actividades de carácter unidireccional (exposición, canción y lectura de un texto, esto es, aquellas actividades en las que no hay interacción, sino una producción continua del alumno. El segundo abarca las actividades bidireccionales (conversación académica,

interacción guiada e interacción semi-libre), es decir, aquellas actividades en las que media el profesor, siendo la conversación académica en la que éste participa en mayor medida, la interacción guiada en la que orienta a los alumnos en una tarea posibilitadora y la interacción semi-libre en la que presencia una actividad final de interacción entre alumnos (Anderson y Ciliberti 2002, citados en Ainciburu, 2007).

ii. Las actividades dedicadas al tratamiento indirecto de la expresión oral cuentan con algunas de las siguientes características según Anderson y Ciliberti (2002, citados en Ainciburu, 2007)):

- son contextualizadas;
- cuentan con muestras reales de lengua o elementos extralingüísticos como apoyo;
- ponen en práctica conocimientos nuevos integrando conocimientos previos;
- incitan al alumno a utilizar su conocimiento del mundo;

b) Por otro lado, para el análisis de estrategias se ha escogido la clasificación propuesta por Benito Ullán (2007) por su claridad, aunque por las limitaciones materiales intrínsecas a un trabajo de fin de máster sólo se han seleccionado las que aparecen en la ficha (véase [Anexo 1](#)):

i. Estrategias de planificación

- Localizar modelos
- Recordar frases y estructuras
- Ensayar nuevas expresiones
- Calcular cómo comunicar lo que se pretende, con planificación de los recursos disponibles
- Tener en cuenta al interlocutor y la situación
- Elaborar planes de comunicación alternativos
- Prever por el contexto o utilizando el conocimiento del mundo

ii. Estrategias de compensación

- Utilizar la L1 y pedir una traducción
- Adaptar una palabra o estructura de la L1 o L3 y pedir confirmación
- Crear palabras, paradigmas o reglas gramaticales por analogía y pedir confirmación
- Utilizar palabras-comodín
- Usar palabras de significado próximo, sinónimos
- Emplear paráfrasis, hiperónimos o antónimos
- Describir con palabras
- Hacer dibujos o gestos descriptivos
- Señalar con el dedo
- Solicitar ayuda directa
- Solicitar ayuda indirecta mediante gestos o lenguaje corporal interrogativo
- Usar frases hechas, partículas o interjecciones para ganar tiempo
- Anteponer la información clave
- Repetir información importante

iii. Estrategias de control

- Corregir los propios errores con o sin indicación del interlocutor
- Corregir los malentendidos con o sin indicación del interlocutor
- Reformular con otras palabras o reestructurar frases
- Pedir confirmación
- Dar confirmación
- Resumir lo dicho por uno mismo o por el interlocutor

- Indicar que sí comprende / no comprende
- Pedir aclaraciones

En conclusión, la descripción cualitativa de los manuales ha tratado de dar respuesta, en la medida de lo posible, a los parámetros descriptivos presentes en la consiguiente ficha que se anexa (véase [Anexo 1](#)). La limitada presencia del componente estratégico ha impedido una descripción profunda o cualquier referencia a los indicadores de este. Tras el análisis cualitativo de cada manual, se recoge el estudio cuantitativo de los mismos, que enumera las muestras halladas del tratamiento de componente oral y estratégico, en qué plano se trabaja en cada actividad, así como otros aspectos de su explotación. Del mismo modo que el análisis cualitativo, el rastreo cuantitativo se ha realizado aplicando la misma ficha a todo el corpus para conseguir así una mayor homogeneidad. Tras la aplicación de sendas fichas de análisis al corpus de manuales seleccionado, se desarrollan en los apartados siguientes el análisis y las conclusiones obtenidas.

4.2 Descripción del corpus y desarrollo del análisis

A continuación se muestran los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo de los cinco manuales de ELE seleccionados, pertenecientes todos ellos a los niveles de educación secundaria en Francia. Posteriormente, se extrae de dichos análisis una serie de conclusiones que ofrecen una visión general del estado del tratamiento del componente oral en la academia de Martinica.

4.2.1 *A mí me encanta* (1ère année A1)

MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	30
Total de actividades que trabajan la expresión oral	170
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	10
Nº de actividades unidireccionales (canción)	1
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	20

Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	100
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	10
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	29
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	0
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	80
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	0

El libro de texto *A mí me encanta* de la editorial Hachette (O. Cleren Montaufray, M. Froger, D. Deprez, C. Druel, I. Hidalgo, B. Benavente le Pors, 2007), de nivel A2, es un método integrado por tres componentes: libro del alumno (con CD de audio), cuaderno de ejercicios y libro del profesor (con CD de audio, transcripción de los diálogos, ficha pedagógica de actividades y correcciones de los ejercicios). El libro del alumno sigue un enfoque comunicativo y se compone de diez unidades en las que se trabajan cuatro competencias: la comunicativa, la gramatical, la léxica-cultural y la fonológica. En la presentación de contenidos se especifica que en esta edición se ha querido dar más importancia a la comprensión oral con textos auditivos que muestran diferentes acentos del español.

En todas las unidades se trabaja por secuencias temáticas que versan sobre la vida cotidiana del alumno. Cada secuencia se divide en seis secciones: *Comienza*, *Continúa*, *Consolida*, *Paseo*, *Actividades* y *Gramática*. Las unidades finalizan con una página de autoevaluación con el fin de que el alumno compruebe los conocimientos que ha adquirido. Están programadas para que los alumnos integren contenidos progresivamente y afronten las tareas comunicativas que se les presentan a través de ejercicios en función de las destrezas que el alumno debe poner en práctica en ese

momento. Por ejemplo, el primer ejercicio de la unidad 1 (página 12 del manual) se llama *Observa y habla*.

En lo que compete a este trabajo, se observa la constante aparición de tres secciones llamadas *Habla e interactúa*, *Comunica* y *Fíjate en la fonética y en la acentuación*. La primera incluye diferentes tipos de actividades que ponen en práctica la destreza oral o que la combinan con otras. La segunda hace referencia a una breve recopilación de expresiones con sus respectivas funciones a modo de recordatorio para el alumno. Por último, es necesario destacar que las tareas de creación o tareas comunicativas de las unidades se plantean siempre con fines comunicativos para trabajar la expresión oral y recuerdan al alumno los contenidos de la unidad que debe poner en práctica. La tercera trabaja los fonemas y la pronunciación de las palabras nuevas de la unidad.

El análisis cuantitativo muestra la presencia de todos los tipos de actividades recogidas en la ficha, no obstante, llama la atención que únicamente aparezca una canción en todo el manual, pues se considera que la franja de edad a la que está destinado dicho manual es justamente la más adecuada para explotar este tipo de recurso.

En la mayoría de las ocasiones, la expresión oral aparece de manera indirecta para recapitular lo que se ha trabajado en la actividad o para realizar una actividad junto con otra destreza, por ejemplo, resolviendo una actividad de comprensión lectora en voz alta. Esto entraría en la categoría de conversación académica. También se observa que la resolución de la mayoría de las actividades debe ponerse en común con la clase o que los ejercicios se resuelven en parejas usando el español como lengua vehicular. Esto implica mayor libertad en los turnos de palabra, especialmente en las actividades de debate (página 124 del manual). Por este motivo, el análisis cuantitativo muestra un gran número de actividades que trabajan la expresión oral, tanto de manera directa como indirecta. Si bien es cierto que el tratamiento indirecto de la expresión oral disminuye el estrés y la ansiedad de los alumnos, idea que se presentó en el [subapartado §1.3](#), no se les deja planificar su intervención, ni siquiera al principio del curso, con el fin de tener un aprendizaje más progresivo.

Enlazando con la progresión del aprendizaje, el alumno sí debe poner en práctica contenido nuevo integrado con conocimientos previos y utilizar su conocimiento del

mundo. En 90 actividades aparecen muestras de lengua y otros elementos extralingüísticos como imágenes y cómics a modo de la tarea que tienen que realizar y como apoyo a la actividad, pero no se especifica si son reales. Sólo en algunos casos se cita la fuente en la leyenda de la imagen. En ciertos casos se ha pensado que la intención de esta discriminación es intentar obtener la información del alumno a partir de su conocimiento del mundo en lugar de dar la solución en la leyenda de la imagen.

