

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

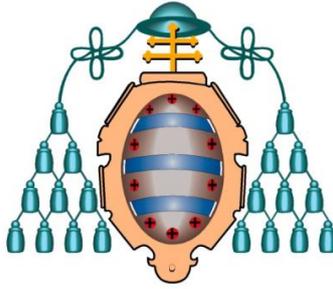
Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

*La enseñanza de español a inmigrantes  
no alfabetizados:  
Programación de un curso de nivel inicial*

**AUTORA:** M.<sup>a</sup> Victoria Aguirre García de la Noceda

**TUTORAS:** Isabel Iglesias Casal y María Jesús Llorente Puerta

**Oviedo, Junio de 2014**



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

---

***La enseñanza de español a inmigrantes  
no alfabetizados:  
Programación de un curso de nivel inicial***

---

**AUTORA:** M.<sup>a</sup> Victoria Aguirre García de la Noceda

**TUTORAS:** Isabel Iglesias Casal y María Jesús Llorente Puerta

Fdo.: M.<sup>a</sup> Victoria Aguirre

Fdo.: Isabel Iglesias

Fdo.: María Jesús Llorente



Universidad de Oviedo

## PORTADA

### Máster en Español como Lengua Extranjera

**Asignatura:** Trabajo Fin de Máster

**Profesor:** Isabel Iglesias Casal y María Jesús Llorente Puerta

**Fecha de entrega:** 20 de junio 2014

**Título del trabajo:** La enseñanza de español a inmigrantes no alfabetizados

**Nombre del alumno:** M.<sup>a</sup> Victoria Aguirre García de la Noceda      **DNI:**

**Teléfono de contacto:**

**E-mail:**

#### **Sobre el plagio**

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo y en la asignatura.

*(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)*

#### **Declaración**

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado en mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma  
M.<sup>a</sup> Victoria Aguirre

Fecha  
20 junio 2014

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>I. CUESTIONES PRELIMINARES</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Inmigrantes en Asturias</b>	<b>3</b>
1.1.1 Inmigración en España	4
1.1.2 La situación de los inmigrantes en Asturias	5
<b>1.2 Necesidades básicas de los inmigrantes</b>	<b>6</b>
<b>II. ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA A INMIGRANTES NO ALFABETIZADOS</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Cambios en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes en España</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Factores que influyen en la enseñanza de español</b>	<b>14</b>
<b>2.3 Cómo enfocar la enseñanza de lenguas extranjeras a inmigrantes</b>	<b>17</b>
2.3.1 Cuestiones previas	17
2.3.2 Nuevas líneas de trabajo y propuestas de actuación	19
<b>2.4 Alfabetización en la enseñanza de español a inmigrantes</b>	<b>22</b>
2.4.1 Definición y niveles de alfabetización	22
2.4.2 Cuándo comenzar la alfabetización	25
2.4.3 Métodos de alfabetización	27
<b>2.5 Materiales para la enseñanza de español</b>	<b>29</b>
2.5.1 Cómo deberían ser los materiales	29
2.5.2 Manuales	32
<b>III. PROGRAMACIÓN DE UN CURSO</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Objetivos</b>	<b>35</b>
3.1.1 Objetivos generales	35
3.1.2 Objetivos específicos	35

<b>3.2 Contenidos</b>	<b>36</b>
3.2.1 Referidos a conceptos	<b>36</b>
3.2.2 Referidos a procedimientos	<b>40</b>
3.2.3 Referidos a actitudes	<b>41</b>
<b>3.3 Tabla de contenidos</b>	<b>43</b>
<b>3.4 Actividades</b>	<b>58</b>
3.4.1 Actividades de enseñanza/aprendizaje oral	<b>58</b>
3.4.2 Actividades de lecto-escritura	<b>61</b>
<b>3.5 Evaluación</b>	<b>62</b>
3.5.1 Evaluación de la competencia oral	<b>62</b>
3.5.2 Evaluación de la competencia lecto-escritora	<b>66</b>
3.5.3 Autoevaluación de la actividad docente	<b>67</b>
<b>IV.BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>71</b>
<b>V.ANEXO</b>	<b>76</b>

## INTRODUCCIÓN

Cada día llegan miles de inmigrantes a nuestro país en busca de un futuro mejor para ellos y los suyos. Con el fin de ayudarles en el proceso de integración, las instituciones gubernamentales desarrollan programas como el que compete a este trabajo y que se refiere a la enseñanza de español a inmigrantes. Comunicarse en el idioma del país de acogida es importante para cualquier extranjero, y mucho más para un inmigrante que lo necesita para adaptarse al sistema educativo, en el caso de niños y jóvenes, o para acceder y promocionar en el mercado laboral, en el caso de los adultos.

Las instituciones y los especialistas que se dedican a esta materia han trabajado con gran esmero en la formación del profesorado y en crear materiales enfocados directamente a este público. A pesar de ello, no siempre aquellos que se dedican a esta enseñanza tienen formación específica, ni criterios suficientemente fundamentados para realizar una adecuada selección de los materiales más eficaces. Estos inconvenientes se acrecientan cuando el grupo meta de nuestras clases no se encuentra alfabetizado, ya que, como dice Lourdes Miquel (1994:5), «los profesores [...] no sabemos enseñar sin recurrir a la lectura y a la escritura». Será, pues, en este grupo en el que centraremos nuestro trabajo.

En el periodo de prácticas de este máster pudimos colaborar dando clases de español con Accem Asturias<sup>1</sup>, ONG dedicada a la ayuda a inmigrantes y refugiados, dando clases de español a personas pertenecientes a este colectivo. Durante esta etapa

---

<sup>1</sup> Más información sobre la entidad en [www.accem.es](http://www.accem.es)

fuiamos partícipes de las motivaciones y las dificultades que deben afrontar dichos aprendientes, y nos interesamos en buscar el mejor método para facilitarles el aprendizaje de la lengua.

Por consiguiente, el objetivo de este trabajo será, por un lado, investigar cuál es la situación actual de la enseñanza de español a inmigrantes, y en especial a los no alfabetizados, y, por otro, diseñar una programación de un curso de nivel inicial para este grupo meta.

En primer lugar, describiremos brevemente cuál es la situación de los inmigrantes en Asturias, con una mención a la historia de las migraciones en España, mediante la que esperamos que quede claro a quién nos referimos cuando hablamos de “inmigrantes”, y cuáles son las necesidades que precisan cubrir y, con respecto a las mismas, adaptar nuestras clases de español.

En segundo lugar, trataremos los avances en la enseñanza de español a inmigrantes desde que se empezaron a tomar las primeras medidas hasta nuestros días, qué factores influyen en ella sobre los que debemos apoyarnos a la hora de plantearnos un curso del idioma, cómo creemos que se debe enfocar dicha enseñanza bien para cualquier grupo de inmigrantes, bien para aquellos que no están alfabetizados, y cómo se han ajustado los manuales a tales condiciones.

En cuanto a la programación, proponemos utilizar un método comunicativo en el que se trabajen, sobre todo, las destrezas orales, pero sin olvidar la adquisición de las habilidades lecto-escritoras fundamentales para adaptarse a la sociedad española y sus exigencias, como son saber leer y escribir el nombre propio y los apellidos o entender señales icónicas. Por supuesto, esperamos que esta programación que vamos a diseñar (y la unidad didáctica que figurará en el Anexo) pueda ser utilizada por cualquier persona que se encuentre con un grupo meta como el planteado por nosotros, adaptando el material según las necesidades del alumnado y el contexto de la enseñanza.

## **I. CUESTIONES PRELIMINARES**

En este capítulo nos interesa realizar una breve investigación previa a ciertos aspectos que afectarán a nuestro trabajo. Para ello, dividiremos este apartado en dos secciones que creemos necesario conocer antes de ponernos a trabajar en el tema de la enseñanza de español.

En el primer punto revisaremos algunos datos sobre la inmigración en España y, concretamente, en Asturias. A partir de este estudio pretendemos conocer quiénes serán nuestros estudiantes, con lo que podremos acomodar nuestras enseñanzas a las características del grupo.

En segundo lugar, realizaremos un análisis con el que pretendemos descubrir cuáles son las necesidades básicas de los que serán nuestros aprendientes (y de los inmigrantes en España casi en general) y adaptar nuestra materia de manera que podamos ayudarles a superar las situaciones de mayor dificultad que deban afrontar cuando llegan a nuestro país.

### **1.1 Inmigrantes en Asturias**

Antes de poder hablar de datos sobre inmigración es importante concretar qué entendemos por inmigrante e inmigración, ya que muchas veces tenemos una idea

bastante incompleta construida a partir de experiencias personales muy limitadas o por las informaciones parciales de los medios de comunicación.

Al hablar de inmigrantes hay quienes lo hacen cargados de prejuicios, de tópicos y malentendidos que rodean a la inmigración (García Mateos, 2008: 43):

El desconocimiento mutuo de sus lenguas, culturas, itinerarios, deseos, maneras de expresarse y de aprender, hace crear sobre ellos todo tipo de estereotipos como: son analfabetos, no se saben adaptar, no viven como nosotros o si vienen aquí que hagan lo que ven por eso de que “adonde fueres lo que vieres hicieres”.

Sin embargo, la inmigración siempre es un fenómeno multicausal con motivaciones muy diversas, en el que, los que emigran, suelen ser las personas más fuertes, más jóvenes, las más emprendedoras de su comunidad. Así pues, no debemos juzgar este fenómeno sin conocer cada situación de manera individual.

### **1.1.1 Inmigración en España**

Uno de los cambios más trascendentales que se ha producido en la sociedad y en la economía española en las últimas décadas ha sido pasar de tener un importante saldo migratorio negativo, por predominar las emigraciones, a tener un elevado saldo migratorio positivo, por ser superiores las inmigraciones.

Después de la crisis de los 70, que cortó el proceso emigratorio de trabajadores españoles a Europa, se inició el retorno de parte de antiguos emigrantes; a partir de mediados de los 80 se produjo un cambio sustancial en el proceso migratorio español, al ganar protagonismo el fenómeno de la inmigración de extranjeros a España, que se caracterizó por su retraso y por la intensidad de su crecimiento, especialmente a partir de 1997.

En la actualidad, según los últimos datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística, a fecha del 30 de junio de 2013, el número de extranjeros residentes (de manera legal) en España asciende a 5.503.977, de los que poco menos de la mitad (49,11%) son de Régimen Comunitario<sup>2</sup>, y el 50,89% restante son de Régimen

---

<sup>2</sup> El Régimen Comunitario es el régimen jurídico de extranjería que se aplica a los nacionales de países de la Unión Europea y de los países de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC, constituida por Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza), así como a sus familiares y los familiares de españoles que sean nacionales de terceros países.

General<sup>3</sup>. Según estos datos, la población inmigrante ha aumentado un 0,51% (14.192 extranjeros más) en el último año.

España se ha convertido con el paso de los años en el noveno país de la Unión Europea con mayor porcentaje de inmigrantes. Además, a nivel mundial, España es el décimo país que, en números absolutos, posee más inmigrantes en su territorio, por detrás de Estados Unidos, Rusia, Canadá, Francia o el Reino Unido.

### 1.1.2 La situación de los inmigrantes en Asturias

Respecto a la situación en Asturias, siguiendo los datos recogidos por el *Padrón Municipal*<sup>4</sup> a fecha del 1 de enero de 2013, nos encontramos que, de un total de 1.068.165 habitantes registrados en la comunidad, tan solo un 4,53 % de la población (48.394 habitantes) es de origen extranjero. Por otro lado, Asturias resulta ser la segunda comunidad española que mayor incremento de población inmigrante ha registrado desde 2008 (15,2%).

Esta población se concentra en las regiones donde hay mayor dinamismo económico y, por tanto, necesidad de mano de obra. Así pues, podemos ver que la mayoría de estos inmigrantes se encuentran en Oviedo (15.834 residentes extranjeros), seguida de Gijón (12.997), y, con mucha menos población inmigrante, Avilés (3.445); el resto de municipios oscilan entre un poco más de 1.000 habitantes y ninguno.

Cuando se encuestó a estos inmigrantes sobre sus motivos para venir a Asturias quedó registrado, según la Encuesta Nacional de Inmigrantes de 2007<sup>5</sup>, que, entre ellos, los más alegados figuran la reagrupación familiar y, como en el caso del resto de

---

<sup>3</sup> El Régimen General es el régimen jurídico que se aplica a los nacionales de terceros países, salvo que por razón de parientes les sea de aplicación el Régimen Comunitario.

<sup>4</sup> El **Padrón municipal** es el registro administrativo donde constan los vecinos del municipio. Su formación, mantenimiento, revisión y custodia corresponde a los respectivos ayuntamientos y de su actualización se obtiene la Revisión del Padrón municipal con referencia al 1 de enero de cada año, que es aprobada por el Gobierno a propuesta del INE, tras el informe favorable del Consejo de Empadronamiento.

<sup>5</sup> La Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 está dirigida a investigar las características demográficas y sociales de los nacidos en el extranjero, así como sus itinerarios migratorios, historia laboral y residencial, relaciones familiares y con el país de origen y relaciones en la sociedad española. La ENI-2007 pone especial énfasis en la investigación de las relaciones sociales y redes personales vinculadas al hecho migratorio. Es una encuesta de propósito general y amplísima temática y la primera gran encuesta sobre los recientes flujos migratorios que abarca todo el territorio nacional y todos los colectivos de inmigrantes, considerando como tales a los nacidos en el extranjero, con 16 años o más, y residentes en viviendas familiares en España en el momento de la encuesta.

España, la calidad de vida y el empleo. No debemos olvidar a aquellos inmigrantes que han llegado a nuestras costas en busca del descanso merecido tras su jubilación, y que no dejan de formar parte de este colectivo.

Por tanto, no es el trabajo lo que más motiva la llegada a nuestras costas como se piensa. Aunque es esta segunda razón la que preocupa más a los nacionales, que los inmigrantes lleguen a quitarles el trabajo, en la mayoría de los países de destino, la distribución ocupacional de los trabajadores migrantes varía notablemente de la de los no migrantes, lo que indica que unos y otros no compiten entre sí en el mercado de trabajo. Además, ya que el empleo a extranjeros se ha concentrado en sectores donde la oferta de mano de obra nacional era escasa, el flujo migratorio ha contribuido al desarrollo de estos: construcción, agricultura, hostelería, hogar, entre otros; ayudando a que pequeñas empresas españolas continuaran con su actividad. Esto se traduce en que, en general, contribuyeron positivamente en el estado de bienestar de España.

Por último, debemos tener en cuenta que, dentro del grupo de extranjeros residentes en España, se incluye a los solicitantes de asilo político, que no se encuentran en nuestro país por los mismos motivos por los que se pueden encontrar los anteriores, sino que ha demandado previamente protección y permiso de residencia en un país extranjero. El número de solicitantes de asilo en Asturias llega a la cantidad de 9, siendo Siria el país del que más asilados llegan a la Comunidad Autónoma.

## **2.1 Necesidades básicas de los inmigrantes**

Es fundamental que los alumnos vean que lo que aprenden tiene una utilidad tanto en el presente como en el futuro de su vida. Para conseguir esta finalidad es necesario partir del análisis de la realidad y de sus necesidades de forma que el alumno se implique en el proceso de aprendizaje y aprenda aquello que le es preciso conocer.

Hay que tener en cuenta que estas necesidades suelen resultar dinámicas y evolucionar constantemente, es decir, no resultarán las mismas a la llegada al país que cuando ya lleven un tiempo. Sin embargo, al igual que Lourdes Miquel (1995:247) y Abadía *et alii* (2012:52), podemos concluir que, entre las necesidades básicas más demandadas, figuran las siguientes:

a) **Documentación:** Una necesidad básica que presentan las personas inmigrantes es obtener un permiso de residencia que les permita permanecer legalmente en España. Existen dos tipos de permisos de residencia: el permiso de residencia temporal es la situación que autoriza a permanecer en España por un período superior a 90 días e inferior a cinco años; el permiso de residencia de larga duración autoriza a residir y trabajar en España indefinidamente, en las mismas condiciones que los españoles.

b) **Empadronamiento:** El hecho de estar empadronado facilita, hasta el momento, la satisfacción de muchas de las necesidades que presentan las personas inmigrantes, puesto que constituye un elemento fundamental para acceder tanto a la asistencia sanitaria y educativa como a los diferentes recursos sociales existentes. Es necesario también para obtener el permiso de residencia, solicitar la nacionalidad española o viviendas de protección oficial.

c) **Vivienda:** La vivienda constituye una necesidad básica para el conjunto de la población y se considera un derecho reconocido en el artículo 47 de la Constitución Española de 1978<sup>6</sup>. Para las personas inmigrantes el acceso a la vivienda no resulta siempre un camino fácil, ya que en muchas ocasiones es necesario tener cubiertas las necesidades de empleo o de situación legal en el país para poder acceder o mantener la vivienda.

d) **Empleo:** El empleo constituye una de las principales necesidades que presenta la población inmigrante. Además de ser uno de los requisitos para la obtención del permiso de residencia, se configura como un elemento fundamental de integración social y canal básico para la obtención de recursos económicos y sostenimiento familiar.

La mayoría de la población migrante, sale de su país en busca de nuevas oportunidades que permitan mejorar su calidad de vida, debido a que las circunstancias económicas de su comunidad de origen no le permiten obtener la satisfacción de sus necesidades básicas.

---

<sup>6</sup> “Todos los españoles tienen derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada. Los poderes públicos promoverán las condiciones necesarias y establecerán las normas pertinentes para hacer efectivo este derecho, regulando la utilización del suelo de acuerdo con el interés general para impedir la especulación”. (Constitución Española, Art. 47)

e) **Educación:** La escolarización es un derecho y un deber<sup>7</sup>. Todos los menores entre los seis y los dieciséis años como mínimo tienen el derecho y el deber a la educación en las mismas condiciones que los menores nacionales, independientemente de su situación administrativa, derecho que comprende el acceso a la enseñanza básica gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

Esta escolarización de los menores supone en ocasiones una dificultad para los padres, debido a los problemas de comunicación en el idioma, a la falta de formación para ayudar a sus hijos a la realización de ciertas tareas... Por eso resulta el refuerzo escolar una de las necesidades que presentan algunos de los menores extranjeros.

f) **Sanidad:** El acceso al sistema sanitario es una de las necesidades más básicas de la población. Sin embargo, con la modificación del artículo 3 ter del *Real Decreto de Ley 16/2012*<sup>8</sup>, los inmigrantes en situación irregular solo pueden acceder a ella en caso de urgencia. En muchos casos, se puede llegar a tener los mismos derechos que un español, con el único requisito de realizar el alta en el padrón del municipio donde reside, independientemente de la situación legal, pero, desgraciadamente, no es el caso de todas las comunidades autónomas.

g) **Aprendizaje del idioma:** El aprendizaje del español o de las lenguas oficiales de un territorio es fundamental para las personas migrantes porque la lengua representa el principal vehículo de comunicación interpersonal, posibilita la autonomía e independencia propiciando las relaciones sociales y la integración en el entorno. Constituye un elemento indispensable que debe promoverse, propiciarse, atenderse y plantearse como requisito integrador. Además, capacita a la persona con un recurso inigualable para la convivencia, la comprensión del medio sociocultural en el que vive o el entendimiento de sus derechos y deberes comunitarios.

