

2

Félix Villalba Martínez
M.^a Teresa Hernández García

Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares

Consejería de Educación y Universidades
Dirección General de Enseñanzas de Régimen
Especial y Atención a la Diversidad



Consejería de Educación
y Universidades

INTRODUCCIÓN

Con la incorporación de niños y jóvenes de distintas procedencias y nacionalidades al Sistema Educativo, surge la necesidad de enseñar el español como segunda lengua (EL2).

En 1996 se publica el Real Decreto de Compensatoria² que contempla esta situación diseñando unas líneas generales de actuación para atender a este alumnado. En él se establece que los estudiantes inmigrantes se incorporen a grupos ordinarios, según edad y nivel escolar, al tiempo que reciban una atención complementaria en programas de compensatoria.

El objetivo de estos programas es doble, por una parte, se orientan hacia la enseñanza del español y, por otra, intentan compensar posibles carencias formativas. En la práctica, se prioriza el primero de estos aspectos, pues se considera que la adquisición de la lengua vehicular es indispensable para poder participar con normalidad en el conjunto de actividades educativas de los Centros.

Muchos profesores se han encontrado así, con una nueva tarea para la que no estaban específicamente preparados: la

¹ Real Decreto de 28 de febrero de 1996, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades educativas.

enseñanza de español. No obstante, la respuesta, como en otros casos, ha sido bastante positiva, afrontando este reto con grandes dosis de voluntarismo e ilusión.

La situación de inmersión lingüística en la que viven los estudiantes extranjeros facilita el desarrollo de estos programas, diferenciándolos así, de lo que suelen ser las clases de idiomas. En este sentido, el aula de español no es el único punto de contacto con la nueva lengua, sino que será el conjunto del entorno escolar y social el que proporcione una exposición continuada a la misma. En estos contextos, los jóvenes inmigrantes hablarán y se relacionarán con sus iguales, al tiempo que tendrán que resolver situaciones comunicativas variadas relacionadas con su vida cotidiana. Este hecho, unido al predominio de ciertas capacidades cognitivas en este grupo de edad, hace que el aprendizaje del español resulte, en líneas generales, un proceso relativamente rápido.

Con el tiempo, la mayor parte de estos alumnos, acabará adquiriendo una competencia comunicativa en la L2 casi nativa. Sin embargo, durante el periodo que transcurre hasta alcanzar dicha competencia, el estudiante pierde la posibilidad de seguir el ritmo *normal* de formación. Se suele admitir que los alumnos inmigrantes sufren un desfase educativo de entre dos y cuatro cursos escolares. Esta situación es tan importante, o más, que el inicial desconocimiento de la lengua y requiere, también, de una atención específica.

En este marco, los programas de enseñanza de español L2, deberían orientarse a intentar **conseguir que los estudiantes adquieran, en el menor tiempo posible, una adecuada competencia comunicativa que les permita participar activamente en su proceso formativo.**

Por tanto, proponemos que la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua vehicular se extienda más allá de la consecución de un nivel comunicativo básico, analizando, también, todas aquellas necesidades comunicativas que vayan surgiendo a lo largo de la escolaridad. Esto exige una revisión tanto de nuestras formas concretas de actuación didáctica, como de los contenidos específicos por áreas para armonizarlos con los verdaderos conocimientos y capacidades lingüísticas de los alumnos.

El hecho de no poseer un alto nivel comunicativo en otra lengua, no implica que no se pueda acceder a conceptos, técnicas y procedimientos generales. Mendoza *et al* (1996) proponen que se diferencie entre lo que el estudiante es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de los demás².

Es necesario pues, que identifiquemos claramente los posibles *déficits lingüísticos* de los aprendices para determinar en qué medida éstos pueden interferir en las distintas áreas a lo largo del proceso formativo.

La aspiración de configurar un sistema educativo que ofrezca igualdad de oportunidades requiere el reconocimiento y aceptación de las particularidades individuales de todos sus participantes. Fijar niveles homogéneos de dominio de la lengua, e incluso, hablar de carencias lingüísticas puede suponer un cierto elemento de discriminación. La idea de que el fracaso escolar es fruto de esas carencias está siendo cada vez más

² Para Vygotsky (1995) lo que es el nivel de desarrollo actual y nivel de desarrollo potencial.

cuestionada por amplios grupos de investigadores. Para Stubbs (1984), el fracaso educativo proviene de diferencias sociolingüísticas entre la escuela (con un código elaborado como único modelo de comunicación y, por tanto, objetivo de aprendizaje) y los alumnos. Si esto es una realidad para muchos estudiantes españoles, no lo es menos en el caso de los no nativos que poseen un dominio lingüístico todavía menor.

Por otra parte, la comunicación humana adopta múltiples formas, siendo la verbal, una más de ellas. Los gestos, los ruidos, los movimientos e, incluso, los silencios nos sirven para transmitir significados. Cuando hablamos utilizamos un gran número de recursos lingüísticos y no lingüísticos de acuerdo a la situación y los conocimientos compartidos con nuestro interlocutor.

Con frecuencia también nos comunicamos empleando palabras sueltas y frases hechas dejando que el contexto actúe como elemento aclarador de los significados. Esto mismo es lo que hace el hablante no nativo en sus primeros momentos de contacto con la lengua. Conoce palabras sueltas y frases completas que utiliza, aisladamente o en combinación, junto a gestos e indicaciones..., para solventar situaciones comunicativas concretas.

El habla de los inmigrantes es, de este modo y en muchos casos, un habla simplificada que da lugar a una comunicación limitada y parcial, pues apenas sirve para cumplir la función denotativa del lenguaje.

Por eso, aunque la utilización de fórmulas rutinarias sin analizar (¡Hola, buenos días!, ¡Hola, ¿Qué tal?,...) es útil en los primeros momentos de contacto con la lengua, no puede convertirse en el objetivo de un programa, ni tan siquiera en el eje vertebrador de una serie de contenidos.

En este sentido, las programaciones que presentamos no han de entenderse como un conjunto de funciones independientes y una serie de estructuras lingüísticas cerradas. Con ellas queremos proporcionar un marco de referencia que ayude al tratamiento didáctico de las situaciones e interacciones comunicativas desde la perspectiva de la enseñanza del español como L2.

La reflexión sobre la lengua en uso o, lo que es lo mismo, sobre el uso concreto que hacemos de ella, es una actividad necesaria y apasionante aunque, sin duda, compleja. La lengua refleja valores culturales y sociales conocidos y compartidos por todos los hablantes de una comunidad. Cuando pensamos en la lengua que utilizamos o cuando la queremos explicar, descubrimos también esos otros componentes que, aunque habitualmente no advertimos, forman parte del conocimiento intuitivo que poseemos como hablantes.

Esta actividad de descubrimiento y reconocimiento adquiere pleno sentido cuando se orienta al diálogo intercultural. El contraste entre formas de vida, de pensamiento y de relación supone un enriquecimiento individual y social indiscutible. Al acercarnos y aceptar al otro, nos encontramos también con nosotros mismos y es entonces cuando podemos advertir y valorar con más precisión todo aquello que nos singulariza y asemeja con los demás.

El diseño curricular que aquí se presenta está concebido para ser aplicado con:

- Estudiantes no nativos de E. Primaria y E. Secundaria. (8 a 16 años).
- De procedencia diversa.
- Sin conocimientos del español.
- Alfabetizados en su lengua materna.
- Con atención específica en grupos de enseñanza de español.

1.- Marco teórico de la programación.

La enseñanza del español en E. Primaria y Secundaria ha de adecuarse a los planteamientos y orientaciones generales establecidos para estos tramos educativos. Y esto por una doble razón, es una actividad que, aunque novedosa, se desarrolla en el medio escolar, al tiempo que se organiza para facilitar la participación activa en el conjunto de actividades de enseñanza/aprendizaje. Por tanto, asumimos que los programas de enseñanza de español han de elaborarse sobre los mismos supuestos psicopedagógicos que inspiran la Reforma.

Las ideas constructivistas y del aprendizaje significativo con relación a la funcionalidad de los contenidos, los conocimientos previos de los alumnos, la elaboración de esquemas de conocimiento, el papel del profesor, el concepto de error... se traducen en modelo curricular que:

- Reconoce que todo conocimiento sólo se adquiere en el seno de una cultura y de acuerdo a una determinada visión del mundo.
- Se orienta a la integración de aprendizajes potenciando las habilidades y posibilidades de conocimiento.
- Se centra en tres criterios de acción:

1. Conocimiento y reconocimiento de las ideas previas de los alumnos.
 2. Respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje.
 3. Diseño de actividades que impliquen a los estudiantes y que puedan ser observables por el profesor.
- Propone que las actividades de aprendizaje sean significativas, funcionales y que relacionen distintos tipos de saberes.
 - No prescribe un método concreto sino que plantea la necesidad de adaptarse a las peculiaridades de los aprendices.

Todo lo anterior, unido a una visión dinámica y creativa de la lengua, nos lleva a proponer un currículum abierto a la discusión, a la crítica y a la participación activa del profesorado que será quien realmente le dé sentido, consiguiendo que sea un elemento que enlace cultura, sociedad y educación (Gimeno, 1988).

Para Coll (1987), el currículum ha de intentar dar respuesta a las siguientes preguntas ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?. Al mismo tiempo, y desde la perspectiva del español como L2, también tiene que responder a preguntas como: ¿cómo se aprende una lengua? y ¿qué se entiende por hablar una lengua?.

En las siguientes páginas tomaremos algunas de estas preguntas como guía para acercarnos al mundo de la didáctica del español y poder construir una propuesta curricular útil y consecuente con esta concepción de la Educación.

interacción, para que el niño llegue a formar un sistema extremadamente complejo y abstracto como es el de la LM.

Chomsky, y tras él todos los investigadores de corte innatista, plantearán que el lenguaje es una capacidad innata en el ser humano que se presenta como dotación biológica. De este modo se considera que existe un sistema de conocimiento específico para su adquisición (gramática universal GU) que actúa guiando y restringiendo la toma de datos lingüísticos⁵. La activación de este mecanismo innato permite que se realice el análisis de la lengua superando las limitaciones de las muestras (*input*) recibidas (habla distorsionada de los adultos que le rodean⁶) y compensando la falta de correcciones por parte de los adultos (evidencia negativa).

En los primeros momentos, el niño produce expresiones *incorrectas* (*sabo o ponido, Quiero no...*) que previsiblemente no ha oído en su entorno. Éstas y otras producciones similares evidencian un alto conocimiento del sistema lingüístico que se está construyendo individualmente y al margen de modelos externos. De esta forma, el aprendizaje de la LM es un proceso orde-

⁵ El niño, en cada etapa del aprendizaje, presta atención a aquello que le interesa ignorando todo lo demás (primero nombres, verbos..., después determinantes, flexión verbal) como si siguiese un plan perfectamente establecido.

⁶ *Baby talk*: es un tipo de habla simplificada que adopta el adulto para adecuarse a las limitaciones expresivas de los niños. Otros tipos de habla simplificada son los denominados *foreigner talk*, el que emplea un nativo con un extranjero, y el *teacher talk*, el habla de los profesores de lenguas extranjeras en el aula. Estos registros se caracterizan por: la brevedad de las secuencias, la sencillez en las estructuras gramaticales, un vocabulario restringido, una pronunciación cuidada, uso de mayor cantidad de pausas...

nado y general en el que el niño, sin ayuda de nadie⁷, analiza y asimila los datos de la lengua hasta su total dominio. *Sólo se necesitará oír hablar e interactuar* para activar, de forma inconsciente, la capacidad de adquisición de lenguas.

El aprendizaje de una L2 tiene muchas similitudes con el de la primera, aunque también, presenta notables diferencias en cuanto a su desarrollo y grado de conclusión. Así, cuando pensamos en cómo aprenden una nueva lengua los niños, los jóvenes y los adultos, constatamos que existe una enorme diferencia entre los distintos grupos de edad. En el caso de los más jóvenes el proceso sorprende por su rapidez y facilidad⁸, a diferencia de lo que ocurre con los adultos que suele ser, en líneas generales, más lento, costoso y con enormes diferencias individuales. La explicación de este hecho no puede basarse exclusivamente en la actuación de capacidades y actitudes lingüísticas individuales. Los datos nos llevan a pensar que en el aprendizaje de una L2 por parte de los adultos intervienen, conjuntamente, mecanismos innatos, conocimientos generales y la propia experiencia lingüística como hablante. En consecuencia, la posibilidad de acceder a dichos mecanismos innatos será, en buena medida, lo que determine la diferencia entre los procesos de aprendizaje antes señalados.

Krashen (1977) plantea la necesidad de diferenciar entre aprendizaje y adquisición como procesos separados. El prime-

⁷ Frente a los planteamientos innatistas más radicales, también se admite que es gracias al lenguaje simplificado que proporcionan los adultos en la interacción, como el niño puede analizar más fácilmente la lengua.

⁸ A partir de los tres años el aprendizaje de una L2 es un proceso más rápido que el de la propia LM., pues los niños cuentan con un mayor desarrollo madurativo junto al hecho de ser ya hablantes de una lengua.

ro, característico de los contextos de instrucción formal, supone una atención consciente y reflexiva por el aprendizaje; la adquisición, por el contrario, es característica de los *procesos naturales* en los que no se da esa atención consciente por la lengua.

Actualmente se piensa que no existe una separación tan clara entre ambos fenómenos ya que, lo normal, es encontrarlos a la vez, incluso en los casos de aprendizaje formal como son los cursos de enseñanza de un idioma extranjero. Y es que, del mismo modo que el niño cuando aprende a hablar formula hipótesis, inventa palabras, generaliza..., cuando se aprende una nueva lengua se actúa de modo similar: **se analiza la lengua y se construye creativamente un nuevo sistema.**

Los jóvenes inmigrantes viven en una situación de inmersión lingüística, por lo que podemos considerar que, en principio, existen las condiciones *ideales* para que se dé un **aprendizaje natural**. Estas condiciones son: la exposición a la lengua, la interacción con otras personas y la necesidad de comunicarse.

La primera de ellas implica, también, que los estímulos lingüísticos sean significativos, es decir, que se tenga la posibilidad de asociar significados a la nueva lengua y de relacionar elementos lingüísticos con la función que desempeñan en la comunicación. Esta significatividad frecuentemente la proporciona el propio contexto, como ocurre en E. Infantil y Primaria o cuando se interactúa con iguales (el discurso está directamente relacionado con situaciones cercanas al mundo de intereses y necesidades del niño). En otras ocasiones, es el interlocutor nativo el que intenta simplificar su habla para que resulte más accesible al extranjero. Esta habla simplificada (*foreigner talk*) se caracteriza por: una pronunciación más clara, un ritmo más lento, estructuras sencillas y vocabulario común.

La interacción con otros hablantes **permite que se produzca la construcción conjunta de significados y el apoyo del hablante nativo para elaborar enunciados** para los que no se cuenta aún con capacidad suficiente. Es la idea de que la interacción proporciona una serie de *andamiajes (scaffolding)*⁹ al permitir incorporar estructuras nuevas al propio discurso.

En cuanto a la necesidad de comunicarse, podemos considerar que es uno de los aspectos que más directamente influyen en el aprendizaje. Las *barreras* que el estudiante pueda establecer respecto a la lengua o a la sociedad de acogida (distancia psicológica y distancia social)¹⁰, determinan el curso y grado de eficacia del proceso. En niños y jóvenes, a diferencia de lo que ocurre con los adultos, el deseo de comunicación es más evidente, pues surge de la propia evolución psicológica y personal del individuo (el juego, las relaciones grupales, el medio escolar...) Parece lógico pues, que **aprovechemos y encaucemos esa predisposición a comunicarse de los estudiantes** para facilitar el aprendizaje del español.

Todo lo anterior no contradice el hecho de que algunos aprendices tarden mucho tiempo hasta hablar en español. En las aulas de infantil y primaria es frecuente encontrar estos comportamientos y, pese a los esfuerzos de los profesores, no se obtienen producciones sustanciales aunque los alumnos puedan seguir con cierta normalidad las sesiones de trabajo. Este comportamiento suele corresponderse con lo que se denomina *periodo silencioso*, durante el cual el aprendiz evita decir nada

⁹ Hatch, 1978.

¹⁰ Schuman (1976).

en la nueva lengua al no encontrarse con la suficiente seguridad. No obstante, a lo largo de este periodo, se sigue analizando y procesando activamente el *input* lingüístico hasta que, en un momento determinado, se comienza a producir con gran seguridad y corrección, sobre todo, entre los más jóvenes, o se consiguen superar los problemas de inhibición, entre los mayores.

Por lo general, la comprensión siempre será anterior a la producción. Esto es, **comprendemos más de lo que somos capaces de expresar en otra lengua.**

En torno a los ocho años nos encontramos con que, si bien los niños siguen aprendiendo rápida y eficazmente el español, en su habla empiezan a aparecer errores de distinta importancia. Es decir, no es un habla tan perfecta como la que se da entre los más pequeños, aunque en ambos casos se ha producido un desarrollo ordenado en la adquisición: primero las categorías léxicas, caracterizadas por un alto contenido semántico (verbos, nombres...) y, posteriormente, las funcionales que sirven para regular el significado de las otras (determinantes, flexión verbal, conjunciones...).

En adolescentes la situación comienza a cambiar y, aunque el aprendizaje, en la mayoría de los casos, suele culminar satisfactoriamente, su habla durante mucho tiempo no es tan fluida ni correcta, ni el proceso es tan rápido y directo. Algunos investigadores como Lenneberg defienden la existencia de un *periodo crítico* para el aprendizaje de lenguas que se situaría en torno a la pubertad¹¹.

¹¹ Hipótesis avalada por los casos de los llamados *niños salvajes* que, tras haber vivido gran parte de su vida sin ningún contacto con seres huma-

En preadolescentes y adolescentes (de los 8 a los 16 años) comienzan a aparecer una serie de diferencias notables en los procesos de adquisición, más evidentes según se avanza en edad:

1. Es menos frecuente que se produzcan periodos silenciosos en los sujetos. Los jóvenes necesitan comunicarse, por lo que inician rápidamente la comunicación activando los pocos recursos que poseen en la L2. Estas *ansias comunicativas* ignoran las limitaciones que tienen como aprendices de la nueva lengua, lo que da lugar a que sus producciones estén plagadas de errores en las primeras etapas de aprendizaje.
2. A diferencia de lo que ocurre con los niños, los procesos seguidos por los diferentes sujetos no son ni generales ni homogéneos. Existe una gran variabilidad individual tanto en el ritmo como en los resultados o en el esfuerzo del aprendizaje.
3. Existe cada vez mayor dificultad en abordar y secuenciar el análisis de lengua de forma ordenada. Categorías léxicas y funcionales aparecen juntas desde los primeros momentos del aprendizaje¹².

nos, cuando se les intenta enseñar el lenguaje no son capaces de llegar a dominarlo. Esto también ocurre en el caso de afasias producidas por accidentes que suelen recuperarse más fácilmente cuando la reeducación se hace antes de la pubertad.

¹² Los niños realizan una selección de los datos que oyen, prestando atención sólo a aquello que necesitan en cada momento para construir progresivamente el esquema oracional. Ningún niño se fijará en palabras como

4. Se produce, también, una gran variabilidad en las producciones de los diferentes sujetos. La influencia de la LM empieza a ser cada vez más destacada.
5. Entre los adolescentes comienza a darse una mayor atención y reflexión sobre la lengua que están aprendiendo, hacen preguntas sobre ella y piden explicaciones, lo que unido a una preocupación creciente por la opinión ajena y un mayor sentido del ridículo, se traduce en que los procesos seguidos por ellos se acerquen más a los de aprendizaje que a los de adquisición. En este sentido, es frecuente encontrar casos de jóvenes inmigrantes en los que el aprendizaje natural parece haberse detenido cuando han alcanzado un mínimo nivel comunicativo que les permite satisfacer sus necesidades básicas.

De lo expuesto hasta aquí y del estudio de las producciones de los escolares, surge la necesidad de reconsiderar el concepto mismo de error, que a partir de ahora podemos entender en una doble dimensión.

- Por una parte, como reflejo lógico del proceso de adquisición/ aprendizaje de la L2. Los errores responden a un análisis equívoco del nuevo sistema que se está reconstruyendo. Son producto de la formulación de hipótesis inadecuadas que hace el aprendiz, y que necesita comprobar

porque o para que si antes no ha adquirido la flexión verbal. En los adolescentes, al igual que en los adultos, preposiciones, conjunciones y determinantes aparecen desde el principio.

y contrastar para desecharlas o fijarlas según su grado de adecuación.

- Por otra, el error en la producción oral es consustancial a la comunicación. Cuando hablamos, solemos prestar más atención al significado que a la forma por lo que las producciones, incluso en lengua materna, se caracterizan por el alto número de incorrecciones e imprecisiones.

Martín Peris (1988:17) llama la atención sobre los problemas que encierra una producción aparentemente sin errores en alumnos de nivel inicial:

“...ante la ausencia total de errores en la producción lingüística de un estudiante, nos veríamos obligados a admitir que, o bien el alumno no hace uso creativo de la nueva lengua que está aprendiendo (se limita a repetir mecánicamente), o bien que el uso que hace está tan planificado, tan monitorizado¹³, que en definitiva esta obstaculizando... el aprendizaje”.

En los casos en que esta preocupación formal coincide con estilos cognitivos analíticos, el principal objetivo del aprendiz es estudiar gramática y entender las relaciones existentes entre los

¹³ Modelo Monitor de Krashen. Según éste autor, el aprendizaje supone una alteración del orden *natural* al poner la atención en el aspecto formal de la lengua. El monitor introduciría una atención consciente por el aprendizaje en sí y por la utilización de formas correctas en las interacciones

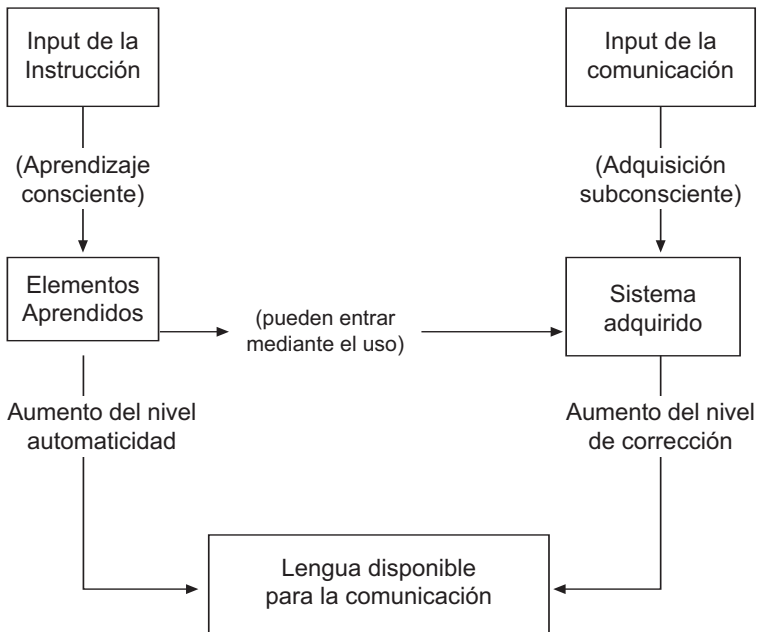
distintos componentes de los enunciados. La producción pierde en espontaneidad, volviéndose más controlada y reducida (monitorizada). En la comunicación, la monitorización se identifica por las constantes reformulaciones, menor fluidez y extensión de los enunciados¹⁴. Esta forma de actuación, propia de los adultos, es más fácilmente identificable entre estudiantes procedentes de los antiguos Países del Este y orientales por las características de los sistemas educativos en esas regiones. En casos como estos, el profesor tiende a alentar, intuitivamente, la producción y el interés por lo que se dice, más que por cómo se diga.

Sin embargo, y pese a que impulsemos la comunicación, no hay que dejar de prestar una atención específica a los aspectos formales, ya que un habla distorsionada puede ser también un elemento de estigmatización, condicionando negativamente los procesos de comunicación. Las producciones erróneas que detectemos podrán trabajarse en momentos concretos (distintos a la emisión de los enunciados), fomentando la reflexión individual y grupal y prestando especial atención a la posible consolidación de formas y estructuras equívocas en la lengua de los alumnos.

¹⁴ En el caso de una joven estudiante búlgara esa preocupación formal se traducía en enunciados muy cortos y sin apenas errores. Nuestra estudiante prefería recurrir al infinitivo antes de equivocarse utilizando una forma verbal errónea por considerar que éste es un error socialmente menos grave, ya que se asocia al habla de los extranjeros. En la clase esta forma de actuar contrasta con comportamientos más desinhibidos propios de estudiantes con estilos cognitivos globales (más frecuentemente entre magrebíes y africanos) que, en contraste, producen un alto número de errores.

Los programas de enseñanza de español deberían conjugar los procesos naturales de adquisición con un aprendizaje más guiado y consciente con objeto de reforzar la internalización del sistema. Y esto, porque las formas aprendidas cuando se automatizan, entran a formar parte del sistema de comunicación del aprendiz del mismo modo que las adquiridas de forma natural.

Littlewood (1994:82) ilustra esta idea con el siguiente cuadro:



Ahora bien, al analizar los errores que cometen los estudiantes de una L2, se constata el carácter sistemático de muchos de ellos, lo que hace pensar en la existencia de una competencia transitoria en el dominio de la nueva lengua. Competencia que varía según las distintas etapas por las que pasa el aprendiz, hasta acercarse a la nativa. A estas etapas o gramáticas intermedias se las conoce con el nombre de interlenguas (IL) y están constituidas por reglas procedentes de la lengua materna, junto a otras originarias de la segunda lengua e, incluso, otras propias de cada sujeto y diferentes a ambos sistemas.

Algunas de las características de la IL son:

- **La sistematicidad.** En la producción de los aprendices de una L2 nos encontramos con errores que se repiten sistemáticamente como consecuencia de hipótesis erróneas sobre su funcionamiento. Errores que pueden desaparecer o no, dependiendo de la evolución de la propia IL.

Ejemplo de esta sistematicidad puede ser:

- ... **A** la Marrueco.
- ... **Sí, a** la casa.
- ... montar **a** la coche.

Estas emisiones, producidas por una inmigrante marroquí,¹⁵ reflejan la aplicación de una regla errónea sobre el

¹⁵ En Aguirre *et al*, (1996/1998).

funcionamiento de un elemento preposicional. Lo que hace es realizar un procedimiento de ampliación funcional de la preposición **a** en cuanto a sus referentes espaciales, conformando un elemento homogéneo y predecible para indicar lugar¹⁶.

- **La variabilidad.** Las interlenguas son cambiantes, variando no sólo de un estadio a otro hasta parecerse a la lengua de los nativos, sino que también lo hacen en el seno de cada estadio. Es decir, muchas producciones de la IL no están sujetas a la aplicación de reglas fijas, sino que responden al propio proceso de aprendizaje (internalización de elementos lingüísticos) y de comunicación. Ejemplo de esto puede ser el uso repetido durante un período de tiempo, de una forma verbal por otra.

- *¿Y es fácil o difícil el español?*
- *No sabes.*
- *¿Qué hacen estos niños?*
- *No sabes. Jagan, no... no sabes.*
- *¿Pero qué ocurre? ¿Sabes lo que es este dibujo?*
- *No lo sé significa. Sí sabes... no lo sé significa.*

En este caso concreto, bastante frecuente entre inmigrantes magrebíes, nuestra informante mantuvo la confusión

¹⁶ Normalmente la preposición **a** se presenta relacionada con el verbo ir (Ir + a) para indicar movimiento, dirección y localización. La estudiante internaliza rápidamente esta estructura y amplía el uso de la preposición a contextos semánticamente similares.

entre primera y segunda persona durante, aproximadamente, tres meses¹⁷.

- **La fosilización.** Podemos definirla como una paralización o estancamiento en la evolución de la IL en alguno o algunos de sus componentes que tienden a permanecer estables. Esta característica es típica de algunos *pidgins*¹⁸ y de la lengua de muchos inmigrantes. En este último caso, la interlengua deja de evolucionar cuando el hablante ha alcanzado un nivel comunicativo mínimo que le permite satisfacer sus necesidades comunicativas básicas. A esto contribuirá, en gran medida, el propio proceso de comunicación interpersonal, basado en una actitud de cooperación y negociación constante de significados¹⁹.

¹⁷ Aunque la producción de esta forma errónea se extendió a lo largo de cinco meses, en los dos primeros parece utilizarse como *expresión formulaica*, es decir, sin analizar. El análisis de la forma se desencadena en el tercer mes cuando aparecen producciones que alternan la primera con la segunda persona.

¹⁸ Habla reducida y simplificada utilizada por personas que tienen diferentes lenguas maternas para poder comunicarse entre sí con un fin concreto. Los *pidgins* se caracteriza por una simplicidad léxica, morfológica y gramatical

¹⁹ Cuando hablamos con un extranjero no sólo utilizamos un habla más simplificada sino que adoptamos una actitud de mayor tolerancia hacia los errores e inexactitudes léxicas y morfológicas. Tendemos a cooperar más activamente en la clarificación de significados pues asumimos que nuestro interlocutor tiene evidentes limitaciones lingüísticas. Este comportamiento de permisividad puede llegar a ser negativo de cara a la evolución de la IL. del inmigrante, ya que éste carecerá de estímulos negativos para profundizar en el dominio de la nueva lengua.

- **La regresión involuntaria.** Es un fenómeno que hace reaparecer elementos o estructuras erróneas de etapas anteriores, aparentemente superadas. Esto sucede cuando el aprendiz se enfrenta a temas nuevos o difíciles desde un punto de vista intelectual. En el plano estrictamente pedagógico puede producir, sin embargo, un cierto desaliento entre los educadores al considerar que su labor ha fracasado. En este sentido convendría tener presente que la internalización de los distintos componentes de una lengua constituye un proceso complejo en el que no basta la mera presentación y trabajo de formas, sino que está condicionada por aspectos cognitivos y psicológicos más complejos²⁰. La aparición de este tipo de errores puede servir al profesor como recordatorio de la necesidad de reforzar periódicamente contenidos ya presentados.
- **La permeabilidad.** Se produce cuando en la IL de los estudiantes aparecen reglas ajenas a la misma, a veces procedentes de su LM²¹, o bien se dan sobregeneralizaciones de las propias reglas.

²⁰ En palabras de Corder (1967): *“Una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se presente al alumno en el aula, porque dichos datos son los que “entran”, no los que están disponibles para entrar, y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o, para ser más exactos, su toma. Esto puede venir determinado por las características del mecanismo del lenguaje y no por el programa del curso”*

²¹ La lengua materna no parece interferir decisivamente en el aprendizaje de la L2, sino que más bien sirve como guía para analizar el nuevo sistema; en este sentido, cuanto más proximidad existe entre ambas lenguas, más fácilmente se aprenderá la segunda.