Respecto al componente estratégico, también se observa una constante en el apartado *Gramática* al final de cada unidad al pedir al alumno que compare un contenido con el equivalente en su lengua materna, en este caso, el francés. A primera vista, parece que no se trata de manera explícita sino que aparece reflejado como un exponente funcional, es decir, el alumno no es consciente de las ventajas que esto le aporta. En ocasiones, la actividad no le invita a reflexionar (página 78 del manual). Se dedica mucho tiempo al tratamiento de la expresión oral, pero nada, en cambio, al componente estratégico para que el alumno controle su producción, ni siquiera para autocorregir una tarea.

4.2.2 *A mí me encanta* (2^{ème} année A2)

MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	30
Total de actividades que trabajan la expresión oral	213
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	22
Nº de actividades unidireccionales (canción)	1
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	30
Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	100
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	10
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	50
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	0

Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	0
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	90
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	0

El libro de texto *A mí me encanta* correspondiente al nivel de *troisième* es la continuación del anterior, también editado en 2007 y con los mismos autores. Se observa una similitud total en la estructura, en la tipología de actividades y una fuerte presencia del componente oral, así como su tratamiento directo e indirecto, y la completa ausencia de estrategias de aprendizaje. Si bien el número de actividades varía, la proporción es similar. La ficha de análisis cuantitativo correspondiente se encuentra en el [Anexo 1](#).

4.2.3 *A mí me encanta* (2^{ème} année A2)

MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	18
Total de actividades que trabajan la expresión oral	64
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	27
Nº de actividades unidireccionales (canción)	1
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	18
Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	0
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	9
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	9
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	0

Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	0
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	36
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	0

El libro de texto *Proxima parada* de la editorial Nathan (E. Clemente, L. Aranda Ayensa, W. Broutin, C. Girot, V. Lagrange, D. Urbin-Landreau, 2014), de nivel A2/B1, es un método integrado por un libro del alumno (con CD de audio), cuaderno de ejercicios y libro del profesor (con sus herramientas correspondientes). Tal y como se ha detallado en el [subapartado §2.3.2](#), la clase de Seconde cuenta con un programa titulado *El arte de vivir juntos*. Este libro sigue el programa del Ministerio y divide los contenidos en tres *nociones culturales* (*memoria: herencias y rupturas, sentimiento de pertenencia: singularidad y solidaridad y visiones de futuro: creaciones y adaptaciones*). A su vez, cada noción abarca tres unidades del libro. El objetivo es reflexionar especialmente sobre el concepto de cultura y llevar a cabo un aprendizaje progresivo para realizar la tarea final. En esta ocasión, se les da la oportunidad de practicar lo aprendido mediante la expresión escrita o la expresión oral.

Contrariamente a lo visto anteriormente en los manuales de Hachette utilizados en el *collège*, este libro dedica el mismo tiempo a cada destreza. A lo largo de la unidad se señalan las actividades que son importantes para obtener posteriormente un buen resultado al realizar la tarea final. La resolución de actividades se hace por escrito en lugar de utilizar la expresión oral de manera indirecta. El libro utiliza verbos como *apunta*, *anota*, *resume* o *redacta* después de cada enunciado. Salvo que el profesor decida hacerlo a través de expresión oral, la llamada conversación académica es prácticamente inexistente. Por otro lado, cada unidad tiene al final dos apartados llamados *Internet* y *Vídeo* en el que el alumno debe consultar páginas web en Internet. Muchos de ellos son vídeos (página 49 del manual), por lo que la comprensión oral no se reduce a la escucha de audios, como ocurría en los manuales anteriores.

Todas las actividades finales y de evaluación tienen opción A y B para elegir, están contextualizadas y enuncian los objetivos que persiguen. Aunque no se invita al

alumno a reflexionar explícitamente, se muestra la función de los exponentes que va a poner en práctica. En las actividades explícitas de expresión oral, el libro no especifica cómo tiene que actuar el alumno, es decir, no menciona si debe dirigirse hacia el profesor, hacia el grupo clase, o hacia otro compañero, lo que supone un problema importante si se tiene en cuenta que en este sistema educativo hay más de 25 alumnos por clase. Finalmente, se observa un aumento en el número de actividades de debate como consecuencia del aumento de nivel, mientras que el componente estratégico y las actividades lúdicas, como las canciones, siguen sin tener apenas presencia.

4.2.4 Próxima parada 1ère A2+/B1

MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	56
Total de actividades que trabajan la expresión oral	56
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	40
Nº de actividades unidireccionales (canción)	0
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	0
Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	0
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	8
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	8
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	0
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	32
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	0

El libro de texto *Próxima parada* de la editorial Nathan (E. Clemente, L. Aranda Ayensa, W. Broutin, C. Girot, V. Lagrange, D. Urbin-Landreau, 2014) correspondiente al nivel de *Première*, de nivel A2+/B1, es asimismo un método integrado por un libro del alumno (con CD de audio), cuaderno de ejercicios y libro del profesor (con sus herramientas correspondientes). Tal y como se ha detallado también en el apartado anterior, la clase de *Première* cuenta con un programa titulado *Gestos fundadores y mundos en movimiento*. Este libro, como los demás, sigue el programa del Ministerio y divide los contenidos en cuatro *nociones culturales*: *lugares y formas de poder, mitos y héroes, espacios e intercambios e idea de progreso*. A su vez, cada noción abarca dos unidades del libro.

De la misma manera que en el manual anterior, el objetivo es reflexionar sobre la noción de cultura y practicar lo adquirido realizando una tarea final escogiendo entre el uso de la expresión escrita o la expresión oral. Respecto a la estructura, es similar al manual del nivel inferior salvo por el cambio de las nociones. Se respeta la dedicación equilibrada de tiempo a cada destreza y se señalan las actividades que son importantes para realizar correctamente la tarea final que se elija. Se observa un menor número de actividades de expresión oral. Se considera que esto ocurre en detrimento de una mayor dedicación a la expresión escrita con vistas al examen final de *Baccalauréat* del curso siguiente. Se concede igual importancia a la interacción semi-guiada y a la interacción semi-libre, ya que la primera se trata como una tarea posibilitadora de la segunda.

Por último, en las actividades explícitas de expresión oral, una vez más el libro no especifica si el alumno debe dirigirse hacia el profesor, hacia el grupo clase, o hacia otro compañero. Finalmente, se observa un aumento del número de actividades de debate, como consecuencia del aumento de nivel, a pesar de que el número global de actividades orales desciende, comienzan a tratarse temas de civilización española para preparar al examen, como la Constitución de Cádiz (página 148 del manual), mientras que el componente estratégico y las actividades lúdicas, como las canciones, siguen sin tener apenas cabida.

4.2.5 *Próxima parada* Term B1/B2

MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	72

Total de actividades que trabajan la expresión oral	72
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	32
Nº de actividades unidireccionales (canción)	0
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	0
Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	0
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	0
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	40
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	0
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	0
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	24
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	24

Por último, el libro de texto *Proxima parada* de la editorial Nathan (E. Clemente, L. Aranda Ayensa, W. Broutin, C. Girot, V. Lagrange, D. Urbin-Landreau, 2014) correspondiente al nivel de *Terminale*, de nivel B1/B2, es, como los demás manuales, un método integrado por un libro del alumno (con CD de audio), cuaderno de ejercicios y libro del profesor (con sus herramientas correspondientes). El programa es similar al de *Première*, titulado *Gestos fundadores y mundos en movimiento*. Divide asimismo los contenidos en cuatro *nociones culturales*: *lugares y formas de poder*, *mitos y héroes*, *espacios e intercambios* e *idea de progreso*. Cada noción abarca dos unidades.

El manual también pone empeño en hacer reflexionar sobre la noción de cultura y llevar a cabo un aprendizaje progresivo para realizar la tarea final. También en este curso se les da la oportunidad de practicar lo aprendido mediante la expresión escrita o

la expresión oral. Se añade un apartado suplementario llamado *Objetivo Bac* en el que se propone una preparación específica para las pruebas de la selectividad: comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral. Es necesario aclarar que los alumnos deben tomar notas a partir de la prueba de comprensión oral para elaborar un informe en francés en lugar de en español.