---

<sup>7</sup> “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.” (Constitución española. Capítulo segundo. Artículo 27, punto N° 1)

<sup>8</sup> «Artículo 3 ter. *Asistencia sanitaria en situaciones especiales.*

Los extranjeros no registrados ni autorizados como residentes en España, recibirán asistencia sanitaria en las siguientes modalidades:

- a) De urgencia por enfermedad grave o accidente, cualquiera que sea su causa, hasta la situación de alta médica.
- b) De asistencia al embarazo, parto y postparto.

En todo caso, los extranjeros menores de dieciocho años recibirán asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles.»

h) **Reagrupación familiar:** En la actualidad el proceso de reagrupación familiar está reconocido como un derecho tanto a nivel europeo como a nivel estatal. Las personas extranjeras que residen en España pueden solicitar el ingreso de sus familiares en el país, cuando la persona demandante haya permanecido en España al menos durante un año y tenga autorización para residir al menos un año más en el país.

i) **Retorno:** El retorno voluntario es un programa cuya finalidad es facilitar el regreso a su país de origen de personas inmigrantes especialmente vulnerables que por diversas circunstancias deseen volver a residir en su país de origen.

La conciencia de que las necesidades son dinámicas conlleva que los profesores debamos realizar un continuo proceso de negociación a lo largo de todo el curso para ir, permanentemente, diseñando y rediseñando los programas de modo que se adecúen, en todo momento, a las aspiraciones del público meta y a aquello que les convenga conocer. A lo largo de las clases, los profesores vamos viendo qué intereses se van despertando en nuestros estudiantes, por lo que hay que ser capaces de reaccionar ofreciendo actividades que los satisfagan.

Podemos concluir que nuestro deber, a la hora de enseñarles español, será el de ayudar a cubrir estas necesidades, es decir, trabajar no solo el léxico o la gramática, sino cómo actuar en el caso de, por ejemplo, optar a un empleo o al ir al hospital. Así pues, plantearemos un programa en el que podamos trabajar todos estos temas de la forma más adecuada y clara para hacer su aprendizaje sencillo a la par que útil.

## **II. Enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes no alfabetizados**

En este punto nos gustaría tratar sobre lo que ha sido y lo que es la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes<sup>9</sup>, tanto de manera general como, especialmente, en el caso de la enseñanza a no alfabetizados.

Lo primero que cabe plantearse es qué entendemos por segunda lengua y en qué se diferencia de lengua extranjera. Seguimos, para tal fin, la definición de Susana Pastor (en Villalba y Hernández 2008b:83):

Se habla de lengua extranjera cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente. [...] Por el contrario, cuando [...] se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua propiamente hablando.

En consecuencia, hablamos de segunda lengua como una actividad común a cualquier inmigrante (ya haya llegado a nuestro país por motivos económicos, educativos o para disfrutar su jubilación) puesto que todos ellos comparten una situación lingüística en la que es posible el contacto directo con la comunidad de habla. Por ende, la enseñanza de un idioma a inmigrantes no tiene que resultar diferente a la enseñanza a cualquier otro extranjero. Como aseguran Villalba y Hernández (2009), «los procesos, como tal, son idénticos, únicamente varía la forma en la que se entra en contacto con el *input*: secuenciada y ordenada en el caso de LE, arbitraria y espontánea

---

<sup>9</sup> Nos referimos con el término “inmigrante” a la mayoría de las personas que se desplazan de un país a otro por variadas razones y durante un largo periodo de tiempo.

en contexto “natural” de aprendizaje».

## **2.1 Cambios en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes en España**

Creemos conveniente realizar un breve análisis histórico de lo que ha supuesto la enseñanza de español a personas inmigradas desde sus inicios, puesto que, de esta manera, se entenderá mejor la actitud que debemos adoptar en nuestro objetivo último que es el de programar un curso.

### **2.1.1 Antecedentes**

Según Villalba y Hernández (2008a:13), «el inicio<sup>10</sup> de la atención educativa a inmigrantes fue [...] un tanto caótica», porque se pensó que la inmigración iba a ser un fenómeno pasajero, por lo que no se adoptaron medidas adecuadas para afrontar el número, cada vez mayor, de extranjeros que llegaron (y siguen llegando) en años posteriores.

Villalba y Hernández (2008a:13) nos informan de que, en aquel momento, «la administración central consideró que la forma más adecuada de atender este “problema” era desde las ONG» para los adultos. En cuanto al plano educativo, se creyó que con la *Ley de Compensación Educativa*<sup>11</sup> se podría atender de forma adecuada a los niños y jóvenes inmigrantes. En resumen, la atención a este tipo de alumnado quedó del siguiente modo:

a) Las ONG, las organizaciones sindicales y las asociaciones religiosas se encargaron de organizar cursos de enseñanza de segunda lengua y de alfabetización para los adultos. Algunos centros de adultos de la red pública también trabajaron en este campo, aunque no de forma generalizada por no existir una normativa específica al respecto.

b) Se escolarizó a niños y jóvenes siguiendo criterios de inmersión total en la nueva lengua, ya que se entendía que de este modo facilitarían el aprendizaje de la segunda lengua, y destacaría lo que de común tenían estos niños con sus compañeros

---

<sup>10</sup> Los expertos sitúan estos inicios al comienzo de la década de los 90, ya que hasta entonces el saldo migratorio fue negativo, pero a partir del 1991 fue positivo y en aumento.

<sup>11</sup> En la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* se establece que los poderes públicos «establecerán acciones de carácter compensatorio con personas o grupos que se encuentren en situación desfavorable como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, geográficos y étnicos» (art. 63). Además, el desarrollo de esta normativa se halla en el *Real Decreto* de 28 de febrero de 1996, en el que se dan indicaciones generales en torno a la escolarización de estos colectivos desfavorecidos.

españoles. De acuerdo con la *Ley de Compensatoria*, se les atendía durante unas horas fuera del aula ordinaria en grupos de estudiantes extranjeros y otros nativos con diferentes problemas de aprendizaje.

Por otro lado, se produjo una gran demanda de metodología específica para el trabajo con inmigrantes, debido a lo cual se elaboraron manuales y materiales diversos, aunque pobremente editados y sin relación con la didáctica de idiomas.

### **2.1.2 *Manifiesto de Santander y Propuestas de Alicante***

El Instituto Cervantes promovió, a través de la sección web del *Centro Virtual Cervantes*, un debate bajo el título «Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa». A raíz de él, surgió la propuesta de una jornada de trabajo, llevada a cabo en Madrid el 21 de julio de 2003, donde se reunieron profesionales relacionados con la enseñanza de español a inmigrantes de diferentes edades y niveles educativos, tanto en el contexto escolar como en la enseñanza no reglada, así como representantes de instituciones y organismos públicos y privados cuya actividad está relacionada con la integración de la población inmigrante

Ya en el primer *Encuentro nacional de español como segunda lengua*, dedicado a “La enseñanza de español a inmigrantes”<sup>12</sup>, se planteó la necesidad de realizar un nuevo encuentro y redactar un manifiesto que tuviese carácter pragmático y reivindicativo en el terreno de la enseñanza de segundas lenguas.

Por ello, un año después, el 12 de septiembre de 2004, se redactó el llamado *Manifiesto de Santander* (VV.AA., 2004) articulado en cinco bloques temáticos: tratamiento institucional a estudiantes inmigrantes, enseñanza de L2 a niños y jóvenes, la enseñanza de las segundas lenguas como lenguas de instrucción, la enseñanza de segundas lenguas con fines laborales y el componente intercultural en la enseñanza de segundas lenguas.

---

<sup>12</sup>. En las actas se recogen los objetivos que lo impulsaron (I. Mas y L. Zas Varela, 2009:93):

- Crear un espacio de encuentro para que instituciones y profesionales relacionados con la enseñanza del español a inmigrantes puedan poner en común sus propias experiencias.
- Presentar propuestas metodológicas y materiales didácticos atendiendo a diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje del español.
- Analizar, definir y delimitar las necesidades actuales de los profesores de español a inmigrantes tanto en el sistema educativo como en la enseñanza de adultos.
- Crear las bases para el desarrollo de proyectos que, en relación con este tipo específico de enseñanza, puedan ponerse en marcha en diferentes departamentos del Instituto Cervantes en colaboración con otras instituciones.

Dos años más tarde, del 20 al 22 de octubre de 2006, se celebró el II Encuentro en la Universidad de Alicante en cual que se elaboraron las conocidas como *Propuestas de Alicante* (VV.AA., 2006). En ellas se exponen unas consideraciones globales en torno al marco en el que se debe integrar la enseñanza de segundas lenguas y a cuestiones curriculares, organizativas y formativas de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, articuladas en torno los siguientes títulos:

- *Programa y actuaciones en Educación de Adultos*: Los centros de educación de personas adultas deben ser los responsables de la puesta en práctica de los programas de segundas lenguas, en colaboración y coordinación con las ONG y las asociaciones que trabajan con estos colectivos.

- *Alfabetización en una segunda lengua*: Hay que tener en cuenta que los adultos no comienzan el proceso de formación por necesidades de alfabetización, sino cuando surgen intereses particulares. Otra cuestión que se menciona en las propuestas es la relativa a la alfabetización de los jóvenes, para quienes es una tarea prioritaria ya que está vinculada a uno de los objetivos de la enseñanza obligatoria. Por último, se expresa la necesidad de investigar en este terreno.

- *Enseñanza de una segunda lengua con fines laborales*: Es necesario elaborar programaciones completas de cursos con fines laborales que respondan a las demandas ocupacionales existentes. Asimismo, deben incluirse en las programaciones aspectos lingüísticos relacionados con la educación para la ciudadanía.

- *Programas y actuaciones con niños y jóvenes*: Resulta necesario diseñar un modelo de intervención único, además de adaptar los contenidos curriculares y estrategias didácticas a la situación de la segunda lengua.

- *Formación del profesorado*: Se deben incluir materias de enseñanza de segundas lenguas en las titulaciones de grado correspondientes, así como una formación de postgrado conforme a esta demanda formativa.

- *El componente intercultural en la enseñanza de segundas lenguas*: Se trata de desarrollar actitudes positivas hacia otras lenguas y fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de todos los alumnos. La interculturalidad implica, pues, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida a considerar una educación que se destina a la generalidad de la población.

### **2.1.3 Actualidad**

Actualmente la situación ha experimentado un cambio sustancial tanto en el número y variedad de programas educativos existentes, como en la edición de materiales y formación del profesorado.

Paulatinamente los centros de Educación de Adultos se están incorporando a la enseñanza de lenguas a extranjeros<sup>13</sup>, aunque siguen desempeñando un papel fundamental en este campo las ONG, los sindicatos y las asociaciones de diverso tipo.

En cuanto a la escolarización de niños y jóvenes extranjeros, según Villalba y Hernández (2008c:39), se han seguido dos vertientes: la integración plena y la integración estructurada. En la primera se escolariza a los inmigrantes atendiendo a su edad y a su trayectoria escolar previa, pudiendo recibir o no una atención específica en momentos diversos de la jornada escolar. La segunda opción consiste en escolarizar a los estudiantes inmigrantes en grupos específicos de enseñanza de segundas lenguas como paso previo a su incorporación a un grupo ordinario<sup>14</sup>.

## **2.2 Factores que influyen en la enseñanza de español a inmigrantes**

A la hora de diseñar un curso debemos tener presente que el aprendizaje de la lengua por parte de los inmigrantes es algo complejo que se mueve entre la necesidad y la imposición, lo cual genera una multitud de problemas de carácter afectivo y psico-social.

Pero, además, vemos que la participación de este tipo de estudiantes en cursos de español viene determinada por una serie de factores de carácter externo e interno. Resulta interesante estudiar estos factores a fin de comprender a nuestros alumnos.

### **2.2.1 Factores externos**

Por lo que respecta a los factores externos que pueden afectar a la enseñanza de

---

<sup>13</sup>El MEC incluye estos cursos en la oferta de formación no reglada para adultos, «que engloba un conjunto de programas encaminados a proporcionar capacitación para el trabajo, formación personal y cultura, cursos de español para extranjeros, etc.» (MEC, 2002:75)

<sup>14</sup> Villalba y Hernández (2008c:39) están convencidos de que «Esta opción, con implantación en muy pocas comunidades (*Aulas de Acogida, ATAL, Aulas Enlace, Aulas de atención lingüística, Aulas ALISO...*) es, sin embargo, la que más garantía de éxito puede proporcionar, especialmente entre estudiantes de más edad.»

español a inmigrantes, existen diversos problemas que retrasan la evolución de las segundas lenguas, cuyo origen se deriva de la consideración social que merece el inmigrante y la inmigración, ya que se tiende a pensar que el inmigrante presenta múltiples carencias en diferentes ámbitos: social, educativo, laboral, personal...

#### *2.2.1.1 La formación del inmigrante*

Generalmente, se considera que el inmigrante posee una formación académica y una cualificación laboral muy bajas (aunque hemos podido comprobar que hay algunos universitarios o graduados escolares dentro de este grupo). Para medir dicha formación, se manejan ideas establecidas con relación al conocimiento que pueden tener respecto a determinadas técnicas y conceptos escolares que han sido establecidos según la formación que se otorga en el país de acogida.

Es necesario darse cuenta de que se trata de hablantes de su lengua materna y, en muchos casos, hablantes competentes de dos o más lenguas que han podido adquirir fuera del marco académico. Y, por otro lado, hay que considerar que tienen una visión del mundo organizada a través de su lengua y a través de su cultura, lo cual les permite, a pesar de no tener formación académica, incorporar nuevos conocimientos, incluidos los de una lengua extranjera.

Los profesores tienden a considerar a los individuos no alfabetizados erróneamente, como personas que, primero, tienen que acceder a un universo cultural (es decir, que tienen que alfabetizarse) para poder, luego, aprender la lengua. Que no estén alfabetizados no significa, en absoluto, que carezcan de un conocimiento del mundo o de recursos cognitivos.

#### *2.2.1.2 La sobrevaloración de los aspectos económicos y culturales*

Se suele considerar a los inmigrantes distintos al resto de aprendices extranjeros y se estima que apenas necesitan alcanzar un mínimo nivel de dominio de la segunda lengua para dar respuesta a las necesidades básicas de la vida cotidiana, como señalan Robert Rueda y Erminda García (en Villalba y Hernández 2008a:19):

Frente a las prácticas reguladas por currículos, materiales específicos de idiomas, profesorado especializado y procedimientos didácticos claros y estandarizados, con los estudiantes extranjeros cuesta precisar los términos de su proceso educativo. Se postulan fines amplios y poco claros por los que cuesta concretar los contenidos de trabajo.

Estos problemas se deben al desconocimiento que tiene los profesores sobre los inmigrantes, lo que se traduce en inadecuadas expectativas y en prácticas educativas

simples que refuerzan la pasividad de los estudiantes.

En realidad debemos considerarlos como alumnos para quienes el aprendizaje de una lengua extranjera no supone solamente la mera adquisición de la misma, sino la oportunidad de afrontar nuevos retos que les permitan progresar y mejorar sus vidas en el nuevo país. Ahora bien, las oportunidades de avance resultan complicadas, y más aún si se desconoce la lengua del país de acogida, como asegura García Mateos (2008:42):

Los mismos colectivos de inmigrantes tienden a pensar que el aprendizaje de la lengua no es primordial y que hay otros aspectos prioritarios. [...] Hay una tendencia generalizada a pensar que puede haber una interlingua, mediación solidaria por parte del colectivo, etc., que resolverá el problema hasta que, poco a poco, de forma natural y a través de la interacción social, vayan aprendiendo la nueva lengua. Esta utopía de la fácil comunicación se rompe cuando el individuo no puede satisfacer de forma autónoma sus necesidades y el hecho de no conocer la lengua vehicular del lugar donde vive se convierte en un inconveniente más a la suma de las dificultades que la condición de inmigrante ya le crea.

Esta creencia en la importancia de los componentes socioeconómicos y culturales distorsiona el tratamiento educativo que reciben los aprendices inmigrantes de forma que, por lo general, parece existir para ellos un nivel de dominio de la nueva lengua que se define en términos absolutos: o se conoce o no se conoce la segunda lengua.

### **2.2.2 Factores Internos**

Según Pierce (en G<sup>a</sup> Parejo 2004), los teóricos de la enseñanza de segundas lenguas no han tenido en cuenta el contexto social en el que se desenvuelven los aprendices, ya que limitan las prácticas de la lengua fuera de la clase, sobre todo en el marco de la migración, donde el aprendiz pertenece a un grupo minoritario, generalmente percibido con connotaciones negativas, que porta sus propias prácticas sociales y culturales. Además de esto, la enseñanza de una segunda lengua se ve condicionada por los siguientes factores internos (De la Fuente 2008):

*2.2.2.1 Movilidad constante y continua incorporación de alumnos.* Debido a sus circunstancias sociales y, sobre todo, económicas, los alumnos inmigrantes suelen cambiar a menudo de lugar de residencia lo que provoca que cualquier curso que se diseñe tiene que ser necesariamente intensivo y de una duración breve, con materiales cíclicos y de autoaprendizaje con la finalidad de que el alumno pueda trabajar por su cuenta.

2.2.2.2 *Tipo de trabajo*. Este factor puede determinar de una forma decisiva las posibilidades de interacción comunicativa de un inmigrante y, en consecuencia, el desarrollo de su aprendizaje de una segunda lengua.

2.2.2.3 *Nivel educativo*. En cualquier clase de español para inmigrantes hay personas con diferentes niveles de instrucción y esto resulta fundamental a la hora de programar los contenidos.

