

Queremos concluir este apartado dedicado a la comprensión lectora con una reflexión acerca del problema de los **jóvenes y adultos analfabetos** en su lengua materna.

Muchos centros de Educación Secundaria y otros de Adultos se encuentran con la realidad de tener escolarizados a jóvenes y adultos que no han asistido nunca a la escuela en sus países de origen. Son, fundamentalmente, magrebíes. Las razones son variadas: lejanía de los centros escolares, escasos recursos económicos de los padres (nº de hijos, carestía de los materiales escolares, ...). En el caso de las mujeres, a estas circunstancias se une también la discriminación en función del sexo.

Muchos profesores tienden a confundir el concepto de analfabetismo. El analfabeto es sólo aquel que lo es en su lengua materna y no los mal llamados "ágrafos latinos", que son aquellos cuyos alfabetos tienen una grafía diferente a la latina, por ejemplo, árabes, japoneses, griegos, rusos... etc. Así, hay países con grafía muy diferente a la nuestra (China, Irak,...) pero en los que no hay analfabetismo, y otros (Marruecos, Senegal, Gambia) en los que sí se produce este fenómeno.

Ante esta situación, lo primero es determinar si el alumno en cuestión es un analfabeto en su lengua materna o si el problema es de otra índole (el estudiante sabe leer y escribir en árabe, etc., pero su escolarización ha sido precaria y carece o tiene deficiencias en las técnicas instrumentales básicas<sup>44</sup>).

El trabajo con uno u otro grupo diferirá notablemente. Mientras que con estos últimos el trabajo consistirá en un desarrollo de esos instrumentos, a los analfabetos en su LM habrá que enseñarles la L2 de forma oral, siendo conscientes de que estos estudiantes no pueden utilizar el recurso de la lecto-escritura para aprender, sino que usan, básicamente, estrategias de memoria. Y este proceso, **la enseñanza del español, deberá ser previo al de la alfabetización**, ya que ésta sólo se produce a partir de que la lengua es significativa para el estudiante. En este sentido, en muchos centros se alfabetiza al alumno antes o a la misma vez que se está aprendiendo la lengua oral, con lo que muchos aprendices aprenden a escribir *Mi mamá me mima* sin saber qué significan esas palabras. Todo un contrasentido.

Desgraciadamente todavía no hay muchos materiales para la enseñanza oral del español y para la alfabetización de inmigrantes, pero ya ha habido algunos intentos entre los que destaca el Manual de Lengua y Cultura para inmigrantes, elaborado por Cáritas, que reseñamos en el capítulo dedicado al análisis de los materiales de ELE que hay en el mercado.

<sup>44</sup> Por ejemplo, según la Unesco, Marruecos es una de los países donde la escolarización es más deficiente, sólo el 60% de los niños llega a 5º de primaria.

## 2.- CAPACIDADES PRODUCTIVAS

Aunque comparten la dificultad de tener que aprender un código (fonético/ortográfico) distinto al de la LM., la expresión oral y escrita tienen características diferentes. En primer lugar, en la comunicación hablada encontramos una limitación de tiempo que no hallamos en aquella. Mientras que cuando escribimos podemos planificar lo que vamos a escribir, releer y corregir todas las veces que deseemos, cuando hablamos apenas hay tiempo para pensar y muchas veces empezamos a hablar sin saber qué vamos a decir, ni cómo lo haremos, de ahí los frecuentes titubeos, las pausas, las reformulaciones, las frases agramaticales, las autocorrecciones... Hablar "**consistiría** - como indica Jan Peter Nauta (1987) - **en ganar tiempo para adecuar la velocidad del lenguaje al pensamiento y la velocidad del pensamiento al lenguaje,**" y prueba de ello es el uso que hacemos de algunas palabras o sonidos que no tienen significado (pues..., eh..., humm...), pero que nos ayudan a darnos tiempo para pensar.

En la comunicación oral, si la interacción es cara a cara - y este es, seguramente, el caso más usual en el ámbito de la escuela -, los interlocutores suelen estar presentes, por lo que, además de lo meramente lingüístico, interviene un amplio repertorio de recursos estratégicos (la entonación, los movimientos, la posición en el espacio, la mímica, los gestos, etc.), que facilitan la producción/comprensión de los mensajes. Pero en esta interacción continua, en la que lo que decimos depende de lo dicho por nuestro interlocutor, tenemos una limitación de memoria. No somos capaces de recordar literalmente lo que se dice, sino que recordamos el sentido global de lo verbalizado y a veces, ni siquiera eso; de ahí que nuestro discurso esté lleno de frases del tipo "¿por dónde iba?". Sin embargo, en clase, con frecuencia se exige al alumno que produzca discursos no sólo con fluidez, sino también con total coherencia y corrección formal, cosa que se aleja, como vemos, de las condiciones reales de la comunicación oral.

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

### 2.1.- Características de la comunicación hablada.

Aunque hay ocasiones en que no es así, hablar consiste en interactuar con otro u otros y esta comunicación interpersonal tiene una serie de características (Castrillo, 1995),(Nauta, 1987).

⇒ La comunicación tiene **una finalidad**, un propósito que puede ser informar, persuadir, etc. Es decir, tiene un carácter funcional.

- ⇒ Se produce entre dos o más personas porque una conoce lo que otra desea conocer. Es decir, existe un **vacío de información** que tiene que cubrirse. Esta información tiene:
  - Un carácter afectivo, ya que interesa a los participantes.
  - Un carácter cognitivo (transmite conocimientos/valores).
  - Es verosímil.
- ⇒ Se comunica por **razones de contenido**, no de forma.
- ⇒ Es un **proceso de acción** más que de abstracción.
- ⇒ Intervienen en ella **elementos extralingüísticos** como son los gestos,
- ⇒ Los hablantes están constantemente poniéndose de acuerdo (**negociación**) sobre lo que están diciendo, sobre cómo decirlo, etc., y procurando que la comunicación se mantenga. Para ello dejan claro cuál es el objetivo de la conversación: "No, yo te lo decía porque...", controlan que el interlocutor comprende "¿me entiendes?"; piden su opinión: ¿verdad? ¿A que sí?; resumen: "o sea ...," etc.

Cuando interactúan, hablante y oyente tienen que respetar una serie de principios definidos por Grice (1975), presentes en cualquier tipo de comunicación y que no dependen del idioma. Seguimos aquí la reformulación hecha por Nauta (1987). Estos principios son:

- ⇒ **De cantidad:** la intervención debe ser tan informativa como sea necesario. No debemos decir ni más ni menos de lo que se espera<sup>45</sup>.
- ⇒ **De calidad:** alude a la necesidad de que la intervención sea veraz, que no se hable falsamente o sin la información necesaria. En caso contrario, estamos obligados a indicar inseguridad.
- ⇒ **De relevancia:** lo que se dice tiene importancia, es relevante y se interpreta como tal. Si el oyente no encuentra relevancia en la intervención busca otra interpretación más plausible.
- ⇒ **De relación o estilo:** lo que se dice tiene que ser pertinente respecto al tema que se trate y al contexto.

<sup>45</sup> El habla de los niños y los ancianos no suele respetar este principio. Pensemos si no en los monólogos en los que los abuelos cuentan sus vivencias pasadas, o en las largas y desordenadas explicaciones que nos dan los niños.

⇒ **De manera:** se exige que la información no sea ambigua.

⇒ **De sinceridad:** expresar la actitud del interlocutor.

✎ **¿Cuáles de estas máximas conversacionales se han transgredido en el siguiente diálogo?**

- Hans: *Buenos días. Yo me llamo Hans Pötter. Yo soy de Alemania. Estudio arquitectura y vivo normalmente en Colonia. ¿Tú cómo te llamas?*
- Syvie: *Buenos días. Yo me llamo Sylvie. Yo soy francesa. Estudio magisterio y vivo en Lyon. Ahora vivo con una amiga. Ella se llama Kate. Es americana, de Chicago. Nuestro piso es muy bonito aunque caro. Tiene tres habitaciones y dos baños. La terraza da a la calle. La calle es muy ruidosa pero bonita.*
- Hans: *¿Es el señor García nuestro profesor?*
- Syvie: *Sí, el señor García es el profesor de nuestro curso. Es muy culto.*
- Hans: *¡Ah! Se me olvidaba, ¿cuál es tu dirección?*
- Syvie: *Mi dirección es calle Reina, nº 15, 7º, 1º. Mi teléfono es el 322-14-08.*
- Hans: *Gracias. Adiós.*
- Syvie: *Adiós. Hasta mañana.*

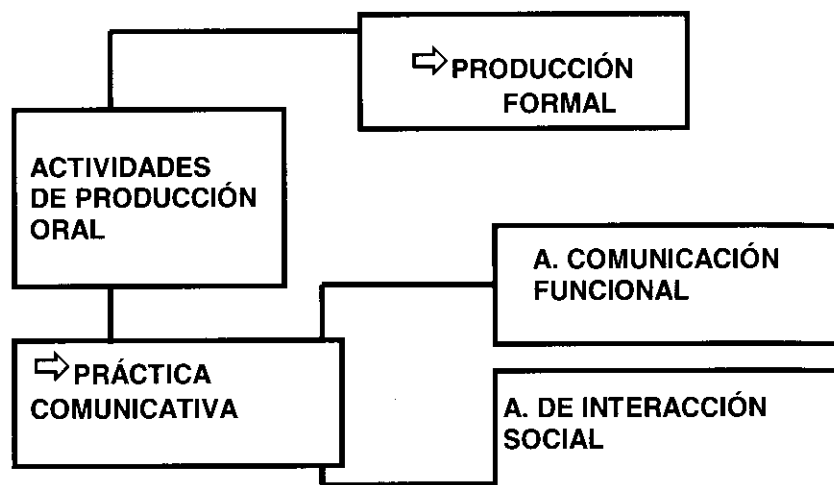
(Ejemplo de Teresa Españó Giralt y Estrella Montolío Durán.)