Respecto a la estructura, es similar a la del manual del nivel inferior, pues también cuenta con el apartado dedicado a la preparación del examen de selectividad. Se infiere del análisis cuantitativo un aumento considerable del tratamiento del componente oral. Esto se debe a la importancia que se concede al examen oral final en este curso, que consta de una parte de exposición oral y otra de entrevista con el examinador. En este caso hay una completa ausencia de interacción guiada, es decir, los ejercicios de interacción aparecen en ocasiones como complemento para poner en práctica lo que se ha aprendido a través de un ejercicio específico para otra destreza y en lugar de un ejercicio preparatorio. Se considera que el alumno ya tiene suficiente nivel y puede realizar las actividades de componente oral con cierta desenvoltura. De la misma manera, no se ha encontrado ningún tipo de tratamiento ni directo ni indirecto.

Por último, cabe destacar que este es el único manual en el que las instrucciones para realizar la actividad final están redactadas en francés. Esta observación es una muestra de cómo se desarrolla una clase en este nivel. Es más importante hablar de la lengua, aunque sea en la lengua materna del alumno, que hablar en la lengua que se estudia.

4.3 Conclusiones

Partiendo de la hipótesis de que en los manuales de ELE franceses continúa presente la tradición literaria resultante del método gramática traducción (Dabène, 1975:51), este análisis muestra que los programas diseñados por el Ministerio de Educación Nacional y los consiguientes manuales que los aplican dedican en gran medida el tiempo lectivo al desarrollo del componente oral. Sin embargo, se estima necesario destacar que no existe ningún tipo de tratamiento del componente estratégico, elemento considerado hoy en día fundamental para el desarrollo adecuado de una lengua. Asimismo, apenas se observa explotación de actividades lúdicas salvo en algunos cursos previos al instituto.

Se desprende de los resultados obtenidos que sólo el manual *A mí me encanta* (2^{ème année A2}) trata de manera indirecta y somera un tipo de estrategia de aprendizaje en sus manuales, puntualmente reflejada como un exponente funcional. El componente estratégico está completamente ausente en los restantes. Sin embargo, este análisis también muestra el esfuerzo realizado por los autores de los materiales por ampliar, enriquecer y establecer una progresión para el desarrollo de las habilidades asociadas a la expresión y la interacción oral desde diferentes enfoques con el fin de preparar adecuadamente a los alumnos para el examen de selectividad.

Se cree conveniente comentar una vez más que el objetivo de este análisis es establecer un sucinto estado de la cuestión referente al tratamiento del componente oral en este departamento francés, luego el análisis en sí mismo no es el fin último del presente trabajo, sino que se pretende que los resultados obtenidos en este arrojen luz para guiar a los futuros auxiliares de conversación en sus propuestas didácticas como complemento al programa oficial. Por otra parte, se han obviado las sugerencias que puedan aparecer en las guías para los profesores o las actividades de los materiales complementarios, puesto que el auxiliar tiene escasamente acceso a ellos.

Con todo ello, queda demostrada la necesidad, pertinencia y relevancia de la propuesta didáctica que se realiza a continuación, la cual aspira a servir de herramienta para que los auxiliares puedan colmar el vacío existente en relación con el tratamiento del componente estratégico, las actividades lúdicas y el refuerzo de la expresión oral en los manuales de ELE franceses de los distintos niveles.

5. Propuesta didáctica

5.1 Metodología para el diseño de la propuesta didáctica

Para el diseño de las cinco secuencias didácticas que se presentan en este trabajo, se ha tenido en cuenta las conclusiones extraídas de la revisión de los programas del Ministerio, el vacío observado en el análisis de manuales de uso más arraigado en Martinica y, por supuesto, las bases sentadas a lo largo del marco teórico de este Trabajo Fin de Máster. A su vez, se ha considerado fundamental que las actividades sean de carácter lúdico y que resulten interesantes desde un punto de vista cultural., tal y como se ha convenido en el [apartado §3](#) dedicado a la labor del auxiliar de conversación.

Es conveniente destacar que no se trata de unidades didácticas, sino de secuencias que el auxiliar puede integrar en el momento del curso en el que lo estime oportuno teniendo en cuenta el progreso de los alumnos. En ellas se detallan algunos aspectos como los objetivos, contenidos y dinámicas de trabajo y se facilitan algunas indicaciones útiles para que el auxiliar las ponga en práctica a la hora de desarrollar las actividades. En todas las secuencias, el auxiliar debe ser el motor impulsor y el guía de las actividades que se desarrollen en el aula. Debe actuar como mediador intercultural, fomentando el debate y la intervención de todos los alumnos. Además, mientras los alumnos estén trabajando bien en modo individual, en parejas o en grupos para la realización de las tareas propuestas, el docente garantizará que los procesos de comunicación iniciados en el aula se lleven a cabo en un clima propicio para el aprendizaje, fomentando a la vez la autonomía del discente ayudándolo en sus razonamientos y desarrollo de estrategias tanto de aprendizaje como de comprensión, así como facilitando el desarrollo de lazos sociales y afectivos entre los miembros del grupo clase. Asimismo, conviene recordar que el auxiliar no tiene derecho ni obligación de evaluar a los alumnos, sino simplemente promover intercambios entre los alumnos utilizando el español como lengua vehicular en la clase y servir de modelo sociolingüístico para ellos.

5.2 Propuesta didáctica

A continuación se presentan las fichas de las cinco secuencias didácticas en las que se detallan las actividades, los materiales, los contenidos, el perfil del alumno y el nivel. A modo ilustrativo, se han desarrollado los materiales de la secuencia 5 como guía para los futuros auxiliares, sin embargo, estos se encuentran en el [Anexo 2](#) por motivos de extensión.

SECUENCIA 1

La siguiente secuencia trata principalmente las tradiciones más importantes de las culturas hispanas, por lo que sería adecuada para insertarla dentro de la noción *Encuentros con otras culturas* detallada en el [subapartado §2.3.1](#) referente a la programación del último ciclo de *collège*.

Título de la secuencia:	Nivel:
<i>¿De dónde eres?</i>	A1

Destinatarios: 12 alumnos 4 ^{ème} de la academia de Martinica (mitad del grupo clase).	Duración: Dos sesiones de 50 minutos.
Objetivos: - Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular. - Repasar el vocabulario de las nacionalidades y países hispanohablantes. - Identificar y conocer algunas tradiciones de algunos países hispanoparlantes. - Practicar y desarrollar las siguientes estrategias comunicativas: localizar modelos, ensayar nuevas expresiones, prever por el contexto utilizando el conocimiento del mundo y describir con palabras.	
Contenidos: - Presente de indicativo. - Vocabulario de nacionalidades y países hispanohablantes. - Vocabulario de los colores. - Fiestas y tradiciones hispanas. - Uso de las estructuras <i>Me gusta</i> y <i>no me gusta</i>. - Estrategias: localizar modelos, ensayar nuevas expresiones, prever por el contexto utilizando el conocimiento del mundo, describir con palabras.	
Actividades sesión 1: - <u>A todo color (30')</u>: Mediante la presentación de un <i>Power Point</i> se repasarán los colores, las nacionalidades y los nombres de los países a través de la visualización de las banderas de dichos países. Después, se realizarán grupos de 4 personas en los que se jugará al “Memory”. En una parte de la mesa, se repartirán boca abajo tarjetas con las banderas hispanas y, en otra mesa, se hará lo mismo pero con tarjetas en las que aparezca el nombre del país o la nacionalidad. Los alumnos deberán ir levantando las tarjetas para formar las parejas, todo ello practicando la interacción oral mediante la conversación académica con el auxiliar. - <u>Fiestas hispanas (20')</u>: El auxiliar realizará una presentación de tradiciones hispanas conocidas, sin decir la procedencia. Los alumnos deberán adivinar a qué país	

corresponden haciendo preguntas cerradas al profesor de manera individual, por ejemplo, *¿Es en invierno?* *¿Es en septiembre?* *¿Es América Latina?* *¿Es Venezuela?* (estrategia: prever por el contexto utilizando el conocimiento del mundo) Este deberá aportar la estructura para realizarlas antes de comenzar (estrategia: localizar modelos), ayudándoles también sobre qué tipo de preguntas pueden realizar (ensayar nuevas expresiones). Después, con las estructuras trabajadas por el profesor titular, durante esta secuencia y en grupos de debate de 4 personas, deben valorar si les gustan o no estas tradiciones y compararlas con las de Martinica. Para finalizar, estos grupos expondrán sus conclusiones delante de la clase.