2.2.2.4 *Género*. En muchas ocasiones, son las mujeres las que se encargan de todo lo relacionado con el cuidado de los hijos y la atención de las labores domésticas mientras que los hombres trabajan lejos del hogar. Esta clase de esquemas sociales determina las posibilidades de interacción comunicativa de estas personas pero también aspectos tan importantes como el horario del que se dispone para ir a una clase de español.

2.2.2.5 *Expectativas de futuro*. Entre las motivaciones que les llevan a estudiar español, el porcentaje más elevado corresponde al hecho de poder encontrar trabajo y el deseo de poder hablar español igual o mejor que un español. Sin embargo, la mayoría de ellos usa el español solo en el centro de estudio y en el mercado.

## **2.3 Cómo enfocar la enseñanza de lenguas extranjeras a inmigrantes**

Después de conocer los condicionantes que pueden afectar a nuestros aprendices cabe plantearse cómo debe ser el tipo de enseñanza que queremos desarrollar. Para ello, es imprescindible conocer qué resulta necesario en este tipo de enseñanza, y cuáles son las líneas en las que se ha venido trabajando y en las que se debe seguir insistiendo.

### **2.3.1 Cuestiones previas**

En la actualidad, con el aumento de demanda de clases de español como segunda lengua a inmigrantes, se ha vuelto más notoria la necesidad de formación de especialistas en este campo, puesto que, mediante un la profesionalización de este campo, lograremos obtener el mayor rendimiento en las clases tanto de nuestros estudiantes como propia, y así mejorar la actividad docente.

Así pues, al igual que Lourdes Miquel (2004:4), opinamos que, a la hora de avanzar en este terreno, y siguiendo las teorías psicolingüísticas y pedagógicas de los

últimos tiempos, todo formador de español como lengua extranjera debe tener en cuenta las siguientes cuestiones:

**a) La enseñanza debe programarse de acuerdo con las necesidades, expectativas y características del público destinatario**

Esto implica una verdadera preocupación por saber qué es lo que necesitan y esperan los inmigrantes, para qué quieren aprender español, en qué contextos van a desenvolverse, etc. Para poder realizar ese acercamiento, primero debemos cambiar nuestra visión sobre las personas que emigran, de lo que ya hablamos anteriormente; después debemos ser capaces de deshacernos de muchas de nuestras creencias sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y sobre la lengua misma; en tercer lugar, habrá que facilitar un diálogo con los implicados para poder establecer los objetivos comunicativos, siendo este el paso necesario para elaborar una programación a medida.

En cuanto al proceso de enseñanza/aprendizaje, se ha pasado de una idea de la enseñanza como acto a otra de enseñanza/aprendizaje como proceso, lo que supone que el profesor deja de estar en el centro del análisis para convertir al estudiante en el protagonista del proceso: se deben tener en cuenta sus conocimientos previos, sus estrategias comunicativas, sociales y afectivas, y se pretende que el proceso de aprendizaje facilite su autonomía. Se defiende, por consiguiente, la exigencia de adaptarse a las necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje de los destinatarios. En consecuencia, debemos plantearnos cómo adaptar los programas y las metodologías a nuestro grupo meta, en este caso inmigrantes y refugiados.

Por otro lado, es importante potenciar a nuestros estudiantes como individuos, reforzar su autoestima y su relación emocional, tanto con el nuevo entorno como con la lengua que aprenden. Esta dimensión tendrá, también, que reflejarse en la programación y en la metodología que se adopte en clase.

**b) La lengua debe plantearse como una herramienta de interacción dentro de una perspectiva comunicativa**

Trabajar en el marco del enfoque comunicativo supone, aparte de la adopción de una metodología, un cambio de visiones y creencias sobre muchos aspectos, pero, fundamentalmente, sobre la lengua, que pasa a considerarse como un instrumento cognitivo que permite a los humanos regular y modificar el mundo mediante la comunicación.

Lo importante es, por tanto, establecer los objetivos tanto generales como

específicos de acuerdo con las necesidades comunicativas de los estudiantes y ordenándolas según la dificultad “lingüística” que comportan. Pero no se trata de que el estudiante de español sepa cosas sobre la lengua, sino de dotarlo de recursos que le permitan participar de manera correcta en cualquier situación comunicativa.

**c) Debemos partir de los conocimientos previos de los estudiantes, de su potencial cognitivo y estratégico**

En definitiva, se trata de adaptarse a la persona que aprende en lugar de que ella se adapte a un sistema que le es ajeno y que no tiene en cuenta su diversidad, estableciendo un equilibrio para que la presentación de datos nuevos se posibilite a partir de los conocimientos que ya posee.

### **2.3.2 Nuevas líneas de trabajo y propuestas de actuación**

La enseñanza de una segunda lengua se confunde con la didáctica de idiomas en cuanto que se trata de fomentar el conocimiento de una lengua, sin embargo hay que tener en cuenta las diferentes situaciones en las que se desarrolla la primera ya que serán un fuerte condicionante en el aprendizaje que realizarán nuestros alumnos.

Desde esta perspectiva, hay que entender al inmigrante como un aprendiz de lenguas cuyo proceso de aprendizaje está condicionado por factores contextuales (sociales, culturales, económicos, laborales, relacionales...) derivados del contacto directo con la comunidad de habla. Es precisamente en el análisis de esos elementos cotidianos donde advertimos usos diferentes de la lengua a los que se presentan en las clases estándar y de los que aparecen en los manuales de español como lengua extranjera.

En este sentido, entre las áreas de investigación que quedan por desarrollar en la enseñanza de español para inmigrantes se pueden mencionar los siguientes:

- El diseño de cursos intensivos que den respuesta a la movilidad de este alumnado, y en los que la falta de asistencia no sea un obstáculo para la continuación del estudio.
- Cursos y materiales para estudiantes con diferentes niveles de formación académica previa.
- Cursos con fines específicos de orientación laboral:

- Profesiones con diferente nivel de cualificación.
- Profesiones relacionadas con diferentes sectores productivas.
- Cursos en el lugar de trabajo.

Las ofertas de cursos de enseñanza de español con fines laborales que existen en nuestro país se dirigen a un tipo de estudiante muy concreto con una alta cualificación laboral y a profesiones relacionadas con los negocios. Sin embargo, también necesitarán aprender lengua obreros no cualificados o relacionados con otros sectores productivos.

- Otro tipo de cursos según intereses y necesidades de los estudiantes. Un adulto necesitará conocer usos específicos de la nueva lengua en relación con diversos aspectos de la vida cotidiana.

Por otra parte, entre los campos más estudiados, aunque aún no completamente trabajados, de la enseñanza de español a inmigrantes se encuentran el español como lengua de instrucción y el español con fines laborales.

### *2.3.3.1 Segundas lenguas con fines académicos: la lengua de instrucción*

A la hora de trabajar con niños y jóvenes inmigrantes necesitamos contemplar tanto la competencia comunicativa general, relacionada con el uso de la lengua en las diversas situaciones, como la competencia lingüística académica, que se aplicaría al proceso formativo y que es la que el sujeto necesita activar para acceder al currículum de la institución y desarrollar actividades de aprendizaje en la nueva lengua.

En este contexto la lengua presenta una doble dimensión: como “mediadora” didáctica que hace posible el desarrollo intelectual-cognitivo de los alumnos, y como organizadora de las tareas de enseñanza/aprendizaje. De este modo cabe considerar los usos comunicativos del ámbito escolar como uno de los componentes básicos de la competencia lingüística académica. En este sentido, para los niveles de educación obligatoria se puede utilizar el concepto de *lengua de instrucción*<sup>15</sup>.

De la Fuente (2008:13) nos presenta los dos modelos de escolarización de niños y jóvenes inmigrantes más frecuentes en los diferentes sistemas educativos:

- *El modelo de inmersión lingüística o monolingüe*, en el que el alumno es

---

<sup>15</sup> Villalba y Hernández (2007:11) entienden por lengua de instrucción «el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas.»

integrado en una clase ordinaria de hablantes nativos de la segunda lengua bajo la suposición de que este contacto favorecerá el aprendizaje de la lengua meta. En ciertas ocasiones, esta inmersión viene acompañada de refuerzos extraescolares centrados en el aprendizaje formal de la segunda lengua e incluso existen iniciativas en las que los alumnos asisten primero a clases de apoyo lingüístico durante un período de tiempo para posteriormente incorporarse al aula ordinaria.

Este modelo presenta dos problemas fundamentales:

- Muchas veces no se define con claridad el tiempo que el alumno debe estar en un aula separado del resto de sus compañeros con lo que se acaba generando una situación en cierto sentido segregadora.

- La exposición directa a la segunda lengua no es una garantía por sí misma de que el alumno extranjero vaya a saber manejarse con ella, ya que es necesario que los contenidos curriculares estén adaptados para que sean significativos para el alumno.

- El *modelo bilingüe* plantea que el acceso a los contenidos curriculares ha de producirse primero en la lengua materna del alumno y paulatinamente introducir la segunda lengua para que no se produzcan desfases curriculares. Sin embargo, es un modelo que en España no ha sido tenido en cuenta.

#### 2.3.2.2 *Español con fines laborales*

Siendo uno de los intereses principales de cualquier persona que emigre encontrar un trabajo, consideramos importante adaptar la enseñanza de español para cubrir los requisitos lingüísticos que se precisen, con lo que pretendemos que el alumno encuentre en las clases un valor significativo que responde a sus necesidades más inmediatas. Este proceso no debe tener como único objetivo ayudar a que consigan un trabajo, sino que debe servir, como último fin, a contribuir a la promoción y al ascenso laboral.

La enseñanza a inmigrantes en vías de inserción laboral se enmarcaría dentro de lo que se denomina español con fines profesionales o laborales y trataría de cubrir las necesidades formativas del grupo de trabajadores inmigrantes que suelen quedarse fuera de dichos programas. El diseño de cursos y materiales para este ámbito se ve justificado por el hecho de que la necesidad de aprender la lengua para fines laborales y de mejora de vida es un denominador común que se aprecia en el interés de aprendizaje de todos los inmigrantes.

A la hora de diseñar cursos que cubran todas sus necesidades, Villalba y Hernández (2005:80) proponen dos grandes tipos de programas:

- *Programas de enseñanza de L2 y capacitación profesional*, cuyo principal objetivo consistiría en preparar a los estudiantes para el mundo laboral. Podrían centrarse en la adquisición de habilidades previas a la obtención de un empleo (técnicas de búsqueda de empleo, preparación de entrevistas de trabajo, preparación del currículum...), o en el adiestramiento para un trabajo concreto o una rama profesional.

- *Programas de enseñanza de L2 en el lugar de trabajo*, es decir, formación en las propias empresas aunque no necesariamente a trabajadores ya empleados. El objetivo de estos cursos sería proporcionar una capacitación lingüística y laboral adecuada para los diferentes puestos de trabajo que ocupan los participantes.

Para llevar a cabo este tipo de cursos, sería preciso, en primer lugar, la elaboración de un inventario de profesiones en el que se especificarían los distintos dominios lingüísticos y profesionales de cada uno de los oficios, de tal forma que el empleador supiera, en el momento de la contratación, el nivel de competencia del trabajador y este pudiera tener un incentivo de progreso lingüístico y laboral.

## **2.4 Alfabetización en la enseñanza de español a inmigrantes**

Cuando nos planteamos este estudio, lo hicimos de cara a trabajar con estudiantes no alfabetizados, pero, para poder llegar a tal cometido, primeramente habremos de plantearnos qué entendemos por alfabetización y, conociendo no sólo el concepto sino la realidad en la que nos movemos, saber de qué modo y cuándo actuar.

### **2.4.1 Definición y niveles de alfabetización**

Antiguamente, cuando se hablaba de alfabetización, se solía pensar en aquella persona que no sabía leer ni escribir y que, normalmente, provenía de algún país con problemas de desarrollo donde la mayoría de los habitantes no alcanza un mínimo de escolarización.

Hoy en día, se considera que una persona analfabeta no es “la que no sabe nada” sino que, probablemente, no domina determinados códigos necesarios para interpretar la realidad, cuando la tradición oral ya no es el único modo de comunicación. Tampoco el

mayor o menor nivel de desarrollo económico determinará de forma exclusiva los índices de alfabetización de un país, aunque sea cierto que los países más pobres tienen grandes dificultades para invertir en un sistema educativo que alcance a toda su población, sino que se pueden medir con otros parámetros de carácter social, cultural, etc., por ejemplo, puede medirse mediante el nivel de educación que reciben los habitantes de un país o el trato más o menos igualitario que se otorga a las mujeres.

Bormuth (1975, en Simich-Dudgeon, 1989) considera la alfabetización como la capacidad para resolver de manera competente las tareas de lectura del mundo real, con lo que vincula la alfabetización directamente con el acto de leer y no hace referencia a la escritura. Además, habla de su nexo con el mundo real y plantea la alfabetización como herramienta para actuar en el mundo que nos rodea.

Por su parte, Kalman (2000:11) retoma esta idea y señala que «leer y escribir son actividades comunicativas que nos ubican en el mundo social y nos vinculan continuamente con otros seres humanos». Por otro lado, resalta la importancia del contexto, ya que, en él, la alfabetización adquiere su sentido: el de relacionarse con los otros.

El autor que más incide en la relación que existe entre la alfabetización y el mundo o la realidad que nos rodea es el pedagogo Paulo Freire. Para él, la alfabetización debe implicar más aspectos que el acto mecánico de leer y escribir, aspectos que nos ayudan a comprender el mundo y a conseguir, como fin último, la “concientización”. Entiende que junto al proceso de alfabetización se debe desarrollar un hábito de lectura crítica del mundo y una mayor concienciación sobre los derechos propios<sup>16</sup>.

Villalba y Hernández (2000: 2), partidarios de la visión de Freire, consideran que la alfabetización no se centra tan solo en aprender a leer y a escribir, se trata de comprender lo que se lee y lo que se escribe:

El analfabetismo es mucho más que el desconocimiento absoluto de los códigos de lectura y escritura (analfabetismo total). Tiene que ver, también, con la eficacia en la comprensión de mensajes escritos. Leer es una actividad global que no termina en la descodificación de determinados signos y, por tanto, el concepto de analfabetismo se ve ampliado si tenemos en cuenta el criterio de comprensión lectora.

Por otro lado, Crescen García Mateos (2004:27) estableció diferencias según el

---

<sup>16</sup> «Para alfabetizar a adultos, y que no sea una alfabetización puramente mecánica y memorizada, hay que hacerlos que tomen conciencia para que logren su alfabetización» (Freire, 1969:119).

nivel de alfabetización con el que poder estimar en qué aspecto y grado es necesario trabajar con nuestros estudiantes:

- Consideraremos *analfabetas* a las personas que no han adquirido las destrezas básicas.

- Los *iletrados* procedentes de lenguas ágrafas son aquellas personas que, si bien no tienen destrezas de lecto-escritura, han desarrollado estrategias y mecanismos para funcionar autónomamente.

- Se denominan *neo-lectores* a las personas que pueden escribir los datos personales, frases cortas sin dominio de la ortografía natural, leer un texto sencillo y operar pequeñas cantidades con reglas básicas.

- *Analfabetos funcionales* son quienes presentan un nivel de dominio básico de la lecto-escritura en la lengua materna y que, por carecer de puntos de referencia en la lengua meta, tienen un grado de dificultades a la hora de enfrentarse a la formación laboral y a las cualificaciones que se requieren para incorporarse al mercado de trabajo y a las nuevas tecnologías.

- Por último, los *analfabetos de retorno* son aquellas personas que han sido alfabetizadas precariamente en la infancia y que a los 8 o 10 años de haber terminado el periodo de aprendizaje de la lecto-escritura se convierten en analfabetos. No plantean problemas para alfabetizarse de adultos, siempre que sea en la lengua en que aprendieron.

Finalmente, como hemos visto, el concepto de alfabetización se ha ampliado, por lo cual ha sido necesario el desarrollo de nuevas líneas de actuación que se podemos resumir en tres:

- **Alfabetización funcional**

Este término comenzó a ser utilizado después de la Segunda Guerra Mundial, al considerarse necesario que toda la población adquiriese un dominio funcional de la lectoescritura. Con esta definición, adoptada por la UNESCO, se empieza a hablar de alfabetización como el dominio necesario de las destrezas de la lectoescritura para realizar correctamente las actividades diarias y cotidianas de la comunidad. En este sentido, se consideró la lectoescritura como una práctica uniforme, idéntica para todos los ciudadanos y para todos los contextos.

En el ámbito del español como lengua extranjera, Villalba y Hernández (2000:3) afirman que la alfabetización funcional depende del contexto y de las características cognitivas de cada individuo, por lo que habrá de ser adaptada. Además, señalan que es necesario un cambio en el que la base de la alfabetización funcional sea la persona y sus intereses, y debe estar orientada al «desarrollo personal que complete el plano laboral, social, sanitario y de ocio», entre otros.

- **Alfabetización cultural**

Esta vía consiste en incluir las destrezas lecto-escritoras junto con otras prácticas y contenidos determinados. García Parejo (2005:43) afirma que «leer y escribir son algo más que descodificar y codificar, son prácticas enmarcadas en unos cuerpos de conocimientos que hay que hacer explícitos». Por tanto, los conocimientos de lectoescritura deben verse complementados con la inclusión de contenidos históricos, literarios e incluso tecnológicos que ayuden al conocimiento de la sociedad de acogida.

- **Alfabetización crítica**

Esta línea concibe al estudiante como elemento activo en su proceso de aprendizaje y también como motor de cambio de la sociedad. Freire (1976:112) defiende la idea de que la educación tiene que proporcionar un conocimiento del mundo que sirva al aprendiente para obtener conciencia del mismo:

La educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B mediatizados por el mundo. Mundo que origina visiones y puntos de vista en torno de él [...] que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido pragmático de la educación.

Por tanto, la alfabetización crítica plantea una adquisición no sólo de conocimientos lecto-escritores, tecnológicos o científicos, sino que considera la reflexión, el análisis y la acción como partes fundamentales dentro del proceso de alfabetización. Este tipo de aprendizaje viene muy marcado, por tanto, por determinadas ideologías y valores culturales.

#### **2.4.2 Cuándo comenzar la alfabetización**

La alfabetización de personas adultas no resulta una tarea sencilla, especialmente si debemos realizarla en una segunda lengua. Además, la alfabetización puede entenderse como un requisito indispensable para el aprendizaje de una segunda lengua

o, por el contrario, considerar que el dominio de los recursos orales es anterior e independiente de las técnicas lecto-escritoras.