*Como podemos observar, son varios los principios que se han vulnerado en este diálogo "tan artificial". Por una parte, el de cantidad: ambos interlocutores intercambian más información de la que es necesaria en esa situación de comunicación (son dos estudiantes de español que acaban de conocerse). El de relación, ya que parte de lo que se dice no respeta la temática de la conversación (están hablando de un profesor y Hans pasa a pedir la dirección de Syvie), y el de relevancia (no sólo se da información del piso, sino de la calle en la que se ubica, o no sólo se dice quién es el profesor sino que, además, se le califica).*

Como ya se ha indicado en los capítulos referidos a la adquisición/aprendizaje de una L2 y en el de las destrezas receptivas, lo más importante, antes de que el alumno aprenda a hablar, es la exposición a la nueva lengua y la comprensión de los mensajes que oye (input comprensible). Y aunque los niños y jóvenes inmigrantes, así como muchos adultos, están, por el hecho de vivir, trabajar o estar escolarizados aquí, muy expuestos a los datos del español, la tarea del profesor debe ser la de proporcionar al estudiante gran cantidad de *input comprensible* mediante un lenguaje simplificado, (que no "tarzánico"), en el que haya elementos

conocidos por el alumno pero que a la vez le proporcione nuevos elementos (1+1 de Krashen).

### 2.1.1.- Tipología de las actividades de expresión oral



Según distintos autores existen dos tipos de actividades de expresión oral: las de **producción formal** y las **comunicativas**.

Las primeras tienen por objeto la práctica, mecánica o no, de formas y estructuras de la lengua.

Este tipo de práctica ha sido la base de los métodos audio-orales de la década de los 60/70 y es muy probable que muchos de nosotros reconozcamos la forma en que aprendimos lenguas extranjeras en este tipo de ejercicios:

■ Siga el modelo:

*Pedro es moreno/Luisa.  
Luisa es morena.*

- 1.- *Ellos son amables/tú ....*
- 2.- *Ángel es alto/Susana...*
- 3.- *Eres alemán/ Vosotros ...*

El Español 2000. SGEL/Coloquio, Madrid, 1986.

El objetivo era, única y exclusivamente, la ejercitación gramatical totalmente descontextualizada, y lo que se pretendía era la creación de hábitos lingüísticos siguiendo los modelos conductistas.

Con las nuevas tendencias de enseñanzas de lenguas este tipo de ejercitación cayó en desuso. En la actualidad, y dado que todavía se desconocen cuáles son los procesos de aprendizaje de las lenguas y por lo tanto no se puede ser radical en cuanto a qué es lo que lo potencia o no (Widdowson 1989), la práctica estructural puede ser válida siempre que se la dote de un contexto y una significación.

Parece ser que los niños no pueden aprender cuestiones gramaticales antes de la etapa de las operaciones formales: para unos autores, a partir de los 11/12 años, para otros de los 14/16. Por lo tanto sería innecesario hacer actividades de este tipo, pero hay algunas que por su naturaleza pueden resultar atractivas a los escolares.

Seguiremos aquí la clasificación hecha por Margarita Ravera (1990) quien establece como **actividades de producción formal**:

- Prácticas de pronunciación:
  - Reproducción de sonidos aislados<sup>46</sup>
  - Reproducción de palabras:

Un ejemplo de este tipo sería: *“Intenta decir estas palabras. ¿Qué tienen en común? rosa, perro, Roma, corre, Enrique, Israel, alrededor.*

E.L.E. Curso de Español para extranjeros. S.M. (1994)

- Reproducción de frases, trabalenguas<sup>47</sup>:

*Di este trabalenguas: El perro de Roque no tiene rabo, porque Ramón Rodríguez se lo ha robado.*

E.L.E. Curso de Español para extranjeros. S.M. (1994)

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

<sup>46</sup> Gran parte de nuestros alumnos inmigrantes proceden de Marruecos y de China. El dialecto marroquí, el dariya, tiene 3 fonemas vocales /a/ /i/ /u/ en contraste con el español, que tiene 5. Esto hace que para un nativo árabe sobre un fonema de los pares e/i, o/u, con lo que anulan dicha oposición. Por ello, no se sabe si dicen piso/peso, muro/moro.

Los alumnos chinos tienen dificultades para percibir y pronunciar los contrastes r/l, r/r, etc.

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

*¿Puede/puedes repetir, por favor?  
Más alto, por favor.  
Más despacio, por favor.  
¿Cómo se dice ----- en español?*

- Ejercicios de práctica mecánica: drills.

**Drill** de transformación. Gran grupo. La clase transforma una frase del profesor o de una grabación de acuerdo con un modelo.

P. Me gusta mucho el vino.

AA. Pues a mí no me gusta nada.

P: Me gustan mucho los coches.

AA. Pues a mí no me gustan nada.

P: el agua/las naranjas/ el deporte/ la música/ los bocadillos de tortilla...

Ejemplo de Ramón Palencia.

- Ejercicios de práctica explícita de alguna regla gramatical.

**Ejemplo:** Habla. ¿Cuántos años tienen?

Jesús. Tiene-----

Ana. Tiene-----

Lolo. Tiene-----

Raquel. Tiene-----

Cristina. Tiene-----

Pasacalle 1. SGEL. (1997)

- Ejercicios de atención a la forma, sin que el alumno tenga que producir.

Frente a este tipo de práctica se encuentran las **actividades comunicativas** o de “expresión natural”, en las que los estudiantes usan la lengua que están aprendiendo para comunicar significados concretos y así conseguir unos determinados objetivos.

Estas actividades se caracterizan, según la autora anteriormente citada, por:

- ⇒ Ser **significativas** para el alumno (se debe hablar de cosas que tienen sentido para él).
- ⇒ Lo más **cercanas** a su realidad. Los temas sobre los que se hablará serán los más próximos a la realidad del niño (él mismo, sus compañeros, las actividades que realizan, la clase...).
- ⇒ **Abiertas:** que permitan al estudiante decir lo que él desea en ese momento o introducir nuevos temas.

- ⇒ De **complejidad** (gramatical, léxica, comunicativa) **progresiva**.
- ⇒ En las que se respete el desfase comprensión/producción (“**periodo silencioso**”).
- ⇒ Se da la **corrección del contenido** y no de la forma<sup>48</sup>.

Seguiremos aquí la clasificación realizada por Littlewood (1981). Para este autor una actividad es comunicativa cuando la atención de los alumnos se centra en el significado y no en la forma. Estas actividades pueden ser de **dos tipos: comunicación funcional o de interacción social**.

## ■ COMUNICACIÓN FUNCIONAL:

Los alumnos intentan realizar una tarea utilizando los recursos lingüísticos de que disponen. El éxito se mide por cómo resuelven la situación.

➤ **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 incluirían:

○ Identificación de imágenes: Un alumno (A) tiene una serie de dibujos diferentes en pequeños aspectos (color, tamaño, ubicación...). El otro alumno (B) sólo tiene uno de ellos. A tiene que descubrir cuál es el que tiene B.

○ Descubrir 2 imágenes idénticas: en esta actividad los dibujos, diferentes en pequeños detalles, no los tiene un solo alumno, sino un grupo de ellos (4). El 5º estudiante tiene una copia de uno de ellos y tiene que hacer preguntas a los compañeros para adivinar quién tiene un dibujo igual que el suyo. De este tipo es la actividad “encuentra a tu compañero”.

**Ejemplo:** Elige un mes, una ciudad y un hotel para tus vacaciones. Luego intenta encontrar a otros compañeros que vayan a ir de vacaciones el mismo mes, a la misma ciudad y al mismo hotel. ¡Cuántos más, mejor!<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> Adela Franzé (1998) narra, en un estudio hecho por ella sobre la integración de los niños inmigrantes en el sistema escolar, que una clase de 6º realizó una composición que tuvieron que leer en voz alta. Una niña magrebí, cuando leyó la suya, fue continuamente corregida por el profesor cada vez que confundía e/i/o/u. El profesor hacía que la niña repitiera la palabra correctamente y finalmente le puso un ejercicio de copia de las palabras en las que había cometido “errores”, quedando relegado a un segundo plano el contenido del escrito.

<sup>49</sup> Presentamos este ejercicio para ejemplificar el modelo de los de “encuentra tu pareja”, pero tal y como está definido nunca debería ser llevado al aula de inmigrantes/refugiados, a no ser que se presentase de manera lúdica, ya que para un adulto inmigrante puede resultar hiriente dadas sus condiciones de vida.

Mes	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE
Ciudad	BENIDORM	MARBELLA	SAN SEBASTIÁN
Hotel	RITZ	PALACE	NACIONAL

Ejemplo de Ramón Palencia.

○ Descubrir secuencias o ubicaciones: el alumno A tiene una serie de 6 dibujos/imágenes secuenciados. El alumno B tiene la misma serie, pero desordenada. B tiene que averiguar el orden y colocar sus dibujos. También son de este tipo las actividades donde un alumno tiene que descubrir ubicaciones de personas u objetos en un plano de una ciudad, de una casa..., etc.

○ Descubrir la información que falta: el alumno A tiene una información en forma de tabla o esquema al que faltan algunos datos que se encuentran en la tabla de B.

○ Descubrir características que faltan: El alumno A tiene un dibujo completo mientras que el compañero tiene el mismo dibujo en el que faltan algunos detalles. A tiene que descubrir qué elementos le faltan a B en su dibujo.

○ Descubrir secretos: un estudiante tiene una información "secreta" que el resto del grupo tiene que descubrir. Los ejemplos típicos de este tipo de actividad serían los de "¿Qué profesión tengo?" (el grupo tiene que descubrir a qué se dedica A) o "Adivina quién soy" (A es un personaje famoso a quien hay que descubrir).

**Ejemplo:** ¿Jugamos a las adivinanzas? Uno de vosotros piensa en algo cuyo nombre en español todos podáis conocer o en un personaje muy conocido por todos. Los demás tenéis que adivinarlo con preguntas del tipo: ¿Es una persona? ¿Es un animal? ¿Es una cosa que sirve para...? El otro sólo puede contestar sí/no.

- ¿Es una persona?
- No.
- ¿Es un animal?
- No...

Una persona  
Un hombre

la capital de un país  
un/una cantante

un objeto de la clase  
empieza con vocal/conso-  
nante/pe/ce...  
tiene 4/5/7 ... letras...

una mujer

un/una escritor/a

Rápido. De. Difusión. (1994)

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

○ Comunicación de dibujos: el alumno A tiene que describir formas y figuras que el alumno B dibuja.