Ejemplos de este segundo caso serían:

- ..., *llega **en** su casa.*
- ..., *está hablando **en** teléfono.*

En estos ejemplos, tomados de un aprendiz francófono, se aplica, también, un proceso de ampliación funcional del uso de la preposición **en** al margen de las restricciones existentes tanto en español, como en francés. Es decir, se utiliza un proceso de sobregeneralización de una regla específica de la IL. del hablante. Aunque este tipo de errores tampoco afecta decisivamente a la comunicación, se corre el riesgo de que lleguen a fosilizarse por carecer de estímulos negativos para su corrección.

El desarrollo y evolución de la IL están relacionados, también, con la intervención de procedimientos y recursos diversos dirigidos a facilitar el aprendizaje y la comunicación. Estos elementos están ya presentes en la propia lengua materna del aprendiz, y lo que éste hace, como señala Vigotsky, es transferirlos al aprendizaje de la segunda junto a su propia experiencia como hablante y su sistema de significados.

En el terreno educativo, a esta serie de procedimientos se les conoce con el término genérico de **estrategias de aprendizaje** que, en palabras de Oxford (1990), se pueden definir como “... *las acciones concretas empleadas por el aprendiz para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones*”.

Las estrategias son un reflejo de cómo se organiza la mente humana, caracterizada por asociar ideas y datos sin relación aparente, y por rentabilizar al máximo los propios saberes. De

este modo, el aprendizaje de una lengua se realizará activando recursos lingüísticos y extralingüísticos, como forma de facilitar el acercamiento al nuevo sistema y a su análisis. Las estrategias también intervienen decisivamente en la comunicación, facilitando los medios necesarios para superar las limitaciones (léxicas, discursivas, culturales...) y los problemas que se puedan presentar en ella, tales como olvidos, distractores...

Bialystock (1978) propone un modelo de aprendizaje en el que las estrategias intervienen activamente relacionando distintos conocimientos de los que se sirve el aprendiz. Para esta autora existen tres tipos básicos de conocimiento que se activan cuando aprendemos una L2: el **Conocimiento Implícito** (referido a las capacidades innatas y vinculado, por tanto, a los procesos intuitivos), el **Conocimiento Explícito** (atención formal y consciente a la lengua) y el **Otro Conocimiento** (conjunto de saberes y procedimientos adquiridos por el individuo a lo largo de su vida)²².

Entre las estrategias que suelen utilizar nuestros estudiantes podemos destacar:

A) De memoria. Están relacionadas con el almacenamiento y recuperación de la información y son más específicas de los adultos que, al conversar sobre temas más abstractos que los niños, necesitan manejar un vocabulario más amplio²³.

²² Conocimiento de otras lenguas, de comportamientos y relaciones culturales, conocimientos generales y específicos...

²³ "...los adultos llevan diccionarios, no gramáticas, cuando viajan al extranjero" Hatch (1978)

- *¿Al hospital? ¡No!. La tele otra vez.*
- *¿La tele?*
- *Sí, ¿Dónde está Juan?*
- *La tele. ¿Dónde está Juan? La tele.*

- *Está tomando una ducha.*
- *Está... tomando una ducha.*
- *Y ¿Qué hora es?*
- *Este señor está tomando una ducha... ¿qué hora es?*

Ejemplos tomados de la producción de una estudiante analfabeta en su LM que necesita activar este tipo de estrategias como único soporte para mantener el aprendizaje. La memoria que desarrolla esta alumna es auditiva, basada, fundamentalmente, en repeticiones de elementos léxicos y estructuras y utilizando, entre otros recursos, el deletreo fonético y el uso de ritmos para recordar palabras²⁴.

- *¿Les gusta bailar?*
- *Es... Estos niños les gus-ta bai-lar.*

B) Cognitivas. Son las más utilizadas por el aprendiz y tienen que ver con la manipulación y transformación que éste hace del lenguaje. Dentro de este grupo podemos destacar las que

²⁴ La utilización de esta estrategia entre estudiantes que no cuentan con el apoyo de medios escritos, puede dar lugar en ocasiones a confusiones léxicas, fruto de una deficiente segmentación acústica.

tienen por objeto el reconocimiento y utilización de fórmulas rutinarias y modelos inanalizados. Expresiones del tipo: *Hola, ¿qué tal?, Me llamo..., ¿cómo se llama?...* que se emplean sin que su uso suponga un conocimiento sobre el funcionamiento de los distintos elementos. Este tipo de actuación es característico del habla de muchos inmigrantes y, en general, del extranjero, que recurre a ellas como una forma de iniciar conversaciones y de aparentar que posee un mayor dominio de la lengua que el que realmente tiene. Nosotros consideramos importante la presentación de estos recursos en los primeros momentos de las clases de español, pues con ello se consigue un doble objetivo:

- Por una parte, acercar al estudiante a la lengua, haciendo que gane en confianza al ver que es capaz de producir enunciados fáciles y significativos.
- Por otra, se le dota de una cierta autonomía para regular el aprendizaje y la comunicación.

Entre estas estrategias también podemos citar aquellas que tienen como fin observar la lengua objeto e intentar determinar el significado de nuevas expresiones:

- *¿Odio? Fadada.*
- *... Lámpara... en-sender... entiendo... ensiende... ¿ensiende?*

La formulación de hipótesis erróneas sobre el funcionamiento del nuevo sistema puede advertirse en el caso de las regularizaciones verbales identificables en la IL de algunos estudiantes.

- *Este señor **tiene**... tiene un cucacola.*
- *¿Qué le pasa? ¿Yo **quieres** hablar?*
- *Estos niños... jugar a la casa... **jugan**.*

En el primer enunciado la regularización se realiza a partir de la forma de tercera persona del singular. En las dos últimas se efectúa partiendo de la propia raíz del infinitivo. En otros casos se regularizará el morfema de primera conjugación para verbos de segunda o tercera (escribir, volver...) o, directamente se empleará el infinitivo como forma comodín. De cualquier manera, este tipo de procedimientos, aunque erróneo, permite que el sistema vaya conformándose progresivamente y aproximándose a la norma de la lengua objeto.

Otro tipo de estrategias son aquellas que tienen como finalidad compensar las carencias y limitaciones propias en el conocimiento de la lengua. Así se recurre a invención de palabras, circunloquios, sinónimos, mímica...

Mendoza *et al.* (1996: 232-233) proporcionan un listado detallado de estrategias relacionadas con la adquisición/ aprendizaje lingüístico:

A.- De comprensión:

a.1.- Estrategias de aprendizaje:

- Formular y verificar hipótesis a partir de la observación de fenómenos propios de la L2.
- Desarrollar razonamientos tanto deductivos como inductivos en el proceso de comprensión auditiva.
- Crear asociaciones mentales, sonoras, cinéticas...

a.2.- Estrategias de comunicación:

- Ignorar palabras no relevantes para la comprensión global del texto o del discurso. Centrarse en la comprensión global.
- Buscar datos concretos y esenciales, diferenciando del resto.
- Atender al contexto paralingüístico (gestos, entonación, tono, ritmo, pausas, silencios) para obtener información sobre la intención y la actitud del hablante.
- Utilizar los conocimientos culturales previos de carácter general, así como las relaciones con el tema y el tipo de texto.
- Deducir el significado de una palabra por su similitud con la L1, L2... o, a partir del contexto.
- Reconocer el registro que se utiliza, para identificar el tipo de relación que existe entre los interlocutores.

B.- De expresión.**b.1.- Estrategias de aprendizaje.**

- Tomar una actitud positiva ante los errores.
- Adoptar una postura activa y tomar la iniciativa.
- Imitar el habla de los nativos o memorizar y declamar textos para mejorar la pronunciación y entonación.
- Utilizar de manera adecuada los diccionarios y las gramáticas disponibles.
- Comparar los rasgos propios de la lengua oral/ escrita.
- Realizar selecciones personales de contenidos.

b.2.- Estrategias de comunicación.

- Pedir ayuda al interlocutor.
- Usar una palabra semánticamente próxima o más general que la que se desconoce.
- Simplificar, comparar, poner ejemplos.
- Parafrasear.
- Utilizar gestos, mímica...
- Tomar conciencia de quién es el destinatario.
- Atender a la adecuación situación-tema-registro.
- Planificar la elaboración del texto escrito.
- Saber organizar la información.

En el marco de la Reforma, las estrategias de aprendizaje y comunicación se consideran como procedimientos y, por tanto, son contenidos presentes en cualquier secuencia curricular. Su importancia queda de manifiesto cuando se piensa en el modo en que cada uno de nosotros nos enfrentamos a problemas de aprendizaje o somos capaces de superar los de comunicación. El profesor debe fomentar su uso, a fin de que el estudiante consiga una mayor autonomía y eficacia en sus interacciones dentro y fuera del aula²⁵. Hay que recordar, como planteaba Bruner (1966), que:

²⁵ La autonomía de aprendizaje se define en el DCB de lenguas extranjeras de Secundaria según la definición de Holec, H (1979) como: “ *el que el alumno sea capaz y esté dispuesto a encargarse de su propio aprendizaje, es decir, a elegir sus propósitos y objetivos, a elegir materiales, métodos y tareas, a elegir de acuerdo con sus propósitos durante la organización y la realización de las tareas y, por fin, a elegir criterios de evaluación y usarlos*”.

“ la enseñanza es una etapa provisional que tiene como objeto hacer al alumno autosuficiente”.

Acerca de la lengua.



Según Richards y Rodgers (1998), podemos entender la lengua de acuerdo a una triple perspectiva: estructural, funcional e interactiva.

El sistema estructural del lenguaje proporciona un conjunto de elementos fijos con los que construir los significados. Las perspectivas funcional e interactiva hacen referencia, respectivamente, a las funciones comunicativas que cumplen los enunciados y las relaciones sociales que se establecen con el lenguaje.

Desde la década de los sesenta se viene considerando que el aprendizaje de una lengua no puede ignorar la realidad y los contextos en que ésta funciona. Se rompe así, con una tradición centrada en estudiarla como sistema cerrado al margen de su uso concreto, para hacer hincapié en los aspectos de funcionalidad, expresividad, intencionalidad y de comunicación.

Progresivamente se va consolidando la idea de que la lengua es, esencialmente, un instrumento de comunicación y de relación social. De esta forma se reconoce la importancia de la función interaccional del lenguaje o, lo que es igual, se asume que toda interacción humana tiene una finalidad comunicativa consistente en la transmisión de información.

En este sentido, cabe recordar algunas características fundamentales de la comunicación interpersonal:

- Finalidad: informar, persuadir, hacer una promesa... (carácter funcional)
- La información llena un vacío existente en una de las partes.
 - Interesa a los participantes (carácter afectivo).
 - Transmite conocimientos/ valores (carácter cognitivo).
 - Es verosímil.
 - Existe intencionalidad.
 - Es imprevisible en su desarrollo.
- Se comunica por razones de contenido, no por razones de forma.
- Es un proceso de acción, más que de abstracción.
- Intervienen elementos extralingüísticos (gestos, contextos, distractores...²⁶)

Cuando hablamos queremos influir en nuestro interlocutor, decimos algo esperando una reacción y, al mismo tiempo, provocamos una determinada respuesta. Es la idea de Austin (1992) de que **hablar es hacer** y que en la comunicación podemos identificar distintos actos de habla: lo que decimos, lo que hacemos por el hecho de decirlo y lo que provocamos al decirlo. Eso que decimos lo hacemos de acuerdo a un conocimiento lingüístico, cultural y contextual compartido que permite entender las relaciones entre los participantes, el contexto y la situa-

²⁶ La comunicación hablada se caracteriza por realizarse bajo limitaciones psicológicas, de memoria, fatiga y con constantes distracciones. Para J.P.Nauta (1987), hablar consiste en buena media en ganar tiempo.

ción. Todos estos elementos *extralingüísticos* impiden que se pueda establecer una relación directa entre lo que hacemos con la lengua y como lo hacemos, o si se prefiere, entre la forma de los enunciados y la función que realizan. En este sentido, una misma forma puede desempeñar distintas funciones y, al revés, distintas formas sirven para la misma función. Así, por ejemplo, la forma *no vas a salir* puede servir para: prohibir, confirmar, amenazar, ordenar, como expresión de sorpresa..., según el contexto en el que se emplee (Riley 1981).

Graciela Reyes (1994) ejemplifica el segundo de estos casos al indicar que en español, para pedir algo, normalmente recurrimos a preguntas (*¿me darías el libro?*), afirmaciones (*necesito el libro*), promesas (*si me das el libro te lo devuelvo mañana*), amenazas (*o me das el libro o no te dirijo más la palabra*) y casi nunca, a peticiones directas del tipo: *dame el libro* o, *te pido que me des el libro*.

Cada cultura genera unos comportamientos comunicativos y la elección de determinadas formas lingüísticas (Miquel, L y Sans, N, 1993) Esto es observable en numerosas formas y conductas comunicativas diferentes a las nuestras: no en todo el mundo se afirma o niega empleando los mismos gestos, se pregunta o se responde a preguntas del mismo modo, se tienen idénticas ideas con respecto a la veracidad de las informaciones, se entiende igual la cortesía... Algo tan habitual como los turnos de palabra en una conversación difieren enormemente entre culturas, en apariencia próximas, como puedan ser la española o la inglesa.

Por todo lo anterior, **el conocimiento de una lengua no se reduce al dominio del sistema lingüístico, sino que se extiende al conjunto de significados culturales asociados a dicho sistema y que ayudan a interpretar la realidad.**

La lengua, como instrumento de interacción social de una comunidad, **es transmisora de valores y cultura**. En consecuencia, hablar una lengua exige no sólo tener la posibilidad de emitir enunciados gramaticalmente correctos sino, también, conseguir que estos resulten adecuados desde el punto de vista sociocultural, según los contextos y los interlocutores. Los hablantes de una lengua han aprendido desde niños cuándo hablar y cuándo no, con quién, de qué, cómo, dónde y cómo interpretar la reacción del oyente... Esto es lo que lleva a afirmar a Hymes (1995) que *“existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles”*. Y, para poder referirse a los conocimientos que posee cualquier hablante de su propia lengua y que le permiten usarla adecuadamente desde el punto de vista comunicativo, define el concepto de **competencia comunicativa** como:

“Lo que el niño debe saber sobre el habla más allá de las reglas de la gramática y del diccionario, para llegar a ser miembro de una comunidad. O lo que un extranjero debe aprender en cuanto a actividades verbales de un grupo para poder participar de forma efectiva y apropiada en dichas actividades”.

La competencia comunicativa, así entendida, se precisa, aún más, con la aportación de Canale & Swain (1980) quienes establecen cuatro subcompetencias específicas²⁷:

²⁷ Posteriormente Bachman (1990) plantea un modelo más desarrollado de competencia distinguiendo entre competencia organizativa y pragmática. La

- **Competencia lingüística.** Dominio del código lingüístico.
- **Competencia sociolingüística.** Uso apropiado de la lengua en diferentes contextos.
- **Competencia discursiva.** Uso de los elementos de cohesión y coherencia del mensaje.
- **Competencia estratégica.** Uso de estrategias verbales y no verbales para compensar fallos de comunicación.

Esta distinción entre subcompetencias nos puede servir para orientar con más efectividad el proceso didáctico, incluso en sus aspectos evaluativos, aunque siempre sin perder la perspectiva global de su trabajo conjunto.

En nuestras interacciones cotidianas, la lengua no se presenta separada en distintos componentes, sino que aparece conformando amplias unidades textuales y discursivas.

De acuerdo con esta orientación funcional del lenguaje, el discurso, entendido como el conjunto de producciones (orales o escritas) resultantes del uso de la lengua, ha de ser el elemento organizador de la actividad educativa en esta área. Los textos que acompañan a la Reforma indican como la educación lingüística ha de incidir en: la adecuación del discurso a los componentes del contexto, la coherencia de los textos y en la corrección gramatical de los enunciados.

Hasta aquí hemos expuesto una concepción de la lengua basada en la dimensión comunicativa y funcional, sin olvidar su

primera tiene que ver con el control de la organización formal del lenguaje (competencia gramatical y textual). La competencia pragmática se relaciona con el control de los actos de habla (competencia ilocutiva y sociolingüística).

carácter de sistema. Estas dimensiones del lenguaje son necesarias para que los alumnos inmigrantes puedan establecer relaciones con los componentes del grupo social mayoritario, en condiciones lingüísticas favorables²⁸. Condiciones que no se dan cuando se posee una lengua simplificada desde el punto de vista funcional.

Por otra parte, los exponentes lingüísticos necesarios para que esta lengua de tipo funcional permita interacciones sencillas, no tienen por qué ser, a su vez, sencillos. O si se prefiere, no tiene por qué existir una relación directa entre el carácter funcional y la simplicidad desde el punto de vista gramatical.

Pensemos, por ejemplo, en la función de aceptar o rechazar algo en español. Una posible simplificación de tal función nos llevaría a presentar las partículas afirmativas y negativas (sí y no) como elementos básicos de su realización. Nos podríamos encontrar así con enunciados como:

- | | |
|---|---|
| <input checked="" type="radio"/> ¿Quieres un bocadillo? | <input checked="" type="radio"/> ¿Te ayudo? |
| <input type="radio"/> Sí. | <input type="radio"/> No. |

²⁸ Para Smith (1972), en el caso de los inmigrantes, el lenguaje cumple también con una función integradora y expresiva. La primera tiene que ver con el dominio de aspectos lingüísticos más allá de los meramente referenciales que permiten al aprendiz parecer un miembro más del grupo social mayoritario. La función expresiva supone un paso más en el conocimiento de la nueva lengua, buscando no sólo parecerse a los hablantes de la misma sino, también, pasar a ser un individuo lingüísticamente valorado. Esta función expresiva no la dominan todos los individuos de una comunidad lingüística por lo que, en principio, no es tan necesario su trabajo en las clases de español a las que aquí nos estamos refiriendo.

- Entender que el aprendizaje de una lengua es un proceso de construcción creativa.
- Reconocimiento de la lengua como instrumento de comunicación y de interacción social.
- Partir de las necesidades e intereses del estudiante.
- Armonizar los distintos papeles que juegan profesores y alumnos en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

En esta propuesta se entiende que la lengua se aprende usándola en situaciones concretas de comunicación, en las que intervienen unos determinados interlocutores y en las que se persigue unas finalidades precisas. Por eso, antes que nada, hay que intentar aclarar **para qué** se necesita aprenderla y utilizarla.

Las expectativas que puedan tener los alumnos inmigrantes sobre el aprendizaje y uso del español, serán bien distintas a las que se existan entre jóvenes que lo estudien como idioma extranjero en otro país. El niño o joven inmigrante querrá aprender nuestra lengua para poder comunicarse y relacionarse con sus iguales españoles y para satisfacer necesidades personales básicas. Esta aspiración determinará, también, que se quiera aprender rápidamente. Al mismo tiempo, el uso que se haga de ella estará relacionado con situaciones próximas y significativas de la vida cotidiana. En consecuencia, el programa de enseñanza de español como L2 ha de intentar ser un puente entre los objetivos personales y grupales de los alumnos y la sociedad en la que están viviendo. Y, desde luego, esta orientación es distinta a querer aprender un idioma para viajar, entender canciones, establecer relaciones comerciales, aprobar una asignatura...

Un segundo momento de concreción de las necesidades de los aprendices consiste en preguntarse **dónde** se va a emplear la nueva lengua. Es decir, habrá que pensar en qué situaciones se necesitará emplear.

Pensando en los estudiantes inmigrantes podemos identificar tres ámbitos básicos en los que tendrán que utilizar el español: el educativo, el lúdico y el social. En cada uno de ellos podemos identificar, a su vez, una serie de **situaciones** específicas:

ÁMBITO	SITUACIONES
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> - El aula de referencia. - El recreo. - El comedor. - La biblioteca. -
Lúdico	<ul style="list-style-type: none"> - Los juegos. - Las fiestas. - Charlas con amigos. - ...
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Las compras. - Consultas médicas. - ...

En nuestra propuesta de programación recogemos las siguientes áreas de interés:

E. Primaria	E. Secundaria.
<ul style="list-style-type: none">• Yo/ tú. Hacemos amigos.• En clase• Yo/ Tú. Damos nuestros datos• Personales.• Mi/ tu familia, amigos .• La casa donde vivimos.• Las prendas de vestir.• Nuestros juegos/ deportes y diversiones favoritas.• El cumpleaños.• Los animales• Lo que hacemos durante el día.• Lo que nos gusta comer/ beber.• Las compras.• El barrio.• Planes o intenciones para fines de semana o vacaciones.• Experiencias pasadas.	<ul style="list-style-type: none">• Tú y yo: alumnos dando información personal al profesor, director... y contactando con otros compañeros.• El colegio• La familia y los amigos• La ciudad y el barrio• Mi/ su cuerpo• La alimentación.• Los juegos, deportes y aficiones.• Día a día• Viaje al pasado• Hablar de nuestra infancia.• Planes o intenciones para fines de semana o vacaciones.

Esta selección no pretende ser exhaustiva, sino simplemente orientativa ya que, **las dinámicas propias de clase y los intereses concretos del grupo de estudiantes serán los que determinen los temas a tratar**. En este sentido, el programa de enseñanza de español ha de estar abierto a modificaciones y aportaciones constantes a lo largo del curso, como forma de hacerlo vivo y dinámico³⁰.

En cada situación la lengua se va a usar con una finalidad concreta, con una intención comunicativa que determinará la elección de determinados recursos comunicativos. El **para qué** de todo acto comunicativo constituye, lo que en enseñanza de segundas lenguas se conoce como **función comunicativa**.

La comunicación siempre se produce para dar respuesta a un objetivo previo: informar sobre datos personales, aceptar o rechazar ofertas, preguntar por el precio de productos, informar sobre estados de ánimo... Para poder determinar en cada caso las funciones comunicativas que se establecerán, tendríamos que analizar los siguientes aspectos:

- Los interlocutores: cercanía o distancia entre ellos, relaciones que existen, conocidos o desconocidos.
- El contexto de la situación: el tiempo y el lugar.
- El tema o temas de la interacción.
- El canal: cara a cara, por teléfono, por escrito...
- Las intenciones comunicativas.

³⁰ Para Elliot (1990) el profesor no tiene que limitarse a consumir el currículum, sino a intervenir sobre él.

O si se prefiere, habría que responder a las preguntas: ¿Con quién se habla?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿de qué?, ¿cómo? y ¿para qué?.

Intentemos responder a estas cuestiones tomando como punto de referencia a los alumnos inmigrantes:

¿Con quién hablarán en español?

- Con compañeros y amigos.
- Con profesores, médicos, comerciantes...
- Con adultos conocidos y desconocidos.
- Rara vez con familiares³¹ o compatriotas adultos

¿Dónde?

- En el colegio.
- En la calle.
- En casas de amigos.
- En el Centro de Salud.
- En mercados españoles.
- En organismos oficiales...

¿Cuándo?

- Al ser preguntado.

³¹ Para muchos jóvenes inmigrantes el español es la lengua de prestigio que les permite distanciarse de la cultura materna, por lo que gran parte de las interacciones entre ellos, incluso en el caso de hermanos, se realizan en la nueva lengua.

- En juegos.
- En charlas...

¿De qué?

- De actividades escolares.
- De juegos.
- De aficiones.
- De estados de salud.
- ...

¿Cómo?

- Conversaciones directas cara a cara.
- Conversaciones telefónicas.
- ...

¿Para qué?

- Para dar datos personales.
- Para pedir explicaciones.
- Para preguntar por la existencia de productos
- ...

La concreción de funciones comunicativas nos ayudará, tanto para la programación del curso, como para orientar con rapidez el trabajo diario. El saber en cada momento la función o funciones que vamos a presentar, e identificarlas en el material que utilizemos, sirve para no olvidar los referentes contextuales y situacionales y dar mayor sentido a la secuencia didáctica.

Ahora bien, los enunciados de las funciones no dejan de ser formulaciones metalingüísticas, por lo que no es necesaria su presentación a los alumnos³². Estos podrán formular sus propios enunciados sobre el objetivo de los diferentes actos comunicativos, tras analizar las muestras de lengua que se les presenten.

Un problema que surge cuando se definen funciones es el de su número ya que siempre se consideran más de las que, en principio, se esperaba. Por eso, se impone que establezcamos una selección de las mismas de acuerdo a algunos criterios, entre los que podemos utilizar:

- La necesidad inmediata. Un joven aprendiz necesitará del mismo modo informar sobre sus datos personales, preguntar por la localización de un determinado lugar o hablar de experiencias pasadas... Lo lógico es que se produzca una gradación en el uso de la lengua en función de las situaciones comunicativas en que se encuentre y de las necesidades que vayan surgiendo.

- Utilidad. Las funciones no sólo han de intentar responder a las verdaderas necesidades de los alumnos sino que, además, han de resultar útiles en función de su aplicabilidad. Un estudiante puede tener la necesidad de comprar prendas de vestir, sin embargo, de nada servirá que pre-

³² Dependiendo de la madurez de los estudiantes y de sus propios estilos de aprendizaje, se podrán presentar las funciones de manera explícita como técnica de estudio y con el objeto de favorecer la autonomía personal.

sentemos la función de preguntar por el precio de prendas y calzado y adquirirlos, si los hábitos de compra se realizan en grandes superficies. En este caso, la función carecerá de la utilidad necesaria para hacerla significativa.

- Rentabilidad. Este criterio indica que si tenemos que optar entre dos o más funciones, elijamos aquella que pueda resultar más rentable en cuanto a su aplicación en otras funciones distintas. Es el caso de pedir que se repita lo dicho, pedir disculpas y justificarse, comprobar que se ha entendido la información, solicitar que se escriba algo o deletrear...
- Grado de dificultad. La conducta lingüística que vayamos a exigir a los alumnos ha de estar en relación con el nivel de conocimientos que posean en cada momento. Funciones como argumentar o ejemplificar exigen una serie de recursos lingüísticos muy elevados para un nivel inicial de aprendizaje del español.

Ahora bien, como indicábamos al principio de este trabajo, **el objetivo de los programas de enseñanza de español como L2 no son las funciones, sino las interacciones comunicativas en situaciones reales**. Los objetivos funcionales sirven para orientar el proceso de enseñanza/ aprendizaje, pero la competencia comunicativa en una lengua va más allá de saber responder a una serie de funciones comunicativas aisladas.

Definidas las situaciones y funciones en las que utilizaremos la lengua, tendríamos que plantearnos lo **que se va a necesitar decir**, esto es, las expresiones con las que se realizarán los

objetivos comunicativos. Los recursos lingüísticos que activamos en nuestras interacciones son los **exponentes funcionales** que varían en temas y léxico en relación con los grupos de estudiantes a los que vayan dirigidos. Siguiendo con el ejemplo de las compras, los temas y léxico que presentemos han de estar relacionados con la alimentación, el calzado, el vestido, la salud, la higiene o la educación. Incluso así, se seguirán produciendo sustanciales diferencias en función de los hábitos y lugares de compra. No es lo mismo comprar en un mercado abierto (mercadillo) que en un supermercado o en una gran superficie...

En este sentido, recogemos una serie de sugerencias sobre el trabajo del léxico específico para cada función. Con esto no pretendemos que se presente todo él de forma pormenorizada ya que hay que tener en cuenta que la memoria a corto plazo se puede sobrecargar innecesariamente. Al mismo tiempo, no se podría recoger todo el léxico que los diferentes grupos de estudiantes puedan necesitar en cada una de las funciones. Así, por ejemplo, en la función de hablar sobre el carácter de alguien, hemos recogido sólo algunos adjetivos generales. Puede ser, sin embargo, que algún estudiante necesite referirse a su padre como *autoritario*... No obstante, conviene que asumamos que el léxico es algo más que una simple enumeración de palabras aisladas. Si presentamos la palabra *borrador*, tendríamos que pensar en qué contexto puede aparecer y con qué elementos se relacionará. Lo normal será que aparezca en la función de pedir objetos prestados y, entonces, habrá que distinguir entre **el** y **un**.

- ¿Me dejas **el** borrador?
- ¿Me dejas **un** borrador?

De esta forma podremos explicar mucho mejor la diferencia entre ambos determinantes, al tiempo que el estudiante contará con más recursos contextuales para recordar esa entrada léxica.

En la programación, los exponentes que acompañan a cada una de las funciones han de interpretarse de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) **No son fórmulas cerradas**, sino recursos para facilitar los intercambios comunicativos y orientar el análisis de la lengua. Un gesto negativo con la cabeza acompañado de una mirada de gratitud puede tener el mismo efecto comunicativo (rechazar ofrecimientos) que una expresión verbal del tipo “no, gracias”. Como ya indicábamos, la comunicación oral tiene un carácter impredecible, al tiempo que se realiza mediante una constante negociación de significados y pese a la existencia de errores y distractores. En este sentido, Vygotsky (1995:217) ya señalaba que cuando hablamos utilizamos un tipo de lengua simplificada, pues atendemos más a la transmisión de significados que a la forma de los enunciados, y añade, *“si tuviéramos que comunicarnos de un modo absolutamente formal, usaríamos más palabras de que las que normalmente usamos para transmitir nuestros pensamientos. En una palabra, es natural que hablemos por insinuaciones”*.
- b) **Intentan reflejar un tipo de lengua no marcada** por variedades sociolingüísticas: habla de los jóvenes, de grupos socioculturales, zonas geográficas... Con ello no es que no reconozcamos la importancia de las variantes lin-

güísticas en el desarrollo de la función integradora del lenguaje, sino que pensamos que el aprendizaje de una L2 ha de proporcionar recursos amplios que poder utilizar en situaciones diversas. Dejamos que el alumno, al interactuar con sus iguales, aprenda y utilice, si quiere, otros patrones de habla. Según Spolsky (1992), el aprendiz inmigrante utilizará el habla del grupo social de referencia cuando: pretenda ser aceptado socialmente, desee obtener un alto nivel de eficacia comunicativa o no entienda que la situación requiera estrategias de habla alternativas. Así, los estudiantes de más edad incorporarán rápidamente a su IL expresiones propias del habla juvenil. El profesor no tiene que limitar su uso, sino proporcionar explicaciones para que se utilicen adecuadamente, según el contexto y el interlocutor³³. Es decir, ha de favorecer el desarrollo de la subcompetencia sociocultural.

- c) Los exponentes **adquieren su verdadera dimensión comunicativa en el seno de amplias interacciones** en las que aparecen elementos discursivos, turnos de habla y negociación de significados. Así, los exponentes que aparecen en la programación **no constituyen en sí mismos muestras de lengua significativas**, sino que son referentes para facilitar al profesor, la reflexión sobre la

³³ Ejemplo de esto son las palabras malsonantes que caracterizan algunas de las hablas juveniles. El joven inmigrante adoptará este mismo comportamiento pero, a diferencia de sus compañeros españoles, no sabrá cuándo, con quién y cómo utilizarlas o no.

lengua. El alumno los verá formando parte de intercambios comunicativos concretos o en presentaciones posteriores tendentes a orientar el análisis lingüístico.