Actividad sesión 2:

- Pasapalabra (50'): En esta ocasión, los alumnos participarán en el diseño y creación del juego. Partiendo de los contenidos de la sesión anterior, deberán crear, en parejas y en un tiempo no superior a 20 minutos, breves definiciones en las que se dé una pista importante de un país hispanohablante. Después de recoger todas las definiciones y de que el auxiliar compruebe la corrección de estas, los alumnos se enfrentarán a sus compañeros por parejas. Por turnos, presentarán primero la inicial del país que deben adivinar y después dirán la definición. Cualquier miembro de la pareja rival podrá responder. Cada pareja tendrá un tiempo máximo de 10 minutos para completar el rosco, pero el tiempo se parará en el momento en el que la pareja que debe responder diga “pasapalabra”, dando la opción a sus compañeros de participar. La pareja que acierte más países o que menos tiempo tarde en completar el rosco, ganará el juego. (Estrategia: describir con palabras).

Destrezas:

Comprensión y expresión oral

Materiales:

- Fichas elaboradas por los alumnos con la ayuda del profesor.
- Vídeos con las fiestas y tradiciones más conocidas del mundo hispano.
- *Power Point* con las banderas de los países.

SECUENCIA 2

La siguiente secuencia trata principalmente las profesiones, por lo que sería adecuada insertarla dentro de la noción *Escuela y sociedad* descrita en el [subapartado §2.3.1](#) referente a la programación del último ciclo de *collège*. Esta noción, a su vez, sugiere trabajar las profesiones para descubrir el mundo laboral.

Título de la secuencia: <i>¿A qué te dedicas?</i>	Nivel: A2
Destinatarios: 12 alumnos 3 ^{ème} de la academia de Martinica (mitad del grupo clase).	Duración: Dos sesiones de 50 minutos.
Objetivos: - Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular. - Repasar el vocabulario de las profesiones. - Identificar personalidades conocidas de la cultura española. - Trabajar la entonación de las oraciones interrogativas. - Practicar y desarrollar las siguientes estrategias comunicativas: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo, indicar que comprende o no comprende, pedir confirmación, calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles, elaborar planes de comunicación alternativos, describir con palabras, reformular con otras palabras o reestructurar frases, hacer dibujos o gestos descriptivos.	
Contenidos: - El futuro simple de indicativo. - Vocabulario de profesiones. - Personalidades famosas de la cultura española. - Estrategias: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo, indicar que comprende o no comprende, pedir confirmación, calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles, elaborar planes de comunicación alternativos, describir con palabras, reformular con otras palabras o reestructurar frases, hacer	

dibujos o gestos descriptivos.

Actividades sesión 1:

- ¿Quién es? (20'): Se va a ver un vídeo que recoge distintas profesiones características de la cultura española como torero, camarero de chiringuito, limpiabotas, afilador... (estrategia: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo). Después, el auxiliar realizará algunas preguntas para comprobar si han entendido el contenido del tipo *¿Os gustan estas profesiones? ¿Conocéis a alguien que trabaje de esto? ¿Podéis explicar cuál es su profesión?* (estrategia: indicar que comprende o no comprende). Tras esto, los alumnos deberán presentar al profesor profesiones características de la cultura martiniqueña como pescador, cosechador de caña de azúcar o destilador de ron.

- ¿Qué tengo en el coco? (30'): Se divide la clase en grupos de 4 alumnos. Se coloca a cada alumno una tarjeta en la cabeza con una cinta sin que pueda verla. En cada tarjeta habrá una profesión diferente. Cada alumno tiene que adivinar el contenido de su tarjeta haciendo preguntas cerradas a las que sus compañeros responderán de manera afirmativa o negativa (estrategia: pedir confirmación). El profesor proporcionará algunas preguntas como ejemplo que los alumnos adoptarán como modelo del tipo *¿Trabajo desde casa? ¿Mi trabajo es individual o de equipo? ¿Trabajo con una máquina o con las manos?*

Actividades sesión 2:

- ¿Qué nuevos trabajos existirán en el futuro? (20'): Se va a ver un vídeo sobre cómo será la vida en el futuro. A continuación, el profesor les propondrá una serie de trabajos imaginarios acordes a esta vida en el futuro como por ejemplo barrendero en la luna, mecánico de coches voladores o inventor de la máquina de tele-transportación. Tendrán que hablar sobre ellos interviniendo al menos dos veces de manera espontánea para comentar sus pros y sus contras con los conocimientos que posean. El auxiliar les puede proporcionar nuevas estructuras si los alumnos lo reclamaran, pero será labor del profesor principal trabajarlas si aún no se han aprendido en el aula. Después, tendrán que decir con qué compañero identifican esa profesión con el fin de crear un ambiente aún más distendido.

- ¿Qué quieres ser de mayor? (30'): Tras revisar la conjugación y norma del futuro, previamente trabajado con su profesor con preguntas en las que los alumnos deberán responder en este tiempo verbal, el auxiliar utilizará el juego del “Tabú” pidiendo a

cada alumno que reflexione sobre cuál sería la profesión de sus sueños. Una vez que la hayan pensado, de uno en uno se acercarán a la mesa del auxiliar. Este le dará 3 palabras que no puedan utilizar en su explicación de la profesión. A continuación, deberán explicar a sus compañeros cuál será dicha profesión para que intenten adivinarla. Cuando lo hagan, se pasará el turno a la persona que lo haya conseguido. Si esta ya ha pasado por la explicación, podrá ceder el turno a uno de sus compañeros que aún no haya participado. Con esto, el alumno pondrá en práctica algunas de las siguientes estrategias: calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles, elaborar planes de comunicación alternativos, describir con palabras, reformular con otras palabras o reestructurar frases, hacer dibujos o gestos descriptivos.

Destrezas:

Comprensión y expresión oral.

Materiales:

- Tarjetas y fichas en blanco tipo A5 para la elaboración de los juegos.
- Vídeos con las profesiones típicas de España y sobre la vida en el futuro.

SECUENCIA 3

La siguiente secuencia trata principalmente las tradiciones más importantes de las culturas hispanas, por lo que sería adecuada insertarla dentro de la noción *Memoria: herencias y rupturas* detallada en el [subapartado §2.3.2](#) referente a la programación del curso de *seconde*. Esta secuencia está diseñada acorde a lo que exige esta noción, esto es, invita a los alumnos a reflexionar sobre el frágil equilibrio entre tradición y ruptura en la sociedad moderna.

Título de la secuencia: <i>¡Viva San Fermín!</i>	Nivel: A2+/B1
Destinatarios: 12 alumnos 2 ^{ème} de la academia de Martinica (mitad del grupo clase).	Duración: Dos sesiones de 50 minutos.

Objetivos:

- Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular.
- Pedir y dar información sobre un acontecimiento cultural importante.
- Identificar los eventos más importantes de los Sanfermines.
- Practicar y desarrollar las siguientes estrategias: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo, elaborar planes de comunicación alternativos y calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles.

Contenidos:

- Los Sanfermines y sus implicaciones culturales
- Vocabulario relativo a tradiciones españolas.
- Repaso del *creo que, para mí...*
- Expresiones de opinión del tipo *en mi opinión, me parece que...*
- Estrategias: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo, elaborar planes de comunicación alternativos y calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles.

Actividades sesión 1:

- Olé (40'): El auxiliar irá vestido de blanco con un pañuelo rojo al cuello. A partir de su vestimenta, intentará provocar la curiosidad de los alumnos. En caso de dificultad, podrá apoyarse en una imagen de la calle Estafeta con mucha gente, sin que se vean los toros. Una vez introducido el tema, se presentará el vídeo del encierro para debatir la controversia de las fiestas con animales (estrategia: prever por el contexto o utilizando conocimientos del mundo). Este debate se basará en la dinámica del grupo de expertos, esto es, después de explicar las estructuras para el debate, se asignarán números del 1 al 3 a cada alumno. Cada número representa una opinión. De esta manera, los alumnos se agrupan en función del número que se les ha asignado y planifican cómo defender su postura (estrategia: elaborar planes de comunicación alternativos). Por último, se forman pequeños grupos de debate integrados por alumnos asignados con números del 1 al 3 con el fin de que fluyan los argumentos con facilidad, ya que han podido planificar sus intervenciones y han intercambiado ideas.

- Canción «1 de enero» (10'): A raíz del vídeo del encierro, y con el fin de animar la

clase tras el debate, se escuchará y cantará la canción sanferminera.