○ Comunicación de modelos: el alumno A da instrucciones para que el alumno B construya un modelo, prepare una comida, etc.

○ Encontrar diferencias: dos alumnos tienen que describir sus dibujos para encontrar las diferencias que hay entre ellos.

○ Seguir instrucciones sobre direcciones: 2 alumnos tienen mapas idénticos. En ellos, el alumno A tiene ubicados una serie de edificios y tiene que dirigir a B hasta el punto correcto.

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

○ Reconstrucción de una historia: una historia en imágenes se reparte entre varios alumnos, quienes deben reconstruir la secuencia completa. Otra versión es un texto con oraciones desordenadas.

**Ejemplo:** En parejas, ordena la siguiente historia:

- a.- Le dijeron que había dos.
- b.- El segundo tenía la ropa sucia y su local estaba hecho un asco. Además, tenía el pelo muy mal cortado.
- c.- Al llegar, decidió que necesitaba urgentemente cortarse el pelo y preguntó si había algún peluquero en el pueblo.
- d.- También le dijeron que el primero era un hombre muy elegante con el pelo muy bien cortado y un local limpio.
- e.- Un filósofo fue a un pueblo pequeño de las Alpujarras granadinas.
- f.- Ni el primero ni el segundo tenían empleados.
- g.- Tras pensarlo durante unos segundos, se levantó y se dirigió a una de las peluquerías.
- h.- Tras informarse sobre los dos peluqueros, el sabio dudaba a cuál ir.
- i.- Como no sabía qué hacer, se sentó bajo un árbol a pensarlo.

ii) ¿A qué peluquero fue?

Ramón Palencia.<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Materiales del MEELF de la Universidad Antonio de Nebrija.

○ Completar información para solucionar un problema: cada alumno posee una parte de la información necesaria para solucionar un problema.

**Ejemplo:** Entre tu compañero y tú podéis reconstruir, completamente, estas fichas sobre personajes famosos de la vida cultural española e hispanoamericana. Hazle las preguntas necesarias y responde a las suyas <sup>51</sup>.

Alumno A	Alumno B
Nombre: <b>José</b> Apellidos: <b>Carreras</b> Profesión: Nacionalidad	Nombre: Apellidos: <b>Carreras</b> Profesión: <b>cantante de ópera.</b> Nacionalidad: <b>español.</b>
Nombre: <b>Maruja</b> Apellidos: Profesión: <b>periodista</b> Nacionalidad: <b>española</b>	Nombre: <b>Maruja</b> Apellidos: <b>Torres</b> Profesión: Nacionalidad:

De dos en dos. Difusión. (1992)

➤ **Procesar información:** los estudiantes no necesitan compartir información, ya que disponen de los datos. El trabajo consiste en discutirlos y evaluarlos con el objeto de solucionar un problema.

En estas actividades, que permiten un uso más creativo y libre de la lengua, los alumnos no sólo tienen que analizar la información sino también razonar, justificar y convencer para tomar una decisión común.

**Ejemplo:** Aliénez es un extraterrestre que tiene una difícil misión en la Tierra: tiene que llevarse a su planeta a cinco (y sólo cinco) terrícolas para que los científicos puedan estudiar cómo somos los humanos. Por casualidad, ha caído en vuestra escuela. Reúnete con otros tres compañeros y discutid qué cinco personas de la clase pensáis que son los más adecuados.

Rápido. Difusión. (1994)

### ■ INTERACCIÓN SOCIAL:

Con este tipo de actividades se pretende no sólo el que los alumnos formulen discursos correctos desde el punto de vista lingüístico o funcional,

<sup>51</sup> Este ejercicio no puede realizarse como tal con niños ni adultos inmigrantes dado el que presupone el participar del conocimiento de una cultura, la occidental, que no es, ni mucho menos, común a todos los individuos. No obstante, a partir de esta idea el profesor puede proponer otros más adecuados al perfil de sus estudiantes.

sino que además sean adecuados al contexto social en el que se desarrollan.

Dado el que el aula es un ambiente "artificial", para entrenar al estudiante en situaciones reales de comunicación, es decir, en las que se realizan en el mundo exterior, existen una serie de actividades en las que se representa en la clase la diversidad de intercambios de la vida real. Actividades de interacción simulada son:

- Los **debates, diálogos y exposiciones de temas** de interés, sugeridos por los mismos alumnos o por el profesor, pero teniendo claro que normalmente se habla más cómodamente sobre un tema que se conoce bien. Actividades que se pueden realizar con alumnos de nivel avanzado.

- **Dramatizaciones:** se pueden representar pequeños diálogos tomados del libro, etc. Las marionetas pueden ser muy adecuadas para los niños más pequeños.

**Ejemplo:** ¡Vamos a hacer teatro! Completa esta ficha y este diálogo con tu compañero y, después, represéntalo:

PRÍNCIPE

Nombre:

Apellidos:

Nombre del padre:

Nombre de la madre:

Lugar de nacimiento:

Edad:

PRINCESA

Nombre:

Apellidos:

Nombre del padre:

Nombre de la madre:

Lugar de nacimiento:

Edad:

DIÁLOGO:

PRÍNCIPE: Buenas tardes, princesa.

PRINCESA: Buenas tardes, -----

PRÍNCIPE: ¿Cómo te llamas?

PRINCESA: -----, ¿y tú?

PRÍNCIPE: ----- ¿De dónde eres?

PRINCESA: -----

PRÍNCIPE: ¿Cuántos años tienes?

PRINCESA: -----

PRÍNCIPE: ¿Quieres jugar?

PRINCESA: ----- etc.

Encuentros. Didaco-SGEL, 1992.

- **Juegos de roles:** los alumnos conversan en parejas, grupos, etc. adoptando una personalidad diferente a la suya y que les ha sido asignada

previamente por el profesor. El ejercicio se realiza a partir de unas instrucciones escritas y puede ser más o menos guiado.

Ejemplo: Escucha y lee.

- Soy el genio de la lámpara. Puedes pedir tres deseos.
- ¿Puedo pedir tres deseos?
- Sí, ¿qué quieres?
- Mmm... Quiero ser un príncipe.
- De acuerdo. ¿Qué más quieres?
- Ahora quiero tener muchos amigos.
- De acuerdo. ¿Qué más quieres?
- Quiero... ¡Tres deseos más!
- ¡No puedes pedir tres deseos más, es una trampa!

☺☺ Sois Aladino y el genio.

A (Aladino): dice lo que quiere.

B (El genio): dice si puede o no concederle cada deseo.  
Los Trotamundos. Edelsa. (1998)

● **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.

Ejemplo: Escucha y lee.

- Buenas tardes.
- Quería una hamburguesa con queso
- ¿Cuánto es?
- Son 265 pesetas.
- Aquí tiene.
- Gracias. Adiós. Buenas tardes.

☺☺ En parejas representad otro diálogo con estos personajes:

A) el camarero/camarera.

B) quiere un trozo de pizza tres quesos y un refresco de naranja.

Adaptación de un ejercicio de Los Trotamundos. Edelsa. (1998)

De todo este tipo de actividades, y dado que el aprendizaje de la L2 es una actividad social, se puede inferir la importancia del trabajo con distintos tipos de agrupamiento, fundamentalmente, en **parejas y en grupo**, dependiendo

de la edad y de la etapa evolutiva del niño (de su capacidad de cooperación<sup>52</sup>) y de la naturaleza de la actividad.

Aunque estos tipos de agrupamiento tienen detractores por el nivel de "ruido" que se produce, la pérdida de tiempo que implica la reorganización de los alumnos, los espacios, etc., son múltiples sus ventajas:

- Aumentan las posibilidades de práctica de la L2.
- Favorecen la utilización del idioma con naturalidad y sentido.
- Permiten a los alumnos descubrir por sí mismos cómo funciona el idioma y facilita su automatización.
- Les hacen conscientes de la entonación y los registros comunicativos adecuados.
- El profesor deja de ser el protagonista y pasa a ser un "consejero".
- Proporcionan al profesor más tiempo para atender individualmente a los estudiantes.
- Posibilitan la evaluación continua.
- Aumentan la motivación y el interés.
- Ayudan a aumentar la confianza y la seguridad de los alumnos.
- Estimulan la creatividad.
- Facilitan el acercamiento interpersonal.
- Disminuyen el miedo a cometer errores.
- Disminuyen las rivalidades y crean lazos amistosos.

Brown, L. y Pain Arias, M<sup>a</sup> Antonia

Esta forma de agrupamiento, básico en la clase de español (el aula de compensatoria), es más importante aún si cabe en el aula de referencia de los escolares. Los niños inmigrantes pueden verse ayudados en su proceso de adquisición/aprendizaje por la interacción con sus iguales españoles, además de que se fomenta el trabajo cooperativo, solidario e intercultural. Esto supone que en las clases donde hay niños/niñas inmigrantes éstos, sobre todo al principio, no deben estar sentados solos, sino junto a niños nativos con los que puedan interactuar. De esta manera, el niño extranjero tiene como fuente de input no sólo a su profesor, sino también al compañero, quien le suministra datos de nuestra lengua aún más significativos, etc., que aquel. Lo dicho anteriormente conlleva, por tanto, el desterrar cierto uso que "castiga" al niño inmigrante al fondo de la clase, en donde, más o menos, se le "olvida"<sup>53</sup>.