Craats *et alii* (2005:10), por ejemplo, consideran que los adultos con bajos niveles de escolarización previa tienen más dificultades para conseguir un buen nivel de expresión oral que los alfabetizados, y que una de las posibles causas puede ser debido a la falta del desarrollo de habilidades cognitivas. Por tanto, en su opinión, debería efectuarse primero el proceso de alfabetización y, cuando el estudiante domine las habilidades lecto-escritoras, pasar ya a la enseñanza de la nueva lengua.

Por otro lado, está probado que la alfabetización no es siempre necesaria a la hora de aprender una lengua extranjera o una segunda lengua, y que no todas las personas desean leer y escribir, pues creen que se podrán desenvolver sin desarrollar esas destrezas (muchos ya lo han hecho antes en sus países de origen).

Cada uno de estos planteamientos se traduce en unas actuaciones pedagógicas concretas, con unas dinámicas y recursos también diferentes. En este sentido, tres han sido las posturas sobre el momento en que se puede realizar la alfabetización con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera:

- a) Alfabetización primero y enseñanza del español posteriormente.
- b) Alfabetización y enseñanza oral de la segunda lengua de forma simultánea.
- c) Enseñanza oral y alfabetización opcional en un estadio posterior.

Como argumenta Delgado (2008:38), hay profesores que se decantan por la primera de las opciones argumentando una cierta presión de los estudiantes, para quienes alfabetizarse significa prosperar:

Nuestras aulas se llenan de personas que desean aprender español y quieren también leerlo y escribirlo sin haber adquirido previamente las destrezas instrumentales de la lectura y la escritura. Es una realidad terca que acaba rompiendo la resistencia de los enseñantes, abre nuevos interrogantes y cuestiona los esquemas mentales contruidos en experiencias anteriores que ahora muestran su debilidad al intentar transferirlos a un contexto psicológico, cultural y sociológico diferente.

Molina (2007:4), por el contrario, defiende la alfabetización y la enseñanza de la segunda lengua de forma paralela por entender que la enseñanza de la lectoescritura forma parte de la competencia comunicativa:

Si se plantea la alfabetización como uso de la lectura y la escritura para participar en el mundo social, está claro que las personas adultas extranjeras se enfrentan a situaciones cotidianas en las que estas habilidades son necesarias para participar plenamente y con autonomía en la sociedad del país receptor. [...]

Desarrollar estas habilidades paralelamente al aprendizaje de la lengua oral, no parece plantear ningún problema, pues al fin y al cabo, forman parte de la competencia comunicativa.

Incluso en las *Propuestas de Alicante* se sostiene que podrían ser procesos que se den paralelamente «siempre que se entienda como un proceso global que se relaciona con las múltiples necesidades del sujeto y que, por tanto, es mucho más que el aprendizaje de la lectoescritura» (Propuesta 12).

Sin embargo, y como señala Mónica Molina (2007:3), el primer objetivo de un adulto inmigrante es hablar y comprender la lengua del país de acogida. Además, el conocimiento de la lectoescritura no tiene por qué constituir una aspiración del estudiante, quien cree que podrá manejarse en la sociedad de acogida sin ese conocimiento porque en la suya no era absolutamente necesario. La exigencia de alfabetizarse puede venir determinada por el contacto con la nueva sociedad y sus necesidades, pero siempre debe iniciarse por voluntad personal del estudiante.

Tanto Maite Hernández (2013:47) como Lourdes Miquel (1995:245) consideran que el aprendizaje oral de la lengua ha de ser un paso previo e indispensable para una posterior alfabetización en la segunda lengua. Además, atribuyen el proceder de otra forma más a la incapacidad del profesor por enseñar una lengua sin la utilización de la lectoescritura, que a los propios estudiantes, cuyas experiencias vitales nos demuestran que se pueden aprender dos o más lenguas sin saber leer ni escribir en ninguna de ellas.

Sin embargo, y dadas las características de los adultos, sí es conveniente que se contemplen algunas actividades de pre-lectura y pre-escritura que satisfagan sus necesidades más inmediatas (nombre, apellidos, dirección, teléfono, identificar anuncios, carteles, etc.). Posteriormente, y tras haber alcanzado un mínimo nivel comunicativo, puede procederse a una alfabetización de tipo funcional en la que la lectoescritura tenga por objeto la autonomía comunicativa y personal del aprendiz.

### **2.4.3 Métodos de alfabetización**

Una vez que nuestros aprendientes muestren interés por alfabetizarse, deberemos plantearnos cuál resultaría el mejor modo de enseñarles la lectoescritura. Villalba y Hernández (2000:3) dividen los modelos de alfabetización básicamente en dos: sintéticos y analíticos. El primer tipo sigue un esquema de lo simple a lo complejo, es

decir, parte de las sílabas y fonemas hasta las oraciones. El segundo tipo se basa en un estudio de las formas más complejas para llegar a identificar los elementos más simples del lenguaje.

Estos métodos se concretan en las siguientes tipologías:

- *Método sintético puro*: es una de las metodologías más antiguas utilizadas en la enseñanza de la lectoescritura. Sigue el esquema de lo simple a lo complejo exhaustivamente: primero, se realiza un análisis de las vocales, seguidas de las consonantes; a continuación se lleva a cabo un estudio de la sílaba, que se ve continuado con el estudio de la palabra y con ejercicios de silabeo; por último se llega a la lectura, primero, de frases cortas y, después, de textos sencillos. Este proceso requiere la disponibilidad de mucho tiempo, ya que se experimenta un avance considerablemente lento. Además, se centra en los sonidos pero no en el significado de las palabras, por lo que pasa mucho tiempo hasta que el alumno es capaz de hacer una lectura comprensiva.

- *Método sintético mitigado*: se centra, por un lado, en el análisis silábico y, por otro, en el análisis fonético. En primer lugar, se parte del examen de la sílaba y las diferentes combinaciones posibles hasta producir varias palabras; en el plano fonético, se presentan las letras asociadas a los sonidos y, después, se trabajan progresivamente las sílabas, las palabras y las frases.

- *Método analítico puro*: denominado también “método natural” o “global”, comienza en el análisis de la frase, pasando por la desarticulación en palabras y llegando a los elementos más simples. Parte de la idea de que el alumno sólo tendrá interés en aquello que sienta como necesidad, por lo que se utilizan situaciones comunicativas reales. Sin embargo, parece que muchos educadores han entendido la frase de partida como mero pretexto, cuando deben de ser frases que al alumno le aporten algo o se vean reflejados en ellas.

- *Método analítico mitigado*: conocido por “método de las palabras generadoras”<sup>17</sup>, consiste en sistematizar y realizar de manera paralela el análisis y la síntesis desde el primer contacto con la lectura. Por tanto, partiendo de la lectura de palabras, se realizará un análisis de las sílabas y letras que la componen para, después,

---

<sup>17</sup> «Estas palabras son llamadas generadoras porque, a través de la combinación de sus elementos básicos, propician la formación de otras. Como palabras del universo vocabular del alfabetizando, son significaciones constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ellas”. (E. M<sup>a</sup> Fiori en el prólogo de Freire, 1992:12)

reconstruirlas e, incluso, formular frases completas con las estudiadas.

El problema sobre la elección del método más adecuado para enseñar a leer y escribir es ya muy antiguo. Aunque a los métodos sintéticos se les ha reconocido la mayor exactitud lectora, se les ha considerado automáticos y poco motivadores; en cambio, los métodos analíticos se ajustarían más a las características de los aprendientes, ya que se basan en su percepción sincrética, es decir, percibe más fácilmente el todo que sus partes, pero se les ha atribuido ser la causa de problemas a la hora de escribir. Por ello actualmente se han adoptado métodos mixtos en las aulas, puesto que, de esta forma, se extraen las ventajas de cada uno de los anteriores paliando los inconvenientes de cada uno de ellos.

Así pues, en nuestra opinión, el método más adecuado para la enseñanza de la lectoescritura sería aquel que parta desde el estudio de la realidad, que al fin al cabo es lo que precisan los alumnos, y que, mediante el análisis de las palabras y sus componentes, desencadene los conocimientos que se van adquiriendo y permita al aprendiente llegar a sus propias conclusiones, incidiendo en la intención y no en el producto, pues, de este modo, se podrán comprobar los verdaderos avances en la asimilación del lenguaje escrito.

## **2.5 Materiales para la enseñanza de español**

Por último, nos parece importante realizar una revisión crítica de los materiales que se vienen utilizando en la enseñanza de español a inmigrantes, ya que, partiendo de su análisis, tanto de sus aciertos como de sus errores, podremos elaborar unos propios que se adapten lo mejor posible a las necesidades de nuestros aprendices.

### **2.5.1 Cómo deberían ser los materiales**

Afortunadamente, en los últimos años, en la enseñanza de español como lengua extranjera se han realizado muchos avances y se han publicado materiales perfectamente acordes con los postulados de las actuales investigaciones, tanto lingüísticas como didácticas. No obstante, a la hora de trabajar con inmigrantes y refugiados, nos encontramos con algunos problemas de aplicación de esos materiales, puesto que todos ellos presuponen que los estudiantes saben leer y escribir y que, además, comparten un conocimiento del mundo muy occidentalizado.

Como las necesidades comunicativas son las mismas en hablantes alfabetizados y no alfabetizados, será preciso elaborar adaptaciones didácticas que tengan en cuenta las características perceptivas de estos últimos y las estrategias de aprendizaje que utilizan. Los materiales publicados que responden realmente a un trabajo riguroso y especializado poseen una serie de ventajas (Lourdes Miquel 1995:251):

a) ofrecen una progresión de menor a mayor dificultad comunicativa (y, lógicamente, gramatical);

b) incluyen diálogos especialmente diseñados para ilustrar los objetivos comunicativos, grabados por hablantes nativos con muchas voces, registros, efectos especiales, etc., que permiten a los estudiantes familiarizarse con muchas maneras de hablar español y no solo con la del profesor;

c) analizan la lengua en términos no solo morfosintácticos sino también de uso;

d) proponen una serie de actividades especialmente diseñadas para el logro de cada uno de los objetivos comunicativos;

e) incluyen cuestiones sociolingüísticas y culturales; y

f) disponen de una serie de recursos: fotografías, dibujos, documentación, etc., muy difícilmente obtenibles de otro modo.

Ahora bien, tendremos que rechazar todas aquellas propuestas que presenten estos inconvenientes:

a) traten temas ajenos a la realidad de los inmigrantes o que puedan resultarle irritantes o humillantes;

b) presupongan que se comparten esquemas cognitivos que los occidentales damos como universales.

c) requieran de la lectura y de la escritura con estudiantes no alfabetizados. Con los alfabetizados tampoco debemos utilizar técnicas de aprendizaje con las que, quizá, no estén familiarizados los inmigrantes. Hacer recaer el éxito de una actividad de clase en su conocimiento previo de una determinada técnica puede ser, también, altamente discriminatorio.

En cuanto a los materiales para inmigrantes no alfabetizados, deberían proporcionar:

- Autonomía. Que el estudiante pueda trabajar individualmente según su ritmo personal, lo cual favorece el trabajo con grupos heterogéneos en conocimientos y

niveles de lectoescritura.

- Posibilidad de actuar sobre el *input*. Se debe poder regular los estímulos lingüísticos repitiéndolos cuantas veces sea necesario para su memorización/fijación.

- Posibilidad de producir y analizar el *output*. La producción sirve en este grupo de estudiantes como recurso para fijar lo aprendido. En este sentido, hay que disponer de oportunidades para repetir (producir) y analizar lo producido.

- Oportunidades para activar distintos tipos de estrategias. En la comprensión oral se activan un gran número de estrategias que rentabilizan las informaciones contextuales (verbales, no verbales...) que acompañan a los textos. En este sentido, tan importante como el vocabulario específico relacionado con un tema es el que suele acompañarlo (más general o variado) y que el interlocutor destaca para facilitar la comprensión.

- Un entorno atractivo.
- Posibilidad de agrupaciones variables de los alumnos.

Es obvio que no todo profesor tiene que diseñar materiales, pero sí tiene que programar, es decir, determinar qué objetivos comunicativos van a tener que conseguir sus estudiantes para poder satisfacer sus necesidades. Una vez establecida la programación de objetivos, es conveniente seleccionar materiales de los que nos ofrece el mercado editorial que sirvan para ilustrar y trabajar un determinado objetivo comunicativo, y solo cuando no existan o los que existan no parezcan útiles o apropiados para el público meta, convendrá plantearse la producción.

Es absolutamente factible que los profesores, siguiendo su programación específica, puedan ir creando un “banco de materiales” basado en parte en diversos materiales publicados y completado con materiales producidos *ad hoc*.

Hay que tener en cuenta también que, muchas veces, los errores de nuestros estudiantes no son estrictamente lingüísticos, sino socioculturales, y tenemos que estar muy atentos para saber cuándo tenemos que suministrarles una serie de informaciones de orden sociolingüístico o cultural para que puedan ir orientándose en esta nueva realidad. Se trata de favorecer continuamente la participación espontánea de los estudiantes, de proponer actividades que permitan la comparación entre sus hábitos sociolingüísticos y los nuestros, de hacerles preguntas, de observar en dónde radican sus “errores” de actuación comunicativa en español.

Así, serán los mismos estudiantes los que nos irán dando pistas sobre los

aspectos que debemos trabajar, sobre los ámbitos en los que tendremos que proporcionarles información sociocultural. Sin embargo, que en clase facilitemos ese tipo de informaciones no tiene que implicar que los inmigrantes tengan que actuar lingüísticamente como españoles, sino que se trata de que ellos mismos puedan decidir autónoma e independientemente su grado de integración.

### 2.5.2 Manuales

Hernández y Villalba (2004) elaboran una serie de cuadros muy exhaustivos y útiles a la hora de analizar los diferentes tipos de manuales para la enseñanza de español a inmigrantes, dividiéndolos según su funcionalidad, el tipo de estudiantes y el enfoque metodológico. No tenemos tiempo ni espacio suficiente para comentar todos aquellos que nombran estos dos autores, así que nos centraremos en los que más pueden interesarnos para nuestro estudio realizando una escueta reseña de alguno de ellos:

- *¿Cómo se dice...?* (2008) Estos dos manuales, uno para A1 y otro para A2, están dirigidos a la enseñanza de español para inmigrantes en las Escuelas de Idiomas, y podemos encontrarlo online<sup>18</sup>. Cada uno de ellos está dividido en cuatro unidades que se subdividen a su vez en cinco lecciones para el A1 y en cuatro para el A2, más una sección dedicada a la autoevaluación en cada una de estas unidades. Se trabajan las cuatro destrezas comunicativas por igual. Fueron publicados por la editorial de Obra Social Caja Madrid.

- *¿Cómo se escribe...?* (2007) Se trata de un manual de alfabetización para inmigrantes en el ámbito de las Escuelas de Idiomas. Los contenidos están divididos en dos bloques: el primero está compuesto por imágenes con las que se podrán los diferentes temas que aparecen en el manual *¿Cómo se dice...?* para el nivel A1, sin trabajar las capacidades lecto-escritoras; y en el segundo encontramos las actividades que se concentran más en la lectoescritura. Ha sido publicado por la editorial de Obra Social Caja Madrid y que se encuentra en línea<sup>19</sup>.

- *Contrastes* (1998). Este método de alfabetización, publicado por la

---

<sup>18</sup> El de Nivel A1 recuperado el 18 de junio de 2014 de [http://orientacion.educa.aragon.es/admin/admin\\_1/file/RECURSOS\\_orientacion/ATENCION%20DIVERSIDAD/INCORPARACION%20TARDIA/OSeduca\\_EPIManual.PDF](http://orientacion.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/RECURSOS_orientacion/ATENCION%20DIVERSIDAD/INCORPARACION%20TARDIA/OSeduca_EPIManual.PDF); y el de A2 recuperado el 18 de junio de 2014 de <http://es.calameo.com/read/0002964484f9e30aea252>

<sup>19</sup> Recuperado el 18 de junio de 2014 de [http://carei.es/fich/OSeduca\\_EPIManualAlpha.pdf](http://carei.es/fich/OSeduca_EPIManualAlpha.pdf)

Federación de Asociaciones para la Educación de Personas Adultas, añade la posibilidad de trabajar, junto con la enseñanza del español, las destrezas matemáticas. Se compone de nueve módulos que se reparten de tres en tres en materiales iniciales, intermedios y avanzados, por lo que se produce una progresión de la dificultad de sus contenidos. Se trabaja en el marco del enfoque por tareas.

- *En contacto con...* (2001) Este manual, publicados por ASTI y la Fundación Santamaría, está enfocado a la enseñanza a inmigrantes adultos y trabaja las cuatro destrezas comunicativas de la lengua, además de trabajar otros valores como la dignidad propia, el respeto... Utiliza el método de las “palabras generadoras” a lo largo de cinco unidades, en las que se tratan temas relacionados con las situaciones cotidianas de los inmigrantes adultos.

- *Manual de Lengua y Cultura* (1996). Es el manual de Cáritas para la enseñanza de español a inmigrantes adultos no alfabetizados, por lo que se trabajan mayoritariamente las destrezas orales. Se compone de ocho temas que se subdividen en subapartados, cada cual se inicia con una imagen para los alumnos y la propuesta de actividades que se hacen al instructor. Se encuentra un poco desactualizado pero sigue resultando muy útil.

- *Proyecto Forja* (1998). Manual editado por FOREM y destinado a la enseñanza de inmigrantes adultos, desarrolla las cuatro destrezas comunicativas a lo largo de diez unidades, aunque centrándose en las destrezas orales. Las actividades que se proponen son de dinámicas sencillas, con mucho apoyo gráfico y oral. Además, ofrece cuadros de ayuda con los contenidos que se están trabajando en cada unidad o de repaso de unidades anteriores. Aunque no esté enfocado a la enseñanza para personas no alfabetizadas, se puede tomar como material de referencia o de apoyo.

- *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados* (2003). Es un manual editado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y destinado, principalmente, a la enseñanza de español en el nivel de la ESO para aquellos alumnos que no saben leer ni escribir. Se desarrolla la programación de un curso y se ha adaptado a las necesidades básicas comunicativas de los jóvenes inmigrantes no alfabetizados. Aparecen por separado los materiales del alumno, constituidos principalmente por imágenes, y la propuesta de aprovechamiento de dichos materiales.