Las muestras de lengua que recibe el alumno en el aula son: el discurso del profesor, los textos escritos, grabaciones de diálogos, el discurso generado por la interacción profesor-alumnos o por los alumnos entre sí...

Es en el discurso y en la interacción donde aparecerán elementos y conectores discursivos (subcompetencia discursiva) que agilizan la comunicación y la acercan al uso real que hacen los nativos. Pensemos, por ejemplo, en la función de informar acerca de datos personales. En la programación se presenta con exponentes como: *¿cómo te llamas?, ¿de dónde eres?, ¿cómo se llama tu padre?, ¿cómo se llama tu madre?, ¿cuántos hermanos tienes?*. Si planteásemos una actividad de comprensión o expresión en la que fuesen apareciendo sucesivamente esas cuestiones sin más, estaríamos obviando aspectos pragmáticos importantes. Cuando buscamos ese tipo de información personal en situaciones no burocráticas, solemos utilizar los operadores **y/e** como elementos que sirven para tener en cuenta lo ya dicho y, al mismo tiempo, para mitigar el posible efecto de interrogatorio.

- ¿Cómo se llama tu padre?
- ¿Y tu madre?
- Y, ¿tienes hermanos?

- ¿Os gusta el pescado?
- A mí, sí

- A mí, no
- A mí, tampoco
- Pues**, a mí sí

d) En algunos casos, los exponentes **intentan reflejar la previsible actuación como intermediario lingüístico** del joven inmigrante. Por esto mismo, aparecen a la vez formas en primera y tercera persona para poder referirse a uno mismo y a los demás:

- Me / le duele la cabeza.
- Me / se mareo-a...

Señalábamos anteriormente como los exponentes necesitan concretarse en temas y léxico de acuerdo a las características del grupo de estudiantes con el que trabajemos. En la programación hemos contemplado un apartado específico en el que recogemos, de cada tema, distintos contenidos: gramaticales, léxicos, discursivos y culturales.

Para el tema de **la familia y los amigos**, los contenidos de este tipo que presentamos en la programación de Secundaria son:

Gramática:

- Verbos llamarse, tener, trabajar, ser, vivir, estudiar, llevar, en singular y plural.
- Preguntas directas precedidas por ¿Cuántos/ as...? ¿Quién...?

- Uso del verbo ser para expresar profesión:

Es + adjetivo.

- Uso del verbo estar para describir algo temporal: está en paro...
- Determinantes posesivos mi/ tu/ mío.
- Adjetivos para describir el aspecto de las personas y su forma de ser, colores...
- Pronombres y determinantes demostrativos éste/ ésta/ estos...
- Determinantes indefinidos un/ una / unos/ unas.
- El género de nombres, adjetivos y determinantes (concordancia).

Léxico:

- Léxico a la familia, las profesiones, los lugares de trabajo, el estado civil...

Elementos discursivos:

- Operadores y/e para retomar lo dicho anteriormente.

Contenidos culturales.

- Tipos de familia.

Ahora bien, sobre estos contenidos queremos puntualizar una serie de aspectos que convendría tener en cuenta:

1. Básicamente **son orientaciones para el profesor** aunque, con estudiantes mayores, también se pueden utilizar como recursos para desarrollar estrategias de aprendizaje. Es decir, sirven a la vez que para programar unidades didácticas o la secuencia del trabajo de clase, para elaborar conceptualizaciones y resúmenes que ayuden al estudio y a la fijación de las formas.
2. No son prescriptivos ni evaluables cuantitativamente. La competencia comunicativa en una lengua es una capacidad global que no requiere conocimientos específicos de tipo metalingüístico. Por ejemplo, se pueden utilizar adecuadamente determinadas formas verbales sin necesidad de saber que corresponden al paradigma concreto de un tiempo verbal.
3. No son contenidos aislados e independientes, sino que están en relación directa con las funciones y exponentes seleccionados. De nada serviría conocer la distinción cultural entre tú y usted, si no se supiese aplicar en enunciados cuando la situación así lo requiera.
4. Pueden modificarse, sobre todo el léxico, de acuerdo a los intereses de los estudiantes y a las dinámicas del aula.

Queremos insistir en el hecho de que con los programas de enseñanza de español no se pretende enseñar, aisladamente, ni gramática, ni léxico ni cultura, sino **una lengua para comunicarse en la que están presentes todos esos componentes**. Nos interesa, por tanto, poseer descripciones útiles sobre la lengua en uso y, en este sentido, la gramática (implícita o explícita) constituye la base del análisis y la descripción que hace-

mos de la L2. Pero entendemos que esta gramática no se puede limitar al estudio de la frase ni a las oraciones que la componen, sino que ha de intentar dar cuenta de los usos reales que se hace de la lengua y que cualquier hablante de la misma conoce de manera intuitiva. Esto es, en lugar de explicar elementos lingüísticos en relación con alguno de sus usos (por ejemplo, el imperativo para dar órdenes) lo que interesa es saber cómo se emplea la lengua en cada situación (distintas maneras de dar órdenes) (Matte Bon, F. 1987)³⁴. Por lo tanto, los elementos gramaticales (determinantes, adverbios, formas y tiempos verbales...) que aparecen en los cuadros **no constituyen el objetivo fundamental, ni tan siquiera, una parte importante del proceso de enseñanza/ aprendizaje**. Están recogidos para servir de *recordatorio* (para el profesor) de aquellos aspectos que aparecen en los exponentes y que conviene destacar de alguna manera. Así pues, retomando el ejemplo de la familia y los amigos, presentamos como contenidos gramaticales los pronombres y determinantes demostrativos (éste/ este/ ésta/ esta/ estos/ estas...). La función en la que aparecen estos operadores es la de informar acerca de la identidad de alguien que está presente físicamente o al que se ve. Ahora bien, el fin comunicativo se consigue de igual manera con enunciados como *éste es mi amigo Mohamed*, señalando y diciendo el nombre o, simplemente, con el nombre tras una pregunta como *¿Quién es éste? Mohamed*. Los profesores podemos

³⁴ Para preparar unidades didáctica y, en general para reflexionar sobre el uso comunicativo de la lengua, es imprescindible manejar las llamadas gramáticas comunicativas del español. En este sentido, la obra de Francisco Matte Bon (1992) resultará de gran utilidad para los profesores de español como L2.

contribuir a que se preste atención al funcionamiento de estos operadores y a su uso. Para esto, tan validas como las explicaciones gramaticales son las actividades de inferencia gramatical con las que se pretende que el alumno analice por sí mismo la lengua y formule hipótesis sobre su funcionamiento.

En este sentido Titone (1983:45) señala como *“un individuo que ha aprendido a inducir ciertas reglas gramaticales de determinados textos lingüísticos ha adquirido la capacidad habitual de generalizarla”*.

Martínez, A. y Valcárcel, M. (1992:35) proponen los siguientes pasos en el proceso de inducción de reglas gramaticales:

- Identificar elementos relevantes de tipo morfo-sintáctico en un contexto o contextos que presenten manifestaciones o realizaciones concretas de dichos elementos.
- Percibir la distribución de dichos elementos para encontrar puntos de referencia, con respecto al plano estructural y semántico.
- Percibir las relaciones que mantienen con otros elementos en la frase o enunciado.
- Inducir posibles reglas de funcionamiento de dichos elementos.
- Definir una regla gramatical coherente.
- Comprobar, elaborando un ejemplo, la posible validez de la regla definida.

- Comprobar la solución contrastándola con realizaciones en textos diferentes o con aportaciones de una gramática pedagógica.

Veamos algunos ejemplos de cómo se contempla este proceso en distintos materiales:

Una Rayuela

a) Observa:

* *moreno* C *morena*.

b) Une * y C:

<i>Moreno</i>	<i>morena</i>	<i>contento</i>	<i>enfadada</i>
<i>Rubio</i>	<i>pequeña</i>	<i>enfadado</i>	<i>contenta</i>
<i>Pequeño</i>	<i>gorda</i>	<i>tramposo</i>	<i>grande</i>
<i>Gordo</i>	<i>rubia</i>	<i>grande</i>	<i>tramposa</i> .

c) Escribe el masculino o el femenino al lado de cada adjetivo:

<i>Moreno:</i>	<i>rubia:</i>
<i>Enfadada:</i>	<i>gorda:</i>
<i>Tramposa:</i>	<i>pequeño:</i>
<i>Contento:</i>	<i>grande:</i>

d) Reflexiona: ¿Qué hacemos para formar el femenino de las palabras?

.....

.....

Los trotamundos.

profesor
Jugador
Arquitecto

profesora
jugadora
arquitecta

cantante.
deportista.
periodista

Ele.1

Completa el cuadro con las formas verbales que faltan. Puedes consultar el texto de la actividad 1.

Presente de indicativo (singular)

Yo	Trabajar	Desayunar	Cenar	Empezar
Tú	Trabajo	Desayuno		Empiezo
Él/ella/usted	Trabajas		Cena	Empiezas
	Trabaja			

Yo me	llamarse	Levantarse	acostarse
Tú te	Llamo		
Él/ella/usted se	Llamas	Levantas	Acuestas
	Llama		

Ahora bien, se siga uno u otro procedimiento (explicitación o inferencia gramatical), conviene tener presente que el programa de enseñanza de español como L2 pretende armonizar la actuación de los procesos naturales con un aprendizaje más

consciente y guiado de la lengua. La enseñanza de los aspectos formales del español contribuirá a facilitar el aprendizaje y a desarrollar el componente estratégico.

Un último paso en la propuesta comunicativa es diseñar secuencias de actividades que faciliten tanto el análisis de la nueva lengua como su utilización productiva.

En este sentido, se sugiere que se dé una progresión de actividades que vayan de una producción más controlada a otra más libre e impredecible. Conviene recordar que cuando se aprende un idioma nuevo se conoce más de lo que se es capaz de utilizar, es decir, **la producción siempre será posterior y más limitada que la comprensión.**

Las actividades comunicativas pretenden adaptarse a los procesos de adquisición/aprendizaje seguidos por el alumno, a la par que recoger sus posibles intereses y necesidades. Sin embargo, la práctica diaria de las clases de idiomas ha llevado a algunos autores a cuestionar este hecho, planteando que no siempre existe una relación directa entre la significatividad e intencionalidad de las actuaciones comunicativas.

Williams y Burden (1999: 188) explican esta diferencia del siguiente modo: “ (la actividades) *de vacío de información pueden ser significativas, se trata de emplear el lenguaje para transmitir significados, pero no tienen por qué contener intención para un niño (como no pueda ser una finalidad educativa) ni un disfrute (como leer un relato), ni la consecución de un fin que sea personalmente importante para el niño, ni pertenecen necesariamente al mundo del niño. La intención, entonces, supone el concepto de relevancia personal. Ejemplo de dichas intenciones no lingüísticas pueden ser: indagar acerca del mundo y de las personas, expresar opiniones, estudiar asuntos*

como el crecimiento de las plantas, disfrutar de los libros, cantar, jugar o hacer una marioneta”.

Estas argumentaciones, que a nuestro entender pueden reflejar más lo que sucede en una clase de lengua extranjera que en una de L2 en una situación de integración escolar, han contribuido a la formulación de una nueva propuesta para la enseñanza de idiomas basada en **las tareas** de aprendizaje.

Una **tarea**³⁵ es, en palabras de Nunan (1989) “... una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

Una actividad “que requiere que los aprendices negocien significados y “produzcan resultados”... (Prabhu, 1987).

“Cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por “tareas” entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa.” (Long, 1985).

Como consecuencia de las definiciones anteriores podemos decir que **la tarea** es una actividad que:

- Intenta reproducir en el aula la complejidad que tienen los procesos de la comunicación en la vida real.

³⁵ En el presente trabajo distinguiremos entre tarea de comunicación, tarea final y tarea posibilitadora . La tarea final es una tarea de comunicación que se realiza al final de la unidad didáctica, y las posibilitadoras son aquellas que sirven tanto para presentar, como para ejercitar los contenidos lingüísticos aprendidos en la unidad.

- Tiene un objetivo concreto que no está definido en términos lingüísticos.
- Una secuenciación, un resultado y unos contenidos determinados.
- Los aprendices intervienen, mediante un proceso negociado³⁶, en su definición así como en el de la *tarea final*, en el del tema o área de interés, en los contenidos que han de desarrollarse, en las actividades que se realizarán...
- La evaluación forma parte del mismo proceso.

El trabajo mediante tareas implica asumir éstas como unidades a partir de las que se diseñan actividades, se planifican contenidos... Esto quiere decir que los contenidos lingüísticos están subordinados a aquellas y no al revés. Lo importante no es el cómo pedir una información, expresar un deseo..., sino usar el español para hacer cosas reales y vivas: concertar una entrevista de trabajo por teléfono, presentarnos a ella, hacer un mural con nuestros cantantes preferidos, jugar en español a las tiendas, a los médicos...

³⁶ Este es un aspecto polémico dentro del enfoque por tareas. El modelo permite, como señala Sheila Estaire (1990), diferentes grados de participación de los alumnos que van, desde tareas diseñadas exclusivamente por el profesor, a otras en las que su diseño parta única y exclusivamente de la iniciativa de los estudiantes. En este sentido hay dos corrientes dentro de la enseñanza de español mediante tareas: una en la que el profesor (o las editoriales) diseñan, seleccionan... la tarea. Otra, en la que ésta es producto de la negociación entre profesor y alumnos. Esta última, implica, por supuesto, el no trabajar con un libro de texto determinado.

Los programas, es decir, el curriculum, pueden organizarse sólo a partir de tareas o bien en situaciones mixtas en las que, siguiendo una programación comunicativa, cada cierto número de unidades se incluye otra cuyo objetivo es la realización de una tarea.

En el caso de la enseñanza de Español en contextos escolares encontramos una serie de dificultades a la aplicación práctica de esta propuesta. No obstante, no dejamos de reconocer que es el enfoque que mejor se adapta los intereses y características de niños y jóvenes.

Ahora bien, a partir de los modelos de programación que presentamos sí se pueden elaborar pequeñas tareas o proyectos a realizar en la clase de español. Más adelante presentaremos algunos ejemplos.

Para Sheila Estaire y Javier Zanón (1990), la programación de una unidad a través de tareas se desarrolla en 6 pasos.

1º Elección del tema/área de interés de la unidad que es escogida por alumnos y profesor en función de los intereses y necesidades de los escolares. Cuanto más ajustado esté al grupo, mayor será su motivación e implicación en el proceso.

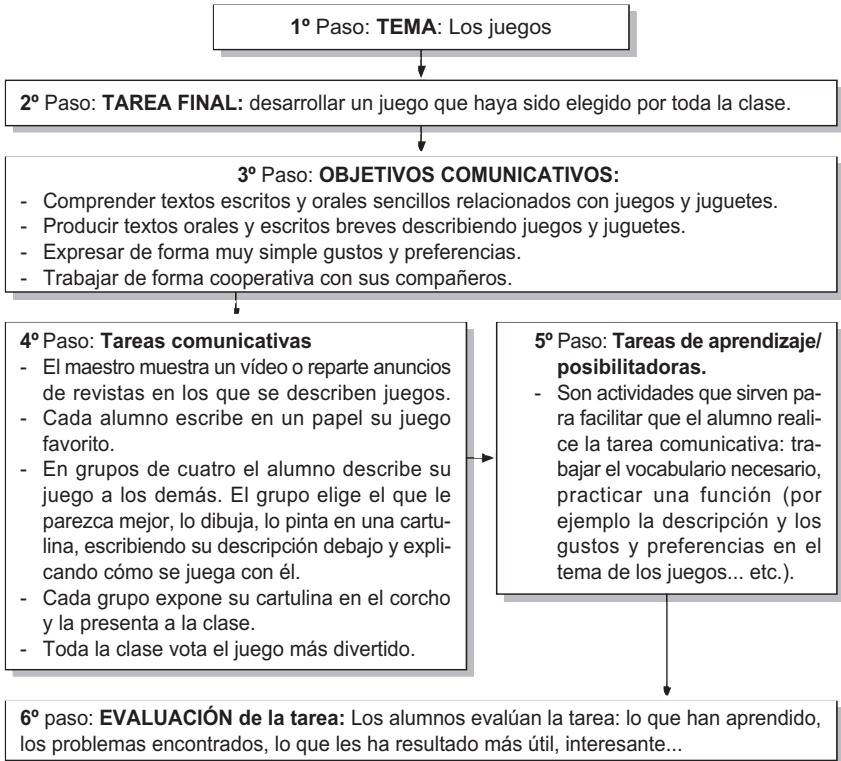
En el caso de los más pequeños, éstos pueden participar en dicha elección a través de votaciones de temas sugeridos por el profesor (los juegos, el zoo, los animales que prefieren, nuestras familias, las fiestas, los dulces...)

En el caso de los adolescentes las áreas de interés pueden ser más amplias, desde aquellas que derivan del grupo concreto, hasta temas generales. Algunos ejemplos pueden ser: el trabajo, los papeles, la vivienda, la cultura propia...

- 2º Planificación de la **tarea final**, que es una tarea de comunicación que ha de ser realizada al finalizar la unidad y que puede ser:
 - Prevista por el profesor en función del grupo de alumnos que tiene.
 - Resultado de la negociación entre estudiantes y profesor.
- 3º Delimitación de los **objetivos comunicativos**, es decir, lo que los alumnos serán capaces de hacer al concluir la unidad. Tienen que contemplar todas las destrezas, aunque puede predominar una de ellas según sea la naturaleza de la tarea final.
- 4º Especificación de los **exponentes lingüísticos y tareas posibilitadoras** (las actividades que sirven tanto para presentar los contenidos lingüísticos, como para su práctica), necesarios para la consecución de la tarea y de los objetivos. Dependiendo de la complejidad de la tarea final pueden ser necesarios todos, o sólo algunos de los exponentes siguientes: funcionales, léxicos, gramaticales, fonológicos, discursivos, socioculturales y estratégicos.
- 5º Determinación de las **tareas de comunicación o intermedias**.
- 6º Y por último, la **evaluación y autoevaluación** del proceso, en las que se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- La consecución de la tarea final y de las de comunicación o intermedias.
- El logro de los objetivos comunicativos.
- El aprendizaje de los contenidos lingüísticos vistos (nuevo léxico, nuevos aspectos gramaticales, funcionales, culturales...).
- El componente estratégico (cómo ha sido el proceso de aprendizaje).
- Aspectos a mejorar.

Presentamos, a modo de ejemplo, dos unidades estructuradas a partir de una tarea final. Una destinada a niños de Primaria. La otra, a jóvenes o adultos inmigrantes.



Tarea propuesta en el DCB. Área de Lenguas Extranjeras. Primaria. MEC, 1992.

Tarea para jóvenes:

Queremos mencionar aquí el caso de **Planet@ E.L.E.**, manual que presenta una primera tarea final muy apropiada para ser resuelta con jóvenes inmigrantes, para quienes uno de los temas más importantes en su vida cotidiana es la de los “papeles”, es decir, toda la documentación que se necesita para estar en situación regular en este país. Los documentos que se necesitarán serán muy variados: desde la solicitud de exención de visado, la solicitud de permiso de trabajo, la de residencia, la tarjeta de estudiante, los expedientes para la oferta de empleo nominativa (contingente)...³⁷

³⁷ Aunque algunos investigadores como Legutke y Thomas (1991; Williams, (1991) argumentan que las tareas de aprendizaje de lenguas deberían tener una base educativa, el tratamiento de tareas como la que aquí recogemos, puede ser de especial interés para los alumnos mayores. Conviene volver a recordar que frecuentemente actuarán como intermediarios de sus padres y familiares, por lo que pueden encontrarse en situaciones como la de tener que cumplimentar documentación oficial.

1º Paso: **Tema: La documentación.**



2º Paso: **Tarea final:** rellenar una solicitud de permiso de residencia con los datos de un compañero³⁸.



3º Paso: **Objetivos comunicativos:**

durante la unidad los estudiantes desarrollan la capacidad de:

- Comprender saludos y despedidas.
- Comprender informaciones procedentes de los oyentes.
- Saludar y despedirse.
- Pedir información a los otros...

Acerca de: nombre, profesión, país de procedencia, lugar donde vive..., de uno mismo o de nuestra familia..., en forma **oral y escrita**.

- Dar información a los otros...

³⁸ Los autores del material, muy acertadamente, no se han planteado que los estudiantes cumplimenten **su** cuestionario, sino el de un compañero. Con ello se pretende la integración de todas las destrezas: se leen los datos del cuestionario, se preguntan al compañero, se comprenden cuando nos los dice éste y por último se escriben. Si la tarea hubiera consistido en que el alumno rellenase su propio documento sólo se hubieran practicado la lectura y la escritura.

4º Paso: **Tareas comunicativas.** A las que los autores de este manual denominan actividades de **práctica global** y en las que se movilizan todos los recursos aprendidos y se activan las destrezas:

- Confeccionar un carnet de identidad español con unos datos que se les proporcionan.
- Simular una fiesta de encuentro en la que los estudiantes deberán buscar a alguien que tenga cosas en común con la identidad que se les ha adjudicado.
- Crear un personaje y escribir un diálogo de encuentro con él/ella.

5º Paso: **Tareas de aprendizaje o posibilitadoras:**

Léxico referido a:

- Saludos formales/informales: (¡Hola! Buenos días / tardes / noches).
- Despedidas: ¡Adiós! ¡Hasta luego! ¡Hasta mañana!...
- Gentilicios: (inglés/inglesa, nigeriano/nigeriana..., países de procedencia, profesiones, la familia los ordinales y cardinales, las direcciones...

Estructuras necesaria para preguntar/ responder acerca del nombre, procedencia, profesión, dirección...referidas a nosotros o a otras personas y en situaciones formales/ informales: *¿Cómo te llamas? / ¿Cómo se llama? ¿Dónde vives? / ¿Dónde vive? ¿Qué haces? ¿A qué te dedicas/se dedica (Vd.)? ¿Tienes / tiene teléfono? ¿Cuál es tu teléfono?*

Conceptos Gramaticales:

- Diferencia tú/usted.
- Conjugación de las 3 primeras personas de los verbos llamarse, Vivir, hacer, ser y tener.

Planet@ ELE. Edelsa.

Para la **evaluación**, se pueden tener en cuenta los documentos que se han cumplimentado junto a algún cuestionario de autoevaluación. Proponemos aquí una adaptación de una ficha de Sheila Estaire (1990) para la auto-evaluación que podrían rellenar los estudiantes de forma guiada.

Unidad: Los documentos.

Marca con una X. Puedo 1 = No.
 2 = Sí, pero necesito mejorar.
 3 = Sí, muy bien.

	1	2	3
1.- Saludar adecuadamente según el momento del día:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Despedirme según la situación:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- <u>Dar</u> información sobre ... <u>Preguntar</u> sobre... <u>Comprender</u> información sobre datos propios o de otras personas ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Rellenar los documentos que necesito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

el nombre, origen, profesión, dirección etc.

EJEMPLOS DE TAREAS QUE SE PUEDEN REALIZAR EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO L2.

Las tareas que presentamos a continuación se pueden realizar a partir de las programaciones que presentamos en este trabajo y pueden servir de guía a los profesores de compensatoria para idear otras.

1.- Tarea: Confeccionar un listín telefónico con los nombres y números de teléfono de todos los compañeros de la clase de referencia³⁹.

a) **Objetivos comunicativos:**

- Dar y pedir información referido a los nombres y números de teléfono.
- Deletrear y pedir que se deletree.
- Recursos para controlar la comunicación: solicitar la repetición de lo dicho; pedir que se hable más despacio.

Destrezas que se trabajan: expresión/comprensión oral y expresión escrita.

b) **Tareas de aprendizaje/posibilitadoras:**

Léxico referido a: números cardinales del 0 al 9. Alfabeto español.

³⁹ Inspirada en un proyecto que recoge Sheila Day *et al.* (1997) *The Burlington Course for 1º E.S.O Cyprus*. Burlington Books.

Estructuras necesarias para preguntar/responder acerca del Nombre y número de teléfono, para solicitar la repetición de lo dicho, pedir que se deletree o que se hable más despacio. *¿Cómo te llamas? ¿Tienes teléfono? ¿Cómo se escribe? ¿Puedes repetir, por favor? ¿Puedes hablar más despacio, por favor?*

Conceptos gramaticales: Verbos llamarse y tener en 1ª y 2ª persona de singular.

Preguntas directas introducidas por **¿Cómo...?**

Conceptos culturales: Forma de decir los números de teléfono en nuestra cultura.

2ª Tarea: Cumplimentar una tabla donde se recojan los datos referidos al mes de nacimiento de los niños de la clase. Confeccionar un gráfico de barras con los datos recogidos⁴⁰.

La tabla podría ser así:

	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo...
ANA		✓			
JORGE			✓		
ALBA					✓
ALÍ	✓				

⁴⁰ Adaptación de una idea de Susan Halliwell (1993)

a) Objetivos comunicativos:

- Dar/pedir información sobre el mes de nacimiento.
- Recursos para controlar la información: solicitar la repetición de lo dicho.
- **Destrezas:** comprensión/expresión oral.
Comprensión/expresión escrita.

b) Tareas de aprendizaje/posibilitadoras:

- **Léxico** referido a:
 - meses del año.
 - Números del 1 al 31.
- **Estructuras** necesarias para preguntar/responder acerca del mes de nacimiento:
 - *¿Cuándo es tu cumpleaños?*
 - *En + mes*

Conceptos gramaticales:

- Preguntas directas introducidas por **¿Cuándo...?**
- Verbo SER en 3ª persona de singular.

3ª Tarea (Nivel de Secundaria): Hacer un poster sobre el país de origen para exponerlo en el aula de referencia⁴¹.

⁴¹ Tarea inspirada en un Proyecto del DISCOVER ESO 1. Burlington Books, Cyprus, 2000.

Tareas comunicativas:

- Hacer un mapa del país de origen.
- Escribir acerca del país de origen.
- Buscar dibujos o fotos acerca de:
 - El país.
 - La gente.
 - La comida.
- Escribir frases acerca de las fotos o dibujos.
- Presentar el poster al resto de la clase.
- Elegir entre todos uno de los países para hacer una hipotética visita.

a) Objetivos comunicativos:

- Dar información acerca del país de origen, de las personas y de las comidas típicas.
- Comprender la información procedente de los compañeros acerca de sus países de origen.
- Escribir frases acerca de nuestro país.
- Describir personas, comidas...
- Manifiestar gustos y preferencias respecto a países.
- Preguntar por los gustos y preferencias ajenos.
- Expresar acuerdo/desacuerdo.

- **Destrezas:** Comprensión/expresión oral.
Comprensión/expresión escrita.

b) Tareas de aprendizaje/posibilitadoras:

Léxico referido a:

- Sustantivos necesarios para hablar de países (capital, río, ...)
- Sustantivos necesarios para hablar de los ingredientes de comidas.

Conceptos gramaticales:

- Verbos LLAMARSE, SER, GUSTAR, PREFERIR. Contraste gusta/gustan.
- Pronombres objeto indirecto (tónicos y átonos) con preposición.
- Adverbios: muchísimo, mucho, bastante, un poco, nada, a mí también, a mí tampoco.
- Adjetivos.

Estructuras:

¿Pronombre + verbo gustar + nombre?

(A mi) me gusta/n mucho/ muchísimo /bastante...

(Yo) prefiero...

(A mi) no me gusta/n nada/casi nada...

A mí sí.

A mí no.

A mí también.

A mí tampoco.

El alumno y el profesor.

El enfoque metodológico que hemos venido exponiendo en estas páginas estaría incompleto si no se tratase el papel que desempeñan alumnos y profesores en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Roles que, en algunos aspectos, han ido apareciendo en los epígrafes anteriores pero que precisan una mayor concreción.

Los estudiantes con los que vamos a trabajar **son similares a otros de su misma edad, independientemente de su procedencia**. Es decir son, antes que inmigrantes, niños y jóvenes que necesitan formarse, establecer relaciones, jugar y, sobre todo, hablar. El hecho de que tengan que aprender una nueva lengua para poder desarrollar todas esas actividades, así como su situación personal y familiar son elementos que hay que tener en cuenta para adecuar el tratamiento educativo a sus características individuales y grupales. Adecuación que, por otra parte, no es específica del trabajo con estos alumnos, sino que es una práctica común en los Centros auspiciada desde la Reforma con la idea de la diversificación.

¿Qué nos conviene saber de nuestros alumnos? Evidentemente, cuanto más mejor, aunque centrándonos en aquellos aspectos que influirán más directamente en la clase de español podemos desatacar las siguientes ideas:

1. Para algunos autores, en la pubertad empieza lo que se denomina *período crítico* para el aprendizaje de idiomas. En esta edad, la mayor maduración personal coincide con una menor plasticidad cerebral lo que se traduce en difi-

cultades para la percepción auditiva y pronunciación en la L2. Al mismo tiempo, según avanza este período, se va perdiendo, paulatinamente, la facilidad de acceso a los mecanismos innatos de adquisición.

2. A lo largo de esta etapa se van formando y fijando los esquemas cognitivos y se recurre, cada vez más, a la utilización de estrategias diversas.
3. Existe una enorme diferencia en el desarrollo biológico entre el primer periodo de esta etapa (8 a 12 años) y el último (12 a 16). La naturaleza de los cambios que se van produciendo inciden, poderosamente, en las prácticas de instrucción.
4. Progresivamente empieza a tener más relevancia la preocupación consciente por los aspectos formales (metalingüísticos) de la lengua. Esto se traduce en la utilización de estrategias que intentan regular el aprendizaje y activar la memoria (metacognitivas).
5. Se va produciendo una paulatina diferenciación en cuanto a los temas y áreas de interés según se avanza en edad. Así, para los más jóvenes, lo importante es todo lo que tiene que ver con el mundo que les rodea y el juego. A los mayores lo que les importa es ellos mismos y las relaciones que puedan establecer con la realidad circundante.
6. Al final de la etapa es más determinante la opinión ajena, el sentido del ridículo y la importancia del grupo.