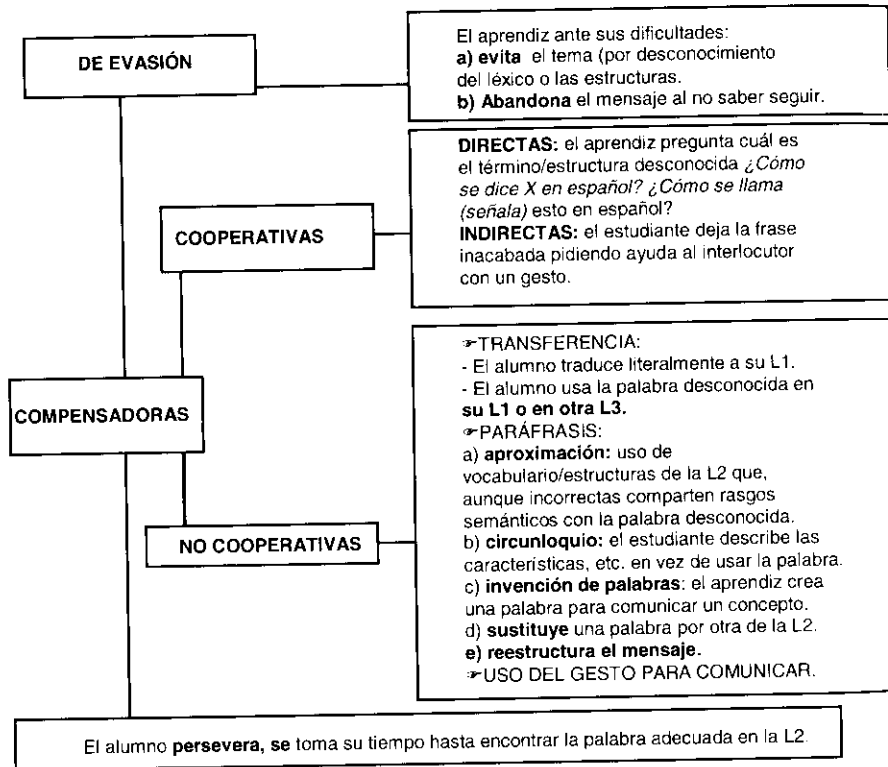
<sup>52</sup> El niño de 7/8-11/12 años ha superado su etapa egocéntrica y necesitará adquirir comportamientos cooperativos y colaborativos. La interacción y la negociación en la toma de decisiones empezarán a tener mucha importancia en su desarrollo personal.

<sup>53</sup> Aunque ésta no es una costumbre extendida, sí ha sido observada de forma directa por M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado, como queda recogido en su libro *Escuela y Tolerancia*.

### 2.1.2.- Estrategias que favorecen la producción oral.

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

Estos mecanismos han sido estudiados por Ellis (1985), O'malley & Camot (1990) y otros (Sonsoles Fernández, Rosa Mª Manchón, etc.) Según estos autores, las estrategias que se utilizan al hablar una L2/LE son:



### 2.2.- Expresión escrita.

La didáctica de las segundas lenguas ha mostrado en los últimos tiempos una cierta desatención a esta destreza al concedérsele una mayor primacía a la lengua oral. Sin embargo, en el contexto escolar las destrezas escritas (leer y escribir) son, tal vez, las que más importancia tienen, incluso para los niños nativos, pese a que pueden ser consideradas, en cierta medida, como "artificiales", ya que:

- a) Los niños adquieren el lenguaje oral de forma natural y espontánea, mientras que el código escrito requiere de un proceso

de aprendizaje que se realiza en el seno de la escuela, a una edad determinada (entre los 6-8 años) y con *cierto esfuerzo*.

b) El habla es el medio más universal de comunicación, y en todas las lenguas humanas el código oral precedió al escrito.

c) La lengua hablada es la forma más rápida y usual de comunicación diaria. Basta con analizar el uso que se hace de la escritura a nivel cotidiano para darnos cuenta de que, pese a que vivimos en un mundo totalmente alfabetizado, son relativamente pocas las situaciones en las que escribe un adulto medio, aunque esta situación parece estar cambiando con el uso de los ordenadores, el fax, el correo electrónico, etc.



**A modo de reflexión, os proponemos cumplimentar el siguiente esquema:**

ESCRIBIMOS	¿Qué?	¿A quién?	¿Para qué?
Adultos en su LM.			
Niños en su LM.			
Niños/jóvenes inmigrantes escolarizados, en la L2.			
Adultos inmigrantes en L2.			

Con esta tarea quizá nos hayamos dado cuenta de que **no todas las personas tienen las mismas necesidades a la hora de escribir**. Así, por ejemplo, a las que pueden ser consideradas como comunes a cualquier adulto (rellenar impresos/ formularios, redactar cartas, denuncias, avisos, instancias...), en el caso de los estudiantes habrán de sumarse otras específicas de su condición, como son la realización de exámenes, trabajos monográficos... Y si comparamos las que tienen los adultos en su LM. y los inmigrantes adultos en la L2., veremos que algunas necesidades son comunes (las que tienen que ver con los escritos de tipo institucional o público), mientras que otras (las que están vinculadas a los escritos de tipo personal, tanto los de uso propio como aquellos que se dirigen a otras personas), se realizan en la lengua materna. Es decir, el adulto inmigrante escribirá en español un formulario, una instancia, etc., pero con toda probabilidad la lista de la compra o la carta que escribe a su familia estarán escritas en su lengua de origen.

Dentro del contexto escolar, en el caso de los niños y jóvenes, ya sean nativos o inmigrantes, las necesidades de escribir serán básicamente las mismas, ya que todos ellos necesitarán realizar actividades escolares, controles, exposiciones de temas, redacciones en las que describan, narren, etc.

De la tarea propuesta se deduce también que **todos los escritos tienen un para qué, una finalidad**. Van dirigidos **a alguien**, es decir, tienen un **lector real**<sup>54</sup>, y se producen en un **contexto**, en una situación determinada, e incluso, en un lugar físico concreto. Pensemos, por ejemplo, en lo diferente que puede llegar a ser escribir en un ambiente relajado, distendido, o en un examen.

La **función** que tenga el **escrito** y la **relación** existente **entre los interlocutores** determinan, por un lado, la elección de un determinado **tipo de documento** con sus convencionalismos lingüísticos (fórmulas, léxico, ...) y el **tono** en el que ha de ser escrito.



**¿Con qué tipo de escritos podemos reclamar algo? ¿Cuál es la relación que se establece entre los interlocutores en este caso? ¿Qué tono tendrá el texto en esta situación?**

*La función de reclamar podemos realizarla con instancias, denuncias, etc. La relación entre los interlocutores será, por una parte, la propia entre desconocidos, pero por otra, la que se establece entre un ciudadano y la administración, empresa, etc. Por consiguiente, el tono del escrito podrá ser neutro al contar los hechos que provocan la reclamación y firme al exigir nuestros derechos.*

Pero, ¿cómo se aprende a escribir? Las investigaciones afirman que la lectura influye notablemente en la capacidad de escribir. Es decir, que cuanto más leemos mejor escribimos. Y que en el desarrollo de esta destreza tienen poca importancia el aprendizaje de reglas gramaticales o la misma ejercitación. En este sentido, y al igual que ocurriría con la lengua hablada, para desarrollar esta habilidad se necesita, como señala Krashen, *un input comprensible*, que en este caso es aportado por la lectura y que facilita el que el estudiante adquiera, de manera inconsciente, las características tanto de la organización como de la tipología de los textos.

Parece claro que se trata de una actividad muy compleja incluso para los propios nativos, de ahí que los profesores estemos constantemente quejándonos de lo mal que se expresan por escrito nuestros estudiantes. Y

<sup>54</sup> En la escuela el destinatario de lo que se escribe suele ser, única y exclusivamente, el profesor, quien no actúa como tal, sino como corrector del texto. Habría que intentar dotar de sentido a lo que se escribe buscando interlocutores en los compañeros, en otros niños de otras clases, etc.

esto es debido a que a la falta de lectura se añade el que esta destreza requiere ser diestro en una amplia serie de habilidades motrices y cognitivas.

En este sentido, escribir implica desde :

- Saber coger el instrumento de escritura.
- Desplazar la mano y el brazo con precisión sobre el papel.
- Presionar adecuadamente el lápiz.
- Dominar la lateralidad.
- Saber distinguir minúsculas frente a mayúsculas, etc.

A también:

- Saber analizar la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, ...).
- Precisar el perfil del lector.
- Generar ideas, organizarlas, trazar un plan de composición.
- Redactar conforme al esquema previo y con un lenguaje compartido con el posible lector, leer.
- Revisar lo escrito, rehacerlo corrigiendo los errores de contenido o de forma, etc.

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

La dificultad estriba en aquellos niños que se incorporan al sistema español con posterioridad al ciclo primero. En este grupo podemos encontrar con niños y jóvenes escolarizados en sus países de origen y que dominan las técnicas de lecto-escritura en su lengua materna, pero con quienes, dependiendo de la procedencia<sup>55</sup>, se tendrán que trabajar ciertos aspectos motrices como pueden ser la lateralidad-direccionalidad, la grafía (es decir, el dibujo de las letras y sus enlaces), la diferenciación mayúsculas-minúsculas y su uso, o la letra manuscrita/letra de imprenta.

Otro grupo será el constituido por niños, jóvenes y adultos analfabetos en su LM<sup>56</sup>. Con ellos, y **una vez que han adquirido una competencia oral**

<sup>55</sup> Nos referimos aquí a los niños y jóvenes árabes y chinos.

<sup>56</sup> Como hemos indicado con anterioridad, en el capítulo referido a la comprensión lectora, los niños, jóvenes y adultos analfabetos en su LM, que llegan a los centros escolares suelen proceder de Marruecos y de algunos países del África subsahariana tales como Senegal, Malí o Gambia. En el caso de Marruecos el analfabetismo es un fenómeno rural.

**mínima**, habrá que proceder a su **alfabetización**, teniendo en cuenta que, en el caso de los adultos, ésta habrá de ser **funcional** (capacitar al estudiante para que pueda cumplimentar un formulario con sus datos personales, formalizar un giro u otro tipo de documento, escribir una nota para el profesor de sus hijos, escribir una dirección o un teléfono que se le dicte, etc.). Y que previamente a ella habrán de desarrollarse en el estudiante todas las habilidades psicomotrices necesarias para poder llegar a escribir<sup>57</sup>, haciendo especial hincapié en:

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

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

### 2.2.1.- Tipología de las actividades de expresión escrita.

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

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

Propondremos a continuación diversas técnicas que pueden ser utilizadas tanto por el profesor de español, como por el del aula de referencia del escolar y que sirven para ayudar a desarrollar la expresión escrita desde una práctica más controlada, a otra más libre.

<sup>57</sup> Los manuales de alfabetización para extranjeros que hay en el mercado suelen obviar los aspectos psicomotrices, por lo que el profesor tiene que completarlos con fichas en las que se trabajen aspectos gráficos y de lateralidad.