Actividades sesión 2:

- Presentación general de las fiestas (25'): El auxiliar realizará una presentación cronológica de un día típico en las fiestas de Sanfermines, con contenido visual polémico en su mayoría, para introducir vocabulario concreto e invitar a los alumnos a participar dando su opinión sobre las tradiciones de la fiesta con las estructuras para dar opinión. Si quieren conocer más sobre ella o plantear otras preguntas al auxiliar, podrán hacerlo con las estructuras de pedir información.

- Entrevista para Antena 3 (25'): Para poner en práctica los conceptos aprendidos, en parejas, los alumnos deberán simular una entrevista. Para ello, deberán realizar el esquema de las preguntas por escrito a modo de apoyo. Después, deberán dárselas a otra pareja de alumnos para que les ayuden en la posible corrección de los errores. El auxiliar pasará por las mesas comprobando que todos están bien corregidos y que no hay errores, apoyando a su vez sobre la correcta pronunciación y entonación de las preguntas que realizarán. El objetivo es que los alumnos pidan y den información sobre los Sanfermines, con las estructuras vistas en el aula y con el ejercicio anterior, y que compartan la opinión que se han formado de ellos (estrategia: calcular cómo comunicar lo que se pretende con los recursos disponibles).

Destrezas:

Comprensión y expresión oral.

Materiales:

- Ropa de Sanfermines.

- Presentación en *Power Point* con algunas de las imágenes típicas y controvertidas del festejo, como el salto desde la fuente de Navarrería o el lanzamiento de bebidas durante el chupinazo.

- Vídeo de un encierro de Sanfermines típico y otro en el que ocurriera algo llamativo, por ejemplo, el tapón humano de 2013.

- Canción «1 de enero» que el auxiliar podrá tomar de <https://www.youtube.com/watch?v=4BXmQSMhKUg>.

SECUENCIA 4

La siguiente secuencia trata principalmente las tradiciones más importantes de las culturas hispanas, por lo que sería adecuada insertarla dentro de la noción *idea de progreso* detallada en el [subapartado §2.3.3](#) referente a la programación del curso de *première*. Esta secuencia está diseñada acorde a lo que exige esta noción, esto es, invita a los alumnos a reflexionar sobre el paso del tiempo en un sentido de cambio y avance de la condición humana.

Título de la secuencia: <i>Aquellos años locos</i>	Nivel: B1
Destinatarios: 12 alumnos 1 ^{ère} de la academia de Martinica (mitad del grupo clase).	Duración: Dos sesiones de 50 minutos.
Objetivos: - Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular. - Repasar la comparación entre el imperfecto y el indefinido para describir situaciones y personas en el pasado. - Practicar y desarrollar las siguientes estrategias: describir con palabras, corregir los propios errores con o sin indicación del interlocutor y elaborar planes de comunicación alternativos.	
Contenidos: - Conjugación y uso del pretérito imperfecto e indefinido de indicativo. - Figuras infantiles españolas: Los Reyes Magos, el Ratoncito Pérez, el Hombre del Saco, etc. - Estrategias: describir con palabras, corregir los propios errores con o sin indicación del interlocutor y elaborar planes de comunicación alternativos.	
Actividades sesión 1: - <u>Esos locos bajitos (20')</u>: Primero, el auxiliar proyecta unas imágenes del Ratoncito	

Pérez, de los Tres Reyes Magos y del Hombre del Saco. Invita a los alumnos a describir las imágenes, con el fin de guiarles para que intuyan qué personajes son o qué hacen (estrategia: describir con palabras). Tras ello, se juntarán en grupos de 3 personas para reflexionar sobre algunas de los personajes ficticios que conozcan de la cultura martiniqueña o francesa. Deberán preparar una pequeña presentación en la que explicarán el o los nombres de los personajes y a qué se dedicaban. Los compañeros deberán corroborar la información o contradecirla si fuera necesario (estrategias: corregir los propios errores con o sin indicación del interlocutor). El auxiliar motivará a los alumnos para su participación hablando de los personajes en los que él creía de pequeño y hará hincapié en el uso del imperfecto para contar historias del pasado.

- Canción «Aquellos años locos» (30'). El auxiliar pondrá la canción una primera vez para una escucha general con el objetivo de que los alumnos disfruten de la misma y para realizar una primera valoración de lo que entienden. Después, se les entregará la letra de la canción para trabajarla con el rellenado de huecos, dejando libre, sobre todo, aquellos huecos en los que se conjuguen los verbos en imperfecto o pasado. Tras ello, se les dará la oportunidad de cantar la canción en gran grupo para trabajar la pronunciación y para motivar a los alumnos a la comprensión total de la misma. A partir del contenido de la canción, se invita a los alumnos a que compartan recuerdos de su infancia en el colegio con los demás compañeros, con el fin de tratar el componente afectivo y la conjugación de los verbos en imperfecto de indicativo e indefinido. Antes de finalizar la clase, se les pide que para la siguiente traigan una foto suya que les guste de cuando eran pequeños sin darles más información.

Actividades sesión 2:

- ¿Quién es quién? (25'): En primer lugar, los alumnos entregarán al auxiliar las fotos que se les ha invitado a traer en la sesión anterior y este las mezclará y las volverá a repartir. Cada alumno tendrá que describir la foto que le ha tocado a sus compañeros para que adivinen entre todos a quién podría pertenecer (estrategia: describir con palabras). Cada alumno de la clase recibirá una foto, nadie puede tener dos. Para finalizar, se comprobará cuáles habían acertado y cuáles no.

- Imágenes que hablan (25'): En esta segunda parte de la clase, se devuelven las fotografías a sus dueños para que, de manera individual y tras haber hecho un esquema por escrito de lo que quieren decir (estrategia: elaborar planes de comunicación

alternativos), expliquen qué aparece la foto y si recuerdan algo de ese día o de algo aparezca en la misma foto.

Destrezas:

Comprensión y expresión oral.

Materiales:

- Imágenes aportadas por el auxiliar.
- Fotos aportadas por los alumnos.
- Videoclip de la canción “Aquellos años locos”.

SECUENCIA 5

La siguiente secuencia trata principalmente las tradiciones más importantes de las culturas hispanas, por lo que sería adecuada para insertarla dentro de la noción *espacios e intercambios* detallada en el [subapartado §2.3.3](#) referente a la programación del curso de *terminale*. Esta secuencia está diseñada acorde a lo que exige esta noción, esto es, reflexionar sobre la idea de intercambio geográfico por necesidad, como son los movimientos migratorios hacia países más desarrollados.

Título de la secuencia: <i>Las vallas de Ceuta y Melilla</i>	Nivel: B1/B2
Destinatarios: 12 alumnos de <i>Terminale</i> de la academia de Martinica (mitad del grupo clase).	Duración: Dos sesiones de 50 minutos.
Objetivos: - Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular. - Identificar los movimientos migratorios más significativos para España. - Reflexionar sobre los pros y contras de la inmigración. - Practicar y desarrollar las siguientes estrategias: anteponer información clave,	

recordar frases y estructuras y elaborar planes de comunicación alternativos.

Contenidos:

- Repaso y práctica de las estructuras de expresión de opinión (*creo que, en mi opinión, pienso que, etc.*).
- Vocabulario relativo a los movimientos migratorios en el estrecho.
- Estrategias: anteponer información clave, recordar frases y estructuras y elaborar planes de comunicación alternativos.

Actividades sesión 1:

Esta secuencia se enmarca dentro de la noción «Espacios e intercambios».

- Presentación PPT sobre Ceuta y Melilla (25'): El auxiliar realizará una presentación con imágenes controvertidas que ilustren la situación en la zona fronteriza de Ceuta y Melilla. A lo largo de la presentación, el auxiliar interactuará con los alumnos pidiendo opinión sobre las imágenes que se presentan con vocabulario trabajado en el aula, como *verja, estrecho, policía fronteriza, inmigración ilegal, clandestino, sin papeles, etc.*

- Debate (25'): Se llevará a cabo una reflexión en grupos de 4 personas en el que se intente dar respuesta a preguntas como preparación a un debate libre que se llevará a cabo en la siguiente sesión (estrategias: anteponer información clave). Podrán tomar notas de las mismas para poder expresarse mejor durante el mismo. Algunas de las preguntas a las que deberán responder son:

- ¿Qué países son mejores o peores para emigrar? ¿Por qué?
- ¿España es un buen país?
- Para un inmigrante, ¿cuáles son los aspectos positivos de vivir en Europa?
- ¿Y los negativos?
- ¿Se trata o considera igual a todos los extranjeros?