7. En las relaciones entre iguales surgen problemas y malentendidos que habitualmente se solucionan hablando. Sin embargo, el alumno inmigrante al carecer de suficientes recursos lingüísticos puede experimentar una cierta impotencia que le lleva a reaccionar de distinta manera según los casos: inhibiéndose o excluyéndose e, incluso, reaccionando con agresividad.
8. A lo largo de este periodo se evidencian notablemente los efectos negativos que acarrear la ruptura de las relaciones sociales (familiares, amigos, conocidos), al abandonar la sociedad de origen.
9. La llegada a España supone un choque cultural y social importante que de no ser adecuadamente tratado se puede traducir en actitudes de rechazo hacia la nueva sociedad.
10. El Sistema Educativo español puede diferir, enormemente, con el de los países de procedencia por lo que, comúnmente, el estudiante se sentirá desorientado al no entender muchas de las relaciones y dinámicas habituales en los Centros españoles. Así, para muchos alumnos es inusual la ausencia de castigos corporales, la presencia y el papel de las mujeres en las clases, las relaciones con los profesores, la utilización de nuevas técnicas y procedimientos... Cuando no se consigue una adaptación plena a la nueva realidad educativa, comienzan a aparecer sentimientos de hostilidad que se dirigen hacia todo aquello que no se entiende.

11. En muchos casos, se viven situaciones de desestructuración familiar, bien por la falta de los padres o de alguno de ellos, bien por las propias relaciones familiares que determinan las condiciones laborales de los progenitores.
12. Es frecuente que, entre los alumnos mayores, las familias primen las expectativas laborales sobre las educativas.
13. Situaciones como las anteriores pueden dar lugar a una baja autoestima apreciable en muchos de nuestros estudiantes inmigrantes.

El otro componente al que nos referíamos al principio de este apartado es el profesor, cuyo papel queda perfectamente definido en el marco del DCB (1992) al considerársele como “*el organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento*”.

Martín Peris (1993:179) presenta el perfil que, a su juicio, debería tener el profesor de español:

A.- Formación.

- Qué es hablar una lengua.
 - Análisis del discurso.
 - Sociolingüística.
- Cómo se aprende una lengua:
 - Teoría de la adquisición de lenguas.
 - Los roles (profesor/alumnos/material)

B.- Actuación: organización de la clase.

- **Negociador:**
 - De objetivos.
 - De procedimientos.
- **Recurso a disposición de los alumnos:**
 - Selecciona y propone actividades.
 - Organiza y coordina las mismas.
 - Asesora y atiende consultas.
 - Transmite información.
- **Investigador:**
 - De las necesidades de los alumnos:
 - a) Necesidades comunicativas.
 - b) Necesidades de aprendizaje.
 - De la dinámica del grupo.
 - De lo que sucede en su clase.

C.- Actitudes.

- **Sensibilidad:**
 - Hacia los alumnos individuales:
 - a) Motiva, hace seguimiento y lleva control.
 - b) Transmite una actitud positiva y de confianza.
 - Hacia el grupo como tal:
 - a) Crea y favorece un ambiente de cooperación.
 - b) Facilita el reparto de poder.
 - c) Estimula las relaciones internas.
 - Hacia las identidades, convicciones y estilo de vida:
 - a) Sensibilidad intercultural.

Esta referencia al perfil del profesor ha de entenderse en sentido positivo, es decir, ideas que nos sirvan para reflexionar acerca de la enseñanza de lenguas y como estímulo para ofrecer una respuesta educativa acorde a las necesidades y características de estos alumnos.

En esta línea podemos añadir algunas consideraciones prácticas sobre la actuación del profesor:

1. El profesor de español es:
 - Un animador del lenguaje.
 - Una fuente de input.
 - Un orientador del aprendizaje.
 - Un dinamizador del grupo.
 - Un facilitador de recursos.

2. Facilita el proceso de aprendizaje haciendo que⁴²:
 - El ambiente de la clase propicie la comunicación y el aprendizaje.
 - Adecuando los contenidos a los intereses y necesidades de los estudiantes.
 - Teniendo en cuenta tanto los procesos como los resultados.
 - Estimulando la participación activa de los alumnos.

3. Considera el error como parte del proceso de aprendizaje.

4. Proporciona actividades significativas y sugerentes.

⁴² Littlewood (1994)

5. Construye los nuevos aprendizajes sobre los conocimientos previos.
6. Impulsa la utilización de estrategias.
7. Refuerza y estimula los sentimientos de autoestima con actividades gratificantes y adaptadas a los alumnos.
8. Facilita la relación entre la escuela, la lengua y la sociedad.
9. Impulsa y anima el contacto intercultural en el Centro.

No queremos concluir este apartado sin acercarnos un poco más detenidamente, a tres aspectos importantes que consideramos se han de tener en cuenta en la práctica docente: el error, la producción en la L2 y el trabajo de valores.

El error forma parte inseparable de cualquier actividad de aprendizaje; el niño lo entiende así y considera que es normal equivocarse si quiere aprender a hacer algo: comete errores al intentar montar un juguete, al hacer un puzzle, al repetir una canción recién aprendida... Los aprendizajes en esta etapa se van consiguiendo mediante un procedimiento de ensayo/error. Sin embargo, el paso por la escuela hace que el niño empiece a considerar el error desde una nueva perspectiva, como falta.

Halliwell (1993) llama la atención sobre algunos comportamientos que se dan en la clase de lengua como consecuencia de que el estudiante considere que es malo equivocarse:

- Pensando en el error, el estudiante empieza a desconcertarse y a perturbarse cuando se encuentra con alguna dificultad.
- A veces esconde su desconcierto riéndose cuando los demás cometen errores.
- Se protege de la decepción y menosprecio de los demás evitando situaciones en las que él mismo pueda equivocarse:
 - a) No intenta dar respuestas.
 - b) Se rinde fácilmente
 - c) Quiere comprobar con el profesor todos los apartados de su trabajo.

Muchas veces, el profesor, de manera inconsciente, puede reforzar con su actuación estos comportamientos al:

- Corregir constantemente la producción de los estudiantes.
- Hacer repetir palabras hasta que se consigue una buena pronunciación.
- Interrumpiendo los intentos de comunicación.
- Recompensando (con gestos, expresiones de aprobación...) las buenas conductas lingüísticas y reprobando los errores (con cambios de temas, recomendaciones sobre la forma de los enunciados, expresiones de condescendencia...)

Cuando hablamos, lo normal es que nos equivoquemos, que seamos imprecisos e, incluso, que produzcamos palabras o

enunciados agramaticales. Todo esto se supera con la ayuda de nuestro interlocutor, pues la comunicación oral es un proceso dialogado de negociación de significados. El contexto, el tema, los gestos y actitudes nos permiten saber, en todo momento, lo que se está hablando, haciendo que seamos capaces de entender las palabras y enunciados aún antes de que haya terminado su emisión.

Al aprender una nueva lengua parece olvidarse este comportamiento natural. Así, por ejemplo, la invención de nuevas palabras merece una valoración distinta según quien sea nuestro interlocutor. En palabras de Widdowson (1984:170):

“Si el hablante nativo aparece con una expresión no sancionada por la convención, su innovación es aplaudida como prueba de su dominio. Si el aprendiz (de un idioma) hace lo mismo, se deplora su innovación como una deficiencia, como un error, una especie de espasmo involuntario de la interlengua. Pero la creatividad no es prerrogativa exclusiva del hablante nativo”.

Por otra parte, cuando aprendemos un idioma extranjero actuamos como si lo entendiésemos todo, tal vez porque sabemos como hablantes de una lengua, que la comprensión de los enunciados se realiza atendiendo a la globalidad de los mismos y no a cada una de sus partes por separado⁴³. En la clase

⁴³ Así por ejemplo, muchos profesores piensan que la lectura en una L2 es una actividad que no se puede introducir en los primeros momentos de

de idiomas ocurre todo lo contrario; el profesor, preocupado por hacerse entender, comprueba constantemente la comprensión de lo que dice e intenta facilitarla con abundantes traducciones. La idea que se transmite con este proceder es que si no se conoce el significado de todas las palabras nunca se llegara a entender un mensaje en la L2. Lo bueno de nuestro trabajo con inmigrantes es que al tener lenguas maternas diferentes y no muy conocidas, no podemos apoyarnos tanto en la traducción y tenemos que confiar en la actuación de estrategias naturales.

En cuanto a **la producción** debemos mantener un equilibrio entre nuestros deseos y las posibilidades e intereses de los alumnos. Es decir, no basta con que queramos que nuestros estudiantes empiecen rápidamente a hablar para que realmente lo hagan. Del mismo modo, los temas que proponemos no tienen porque motivar directamente la producción en la L2 (lo mismo sucede con nuestros alumnos españoles). El estudiante hablará cuando lo necesite y sobre los temas que le interesan, pudiendo coincidir o no con nuestro programa. **El profesor tiene que orientar su actuación más que a forzar la comunicación, a estimularla con actividades sugerentes que provoquen el uso de la nueva lengua.** En este sentido, conviene recordar que los agrupamientos variables (por parejas, en

aprendizaje de la lengua ya que no se poseen los suficientes conocimientos léxicos para hacer una lectura comprensiva. No se tiene en cuenta que, ni tan siquiera cuando leemos en nuestra lengua, es necesario que leamos e identifiquemos todas las palabras. Normalmente hacemos una lectura selectiva que nos lleva a fijarnos en aquellas partes y palabras más significativas del texto.

pequeños grupos...) multiplican el número de interacciones que se producen en la clase. No hay que tener miedo del *barullo* ya que estamos en clase de lengua y, por tanto, es necesario hablar.

Por último, entre los estudiantes de más edad se pueden producir comportamientos de inhibición, autocontrol y de menor espontaneidad a la hora de intervenir. Como señalábamos anteriormente, la opinión ajena, el sentido del ridículo y el peso del grupo hacen que se preste mayor atención a lo que se dice como forma de salvaguardar su propia imagen.

El tercero de los aspectos que señalábamos anteriormente es el referido a la necesidad de incorporar un **trabajo en valores** en las clases de español. Al igual que los estudiantes españoles, los alumnos inmigrantes necesitan de una formación amplia que contemple, también, la dimensión moral y cívica. Es un error presuponer que la condición de inmigrante hace que la persona sea más tolerante y posea valores más positivos y democráticos. El mundo en blanco y negro que para muchos autores es la adolescencia, se refleja de igual modo en estos alumnos. Entre ellos también aparecerán comportamientos y actitudes negativas que habrá que reconducir o sobre los que habrá que reflexionar.

Los materiales.



La programación que presentamos en estos materiales ha de entenderse como una guía de apoyo para el profesor, para

enmarcar y orientar su actuación docente en este campo. No es, por tanto, una programación para que el profesor elabore materiales específicos, pues ése es un trabajo que excede, por su complejidad, a nuestra preparación.

Animamos a la utilización de manuales y recursos didácticos existentes en el mercado ya que como señala L. Miquel (1995) estos materiales ofrecen las siguientes ventajas:

- Muestran una progresión de menor a mayor dificultad comunicativa.
- Incluyen diálogos especialmente diseñados para ilustrar los objetivos comunicativos, grabados por hablantes nativos con muchas voces, registros, efectos especiales... que permiten a los estudiantes familiarizarse con muchas maneras de hablar español y no sólo con la del profesor.
- Analizan la lengua en términos no sólo morfosintácticos sino también de uso.
- Proponen actividades especialmente diseñadas para el logro de cada uno de los objetivos comunicativos.
- Incluyen cuestiones sociolingüísticas y culturales.
- Disponen de una serie de recursos fotos, dibujos, documentación... muy difícilmente obtenibles de otro modo.

Pese a los materiales que utilicemos, siempre será necesario elaborar actividades puntuales (de léxico, de contenidos culturales, de profundización...), recursos complementarios (fotografías de personajes conocidos, de profesiones...) o adaptaciones de propuestas, y para esto, sí puede servir la presente programación.

Adaptaciones que, para la autora anteriormente citada, con-

sistirán en eliminar, tanto de los materiales como de las actividades, todas aquellas propuestas que:

- Traten temas que puedan resultar irritantes o humillantes al alumno inmigrante.
- Planteen actividades que presupongan que se comparten esquemas cognitivos que los occidentales damos por universales.
- Impliquen técnicas de aprendizaje con las que, quizá, no estén familiarizados los inmigrantes: test de selección múltiple, interpretación de gráficas...

A éstas se podrían añadir, además, aquellas que:

- Partan de análisis estereotipados de nuestros alumnos.
- Presenten falsas visiones de la sociedad española.
- Impongan modelos únicos de comportamiento cultural, social,...

2.- Destrezas y ejercitación.

Llamamos destrezas a las cuatro vías en las que se manifiesta la lengua: leer, escuchar, hablar y escribir.

En la vida cotidiana casi nunca se presentan de forma aislada, sino combinadas (*integradas*) unas con otras, de manera que cualquier actividad conlleva la utilización de dos o más.

Las destrezas lingüísticas se han clasificado atendiendo a distintas variables. Nosotros nos quedaremos aquí con la que diferencia entre *destrezas receptoras* (escuchar y leer) frente a *productivas* (hablar y escribir).

Procedimientos receptivos: comprensión oral y escrita.

Las investigaciones más actuales han puesto de manifiesto la importancia de las destrezas receptoras en la adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera. Podemos considerar que la comprensión es anterior a la producción, que comprendemos más de lo que somos capaces de producir en otra lengua.

Según Martín Peris (1991), Littlewood (1981) y otros autores, la comprensión oral y escrita se guía por una serie de principios teóricos que tienen unas implicaciones didácticas claras:

- Cuando escuchamos o leemos tenemos un **objetivo**, un propósito: informarnos, seguir unas instrucciones, divertirnos... Y la finalidad determina el modo en que lo hacemos. Así, por ejemplo, dejamos pasar toda la información que consideramos irrelevante para centrar nuestra atención en aquello que es esencial, en lo que buscamos o, por el contrario, intentamos obtener una idea global de lo que oímos o leemos.

- Parece claro, por tanto, que **lo importante no es entender exhaustivamente todo el mensaje**, sino aquello que se busca, lo que interesa. Por tanto, se debe capacitar al alumno para que sea capaz de **comprender globalmente** cualquier el texto, identificando en él los aspectos más importantes y habituándole a las situaciones en las que se da una comprensión parcial. Para ello habrá que desarrollar/ potenciar en él estrategias de inferencia que le permitan hacerse con el contenido global: inferir significados de palabras desconocidas a partir del contexto, de la universalidad de algunos prefijos/ sufijos, de las palabras claves que pueden ser deducidas del título, de las palabras próximas a la lengua del escolar, de las ilustraciones...

- La **falta de interés** en el tema **repercute negativamente en la comprensión**. Esto es más evidente, si cabe, en el caso de la lectura. En la escuela lo que se lee tiene, normalmente, un objetivo académico. Los niños leen para hacer ejercicios, resolver problemas... y con frecuencia desconocen la razón por la

que se enfrentan con unos textos que no han elegido. La lectura, se convierte así, en algo aburrido. Sonsoles Fernández (1993) señala que para que adquiriera sentido hay que es relacionarla con un objetivo que conecte con los intereses, gustos y necesidades de información de los escolares.

Por ello, los textos que se lleven al aula han de ser familiares para los alumnos en cuanto a estilos y contenidos, y el trabajo con ellos ha de basarse en el conocimiento y experiencias previas de los estudiantes.

● **No son destrezas pasivas.** Para interpretar cualquier mensaje nos valemos no sólo de lo leído o escuchado, sino también de lo que conocemos y sabemos de antemano, de nuestro conocimiento del mundo...

“Nuestra enciclopedia personal” está constituida por conceptos, ideas que se van configurando en la mente de todas las personas a través de las experiencias acumuladas desde niños. Algunos son universales y otros específicos, en este caso, del español. Estos “guiones o esquemas” permiten que seamos capaces de predecir lo que puede suceder en una situación dada, y, por tanto, lo que podemos llegar a oír y decir. Aplicando ese “otro conocimiento” podemos deducir el significado de mensajes parcialmente entendidos.

“*Enseñar una lengua extranjera*, - señala Isabel Alonso (1997) -, *no sólo debe consistir en transmitir conocimientos lingüísticos, sino también en facilitar la adquisición de esquemas culturales pertinentes y específicos de la L2*”.

Por otra parte, la interpretación se produce por la interconexión de tres planos diferenciados. En el literal, entendemos lo dicho por el hablante en su sentido estricto (plano lingüístico).

En el transaccional y en el interaccional, y aplicando lo que sabemos sobre los interlocutores, comprendemos la intención con la que ha sido dicho el mensaje y su significado a partir del tipo de relación social, psicológica..., que mantienen los hablantes.

● De todo lo dicho hasta aquí, se desprende que **entender es hacer una interpretación razonable** y que puede haber tantas interpretaciones como lectores u oyentes.

● **Entender es añadir nuevos conocimientos a los que ya se poseen** por lo que la comprensión puede verse notablemente dificultada si no tenemos conocimientos previos sobre el tema. En este sentido, el profesor puede cerciorarse de que el alumno los posee con una serie de actividades de prelectura o preaudición que ayuden al escolar a avanzar hipótesis acerca de lo que va a oír o leer. Para ello se puede establecer un diálogo a partir de una imagen..., hacer preguntas a acerca del tema, presentar el vocabulario y las estructuras gramaticales que aparecerán, las características del tipo de discurso...

● Comprender un texto implica una **lectura silenciosa e individual**, y ésta será de un tipo u otro dependiendo de las características del texto y del tipo de información que queramos obtener de él (*skimming, scanning, lectura extensiva, lectura crítica...*) Habrá, por tanto, que entrenar a los alumnos para que sean capaces de utilizar cualquiera de estas técnicas.

● Captar el significado de un mensaje oral supone fijarse no sólo en los elementos lingüísticos, sino también en los **paralin-**

güísticos y extralingüísticos (el ritmo, la entonación, las pausas, las expresiones faciales, la postura del hablante, la distancia física...), ya que como señala Birdwhistell⁴⁴, en la conversación entre dos personas más del 65% de la información se transmite a través de elementos no verbales. Por ello, se debería preparar al estudiante para que sea capaz de **extraer información del contexto** verbal y social. Información que le permita predecir el tema, el lenguaje, el estilo de lo que oye, la dirección que tomará la historia... A anticiparse a lo que se va a decir a partir de lo ya dicho, a inferir datos del emisor (edad, carácter, actitud,...), a saber interpretar los gestos, la mirada del interlocutor...

● Para que el estudiante pueda hacer hipótesis sobre el contenido de un discurso escrito hay que ayudarle a percibir los elementos que acompañan a la estructura: icónicos, disposición del texto, tipos de caracteres gráficos..., y a saber identificar el tipo de texto a partir de ella.

● Hablante y oyente comparten cierto grado de información. Por ello, **comprender es añadir información nueva a ese conocimiento compartido**, y si éste no existe la comunicación se ve limitada, de ahí el uso de expresiones del tipo *¿Qué (dices)?*, *¿Cómo?* para indicar a nuestro interlocutor que desconocemos el tema sobre el que nos habla.

⁴⁴ Citado por Pedro Benítez en "La comunicación no verbal y la enseñanza de español para extranjeros" en Cable, n.º 9, Págs. 9-14.

Como consecuencia de todo lo dicho anteriormente, cualquier texto debe ser trabajado en tres etapas: **antes de la audición/ lectura, durante y después** y para extraer de él una información global o específica deberían seguirse los pasos señalados por Martínez Rebollo y A. Varcárcel (1993) :

- **Extraer información específica de un texto oral/ escrito.**
 - ◇ Identificar el tipo de texto y los datos que han de ser localizados.
 - ◇ Anticipar los elementos léxicos o morfológicos que pueden aparecer en él, la localización de los datos a extraer.
 - ◇ Realizar una o varias escuchas/ lecturas selectivas.
 - ◇ Comprobar en el texto las anticipaciones hechas.
 - ◇ Localizar en el texto los datos requeridos.
 - ◇ Extraer la información solicitada obviando los detalles.

<p>Extraer información global de un texto oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activación de conocimientos previos a partir de dibujos, mímica, preguntas... - Escuchar globalmente el texto identificando ruidos ambientales, pautas entonativas, palabras, frases... - Atribuir significados a lo identificado a partir del contexto. - Inferir el contenido general del texto a partir del contexto, de los esquemas de conocimiento y culturales de la L2, y de las asociaciones realizadas en el paso anterior - Hacer hipótesis formales (anticipaciones sobre elementos fonológicos, morfológicos... - Verificación de las hipótesis a partir de la escucha del texto. - Construcción del significado global o si las hipótesis formuladas son erróneas, realización de nuevas hipótesis y nuevas verificaciones... 	<p>Extraer información global de un texto escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percibir elementos icónicos, textuales, paratextuales (título, disposición del texto, párrafos... etc.) - Hacer anticipaciones /hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los elementos icónicos y textuales. - Identificar las partes más relevantes del texto: introducción/ desarrollo/ conclusión. - Analizar el tipo de texto y el patrón organizativo de la información: narración/ descripción, problema/ causa... - Identificar las palabras claves e inferir su significado a partir: <ol style="list-style-type: none"> a) Del contraste entre la L1 y el español. b) A partir del contexto. c) A partir de las reglas de formación de palabras en español. - Contrastar las anticipaciones hechas a partir de la lectura del texto. - Construcción del significado global o si las hipótesis formuladas son erróneas, formulación de nuevas hipótesis y nuevas verificaciones.
---	--

<p>Captar el tema de un texto oral.</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconocer pautas entonativas, efectos sonoros, ruidos ambientales...- Identificar palabras claves.- Asociar significados a lo identificado apoyándose en el contexto.- Establecer relaciones semánticas entre los elementos identificados.- Determinación del tema apoyándose en los campos semánticos.	<p>Captar el tema de un texto escrito.</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar elementos icónicos, títulos y hacer una primera anticipación sobre el contenido del texto.- Realizar una 1ª lectura de rastro.- Identificar las palabras claves.- Asociar significados a las palabras clave.- Establecer relaciones semánticas entre ellas.- Determinar el tema apoyándose en los identificado.
--	--

Tipología de actividades de comprensión auditiva⁴⁵:

Discriminación de sonidos: indicar en qué palabras se escucha un determinado sonido, diferenciar pares de palabras del tipo paja/ caja, vamos/ manos, vive/ bebe...

Instrucciones: la tarea puede ser variada (hacer un dibujo, completar un mapa, ordenar objetos, actuar ante una orden a partir de la información obtenida de la audición).

Actividades de relación o distinción: los alumnos escuchan una descripción de una persona, casa..., y tienen que elegir el dibujo al que se refiere el contenido de lo escuchado.

Actividades de ampliación: los estudiantes tienen que entender la idea general del texto para después ponerle un título, continuar una conversación...

Actividades de registro o información específica: Los aprendices centran su atención en obtener un dato que necesitan para completar espacios, cuadros o diagramas.

Actividades de predicción/ anticipación: a partir de una información se tiene que predecir el desarrollo de una conversación interrumpida.

⁴⁵ Castrillo (1993) y Richards (1996)

Información incompleta: la tarea final se elabora con distintas informaciones orales que hay que primero comprender para después compartir con los compañeros.

Entrevistas: se pueden completar cuadros a partir de las respuestas que dan una serie de personas a las mismas preguntas, identificar a partir de fotos a las personas entrevistadas...

Actividades de transcripción: Escuchar y escribir lo escuchado.

Actividades de respuesta: contestar a preguntas que pueden ser de diversos tipos:

- Preguntas de respuesta correcta/ incorrecta.
- Preguntas de respuestas que suponen inferir o deducir datos.
- Preguntas sobre el uso de la lengua (sobre vocabulario, gramática...)

Canciones: Además de por su valor lúdico pueden ser escuchadas para completar espacios, ordenar frases, ordenar fragmentos desordenados, identificar la estructura...

Tipología de actividades de comprensión lectora⁴⁶

- Seguir instrucciones escritas.
- Localizar una información concreta.
- Hacer hipótesis sobre el contenido/ confirmar o reestructurar esas hipótesis.
- Ordenar dibujos de acuerdo con un texto, completar los huecos en blanco de un texto.
- Emparejar dibujos y textos.
- Imaginar el desenlace de una historia.
- Hacer frases que resuman el contenido.
- Poner título a un texto.
- Resumir el texto con un número determinado de palabras.
- Reconstruir textos que han sido cortados y mezclados...
- Contestar a preguntas formuladas por el profesor. Estas pueden ser:
 - De verdadero/ falso.
 - De comprensión literal.
 - De comprensión interpretativa.
 - De comprensión crítica.
- Elaborar preguntas a respuestas dadas.

...

⁴⁶ Fernández, Sonsoles (1993)

Procedimientos productivos: hablar y escribir.

Aunque las englobamos bajo la misma categoría, estas destrezas lingüísticas presentan características muy diferentes.

En primer lugar, en la comunicación hablada encontramos una limitación de tiempo que no hallamos en la escrita. Cuando escribimos podemos planificar lo que vamos a escribir, releer y corregir todas las veces que deseemos. Sin embargo, cuando hablamos apenas hay tiempo para pensar y muchas veces empezamos a hablar sin saber qué vamos a decir, ni cómo lo haremos. En este sentido, hablar “**consistiría** - como indica Jan Peter Nauta (1987) - **en ganar tiempo para adecuar la velocidad del lenguaje al pensamiento y la velocidad del pensamiento al lenguaje.**”

Además, si la comunicación es cara a cara, junto a lo meramente lingüístico intervienen un amplio repertorio de recursos estratégicos (la entonación, los movimientos, la posición en el espacio, la mímica, los gestos...), que facilitan la producción / comprensión de los mensajes.

En la expresión escrita, por el contrario, no suele haber una interacción con el lector a corto plazo y los recursos estratégicos son más limitados.

LA EXPRESIÓN ORAL.

Hablar consiste, básicamente, en interactuar con otro u otros y esta comunicación interpersonal tiene una serie de características (Castrillo, 1995), Nauta (1987).

- Tiene **una finalidad** como es informar, persuadir...
- Se produce entre dos o más personas porque una conoce lo que otra desea saber. Es decir, existe un **vacío de información** que tiene que cubrirse. Esta información interesa a los participantes, transmite conocimientos, valores y es verosímil.
- Se comunica por **razones de contenido**, no de forma.
- Es un **proceso de acción** más que de abstracción.
- Intervienen en ella **elementos extralingüísticos** (gestos...)
- Los hablantes comparten cierto grado de información por lo que, constantemente se están poniéndose de acuerdo (**negociación**) sobre lo que están diciendo, sobre cómo decirlo y procurando que la comunicación se mantenga.
- La conversación se desarrolla a través de una serie de temas y los hablantes participan en ella mediante los turnos de palabra.

Por otra parte, cuando interactúan, hablante y oyente tienen que respetar una serie de principios definidos por Grice (1975), que están presentes en cualquier tipo de comunicación, independientemente del idioma. Seguimos aquí la reformulación hecha por Nauta (1987). Estos principios son:

- **De cantidad:** la intervención debe ser tan informativa como sea necesario. No debemos decir ni más ni menos de lo que se espera.
- **De calidad:** la intervención debe ser veraz, se exige que no se hable falsamente o sin la información necesaria. En caso contrario, estamos obligados a indicar inseguridad.
- **De relevancia:** lo que se dice tiene importancia y se interpreta como tal. Si el oyente no encuentra relevancia en la intervención busca otra interpretación más plausible.
- **De relación o estilo:** lo que se dice tiene que ser pertinente respecto al tema que se trate y al contexto.
- **De manera:** se exige que la información no sea ambigua.
- **De sinceridad:** se presupone que nuestro interlocutor habla sinceramente.

Estrategias que favorecen la producción oral.

Cuando hablamos una L2 solemos utilizar una serie de estrategias para compensar las limitaciones que tenemos por el desconocimiento de la nueva lengua. El profesor tiene que, por una parte, ser consciente de su existencia y, por otra, potenciar en el escolar la utilización de estos procedimientos.

Estos mecanismos de compensación son, según Tarone (1978):

Estrategias comunicativas que emplean los aprendices.

Paráfrasis.

Aproximación Usos de un solo elemento del vocabulario o de la estructura de la lengua meta que, aunque el aprendiz sabe que no es correcto, es suficiente para el hablante porque comparte con el elemento que se persigue las características semánticas necesarias. (p.e., “aguas” por “paraguas”

..Invención de palabras. El aprendiz crea una palabra nueva para comunicar un concepto dado.

Circunloquio. El aprendiz describe las características o los elementos del objeto o de la sensación en vez de usar la estructura apropiada en la LM. (p.e., “Ella está, eh... fumando algo. No sé cómo se llama. Es eh...persa y nosotros en Turquía lo usamos mucho”

Transferencia.

Traducción literal El aprendiz traduce palabra por palabra de la lengua nativa (p.e., “El le invita a beber” en vez de “Beben el uno a la salud del otro”.

Cambio de lenguas. El aprendiz usa el término de su LM sin molestarse en traducirlo.

Petición de ayuda. El aprendiz pregunta cuál es el término o la estructura adecuada.

Mímica.	El aprendiz usa estrategias no verbales en lugar de una estructura con significado.
Evasión. Evitar el tema.	Sucede cuando el aprendiz simplemente no habla sobre conceptos cuyo vocabulario u otra estructura desconoce.
Abandono del mensaje.	El aprendiz empieza a hablar y separa en mitad de la expresión porque carece de las estructuras de significado.

Tipología de las actividades de expresión oral

a) ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN FORMAL

Tienen por objeto la práctica mecánica de formas y estructuras de la lengua. Margarita Rávera (1990) establece como actividades de producción formal:

● Prácticas de pronunciación:

- a) Reproducción de sonidos aislados.
- b) Reproducción de palabras.
- c) Reproducción de frases, trabalenguas⁴⁷:

⁴⁷ La repetición es una estrategia natural más, pero el trabajo no puede basarse única y exclusivamente en ella.

● **Ejercicios de memorización:**

- Canciones, versos, adivinanzas, diálogos.
- Frases que sirven de “ayudas” y que permiten al alumno el control del discurso:

¿Puede/ puedes repetir, por favor?

Más alto, por favor.

Más despacio, por favor.

¿Cómo se dice ----- en español?

● **Ejercicios de práctica mecánica: drills.**

● **Ejercicios de práctica explícita de alguna regla gramatical.**

b) ACTIVIDADES COMUNICATIVAS O DE EXPRESIÓN NATURAL

En las que los estudiantes usan la lengua que están aprendiendo para comunicar significados concretos.

Para Margarita Rávena (1990), estas actividades se caracterizan porque son significativas para el alumno ya que en ellas se habla de cosas cercanas a su realidad. Abiertas, porque permiten que el estudiante hable de lo que desea. De complejidad progresiva y en las que se respeta el desfase existente entre la comprensión y la producción.

Según Littlewood (1981) este tipo de actividades pueden ser de dos tipos: de **comunicación funcional o de interacción social**.

COMUNICACIÓN FUNCIONAL:

Los alumnos intentan realizar una tarea utilizando los recursos lingüísticos de que disponen. Este tipo de actividades se subdivide en 4 grupos:

Compartir información con cooperación restringida.