Seguindo la clasificación de Gómez y Martín (1990) y de Castrillo (1993), las actividades de expresión escrita son de dos grupos:

### ACTIVIDADES DIRIGIDAS O CONTROLADAS

**Reproducir copiando:** útiles para aprender la ortografía de ciertas palabras o estructuras. De este tipo son:

Copia de frases o textos:

**Ejemplo:** Margarita tiene un gato:

 Escribo en mi cuaderno esta canción.

<p>1,2,3,4 Margarita tiene un gato 5,6,7,8 que le gustan los bizcochos 9,10,11,12 y se pasea en un coche</p>
--

¡Hola escuela! Material didáctico nº 8. CPR Villaverde. (1996)

Ordenar y copiar las palabras de una oración desordenada.

**Ejemplo:** Ordeno:

allí. El árbol. está.

un estanque. hay En el parque.

Pido la Palabra. (1992)

**Ejemplo:** Escribe las frases según el modelo:

Ej., príncipe/muy/el/tenía/barba/fea/una.

*El príncipe tenía una barba muy fea.*

a) princesa/el/se enamoró/príncipe/la/de.

b) No/reina/contenta/la/está.

c) Príncipe/barbero/al/afeitó/el.

d) Etc.

Encuentros. Didaco-SGEL. (1992)

Ordenar y copiar las partes de un diálogo desordenado.

Ordenar y copiar frases desordenadas para formar un párrafo coherente.

**Ejemplo:** Ordena estas frases para que se entienda la descripción:

*Por eso avisé a todos los animales del bosque. Primero vi*

una nube de humo gris. Al acercarme, me sorprendieron las enormes llamas.

Lengua. 3º de Primaria. Anaya.

- Copiar el texto que describe un dibujo.
- Elegir de entre varias posibilidades la correcta y copiarla.
- Escribir un mensaje utilizando los marcadores de secuencia:

**Ejemplo:** *Aprendemos a hacer zumo de naranja:*

**Primero** ----- **Luego** -----

**Después** ----- **Por último** -----

Lengua..2º de Primaria. Santillana.

- Elidir elementos repetidos:

**Ejemplo:** Corrige el siguiente texto:

*Alba hace los deberes de Alba por la tarde, cuando sale del colegio, pero ayer Alba ha ido a jugar a casa de sus amigos Javier y Ana María y Alba no los ha hecho. Ana, la profesora de Alba ha castigado a Alba.*

*Adaptación de un ejemplo de Gómez Casañ y Martín Viaño.*

- **Ejercicios de sustitución:** útiles para presentar/practicar estructuras nuevas.

Forma el máximo número de frases posibles con un elemento de cada caja.

Quisiera	un sello una camisa algo un libro	para de	cien pesetas un chico joven. España el dolor de tripa.
----------	--	------------	---

Intercambio 1. Difusión. (1990)

Con el fin de añadir variedad a este tipo de ejercicios se puede:

- Presentar las columnas desordenadas.
- Presentar opciones incompatibles entre sí.
- Suprimir alguna columna.
- Sustituir columnas por dibujos.

- **Ejercicios guiados:**

○ Seguir un modelo, un texto auténtico, que puede ser muy simple al principio y más elaborado posteriormente, y que puede ir acompañado de un dibujo ilustrativo.

**Ejemplo:** Utilizando periódicos o el Segunda mano, escribir anuncios.

*Tu bicicleta se te ha quedado pequeña y deseas venderla. Escribes un anuncio para colocar en las tiendas de alrededor de tu casa.*

Vendo bicicleta de segunda mano en muy buen estado, casi como nueva. Muy económica. Interesados llamar al 603-8113523.

- Completar textos que sólo tienen principio y/o final.

**Ejemplo:** a partir de un cuento se puede pedir al alumno que imagine un **final diferente** al original.

*“Había una vez un rey. Su nombre era Midas y su mayor ilusión era ser todavía más rico. Para conseguirlo llamó a un mago. El mago preparó un encantamiento y desde entonces todo lo que tocaba el rey se convertía en oro. El rey Midas era feliz. Pero cuando tuvo hambre y fue a llevarse la comida a la boca...”*

*¿Qué sucedió entonces? Termina tú la historia.*

- Transformar narraciones en diálogos (y al revés), telegramas en cartas o anuncios de periódico en diálogos.

**Ejemplo:** “Perdido en parque perro pastor alemán. Mañana 9 noviembre. Se gratificará. Tf.:502842.

- A) Fíjate qué pena, en el periódico dicen que han perdido a su perro.
- B) ¿Y cómo ha sido?
- A) No dice nada; sólo que fue ayer por la mañana en el parque.
- B) Me imagino que estaría dando un paseo y se le escapó. ¿De qué raza ponen que es?
- A) Es un pastor alemán. No explica más. ¡Ojalá lo encontráramos nosotros!”

Ejemplo de Encina Alonso (1994).

- **Completar** textos con **huecos** de acuerdo a dibujos, palabras, etc. que se ofrecen.

Ejemplo: **Escribo**

ciudad, fiesta, viven, calle, Nueva, van, parque, va

*Luces es una ciudad muy bonita. En esta ciudad -----  
-----Isabel y sus amigos. No viven en la misma -----*

----pero -----a la misma escuela. También van al mismo ----- y a la misma -----  
 -¿Adónde -----Isabel?  
 - A la fiesta de la Calle -----

Pido la Palabra. Cuaderno de actividades. MEC. (1992)

**□ Transferencia de información:**

Este tipo de actividades consisten en transformar una información que aparece en forma de cuadro, gráfico, mapa, etc., en un texto (carta, informe, etc.).

**Ejemplo:** ¿De qué color son tus ojos? ¿marrones? ¿negros? ¿azules? ¿verdes?  
 Completa este texto a partir de la gráfica:



En mi clase ----- niños tienen los ojos negros.  
 ----- niños tienen los ojos -----  
 -----niños-----los -----verdes.  
 ----- tienen -----ojos -----

Adaptación de una actividad de **Tip-Top Macmillan P. (1990)**

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

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

**Ejemplo:** *Ha llamado tu abuela mientras tu mamá no está. Te ha dicho que le digas a tu madre que no puede ir a recoger el vestido de la tintorería ni venir a tu casa el sábado, pero te tienes que ir a entrenar, así que deja un mensaje a tu madre para que cuando vuelva se entere del recado.*

**Ejemplo:** Carta de invitación: *Va a ser tu cumpleaños y vas a celebrarlo en tu casa con tus amigos. Escribe una carta en la que invites a un amigo a la fiesta. No olvides decir la fecha de la fiesta, la hora en la que empieza y termina, el motivo de la invitación, tu dirección y tu teléfono, etc.*

**Ejemplo:** Es el primer día de colegio y la profesora os dice qué cosas necesitareis para trabajar en plástica. *Escribe una lista de las cosas que necesitas para no olvidarlas..*



**ACTIVIDADES LIBRES.**

**□ Dramatizaciones,** que pueden ser realizadas en grupo y ser representadas por la clase.

● **Ejemplo:** Escribe este texto en forma de teatro.

*Alicia va por la calle y pregunta a un señor dónde está la biblioteca. El señor no sabe qué significa esta palabra y Alicia se lo explica. Entonces el señor contesta que podrían haberla llamado "libroteca" y todos nos entenderíamos.*

Lengua. 3º de Primaria. Anaya.

**□ Creación de narraciones, descripciones, exposiciones, argumentaciones.** Dentro del contexto escolar estos tipos de discurso suelen ser muy habituales.

**Ejemplo:** *Inventa un cuento con estos datos y ponle título:*

**PRINCIPIO/INTRODUCCIÓN:** *Érase una vez...* (Inventa unos personajes y di cómo son).

**DESARROLLO/NUDO:** *Un día...* (Cuenta qué les ocurre)

**FINAL/DESENLACE:** *A partir de entonces...* (Di cómo se soluciona el problema).

Lengua. 3º de Primaria. Anaya.

**Ejemplo:** A partir de un dibujo de una niña: *Pon nombre a esta niña y descríbela tal como la ves en el dibujo. Obsérvala con atención y ordena lo que vas a decir.*

- ¿Qué postura tiene?

- ¿Qué edad aparenta?

- ¿Cómo es su cara?

- ¿Cómo va vestida?

**Ejemplo:** Prepara una exposición sobre el siguiente tema: *El hambre en el mundo.* Para ello:

a) Fijar claramente por escrito la idea que se quiere transmitir.

b) Anotar las ideas que puedan desarrollar el tema. Se pueden basar en estadísticas, noticias, anécdotas, testimonios personales.

c) Escribir la exposición teniendo en cuenta que debe tener: título, planteamiento del tema, desarrollo y conclusión.

Lenguaje. Graduado Escolar. Santillana. (1987)

**Ejemplo:** Lee las siguientes notas sobre las medidas para reducir el uso del petróleo. Haz una redacción argumentando la necesidad de una política energética alternativa.

**Energía sin petróleo:**

- Restricción en el consumo de combustible para vehículos.
- Apoyo de los gobiernos al transporte público en vez de al vehículo privado.
- Dedicar el grueso de los fondos de investigación al desarrollo de energías renovables.
- Impuestos a la energía sucia (petróleo, energía nuclear, etc.)
- Nueva agencia internacional para promover las energías renovables y la eficacia energética.

ELE. Línea a Línea. Expresión escrita.

Diarios personales y de la clase.

Confección de un periódico mural, etc.

El proceso de escribir pasa por varias fases:

a) **Activación de ideas y vocabulario:** para facilitar el léxico y generar las ideas necesarias para redactar se pueden realizar varias técnicas. Una de ellas es **el torbellino de ideas**, en la que los alumnos sugieren todas las palabras que se les ocurran relacionadas con el tema sobre el que van a escribir. Otra, el **análisis de los elementos** que intervienen en la comunicación, con especial atención al perfil del lector y a la definición (la intención) de la comunicación.

b) **Organización de las ideas** utilizando esquemas jerárquicos, ideogramas, corchetes, palabras claves..., etc., procurando determinar la progresión temática, separar las ideas en párrafos y disponer el texto conforme a la organización propia de cada tipo de escrito (presentación, nudo, desenlace...).

c) **Redacción:** en esta etapa el estudiante ya tiene claro de qué va a hablar e, incluso, cuál va a ser la estructuración de las ideas que va a exponer. Es el momento de ponerse a escribir, de *“arrancar”*. Para ello, como señala Sonsoles Fernández (1994), el alumno puede valerse del conocimiento que tiene de las características de los diferentes tipos de texto (los empieces:

Querida Susana... Estimada Sra... Hola Susi ... que dependen del género y del tono; el que algunos tipos de texto comienzan por la exposición del tema, o por la de los motivos que nos mueven a escribir... , etc.)