Actividades sesión 2:

- Columna de opinión (15'): Para seguir en la línea de la clase anterior, el auxiliar proyectará tres cartas de opinión relativas a la inmigración en Ceuta y Melilla para extraer qué prejuicios se tratan en ellas.

- ¿Son necesarias las fronteras? (35'): Se dividirá la clase en dos. Un grupo hace una lista de razones a favor de las fronteras y otra de razones en contra. El debate se hará tomando como referencia las preguntas y apuntes tomados del día anterior, así como de las reflexiones que se hayan realizado de la columna de opinión del ejercicio anterior (estrategia: recordar frases y estructuras). Primero, se dará la palabra a una mitad de la clase que expondrá sus conclusiones. Después, la otra mitad de la clase podrá rebatir y presentar sus propias conclusiones (estrategia: elaborar planes de comunicación alternativos). El objetivo es que intenten llegar a un punto común donde se encuentre una posible solución al problema. Tras finalizar el debate, se dará la oportunidad para que algunos de los alumnos expresen de manera oral sus propias conclusiones.

Destrezas:

Comprensión y expresión oral.

Materiales:

- *Power Point* de presentación que se adjuntará en el [Anexo 2](#).
- Cartas de opinión extraídas de un periódico.

IV. CONCLUSIONES

Tras la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, se puede afirmar que los objetivos fundamentales que fueron formulados en un principio han sido cubiertos. Por un lado, se ha realizado una revisión teórica del estado actual de la enseñanza del español en Martinica, mostrando su vinculación con el Ministerio de Educación Nacional de Francia y la consiguiente evolución de la enseñanza de la lengua española en la isla.

A lo largo de esta revisión, se ha definido el concepto de expresión oral y de los factores inherentes a ella y se ha observado la evolución de su tratamiento en las metodologías del siglo XX, desplazándose desde una posición olvidada hasta ocupar un papel central en la enseñanza de lenguas. Esta revisión ha mostrado que la preparación de la expresión oral depende, en gran medida, de un buen tratamiento de las microdestrezas y de las estrategias de aprendizaje, especialmente las comunicativas. Además, se han tenido en cuenta las dificultades a las que se enfrenta el aprendiz de lenguas para poder llevar a cabo un desarrollo adecuado de esta destreza, en la que se conjugan aspectos lingüísticos y psicológicos.

De este primer apartado, se ha concluido que el docente debe crear un ambiente en el que los estudiantes se sumerjan en la tarea de expresión oral, con el fin de que no sean conscientes de que se encuentran en una situación que habitualmente puede ser tensa, estimulando así la iniciativa del aprendizaje, y se ha constatado que estas nuevas aportaciones influyen en la concepción de la enseñanza de idiomas. Aparece así la preocupación por el componente afectivo, por el componente lúdico y el componente estratégico, lo que conlleva a su vez la aparición de nuevos retos, como la evaluación por competencias y acentuar la práctica del idioma en el aula.

Por otro lado, se ha procurado que este trabajo resulte una guía para acercar a futuros auxiliares hacia la realidad sociocultural de la isla y hacia su labor dentro del sistema educativo francés. La dependencia de Martinica del gobierno francés implica la aplicación obligatoria de los programas que dicta el Ministerio de Educación, pero estos no siempre son aplicables en todo el territorio francés debido a las diferencias culturales que coexisten en el país. La limitación teórica de los mismos no permite tener un conocimiento general del tratamiento del componente oral ni de la posibilidad de integración del componente lúdico, aspecto que sí ha sido observable en el análisis de

manuales posterior. De éste se ha extraído que, si bien se dedica una buena parte del tiempo lectivo al desarrollo del componente oral, no se ha observado ningún tipo de tratamiento del componente estratégico, mientras que el componente lúdico se relega a un segundo plano.

Con todo ello, se ha demostrado la necesidad y pertinencia de la propuesta didáctica realizada, la cual procura servir de herramienta para los auxiliares. Debe señalarse que, pese a que las secuencias se han estructurado en torno a las nociones culturales dispuestas por el Ministerio, estas pueden utilizarse en cualquier punto del curso académico, siempre y cuando se siga en consonancia con el profesor titular. Del resultado de esta secuencia se puede concluir que ilustra la posibilidad de integrar los factores inherentes de la expresión oral acercando a los alumnos a la realidad cultural de España, trabajando la expresión oral y el componente lúdico de manera directa, y poniendo en práctica las estrategias definidas en el marco teórico.

Sin embargo, la aplicación didáctica queda limitada en su propia dimensión de propuesta, pues no se ha contado con un grupo piloto con el que trabajar las secuencias creadas y poder obtener así unos resultados objetivos para mejorar o redireccionar aquellos aspectos no exitosos, lo cual sería muy deseable realizar en una posterior fase de investigación.

Del mismo modo, este TFM, al abordar un campo tan amplio como la enseñanza del componente oral en una circunscripción educativa en su totalidad, deja abiertas nuevas vías de investigación, como la revisión de las programaciones dictadas por el Ministerio de Educación con el fin de que se acerquen más al diseño curricular en ELE. Asimismo, se podría analizar el uso del *PCIC* en el contexto educativo francés, ya que a lo largo de la investigación del presente trabajo no se ha encontrado ninguna mención a este recurso.

En conclusión, el desarrollo del componente oral en programas de Auxiliares de conversación en Martinica, si bien es un tema poco investigado y trabajado en la actualidad, tal como se ha constatado en la falta de publicaciones sobre el tema, representa hoy en día una cuestión importante para tener en cuenta dentro del sistema educativo martiniqueño. La presencia de la figura del auxiliar de conversación acerca más a los discentes a la realidad sociocultural de España y les confiere una destreza

expresiva con grandes posibilidades de intercambio con sus vecinos hispanohablantes del Caribe.

V. BIBLIOGRAFÍA

- ACADÉMIE CLERMONT-FERRAND (2016). *La mission de l'assistant de langue en Primaire, Collège ou Lycée*. Recuperado en https://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/LanguesVivantes/informations_institutionnelles/assistants/mission.htm [Consulta: 15 de agosto de 2016]
- AINCIBURU, M. C. (2007). «El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula ELE», en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*. Universidad de La Rioja, pp. 175-190. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0175.pdf [Consulta: 10 de agosto de 2016]
- BARALO, M. (2000). «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE» en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas* (47). Universidad de Nebrija. Madrid, pp. 164-171.
- BENITO ULLÁN, M.C. (2007). «Tratamiento de la interacción en el aula ELE: análisis de manuales» en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*. Universidad de La Rioja, pp. 351-364. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2438963.pdf> [Consulta: 10 de agosto de 2016]
- BROWN, H.D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition, New York. Pearson Education.
- CAÑADILLAS RAMALLO, F. (2015). *Creencias de seis profesores nativos de ELE sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en el contexto de India* (Trabajo Fin de Máster). Stockholms Universitet. Estocolmo. Recuperado de <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:824443/FULLTEXT01.pdf> [Consulta: 04 de agosto de 2016].
- CASSANY, D. L. M. Y SANZ, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona. Grao.

- CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES. (2016). *Remise des prix du concours vidéo organisé pour les 110 ans du programme des assistants de langue français*. Recuperado en <http://www.ciep.fr/actualites/2016/06/28/remise-prix-concours-video-organise-les-110-ans-programme-assistants-langue> [Consulta: 15 de agosto de 2016]
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2013). «El español y sus hablantes en cifras» en *Anuario 2013*. Instituto Cervantes. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_13/i_cervantes/cuadros.htm [Consulta: 06 de junio de 2016].
- CESTERO, A.M. (2012). «La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro» en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (1), pp. 31-62.
- COLLET, S. (1993). *L'origine de la didactique de l'espagnol en France. L'apport des grammairiens espagnols exilés (1600-1650)*. Recuperado en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_1993_num_15_2_2375 [Consulta: 01 de agosto de 2016]
- COMITÉ STRATÉGIQUE DES LANGUES. (2012). *Apprendre les langues, apprendre le monde*. Recuperado en <http://www.education.gouv.fr/cid59284/apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-rapport-du-comite-strategique-des-langues-preside-par-suzy-halimi.html> [Consulta: 01 de agosto de 2016]
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya e Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 18 de junio de 2016].
- CRUZ RODRÍGUEZ, J.M. (1998). «La enseñanza del español en Martinica» en *Boletín de ASELE* (18), pp. 41-49.
- DABÈNE, L. (1975). «L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues “voisines”)», en *Langages*, 39, pp. 51-64. Recuperado en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1975_num_9_39_2291 [Consulta: 01 de agosto de 2016]

- DE MINGO GALA, J.A. (2010). «La enseñanza de la conversación en el aula de ele. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del IC de Estambul» (Trabajo Fin de Máster) en *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (10). ISSN 1885-2211. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/10/de-mingo_conversacion.pdf [Consulta: 07 de julio de 2016].
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. (2008). «Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza de español como lengua extranjera», en *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6). ISSN 1885-2211 Recuperado de http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf [Consulta: 07 de julio de 2016].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2011). *L'ouverture internationale dans et par l'enseignement des langues vivantes*, en *Eduscol*. Recuperado en <http://eduscol.education.fr/cid46539/l-ouverture-internationale-dans-et-par-l-enseignement-des-langues-vivantes.html> [Consulta: 15 de agosto de 2016]
- GIOVANNI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRIGUEZ, M., SIMÓN, T. (1996). *Profesor en acción*, (3). Madrid. Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consulta: 29 de junio de 2016].
- LOI N°46-451. *Classement comme départements français de la Guadeloupe, de la Martinique, de la Réunion et de la Guyane française*. París, Boletín Oficial. 19 de marzo de 1946. Recuperado en <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000868445> [Consulta: 15 de agosto de 2016]
- MAATI BEGHADID, H. (2013). «El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente» en *Actas IV Taller «ELE e Interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán*. Centro Virtual Cervantes. pp. 112-120. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf [Consulta: 22 de julio de 2016]

- MARTINIQUE, UNE ÎLE À VIVRE (2007). *L'histoire page à page: 1502-1674: La découverte de la Martinique et les debuts de sa colonisation*. Recuperado de http://martiniqueileavivre.free.fr/histoire_page_a_page_2.htm [Consulta: 08 de septiembre de 2016].
- MARTÍN PERIS, E. ET. AL. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta: 09 de agosto de 2016]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). Decreto MENE1007260A, de 8 de agosto de 2010, de programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. *Bulletin Officiel*, 29 de abril de 2010, núm. 4, Anexo. Recuperado en <http://www.education.gouv.fr/cid51335/mene1007260a.html> [Consulta: 08 de septiembre de 2016].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *La réforme du College en Claire*. Recuperado en <http://www.reformeducollege.fr/> [Consultado: 17 de agosto de 2016]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). Decreto MENE1019796A, de 21 de julio de 2010, de programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques. *Bulletin Officiel*, 30 de septiembre de 2010, núm. 9, Anexo. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html> [Consulta: 08 de septiembre de 2016].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). Decreto MENE1526483A, de 9 de noviembre de 2015, de programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin Officiel*, 26 de noviembre de 2015, núm. 11, Anexo 3. Recuperado en http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 [Consulta: 08 de septiembre de 2016].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2014). *El mundo estudia español*. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia->

[espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2](#) [Consulta: el 05 d agosto de 2016]

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid. Arco Libros.

ORTEGA CEBREROS, A.M. (s.f.). «El Auxiliar de Conversación como Recurso Docente en la Aulas de Secundaria y Bachillerato», en *Actas de III Jornadas de Formación de profesorado*. Universidad de Jaén. Recuperado en <https://issuu.com/gretagranada/docs/120807111707-561e9cf9869e4844bb903e38816ad10c> [Consulta: 3 de septiembre de 2016]

OTERO BRABO CRUZ, M.L. (1999). «Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?», en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, pp. 419-426. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf [Consulta: 09 de julio de 2016]

PINILLA GÓMEZ, R. (2007). «La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación», en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*. Universidad de La Rioja, pp. 89-96. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0089.pdf [Consulta: 15 de julio de 2016]

PORTAIL DES LANGUES VIVANTES (2016). *Loi N° 69-021: L'assistant de langue vivante: son rôle pédagogique. Note de l'Inspection générale*. París, Boletín Oficial N° 6 del 9 de febrero de 1989. Recuperado en <http://interlangues.discipline.ac-lille.fr/assistants/informations/l2019assistant-de-langues-vivantes-son-role-pedagogique-note-de-l2019inspection-generale> [Consulta: 15 de agosto de 2016]

RIVERS, W.H. (1981). *Teaching Foreign language Skills*. Chicago: The University Chicago Press. Recuperado en <http://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/T/bo3625153.html> [Consulta el 9 de julio de 2016].

- SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2010). «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico», en *Suplementos MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11). ISSN 1885-2211. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf> [Consulta: 15 de julio de 2016].
- SÁNCHEZ, A. (2005). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Murcia. Recuperado en <http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf> [Consulta: 01 de agosto de 2016].
- SÉNAT. (2016). *Sénat: un site au service des citoyens*. Recuperado en <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-06336.html> [Consulta: 16 de agosto de 2016].
- TANO, M. (2012). «Retos de la enseñanza del español en Francia», mesa redonda en *I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Francia*. Instituto Cervantes de París, Francia. Recuperado en <http://www.encuentro-practico.com/paris/pdf/12/retos.pdf> [Consulta: 01 de agosto de 2016].
- UREÑA RIB, P. (1998). *Cultures créoles et enseignement de langues dans la Caraïbe. Un outil pour l'étude interculturelle des images et des représentations reciproques. Étude de cas appliquée à la République Dominicaine et à la Martinique*. Universidad de las Antillas y la Guyana.
- UREÑA RIB, P. Y CRUZ RODRÍGUEZ, J.M. (1998). «Los referentes interculturales en la enseñanza del ELE en el Caribe insular», en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre*. Santiago de Compostela, pp. 279-289.
- VÁZQUEZ, G. (2000). *La destreza oral: conversar, exponer, argumentar*. Madrid. Edelsa.

Corpus de manuales analizados:

- CLEMENTE, E., ET AL. (2007). *Próxima parada. T^{erm}, B1/B2*. París. Nathan.
- CLEMENTE, E., ET AL. (2014). *Próxima parada. 2^{de}, A2/B1*. París. Nathan.
- CLEMENTE, E., ET AL. (2014). *Próxima parada. 1^{ère}, A2+/B1*. París. Nathan.

CLEREN MONTAUFRAY, O. *ET AL.* (2007). *A mí me encanta. 1^{ère} année*, A1. Vanves Cedex. Hachette.

CLEREN MONTAUFRAY, O. *ET AL.* (2007). *A mí me encanta. 2^{ème} année*, A1. Vanves Cedex. Hachette.

VI. ANEXOS

Anexo 1: Fichas de análisis aplicadas al corpus de manuales:

Ficha de análisis cualitativo:

MANUAL		
	Sí	No aparecen
Presencia de actividades dedicadas al tratamiento directo de la expresión oral.	-Tipo de actividades: · Unidireccional a) exposición b) canción c) lectura de un texto · Bidireccional a) conversación académica b) interacción guiada c) interacción semi-libre - ¿Se trabajan de manera explícita estrategias comunicativas? ¿Cuáles? a) de planificación b) de compensación c) de control - ¿Las actividades están contextualizadas? -¿Aparecen muestras reales de lengua u otros elementos extralingüísticos como apoyo? - ¿El alumno debe poner en práctica contenido nuevo integrado con conocimientos previos? - ¿Se le deja elaborar un plan de comunicación o la producción es espontánea? - ¿Se da libertad en los turnos de palabra? -¿Debe utilizar el alumno su conocimiento del mundo? - ¿Se le ha preparado adecuadamente para realizarlas? - ¿Se le da la oportunidad de autocorregirse? -¿Qué función cumplen estas actividades dentro de la unidad?	
Presencia de actividades que trabajan la expresión oral de manera indirecta.	- ¿Se induce al alumno a que reflexione sobre su actuación? - ¿Se trabaja realmente lo que pretende la actividad? - ¿Se le deja elaborar un plan de comunicación o la producción es espontánea? - ¿Aparecen muestras reales de lengua u otros elementos como apoyo?	