### III. PROGRAMACIÓN

La última parte de nuestro trabajo consiste en elaborar una propuesta de programación para un curso de enseñanza de español a inmigrantes no alfabetizados<sup>20</sup>. Nos hemos decantado por destinarlo a estudiantes adultos de nivel inicial, debido a la experiencia que llevamos a cabo durante el periodo de prácticas externas del máster al que se circunscribe este trabajo. En este caso, además, hemos elegido trabajar con un grupo de estudiantes no alfabetizados, debido a que hemos podido comprobar que muchos materiales de enseñanza del español no permiten una adaptación para ellos.

Obviamente, este es un diseño orientativo pues, como ya hemos anotado anteriormente, las condiciones en que se desarrolle el programa, las características específicas del grupo de aprendientes, u otros factores socioeconómicos o culturales, imposibilitan ofrecer un marco cerrado de enseñanza. Si alguien decidiese hacer uso de esta programación, debería realizar las adaptaciones necesarias en función de lo previamente expuesto.

Paralelamente a este curso, y siempre que el aprendiente de la nueva lengua lo deseara, nos propondríamos llevar a cabo varios módulos de alfabetización con los que desarrollar más holgadamente las necesidades que exija la situación de dicho alumno en cuanto a las destrezas lecto-escritoras.

Para la elaboración de esta programación se han tenido en cuenta, entre otros, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001), el *Plan curricular del*

---

<sup>20</sup> Nos referimos, bajo esta definición, a aquellas personas que Crescen García Mateos (2004:27) denominaba “analfabetas” (ver pág. 23)

*Instituto Cervantes* (1994), el *Real Decreto 1629/2006*<sup>21</sup> (BOE 4-1-2007), y el *Diseño Curricular Base en el Área de Lenguas Extranjeras* (MEC, 1992).

### **3.1 Objetivos**

#### **3.1.1 Objetivos Generales**

a) Dotar al estudiante de una adecuada competencia comunicativa que le permita relacionarse con su entorno social, afectivo y laboral más inmediato.

b) Adquirir destrezas básicas receptoras y productivas en lengua oral y, en menor grado, en lecto-escritura.

c) Favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua y la cultura de la nueva sociedad.

d) Establecer las condiciones educativas adecuadas que favorezcan un aprendizaje continuado y lo más completo posible de la nueva lengua.

e) Adquirir y facilitar la información social que ponga en contacto al estudiante con la realidad de la sociedad española, favoreciendo el acercamiento y el contacto intercultural desde actitudes de respeto.

f) Adquirir de forma básica las cuatro destrezas para leer, escribir y transmitir oralmente datos personales, rellenar impresos y descifrar registros sencillos escritos, así como comprender horarios y señalizaciones icónicas.

g) Desarrollar los sentimientos de autoestima y de valoración personal.

#### **3.1.2 Objetivos Específicos**

La enseñanza de Español como L2 a adultos inmigrantes no alfabetizados tendrá por objeto desarrollar en ellos las siguientes capacidades:

a) Comprender la información global y específica de mensajes orales emitidos en español por profesores, compañeros, otros adultos españoles..., utilizando dicha información con fines específicos.

b) Producir mensajes orales en español para comunicarse tanto con otros

---

<sup>21</sup> Promulgado el 29 de diciembre de 2006, en él se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

estudiantes, como con los profesores y otros adultos españoles, respetando las normas de comunicación interpersonal y adoptando una actitud de respeto hacia los demás.

c) Leer e interpretar mensajes cortos en español propios de la vida cotidiana.

d) Elaborar pequeños textos escritos relacionados con sus intereses y necesidades.

e) Reconocer y apreciar el valor de aprender español como vehículo de comunicación cultural y social, y mostrar respeto hacia sus hablantes y la cultura que transmite.

f) Reconocer y utilizar las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por los hablantes de español en las situaciones más habituales de interacción oral.

g) 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.

h) Utilizar estrategias diversas para compensar fallos en la comunicación.

i) Reconocer los sonidos, ritmo y entonación del español y establecer relaciones entre ellos y su representación gráfica.

j) Utilizar cualquier tipo de recursos expresivos (lingüísticos y no lingüísticos) con objeto de comprender y hacerse comprender en español.

k) Valorar el aprendizaje en grupo y el papel que desempeñan en él el profesor y los compañeros.

l) Reflexionar sobre el funcionamiento del nuevo sistema lingüístico como facilitador del aprendizaje del español y como instrumento para mejorar la producción.

m) Apreciar la riqueza que supone la existencia de distintas lenguas y culturas.

n) Desarrollar la actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura española, utilizándola para reflexionar sobre la cultura origen.

## **3.2 Contenidos**

### **3.2.1 Referidos a conceptos**

#### *3.2.1.1 Funciones comunicativas más comunes en la lengua oral*

- Saludar y despedirse.
- Dar información personal.

- Deletrear.
- Solicitar la repetición de lo dicho o pedir que se hable más alto o despacio.
- Preguntar por una palabra o expresión que se desconoce.
- Preguntar e informar sobre la localización de lugares.
- Preguntar e informar sobre la hora.
- Pedir información sobre líneas de autobús o tren, itinerarios, horarios y precios de transportes.

- Preguntar a alguien cómo se siente.
- Expresar dolor y estados de ánimo.
- Pedir citas médicas.
- Entender preguntas e instrucciones médicas.
- Pedir alimentos y bebidas en mercadillos y tiendas.
- Identificar un producto.
- Pedir las cantidades deseadas.
- Preguntar por el precio y peso de un objeto.
- Pedir la vez.
- Pagar.
- Preguntar por la existencia de productos.
- Pedir permiso para probarse una prenda.
- Pedir información sobre un objeto.
- Comprender la descripción de una casa en interacciones directas o telefónicas.

- Recursos lingüísticos para preguntar por la medida o la cantidad de algo.
- Concertar citas.
- Reaccionar ante una información.
- Mantener conversaciones telefónicas o cara a cara donde se solicite información acerca de un anuncio.

- Pedir información sobre las condiciones de trabajo.
- Recursos para
  - hablar de lo que se sabe o no se sabe hacer.
  - hablar de cualidades propias.
  - hablar de obligaciones y responsabilidades.
  - pactar precios y horarios.

- mostrar acuerdo y desacuerdo, y proponer alternativas.
- dar consejos y pedir permiso.
- Hacer sugerencias.
- Aceptar o rechazar sugerencias.
- Expresar obligación y necesidad.
- Manifestar gustos y preferencias.
- Recursos para
  - referirse a acciones habituales.
  - situar las acciones temporalmente.
  - hablar de lo que se está haciendo.
  - expresar la frecuencia con la que hacemos las cosas.

*3.2.1.2 Estructuras lingüísticas que se necesitan para expresar de forma clara las funciones comunicativas anteriormente citadas*

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

*3.2.1.3 Vocabulario necesario para expresar de forma oral las funciones comunicativas señaladas.*

- Saludos y despedidas.
- Países, nacionalidades y lenguas.
- Los números cardinales y ordinales.
- Días de la semana y meses del año.
- Familia.

- Profesiones y lugares de trabajo.
- La ciudad y el barrio.
- Medios de transporte.
- Horarios.
- Partes del cuerpo humano.
- Salud.
- Estados físicos y emocionales.
- Alimentos y bebidas. Pesos, envases y cantidades.
- Tiendas y lugares donde se compra.
- Prendas de vestir y calzado.
- Tallas y números de prendas de vestir y calzado.
- La casa.
- Alquiler, compra y venta de un piso.
- Empleo.
- Cotidianidad.
- Ocio y tiempo libre.

#### *3.2.1.4 Desarrollo de la competencia lecto-escritora*

- Familiarizarse con las grafías latinas del abecedario español tanto en mayúsculas como en minúsculas.
  - Iniciarse en la lectura y escritura de palabras usuales.
  - Descubrir, a partir del análisis de palabras conocidas y significativas, los mecanismos de nuestro sistema alfabético: las palabras, las sílabas y las letras y sus posibles combinaciones.

#### *3.2.1.5 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.

### *3.2.1.6 Alfabeto español*

- Correspondencia entre letras y grafía.
- Pre-lectura y pre-escritura de mayúsculas y minúsculas.

### *3.2.1.7 Relación entre el léxico trabajado, su pronunciación y su significado.*

*3.2.1.8 Conocimiento de las normas sociales que rigen los intercambios lingüísticos. Reconocimiento y uso de los registros socio-lingüísticos.*

*3.2.1.9 Aspectos de la cultura española cercanos a los adultos: expresiones y gestos que acompañan a la expresión oral, horarios, hábitos, aficiones, temas de interés de los adultos españoles, canciones, deportes, lugares de encuentro.*

## **3.2.2 Referidos a procedimientos**

### *3.2.2.1 Receptivos (orales)*

- Reconocer los elementos fonológicos del español.
- Reconocer/discriminar elementos no lingüísticos (gestos, iconos, ruidos ambientales...).
- Reconocer las formas gramaticales que permiten formular preguntas, afirmar, negar, expresar posesión, género y número, cuantificar, describir, narrar, expresar hechos y acciones en presente... y el léxico necesario para adquirir las funciones del lenguaje.
- Identificar expresiones destinadas a satisfacer necesidades de comunicación.
- Comprensión global y específica de mensajes orales procedentes de distintas fuentes en situaciones contextualizadas.
- Captar el tema y las ideas principales de un texto oral.
- Estructurar una información oral (identificar los elementos que definen la situación de comunicación, los elementos que dan cohesión al mensaje...).
- Inducir significados de palabras desconocidas apoyándose en el contexto.
- Interpretar intenciones y opiniones de los hablantes.
- Identificar la intencionalidad de un mensaje oral.
- Reconocer los distintos registros para adecuar los mensajes a las diferentes situaciones de comunicación.

### 3.2.2.2 *Productivos (orales/escritos)*

- Reproducir sonidos, pautas entonativas, grafías... del español.
- Reproducción contextualizada de mensajes orales, con el fin de crear automatismos y conseguir una correcta pronunciación.
  - Interactuar en español con otros alumnos de manera controlada o semicontrolada.
    - Producir mensajes orales y escritos a partir de modelos o como respuesta a estímulos orales/escritos (producciones escritas relacionadas con los procesos de pre-alfabetización).
    - Producir mensajes orales con intenciones comunicativas diversas: necesidades básicas de comunicación o lúdicas.
      - Reproducir fórmulas de cortesía...
      - Responder oralmente ante mensajes orales.
      - Responder a mensajes orales de forma no lingüística (seguir instrucciones...).
      - Transferir informaciones del código oral al escrito y viceversa.
      - Planificar lo que se va a decir.
      - Desarrollar estrategias de compensación para superar los fallos que se puedan producir en la comunicación oral:
        - Lingüísticas (pedir ayuda, empleo de sinónimos, paráfrasis, usos de calcos de la lengua materna, invención de palabras en la L2, simplificar el discurso quedándose con las palabras/conceptos clave y obviando lo accesorio...).
        - No lingüísticas: mímica, gestos, dibujos...

### 3.2.3 **Referidos a actitudes**

#### 3.2.3.1 *Tendientes a controlar el propio aprendizaje:*

- Aceptación del español como instrumento de comunicación en el aula.
- Reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.
- Uso de 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 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.

- Apreciación de la capacidad para comunicarse en una lengua distinta a la materna.

- ...

#### *3.2.3.2 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.

- Eliminación del miedo al error.

- Aumento de la confianza en uno mismo.

- Valoración del enriquecimiento que supone el contacto con nativos españoles.

- ...

#### *3.2.3.3 Tendentes a promover procesos colaborativos:*

- Promoción de la participación en el aula y la colaboración con los compañeros.

- Respeto hacia las opiniones de los demás.

- Interés por utilizar el español en todo tipo de situaciones.

- Reconocimiento del valor que supone aprender 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.

- ...

### 3.3 Tablas de contenidos

En las siguientes tablas ofrecemos los diferentes temas que creemos apropiados para trabajar en una clase de español para inmigrantes adultos no alfabetizados. Hemos dividido dichas tablas en tres apartados:

a) **Funciones**. En este apartado contemplamos las funciones comunicativas que debemos enseñar a nuestros alumnos dependiendo del tema a tratar. La ordenación con la que las presentamos puede verse alterada por la necesidad del grupo.

b) **Exponentes lingüísticos**. Propuestos para cada una de las funciones presentadas, son los recursos lingüísticos que activamos en nuestras interacciones.

c) **Léxico**. Presentamos una relación orientativa que necesitará adecuarse a los distintos grupos y situaciones en las que se apliquen estos materiales.

Distribuimos los contenidos en siete unidades didácticas, correspondiente a los contenidos antes especificados, que desarrollaremos a lo largo de un curso de 9 meses en los que se darán dos clases semanales de 1 hora, aproximadamente. Se dedicará a cada unidad 5 o 6 sesiones, según las necesidades e intereses de nuestros alumnos.

**TEMA 1. IDENTIFICACIÓN PERSONAL**

FUNCIONES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	LÉXICO
<p>✓ Saludar y despedirse.</p> <p>✓ Presentarse e identificarse.</p> <p>✓ Preguntar e informar sobre el nombre de otros.</p> <p>✓ Informar sobre la edad, la nacionalidad, la profesión o los estudios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hola/Adiós + Buenos días/Buenas tardes/Buenas noches.</li> <li>• Hola (nombre), ¿qué tal?</li> <li>• ¡Adiós! ¡Hasta luego!</li>   <li>• ¿Cómo te llamas/se llama?</li> <li>○ Me llamo + Nombre/ Nombre y Apellidos ~ Nombre / Nombre y apellidos</li>   <li>• ¿Cómo se llama X?</li> <li>○ (Nombre/ Nombre y Apellidos) ~ No lo sé.</li>   <li>• ¿Qué edad tiene(s)?</li> <li>○ Tengo + número + años.</li> <li>• ¿De dónde eres/es usted?</li> <li>○ Soy de + nombre país ~ Soy + nacionalidad.</li> <li>• ¿A qué te dedicas/se dedica? ~ ¿En qué trabaja(s)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludos y despedidas.</li> <li>- <i>Padre, madre, hermano/a, tío/a...</i></li> <li>- Nombre de países de procedencia.</li> <li>- Números del 0 al 100.</li> <li>- Nombres de países.</li> <li>- Nacionalidades.</li> <li>- Estudios y profesiones.</li> <li>- Direcciones.</li> <li>- Fórmulas de cortesía: <i>por favor, gracias, disculpe...</i></li> <li>- <i>Llamarse, apellidarse, tener, ser, trabajar, estudiar, vivir.</i></li> </ul>

<p>✓ Dar/pedir la dirección y el número de teléfono.</p> <p>✓ Solicitar lo repetición de lo dicho.</p> <p>✓ Pedir que se hable más alto/ despacio.</p> <p>✓ Preguntar por una palabra o por una expresión que no se conoce.</p> <p>✓ Señalar que no se entiende.</p> <p>✓ Solicitar la pronunciación correcta de una palabra,</p>	<p>○ Soy + profesión. ~ Estudio X.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Dónde vive(s)? ~ ¿Cuál es tu/su dirección?</li> </ul> <p>○ Vivo en + ciudad/calle.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Tiene(s) teléfono?</li> </ul> <p>○ Sí, mi número es X. ~ No, no tengo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Puede(s) repetir, por favor?</li> <li>• ¿Puede(s) hablar más alto/despacio?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se dice X en español?</li> <li>• ¿Cómo se llama (esto) en español?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No entiendo.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se pronuncia?</li> </ul>	
---	---	--

## TEMA 2. LA CIUDAD

FUNCIONES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	LÉXICO
<p>★ Conocer y localizar lugares y recursos en la localidad y en el barrio.<sup>22</sup></p> <p>★ Conocer el funcionamiento de los transportes colectivos usuales.</p> <p>✓ Preguntar por la localización de lugares en el espacio.</p> <p>✓ Preguntar por la existencia de tiendas, servicios...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perdona/Perdone, ¿sabe(s) dónde está Correos/la estación...?</li> <li>○ Sí, está en (nombre de calle). ~ No, lo siento, (no soy de aquí).</li> <li>• Gracias.</li> <li>• Perdona/Perdone, ¿hay un supermercado/una farmacia... por aquí cerca? ~ ¿El supermercado, por favor? ~ ¿Dónde está la farmacia?</li> <li>○ Sí, (indicar dirección). ~ No, no hay ninguno. Hay uno en + dirección.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lugares y recursos del barrio/pueblo.</li> <li>- Tiendas: <i>supermercado, frutería, carnicería...</i></li> <li>- Adverbios y expresiones de lugar.</li> <li>- Estructuras y léxico necesarios para preguntar direcciones e interpretar las respuestas.</li> <li>- Léxico referido a las direcciones.</li> <li>- Forma impersonal del verbo <i>haber</i>.</li> <li>- Uso del verbo <i>estar</i> para preguntar por un lugar, localización de objetos y personas,...</li> <li>- Léxico relacionado con los transportes.</li> <li>- Horarios.</li> <li>- Frecuencias.</li> </ul>

<sup>22</sup> En las funciones marcadas con ★ se trabajan contenidos léxicos y socioculturales.