La exposición de nuestras ideas tiene que ser clara, ordenada, coherente, con un vocabulario apropiado y enlazadas unas con otras mediante conectores (deícticos, anáforas, conectores e índices, ...).

d) **Revisión, corrección del** contenido, la adecuación a la situación (función, tipo de escrito, lector...), estructura, vocabulario, ortografía, etc.

## VIII.- EL ENFOQUE POR TAREAS Y PROYECTOS.

A partir de los años 80 se produce un avance en la enseñanza de L2 al hacer su aparición nuevos enfoques metodológicos: el trabajo mediante **tareas y proyectos, la simulación global, etc.**<sup>58</sup>.

Una **tarea**<sup>59</sup> es, en palabras de Nunan (1989) "... una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma".

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

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

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

- ☛ Intenta reproducir en el aula la complejidad que tienen los procesos de la comunicación en la vida real.
- ☛ Tiene un objetivo concreto que no está definido en términos lingüísticos.
- ☛ Una secuenciación, un resultado y unos contenidos determinados.
- ☛ Los aprendices intervienen mediante un proceso negociado<sup>60</sup>

<sup>58</sup> Nos vamos a referir aquí al trabajo mediante tareas, ya que los proyectos son, en definitiva, unidades de trabajo cuya única diferencia respecto de aquellas es la dimensión. Es decir, los proyectos están constituidos por una tarea final muy amplia y otras intermedias. No haremos alusión a la simulación global dado que es un método de trabajo que no se ajusta a las características del aula de compensatoria.

<sup>59</sup> En el presente trabajo distinguiremos entre tarea de comunicación, tarea final y tarea posibilitadora. La tarea final es una tarea de comunicación que se realiza al final de la unidad didáctica, y las posibilitadoras son aquellas que sirven tanto para presentar como para ejercitar los contenidos lingüísticos aprendidos en la unidad.

<sup>60</sup> Este es un aspecto polémico dentro del enfoque por tareas. El modelo permite, como señala Sheila Estaire (1990) diferentes grados de participación de los alumnos que van desde tareas diseñadas exclusivamente por el profesor a otras en las que su diseño parta única y exclusivamente de la iniciativa de los estudiantes. En este sentido hay dos corrientes dentro de la enseñanza de español mediante tareas. Una en la que el profesor (o las editoriales) diseñan, seleccionan, etc., la tarea. Otra en la que ésta es producto de la negociación entre profesor y alumnos. Esta última, implica, por supuesto, el no trabajar en el aula con un texto determinado.

en su definición así como en el de la *tarea final*, en el del tema o área de interés, en los contenidos que han de desarrollarse, en las actividades que se realizarán, etc.

- La evaluación forma parte del mismo proceso.

El trabajo mediante tareas implica asumir ésta como unidad a partir de la cual se diseñan actividades, se planifican contenidos, etc. Esto quiere decir que los contenidos lingüísticos están subordinados a aquella y no al revés. Lo importante no es el cómo pedir una información, expresar un deseo, ..., sino usar el español para hacer cosas reales y vivas: concertar una entrevista de trabajo por teléfono, presentarnos a ella, desenvolvemos en la consulta médica, etc.<sup>61</sup>, en el caso de los adultos; o hacer un mural con nuestros cantantes preferidos, jugar en español (a las tiendas, a los médicos... etc.), en el caso de los niños.

Los programas, es decir, el curriculum, pueden organizarse sólo a partir de las tareas o bien en situaciones mixtas: se trabaja desde el enfoque comunicativo pero de forma esporádica se incluyen, en la programación, unidades cuyo objetivo último es la realización de una tarea final.

En el caso de la enseñanza de Español a niños, jóvenes y adultos inmigrantes, pese a que reconocemos las ventajas de este enfoque, no creemos que sea viable el que el profesor de español (el de apoyo/compensatoria/de adultos) **pueda elaborar una programación** de un curso **basada única y exclusivamente en el enfoque por tareas**, dado que esta metodología implica tener unos conocimientos que pueden excedernos en cuanto a contenidos lingüísticos, procesos y en cuanto a la forma de secuenciarlos. Además, en el caso de los inmigrantes adultos, sus propias características (asistencia irregular, grupos heterogéneos en cuanto al nivel de instrucción, etc.) hacen inviable el trabajar a partir sólo de esta orientación.

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

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

En el caso de los niños, éstos pueden participar en dicha elección a través de votaciones: el profesor sugiere una serie de temas que pueden ser

<sup>61</sup> Estas son algunas tareas finales propuestas para inmigrantes adultos en *CONTRASTES*, realizado por el equipo de la FAEA.

votados por los alumnos, por ejemplo, los juegos, el zoo, los animales que prefieren, nuestras familias, las fiestas, los dulces, etc.

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

**2º Planificación de la tarea final**, que es una tarea de comunicación que ha de ser realizada al finalizar la unidad y que puede ser:

- Prevista por el profesor en función del grupo de alumnos que tiene.
- Resultado de la negociación entre estudiantes y profesor.

**3º Delimitación de los objetivos comunicativos**, es decir, lo que los alumnos serán capaces de hacer al concluir la unidad. Tienen que contemplar todas las destrezas, aunque puede predominar una de ellas según sea la naturaleza de la tarea final.

**4º Especificación de los exponentes lingüísticos y tareas posibilitadoras** (las actividades que sirven tanto para presentar los contenidos lingüísticos, como para su práctica), necesarios para la consecución de la tarea y de los objetivos. Dependiendo de la complejidad de la tarea final pueden ser necesarios todos o sólo algunos de los exponentes siguientes: funcionales, léxicos, gramaticales, fonológicos, discursivos, socioculturales y estratégicos.

**5º Determinación de las tareas de comunicación o intermedias.**

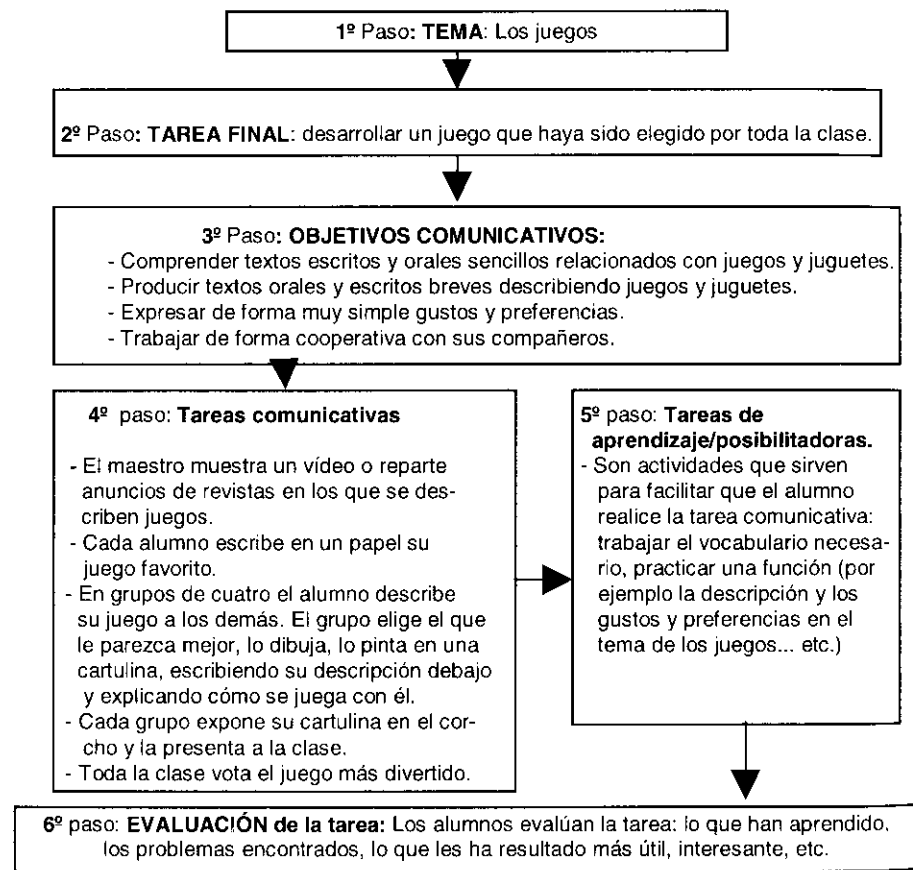
**6º Y por último, la evaluación y autoevaluación** del proceso, en las que se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

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

En la actualidad, los manuales de Español más recientes plantean cada

cierto número de unidades la elaboración de una tarea final o proyecto. En este sentido pueden ser citados, como ejemplo, **Los Trotamundos** de Edelsa y **Una Rayuela** (para niños), **Planet@ E.L.E.**, de la misma editorial, y **Gente** de Difusión, estos últimos para adultos y adolescentes.

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



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

### ○ Tarea para adultos y jóvenes:

Queremos mencionar aquí el caso de **Planet@ E.L.E** quien presenta una primera tarea final muy apropiada para ser resuelta con jóvenes y adultos inmigrantes.

Para este colectivo uno de los temas más importantes para su vida cotidiana es el de los "papeles", es decir, toda la documentación que se

necesita para estar en situación regular en este país. Estos son muy variados: desde la solicitud de exención de visado, la solicitud de permiso de trabajo, la de residencia, la tarjeta de estudiante, los expedientes para la oferta de empleo nominativa (contingente),... etc. En este sentido, **Planet@ E.L.E** se plantea como

**Tarea final:** rellenar una solicitud de permiso de residencia con los datos de un compañero<sup>62</sup>.

Los **objetivos comunicativos:** durante la unidad los estudiantes desarrollan la capacidad de:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender saludos y despedidas.</li> <li>- Comprender informaciones procedentes de los oyentes...</li> <li>- Saludar y despedirse.</li> <li>- Pedir información a los otros...</li> <li>- Dar información...</li> </ul>	<p>Acerca de: nombre, profesión, país de procedencia, lugar donde vive...etc. de uno mismo o de nuestra familia...en forma <b>oral y escrita.</b></p>
---	---


Los componentes lingüísticos necesarios se ejercitarán mediante **tareas de aprendizaje/posibilitadoras.** Estas actividades trabajarán en torno a los siguientes contenidos:


↳ **Léxico referido a:** saludos formales e informales (¡Hola! Buenos días/tardes/noches), despedidas (¡Adiós! ¡Hasta luego! ¡Hasta mañana!...), gentilicios (inglés/inglesa, nigeriano/nigeriana ...etc.), países de procedencia, profesiones, la familia, las direcciones, los números ordinales y cardinales...