Un estudiante tiene una información que otro debe descubrir a partir de preguntas de respuesta del tipo sí/ no y de las estructuras lingüísticas que se quieren practicar:

- Identificación de imágenes: Un alumno (A) tiene una serie de dibujos diferentes en pequeños aspectos. El otro alumno (B) sólo tiene uno de ellos. A tiene que descubrir cuál es el que tiene B.
- Descubrir 2 imágenes idénticas: En esta actividad los dibujos, diferentes en pequeños detalles, no los tiene un solo alumno, sino un grupo de ellos (4). El 5º estudiante tiene una copia de uno de ellos y tiene que hacer preguntas a los compañeros para adivinar quién tiene un dibujo igual que el suyo.
- Descubrir secuencias o ubicaciones: el alumno A tiene una serie de 6 dibujos/ imágenes secuenciados. El alumno B tiene la misma serie, pero desordenada. B tiene que averiguar el orden y colocar sus dibujos. También son de este tipo las actividades donde un alumno tiene que descubrir ubicaciones de personas u objetos en un plano de una ciudad, de una casa...
- Descubrir la información que falta: el alumno A tiene una información en forma de tabla o esquema al que faltan algunos datos que se encuentran en la tabla de B.

- Descubrir características que faltan: El alumno A tiene un dibujo completo mientras que el compañero tiene el mismo dibujo en el que faltan algunos detalles. A tiene que descubrir qué elementos le faltan a B en su dibujo.
- Descubrir secretos: un estudiante tiene una información “secreta” que el resto del grupo tiene que descubrir. Los ejemplos típicos de este tipo de actividad serían los de “¿Qué profesión tengo?” (el grupo tiene que descubrir a qué se dedica A) o “Adivina quién soy” (A es un personaje famoso a quien hay que descubrir).

Compartir información con cooperación no restringida: En ellas no hay reglas que controlen la interacción.

- Comunicación de dibujos: el alumno A tiene que describir formas y figuras que el alumno B dibuja.
- Comunicación de modelos: el alumno A da instrucciones para que el alumno B construya un modelo, prepare una comida...
- Encontrar diferencias: Dos alumnos tienen que describir sus dibujos para encontrar las diferencias que hay entre ellos.
- Seguir instrucciones sobre direcciones: 2 alumnos tienen mapas idénticos. En ellos, el alumno A tiene ubicados una serie de edificios y tiene que dirigir a B hasta el punto correcto.

Compartir y procesar información: Los alumnos, además de compartir la información, tienen que discutirla y valorarla para solucionar un problema.

- Reconstrucción de una historia: una historia en imágenes se reparte entre varios alumnos, quienes deben reconstruir la secuencia completa. Otra versión es un texto con oraciones desordenadas.
- Completar información para solucionar un problema: cada alumno posee una parte de la información necesaria para solucionar un problema.

Procesar información: Los estudiantes disponen de los datos que tienen que discutir y evaluar con el objeto de solucionar un problema. Estas actividades permiten un uso más creativo y libre de la lengua.

INTERACCIÓN SOCIAL:

Con este tipo de actividades se pretende que los alumnos formulen discursos adecuados al contexto social en el que se desarrollan y con ellas se representa en la clase la diversidad de intercambios de la vida real. Actividades de este tipo son:

- Los **debates, diálogos y exposiciones de temas** de interés, sugeridos por los mismos alumnos o por el profesor.
- **Dramatizaciones**: se pueden representar cuentos, pequeños diálogos tomados de libros... Las marionetas pueden ser muy adecuadas para los más pequeños.
- **Juegos de roles**: los alumnos conversan en parejas, grupos..., adoptando una personalidad diferente a la suya y

que les ha sido asignada previamente. El ejercicio se realiza a partir de unas instrucciones escritas y puede ser más o menos guiado.

- **Simulaciones:** son actividades en las que los alumnos deben desenvolverse en un contexto imaginario definido por el profesor. Son similares a los juegos de rol, pero la ficción se introduce en la situación y no en la creación de personajes.

Agrupamiento de los alumnos

De todo este tipo de actividades, y dado que el aprendizaje de la L2 es una actividad social, se puede asumir la importancia del trabajo con distintos tipos de agrupamiento, fundamentalmente, en **parejas y en grupo** (dependiendo de la edad, de la etapa evolutiva del estudiante⁴⁸ y de la naturaleza de la actividad), ya que son múltiples sus ventajas:

- Aumentan las posibilidades de práctica de la L2.
- Favorecen la utilización del idioma con naturalidad y sentido.
- Permiten a los alumnos descubrir por sí mismos cómo funciona el idioma y facilita su automatización.

⁴⁸ El niño de 7/8-11/12 años ha superado su etapa egocéntrica y necesitará adquirir comportamientos cooperativos y colaborativos. La interacción y la negociación en la toma de decisiones empezarán a tener mucha importancia en su desarrollo personal.

- Les hacen conscientes de la entonación y los registros comunicativos adecuados.
- El profesor deja de ser el protagonista y pasa a ser un “consejero”.
- Proporcionan al profesor más tiempo para atender individualmente a los estudiantes.
- Posibilitan la evaluación continua.
- Aumentan la motivación y el interés.
- Ayudan a aumentar la confianza y la seguridad de los alumnos.
- Estimulan la creatividad.
- Facilitan el acercamiento interpersonal.
- Disminuyen el miedo a cometer errores.
- Disminuyen las rivalidades y crean lazos amistosos.

Brown, L. y Paín Arias, M^a Antonia

EXPRESION ESCRITA

En los últimos tiempos, la didáctica de las segundas lenguas ha mostrado una cierta desatención a esta destreza al concederle una mayor primacía a la lengua oral. Sin embargo, en el contexto escolar las destrezas escritas (leer y escribir) son, tal vez, las que más importancia tienen.

Si analizamos cuáles son las necesidades de los de niños y jóvenes inmigrantes respecto a la escritura nos daremos cuenta que son, básicamente, las mismas que las de los nativos, ya que, junto a los escritos de tipo personal (listas, cartas, notas,

invitaciones...), en la escuela, todos ellos necesitarán realizar las actividades propuestas por los profesores o los libros de texto, hacer controles, exposiciones de temas, redacciones en las que describan, narren...

Algunos principios teóricos sobre la escritura.

- Todos los escritos tienen un para qué, **una finalidad**. Van dirigidos **a alguien**, es decir, tienen un **lector real**⁴⁹, y se producen en un **contexto**, en una situación determinada, e incluso, en un lugar físico concreto. Pensemos, por ejemplo, en lo diferente que puede llegar a ser escribir en un ambiente relajado, distendido, o en un examen.
- La **función** que tenga el **escrito** y la **relación** existente **entre los interlocutores** determinan, por un lado, la elección de un determinado **tipo de documento** con sus convencionalismos lingüísticos (fórmulas, léxico...) y el **tono** en el que ha de ser escrito.
- Escribir implica contar algo sobre lo que tenemos que tener un conocimiento previo. Muchas veces los alumnos son incapaces de escribir sobre un determinado tema por-

⁴⁹ En la escuela el destinatario de lo que se escribe suele ser, única y exclusivamente, el profesor, quien no actúa como tal, sino como corrector del texto. Habría que intentar dotar de sentido a lo que se escribe buscando interlocutores en los compañeros, en otros niños de otras clases...

que carecen de conocimientos previos sobre él. Antes de proponer una tarea, el profesor tiene que preguntarse qué saben los escolares acerca de aquello sobre lo que se les pide que escriban.

- Escribir es una habilidad que requiere de un aprendizaje, que no se adquiere de forma espontánea. Pero, ¿cómo se aprende a escribir? Las investigaciones afirman que la lectura influye notablemente en la capacidad de escribir. Es decir, que cuanto más leemos mejor escribimos. En este sentido, y al igual que ocurría con la lengua hablada, para desarrollar esta habilidad se necesita, como señala Krashen, *un input comprensible*, que en este caso es aportado por la lectura y que facilita el que el estudiante adquiera, de manera inconsciente las características tanto, de la organización, como de la tipología de los textos.

Parece claro que se trata de una actividad muy compleja, incluso, para los propios nativos. Y esto es debido a que requiere ser diestro en una amplia serie de habilidades motrices y cognitivas.

En el primer ciclo de Primaria los niños se van adiestrando en las habilidades motrices para, una vez dominadas aquellas, profundizar en las cognitivas en los ciclos y etapas posteriores. Por ello, los niños inmigrantes que estén escolarizados en estos niveles no tienen por qué tener más problemas a la hora de adquirir esta destreza que los niños nativos de su misma edad.

La dificultad estriba en aquellos niños que se incorporan al sistema español con posterioridad al Ciclo Primero. En este grupo podemos encontrarnos con niños y jóvenes escolarizados en sus países de origen y que dominan las técnicas de lectoes-

critura en su lengua materna, pero con quienes, dependiendo de la procedencia⁵⁰, se tendrán que trabajar ciertos aspectos motores como pueden ser la lateralidad-direccionalidad, la grafía (es decir, el dibujo de las letras y sus enlaces), la diferenciación mayúsculas-minúsculas y su uso, o la letra manuscrita / letra de imprenta.

Otro grupo será el constituido por niños, jóvenes y adultos analfabetos en su LM⁵¹. Con ellos, y **una vez que han adquirido una competencia oral mínima**, habrá que proceder a su **alfabetización**. Y previamente, habrán de desarrollarse en el estudiante todas las habilidades psicomotrices necesarias para poder llegar a escribir⁵², haciendo especial hincapié en:

- **La posición y movimientos corporales** (aprender a coger el lápiz con precisión, a colocar el cuerpo de forma idónea, a sentarse correctamente, a mover el brazo y disponerlo adecuadamente sobre la hoja en blanco, a hacer el movimiento de muñeca necesario, a desplazar la mano y el brazo sobre el papel, a presionar el lápiz sobre el papel de manera correcta).

⁵⁰ Nos referimos aquí a los niños y jóvenes de lenguas con grafías distintas a la latina: árabe y chino.

⁵¹ Los niños, jóvenes y adultos analfabetos en su LM. que llegan a los centros escolares suelen proceder de Marruecos y de algunos países del África subsahariana tales como Senegal, Malí o Gambia. En el caso de Marruecos el analfabetismo es un fenómeno rural.

⁵² Los manuales de alfabetización para extranjeros que hay en el mercado suelen obviar los aspectos psicomotrices, por lo que el profesor tiene que completarlos con fichas en las que se trabajen aspectos gráficos y de lateralidad.

- Los **movimientos gráficos** (aprender a copiar las formas de las letras y sus enlaces, a relacionar alfabetos de mayúsculas/ minúsculas, a respetar la disposición de las letras, márgenes...; a dominar la lateralidad, a adquirir agilidad a la hora de escribir, a tener sentido de la proporción...)

Tipología de actividades de expresión escrita.

La producción de textos escritos está muy condicionada por las etapas madurativas. Así, en el Segundo Ciclo de Primaria los niños todavía tienen muy pocas necesidades respecto a la escritura, fuera de las que se plantean en el ámbito escolar. Por ello, los textos que se trabajen en esta etapa en el aula de español serán listas para realizar alguna tarea, breves notas, felicitaciones, invitaciones y descripciones muy breves.

En el siguiente Ciclo los escolares pueden producir textos sencillos y breves como respuesta a un estímulo (oral/ escrito) dirigidos a diferentes interlocutores y adecuados a la situación de comunicación (cartas/ tarjetas postales dirigidas a los compañeros o amigos, invitaciones, descripciones, breves narraciones...) En la ESO, además de los textos anteriores, puede elaborarse mensajes de utilidad para la vida cotidiana (formularios, encuestas, cartas informales, invitaciones, felicitaciones...), para ir ampliando la tipología de textos en el último tramo de la etapa con notas personales, cartas formales, diarios...

Propondremos a continuación diversas técnicas que pueden ser utilizadas para ayudar a desarrollar la expresión escrita desde una práctica más controlada, a otra más libre.

Seguendo la clasificación de Gómez y Martín (1990) y de Castrillo (1993), las actividades de expresión escrita son de dos tipos: **dirigidas o controladas y libres.**

ACTIVIDADES DIRIGIDAS:

- **Reproducir copiando:** útiles para aprender la ortografía de ciertas palabras o estructuras. De este tipo son:
 - Copia de frases o textos.
 - Ordenar y copiar las palabras de una oración desordenada.
 - Ordenar y copiar las partes de un diálogo desordenado.
 - Ordenar y copiar frases desordenadas para formar un párrafo coherente
 - Copiar el texto que describe un dibujo.
 - Elegir de entre varias posibilidades la correcta y copiarla.
 - Escribir un mensaje utilizando los marcadores de secuencia:
 - Elidir elementos repetidos:

- **Ejercicios de sustitución:** útiles para presentar/ practicar estructuras nuevas. La información aparece dividida en columnas que hay que combinar para formar una frase coherente. Con el fin de añadir variedad a este tipo de ejercicios se puede:
 - Presentar las columnas desordenadas.
 - Presentar opciones incompatibles entre sí.
 - Suprimir alguna columna.
 - Sustituir columnas por dibujos.

● **Ejercicios guiados:**

- Seguir un modelo, un texto auténtico, que puede ser muy simple al principio y más elaborado posteriormente, y que puede ir acompañado de un dibujo ilustrativo.
- Completar textos que sólo tienen principio y/o final.
- Transformar narraciones en diálogos (y al revés), telegramas en cartas o anuncios de periódico en diálogos.
- Completar textos con huecos de acuerdo a dibujos o palabras que se ofrecen.

- **Transferencia de información:** Este tipo de actividades consiste en transformar una información que aparece en forma de cuadro, gráfico, mapa... en un texto (carta, informe...).

- **Actividades con estímulo visual:** los alumnos inventan narraciones a partir de dibujos, fotografías...

- **Escritura guiada a partir de un estímulo situacional:** a partir de una situación concreta el estudiante tiene que elaborar un mensaje.

ACTIVIDADES LIBRES:

- **Dramatizaciones**, que pueden ser realizadas en grupo y ser representadas por la clase.
- Creación de **narraciones, descripciones, exposiciones, argumentaciones**. Dentro del contexto escolar estos tipos de discurso suelen ser muy habituales.
- **Diarios** personales y de la clase.
- Confección de un **periódico mural**...

3.- Objetivos.

NOTAS PREVIAS A LA LECTURA DE LA PROGRAMACIÓN:

- Los objetivos y contenidos que aquí se presentan son comunes a ambos niveles educativos.
- Se hará constar mediante el símbolo ▲ aquellos que sean específicos de Secundaria.
- Para la elaboración de esta propuesta se ha tenido en cuenta el Diseño Curricular Base en el Área de Lenguas Extranjeras (1992)⁵³, la Propuesta de Secuencia de Lenguas Extranjeras para Primaria (1992)⁵⁴ y Secundaria Obligatoria (1993)⁵⁵, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994)⁵⁶ y el Repertorio de Funciones Comunicativas del Español⁵⁷

⁵³ Diseño Curricular Base en el Área de Lenguas Extranjeras. Primaria y Secundaria. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1992.

⁵⁴ VV.AA. Propuestas de Secuencia de Lenguas Extranjeras. Ministerio de Educación y Ciencia. Editorial Escuela Española. Madrid, 1992.

⁵⁵ VV.AA. Propuestas de Secuencia de Lenguas Extranjeras. Ministerio de Educación y Ciencia- Editorial Escuela Española. Madrid, 1993.

⁵⁶ Instituto Cervantes: La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, 1994.

⁵⁷ Gelabert, M^a José, et al (1993) Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español. SGEL, Madrid, 1993.

Objetivos generales.



1. Dotar al estudiante de una adecuada competencia comunicativa que le permita relacionarse con su entorno social más inmediato (niños, profesores, otros adultos...) y participar con normalidad en el medio escolar.
2. Facilitar la integración activa del estudiante en el grupo de referencia (grupo-clase) en el menor tiempo posible.
3. Desarrollar el uso de estrategias y esquemas de conocimiento como forma de conseguir una mayor autonomía personal y eficacia en el aprendizaje.
4. Poner en contacto al estudiante con la realidad de la sociedad española, favoreciendo el acercamiento y el contacto intercultural desde actitudes de respeto.

Objetivos específicos.



La enseñanza de Español como L2 a niños y jóvenes inmigrantes tendrá por objeto desarrollar en ellos las siguientes capacidades:

- 1.- Comprender la información global y específica de mensajes orales emitidos en español por profesores, compañeros, otros adultos españoles..., utilizando dicha

información con fines específicos. Tales textos serán relativos a situaciones, objetos, acontecimientos..., próximos y conocidos por los alumnos.

- 2.- Producir mensajes orales en español para comunicarse tanto con otros estudiantes, como con los profesores y otros adultos españoles, respetando las normas de la comunicación interpersonal y adoptando una actitud de respeto hacia los demás.
- 3.- Elaborar textos escritos relacionados con sus intereses y necesidades escolares..., en los que se respeten las reglas del código escrito.
- 4.- Leer de forma comprensiva y autónoma textos relacionados, tanto con situaciones de comunicación escolar (las tareas de la clase de español, las del aula de referencia...) como extraescolar, extrayendo de ellos el sentido global o la información específica que se requiera.
- 5.- Reconocer y apreciar el valor de aprender español como vehículo de comunicación cultural y social y respeto hacia sus hablantes y la cultura que transmite.
- 6.- Reconocer y utilizar las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por los hablantes de español en las situaciones más habituales de interacción oral (saludos, despedidas, presentaciones...)

- 7.- Utilizar los conocimientos y experiencias que se poseen procedentes de la lengua materna, así como de otras lenguas que se conozcan para promover un aprendizaje autónomo.
- 8.- Utilizar estrategias diversas para compensar fallos en la comunicación.
- 9.- Reconocer los sonidos, ritmo y entonación del español y establecer relaciones entre ellos y su representación gráfica.
- 10.- Utilizar cualquier tipo de recurso expresivos (lingüístico y no lingüísticos) con objeto de comprender y hacerse comprender en español.
- 11.- Valorar el aprendizaje en grupo y el papel que desempeñan en él el profesor y los compañeros.
- ▲13.- (Sólo para Secundaria) Reflexionar sobre el funcionamiento del nuevo sistema lingüístico como facilitador de su aprendizaje y como instrumento para mejorar la producción.
- ▲14.- (Sólo para Secundaria) Apreciar la riqueza que supone la coexistencia de distintas lenguas y culturas.
- ▲15.- (Sólo para Secundaria): Desarrollar una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura española, utilizándola para reflexionar sobre la cultura de origen.

Contenidos referidos a conceptos.

1.- Situaciones comunicativas más usuales tanto en la lengua oral como en la escrita, en un entorno social próximo o distinto.
Funciones comunicativas:

Para Primaria:

- Saludar/ Despedirse.
- Dar y pedir información personal.
- Pedir permiso.
- Preguntar por el nombre de las cosas en español.
- Entender y ejecutar órdenes.
- Preguntar/ responder acerca de la identidad y de los datos de otros.
- Opinar acerca de una persona.
- Expresar cantidad.
- Describir una habitación.
- Estados físicos y estados de ánimo.
- Hablar del tiempo atmosférico.
- Presentarse.
- Llamar la atención.
- Expresar necesidad.
- Pedir que se deletree y deletrear.
- Presentar a alguien.
- Describir físicamente a una persona.
- Dar/ pedir información sobre la casa.
- Localizar objetos en el espacio.
- Expresar dolor.
- Describir la ropa que llevan otros.
- Hacer sugerencias, aceptar /rechazar sugerencias.

- Preguntar/ expresar lo que uno sabe hacer.
- Felicitar.
- Preguntar/ responder sobre la fecha de cumpleaños.
- Describir físicamente a los animales, su hábitat y costumbres.
- Hablar de las costumbres y hábitos cotidianos.
- Solicitar alimentos y bebidas.
- Preguntar por el precio de un producto, pagar.
- Hablar de planes y proyectos futuros.
- Dar/ pedir información sobre actividades realizadas recientemente...
- Manifestar gustos y preferencias
- Ofrecer/ aceptar/ rechazar ofrecimientos.
- Reaccionar ante un regalo
- Preguntar/ informar sobre la hora.
- Expresar necesidad.
- Pedir información sobre la existencia de productos, pedir productos.
- Solicitar indicaciones para llegar a un determinado lugar.
- Expresar incertidumbre sobre planes y proyectos.

▲ Para Secundaria:

- Saludar/ despedirse.
- Expresar desconocimiento.
- Informar sobre pequeños problemas.
- Dar y pedir información personal.
- Llamar la atención.
- Pedir permiso

- Entender y ejecutar órdenes.
- Describir a una persona.
- Situar algo o alguien en el espacio.
- Preguntar por la existencia de servicios.
- Expresar dolor y estados físicos.
- Expresar estados de ánimo.
- Entender instrucciones sobre medicación.
- Pedir cantidades de alimentos y bebidas.
- Pedir la vez.
- Preguntar en una tienda por la existencia de un producto.
- Pedir productos.
- Pagar.
- Aceptar/rechazar sugerencias
- Manifestar gustos y preferencias.
- Informar sobre el grado de conocimiento de juegos/ deportes.
- Presentar a alguien y reaccionar al ser presentado.
- Opinar acerca de una persona.
- Preguntar/ informar sobre la localización de lugares.
- Ser usuario de transportes colectivos.
- Preguntar/ decir cómo se siente uno.
- Entender preguntas e instrucciones médicas.
- Pedir citas médicas, pedir...
- Preguntar por el precio / peso de un producto.
- Pagar, solucionar pequeños problemas relacionados con la compra.
- Preguntar por la talla, precio...
- Pedir permiso para probarse una prenda.
- Hacer sugerencias.
- concertar citas.
- Proponer alternativas.
- Expresar acuerdo y desacuerdo.
- Protestar.

- Justificarse.
- Situar acciones temporalmente
- Hablar de lo que se ha hecho recientemente.
- Valorar acciones pasadas.
- Expresar dudas sobre planes y proyectos, expresar deseos...
- Referirse a acciones habituales o del momento presente.
- Expresar la frecuencia con la que hacemos las cosas.
- Hablar del pasado
- Referirse a planes y proyectos.

2.- Estructuras lingüísticas que se necesitan para expresar de forma oral y por escrito las funciones comunicativas anteriormente citadas:

- Elementos sintácticos: estructura de la oración, elementos oracionales y orden de los mismos en la oración, oraciones simples...
- Elementos morfológicos: sustantivos, adjetivos, pronombres (formas tónicas, átonas, reflexivos), demostrativos, posesivos (formas tónicas y átonas), indefinidos y cuantitativos, interrogativos, numerales, usos del *ser* y *estar*, tiempos verbales, construcciones con los verbos *gustar*, *doler*, perífrasis *tener que + infinitivo*, *ir a + infinitivo*, *estar + gerundio*, *poder + infinitivo*, adverbios y locuciones adverbiales, preposiciones y locuciones prepositivas, referencias temporales (indicadores de frecuencia, de tiempo

presente/ pasado/ futuro..., referencias espaciales (indicadores de localización espacial...)

- Marcadores del discurso...

3.- Vocabulario necesario para expresar de forma oral y por escrito las funciones comunicativas señaladas:

Para Primaria:

Saludos, despedidas, nacionalidades, espacios del colegio, objetos de clase, alfabeto, números (ordinales y cardinales), espacios públicos, la familia, profesiones y lugares de trabajo, adjetivos que describen el aspecto y la forma de ser de las personas, los colores, habitaciones, muebles y electrodomésticos de la casa, expresiones que indican lugar, partes del cuerpo, léxico de los estados físicos y emocionales, prendas de vestir, estaciones del año, el clima, juegos y deportes, meses del año, días de la semana, animales de granja y zoo, lugares donde viven los animales y partes de su cuerpo, partes del día, las horas, alimentos y bebidas, tiendas, expresiones de tiempo,...

▲ Para Secundaria:

Saludos, despedidas, países y nacionalidades, los números cardinales y ordinales, espacios públicos, objetos de la clase, adjetivos para describir el aspecto y la forma de

ser de las personas, colores, la familia, las profesiones, lugares de trabajo, el cuerpo, las enfermedades más habituales, adjetivos para describir estados físicos y emocionales, pruebas médicas, medicación, especialidades médicas más comunes, días de la semana, meses del año, partes del día, la hora, las comidas del día, alimentos, bebidas, pesos, envases y cantidades, tiendas y lugares donde se compra, prendas de vestir, calzado, material del que están hechas las cosas, secciones de los grandes almacenes, adjetivos para describir las cosas, las tallas y los números de los zapatos, juegos, deportes...

4.- Características de la comunicación escrita: tipo y número de interlocutores, situación de comunicación, intencionalidad del escrito/ lectura, tipo de léxico, tema, presentación, ortografía, signos de puntuación, fórmulas de cortesía vinculadas al tipo de texto...

5.- Fonología:

- Identificación y pronunciación de sonidos vocálicos y consonánticos.
- Segmentación del discurso en grupos fónicos.
- Identificación y realización de los patrones entonativos básicos (enunciativo, interrogativo y exclamativo).
- Localización del acento.
- El ritmo de la frase en la cadena hablada.

6.- Alfabeto español:

- Correspondencia entre letras y grafía.
- Reconocimiento y uso de mayúsculas y minúsculas.
- ▲ Reconocimiento de la tilde.
- ▲ Reconocimiento y uso de los signos de puntuación más básicos (coma, punto, dos puntos...)

7.- Relación entre el léxico trabajado, su pronunciación, su representación gráfica y su significado.

8.- Conocimiento de las normas sociales que rigen los intercambios lingüísticos. Reconocimiento y uso de los registros sociolingüísticos (tú-usted)

9.- Aspectos de la cultura española cercanos a los niños y jóvenes: expresiones y gestos que acompañan a la expresión oral, horarios, hábitos, aficiones, temas de interés de los niños y jóvenes españoles (relaciones con los padres, amigos, papel de los sexos...) juegos, canciones, deportes, lugares de encuentro...

Contenidos referidos a procedimientos.



RECEPTIVOS (Orales/escritos).

- 1.- Reconocer los elementos fonológicos del español (sonidos, ritmo, patrones entonativos...)
- 2.- Reconocer la grafía, los elementos sintácticos, la puntuación..., del español.
- 3.- Reconocer/ discriminar elementos no lingüísticos (gestos, elementos icónicos, ruidos ambientales...)
- 4.- Reconocimiento de las formas gramaticales que permiten formular preguntas, afirmar, negar, expresar posesión, género y número, cuantificar, describir, narrar, expresar hechos y acciones en presente, futuras... y del léxico necesario para adquirir las funciones del lenguaje.
- 5.- Identificación de expresiones destinadas a satisfacer necesidades de comunicación: saludar, identificarse, dar y pedir información...
- 6.- Comprensión global y específica de mensajes orales procedentes de distintas fuentes (profesor, compañeros, otros adultos españoles... en situaciones contextualizadas).

- Comprensión global de mensajes orales cara a cara.
 - Comprensión específica de textos orales de los que se extraerá la información que se precise.
- 7.- Comprensión de textos escritos de diferente naturaleza:
- Comprensión de mensajes escritos relacionados con las actividades del aula de español y de la de referencia (instrucciones, enunciados, explicaciones...)
 - Comprensión global de textos escritos relacionados con las necesidades de comunicación más inmediatas y con los intereses personales del alumno (cartas de amigos, avisos, notas, anuncios...)
 - Extracción de informaciones específicas de los textos utilizados en el aula.
 - Reconocimiento del tipo de texto a partir de su estructura. Formulación de hipótesis sobre su contenido a partir de ella.
- 8.- Captar el tema y las ideas principales de un texto oral y escrito.
- 9.- Utilizar el diccionario.
- ▲10.- Buscar en distintas fuentes (libros de consulta, gramáticas...) información sobre aspectos morfosintácticos..., para lograr una mayor autonomía.

- ▲11.-Estructurar una información oral o escrita (Identificar los elementos que definen la situación de comunicación, los elementos que dan cohesión al mensaje...
- ▲12.-Identificar el tipo de discurso.
- 13.- Interpretar significados apoyándose en claves no lingüísticas.
- 14.- Interpretar significados aplicando reglas de formación de palabras en L2.
- 15.- Inducir significados de palabras desconocidas apoyándose en el contexto.
- ▲16.-Inducir reglas gramaticales.
- ▲17.-Interpretar intenciones y opiniones de los hablantes.
- ▲18.-Identificar la intencionalidad de un mensaje oral/ escrito.
- ▲19.-Reconocer los distintos registros para adecuar los mensajes a las diferentes situaciones de comunicación.

PRODUCTIVOS: (Orales/ escritos):

- 1.- Reproducir sonidos, pautas entonativas, grafías..., del español.

-
- 2.- Utilización de la correspondencia gráfico-fónica para deletrear y escribir lo que deletrean otros.
 - 2.- Reproducción contextualizada de mensajes orales y escritos, con el fin de crear automatismos y conseguir una correcta pronunciación.
 - 3.- Interactuar en español con otros niños del aula de compensatoria de manera controlada o semicontrolada.
 - 4.- Producir mensajes orales y escritos a partir de modelos o como respuesta a estímulos orales/ escritos.
 - 5.- Producir mensajes orales con intenciones comunicativas diversas: necesidades básicas de comunicación (saludar/ identificarse...) o lúdicas.
 - 6.- Producir textos escritos con el fin de satisfacer necesidades personales de comunicación (notas, invitaciones a fiestas...)
 - ▲ 7.- Producir textos escritos sencillos con una adecuada estructura (presentación, desarrollo, conclusión) y atendiendo a diversas tipologías (descripción, narración...)
 - 8.- Reproducir fórmulas de cortesía...
 - 9.- Responder oralmente ante mensajes orales.

- 10.- Responder a mensajes orales de forma no lingüística (seguir instrucciones...)
- 11.- Transferir informaciones del código oral al escrito y viceversa.
- 12.- Planificar lo que se va a escribir/ decir.
- 12.- Desarrollar estrategias de compensación para los superar fallos que se puedan producir en la comunicación oral:
 - Lingüísticas (pedir ayuda, empleo de sinónimos, paráfrasis, uso de calcos de la L1, invención de palabras en la L2, simplificar el discurso quedándose con las palabras/ conceptos clave y obviando lo accesorio...)
 - No lingüísticas: mímica, gestos, dibujos...

Contenidos referidos a actitudes.