<p>✓ Solicitar indicaciones para llegar a un determinado lugar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perdona/Perdone, ¿para ir al Ayuntamiento/Correos...? ~ ¿El Ayuntamiento/Correos..., por favor?</li> <li>○ Sí, (indicar dirección).</li> </ul>	
<p>✓ Pedir y dar datos sobre la dirección, localización e identificación de alguien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿(Sabe/s) dónde vive X?</li> <li>○ En + ciudad/dirección ~ No, lo siento.</li> <li>• ¿El señor/a + apellido, por favor?</li> <li>○ Sí, es ese/esa/aquel/aquella... señor/a. ~ No, ahora/hoy no está.</li> </ul>	
<p>✓ Preguntar e informar sobre la hora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por favor, ¿qué hora es? ~ Perdona/e, ¿tiene(s) hora?</li> <li>○ Sí, es la una/son las dos en punto/y cuarto/y media/menos cuarto ~ Lo siento (no tengo reloj).</li> </ul>	
<p>✓ Dar y pedir información sobre líneas de autobús, tren...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por favor, ¿para ir a...? ~ ¿Cómo puedo ir a...?</li> <li>○ Coge el autobús... ~ Lo siento (no soy de aquí).</li> <li>• Por favor, ¿el tren de/hacia X?</li> <li>○ En la vía 1/2...</li> </ul>	
<p>✓ Pedir información sobre horarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por favor, ¿a qué hora hay tren/autobús para...?</li> </ul>	

<p>de transportes.</p> <p>✓ Recursos lingüísticos para pedir información sobre el precio y comprar billetes.</p> <p>✓ Recursos lingüísticos para pedir información sobre el itinerario.</p>	<p>○ A la una/dos... ~ Cada X minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuánto vale un billete de ida/ida y vuelta a X en autobús/tren?</li> <li>• Deme un/dos... billete(s) para X, por favor.</li> <li>• Por favor, ¿cuántas paradas faltan para X?</li> <li>• El tren/autobús que va a X pasa por X?</li> <li>• Me puede avisar cuando lleguemos, por favor.</li> </ul>	
---	---	--

### TEMA 3. LA SALUD

FUNCIONES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	LÉXICO
<p>★ Conocer el nombre de las distintas partes del cuerpo y hábitos higiénicos.</p> <p>★ Conocer los síntomas más comunes asociados a estados de salud.</p> <p>★ Familiarizarse con la distinta presentación de los medicamentos, pruebas y especialidades médicas más usuales.</p> <p>✓ Preguntar a alguien cómo se siente / Decir cómo se siente uno mismo.</p> <p>✓ Expresar dolor y estados físicos de uno mismo y de otros.</p> <p>✓ Entender preguntas e instrucciones médicas.</p>	<p>• ¿Qué te pasa?</p> <p>○ Me/le duele la cabeza/la barriga/el pie...</p> <p>~ Me/le duelen las piernas/los ojos...</p> <p>○ Tengo/tiene fiebre/diarrea/vómitos...</p> <p>○ Estoy/está cansado/a, mareado/a, embarazada...</p> <p>• ¿Desde cuándo X?</p> <p>○ Desde hace X días ~ Desde esta mañana/tarde...</p>	<p>- Partes del cuerpo: <i>cabeza, brazo, pie...</i></p> <p>- Hábitos higiénicos.</p> <p>- Estados físicos: <i>cansado, enfermo, mareado...</i></p> <p>- Enfermedades: <i>tos, gripe, diarrea...</i></p> <p>- Tipología de pruebas médicas: <i>análisis, radiografías...</i></p> <p>- Medicación: <i>receta; cápsula, antibiótico, pastilla, inyección, supositorio / jarabe / supositorio / pomada / gotas.</i></p> <p>- Léxico de especialidades médicas más comunes.</p> <p>- Verbo <i>doler</i>.</p> <p>- Perífrasis <i>tener que</i> + infinitivo.</p>



**TEMA 4. IR A COMPRAR**

FUNCIONES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	LÉXICO
<p>★ Identificar alimentos y bebidas.</p> <p>★ Conocer el nombre de los espacios y locales para comprar.</p> <p>★ Distinguir las secciones de un supermercado, relacionándolas con los productos que se pueden comprar en ellas.</p> <p>★ Conocer el nombre de las prendas de vestir y el calzado.</p> <p>★ Familiarizarse con el sistema monetario español.</p> <p>✓ Pedir alimentos y bebidas en un supermercado.</p> <p>✓ Identificar un producto.</p>	<p>○ ¿Qué te pongo?</p> <p>● Me pone/me da + cantidad + producto, por favor. ~ Quería + cantidad + producto, por favor.</p> <p>○ ¿De cuál te pongo?</p> <p>● De estos/as, esos/as...</p>	<p>- Alimentos y bebidas.</p> <p>- Envases y cantidades.</p> <p>- Tiendas más usuales y léxico referido a lo que se puede encontrar en ellas.</p> <p>- Verbo <i>querer</i>.</p> <p>- Léxico de prendas de vestir, calzado y complementos.</p> <p>- Colores.</p> <p>- Verbos <i>costar, valer</i>.</p> <p>- Los números hasta el millón.</p> <p>- El dinero español: el euro.</p>

<p>✓ Pedir las cantidades deseadas.</p> <p>✓ Preguntar por el precio/peso de un determinado producto.</p> <p>✓ Pedir la vez e identificar a la persona detrás de la que se va.</p> <p>✓ Comprar ropa, calzado...</p> <p>✓ Pagar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Cuánto te/le pongo? ~ ¿Cuánto quiere(s)?</li> <li>● Me pone + peso/cantidad, por favor.</li> <li>● ¿Cuánto vale/pesa X?</li> <li>● ¿Quién es el último/la última, por favor?</li> <li>○ Es este señor/esta señora... ~ Soy yo.</li> <li>● ¿Tiene + producto + adjetivo/material...? ~ Quería + producto + material/color... ~ Quisiera ver ese/a/os/as + producto.</li> <li>● Perdona, ¿tiene unos más + adjetivo? ~ ¿Tiene una talla más grande/pequeña?</li> <li>● ¿Cuánto cuesta/vale(n)? ~ ¿Cuánto es?</li> </ul>	
--	---	--

## TEMA 5. EL TRABAJO

FUNCIONES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	LÉXICO
<p>★ Conocer el nombre de algunas profesiones.</p> <p>★ Conocer el vocabulario básico necesario para entender ofertas de empleo.</p> <p>★ Reconocer los aspectos básicos de las ofertas de empleo.</p> <p>✓ Contestar a un anuncio de trabajo.</p> <p>✓ Pedir información sobre las condiciones del trabajo.</p> <p>✓ Recursos para hablar de lo que se sabe o no se sabe hacer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hola, llamo por lo del anuncio X ~ Hola, vengo por lo del anuncio X.</li> <li>• ¿Me puede informar sobre las condiciones de trabajo? ~ ¿Cuáles son las condiciones de trabajo?</li> <li>• ¿Cuál es el sueldo?</li> <li>• ¿Necesito papeles?</li> <li>• Sé cocinar, planchar... ~ No sé usar X.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesiones.</li> <li>- Adjetivos de cualidades personales: <i>ordenado/a, puntual, responsable...</i></li> <li>- Partes del día: <i>por la mañana, a mediodía, por la tarde...</i></li> <li>- Expresiones y léxico relacionado con el empleo: condiciones de trabajo, permiso de trabajo o residencia.</li> <li>- Expresiones para mostrar acuerdo o desacuerdo.</li> <li>- Verbos <i>saber</i> + infinitivo, <i>tener, hablar,...</i></li> <li>- La Seguridad Social.</li> </ul>

<p>✓ Recursos para hablar de las cualidades propias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy muy/bastante + adjetivo ~ No soy + adjetivo.</li> </ul>	
<p>✓ Pactar precios, horarios y la Seguridad Social. Mostrar acuerdo/desacuerdo y proponer alternativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué día/s tengo que venir?</li> <li>• Vale ~ De acuerdo.</li> <li>• Los sábados no puedo, ¿puedo cambiarlo por otro día?</li> <li>• ¿Por la mañana o por la tarde?</li> <li>• ¿A qué hora tengo que venir?</li> <li>• ¿Cuántas horas tengo que venir?</li> <li>• ¿A cuánto paga la hora? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A X euros la hora/el mes/la semana.</li> </ul> </li> <li>• ¿Voy a tener Seguridad Social/contrato? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sí, claro. ~ No, no puedo pagarla.</li> </ul> </li> </ul>	

## TEMA 6. LA VIVIENDA

FUNCIONES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	LÉXICO
<p>★ Características y tipos de vivienda y alojamientos.</p> <p>★ Alquiler de viviendas.</p> <p>✓ Pedir información sobre viviendas y comprender la descripción.</p> <p>✓ Reaccionar ante una información.</p> <p>✓ Concertar citas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buenos días/tardes/noches, ¿es ahí/aquí donde alquilan un estudio/piso/apartamento...? ~ Hola, llamaba por lo del anuncio del piso/apartamento...</li> <li>• ¿Y cómo es el estudio/piso...? ~ ¿Es interior/externo? ¿Tiene calefacción/gas natural/ascensor...? ~ ¿Y dónde está? ~ ¿Cuántas habitaciones/metros cuadrados/ baños... tiene?</li> <li>• ¿Cuánto es el alquiler?</li> <li>• Pues muchas gracias (Me lo pensaré) ~ Muchas gracias, pero es muy caro para mí.</li> <li>• ¿Cuándo puedo ir a verlo?</li> <li>• ¿Puede ser el lunes/martes... por la mañana/tarde...? ~ De acuerdo, pues el martes a las diez.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de alojamiento: <i>hostal, pensión, vivienda de alquiler...</i></li> <li>- Nombre de las habitaciones de la casa y su uso: <i>habitación, cocina, salón...</i></li> <li>- Léxico referido a las relaciones de alquiler: <i>mensualidad, señal, gastos de comunidad...</i></li> <li>- Léxico referido a tipos de viviendas: <i>bajo, buhardilla, ático, piso...</i></li> <li>- Localización.</li> <li>- Adjetivos para calificar a las viviendas: <i>grande, pequeño, exterior, interior, soleado...</i></li> <li>- Cantidades.</li> </ul>

**TEMA 7. COTIDIANEIDAD Y OCIO**

FUNCIONES	EXONENTES LINGÜÍSTICOS	LÉXICO
<p>✓ Referirse a acciones habituales o del momento presente.</p> <p>✓ Situar acciones temporalmente.</p> <p>✓ Recursos para decir de lo que se está haciendo.</p> <p>✓ Expresar la frecuencia con que se hace una cosa-</p> <p>✓ Hacer sugerencias /concertar citas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los lunes/martes... me levanto/desayuno... + hora.</li> <li>• Por la mañana/al mediodía... + acción habitual.</li> <li>• Primero + acción, luego + acción, después + acción.</li> <li>○ ¿Qué haces?</li> <li>• Estoy viendo la televisión/leyendo...</li> <li>• A veces/normalmente/a menudo/siempre + acción.</li> <li>• ¿Quedamos/salimos... + hoy/mañana/esta tarde...?</li> <li>• ¿Vamos a + lugar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La hora, los días de la semana, por la mañana/tarde...</li> <li>- Verbos de actividad cotidiana: <i>levantarse, comer, ducharse...</i></li> <li>- Expresiones de frecuencia: <i>a veces, siempre, todos los lunes/martes...</i></li> <li>- Verbo <i>estar</i> + gerundio.</li> <li>- Actividades de ocio y tiempo libre, espectáculos, deportes, cine...</li> <li>- Verbos <i>quedar, salir, ir...</i></li> </ul>

<p>✓ Aceptar/rechazar sugerencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí/vale/bueno ~ No, no puedo. (Es que) Tengo que + infinitivo.</li> </ul>	
<p>✓ Proponer alternativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué no vamos a + lugar?</li> </ul>	
<p>✓ Manifiestar gustos y preferencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (A mí) me gusta(n) mucho + lugar.</li> <li>• (Yo) prefiero...</li> <li>• (A mí) no me gusta(n) nada/mucho + lugar.</li> </ul>	
<p>✓ Expresar acuerdo y desacuerdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mí sí/no. / A mí también/tampoco.</li> </ul>	

### 3.4 Actividades

Como ya hemos repetido varias veces a lo largo de nuestro trabajo, no deben considerarse estas actividades como algo cerrado e inalterable, sino que deberemos adaptarlas a nuestros aprendientes, a sus contextos y a sus necesidades.

Al analizar los materiales, establecimos una serie de pautas que todo buen material debería seguir (ver pág. 30). Mediante su examen hemos llegado a la conclusión de que las actividades adecuadas tienen que cumplir los siguientes criterios:

- Presentar una gradación de menor a mayor grado de complejidad en su realización e imprevisibilidad en su resultado.
- Ser sistemáticas para poder completar cada uno de los contenidos y dificultades lingüísticas que se presenten.
- Combinarse en secuencias atractivas y dinámicas en cada ámbito.
- No exigir complejas órdenes para su realización.
- Fomentar interacciones diversas en las que el estudiante pueda asumir distintos papeles comunicativos.
- Incluir siempre un cierto reto intelectual.
- Contemplar actividades recurrentes que sirvan de refuerzo y repaso.

#### 3.4.1 Actividades de enseñanza/aprendizaje oral

##### 3.4.1.1 Actividades de comprensión oral

- **Discriminación de sonidos.** Indicar en qué palabras se escucha un determinado sonido, diferenciar pares de palabras del tipo *vamos/manos, vive/bebe...*
- **Instrucciones.** Realizar una actividad a partir de la acción 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 escuchado.
- **Actividades de ampliación.** Los alumnos tienen que entender la idea general del texto para después ponerle un título, continuar una conversación, ordenar imágenes...
- **Actividades de registro e información específica.** Los alumnos centran su atención en obtener un dato que necesitan para completar espacios, cuadros o

diagramas.

– **Actividades de predicción/anticipación.** A partir de la información dada los alumnos deben predecir el desarrollo de una conversación interrumpida...

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

– **Entrevistas.** Los alumnos 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...

– **Canciones.** Ofrecen una valiosa información cultural del país de la L2 y se puede utilizar para completar espacios, ordenar frases, presentar/ampliar aspectos lingüísticos, fonéticos, ortográficos...

– **Actividades de transcripción.** Escuchar y escribir lo escuchado<sup>23</sup>.

– **Actividades de respuesta.** Contestar a preguntas que pueden ser de verdadero o falso, de deducción de datos, o sobre el uso de la lengua.

#### *3.4.1.2 Actividades de expresión oral*

– **Actividades de producción formal.** Tienen por objeto la práctica, mecánica o no, de formas y estructuras de la lengua. Son actividades de este tipo las siguientes:

▪ Prácticas de pronunciación mediante la reproducción de sonidos aislados, de palabras, o de frases.

▪ Ejercicios de memorización, en los que se trabaja con canciones, poemas, adivinanzas o diálogos.

▪ Ejercicios de práctica mecánica o *drills*.

▪ Ejercicios de práctica explícita de alguna regla gramatical.

▪ Ejercicios de atención a la forma, sin que el alumno tenga que reproducir.

– **Actividades de práctica comunicativa.** Los estudiantes usan la lengua que están aprendiendo para comunicar significados concretos y así conseguir unos determinados objetivos. Se clasifican en dos grandes grupos:

▪ **Comunicación funcional.** Los alumnos intentan realizar una tarea utilizando los recursos lingüísticos de que disponen. En estas actividades, que permiten un uso más creativo y libre de la lengua, los alumnos no solo tienen que analizar la información sino también razonar, justificar y convencer para

---

<sup>23</sup> Sólo con las palabras que se hayan trabajado en clase y que sepan escribir.

tomar una decisión común.

➤ **Compartir información con cooperación restringida.** Un estudiante tiene una información que otro debe descubrir a partir de, generalmente, preguntas de respuesta simple del tipo *sí/no* y de las estructuras lingüísticas que se quieren practicar. Dentro de esta categoría se incluirán: identificación de imágenes; descubrir dos imágenes idénticas; descubrir secuencias o ubicaciones; descubrir la información que falta; descubrir las características que faltan; descubrir secretos.

➤ **Compartir información con cooperación no restringida.** En ellas no hay reglas que controlen la interacción. Pueden ser actividades de comunicación de dibujos, de comunicación de modelos, de encontrar diferencias, o de seguir instrucciones.

➤ **Compartir y procesar información.** Los alumnos, además de compartir la información, tienen que discutirla y valorarla para solucionar un problema. Se puede proponer para dicho fin la reconstrucción de una historia, o que completen información para solucionar un problema.

➤ **Procesar información.** Los estudiantes no necesitan compartir información, ya que disponen de los datos, sino que deben discutirlos y evaluarlos con el objeto de solucionar un problema.

▪ **Interacción social.** Con este tipo de actividades se pretende no solo el que los alumnos formulen discursos correctos desde el punto de vista lingüístico o funcional sino que, además, sean adecuados al contexto social en el que se desarrollan. Dado que el aula es un ambiente “artificial”, para entrenar al estudiante en situaciones reales de comunicación existen una serie de actividades en las que se representa en la clase la diversidad de intercambios de la vida real:

➤ **Los debates, diálogos y exposiciones de temas de interés,** sugeridos por los mismos alumnos o por el profesor.

➤ **Dramatizaciones.** Se pueden representar pequeños diálogos tomados de libros.

➤ **Juegos de roles.** Los alumnos conversan en parejas, grupos... adoptando una personalidad diferente a la suya y que le ha sido asignada previamente por el profesor.

➤ **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.

### 3.4.2 Actividades de lecto-escritura

El objetivo de esta programación no es la alfabetización como tal, sino que la lectoescritura está prevista como actividad complementaria a la enseñanza de la lengua. La adquisición de la competencia lecto-escritora se desarrollará, como ya dijimos al inicio de la programación, en módulos aparte que tomarán como base para el desarrollo de estas destrezas los conocimientos adquiridos en este curso.

Pese a esto, sí incluiremos algunas actividades con las que iniciar a nuestros alumnos en la lecto-escritura, ya que resultará necesaria para el desarrollo de su vida diaria en nuestro país, en cuanto que, en muchas ocasiones, se les pide rellenar formularios o comprender instrucciones que aparecen por escrito. Por tanto, consideramos imprescindible el conocimiento de contenidos básicos como son escribir y reconocer sus datos personales, entender instrucciones y horarios, o comprender señales icónicas.

A continuación presentamos algunos ejemplos de lo que podrían ser las actividades de lectoescritura que podríamos llevar a cabo durante este curso:

- Identificar grafías de su nombre y deletrearlo al resto de la clase. Podemos aprovechar esta actividad para practicar también la escritura, dándoles a los compañeros imágenes de cada uno (siempre que ellos hayan dado su permiso para utilizarlas), les pediríamos que escriban los nombres según los van deletreando. Además, podríamos apoyarnos en ayudas visuales expuestas en la pared.

- Escuchar en una audición el nombre de, por ejemplo, frutas e identificarlas en una imagen con la palabra escrita. Luego podemos pedir que lo deletreen para que el profesor lo escriba en la pizarra.

- Desordenar frases en la pizarra que los alumnos deben reconstruir.
- Descifrar grafías a partir de imágenes en las que aparezca la palabra nueva.
- Mediante actividades de simulación, pedimos a los alumnos que, en parejas, pidan los datos a su compañero y rellene una ficha con ellos. Les daremos previamente

las preguntas que deben hacerse mutuamente (*¿cómo te llamas?, ¿dónde vives?, ¿tienes hijos?...*).

- A partir de una información obtenida, que construyan pequeños textos, listas o notas.

Estas actividades de lecto-escritura se pueden ir desarrollando y complicando en función de los objetivos comunicativos y de los contenidos de la unidad.