↳ **Estructuras** necesarias para preguntar/responder acerca del nombre, procedencia, profesión, el lugar donde uno vive... referidas a nosotros o a otras personas y en situaciones formales e informales.

- ¿Cómo te llamas?/¿Cómo se llama?
- ¿De dónde eres?/¿De dónde es usted?
- ¿Dónde vives?/¿Dónde vive?
- ¿Qué haces? ¿A qué te dedicas?/¿A qué se dedica (Vd.)?
- ¿Tienes teléfono? ¿Cuál es tu teléfono?/¿Tiene teléfono?

<sup>62</sup> Los autores del material, muy acertadamente, no se han planteado que los estudiantes complimenten su cuestionario, sino el de un compañero. Con ello se pretende la integración de todas las destrezas: se leen los datos del cuestionario, se preguntan al compañero, se comprenden cuando nos los dice éste y por último se escriben. Si la tarea hubiera consistido en que el alumno rellenase su propio documento sólo se hubieran practicado la lectura y la escritura.

 **Conceptos gramaticales:** diferencia tú/usted, conjugación de las tres primeras personas del presente de indicativo de los verbos: llamarse, vivir, hacer, ser y tener.

 **Tareas intermedias o de comunicación** a las que los autores de este manual denominan actividades de **práctica global** y en las se movilizan todos los recursos aprendidos y se activan las destrezas.

Confeccionar un carnet de identidad español con unos datos que se les proporcionan y simular una fiesta de encuentro en la que los estudiantes deberán buscar a alguien que tenga cosas en común con la identidad que se les ha adjudicado.

Crear un personaje y escribir un diálogo de encuentro con él/ella.

La unidad debería concluir con la **evaluación**, aunque los autores de este texto no han incluido ningún modelo para realizarla. Proponemos aquí una adaptación de una ficha de Sheila Estaire (1990) para la auto-evaluación que podrían cumplimentar los estudiantes de forma guiada.

Unidad: Los documentos.

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

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

el nombre,  
origen,  
profesión,  
dirección  
etc.

## IX.- PROPUESTAS DE TRABAJO Y ORGANIZACIÓN POR GRUPOS DE EDADES.

Antes de nada queremos señalar que el trabajo con alumnos inmigrantes es básicamente idéntico al que se pueda realizar con el resto de estudiantes. Es decir, vamos a trabajar con alumnos que, antes que inmigrantes, son niños, jóvenes o adultos con unas características psicognitivas similares a las de sus compañeros españoles. La inmigración es una circunstancia temporal que no puede definir globalmente a la persona ni anular la individualidad del ser humano.

Superado el *choque* producido por los primeros momentos de contacto con estos colectivos, no se puede seguir pensando en la excepcionalidad del fenómeno. Planteamos un tratamiento de los alumnos inmigrantes desde la normalidad de la tarea educativa. Esto no quiere decir que no se adopten, puntualmente, medidas de discriminación positiva, del mismo modo que se aplican a alumnos españoles que así lo requieren.

Medidas que, a juicio de Clévy (1977:90), han de fundamentarse en:

- Tener en cuenta los valores culturales originales como forma de reconciliar escuela y padres.
- Entender las diferencias solamente como diferencias y no como carencias. En otras palabras, hay que situar en su justo término los déficit y evitar toda extrapolación abusiva.

En cuanto a la atención concreta que se puede prestar al alumnado inmigrante, es necesario distinguir las siguientes situaciones:

1º.- Niños de 3 a 6 años (Infantil). No sería preciso ningún tipo de programa específico, dado que en estas edades lo que se produce es adquisición de la segunda lengua. Es decir, el niño **adquirirá** la nueva lengua de una forma natural, como la lengua materna, tras un periodo de exposición a la misma. Lo único digno de mención es la existencia de un **periodo silencioso** en algunos alumnos. Pese al silencio, que puede deberse a características psicológicas individuales, el niño sigue procesando activamente el nuevo código. El trabajo a seguir con niños de estas edades es similar al que se pueda desarrollar con niños españoles<sup>63</sup>.

2º.- Niños de 6 a 8 años (Primero y Segundo). Siguen predominando los mecanismos de adquisición de la lengua, por lo que tampoco es necesario un programa de español. Según avance el Ciclo, determinados alumnos

<sup>63</sup> El hecho de que la segunda lengua se adquiera de forma natural no implica que no aparezcan problemas educativos como consecuencia del mismo hecho migratorio: situación de bilingüismo, estilo de vida de los padres, unidades familiares reducidas, grado geográfico de dispersión familiar... Baetens (1977: 35).

recién llegados pueden presentar carencias de instrucción que habrá que *compensar*. A tal fin se pueden diseñar *programas de acogida* destinados a superar esas posibles carencias y que se desarrollen, fundamentalmente, dentro del aula ordinaria.

Estos programas, cuyos contenidos pueden trabajarse con otros grupos de edades, tendrían como finalidad:

• Dotar al alumno de una cierta autonomía en relación a:

- Recursos lingüísticos que permitan un control de la información<sup>64</sup>:  
¿Cómo se llama esto?      ¿Cómo se dice?  
¿Puede/s repetir?      Más despacio, por favor.  
¿Cómo se escribe?<sup>65</sup>      .....
- Localización y utilización de espacios y recursos del Centro.
- Entender el sistema de relaciones culturales de nuestra sociedad:

- ▷ distancia interpersonal.
- ▷ relaciones afectivas (táctiles...).
- ▷ relaciones con miembros de otros grupos de edad.
- ▷ Normas de funcionamiento y participación grupal.
- ▷ Tratamiento del error en la escuela (premios y castigos<sup>66</sup>).

• Creación de hábitos de trabajo.

Por último, la acogida del nuevo niño ha de entenderse como actividad que concierne no sólo al profesor, sino también a todo el grupo de clase<sup>67</sup>.

3º.- Niños de 8 a 12 años (Segundo y tercer ciclo). A esta edad existe,

<sup>64</sup> Con esta finalidad nos podemos encontrar estrategias comunicativas como: *Yo... Yo... no tengo palabras español repite repite... Sí*

<sup>65</sup> Ver la propuesta de programación.

<sup>66</sup> En algunas culturas (sobre todo las orientales) el error es un hecho muy grave que hay que evitar y que conlleva una cierta *estigmatización* del grupo. La *corrección* se asume como algo negativo que evidencia las faltas individuales. En nuestra cultura, al contrario, el error y su corrección están desprovistos de esa carga negativa, entendiéndose como algo normal.

<sup>67</sup> Este tipo de programas deberían contemplar un trabajo específico de la lengua del país de origen como ya se recogió en la conferencia de estados de Estrasburgo:

*" Nous avons notamment compris l'importance qu'il convient de donner à la langue du pays d'origine, ou à la langue maternelle, pour développer le sentiment d'identité et pour créer une base solide qui permettra le développement de l'intelligence fonctionnelle et d'attitudes mentales stables et harmonieuses" (Conseil de l'Europe, 19).*

todavía, una gran facilidad para el aprendizaje de idiomas mediante la activación de mecanismos innatos. No obstante, creemos adecuado el que se contemplen unos programas específicos orientados a:

- ▷ Reforzar el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua mediante una metodología comunicativa.
- ▷ Compensar posibles carencias de instrucción (léxico específico de las diferentes áreas, procedimientos...).

4º.- Adolescentes y adultos instruidos en su lengua materna. En este grupo de edad comienzan a tener cada vez mayor importancia los procesos de aprendizaje en el conocimiento de la nueva lengua. Al mismo tiempo, los contenidos de los programas educativos aumentan en nivel de abstracción, por lo que el léxico necesario para seguirlos es cada vez más complejo. Por todo ello, creemos que lo más adecuado para este tipo de alumnos sería el que siguiesen programas concretos de Lengua y Cultura Española.

Normalmente estos programas se caracterizan por la heterogeneidad de sus participantes, tanto en lo referido al nivel de instrucción y de conocimiento de la lengua como a la procedencia. Los distintos niveles de instrucción suponen una cierta complicación para la labor del profesor y el funcionamiento del grupo. En estos casos conviene romper con esquemas didácticos uniformes y optar por un trabajo más individualizado y cooperativo. Hay que recordar que el objetivo último de estos programas está en el aprendizaje y uso del español con fines comunicativos.

Por otra parte, las distintas procedencias de nuestros estudiantes constituyen, sin duda, una evidente ventaja para las clases de español, ya que, al no existir entre los alumnos una lengua vehicular común, utilizarán, en mayor medida, el español como base de sus interacciones. En relación con esto desaconsejamos la formación de grupos de la misma nacionalidad en función de que puedan compartir los mismos intereses y necesidades<sup>68</sup>. Con grupos de estas características es más fácil definir funciones comunicativas, pero al contrario, disminuye la necesidad de usar el español y la clase se convierte en una constante traducción de formas y explicación de significados en la lengua materna de los estudiantes.

Los programas de Lengua y Cultura Española han de trascender del espacio físico de la clase de español para convertirse en dinamizadores de las actividades interculturales a desarrollar en el Centro. Serán el *escaparate* de la realidad intercultural de nuestra sociedad. Al mismo tiempo, estas actuaciones deben orientarse a facilitar el acceso de los estudiantes inmigrantes al resto de ofertas formativas existentes en el Centro.

<sup>68</sup> Este sería el caso de estudiantes chinos que trabajan en hostelería o de mujeres magrebíes.

En estos programas, tan necesario como el desarrollo de hábitos de trabajo resulta el de habilidades sociales, con las que no tienen por qué estar familiarizados nuestros alumnos.