- a) Tendientes a controlar el propio aprendizaje:
 - Aceptación del español como instrumento de comunicación en el aula de compensatoria y en el de referencia.
 - Reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

- Utilizar estrategias de aprendizaje que favorezcan un aprendizaje autónomo, elaboradas a partir de las que se posean en la lengua materna.
- Toma de conciencia de la capacidad de comprender un texto oral o escrito de forma global, sin necesidad de comprenderlo exhaustivamente.
- Reconocimiento del error como parte integrante del proceso de aprendizaje de la L2.
- Reconocimiento de la importancia de la corrección en el uso de la nueva lengua.
- Interés por usar lo aprendido previamente, de forma creativa.
- Apreciar la capacidad para comunicarse en una lengua distinta a la materna.
- ...

b) Tendentes a regular los factores afectivos:

- Superación del sentido del ridículo.
- Superación de las limitaciones personales sacando el mayor partido de los recursos lingüísticos que se poseen.
- Eliminar el miedo al error.
- Aumentar la confianza en uno mismo.
- Interés por leer textos escritos en español de forma autónoma.
- Valoración del enriquecimiento que supone el contacto con niños y adultos españoles.
- ...

c) Tendentes a promover procesos colaborativos:

- Promover la participación en el aula de compensatoria y en el de referencia y la colaboración con los compañeros.
- Respeto hacia las opiniones de los demás.
- Interés por utilizar el español en todo tipo de situaciones.
- Reconocer el valor que supone aprender el español para poder comunicarse con el entorno.
- Curiosidad, respeto y valoración crítica hacia las formas de vida españolas.
- Respeto y valoración crítica hacia las formas de vida y cultura de origen.
- Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia.
- ...

4.- Evaluación.

Los programas de enseñanza de español, pese a no formar parte directa del currículum académico, requieren de una evaluación como cualquier otra actividad formativa. Proceso que tendrá en cuenta a todos los componentes que participan en la tarea de enseñanza/ aprendizaje: alumnos, profesores y programa.

El sentido instrumental y transitorio de estos programas confiere una nueva dimensión a la evaluación que añadir a las modalidades sumativas y formativas de la misma. Así, tan importante como que el alumno conozca su situación con respecto al programa y a su propio proceso de aprendizaje, lo es el que los profesores de las distintas áreas sepan cuál es, exactamente, el nivel comunicativo del estudiante. **La evaluación cumple así con un objetivo referencial** que ayuda a entender y orientar la actuación docente, adaptando los contenidos y procedimientos a las verdaderas capacidades y conocimientos del aprendiz.

Esta orientación referencial no tiene como finalidad proporcionar un listado detallado de datos parciales, sino el indicar cómo se enfrenta el estudiante a los nuevos conocimientos y en qué medida los llega a asimilar. Es decir, nos es más útil saber qué procedimientos es capaz de activar para resolver proble-

mas léxicos y cómo incorpora los nuevos significados, que contar con un catálogo de todas las palabras que conozca.

Ahora bien, para evaluar tenemos en cuenta el uso que el alumno es capaz de hacer de la nueva lengua, esto es, evaluamos la actuación. Por tanto, los criterios de evaluación han de contemplar no sólo el saber, sino **el saber hacer** asumiendo, en el caso de la expresión oral, las características que acompañan a la comunicación interpersonal.

¿Qué evaluar?.



Evidentemente, la competencia comunicativa del aprendiz en cada momento de su aprendizaje, atendiendo a los componentes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que sirven para definir dicha competencia.

Como criterios de evaluación, se puede utilizar una adaptación de los que se recogen en el DCB de Secundaria⁵⁸ para lenguas extranjeras:

Primaria/Secundaria:

- 1.-Extraer la información global y la específica de mensajes orales emitidos en situación de comunicación cara a cara

⁵⁸ Entendemos que la situación de inmersión proporcionará un nivel comunicativo similar a los estudiantes de Primaria y Secundaria, por lo que no tiene sentido que diferenciamos entre ambas modalidades como se hace en el DCB para la lenguas extranjeras.

sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad española.

- 2.- Extraer la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos por medios de reproducción mecánica sobre temas que no exijan conocimientos especializados.
- 3.- Participar en conversaciones breves utilizando las estrategias adecuadas para iniciar, mantener y hacer progresar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado, socioculturalmente, a las características de la situación y a la intención comunicativa.
- 4.- Perseverar en los intentos de comprender y hacerse comprender en situaciones comunicativas cara a cara utilizando todas las estrategias de comunicación disponibles para superar las posibles dificultades de comprensión mutua.
- 5.- Identificar e interpretar los implícitos culturales que puedan aparecer en los textos, apoyándose en claves lingüísticas y no lingüísticas, y utilizarlos para una mejor comprensión de los mismos.
- 6.- Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección de las producciones propias y como recurso para comprender mejor las producciones ajenas.

- 7.- Extraer, cuando la experiencia escolar previa así lo permita, la información global y específica de textos escritos auténticos, sencillos y de extensión limitada, relacionados con sus intereses cercanos y vida cotidiana.
- 8.- Leer de manera autónoma textos relacionados con sus intereses y adaptados a los diferentes niveles de lectura en la lengua materna.
- 9.- Redactar textos sencillos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas.

Estos criterios generales necesitan de una mayor concreción en función de las características propias de los diferentes grupos de alumnos y del desarrollo concreto de los programas. Así, con estudiantes que no hayan estado escolarizados en sus países de origen o con una escolaridad irregular, habrá que priorizar los criterios de evaluación que atienden a la comprensión y expresión oral. La lectura y la escritura necesitan un tratamiento *compensatorio* específico complementario a las clases de español.

¿Cómo evaluar?.



Habitualmente se identifica evaluación con examen, sin embargo, ésta es una técnica más, no la única, de las que podemos utilizar para conocer y dar a conocer los progresos de los alumnos.

Las pruebas objetivas pueden presentar una cierta dificultad para muchos estudiantes al no estar familiarizados con este tipo de procedimientos. En consecuencia, al evaluar enseñaremos también procedimientos que, posteriormente, serán necesarios en el resto de áreas del currículum. En este sentido R. Palencia (1990:221) advierte sobre el posible efecto negativo de la evaluación en la moral de los alumnos:

“En la elaboración de una prueba se debe omitir o al menos restar importancia a los puntos de mayor dificultad, según el nivel, y evitar todo tipo de trampas. Las primeras pruebas, sobre todo, deben constituir una experiencia positiva para los alumnos, en las que pueden apreciar los progresos que han realizado, más que recibir un “jarro de agua fría” haciéndoles notar las imperfecciones de sus primeros pasos.”

Por otra parte, para determinar el nivel comunicativo que se posee en una L2, necesitamos utilizar una amplia gama de indicadores que se adapten a las distintas situaciones e intenciones comunicativas en las que se puede utilizar la lengua. Es decir, hay que intentar elaborar pruebas comunicativas en las que se tenga en cuenta: la interacción, la imprevisibilidad y el contexto de la comunicación.

Algunos ejemplos de pruebas que intentan seguir criterios comunicativos pueden ser:

Expresión oral.

Expresar y pedir opinión.
Expresar acuerdo o desacuerdo total o parcial.

Para discutir.

Aquí tienes una serie de opiniones sobre distintos temas. Discute con tus compañeros acerca de ellos razonando vuestras posturas.

Las chicas.

- Hablan mucho y son muy mandonas.
- Nunca llegarán a ser como los hombres.
- Gracias a ellas la vida es más fácil.
- Son más inteligentes que los chicos.
-

Los/ as españoles/ as.

- Son muy sucios y gritan mucho.
- Son alegres y amables.
- No saben vivir sin fiestas y vacaciones.
- Son acogedores.
-

El racismo.

- Los españoles no son racistas.
- Los españoles son más racistas de lo que se creen.
- Todos somos racistas.
- Los americanos sí que son racistas.
-

Los ovnis.

- Seguro que existen.
- Son mentiras de los americanos y de los militares.
- Yo no creo en ellos.
- Pues algo tiene que haber.
-

Sugerir una actividad y reaccionar ante la sugerencia.

Hoy no hay clase de español. No sabéis qué hacer para aprovechar este tiempo. Plantea y discute con tus compañeros posibles actividades. Intentar llegar a un acuerdo.

Alumno A.

Te gusta mucho la pintura y en el Centro Cultural de la Villa hay una exposición del famoso pintor Pincelángelo.

No te gustan los toros ni la música clásica.

El teatro, algunas veces, es como un buen cuadro.

Alumno B.

Desde que has llegado a España estás deseando ir a ver una buena corrida de toros. Hoy televisan una muy buena.

De pequeño tus padres cuando te castigaban, te obligaban a escuchar varias veces las nueve sinfonías completas de Beethoven. La música clásica te vuelve agresivo.

Los toros, en el fondo, se parecen al teatro.

Alumno C.

Siempre has soñado con ser un famoso pianista. La banda de tambores y cornetas de Móstoles interpreta hoy, en una única función, las Siete Estaciones de Vivaldi en Re menor.

Hoy también, es el último día de actuación del grupo de teatro la Cubana con su obra “Estrábica de amor”.

Siempre has odiado la violencia, por eso no te gustan los toros, ni los ni los pintores modernos como Pincelángelo.

Debido a un accidente en una central nuclear, la zona donde tú vives va a quedar pronto cubierta de radioactividad. Cerca, hay un pequeño refugio nuclear que parece ser bastante seguro. Decidid entre los miembros del grupo cuáles de las personas de esta lista deberían entrar en el refugio a fin de salvar sus vidas para el bien de las futuras generaciones. Confecciona una lista indicando el orden de prioridades.

- 1.- Un especialista en biología marina de 56 años.
- 2.- Un físico de 25 años.
- 3.- Una famosa cantante de Rai, de 38 años.
- 4.- Un granjero de 32 años.
- 5.- Un electricista de 49 años.
- 6.- Una profesora de matemáticas de 34 años.
- 7.- Un famoso futbolista de 22 años.
- 8.- Un médico de 63 años.
- 9.- Una estudiante universitaria de 19 años.
- 10.- Un bombero de 28 años.
- 11.- Una empleada de una fábrica de 28 años.
- 12.- Un mecánico de automóviles de 27 años.

Hernández, M. y Picó, E. (1993:107)

Comprensión lectora.

¡Hola! Tú no me conoces, por eso voy a hablarte acerca de mí y de mi familia.

Tengo trece años y soy alumna del I.E.S "Miguel Hernández" Me gusta el instituto, ¿y a ti?.

Mi madre se llama Dolores. Tiene cuarenta años y es muy guapa. Trabaja en un supermercado.

Mi padre se llama Miguel, es conductor de autobuses y algunas veces viaja con él en su autobús.

Tengo dos hermanos que se llaman Ricardo y David. Todavía están en el instituto. Tienen 15 y 16 años.

Escríbeme y cuéntame algo sobre tu familia. Mi dirección es: C/. Salvador Dalí 45-4ºB. 28600 Navalcarnero (Madrid)

Besos.

Ana.

- ¿Quién escribe?
- ¿Dónde vive?
- ¿Cómo se llaman sus padres?
- ¿Cuántos hermanos tiene?
- ¿A qué se dedica su padre?

Palencia, R. (1990:237)

Existen distintas escalas para evaluar la actuación de los

<p>estudiantes, una de ellas es: LÉXICO</p>	<p>mental. PRONUNCIACIÓN Y ACENTO</p>
<p>4.- Léxico no excesivamente extenso, pero sí adecuado, es capaz de parafrasear. 3.- Léxico limitado. 2.- Léxico demasiado pobres y a veces incorrecto. 1.- Su pobreza léxica impide mantener una conversación ele-</p>	<p>4.- Pronunciación muy correcta. Aunque descubra su origen lingüístico. 3.- Pronunciación aceptable. 2.- Excesivos errores fonéticos, incluso en el sistema vocálico. 1.- Las limitaciones fonéticas del candidato impiden una conver-</p>
<p>sación elemental. GRAMÁTICA</p>	<p>miento de un diálogo mínimo. ADECUACIÓN AL REGISTRO Y A LA SITUACIÓN.</p>
<p>4.- Errores ocasionales en estructuras muy complejas sin afectar a la comunicación. 3.- Dominio general de la gramática. Errores frecuentes en estructuras complejas y esporádicos en algunas simples 2.- Errores frecuentes en estructuras complejas y muy frecuentes en las más simples. 1.- Sus continuos errores impiden la comprensión y el manteni-</p>	<p>4.- Se adecua al registro exigido. 3.- Ciertos problemas esporádicos en registros muy formales. 2.- Confusión de registros en los estadios iniciales. 1.- Uso de un registro incoherente y una descripción lingüísticamente muy pobre.</p>

FLUIDEZ	que bloquea la comunicación. INTERACCIÓN
<p>4.- Discurso fluido, aunque ciertas inexactitudes descubren el carácter no nativo del hablante.</p> <p>3.- Algunas indecisiones ante temas cotidianos. Mayores con temas abstractos, aunque no provoca la impaciencia del oyente.</p> <p>2.- Excesivas indecisiones aun con temas cotidianos.</p> <p>1.- Discurso muy desconectado</p>	<p>4.- Comunica y responde adecuadamente en casi todos los contextos. Algunas indecisiones en situaciones no cotidianas.</p> <p>3.- Comunica adecuadamente en todos los contextos cotidianos, con alguna vacilación.</p> <p>2.- Demasiadas dificultades en contextos cotidianos. Pausas constantes entre palabras.</p> <p>1.- Incapacidad de comunicar en</p>

los contextos más simples.

Al relacionar estos indicadores con algunas de las funciones contempladas en las programaciones, se podría obtener un cuadro similar al que presentamos en la **Tabla 1**.

También, junto a las destrezas orales, habría que utilizar escalas que midiesen la competencia lectora y escritora en español. A tal fin, hay que tener en cuenta:

- Los textos que se van a manejar: correspondencia, informaciones escolares, instrucciones...
- La aplicación de las informaciones que se obtengan o transmitan.
- El nivel de actuación (formal, contextual...) exigible.
- El grado de dominio de estas destrezas en el nivel, ciclo y grupo concreto en el que participa el estudiante.
- El léxico y procedimientos que se requieren.

Un ejemplo de indicadores para medir la competencia global en

⁵⁹ Adaptación de un cuadro de autoevaluación elaborado por el Consejo de Europa dentro del proyecto "European Language Portfolio".

Competencia comunicativa oral en EL2.

Tabla 1

Contenidos	Léxico				Gramática				Fluidez y acento				Pronunciación				Adecuación al registro y la situación				Interacción							
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
1.- Actúa autónomamente para preguntar por el nombre de las cosas y pide traducciones cuando es necesario.																												
2.- Informa acerca de datos personales: nombre, edad...																												
3.- Es capaz de actuar lingüísticamente para llamar la atención, pedir permiso, pedir objetos prestados, informar sobre problemas...																												
4.- Informa sobre datos de familiares y de otros compañeros.																												
5.- Es capaz de referirse a alguien describiéndolo físicamente.																												
6.- Puede manifestar opiniones acerca de otros.																												
7.- Informa sobre actividades cotidianas.																												
8.- Puede concertar citas y proponer actividades a compañeros.																												
9.- Actúa adecuadamente al aceptar o rechazar sugerencias y proponer alternativas.																												
11.- Puede entender sencillas explicaciones sobre juegos y deportes.																												
12.- Informa sobre el grado de conocimiento de juegos y deportes pidiendo explicaciones cuando así lo requiere.																												

Contenidos	Léxico				Gramática				Fluidez y acento				Pronunciación				Adecuación al registro y la situación				Interacción			
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
13.- Maneja recursos para protestar y justificarse en juegos y deportes.																								
14.- Es capaz de indicar la localización de algo en un plano y en un espacio cerrado.																								
15.- Puede pedir información para localizar direcciones y servicios en su localidad.																								
16.- Puede recabar información acerca de la existencia de tiendas, servicios...																								
17.- Domina recursos variados para ser usuario de transportes públicos, adquiriendo billetes, informándose sobre el recorrido, paradas...																								
18.- Describe ropas y complementos refiriéndose al color, material...																								
19.- Maneja recursos lingüísticos para poder realizar compras: pedir productos, preguntar por el precio, pedir la vez, pagar....																								
20.- Puede informar acerca de hábitos higiénicos, alimenticios, de ocio...																								
21.- Informa sobre los síntomas más comunes referidos a estados de salud.																								
22.- Colabora en exploraciones médicas y es capaz de entender sencillas preguntas e instrucciones.																								
23.- Es capaz de concertar citas médicas, cara a cara o telefónicamente.																								

Tabla 2

	A1	A2	B 1	B2
COMPRESIÓN	Reconoce palabras y expresiones que se usan habitualmente y son muy básicas, relativas a sí mismo, su familia y su entorno inmediato cuando las personas hablan des- pacio y con claridad.	Comprende frases y el vocabulario más habitual sobre temas de inte- rés personal (información personal y familiar muy básica). Es capaz de captar la idea principal de decla- raciones y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprende las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos corrientes que ocurren en su entorno (escuela, jue- gos...). Comprende la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas adaptados a su edad, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprende discursos y exposiciones amplios e incluso líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente habitual. Comprende casi todos los programas de televisión y películas adaptados a su edad.
	Comprensión lectora	Es capaz de leer textos muy breves y sencillos. Encuentra información específica y predecible en fragmen- tos escritos sencillos y con los que esté familiarizado.	Comprende textos que contienen prin- cipalmente un lenguaje muy habitual y cotidiano o que está relacionado con su entorno. Comprende la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Es capaz de leer textos escolares adaptados a sus conocimientos y en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.
EXPREIÓN ORAL	Puede interactuar de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y le ayude a formular lo que intenta decir. Plan- tea y contesta preguntas sencillas relativas a áreas de necesidad in- mediatas o a asuntos muy habituales.	Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un inter- cambio sencillo y directo de infor- mación sobre asuntos y actividades corrientes. Es capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque no suele comprender lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismo.	Puede enfrentarse a casi todas las situaciones de su vida cotidiana en las que necesita hablar en español. Puede participar espontáneamente en una conversación que trate temas corrientes de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, cole- gio, acontecimientos actuales...)	Puede interactuar con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la interacción habitual con nativos. Pue- de tomar parte activa en debates desarrollados en contextos corrientes explicando y defendiendo sus puntos de vista.
	Expresión oral	Utiliza una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y otras perso- nas, sus condiciones de vida...	Sabe enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, sus sueños, esperanzas y ambiciones. Ofrece brevemente mo- tivos y explicaciones para opiniones y planes.	Presenta descripciones claras y de- talladas de una amplia serie de temas relacionados con sus intereses y ne- cesidades.
EXPREIÓN ESCRITA	Es capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sabe rellenar formu- larios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección...	Es capaz de escribir notas y men- sajes breves y sencillos relativos a asuntos que tienen que ver con sus necesidades inmediatas. Puede responder brevemente a preguntas escritas de ejercicios escolares que comprende.	Es capaz de escribir textos sencillos y bien cohesionados sobre temas corrientes o de interés personal. Pue- de realizar ejercicios escolares en los que sea necesario describir experien- cias e impresiones.	Es capaz de escribir textos claros y de- tallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses. Puede escribir redacciones transmi- tiendo información o proponiendo motivos que apoyen o reúnen un punto de vista concreto.

A1 – A2 Usuario elemental.
 B1 – B2 Usuario independiente.

una L2, es el que presentamos en la **Tabla 2**⁵⁹.

Por último, no se nos olvida que junto a una evaluación del progreso de los estudiantes es necesaria, también, una del nivel inicial de conocimiento de la lengua. Los criterios a utilizar en esta exploración inicial pueden ser, en el caso de la expresión oral, los que proporciona la ACTFL⁶⁰. Estos son:

Principiantes:

El nivel principiante se caracteriza por comunicación mínima basada en material memorizado.

Principiante Bajo.

La producción oral consiste en palabras aisladas y quizás algunas frases de mucha frecuencia en el habla. Básicamente no hay habilidad comunicativa funcional.

Principiante Medio.

La producción oral sigue consistiendo en palabras aisladas y frases memorizadas en áreas de necesidades básicas, aunque la calidad ha mejorado. Su vocabulario sólo sirve para desenvolverse en situaciones sencillas y ele-

⁶⁰ ACTFL Proficiency Guidelines, American Council on the Teaching of Foreign Language, Inc., Hastings-on-Hudson, February 1989.

mentales y para expresar frases básicas de cortesía. Raramente expresa más de dos o tres palabras y demuestra incertidumbre mediante largas pausas y repetición de palabras del entrevistador. El hablante demuestra cierta dificultad aun en las oraciones más sencillas. Algunos Principiantes Medios se hacen entender con gran dificultad.

Principiante alto.

Es capaz de satisfacer los requisitos de comunicación básica pero depende mucho de expresiones memorizadas. A veces puede extender estas frases al combinar algunos elementos sencillos. Puede formular preguntas o hacer declaraciones con material aprendido. Demuestra cierta espontaneidad, aunque no posea realmente una gran autonomía en la expresión. Su comunicación consiste en expresiones aprendidas, más que personalizadas, adaptadas a la situación. Su vocabulario se centra en objetos y lugares básicos, y en los términos más comunes de parentesco. La pronunciación puede estar muy influenciada por su primer idioma. Comete muchos errores y, aunque repita varias veces, hasta los mejores entrevistadores pueden tener problemas para entenderle.

Intermedio.

El nivel intermedio está caracterizado por la habilidad de

la persona para:

- Tener creatividad en el idioma mediante la recombinação de elementos aprendidos.
- Iniciar, mantener mínimamente y cerrar de una manera simple algunos objetivos de comunicación básicos.
- Formular y contestar preguntas.

5.- Programaciones para E. Primaria y E. Secundaria. Conceptos.

EDUCACIÓN PRIMARIA (8-11 años)

SITUACIÓN	FUNCIONES	EXONENTES FUNCIONALES	LÉXICO, GRAMÁTICA, CULTURA
Yo/ tú. Hacemos amigos.	Saludar /Despedirse en situaciones (in)formales.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¡Hola! + (Buenos días,...) ● Adiós + (Buenos días...) o (Nombre) 	<p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Saludos: ¡Hola! Buenos días. Buenas tardes. Buenas noches. Despedidas: Adiós. Adiós + Nombre. - Nombres de países. - Nacionalidades (las de los alumnos del aula)
Preguntar/ decir el nombre en situaciones (in)formales.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo te llamas? ● (Me llamo) + Nombre. ● (Me llamo) + Nombre + Apellido. ● (Me llamo) + Nombre. ¿Y tú? 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo te llamas? ● (Me llamo) + Nombre. ● (Me llamo) + Nombre + Apellido. ● (Me llamo) + Nombre. ¿Y tú? 	<p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> Verbos: llamarse y ser. - Uso del verbo ser para expresar nacionalidad/ origen: - Ser + adjetivo.
Informar sobre la nacionalidad.	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿De dónde eres? ● Soy de + nombre del país. ● Soy + nacionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿De dónde eres? ● Soy de + nombre del país. ● Soy + nacionalidad. 	<p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> Verbos: llamarse y ser. - Uso del verbo ser para expresar nacionalidad/ origen: - Ser + adjetivo.

En clase			Ser + de + nombre de país/ ciudad.
<p>Llamar la atención.</p> <p>Pedir permiso.</p> <p>Expresar necesidad.</p> <p>Preguntar por el nombre de las cosas en la L2 y pedir su traducción.</p> <p>Pedir que se deletree/ deletrear.</p> <p>Entender y ejecutar órdenes e indicaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Por favor, + nombre. ● Profesor-a/ "profé" ... ● Señoría/ seño ... ● (Nombre) + ¿puedo levantarme /salir ir al baño...? ● Necesito + un/ una + nombre de objeto/ acción (beber, ir al baño...) ● (Nombre) quiero + un/ una + nombre de objeto /acción (beber, ir al baño...) ● ¿Cómo se llama esto (señalando el objeto) en español? ● ¿Cómo se dice ("merci") en español? ● ¿Cómo se escribe? ● ¿Con p o con b'... ○ Siéntate / levántate/ estate quieto / cállate /abre el libro/ cierra el libro/ ven aquí/ señala /mira / escucha/ dibuja/ pinta /habla/ escribe / juega /... Callad, abrid... 	<p>Léxico: Nombre de espacios del colegio: baño, patio, comedor, biblioteca, dirección, secretaria, sala de profesores, gimnasio...</p> <p>-Objetos de la clase: libro, lápices, cuaderno, goma, bolígrafo, diccionario, cartera, tijeras, papel, pinturas...</p> <p>- Alfabeto.</p> <p>- Léxico referido a acciones: beber, ir, salir, sentarse, levantarse...</p> <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos para pedir permiso: - ¿Puedo + infinitivo? - Recursos para pedir algo a alguien: - ¿Puedes + infinitivo? - Expresar necesidad: - Necesito + un/ una/... + objeto /acción. - Quiero + un/ una/... + objeto/ acción. - A nivel receptivo comprensión del imperativo afirmativo para dar órdenes. - Preguntas directas con ¿cómo...? ¿Qué...? 	

	<p>Recursos para controlar la comunicación: solicitar la repetición de lo dicho, pedir que se hable más despacio o más alto, pedir el significado de una palabra, señalar que no se entiende.</p>	<p>○ ¿Queréis callaros/ estaros quietos...? ● (Nombre), ¿Puedes repetir, (por favor)? ● ¿Puedes hablar más alto /más despacio, (por favor)? ● ¿Qué significa levantarse/ escuchar...? ● No lo entiendo.</p>	
<p>Yo/ Tú. Damos nuestros datos personales.</p>	<p>Preguntar y decir la edad. Preguntar y decir la dirección y el teléfono.</p>	<p>○ Nombre + ¿Cuántos años tienes?. ● (Tengo) + n ° + (años) ○ ¿Dónde vives? ● En + (nombre de pueblo o ciudad) ● Aquí, en + (nombre de pueblo o ciudad) ● En la + calle/ plaza/ paseo... + nombre + n°+ piso. ○ ¿Tienes teléfono? ● Sí, (es) el + n ° ● No, no tengo.</p>	<p>Léxico: - Números cardinales del 1 al 20. - Léxico referido a las direcciones: calle, plaza, avenida, paseo, bajo, derecha, izquierda. - Números ordinales del 1 al 10. Gramática: - Verbos: tener, vivir. - Preguntas directas con ¿dónde...? Cultura: Disposición de los números de teléfono en España.</p>
<p>Mi/ tu familia, amigos .</p>	<p>Presentar a alguien.</p>	<p>● Este/ esta es mi amigo/ a/ hermano...+ nombre.</p>	<p>Léxico: - La familia, las profesiones, los lugares de</p>

	<p>Preguntar e informar acerca de la identidad de alguien, viendo una fotografía</p> <p>Preguntar e informar acerca de los datos de otros.</p>	<p>¿Quién es este/ésta? ¿Quién es este/ esta/ ese/ esa + (señor/ a) chico/...? ¿Quiénes son estos/ éstas? ● (Es) mi madre/ padre/ hermano... ● (Son) mis padres/ tíos/ amigos... ¿Cómo se llama tu padre/ madre...? ¿Cómo se llaman tus padres/ hermanos...? ● (Se llama) + nombre. ● (Se llaman) + nombre... y nombre. ¿Cuántos años tiene tu padre/ madre...? ¿Cuántos años tienen tus hermanos/ ...? ● (Tiene) + años. ● (Tienen) número... y número - (años) ¿A qué se dedica tu padre/ madre/...? / ¿En qué trabajar tu padre...? / Y tu madre...? ● Es + nombre de la profesión. ● Trabaja en - lugar de trabajo. ● Estudia + tramo educativo/ especialidad. ● Está en paro/ jubilado/ a ...</p>	<p>trabajo, los estudios. - Números del 20 al 100. Gramática: -Pronombres y determinantes demostrativos. -Determinantes posesivos. -Verbos: ser, llamarse, tener, dedicarse, trabajar, estar. -Preguntas directas con ¿quién...?; ¿Cuántos...?; ¿A qué...?; ¿En qué...? -Verbo ser para expresar profesión: - Ser + sustantivo.</p>
<p>Los demás.</p>	<p>Describir físicamente a al-</p>	<p>¿Cómo es Fatima/ tu padre/ tu hermana...?</p>	<p>Léxico:</p>

	<p>quien.</p> <p>Dar la opinión acerca de una persona.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● (Es) + adjetivo. ● Tiene (los ojos/ el pelo...)+adjetivo. ● Lleva +(gafas /barba /bigote...) ● Es + adjetivo ● Es muy/ bastante + adjetivo. ● Es un poco + adjetivo. 	<p>- Adjetivos para describir el aspecto de las personas y su forma de ser. alto, bajo, rubio, moreno, gordo, delgado, pelo corto/ largo, joven, viejo, guapo, feo, simpático, antipático... - Colores.</p> <p>Gramática:</p> <p>-El género de nombres, adjetivos y determinantes. Concordancia.</p> <p>-Formas verbales: lleva.</p> <p>-Uso del verbo ser para expresar características inherentes al sujeto.</p> <p>-Ser + adjetivo.</p>
<p>La casa donde vivimos.</p>	<p>Preguntar e informar sobre la casa, muebles (tamaño, forma).</p> <p>Expresar cantidad.</p> <p>Localizar objetos en el espacio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo es tu casa /habitación...? ● (Es) Pequeña/ grande... ● (Es) un piso/ una casa baja... antiguo, moderna, muy bonito-a... ○ ¿Cuántas habitaciones/ ventanas... + tiene? ● (Tiene) Número. ● (Tiene) n° + nombre...y n° + nombre. ○ ¿Dónde está/ están el cuarto de baño/ los 	<p>Léxico:</p> <p>- Adjetivos: grande, pequeño/ a, cuadrado/ a, rectangular, redondo/ a, bonito/ a, feo/ a... - Habitaciones de la casa, muebles y electrodomésticos más usuales... -Expresiones de lugar: delante, detrás, entre, debajo, en, encima, dentro de, al lado, a la derecha, a la izquierda.</p>

	<p>cio. Situar las piezas de la casa.</p> <p>Describir una habitación</p>	<p>dormitorios...?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (Está/ están) al lado de/ al final de... + nombre ○ ¿Que hay en tu habitación /en el comedor...? ● Hay un /una/ unos/ unas + nombre... y + nombre. 	<p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Forma impersonal del verbo Haber. Uso de Hay para indicar la existencia de algo. -Verbo estar para señalar ubicaciones. -Art. Indeterminado un/ una /unos/ unas.
<p>Mi/ tu cuerpo.</p>	<p>Asociar las distintas partes del cuerpo con su nombre en español.</p> <p>Expresar dolor y estados físicos.</p> <p>Expresar estados de ánimo.</p> <p>Referirse a lo que les sucede a los demás.</p>	<p>○ ¿Qué te pasa?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Me duele/ duelen la cabeza/ la tripa/ las piernas... ● Me duele aquí/ por aquí. ● Tengo sed/ hambre/ frío/... ● Estoy cansado/ triste /enfadado... ○ ¿Qué le pasa a Ana...? ● Está constipada/ mareada... ● Tiene fiebre/ frío... ● Le duele/ e duelen la cabeza... 	<p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Partes del cuerpo. Adjetivos que expresan estados físicos o emocionales: cansado/ a, malo/ a enfadado/ a, contento/ a, nervioso/ a, enfermo/ a, irris- te... <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verbo Estar. -Uso Estar para expresar estado físico. Estar + adjetivo. -Verbo Tener. Uso del verbo tener para expresar características físicas. -Tener + sustantivo (calor, sueño, sed, frío, hambre, fiebre, miedo, tos