### 3.5 Evaluación

A la hora de evaluar tendremos en cuenta dos aspectos: la competencia oral y la competencia escrita, para los que nos basaremos en lo estipulado en el MCER para el nivel A1<sup>24</sup>.

#### 3.5.1 Evaluación de la competencia oral

Habrá que evaluar la competencia comunicativa del aprendiz en cada momento de su aprendizaje, atendiendo a los componentes gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que sirven para definir dicha competencia. Para ello, nos serviremos de las actividades realizadas en clase como el juego de roles o las entrevistas.

Para determinar el nivel comunicativo que se posee en una segunda lengua, 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. En

Comprender		Hablar		Escribir
Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.

nuestro caso utilizaremos la siguiente escala<sup>25</sup>:

<b>LÉXICO</b>	<b>PRONUNCIACIÓN</b>
4. Léxico no excesivamente extenso, pero sí adecuado. 3. Léxico limitado. 2. Léxico demasiado pobre y a veces incorrecto. 1. Su pobreza léxica impide mantener una conversación elemental.	4. Pronunciación correcta. 3. Pronunciación aceptable. 2. Excesivos errores fonéticos. 1. Las limitaciones fonéticas impiden mantener una conversación elemental.
<b>GRAMÁTICA</b>	<b>ADECUACIÓN AL REGISTRO Y A LA SITUACIÓN</b>
4. Errores ocasionales en estructuras muy complejas sin afectar a la comunicación. 3. Errores frecuentes en estructuras complejas y esporádicos en algunas simples. 2. Errores frecuentes en estructuras complejas y en algunas simples. 1. Sus continuos errores impiden mantener una conversación elemental.	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.
<b>FLUIDEZ</b>	<b>INTERACCIÓN</b>
4. Discurso fluido, aunque con ciertas inexactitudes. 3. Algunas indecisiones ante temas cotidianos, mayores con temas abstractos, aunque no provoca la impaciencia del oyente. 2. Excesivas indecisiones aun con temas cotidianos. 1. Discurso muy desconectado que bloquea la comunicación.	4. Comunica y responde adecuadamente en todos los contextos. 3. Comunica adecuadamente en casi todos los contextos, con alguna vacilación. 2. Demasiadas dificultades en contextos cotidianos. 1. Incapacidad de comunicar en los contextos más simples.

Relacionando esta escala con los contenidos propuestos en esta programación, podríamos obtener la siguiente tabla de evaluación de la competencia oral en español:

<sup>25</sup> Escala adaptada de Villalba y Hernández (2003:57)

Contenidos	Léxico				Gramática				Fluidez				Pronunciación				Adecuación				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
1. Informa acerca de datos personales propios y de otros compañeros: nombre, edad...																								
2. Actúa autónomamente para preguntar por el nombre de las cosas y pide traducciones cuando es necesario.																								
3. Es capaz de indicar la localización de algo en un plano.																								
4. Puede pedir información para localizar direcciones y servicios en su localidad.																								
5. Puede recabar información acerca de la existencia de tiendas, servicios...																								
6. Puede entender sencillas explicaciones.																								
7. Domina recursos variados para ser usuario de transportes públicos, adquiriendo billetes, informándose sobre el recorrido...																								
8. Informa sobre los síntomas más comunes referidos a estados de salud.																								
9. Colabora en exploraciones médicas y es capaz de entender sencillas preguntas e instrucciones.																								
10. Es capaz de concertar citas médicas.																								

Contenidos	Léxico			Gramática			Fluidez			Pronunciación			Adecuación			Interacción		
11. Maneja recursos lingüísticos para poder realizar compras: pedir productos, preguntar por el precio...																		
12. Describe ropas y complementos refiriéndose al color, material...																		
13. Puede pedir información sobre condiciones de trabajo.																		
14. Puede pedir información sobre la vivienda.																		
15. Informa sobre actividades cotidianas.																		
16. Puede concertar citas y proponer actividades.																		
17. Puede aceptar o rechazar sugerencias y proponer alternativas.																		

### 3.5.2 Evaluación de la competencia lecto-escritora

Como ya explicamos en el apartado de actividades de lecto-escritura, al tratarse de un grupo de estudiantes sin alfabetizar al inicio de nuestro programa, iremos introduciendo tareas sencillas con las que el alumno pueda corroborar sus progresos y reconozca la utilidad de ser alfabetizado.

Para abordar la evaluación de los conocimientos adquiridos en las destrezas lecto-escritoras propondremos a nuestros alumnos la realización de una serie de tareas bien individualmente, bien en grupo en las que se sintetizarán los contenidos de cada unidad. No tratamos con ello de obligar a nuestros aprendientes a escribir y leer perfectamente en español, sino a que vayan adquiriendo estos conocimientos que tan útiles resultan. Así pues, no juzgaremos los errores de forma negativa, sino como una muestra de qué contenidos debemos trabajar mejor o de un modo diferente.

Fijaremos unos indicadores de gramática, léxico y de adecuación al registro iguales (o con alguna pequeña diferencia) que los anteriormente citados en el caso de la competencia oral.

Contenidos	Gramática				Léxico				Adecuación			
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
1. Rellenar un documento de empadronamiento con sus datos.												
2. Reconocer en un mapa calles, establecimientos de interés...												
3. Entender los horarios de establecimientos y los itinerarios de los transportes.												
4. Dramatización de una visita al médico.												
5. Realizar una lista de la compra y comprobar los precios de los productos.												
6. Leer anuncios de trabajo y encontrar el más adecuado para el alumno.												
7. Leer anuncios de pisos y encontrar el más adecuado para el alumno.												
8. Leer anuncios de actividades de ocio y organizar una para toda la clase.												

### **3.5.3 Autoevaluación de la actividad docente**

Un buen procedimiento para la mejora de la acción docente es la autoevaluación sistemática. Primero porque es el profesor el primer interesado en la mejora de su trabajo, después porque es el que mejor conoce las particularidades de su actuación en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el que participa; como contribución a esta idea incluimos la siguiente escala de autoevaluación de la actividad docente<sup>26</sup>:

---

<sup>26</sup> Escala modificada tomando como base la que se encuentra en [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd\\_09/cursosfor/cap\\_4/cap4c.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd_09/cursosfor/cap_4/cap4c.htm)

**TABLA DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE**

Aspectos	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
<b>A. Planificación de la unidad didáctica</b>				
Planifico cada unidad didáctica.				
<b>B. Actividades de inicio de la unidad</b>				
Informo a los alumnos sobre el objetivo de la unidad.				
Relaciono cada unidad didáctica con otros contenidos del campo y de otros campos de conocimiento.				
Realizo actividades para sondear la existencia de conocimientos y requisitos previos en relación con los contenidos a trabajar.				
Pongo en marcha las actividades programadas si no detecto lagunas importantes entre el alumnado.				
Compruebo la representación que se hacen los alumnos de los objetivos de trabajo que se persiguen.				
<b>C. Presentación de los contenidos</b>				
Estructuro la presentación respetando tanto la lógica de los contenidos como las características y necesidades de los alumnos.				
Destaco los contenidos nucleares en relación con los complementarios.				
Utilizo los materiales curriculares de los alumnos para trabajar con ellos la comprensión de los contenidos.				
Fomento la toma de apuntes por parte del alumnado.				
Priorizo la dimensión práctica, funcional y de aplicabilidad de los contenidos.				
Analizo las modificaciones introducidas en lo que había programado.				

Organizo el tiempo de exposición y el de atención a las demandas y trabajo del alumnado.				
Me considero receptivo a las intervenciones de los alumnos.				
<b>D. Comprobación de la comprensión de los contenidos</b>				
Las actividades y preguntas que propongo permiten obtener información valiosa sobre qué y cómo está aprendiendo el alumno.				
Tomo alguna medida cuando los alumnos no han aprendido lo propuesto, tienen dificultades o necesitan profundizar más.				
Compruebo regularmente el grado de aprendizaje de los alumnos.				
Organizo el aula de forma que permita el trabajo cooperativo.				
Planteo actividades que implican distinto grado de complejidad, a fin de responder a distintas necesidades y competencias de los alumnos.				
Ofrezco ayudas distintas de las previstas a determinados alumnos para facilitar su progreso.				
<b>E. Actuaciones que permitan la mejora del autoconcepto entre los alumnos</b>				
Propongo algunas actividades que puedan desarrollar todos los alumnos.				
Las actividades propuestas a los alumnos con mayores dificultades responden a sus necesidades, evitando las puramente repetitivas o de mera reproducción.				
El <i>feed-back</i> que proporciono a los alumnos enfatiza sus logros y no solo sus limitaciones.				
<b>F. Actividades de evaluación</b>				
Tengo en cuenta el tipo de conocimientos procedimentales específicos que el alumnado debe utilizar en su tarea.				

Tengo en cuenta el tipo de capacidades que alumnado debe utilizar para resolver las tareas.				
La evaluación que llevo a cabo permite obtener información sobre el origen de los fracasos del sujeto, de modo fácil y preciso.				
Utilizo distintos métodos, contextos e instrumentos de evaluación.				
Los criterios de evaluación que utilizo son suficientemente claros.				
Comunico los resultados de la evaluación mediante mensajes relevantes para facilitar el aprendizaje.				
Evito la comparación entre alumnos.				
Promuevo actividades de autoevaluación.				

## BIBLIOGRAFÍA

- AWAD, I. (2008). Migración y desarrollo en un mundo laboralmente globalizado. En GARCÍA ROCA, J. y LACOMBA, J. (coord.), *La inmigración en la sociedad española: una radiografía multidisciplinar* (21-28). Barcelona: Sección general universitaria, edicions Bellaterra.
- COBA ARANGO, E. y GRAÑERAS PASTRANA, M. (2009). *El sistema educativo español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- (1976). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores, s.a.
- GARCÍA MATEOS, C. (2004). *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.
- PÉREZ INFANTE, J. I. (2008). *El marco legal y la problemática del empleo de los extranjeros en España: una perspectiva económica*. En GARCÍA ROCA, J. y LACOMBA, J. (coord.), *La inmigración en la sociedad española: una radiografía multidisciplinar* (21-28). Barcelona: Sección general universitaria, edicions Bellaterra.
- REQUEJO OSORIO, A. (2003). *Educación permanente y Educación de adultos*. Barcelona: Ariel Educación.
- TEBEROSKY, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Vicens Vives.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> T. (2003). *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados. Primer y Segundo Ciclo de ESO*. Madrid: Consejería de Educación.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

- ABADÍA TERÁN, E., GALVE MAÑAS, A. Y LLORENTE MUNIENTE, G. (2012). Diagnóstico de las necesidades sociales de las personas inmigrantes de Sudamérica, Europa del este y el norte de África residentes en la ciudad de Zaragoza. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado el 18 de junio 2014, de: <http://zaguan.unizar.es/TAZ/SOCIZ/2012/7855/TAZ-TFG-2012-464.pdf>
- ANDION HERRERO, M<sup>a</sup> A. (2005) El inmigrantes adulto HNN-E en España, el analfabetismo y la enseñanza del español. En *Aulaintercultural*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=10&limit=5&limitstart=5&order=name&dir=ASC&Itemid=27](http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=10&limit=5&limitstart=5&order=name&dir=ASC&Itemid=27)

- BEAVEN, T. (2002). Alfabetización y enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0180.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0180.pdf)
- CRAATS, I. van de, KURVERS, J. y YOUNG-SCHOLTEN, M. (2005). Research on low-educated second language and literacy. *LESLLA Symposium 2006*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://lotos.library.uu.nl/publish/articles/000180/bookpart.pdf>
- DELGADO PÉREZ, F. (2008). Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos. Alfabetizar en una lengua que desconocen. *Revista Decisio*. Recuperado el 29 de mayo de 2014, de [http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_21/decisio21\\_saber6.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber6.pdf)
- FUENTE GARCÍA, M. de la (2008). Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas. En BAÑÓN, A. M. y FORNIELES, J. (coord.) *Manual sobre comunicación e inmigración*. San Sebastián: Editorial Tercera Prensa, 121-135. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://www.mariodelafuente.org/documentos/perspectivas-de-trabajo-en-la-ensenanza-de-espanol-a-personas-inmigradas.pdf>
- GARCÍA MATEOS, C. (2008). La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. En RÍOS ROJAS, A. y RUIZ FAJARDO, G. (eds.) *Didáctica del Español como 2ª Lengua para inmigrantes* (38-55). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/128/001didactica\\_completo.pdf?sequence=1](http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/128/001didactica_completo.pdf?sequence=1)
- GARCÍA PAREJO, I. (2004). La enseñanza de español a inmigrantes adultos. En SÁNCHEZ, J. y SANTOS, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1259-1277. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/antologia\\_didactica/claves/garcia\\_parejo.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm)
- (2005). (Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lecto-escritora en una segunda lengua? En *Glosas didácticas*, n° 15, 39-58. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-05.pdf>
- HERNÁNDEZ GARCÍA, Mª T. (2013) Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en Español como segunda lengua. En *Segundas Lenguas e inmigración, Dossier n° 35*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com\\_docman&Itemid=15](http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&Itemid=15)
- HERNÁNDEZ, Mª T, y VILLALBA, F. (2004). Los materiales didácticos en la enseñanza del español a inmigrantes. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36. Recuperado el 18 de junio de 2014, de

[http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/losmaterialesdidacticosmaitehernandez.pdf](http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/losmaterialesdidacticosmaitehernandez.pdf)

— (2004). Los materiales didácticos en la enseñanza del español a inmigrantes. En *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n° 36. Barcelona: Graó, 81-93. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/analisisdescriptivohernandez.pdf](http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/analisisdescriptivohernandez.pdf)

— (2007). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. En *Linred*, n° 5. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico1\\_articulo3.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo3.pdf)

INSTITUTO CERVANTES (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

— (2014). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Recuperado de: <http://www.ine.es/>

KALMAN, J. (2000). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 34, n° 3, 11-27. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/25478/1/2002-24-123-articulo1.pdf>

MAS ÁLVAREZ, I. y ZAS VARELA, L. (2009). El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. En *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 2, 90-103. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3186930.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3186930.pdf)

MIQUEL LÓPEZ, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. En *Didáctica*, 1995, n° 7, 241-270. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/miquel.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm)

— (2004) Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. En *Carabela 53, La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes*. Madrid: SGEL, 5-24. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/antologia\\_didactica/claves/miquel1.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/claves/miquel1.htm)

MOLINA DOMÍNGUEZ, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras. En *Linred*, n° 5. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico1\\_articulo2.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo2.pdf)

- OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/>
- POLANCO PORRAS, A. (2008). La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes. En *Segundas Lenguas e Inmigración, Dossier nº 2*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/La\\_alfabetizacion\\_en\\_L2\\_para\\_adultos\\_inmigrantes\\_Ana\\_polanco.pdf](http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/La_alfabetizacion_en_L2_para_adultos_inmigrantes_Ana_polanco.pdf)
- RED ODINA. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://www.accem.es/es/monograficos/red-de-observacion/odina>
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, A. (2013). Alfabetización de adultos neolectores en español como L2: propuesta para el desarrollo de la lectura y el aprendizaje de vocabulario. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/18135>
- SIMICH-DUDGEON, C. (1989). “Alfabetización en inglés: enfoques y estrategias que dan resultado en adultos y niños con competencia limitada en lengua inglesa”, en *FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, nº 12*. Recuperada el 18 de junio de 2014, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/simich.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/simich.htm)
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. T. (2000). “¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2”, en *Carabela 48: El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de E/LE, 48*, 85-110. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/antologia\\_didactica/inmigracion/villalba.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/inmigracion/villalba.htm)
- (2005). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. En MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre*. Madrid: Colección Expolingua. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.villalba-hernandez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf)
- (2007). Aproximación al español como lengua de instrucción. En *Linred, nº 5*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico1\\_articulo4.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo4.pdf)
- (2008a). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En BALLANO, I. (coord.) *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao, Universidad de Deusto, 13-34. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Villalba\\_Deusto.pdf](http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Villalba_Deusto.pdf)
- (2008b). Características y definición de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En PASTOR, S. y ROCA, S. (eds.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Universidad de Alicante, 80-87.

Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0080.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0080.pdf)

- (2008c). La evaluación de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. En *Segundas Lenguas e Inmigración*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/921/92100712.pdf>
- (2009). Sobre la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a inmigrantes y su relación con el español como lengua extranjera (LE). En *Frecuencia L*, 58-62. Recuperado el 18 de junio de 2014, de [http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=145&Itemid=18](http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=145&Itemid=18)
- VV.AA (2004). Manifiesto de Santander. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/ManifiestoSantander.pdf>
- (2006). Propuestas de Alicante. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf>

## **IV. ANEXO**

### **EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA: LA CIUDAD**

#### **1. Objetivos**

##### **1.1 Objetivos generales**

- Dotar al estudiante de una adecuada competencia comunicativa que le permita relacionarse con su entorno social, afectivo y laboral más inmediato.
- Adquirir destrezas básicas receptivas y productivas en lengua oral y, en menor grado, en lecto-escritura.
- Favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua y la cultura de la nueva sociedad.
- Establecer las condiciones educativas adecuadas que favorezcan un aprendizaje continuado y lo más completo posible de la nueva lengua.
- Adquirir y facilitar la información social que ponga en contacto al estudiante con la realidad de la sociedad española, favoreciendo el acercamiento y el contacto intercultural desde actitudes de respeto.
- Adquirir de forma básica las cuatro destrezas para leer, escribir y transmitir oralmente datos personales, rellenar impresos y descifrar registros sencillos escritos, así como comprender horarios y señalizaciones icónicas.
- Desarrollar los sentimientos de autoestima y de valoración personal.

##### **1.2 Objetivos específicos**

- Conocer y localizar lugares y recursos en la localidad y el barrio.
- Conocer el funcionamiento y servicio de los transportes colectivos usuales en su entorno.
- Preguntar por la localización de lugares en el espacio.
- Preguntar por la existencia de tiendas, servicios...
- Solicitar indicaciones para llegar a un determinado lugar.
- Pedir y dar datos sobre la dirección, localización e identificación de alguien.
- Preguntar e informar sobre la hora.
- Dar y pedir información sobre líneas de autobús, tren...
- Pedir información sobre horarios de transportes.

- Pedir información sobre el precio y comprar billetes.
- Pedir información sobre el itinerario.