Ficha de análisis cuantitativo

MANUAL	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de las destrezas orales	
Total de actividades que trabajan la expresión oral	
Nº de actividades unidireccionales (exposición)	
Nº de actividades unidireccionales (canción)	
Nº de actividades unidireccionales (lectura de un texto)	
Nº de actividades bidireccionales (conversación académica)	
Nº de actividades bidireccionales (interacción guiada)	
Nº de actividades bidireccionales (interacción semi-libre)	
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de planificación	
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de compensación	
Nº de actividades que trabajan de manera explícita las estrategias de control	
Nº de actividades que apoyan la expresión oral en elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función concreta de la expresión oral	

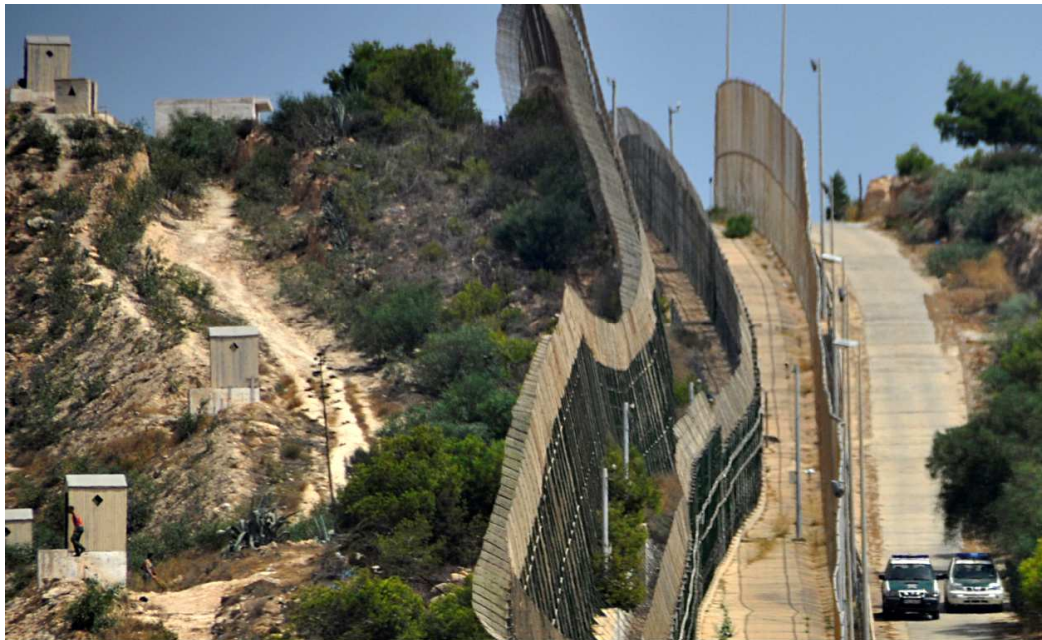
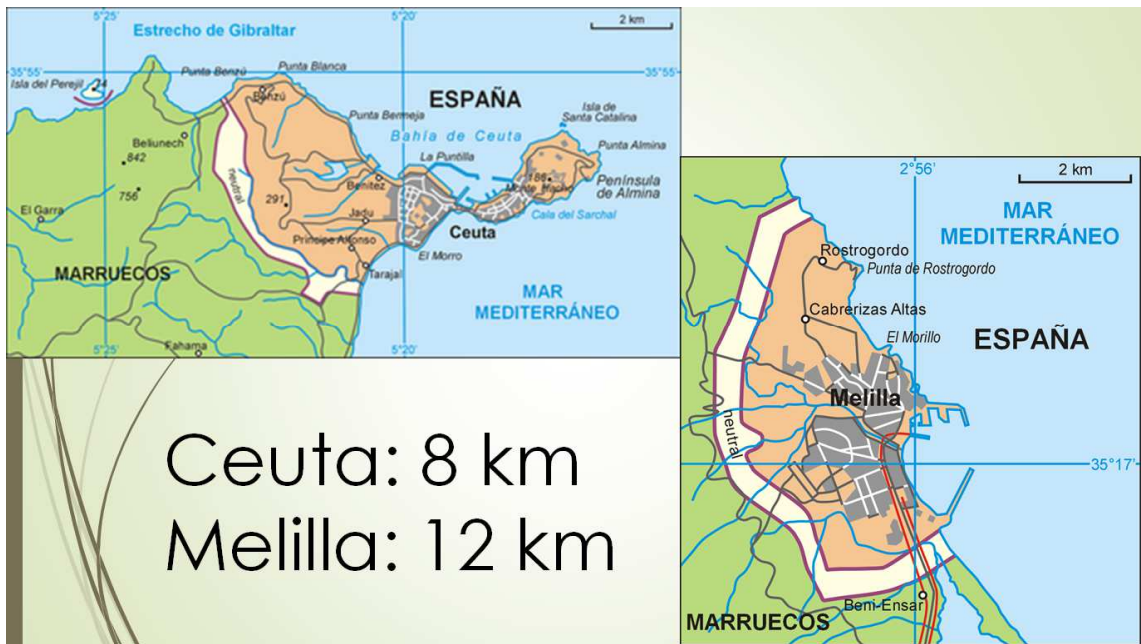
Anexo 2: Materiales a modo de ejemplo de la secuencia 5

Power Point



INMIGRACIÓN











ANTES DE LLEGAR...

El viaje





ANTES DE LLEGAR...

La espera





ANTES DE LLEGAR...

El salto

Introducción

- ¿Cuál es la frontera sur de Europa? *Ceuta y Melilla*. > PRESENTACIÓN (imágenes) + vocabulario (Marruecos (marroquí), Argelia, Mauritania, subsaharianos, frontera > 1, valla, cruzar, llegar, lograr un objetivo > 2 cuchillas, saltar, patera, nadar)
- <https://www.youtube.com/watch?v=ZaH2raqzPfEM>
- http://www.antenaa3.com/noticias/sociedad/inmigrantes-marroquies-ven-llegar-europa-como-unica-opcion_2014022300056.html
- <http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/nuevo-salto-masivo-valla-melilla/2454382/>

- Lista de condiciones para que un país sea bueno para inmigrar: ¿España lo es?
- ¿Se trata igual a todos los extranjeros?
- Lista de aspectos negativos de inmigrar a Europa. ¿Qué consejos le darías a alguien que acaba de llegar?
- ¿Son necesarias las fronteras?
 - a) Grupo 1: Hacer una lista de razones A FAVOR de las fronteras
 - Grupo 2: Hacer una lista de razones EN CONTRA de las fronteras
 - b) Opinión personal sobre las fronteras
- Prejuicios: cartas

Imágenes recuperadas de

https://www.google.com/search?q=valla+ceuta+y+melilla&espv=2&biw=1366&bih=662&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjV5K3osq3PAhWJWhoKHYY1aC4kQ_AUIBigB

Cartas de opinión de los lectores

Carta 1:

"El precario estado financiero de la Seguridad Social se verá agravado. Se abaratará el mercado laboral. Será más difícil obtener empleo y el trabajo estará peor remunerado. Arreglemos primero la casa y después recibamos a los huéspedes".

ROBERTO, J.L. «¿Inmigración? ¡Los españoles primero!», Levante EMV, 13/01/00. Recuperado en <http://www.eurosur.org/CIPIE/1tri2000/prensa/APAR08.htm> [Consulta: 8 de septiembre de 2016].

Carta 2:

"En Madrid no hay quien viva tranquilo. En el metro entran cantando o pidiendo a docenas; en los semáforos te roban la cartera o el monedero. En una cafetería un inmigrante le robó a mi hija el bolso. Yo pienso que si vienen a trabajar que lo hagan, pero que no vengán a usurparnos".

GONZÁLEZ OTER, M.E. «Ley de Inmigración», Diario ABC, 15/01/2000. Recuperado en <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2000/01/15/096.html> [Consulta: 8 de septiembre de 2016].

Carta 3:

"En algunas ciudades y pueblos de España la población inmigrante es tan alta que genera problemas de integración y convivencia con los autóctonos. Algunos colectivos tienen una vida aparte y construyen guetos, a veces barrios enteros, dentro de nuestras propias ciudades".

SUÁREZ GONZÁLEZ J. «La inmigración en la campaña electoral», La Nueva España. 25/10/2010. Recuperado en <http://mas.lne.es/cartasdeloslectores/carta/5206/inmigracion-campana-electoral.html> [Consulta: 8 de septiembre de 2016].