<p>Las prendas de vestir.</p>	<p>Asociar las prendas de vestir con su nombre en español. Describir la ropa que llevan otros.</p>	<p>● (Lleva/n) pantalones/ falda... y ... ● (Lleva/n) un/ una / unos/ unas jersey/ bufanda/ guantes/ medias...y... ● Lleva/n + prenda + color. ● Lleva/n un jersey/ unos guantes... de lana/ de cuero... ● En verano / invierno + hace + (mucho) frío/ calor... ● Llueve/ nieva... O¿Qué llevamos en + estación del año? O¿Qué llevamos cuando hace + frío/ calor?</p>	<p>-Verbo Doler. Contraste duele/ duelen: - Me duele + sustantivo singular. - Me duelen + sustantivo plural.</p> <p>Léxico: -Prendas de vestir, estaciones del año, clima... Gramática: -Posesivos mi, mis, tu, tus, su, sus... -Verbo Llevar. -Verbos de fenómenos atmosféricos en 3ª persona de singular. llueve, nieva. -Verbo hacer en 3ª persona de singular para expresar condiciones climáticas: Hace + frío/ calor...</p>
<p>Nuestros juegos/ deportes y diversiones favoritas.</p>	<p>Hacer sugerencias. Aceptar/ Rechazar sugerencias.</p>	<p>● ¿Juegas? /¿Jugamos a + nombre del juego? ● ¿Quieres jugar a/ al + juego o deporte? ● ¿Vienes? /... ● ¿Quedamos esta tarde...? ● (Si) Vale.</p>	<p>Léxico: -Juegos y deportes (fútbol, baloncesto, balón prisionero, escondite...) -Acciones relacionadas con juegos y deportes (montar en bici, nadar, jugar,...)</p>

<p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adverbios mucho, nada. -Verbos Jugar, saber, querer, gustar. -Contraste gustar/ gustan. -Uso de: <ul style="list-style-type: none"> ● Pronombre + verbo gustar + infinitivo. ● Pronombre + verbo gustar + nombre singular/plural. 	<p>● ¿A qué hora? ¿Dónde?...</p> <p>● No, ahora/ hoy no me apetece.</p> <p>● No, es que no puedo + explicación.</p> <p>○ (Nombre) + sabes jugar a/ al + juego o deporte?</p> <p>● Si</p> <p>● No, no sé</p> <p>● Yo no sé jugar.</p> <p>○ ¿Te gusta(n) el baloncesto/ jugar al tenis/ nadar....?</p> <p>● Si, (me gusta(n) mucho.</p> <p>● No, (no me gusta(n) nada.</p> <p>○ ¿A qué te gusta jugar?</p> <p>● A + nombre de juego.</p>	<p>cias.</p> <p>Preguntar/ expresar lo que saben/ no saben hacer refiriéndose a juegos y deportes.</p> <p>Manifestar gustos y preferencias sobre juegos.</p>
<p>● ¿A qué hora? ¿Dónde?...</p> <p>● No, ahora/ hoy no me apetece.</p> <p>● No, es que no puedo + explicación.</p> <p>○ (Nombre) + sabes jugar a/ al + juego o deporte?</p> <p>● Si</p> <p>● No, no sé</p> <p>● Yo no sé jugar.</p> <p>○ ¿Te gusta(n) el baloncesto/ jugar al tenis/ nadar....?</p> <p>● Si, (me gusta(n) mucho.</p> <p>● No, (no me gusta(n) nada.</p> <p>○ ¿A qué te gusta jugar?</p> <p>● A + nombre de juego.</p>	<p>● ¿A qué hora? ¿Dónde?...</p> <p>● No, ahora/ hoy no me apetece.</p> <p>● No, es que no puedo + explicación.</p> <p>○ (Nombre) + sabes jugar a/ al + juego o deporte?</p> <p>● Si</p> <p>● No, no sé</p> <p>● Yo no sé jugar.</p> <p>○ ¿Te gusta(n) el baloncesto/ jugar al tenis/ nadar....?</p> <p>● Si, (me gusta(n) mucho.</p> <p>● No, (no me gusta(n) nada.</p> <p>○ ¿A qué te gusta jugar?</p> <p>● A + nombre de juego.</p>	<p>-Uso del presente de Indicativo para proponer una actividad: ¿Juegas? ¿Jugamos?</p> <p>¿Vienes?</p> <p>-Uso del verbo querer en presente de indicativo para preguntar y expresar deseos ¿Quieres...?</p> <p>-Uso del verbo saber en presente de indicativo para preguntar e informar sobre lo que se sabe o no hacer:</p> <p>○ ¿Sabes...?</p> <p>● No, no sé...</p>

Los cumpleaños.	Identificar la fecha y los meses del año.	<p><input type="radio"/> ¿Qué día es hoy?</p> <p>● (Hoy es) Lunes /martes...</p> <p><input type="radio"/> ¿A cuánto estamos?</p> <p>● A + número.</p> <p>● ¿Cuándo es tu cumpleaños?</p> <p>● (Mi cumpleaños) es el 27 de junio...</p> <p>● En junio.</p> <p><input type="radio"/> ¿Cuántos años cumples?</p> <p>● (Cumple) + número.</p> <p>● ¡Felicidades! ¡Feliz cumpleaños!</p>	<p>Léxico:</p> <p>- Meses del año, días de la semana, cosas que se comen y beben en los cumpleaños...</p> <p>Gramática:</p> <p>-Verbo Cumplir (cumplir, cumples).</p> <p>-Interrogativas directas introducidas por ¿Cuándo...?</p> <p>-Uso del verbo querer para hacer ofrecimientos.</p>
Ofrecer/	Aceptar/ rechazar ofrecimientos.	<p><input type="radio"/> ¿Quieres un/ una/ otro/ otra bocadillo/ pizza...?</p> <p><input type="radio"/> ¿Quieres algo más?</p> <p>● Sí, gracias.</p> <p>● No, gracias.</p> <p>● No, no me apetece. Es que + explicación.</p> <p><input type="radio"/> ¡Qué bonito! Muchas gracias (nombre).</p>	<p>Cultura:</p> <p>Abrir los regalos, cantar el "cumpleaños feliz"/ "Feliz, feliz en tu día...", tirar de las orejas.</p>
Los animales	Conocer el nombre de algunos animales. Describir tamaño, partes del	<p>● Es (muy) alto /grande /gordo...</p>	<p>Léxico:</p> <p>-Animales de la granja y del zoo. -Partes del cuerpo de los animales.</p>

	<p>cuerpo, color.</p> <p>Describir el habitat y las costumbres</p> <p>Expresar gustos y preferencias respecto a animales</p> <p>Preguntar por los de los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Es de color marrón /blanco... ● Tiene cuatro patas /cola /colmillos... ● (Vive/n) En la selva/ las montañas... ● Come/n peces /carne... ● Mi animal preferido es + nombre. ○ ¿Cuál es tu animal preferido? ● (Es) El/la + nombre. ● ¿Y, el tuyo? 	<p>-Lugares donde viven los animales.</p> <p>-Hábitos alimenticios de los animales.</p> <p>Gramática:</p> <p>-Verbos vivir, comer, cazar en presente de indicativo.</p> <p>-Interrogativas directas precedidas por ¿Cuál...</p>
<p>Lo que hacemos durante el día.</p>	<p>Preguntar e informar sobre la hora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué hora es? ● Es la una ● Son las + numero. ● No lo sé. ○ ¿Tienes hora? ● Si, es/son la/las... + en punto/ menos.../ y ... ○ ¿Qué haces/ hace por la mañana/ tarde/ noche? ● (Por la mañana...) me levanto, desayuno... y voy al colegio... ● Primero + acción, luego + acción... y (después) + acción 	<p>Léxico:</p> <p>-Las horas.</p> <p>-Fracciones: y cuarto, menos cuarto, y media.</p> <p>-Partes del día: por la mañana, por la tarde, por la noche.</p> <p>Gramática:</p> <p>-Forma de situar las acciones temporalmente.</p> <p>¿A qué hora + verbo en presente?</p> <p>-Verbos de acciones cotidianas en presente de indicativo: levantarse, acostarse, desayunar, cenar, comer, volver, ir, ver, jugar, dormirse...</p> <p>-Secuenciadores primero, luego, después...</p>

	Expresar la hora en que se suelen hacer las actividades anteriores.	<input type="radio"/> ¿A qué hora comes/desayunas...? <input checked="" type="radio"/> (Como...) A la una <input checked="" type="radio"/> (Desayuno...) A las ocho y media. <input checked="" type="radio"/> Más o menos a la/las + hora.	Cultura: -Forma de preguntar por la hora.
Lo que nos gusta comer/beber.	Conocer el nombre de alimentos y bebidas. Expresar estados físicos relacionados con la alimentación. Ofrecer/rechazar alimentos	<input checked="" type="radio"/> Tengo (mucho) sed /hambre... <input type="radio"/> ¿Quieres un bocadillo/ una tostada...? <input type="radio"/> ¿Te apetece un zumo/ un vaso de leche...? <input checked="" type="radio"/> Sí, gracias. <input checked="" type="radio"/> Sí, por favor. <input checked="" type="radio"/> Sí, vale. <input checked="" type="radio"/> No, gracias. <input checked="" type="radio"/> No, es que no puedo comer/cerdo/ nada... <input checked="" type="radio"/> ¿Me da-s (un/ una) vaso de agua/ plátano/ una pera/ un trozo de tarta... por favor? <input checked="" type="radio"/> ¿Me da-s un poco más de pan/ ensalada...	Léxico: -Alimentos y bebidas. -Estados físicos (hambre, sed) Gramática: -Uso del verbo querer, apetecer como forma de ofrecer alimentos y bebidas. ¿Quieres.../ ¿Te apetece...? -Verbo dar . Uso del presente como forma de solicitar algo de los demás: ¿Me das...? -Sustantivos contables/ incontables. -Uso del verbo gustar. Contraste gusta/ gustan. -Adverbios: un poco/ mucho/ bastante/ nada/ casi nada... -Formas de expresar acuerdo /desacuerdo: A mi sí/ no.

	<p>Preguntar e informar sobre gustos y preferencias acerca de alimentos y bebidas.</p>	<p>por favor? ● ¿Me da-s otro tenedor/ otro yogurt..., por favor? ○ ¿Te gusta/n los helados /la sandía...? ● Sí, + bastante, mucho, muchísimo. ● No, + nada/ mucho. ● (Pues) a mi sí/ no. ● A mi también/ a mi tampoco. ● (A mí) me gusta-n mucho/ bastante los helados/ la sandía... ● (A mí) no me gusta-n nada/ la verdura/ el pescado...</p>	<p>A mi también/ a mi tampoco.</p>
<p>Las compras.</p>	<p>Pedir información sobre la existencia de algo en una tienda. Pedir productos alimenticios en una tienda. Preguntar el precio de un determinado producto. Pa-</p>	<p>● (Por favor), ¿tiene/n + nombre de producto? ● (Quiero) un/ una chicle/ una bolsa de pipas... ● (Deme) un/ una sobre de cromos/ una goma... ● ¿Cuánto cuesta /cuestan este-a-os-as/ el/la.../ un-una... + producto?</p>	<p>Léxico: -N ° hasta el 10.000. -Nombre de las tiendas. Cosas que se pueden comprar en ellas. Productos alimenticios. Gramática: -Interrogativo ¿Cuánto? Cultura: -El dinero español. El euro. -Horarios comerciales (lectura de los carteles</p>

	gar.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuanto cuesta esto? ● ¿Cuanto es? ○ Son + cantidad ● Tome. 	<p>más usuales: cerrado/ abierto, de + día semana + a + día semana/ de + hora + a + hora.</p>
El barrio.	<p>Orientarse en la ciudad:</p> <p>a) Conocer lugares y recorrido del barrio.</p> <p>b) Solicitar indicaciones para llegar a un determinado lugar.</p>	<p>Léxico:</p> <p>-Espacios de la ciudad y lugares del barrio: calle, plaza, avenida, paseo, colegio, ayuntamiento, polideportivo...</p> <p>Gramática:</p> <p>-Adverbios y expresiones de lugar: al lado de/ enfrente de/ en la esquina de/ a la derecha/ a la izquierda/ cerca /lejos /allí /aquí/ todo recto...</p> <p>-Preposiciones en, entre.</p> <p>-Uso de algunos imperativos para dar instrucciones: gira, toma, cruza, coge...</p> <p>-Uso del verbo estar para preguntar por algo que se presupone conocido por los hablantes:</p> <p>¿Dónde está...?</p> <p>-Preguntas directas con ¿dónde...?</p>	<p>Léxico:</p> <p>-Preguntas directas con ¿dónde...?</p>
Planes e inter-	Hablar del futuro: planes y	<p>○ ¿Que vas a hacer este fin de semana/ este</p>	

<p>cciones para fines de semana o vacaciones.</p>	<p>proyectos.</p>	<p>verano, el lunes...? ● Voy a ir /ver/ jugar... a Madrid/ a mis tíos/ al fútbol... ● Quiero ir/ ver/ jugar... a Madrid/ una película/ al fútbol. ● No sé. A lo mejor voy a casa de mis tíos/ juego al fútbol con mis amigos...</p>	<p>-Fin de semana, vacaciones, Semana Santa, verano, carnaval, Navidad. Gramática: -Uso de Ir + a + infinitivo -Marcadores de tiempo: este fin de semana, este verano, mañana, pasado mañana, el /la + unidad de tiempo + que viene..., el /la próxima /a + unidad de tiempo... -Expresar deseo: Querer + infinitivo</p>
<p>Experiencias pasadas.</p>	<p>Hablar sobre experiencias y actividades pasadas.</p>	<p>○ ¿Qué/ dónde... has hecho/ has estado este fin de semana/ esta mañana...? ● He ido al médico/ he jugado con mis primos/ he ido a Madrid... ● Dormir/ jugar... ● Fui/ estuve... al cine/ en casa de Luis...</p>	<p>Léxico -Marcadores temporales que acompañan al Pretérito Perfecto: hoy, este + mes/ año/ verano... Esta + tarde /semana... Estas + Navidades, vacaciones... -Marcadores temporales de Pretérito Indefinido: ayer/ anoche/ el otro día/ la semana pasada, el mes/ año /verano pasado... Gramática: -Pretérito Perfecto. Morfología -Participios irregulares de algunos verbos (volver, hacer, ver, escribir, ir...)</p>

		<p>-Pretérito Indefinido. Morfología.</p> <p>-Pretérito Indefinido de algunos verbos irregulares (saber, poder, haber, tener, estar, quedar, venir, hacer, decir, traer, ir, dar, ser, ver...)</p> <p>-Contraste Pretérito Perfecto/ Indefinido.</p>
--	--	--

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (12-16 años)

SITUACIÓN	FUNCIONES	EXONENTES FUNCIONALES	LÉXICO, GRAMÁTICA, CULTURA
<p>Tú y yo: damos información personal al profesor, director... y contactamos con otros compañeros.</p>	<p>Saludar/ despedirse en situaciones formales e informales.</p> <p>Dar/ pedir información sobre datos personales referidos a nombre, apellidos, nacionalidad, dirección...</p>	<p>¿Hola + (nombre)? (¿Que tal?)</p> <p>● (Bien/Muy bien ¿y tú?)</p> <p>● ¡Adiós!</p> <p>● Hola/adiós + Buenos días/Buenas tardes/Buenas noches.</p> <p>● ¡Adiós! + hasta luego/ mañana...</p> <p>¿Cómo te llamas?</p> <p>● (Me llamo) + Nombre, (¿Y tú?)</p> <p>¿Cómo te apellidas?</p> <p>● (Apellido)</p> <p>¿De dónde eres?</p> <p>¿ Soy de - país.</p> <p>● Soy + nacionalidad</p> <p>● ¿Dónde vives?</p> <p>¿ (Vivo) En la calle/plaza... + nombre + n.º - piso.</p>	<p>Léxico:</p> <p>-Saludos: Hola/ Adiós Buenos días/ Buenas tardes/ Buenas noches.</p> <p>-Despedidas: Adiós/ Hasta luego/ Hasta mañana...</p> <p>-Deletreo.</p> <p>-Países y nacionalidades.</p> <p>-Números cardinales del 0 al 100.</p> <p>-Números ordinales del 1º al 10º.</p> <p>-Léxico de las direcciones: calle, plaza, paseo, avenida, derecha, izquierda, centro, bajo, ático...</p> <p>Gramática:</p> <p>-Verbos llamarse, ser, vivir y tener en 1ª, 2ª, 3ª pers. de singular.</p> <p>Cultura:</p>

	<p>Deletrear y solicitar que se deletree. Dar/ pedir información sobre la edad.</p>	<p>● Aquí, en + localidad. ○ ¿Tienes teléfono? ● Si, es el + n.º. ● No, (no tengo). ○ ¿Cómo se escribe? ● (deletreo) ○ ¿Cuántos años tienes? ● (Tengo) + n.º + (años)</p>	<p>-Disposición de los números de teléfono en español. -Disposición de las direcciones en español. -Nombres y apellidos españoles.</p>
--	--	--	--

<p>El colegio</p>	<p>Recursos para controlar la información: solicitar la repetición de lo dicho; pedir que se hable más despacio o más alto; preguntar por una palabra/expresión que no se conoce; señalar que no se entiende; solicitar que se escriba algo; verificar que se ha escrito bien; solicitar la pronunciación correcta de una palabra</p> <p>Expresar desconocimiento.</p> <p>Llamar la atención.</p> <p>-Informar sobre pequeños problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Puedes/e repetir, por favor? ● ¿Puedes/e hablar mas alto/despacio, por favor? ● ¿Cómo se dice (<i>salam...</i>) en español? ● ¿Cómo se llama esto (indicando el objeto) en español? ● ¿Cómo se escribe? ● ¿Esta bien asi? ● Si / No, asi no... ● Con b o con v? ● ¿Cómo se pronuncia (...)? ● No lo entiendo. ○ ¿Cómo se llama esto (señalando) en español? ● No lo sé, ● Por favor + Nombre. ● Nombre. ● Profesor/ "Profé"/"Señorita"/"Seño". ● (Nombre) + (yo) no tengo papel/tijeras/libro....) 	<p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Espacios del colegio/instituto: baño, patio, comedor, biblioteca, dirección, secretaria, sala de profesores... -Objetos de la clase: libro, lápiz, goma, bolígrafo, diccionario, cartera, tijeras, papel, pinturas... -Órdenes más usuales en el ambiente de la clases <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pedir permiso: ¿Puedo + Infinitivo? -Uso del Imperativo afirmativa para dar órdenes (nivel receptivo)
--------------------------	--	--	---

	<p>Pedir permiso:</p> <p>Entender y ejecutar ordenes</p>	<p>● Yo, no.</p> <p>● ¿Puedo + ir/salir + al + lugar?</p> <p>● ¿Puedo coger/pedir + objetos?</p> <p>○ Siéntate/Levántate/ estáte quieto/ cállate/ abre el libro/cierra el libro/ven aquí/ señala/ mira/ escucha/ dibuja/pinta/pregunta/ habla/ escribe/ marca... Callad, abrid...</p> <p>○ ¿Queréis callaros/ estaros quietos...?</p> <p>○ Primero + acción... y luego + acción.</p> <p>● ¿Me dejas/ das el-la.../un-una... + objeto.</p>	
<p>Pedir objetos prestados.</p>			

<p>La familia y los amigos</p>	<p>Informar acerca de los datos de los familiares.</p>	<p>¿Cómo se llama tu padre/madre...?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nombre ● Mi padre + nombre y m. madre + nombre <p>¿Cuántos hermanos/as tienes?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● N (Tengo + n °) ● N + hermanos (y n ° hermanas) ● (No tengo) ninguno/a <p>¿Cuántos años tiene tu padre/ madre/ hermanal...?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● N ° ● Mi hermano/a mayor + n° y ella pequeño-a + n° <p>¿Cómo se llama llaman?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nombre ● Uno-a + nombre, otro-a + nombre y (el-lla otro-a) + nombre <p>¿A qué se dedica tu padre/madre?</p> <p>¿En qué trabaja tu padre/madre?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Es + profesión. 	<p>Léxico: -Familia, profesiones, lugares de trabajo.</p> <p>Gramática: - Verbos llamarse, tener, trabajar, ser, vivir, estudiar, llevar, en singular y plural. - Determinantes posesivos mi/tu/mío. - Adjetivos para describir el aspecto de las personas y su forma de ser, colores. - Pronombres demostrativos éste/esta/estos... - Determinantes indefinidos un/una/unos/unas - El género de nombres, adjetivos y determinantes (concordancia).</p>
---------------------------------------	--	---	---

	<p>Presentar a alguien y reaccionar al ser presentado.</p> <p>Preguntar /Dar datos sobre la identidad de otros que aparecen en fotografías.</p> <p>Describir los rasgos físicos y el carácter de una persona.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabaja en + lugar de trabajo ● Esta en paro./ Está jubilado/a. ● (Nombre) Éste/ésta + es + Nombre/ un-una amigo-una amiga mío-a ● ¡Hola! ¿Qué tal? ○ ¿Quién es éste/ésta? ● (Es) mi padre/madre/un amigo mio ○ ¿Cómo es tu + padre/madre/amigo/... + Nombre? ● Es + adjetivo./ Es muy + adjetivo. ● Tiene los ojos/el pelo... + adjetivo/muy + adjetivo ● Lleva + gafas/ barba/ .. ● Es muy/bastante carácter positivo. ● Es un poco + carácter negativo 	<p>-Ser/ Estar para describir.</p>
--	---	--	------------------------------------

<p>La ciudad y el barrio</p>	<p>Situar un lugar en el espacio. Conocer lugares y recursos del barrio.</p>	<p>Léxico: -Espacios de la ciudad. -Lugares del barrio: ayuntamiento, Centro de Salud, polideportivo, instituto, colegio, Servicios Sociales, parque, campo de fútbol, estación de RENFE, metro, parada de autobús...</p>
<p>Orientarse en la ciudad.</p>	<p>a) Preguntar e informar sobre la localización de lugares en el espacio.</p>	<p>Gramática: - Adverbios de lugar: Detrás de/ delante de/ Al lado de/entre... y.../ Enfrente de/en la esquina de/ a la derecha/ a la Izquierda/ tocando/cerca/lejos/ ahí/ allí/ todo recto...</p>
<p>b) Preguntar por la existencia de servicios...</p>	<p>● Perdone/¿el Ayuntamiento..., por favor? ● Perdone/¿dónde está... nombre? ● (Si), en la calle/avenida..., - nombre ● (Si, está) al lado de/ enfrente de... + lugar. ● Ahí/allí...</p>	<p>- Uso de algunos imperativos: gíra/e, toma/e, cruza/e, - Uso de la 3ª persona del verbo</p>
<p>c) Solicitar indicaciones para llegar a un determinado lugar.</p>	<p>● Perdone/¿hay un parque/centro de salud... por aquí cerca? ○ Si, hay uno/a + al lado/enfrente de... + lugar. ○ No, por aquí no hay ninguno/a + (nombre). ● Perdone/¿para ir al ayuntamiento/estación...? ○ Todo recto/ la primera /segunda... a la derecha/ a la izquierda... y luego/ al final de la calle... a la izquierda...</p>	

		<p>○ ¿Ves esa calle/ tienda...? Pues todo recto/ al lado...</p>	<p>haber para preguntar por la existencia de algo. - Tú/ usted.</p>
--	--	---	---

<p>Mi/ su cuerpo</p>	<p>Asociar las distintas partes del cuerpo con su nombre en español. Hablar del dolor y localizarlo en las distintas partes del cuerpo.</p>	<p>○ ¿Que te pasa? ● Me/ le duele (mucho/muchísimo) un poco) + la cabeza /trpa /garganta... / este/a brazo /pierna aquí/por aquí... ● Me/ le duelen + los ojos /las piernas /los riñones... ● ¿Por qué no te tomas - producto/ algo. ? ● ¿Por que no + acción? ● Tengo/ Tiene - fiebre /diarrea /tos /frio/ comunes referidos a estados de calor/ ganas de vomita... ● Estoy /Está + mareado /estreñido/ cansado/ triste</p>	<p>Léxico -Partes del cuerpo. -Enfermedades (tos, gripe, diarrea, estreñimiento...) -Tipología de pruebas médicas (análisis/ análisis de sangre/ de orina/ radiografía...) -Medicación: receta/ capsula, antibiótico, pastilla, inyección, supositorio/ jarabe/ Cucharada/ cucharadita Supositorio/ pomada/ Gotas.</p>
<p>Entender preguntas e instrucciones en exploraciones médicas.</p>	<p>○ ¿Desde cuándo te /le duele /duelen ? ○ ¿Desde cuando vomitas/a, te/ se mareas/a, tiene/ tienes fiebre...? ○ ¿t/ le duele aquí? ● Desde hace + tiempo... ● Desde esta mañana/...</p>	<p>-Léxico de especialidades médicas mas comunes. - Dias de la semana. Meses. Horas. Partes del día. Gramática -Adjetivos: cansado/ malo /nervioso /enférico /triste/ mareado /abierto /cerrado.</p>	

	<p>Entender instrucciones sobre medicación y pruebas.</p> <p>Comprobar que se han entendido las recomendaciones médicas.</p> <p>Pedir citas médicas cara a cara o por teléfono.</p>	<p>○ Desvistete/ tumbate/ abre la boca /respira /tose/ no respire/ e...</p> <p>○ Tiene-s que hacerte /se unos análisis (un análisis de orina... de sangre /una radiografía/ descañar/pasear /hacer deporte /comer sin salir/volver dentro de +tiempo...</p> <p>○ Tiene-s que ir + nombre especialidad médica</p> <p>○ Tómate/ Que se tome + este /estas + nombre...</p> <p>○ Ponte/ Que se ponga esta /estas /estos + sustantivos/gotas...</p> <p>○ Hazte/ Que se haga esta/ este/ estos + prueba</p> <p>○ Tiene/s que tomar una pastilla.cucharada... tres veces al día/ antes de cada comida ...</p> <p>● (Una) pastilla tres veces (al) día, antes (de) las comidas...</p> <p>● Esta cada 8 horas y ésta, una al día...</p> <p>○ Sí/ Dígame.</p> <p>● ¿Quisiera cita para el/ + especialidad médica/ prueba...?</p> <p>● ¿Me da hora/día para el/la doctor-a + apellido</p>	<p>-Verbo: Tener en todas las personas.</p> <p>-Verbo doler: contraste me duele/ me duelen.</p> <p>-Verbo estar + adjetivo.</p> <p>-Determinantes demostrativos.</p> <p>-Hace + cantidad de tiempo (para hablar del tiempo).</p> <p>-Imperativos de los verbos citados (a nivel de comprensión).</p> <p>-Tener que + Infinitivo (Para expresar obligación, necesidad. A nivel de comprensión)</p> <p>-Verbo Querer en presente.</p> <p>Cultura:</p> <p>-Horarios de apertura/ cierre de las farmacias</p> <p>-Formulas para averiguar la farmacia de guardia (cartel/ periódico)</p>
--	---	--	---

	<p>Conocer los horarios de farmacias en España.</p> <p>Conocer la disposición de los prospectos médicos.</p>	<p>¿A las +hora? ¿Esta tarde/ noche? ¿Manana por la mañana/ tarde...?/ ¿El día ...? ¿El día + numero + de + mes, a las + hora ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vale. Gracias. ● Es que el día/ a la s... no puedo ¿Puede ser el día/ a las + hora ? 	<p>-Prospectos médicos: (identificar en ellos marca, composición e indicaciones)</p>
--	--	---	--

<p>La comida/ bebida</p>	<p>Identificar alimentos y bebidas. Conocer el nombre de los espacios y locales para la compra. Distinguir las secciones de un supermercado. Relacionar secciones y productos que se pueden encontrar en ellas. Pedir alimentos y bebidas en tiendas y mercadillos.</p>	<p>¿Qué le/te pongo? ● Me pone/ Me da ● Quiero/ quería...? (cantidad) + producto (que no pese mucho/esté... muy verde-s...</p>	<p>Léxico: -Alimentos/ bebidas/ pesos/ medidas/ Envases/ cantidades... -Tiendas más usuales y léxico referido a los productos que se pueden encontrar en ellas. (supermercado/ mercado/ mercadillo/ pescadería/ frutería/ carnicería...</p>
<p>Identificar un producto. Pedir las cantidades deseadas. Preguntar por el precio/ peso de un</p>	<p>¿De cuáles le/te pongo? ● De éstos/ éstas ● De éstos/ éstas ● De los/las verdes/maduros-as... ¿Cuánto/s te /le pongo?/¿Cuánto/s quieres/quiere? ● Me pone + peso/cantidad, por favor. ● ¿Cuanto vale/ pesa... esta pescadilla. ?</p>	<p>-Los números hasta 1.000.000. -El dinero español. -El euro. Gramática: -Interrogativos ¿Cuánto? -Indefinidos: algo más... un/una... -Adjetivos: último/a -Adverbios: más, menos... -Demostrativos.</p>	<p></p>

<p>determinado producto Pedir y pagar la vez.</p> <p>Pagar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿A cómo va-n/ está-n + producto? ● ¿El último /la última? Por favor? ● Es este/ está/ese/esa señor /señora. ● Soy yo. ● ¿Cuánto es? 	<p>-Verbo valer: 3ª persona de singular y plural.</p> <p>Cultura:</p> <p>-El concepto de oferta en un mercadillo.</p> <p>-Coger número de las máquinas expendedoras/ pedir la vez.</p> <p>-Horarios comerciales</p> <p>.-Lectura de los logotipos más usuales (horario, entrada/ salida, tirar /empujar/ Caja...)</p>
---	---	--

<p>La ropa y las compras</p>	<p>Conocer los nombres de las prendas de vestir. Preguntar por la existencia de productos. Pedir productos. Preguntar por el precio de una prenda de vestir o de unos zapatos. Pedir permiso para probarse una prenda. Pagar.</p>	<p>de vestir, los colores, secciones de resto) grande, ancho/ bonito/ feo, cómodo/ más, menos, bien, mal valer: 3ª persona Verbo llevar. -Pronombres me/ se /lo /la Pronombres demostrativos. -Las tallas y números de zapatos.</p>
-------------------------------------	--	--