## **2. Contenidos**

### **2.1 Contenidos léxicos**

- Lugares y recursos del barrio/pueblo.
- Tiendas.
- Estructuras y léxico necesarios para preguntar direcciones e interpretar las respuestas.
- Léxico referido a las direcciones.
- Léxico relacionado con los transportes.
- Horarios.
- Frecuencias.

### **2.2 Contenidos gramaticales**

- Adverbios y expresiones de lugar.
- Forma impersonal del verbo *haber*.
- Uso del verbo *estar* para preguntar por un lugar, localización de objetos y personas,...

### **2.3 Contenidos socio-culturales**

- Expresión de la hora.
- Uso de la expresión *por favor* como forma de llamar la atención.
- Utilización del *gracias* como fórmula de cortesía.
- Diferentes tipos de billetes.
- Lectura de mapas y paneles informativos.
- Identificación de logotipos.

### **3. Temporalización**

Dedicaremos a esta unidad sobre unas cinco sesiones de una hora, que adaptaremos según las necesidades y/o dificultades que puedan presentar nuestros alumnos. Dedicaremos los 5 primeros minutos de clase a recordar lo explicado en la sesión anterior, y los últimos 5 a recapitular todo lo dicho.

### **4. Materiales**

#### **4.1 Material para el profesor**

##### **Sesión 1**

Primeramente, es conveniente realizar una actividad en la que los estudiantes puedan reconocer el tema en el que se va a trabajar y activar los conocimientos previos, además de aprender términos nuevos.

Para ello entregaremos un plano de una ciudad con varios símbolos que representan puntos importantes dentro de ella (Fotocopia 1) y una fotocopia que aparecen diferentes lugares de la ciudad y sus nombres (Fotocopia 2). En primer lugar, preguntaremos a los alumnos si saben decirnos cómo se llama la imagen que tienen en la fotocopia y qué significan los símbolos que en ella aparecen. Después le pediremos que asocien cada símbolo con un edificio.

Una vez que hayan relacionado los símbolos y los edificios, comenzaremos una conversación en grupo guiada por el profesor en la que se preguntará a los alumnos para qué se va a estos lugares, qué se puede conseguir en ellos,... Después le pediremos que realicen estas preguntas entre ellos.

Por último, les preguntaremos si conocen más vocabulario en torno a la ciudad y les preguntaremos por léxico como *farola, calle, avenida...*

##### **Sesión 2**

Tras repasar lo dado en la sesión 1 mediante un ejercicio de escritura en el que deben rellenar la letra que falta en las palabras ya explicadas, comenzaremos manifestando que vamos a hablar de tiendas y pidiendo a nuestros alumnos que nos digan donde compran determinados objetos que les iremos enseñando (podemos utilizar objetos reales

o imágenes), y que lo deletreen para que podamos escribir su nombre en la pizarra. A continuación, ponemos sobre la mesa dos juegos de fichas: en uno están las imágenes de los diferentes establecimientos que hemos visto, y en el otro los nombres. Los alumnos deben, en grupo, elegir qué fichas casan.

Con la siguiente actividad, además de trabajar la capacidad memorística y el trabajo en equipo, repasaremos los demostrativos *este/a*, *ese/a*, *aquel/la*, los adverbios *aquí* y *allí*, y las expresiones de espacio *derecha*, *izquierda*, *arriba derecha*, *izquierda*, *arriba* y *abajo*. Con tal fin, jugaremos a una especie de *Memory*: dejamos las fichas vueltas para que no se vea el dibujo o la palabra y, en parejas, pedimos a los alumnos que encuentren las fichas que se correspondan. La clave está en que solo uno puede elegir qué ficha levantar y el otro levantarla, con lo que el que elige tendrá que darle indicaciones al otro para que elija la ficha correcta. La pareja se puede ir turnando en los diferentes puestos.

Por último, pediremos a los alumnos que nos digan, a parte de los ya vistos, qué otros productos se pueden comprar en los establecimientos vistos, mediante lo cual repasaremos el vocabulario de la sesión y añadiremos alguno más.

### **Sesión 3**

Primeramente, para repasar el léxico referente a la ubicación, pediremos a los aprendientes que nos ayuden a encontrar desde sus sitios objetos en la clase. Después, les enseñaremos unas señales que indican: *seguir recto*, *girar a la derecha*, *girar a la izquierda*, *dar media vuelta* y *coger la primera/segunda/... a la derecha/izquierda*. Una vez que conocen su significado, las ponemos por el suelo y vamos pidiendo a los alumnos que las sigan desde un punto hasta su sitio y que nos expliquen su movimiento según lo hagan. Habrá que modificar el recorrido con cada alumno, por lo que sería bueno que llevásemos una plantilla de cómo queremos hacer cada recorrido para no perder mucho tiempo.

Para la siguiente actividad necesitaremos el plano que utilizamos en la sesión (tendremos que llevar más fotocopias del mismo por si alguien no ha traído el material, aunque es conveniente avisar para que lo traigan al final de la sesión anterior). Primero, haremos un ejemplo de cómo explicar cómo llegar a un sitio desde un punto X, y luego les iremos preguntando uno por uno cómo llegar a otros lugares desde ese punto. Por último, cada uno preguntará al de su derecha cómo llegar a un punto siguiendo el plano.

La última actividad de la sesión consistirá en explicar la forma impersonal del verbo *haber* y la existencia o no existencia de objetos. Para ello, pediremos que nos digan que hay en su barrio: *bancos, centros de salud...* con lo que, además de adquirir conocimientos gramaticales, repasaremos el léxico ya explicado. Si da tiempo, pondremos un vídeo sobre el barrio y, tras verlo, preguntaremos si en él hay o no ciertos elementos.

#### **Sesión 4**

La actividad de repaso puede consistir, como la de la anterior sesión, en que nos digan dónde hay algo en la clase, pero que para ellos nos expliquen el recorrido que debemos seguir.

Lo primero que vamos a hacer es, con la ayuda de un reloj grande (real, de papel o dibujado en la pizarra), explicar cómo funciona un reloj y qué señalan las manecillas. A continuación, entre todos, expresamos las horas que va marcando nuestro reloj. Al final, pedimos uno por uno que nos vayan diciendo las horas que indicamos, para que todos participen.

Para la siguiente actividad escucharemos un audio donde están grabadas diferentes horas. Daremos a cada alumno una hoja con relojes en blanco y, tras escuchar cada hora, deben dibujar las manecillas en el lugar correspondiente. Finalmente, lo corregiremos entre todos.

La última actividad de la sesión hablaremos de horarios de establecimientos. Lo primero será, mediante imágenes, explicar qué significan los carteles como *abierto, cerrado, entrada, salida, tirar y empujar* que se encuentran a la puerta de muchos lugares. Después, a partir de la noción *abierto/cerrado*, podemos trabajar los horarios de los diferentes establecimientos, para lo que iniciaremos un diálogo preguntando por cuándo abren y cierran. En último lugar, podemos pedir a los alumnos que coloquen los carteles en el lugar correspondiente de la clase para que, cada vez que lleguen o marchen, se activen los conocimientos de esta sesión.

#### **Sesión 5**

Como actividad de repaso, pondremos en la pizarra frases desordenadas que pediremos a los aprendientes que coloquen y que nos ejemplifiquen en el reloj grande.

Pondremos sobre la mesa, primero, imágenes de medios de transporte que pediremos que nos identifiquen y deletreen. Luego, le daremos unas tarjetas en las que ponga el nombre del transporte, con lo que, entre todos, colocaremos encima de las imágenes el nombre que recibe.

La siguiente actividad consistirá en realizar diálogos para obtener información sobre las líneas de tren, sus horarios y las paradas. Para ello, les daremos una imagen donde se vean diferentes líneas, sus recorridos y a qué horas pasan (Fotocopia 4). Pediremos a cada alumno que pregunte cómo ir a un sitio a su compañero y que este, con la información delante, le diga qué autobús debe coger, dónde debe pararse y cuántas paradas faltan.

Por último, haremos un juego de simulación en el que uno es el vendedor de la taquilla y el otro un viajero, con lo que podremos hacer una pequeña evaluación de la unidad y confirmar si los conceptos han sido bien asimilados.

## 4.2 Material para el alumno

### Sesión 1

#### Fotocopia 1<sup>27</sup>



<sup>27</sup> Plano tomado del manual *¿Cómo se escribe...?*

Fotocopia 2



Ayuntamiento



Correos



Parque



Comisaría



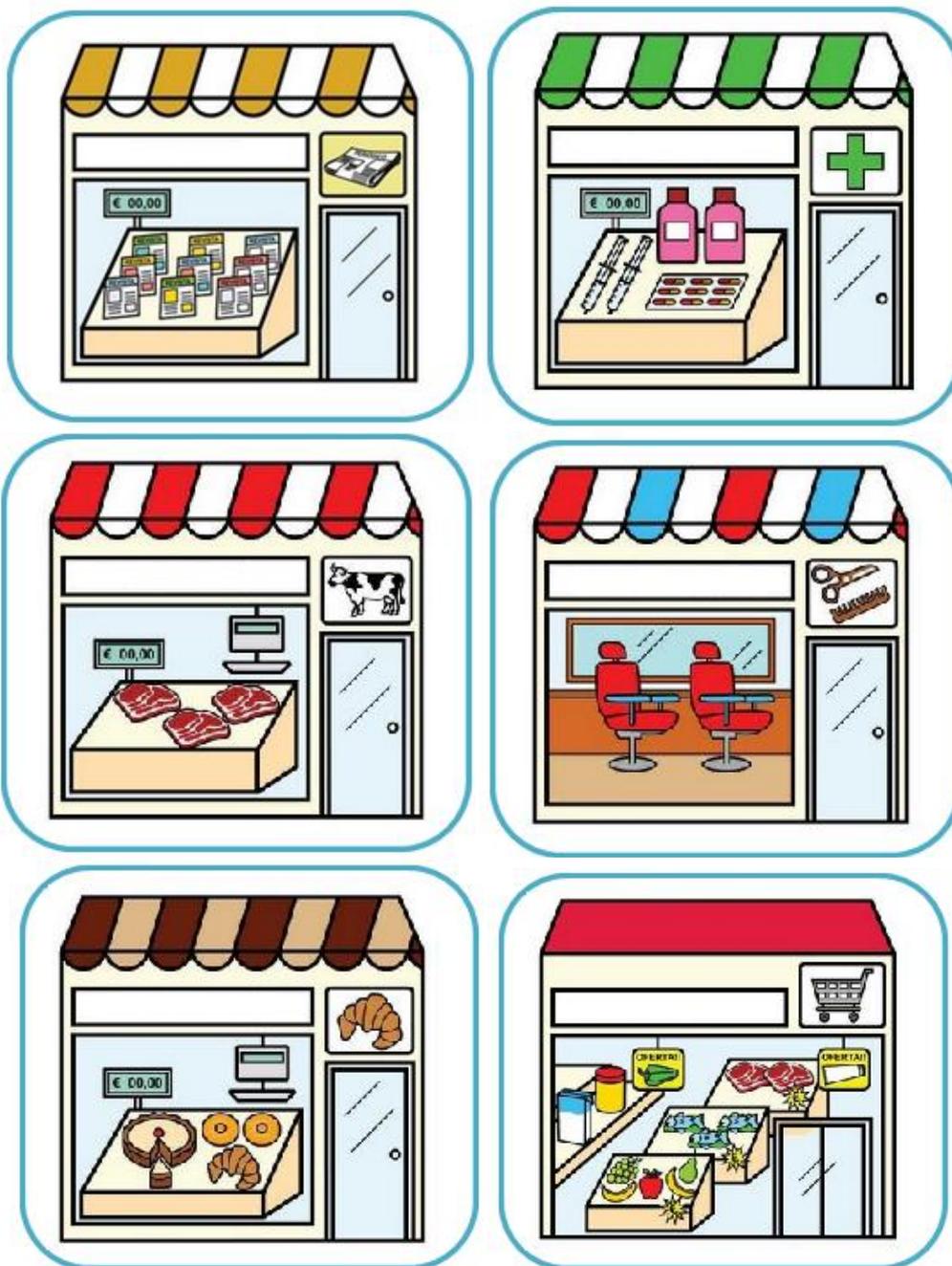
Parada de autobús



Hospital

## Sesión 2

Tarjetas del *Memory*<sup>28</sup>



<sup>28</sup> Imágenes modificadas, obtenidas de <http://www.imagenesy dibujosparaimprimir.com/2012/03/tiendas-para-imprimir.html>



KIOSKO



FARMACIA

CARNICERÍA

PELUQUERÍA

PASTELERÍA

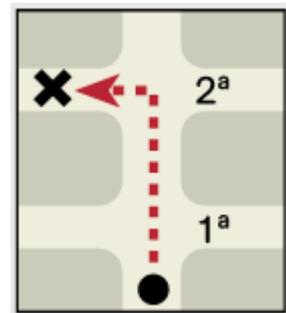
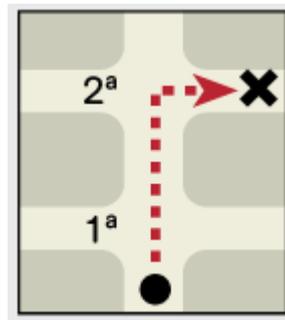
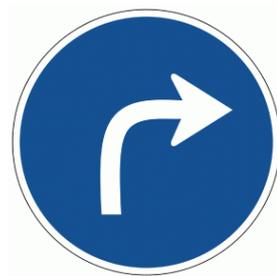
SUPER  
MERCADO

FERRETERÍA

PESCADERÍA

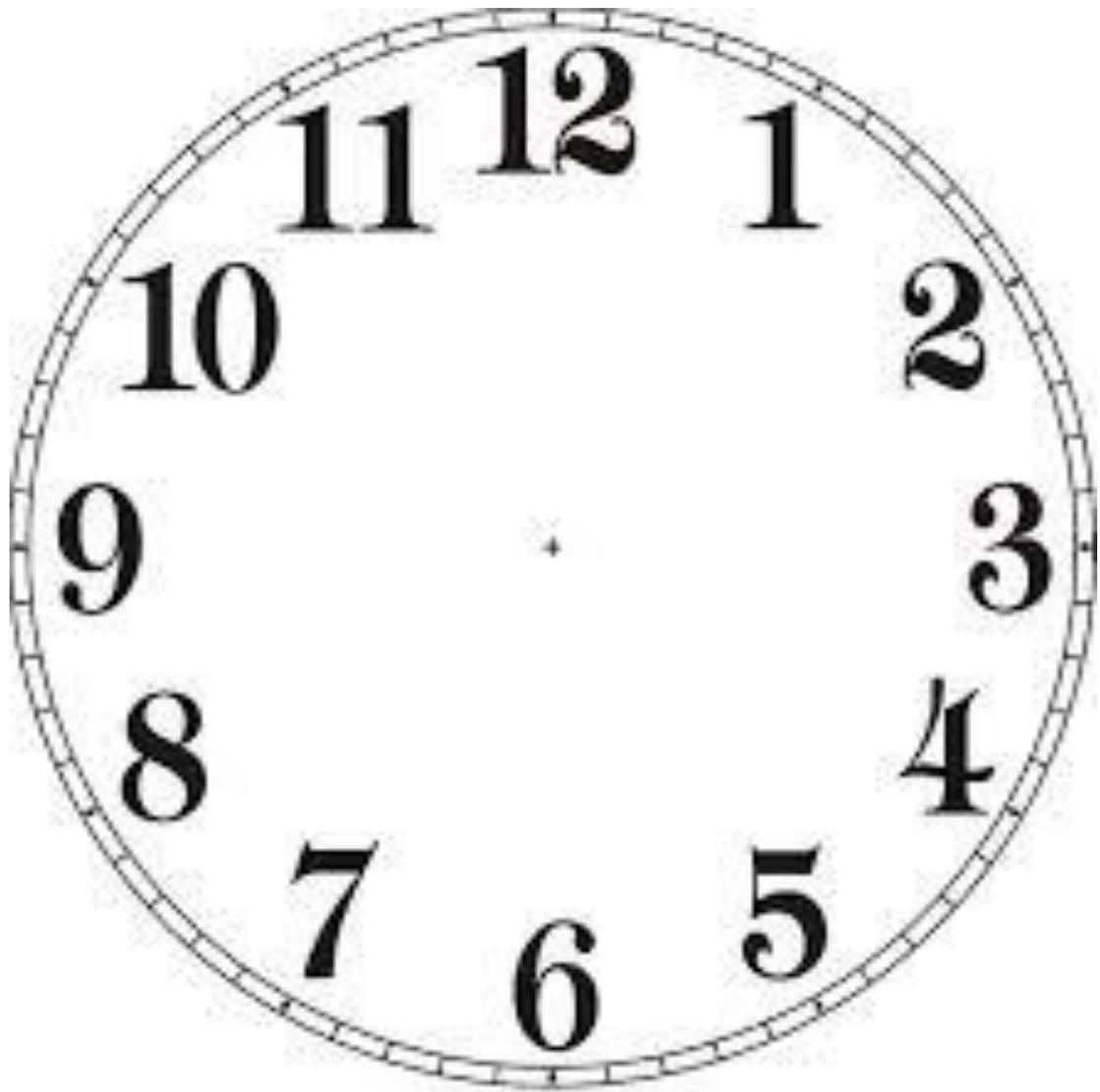
### Sesión 3

#### Señales de dirección



#### Sesión 4

Montaremos un reloj con una chincheta y las siguientes imágenes:



Letreros



Sesión 5

Fichas

	
Autobús	Coche



Avión



Tren



Metro



Taxi



Motocicleta



Barco

Fotocopia 4



- C-1 Gijón / Oviedo - Puente de los Fierros
- C-2 Oviedo - El Entrego
- C-3 Llamaquique / Oviedo - San Juan de Nieva
- Trayecto temporalmente interrumpido

- Parking en la estación
- Conexión con Bus urbano
- Conexión con Bus interurbano
- Conexión con Fefe

Información para viajeros con movilidad reducida  
Atende 902 24 05 05

Línea	Hora Salida	Hora Llegada
C1	06.00	06.32
C1	07.30	08.02
C1	08.30	09.02
C1	09.30	10.02
C1	10.30	11.02
C1	11.30	12.02
C1	12.00	12.32
C1	12.25	12.57
C1	13.30	14.02
C1	14.30	15.02
C1	15.25	15.57
C1	15.48	16.16
C1	16.30	17.02
C1	17.30	18.02
C1	18.30	19.02
C1	19.30	20.02
C1	20.30	21.02
C1	21.30	22.02
C1	22.30	23.02
C1	23.25	23.57