<p>Los juegos, deportes y aficiones.</p>	<p>Hacer sugerencias/ Concertar citas.</p> <p>Aceptar o rechazar sugerencias.</p> <p>Proponer alternativas.</p> <p>Manifestar gustos y preferencias.</p> <p>Expresar acuerdo y desacuerdo.</p>	<p>● ¿Quedamos/ salimos... + hoy/ mañana/ esta tarde...?</p> <p>● ¿Jugamos a (+ juego)?</p> <p>● ¿Vamos a + lugar?</p> <p>● Si/ vale/ bueno.</p> <p>● No, no puedo.</p> <p>● No, no puedo. (Es que) Tengo que + infinitivo</p> <p>vo</p> <p>● ¿Por qué no jugamos al + juego /vamos al + lugar...?</p> <p>● (A mi) me gusta/n mucho /muchísimo /bastante + nombre.</p> <p>● (Yo) prefiero...</p> <p>● (A mi) no me gusta/n + nada/mucho + nombre.</p> <p>● Lo/ la /los /las odio.</p> <p><input type="checkbox"/> Desacuerdo:</p> <p>● A mí sí</p> <p>● A mí no.</p> <p><input type="checkbox"/> Acuerdo</p>	<p>Léxico:</p> <p>-Juegos y deportes.</p> <p>Gramática:</p> <p>-Verbos quedar, salir, jugar, ir, venir... en presente de indicativo</p> <p>-Uso del presente de Indicativo para proponer una actividad.</p> <p>-Uso de ¿POR QUÉ NO + Pto- puesta en 1ª persona de plural?</p> <p>-Uso de: Pronombre + verbo gustar + infinitivo</p> <p>-Uso de: Pronombre + verbo gustar + nombrt singular /plural.</p> <p>-Verbos gustar, preferir, encantar, saber, odiar</p> <p>Pronombres objeto indirecto (tónicos y átonos) con preposición</p> <p>Adverbios</p> <p>Muchísimo, mucho, bastante, un poco, nada.</p>
---	--	--	--

	<p>Informar/ preguntar sobre el grado de conocimiento de juegos o deportes.</p> <p>Protestar.</p> <p>Justificarse en juegos y deportes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● A mí también. ● A mí tampoco. ○ ¿Sabes jugar + nombre del juego? ● (Yo) No. ● (Yo) no sé jugar (+ al + nombre del juego) ● (Si) un poco /sólo un poco. ● ¡Dámelo/a! ● Me toca a mí. ● (Estate) quieto /a. ● (Así) No vale. ● Es mío/a. ● ¡Vale ya! ● (Es que) Se me ha caído /escurrido... ● (Es que) No me he dado cuenta. ● (La culpa) ha sido de + nombre... ● (Es que) Me ha/n empujado... 	<p>A mí también, a mí tampoco</p>
<p>Día a día</p>	<p>Reférrise a acciones habituales o del momento presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué haces (los sábados...) por la-s mañana-s/ tarde-s...? ● Juego/veo/ leo... + (con mis amigos/ la tele...) ● Normalmente/ siempre/ a veces/ + leo/juego 	<p>Léxico: La hora/ los días de la semana, las comidas de día: las partes del día</p> <p>Gramática: Verbos en presente</p>

	<p>Situar las acciones temporalmente.</p> <p>Preguntar e informar sobre la hora.</p> <p>Expresar la frecuencia con que hacemos las cosas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● (Por la-s mañana-s...) me levanto, desayuno, y voy al colegio ● Primero acción, luego + acción y (después) + acción ○ ¿Qué haces? ● Estoy + viendo la televisión/viendo un libro... ○ ¿A que hora + te levantas...? ● A la una/ A las + hora (más o menos). ● (muy/ bastante) tarde/ temprano. ○ ¿Qué hora es? ● Es la una ● Son las + hora. ● Si, es/son la/las + en punto/mentos... y... ● A veces/ normalmente/ nunca/ a menudo + me levanto... 	<p>de indicativo regulares/ irregulares (ir, empezar, volver, cenar, salir, hacer)Verbos reflexivos de actividad cotidiana (levantarse/ ducharse/ lavarse, peinarse, cepillarse, acostarse...)</p> <p>-Expresiones de frecuencia: siempre, normalmente, a menudo, a veces, nunca pocas veces, todos los días./semanas..., el los + día de la semana... Adverbios tarde/ temprano /antes de /después de /de... a /desde las hasta las...</p> <p>-ESTAR + Gerundio Contraste Presente/ Estar + Gerundio</p> <p>-Pronombres reflexivos. Conectores: primero, luego, después...</p>
--	---	---	--

<p>Planes o intenciones para fines de semana o vacaciones.</p>	<p>Hablar del futuro: planes y proyectos.</p> <p>Expresar incertidumbre sobre planes y proyectos.</p>	<p>○ ¿Qué vas a hacer este fin de semana/ este verano, el lunes...?</p> <p>● Voy a ir /ver /jugar... a Madrid/ a mis tíos/ al fútbol...</p> <p>○ ¿Qué vas a hacer este verano?</p> <p>● Iré a casa de mis abuelos en Marruecos.</p> <p>● No sé. A lo mejor... voy/iré a casa de mis tíos...</p> <p>● Quiero ir a la playa...</p> <p>○ ¿Vas a ir al cumpleaños de Miriam?</p> <p>● No sé si iré.</p>	<p>Léxico:</p> <p>-Fin de semana, vacaciones, Semana Santa, verano, Carnaval, Navidad...</p> <p>Marcadores que expresan incertidumbre: a lo mejor, no sé...</p> <p>Gramática:</p> <p>-Uso de Ir + a + infinitivo.</p> <p>-Marcadores de tiempo: este fin de semana, este verano, mañana, pasado mañana, el /la + unidad de tiempo + que viene..., el /la próximo/ a + unidad de tiempo...</p> <p>-Expresar deseo: Querer + infinitivo</p> <p>Morfología del futuro simple.</p> <p>-Uso del futuro para referirse a acciones que no están decididas o se tienen dudas sobre su realización.</p>
---	---	---	---

Viaje al pasado	Referirse a acciones y situaciones del pasado:		Léxico:
	a) Hablar del pasado relacionándolo con el momento presente.	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Que /donde has hecho/ has estado este fin de semana/ esta semana...? ● He ido al médico/ he estado en casa de mis tíos/ he jugado con mis primos... ● He estado en casa/ en el cine... ● Dormir/ jugar 	-Marcadores temporales que acompañan al Pre. P. Hoy, ultimamente, este + mes/ año/ verano... Esta + mañana/ tarde /semana ... Estos + días/ meses/ años... Estas + Navidades/ Vacaciones... -Marcadores temporales de P. Indefinido: Ayer /anteayer/ a noche... El otro día... El día + número. La semana pasada... El mes /año/ verano/ pasado. En + año. En + mes. Hace tiempo...
	b) Hablar del pasado sin establecer relación con el presente.	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Donde estuviste ayer/ anoche/ e. otro día el verano pasado...? ● Fui/ estuve al cine/ en casa de Luis... ● Pase las vacaciones en casa de mis abuelos 	Gramática: Pretérito perfecto. Formación de participios -ar/ -er /-ir. -Participios irregulares de algunos verbos (volver, hacer, ver, escribir, ir, decir, poner...) -Pretérito indefinido (morfología de los verbos regulares -ar/-er/-ir, ver-

		<p>era pequeño un Todos los días/ a menudo/ tenía que ir/iba De pequeño dormía/ jugaba mucho/ al Cuando era pequeño no comía nada</p>	<p>estar, querer, venir, Perfecto /Indefinido.</p>
<p>Hablar de nuestra infancia.</p>	<p>Describir lugares, personas y acciones habituales del pasado. Expresar cambios físicos y de personalidad Expresar cambios en los hábitos. Hablar de deseos y gustos en <u>pasado</u>.</p>	<p>temporales todos los días, a muchas/ veces, (cas)</p> <p>regulares e irregulares -Otros marcadores: de cuando imperfecto. -Antes + imperfecto/ ahora</p>	

6.- Guía de recursos.

Manuales de enseñanza de español

Primaria:



- **LOS TROTAMUNDOS. Nivel 1 y 2.**
Marín Arrese, Fernando y Morales Gálvez, Reyes.
Madrid, 1998. De. Edelsa.

- **PASACALLES. Curso de Español para niños. Nivel 1 y 2.**
VV.AA. De. SGEL. Madrid, 1997.

- **ENTRE AMIGOS. Curso de Español para niños. Nivel 1 y 2.**
M^a Luisa Lagartos y otros. De. SGEL. Madrid, 1990.

- **PIDO LA PALABRA. Método de lengua y cultura españolas.**
M.E.C. Secretaría General Técnica. Subdirección de Cooperación Internacional. Madrid, 1992.

- **¡BRAVO, BRAVO!**
VV.AA: De. SANTILLANA. Madrid 1989.

○ **ENCUENTROS.**

VV.AA. De. SGEL. Madrid, 1992. (Curso multimedia compuesto de vídeo/cassettes/libro del alumno.)

○ **UNA RAYUELA. Español Lengua viva.**

Pilar Candela y Gloria Benegas., SGEL. Madrid, 2000.

Está en fase de preparación el proyecto de español para niños *A la una, a las dos, a las tres*, de la editorial Edinumen.

Secundaria:



○ **PLANET@ E.L.E.** Matilde Cerrolaza *et al.*(1998). Madrid, EDELSA.

○ **E.L.E.** Virgilio Borobio. De. SM. Madrid, 1994.

○ **GENTE. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas.** E. Martín Peris y Neus Sans. DIFUSIÓN. Barcelona.

○ **INTERCAMBIO.** Lourdes Miquel/Neus Sans. De. DIFUSIÓN. Madrid, 1990.

○ **RÁPIDO.** Lourdes Miquel/Neus Sans. De. DIFUSIÓN. Madrid, 1994.

- **SUEÑA.** M^a Ángeles Álvarez Martínez *et al* (2000). Madrid. ANAYA.
- **PARA EMPEZAR.** Equipo Pragma. De. EDELSA.
- **ESTO FUNCIONA.** Equipo Pragma. De. EDELSA.
- **FORMULA.** VV.AA. De. SANTILLANA. Madrid, 1990.
- **VEN.** VV.AA. De. EDELSA. Madrid. 1992.
- **VAMOS A VER.** Martín Peris. De. EDI-6. Madrid, 1984.
- **ANTENA.** VV.AA. De. SGEL. Madrid, 1990.
- **CUMBRE.** VV.AA. De. SGEL. 1999.
- **VIAJE AL ESPAÑOL.** VV.AA. De. SANTILLANA. Madrid, 1994.
- **ESPAÑOL 2.000.** VV.AA. DE. Coloquio/ SGEL. 1^a Edición 1981.Renovada en 1991.
- **MÉTODO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS.** Aurora Centellas. EDINUMEN. Madrid, 2000.
- **CURSO DE CASTELLANO PARA INMIGRANTES Y REFUGIADOS.** Fundación Largo Caballero. Madrid. Se puede conseguir en la sede de la Fundación, C/ Antonio Grilo, 10. 28010 Madrid. Tf: 915476179 y 915477990.

- **PROYECTO FORJA. Integración social y laboral de inmigrantes. Lengua Española para inmigrantes.** VV.AA. FOREM. Fundación Formación y Empleo. Madrid, 1998.

Materiales complementarios:



● Juegos:

- Iglesias, Isabel y Prieto Grande, María: **¡Hagan juego!** Edinumen, Madrid, 1998.
Actividades lúdicas que trabajan las cinco áreas de habilidad que integran la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociolingüística y competencia sociocultural.
- López, M^a Rosa et. Al.: **Juguemos en clase.** Materiales lúdicos para dinamizar la clase de español. Editorial, Edinumen, Madrid, 2000.
- López Ruiz, Luis: **Historietas y pasatiempos I y II.** Edelsa, Madrid. Actividades variadas de comprensión de textos, juegos, adivinanzas, pasatiempos.
- Sánchez, Juana y Sanz, Carlos: **Jugando en español.** Langenscheidi, Berlín, 1993.

VV.AA. ¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de ELE.

Editorial Difusión. Barcelona.

El juego de los números.

El juego de los oficios.

El dominó de las horas.

European Language Institute (ELI). Italia, 1996.

¿Español? Sí, gracias.

Más de 1000 palabras ilustradas, con juegos y ejercicios.

European Language Institute (ELI), Italia, 1989.

El español en crucigramas.

European Language Institute. (ELI), Italia, 1989.

Actividades lúdicas para la clase de español.

VV.AA. Madrid, SGEL.

Prácticas interactivas de gramática, vocabulario, expresión oral y escrita...

● **Trabajo de las distintas destrezas:**

Dual. Pretextos para hablar. Palomino, Ángeles EDELSA, Madrid.

De dos en dos. Actividades por parejas para jóvenes estudiantes de inglés. Grupo Eledos. Madrid. Longman.

- ❑ **Actividades comunicativas.** VV.AA.
EDELSA, Madrid.
60 actividades comunicativas y lúdicas.

- ❑ **Palabras, palabras.** Encinar, Ángeles Vocabulario temático. Madrid, Edelsa, 1997.

- ❑ VV. AA.: **Ele. Colección destrezas.** Editorial SM.
 - **Al habla.**
 - **A la escucha.**
 - **Al teléfono.**
 - **Línea a línea.**

- ❑ Miquel, Lourdes y Sans, Neus: **Como suena 1.**
Materiales para la comprensión auditiva. Ed. Difusión.
Barcelona, 1992.

- ❑ Miquel, Lourdes, y Sans, Neus: **De dos en dos.**
Ejercicios interactivos de producción oral. De.
Difusión. Barcelona, 1992.

- ❑ Sonia Eusebio y Zara Fernández: **Escala.**
Ejercicios para trabajar las cuatro destrezas.

● **Lecturas graduadas:**

- ❑ Martín Peris, E. Y Neus Sans. **Gente que lee.**
Novela-cómic de intriga. Editorial Difusión. Barcelona.

Venga a leer: Lecturas graduadas en seis niveles de dificultad.

Editorial Difusión. Barcelona. Series:

- **Almacenes La Española.**
- **Lola Lago, detective.**
- **Hotel Veramar.**
- **Primera Plana.**
- **Aires de fiesta.**
- **Plaza Mayor.**

Colección para que leas: Colección de lecturas graduadas (novelas policiacas, de misterio, etc.) Edelsa. Madrid.

- **El hombre que veía demasiado.**
- **Muerte en Valencia.**
- **Doce a las doce.**
- **¿Dónde está la marquesa?**
- **Lola.**
- **Una morena y una rubia.**
- **Distinguidos señores.**
- **96 horas y media en ninguna parte.**
- **Do de pecho.**
- **Congreso en Granada.**

Lecturas graduadas de español.

VV.AA. Editorial Edinumen.

- Amnesia**
- Paisaje de otoño.**
- El ascensor.**
- Historia de una distancia.**

**Muerte entre muñecos.
Memorias de septiembre.
La biblioteca.
Azahar.
Los labios de Bárbara.
Una música tan triste.
El encuentro.
La cucaracha.**

- Lecturas graduadas de la editorial SM.
VV.AA.

**A simple vista.
Un poco de todo.
Así es Madrid.
El Camino de Santiago.
Tarde de toros.
Barcelona insólita.
Protagonistas.
...etc.**

● **Canciones:**

- VV.AA. **Gente que canta. Canciones para el nivel inicial con versiones en karaoke.** Editorial Difusión. Barcelona.

11 canciones de diferentes estilos (rock, salsa, flamenco, etc.) cuyas letras están graduadas. Incluye las versiones instrumentales para que los alumnos puedan cantarlas poniendo en práctica las estructuras gramaticales estudiadas.

- ❑ **VV.AA. A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español.** Editorial Edinumen, Madrid.
Además de las canciones, incluye material visual para facilitar su comprensión. Ejercicios, notas explicativas de carácter lingüístico o cultural, materiales para ejercitar la escritura...

● **Medios audiovisuales e informáticos:**

- ❑ **El español es fácil. CD- Rom.**
M.E.C. Secretaría de Estado de Educación. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Madrid. 1996.
- ❑ **Camille. Curso Interactivo de español en CD- Rom.**
Editorial Difusión. Barcelona.
Formado por:
 - **Español interactivo.** Nivel básico.
 - **Español en marcha.** Nivel intermedio.
- ❑ Garmendia A. (Coord.) **Gente de la tele. Documentos televisivos en vídeo.**
Editorial Difusión. Barcelona.
Fragmentos de diversos programas y anuncios televisivos con su correspondiente guía de explotación didáctica.
- ❑ VV.AA. **Curso intensivo de español.**
Editorial SGEL.

● **Otros materiales:**

VV.AA. Imaginario. Diccionario en imágenes para niños.

Madrid, Ed. S.M., 1993.

Vocabulario activo e ilustrado del español. Diccionario en imágenes.

SGEL., Madrid, 1996._

Vocabulario activo e ilustrado del español.

Palacios, Rosa María. Madrid, SGEL.

Uso de la gramática española. Júnior.

Palencia, Ramón. EDELSA, Madrid, 2001.

Uso interactivo del vocabulario. Encinar, Ángeles. EDELSA. Madrid.

● **Recursos en Internet:**

Centro virtual Cervantes:

<http://cvc.cervantes.es/foros>

En esta dirección se pueden encontrar cuatro foros. El más interesante para el profesor de español LE. es el **foro didáctico**, un lugar de encuentro a modo de sala de profesores en el que se pueden plantear/ resolver todo tipo de dudas acerca de la enseñanza del Español como L2/LE.

<http://cvc.cervantes.es/aula/>

En el Aula **de lengua** el profesor de español LE puede encontrar materiales didácticos para trabajar vocabulario en diversos niveles (los alimentos, la familia, los colores...), muestras de lengua oral, ejemplos de exámenes para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y diversos tipos de juegos y pasatiempos agrupados en cuatro niveles de complejidad.

Formación del Profesorado:



- DCB. Área de Lenguas Extranjeras. Primaria y Secundaria. Ministerio de Educación y C. 1992.
- ZANÓN, J. (1993): Claves para la Enseñanza de la Lengua Extranjera. 2º Ciclo de Primaria. Madrid. Ministerio de Educación y C.
- VALE, D. y FEUNTEUN, A. (1998): Enseñanza de inglés para niños. Guía de formación para el profesorado. Madrid. Cambridge University Press.
- HALLIWELL, S. (1993): La enseñanza del Inglés en la Educación Primaria. Longman.
- RIBÉ, R. & VIDAL, N. (1998). La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria. Madrid. Longman.

- BELLO, P (*et al.*), (1990): Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos. *Madrid*. Santillana. Col. Aula XXI.
- ALONSO, E. (1997): ¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo? Madrid. Edelsa. Colección Investigación Didáctica.
- VV.AA. Profesor en acción 1,2 Y 3. Edelsa. Col. Investigación didáctica. Madrid.
- ZANÓN, J (1992): “Cómo no impedir que los niños aprendan inglés” En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n ° 16:93-110.
- VV.AA. (1994) “Aspectos metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras” .en *Comunicación, Lenguaje y Educación*. N ° 24.
- VV.AA. (1990): *La enseñanza de lenguas extranjeras*. Monográfico de *Comunicación, Lenguaje y Educación*. N ° 7-8.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (Ed.) Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos Tiempo Libre. Colección Expolingua. (IV volúmenes).
- FERNÁNDEZ, S. (*et al.*) (1994). El español en la escuela elemental. Roma. Consejería de Educación. Embajada de España. M.E.C.

- LLOBERA, M. (*et al.*) (1995) Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid, Edelsa.
- SLAGTER, J.P. (1979): Un nivel umbral. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- PORCHER, L. (*et al.*) (1980): Adaptation de “Un niveau-seuil” pour des contextes scolaires. Estrasburgo. Conseil de L’Europe.
- LITTLEWOOD, W. (1996): La enseñanza comunicativa de idiomas. Madrid. Cambridge University Press.
- BELART, Mercé y RANCÉ, Lluïsa (1995) : Nivell Llindar per a escolars de 8 a 14 anys. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d’ Ensenyament.
- GUILLÉN, C. Y CASTRO, P. (1998): Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera. Madrid, La Muralla, 1998.
- SANTOS GARGALLO, I (1999): Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid, Arcolibros, 1999.
- BARALO, M. (1999): La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid, Arcolibros, 1999.
- COLL, J. et al: Actos de habla de la lengua española. Madrid, Edelsa.

- ÁLVAREZ, M^a A. et al (2001): Diseño curricular del español como lengua extranjera. Madrid, Anaya, 2001.
- RICHARDS, J & RODGERS, T (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press, Madrid, 1998.
- VILLALBA, F. et al (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Ministerio de Educación y C. Madrid, 1999.

7.- Glosario.

- Adquisición/ aprendizaje: Términos que hacen referencia los distintos procesos y mecanismos utilizados para aprender una lengua. El primero, característico de los *procesos naturales*, se realiza mediante la activación de mecanismos innatos y, por tanto, *inconscientes*. El aprendizaje, al contrario, se da en contextos de instrucción formal, o cuando el aprendiz intenta interiorizar la lengua con recursos que suponen una atención consciente y reflexiva.
- Distancia psicológica: Relación que establece el individuo que aprende una nueva lengua con el grupo de hablantes nativos de la misma. Los factores que determinan la proximidad o alejamiento con respecto al grupo social de hablantes, son de carácter afectivo e implican problemas como: el choque de lenguas, de culturas, la motivación y la permeabilidad del ego.

Distancia social:	Relación que establece el individuo como miembro de un grupo social con otro grupo social cuyos miembros hablan una lengua diferente. Esta relación está determinada por factores sociológicos como: dominación/subordinación, asimilación / aculturación / preservación, encerramiento...
Evidencia negativa:	Ausencia de corrección de los errores que comete el niño por parte de los adultos que le rodean.
Foreigner talk:	“Habla para extranjeros”. Habla simplificada que utiliza el hablante nativo cuando actúa con alguien que desconoce su lengua y que se caracteriza por: una pronunciación más clara, un ritmo más lento, estructuras sencillas y vocabulario común.
Gramática Universal (GU)	Módulo genético independiente, especificado para la adquisición del lenguaje. Según las corrientes innatistas, es parte de la dotación biológica de todo individuo y tiene como función guiar el análisis de los datos lingüísticos, seleccionando los más relevantes en cada momento.
Input:	Estímulo lingüístico que llega al aprendiz sobre el que se realiza el

	análisis de la nueva lengua. El estímulo puede ser <i>natural</i> , cuando procede directamente de contextos reales o <i>manipulado</i> , cuando se confecciona expresamente para fines didácticos.
Interlengua (IL):	Sistema lingüístico particular de los aprendices de idiomas que varía en función del distinto nivel de dominio de la nueva lengua.
Internalización:	Interiorización/ asimilación de los conocimientos que se van teniendo sobre la nueva lengua y que, al entrar a formar parte del sistema adquirido se automatizan.
Lectura extensiva.	Lectura atenta y crítica de un texto.
Lengua Materna (LM):	Lengua que normalmente se aprende en primer lugar durante los primeros años de vida. También hace referencia a la lengua en la que se realizan la mayor parte de las interacciones comunicativas cotidianas y en la que, por tanto, se tiene una mayor seguridad.
Lengua Objeto:	Lengua que se quiere aprender tanto en contextos formales como informales.
Lengua Segunda (L2):	Lengua que se aprende además de la propia, generalmente en una situación de inmersión natural.

Monitorización:	Estrategia de atención consciente a las formas de los enunciados que se emiten. Implica un mayor grado de control sobre la producción debido a razones contextuales o psicológicas.
Pidgin:	Habla reducida y simplificada utilizada por personas que hablan diferentes lenguas para poder comunicarse entre sí.
Scanning:	Lectura rápida y selectiva de un texto en busca de una información concreta.
Skimming	Lectura rápida y superficial de un texto, pasando la vista sobre el conjunto de la página.

8.- Bibliografía

- AGUIRRE, *et all*, (1996-1998): Estudio comparativo entre la adquisición del español como L1 y la adquisición del español como L2 para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes”. CIDE
- ALONSO, I (1997): “*Cómo mejorar la comprensión lectora/ auditiva en el aprendizaje de una L2: las teorías del conocimiento previo*”. En Frecuencia L. n ° 4. Págs. 13-20.
- AUSTIN, J. (1992): *Cómo hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires Paidós.
- BACHMAN, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- BIALYSTOK, E. (1978) “A theoretical model of second language learning”. *Language Learning*, Vol.28, 1,
- C.Coll y E. Valls, (1992:84) “El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos” en
- CANALE, M. y SWAIN, M (1980). “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing” *Applied Linguistics*. Vol.1,1: 1-47

- CASTRILLO, J.M. (1993): Materiales didácticos. Lengua extranjera. 4º curso de enseñanza secundaria obligatoria. Ministerio de Educación y C., Madrid, 1993.
- CASTRILLO, J.M. (1995): Materiales didácticos. Lengua Extranjera. Ministerio de Educación y C. Madrid, 1995.
- Coll et al.
- COLL, C(1987) *Psicología y Curriculum*. Barcelona. Paidós.
- CORDER, S.P.(1967) "La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua", en J.M.Liceras (comp.) 1992.
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación acción en educación*, Madrid. Morata.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. OUP. Oxford, 1985.
- ESTAIRE, S y ZANÓN, j. (1990): "*El diseño de unidades mediante tareas: principios y desarrollo*". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n º 7-8, 1990.
- ESTAIRE, S.(1990)"*La programación de unidades didácticas a través de tareas*". En *Cable*, n º 5, Difusión, abril de 1990, págs. 28-30.
- FERNANDEZ, S. (1993): *Leer. Español Lengua Extranjera. Cuadernos de Roma. Consejería de Educación/Embajada de España. Roma, 1993.*
- FERNANDEZ, S. (1994): *Escribir. Español Lengua Extranjera. Cuadernos de Roma. Consejería de Educación/Embajada de España, Roma, 1994.*

- FERNANDEZ, S. (1996): Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija (UNNE), 1996.
- FERNANDEZ, S. (1997): Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Edelsa, Madrid, 1997.
- GIMENO (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ed. Morata.
- GIOVANNINI, A et al (1996): Profesor en acción 3. Destrezas. Edelsa, Madrid, 1996.
- GOMEZ P. Y MARTÍN, M^a (1990): “La expresión escrita: de la frase al texto”. En Bello et al. (1996)
- GRICE; H.P.(1975): “Logic and conversation” en P. Cole y R. Morgan, (eds.), 1975.
- HALLIWELL, S. (1993): La enseñanza del inglés en la Educación Primaria. Longman. 1993.
- HATCH, E. (1978): “Discourse analysis and second language acquisition”, en Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley, Newbury House.
- HOLEC, H.(1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris. Hatier.
- HYMES, D.H (1995): “Acerca de la competencia comunicativa” en M. Llobera et al. *Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía.

- HYMES, D.H (1995): "Acerca de la competencia comunicativa" en M. Llobera *et al. Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía.
- INSTITUTO CERVANTES, (1994): La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares, 1994.
- KRASHEN, S (1977): "The monitor model for second language performance" En Burt & Dulay & Finocchiaro (eds.), *Viewpoints on English as second language*. Nueva York, Regents.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1994): *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- LONG; M. (1985). "The desing of classroom second language acquisition: towards tas-based language theaching" En K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds), (1985)
- MANCHÓN RUIZ, R.M ^a (1993): "Las estrategias del aprendiz de una L2: el estado de la cuestión" En R.M ^aManchón y A. Bruton (eds), 1993.
- MARTÍN PERIS, E (1991): "La didáctica de la comprensión auditiva" En Cable, n ° 8, págs. 16-26.
- MARTÍN PERIS, E (1993): "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias" en L. Miquel y N. Sans (eds). 1993.

- MARTÍN PERIS, E. (1988) “La enseñanza de los idiomas modernos: de los contenidos a los procesos”. En *Cable* nº1-16-25
- MARTÍNEZ, A. *et al.* (1992): *Propuesta de secuencia lenguas extranjeras. Primaria*. Madrid. MEC y Editorial Escuela Española S.A.
- MARTÍNEZ, A. Y VALCÁRCEL, M. *et al* (1993): “*Propuesta de secuencia de lenguas extranjeras. Secundaria*. MEC y Editorial Escuela Española, S.A. 1993.
- MATTE BON (1987): “Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical” en L. Miquel y N. Sans. *Coord. Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Ministerio de Cultura.
- MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Madrid. Difusión
- MENDOZA, A. *et all.* (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid. Akal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y C. (1992). *Diseño Curricular Base. Área de Lengua Castellana y Literatura. Primaria y Secundaria*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y C. (1992): *Diseño Curricular Base. Área de Lenguas Extranjeras. Primaria*. Madrid, 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y C. (1992): *Diseño Curricular Base. Área de Lenguas Extranjeras. Secundaria*. Madrid, 1992.

- MIQUE, L. y SANS, N. (1993): "Estrategias de explotación de elementos culturales en materiales de enseñanza de lenguas extranjeras" en Manchón y Bruton (eds.) *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*.
- MIQUEL, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza del E/le a inmigrantes y refugiados" en *Didáctica (lengua y literatura)* 7. Madrid. Servicio de Publicaciones de la UCM.
- NAUTA, J. P. (1987): "Lengua hablada y producción oral". En L. Miquel y N. Sans (eds.) *Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Ministerio de cultura.
- NUNAN, D. (1989): *Task for the Communicative Classroom*. Cambridge Language Library, CUP, 1989.
- O'MALLEY, J:M: & CHAMOT, A.U (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1990.
- PALENCIA, R. (1990): "*La evaluación como diagnóstico y control*". En Bello et al. Santillana, Madrid, 1996. Págs.221.
- POZO, J.I. (1992): "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos" en Coll, C et al. (1992) *Los contenidos en la Reforma*. Madrid. Santillana. S.A.
- PRABHU, N.S. (1987) *SECOND Language Pedagogy*. Oxford. OUP.1987.
- RAVENA, M. (1990): "*La expresión oral: teoría, tendencias y actividades*". En Bello (et al.), 1996.

- REYES, G. (1994): *La pragmática lingüística*. Barcelona. Montesinos Editor.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, Sucursal en España.
- RILEY, P. (1981): "Towards a contrastive pramalinguistics" en Fisiak (ed.). *Constractive linguistics and the language teacher*. Oxford, Pergamon.
- SCHUMANN, J (1976): "Second language acquisition: the pidginization hypothesis" en *Language Learning*, Vol. 26, 2
- SMITH, D.M. (1972): "Some implications for the social status of pidgin languages" En Smith, P & Shuy, R. (eds.), *Sociolinguistics in cross-cultural analysis*. Washington, Georgetown University Press.
- SPOLSKY, B (1992) "Bilingüismo" en Newmeyer, F. comp. *Panorama de la lingüística moderna, IV*. Madrid. Visor.
- TITONE, R. (1983): *Psicodidáctica*. Madrid. Narcea.
- VYGOTSKY, L (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- WIDDOWSON, H.G. (1984) *Explorations in applied lingüístis, 2* Oxford, Oxfor Univesity Press.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid. Cambridge University Press.



**Consejería de Educación
y Universidades**