5º.- Adolescentes y adultos analfabetos, funcionales o totales, en su lengua materna. Esta es una circunstancia cada vez más frecuente entre el alumnado que llega a nuestros centros. El tratamiento del analfabetismo requiere de procedimientos y recursos precisos, pero que no son los mismos cuando se trata de una primera o de una segunda lengua. No podemos utilizar sin más los métodos de alfabetización de español con alumnos inmigrantes que no conocen nuestra lengua. Para alfabetizar en una L2 a estudiantes que no hablan esa lengua, habría que conjugar los siguientes elementos:

- Léxico.
- Referentes simbólicos y conceptuales (componente semántico)
- Necesidades e intereses del alumno (comunicativos, sociales, culturales...)
- Características psicocognitivas<sup>69</sup>.

Tal vez, la solución a esta situación la podamos encontrar en las palabras que decía una alumna inmigrante: ... *Ahora sí, la primera... hablar... después... escribir... escribir.* Y es que, desde un planteamiento de aprendizaje significativo, sólo podemos aprender a escribir aquello que nos interesa y que conocemos previamente, es decir, que sabemos a qué hace referencia.

La alfabetización en una segunda lengua es un *problema*, fundamentalmente, de carácter metodológico y organizativo y, por tanto, es un problema para el profesor. Es difícil formar grupos específicos de analfabetos en su lengua materna y, cuando se consigue, se plantea el problema de cómo enseñar español.

Todos nosotros procedemos de una cultura ilustrada basada en el libro y en la lectura y escritura como herramientas imprescindibles para la formación. Por lo tanto, nos resulta difícil entender que se pueda aprender una nueva lengua sin ese tipo de recursos. Pero el hecho es que muchos de nuestros alumnos analfabetos hablan más de una lengua. ¿Cómo las han aprendido? Básicamente oyendo, y activando múltiples estrategias de análisis y comunicación. Nuestra labor con este tipo de alumnos se orientará a facilitar el análisis de la lengua proporcionando muestras de input significativas y graduadas en función de las necesidades comunicativas que queramos desarrollar. En un primer momento, esta labor se puede ir complementando

<sup>69</sup> Yo... yo tengo... yo tengo problema de...de letra...olvi... olvidar... olvidar. Cuando... cuando que ... leer... en la cabeza olvidado.

con ejercicios de prelectura y preescritura, como estrategia de motivación añadida pero sin que éste sea el objetivo fundamental de nuestras clases. Sólo cuando ya se disponga de un mínimo nivel comunicativo podemos abordar la alfabetización de un modo más sistemático. Conviene recordar que las técnicas de lectoescritura son necesarias para el inmigrante, en la medida que le dotan de mayor autonomía para resolver situaciones de su vida cotidiana:

*Me gusta... me gusta mucho leer... leer... placas de metro... de mucho cosas... problema: yo olvidar*

PRF: Es importante para que cuando vayas por la calle sepas... Sol...

STU: *Ya sé... Yo sé placas de Madrid... Madrid, salida. Ya está*

PRF: ¿Sabes leer Príncipe Pío?

\*STU: Príncipe Pío, Argüelles... Laguna...

PRF: ¿Sabes leer esas palabras?

\*STU: Sí.

PRF: ¿Y qué más cosas sabes hacer?

\*STU: ¡Ah!... Moncloa tiene tres de... números Moncloa. Moncloa-a. ¡Ah! ¿cuatro? ¿tres o cuatro?

PRF: ¿Y qué más sabes hacer? ¿qué más sabes?

\*STU: Tomate... patata. ¿Cuando yo... me voy al mercado?

Sabe... sé... un poco de... un poco cosas... Comprar... comprar este cosas... este cosas. No sé cómo se llama. Comprar ésta.

Un buen manual para alfabetizar en español puede ser el *Manual de lengua y cultura* elaborado por Cáritas Española.

A lo largo de estos materiales hemos apuntado la idea de cómo la presencia de alumnos extranjeros en el Centro ha de servir para relanzar y dinamizar las actividades orientadas a la Educación en Valores. Es más fácil que nuestros alumnos desarrollen actitudes positivas de respeto y tolerancia hacia distintas culturas y grupos étnicos o religiosos, si tienen cerca alguien que, en alguna medida, los represente.

El objetivo de este trabajo en valores consistiría en romper con estereotipos asumiendo que, tras cualquier clasificación sociológica o cultural que podamos aplicar, existen seres humanos similares a nosotros, con sus virtudes e imperfecciones.

Ahora bien, los comportamientos insociales (de territorialidad, de jerarquización, de rechazo al extranjero, de escarnio y ataque al *diferente*) se pueden considerar como universales<sup>70</sup> y, por lo tanto, necesitan reorientarse mediante la educación. En este sentido, no podemos caer en el error de pensar que nuestros alumnos inmigrantes, por el hecho de serlo, no

<sup>70</sup> FRANCÁS, J.Mª (1992).

necesitan educarse en valores. Esta sería, también, una actitud estereotipada y discriminatoria, pues supondría que sólo se tienen actitudes negativas (racismo, xenofobia) en el Primer Mundo<sup>71</sup>.

Un posible ejercicio de educación en valores para aplicar en los grupos ordinarios de clase es el que plantean L. Miquel y N. Sans (1993) y que tiene como objetivo **sentir en nuestra propia piel sentimientos y reacciones al encontrarnos o “chocar” con unas nuevas pautas de conducta:**

*En la imaginaria ciudad de Kuki Town, una pareja de kukilandeses organiza una fiesta de cumpleaños a la que asisten invitados cuatro personas de Kukilandia (la cultura dominante) y seis extranjeros, tres de Espalandia y tres de Nalandia. Estos son los datos más importantes de las pautas culturales de cada país.*

### CULTURA DE KUKILANDIA.

Fechas importantes. Los ... años es la edad más importante de la vida. Se hacen grandes celebraciones cuando alguien cumple esa edad.

Saludos y despedidas. A los hombres se les da tres golpecitos en los glúteos con la palma de la mano derecha. A las mujeres se les da tres golpecitos en la punta de la nariz con el dedo índice de la mano derecha. Nunca se besa a nadie. Los besos traen mala suerte. Si alguien te besa debes golpearle diez veces, con cierto ritmo, con las dos manos en las dos mejillas, cerrando los ojos.

Regalos. Nunca se abren los regalos. Se recogen y rápidamente se llevan a otra habitación. Si te regalan *dulces* o comida, *se pone aparte*, no se comparte. Jamás se ofrece para comer. Si el regalo está mal envuelto o abulta poco, se considera un desprecio y no se ofrece comida ni bebida al que te lo ha regalado. Al recibir un regalo no se dice “Gracias” se dice: ¡Cómo me lo merezco! ¡Soy genial! y nunca más se vuelve a hacer mención del regalo. Si el regalo es pequeño o está mal envuelto, no se dice absolutamente nada, se coge y se guarda en silencio.

Invitar y ser invitado. El anfitrión y su familia son quienes sirven la comida y bebida. Un invitado jamás puede servirse (aunque haya un bufet frío). Se puede ofrecer muchas veces, pero los invitados sólo pueden aceptar la quinta vez. Los invitados deben permanecer sentados y no pueden acercarse a más de tres metros de la comida/bebida. Cuando un invitado tiene hambre o sed no dice nada, pero se puede pellizcar constantemente su oreja izquierda. El anfitrión, entonces, hace

<sup>71</sup> Sobre estrategias de Educación en Valores ver Cajas Rojas: Temas Transversales. Una aplicación práctica de estas estrategias para jóvenes y adultos está en Villalba, Borja y Hernández (1996).

rápidamente los cinco ofrecimientos rituales. Los invitados deben elogiar la comida, pero no pueden repetir ni eructar.

Algunos tabúes. No se puede hablar de la vejez. La palabra “viejo” es el peor insulto. Hablar del precio de las cosas es escandaloso, sólo se habla en la intimidad. En las fiestas no tomar *naranja* trae mala suerte. No se bebe nada que no sea *naranjada*. No se habla cuando otra persona está hablando.

Después de ser felicitado. Se dice “Soy el/la mejor”.

Regla general de tu cultura. Cuando alguien dice o hace alguna inconveniencia, se habla del tiempo.

### CULTURA DE ESAPALANDIA

Fechas importantes. Sólo se festejan los años *múltiplos de 3*: si alguien cumple 8, 13\* ... se considera que apenas tiene importancia.

Saludar. El contacto físico está totalmente excluido de tu cultura. Se saluda con una reverencia y se despide del mismo modo.

Regalos. Al entregar el regalo se dice: “Espero impaciente ver cómo lo abres”.

Siempre se abren los regalos. Es prácticamente un ritual. La persona que lo abre va diciendo cosas y la que lo ha entregado dice siempre. “Ojalá, ojalá, ojalá no lo tengas”. No abrir los regalos significa despreciarlos. La persona que recibe un regalo, aunque sea un detalle insignificante, tiene que agradecerlo muchas veces, sobre todo después de abrirlo y al despedirse.

Cuando se regala comida o bebida, los que la han recibido deben ofrecer inmediatamente. Al cabo de un rato el que ha regalado la comida o bebida puede pedir más, diciendo: “*Qué buena está la comida/bebida que te he regalado. Quiero más*”.

Invitar y ser invitado. Generalmente sirve el anfitrión o algún miembro de su familia, pero cuando es un buffet, se suele servir uno mismo.

Los invitados nunca se sientan. Permanecen de pie o cerca de la mesa de la comida. Se elogia la comida y se hace mucho ruido con la boca cuando se come para demostrar que la comida es buena. En relaciones de poca confianza, se mastica con la boca abierta para que la persona que ha hecho la comida vea que se está comiendo lo que ha cocinado.

Si te ofrecen la posibilidad de repetir, se repite. Si no te la ofrecen, no.

Regla general de cultura. Cuando alguien hace algo que no es correcto, se le afea su conducta en público y se le tiene que insultar porque, así, nunca más cometerá ese error.

Felicitar en los cumpleaños. Se dice: “Viejo/a, más que viejo/a”.

Tabú: No se puede hablar cuando otros hablan.

\* 3 o la cifra que hayamos estipulado en la cultura de Kukilandia y Nalandia.

## CULTURA DE ÑALANDIA

Fechas importantes. Los ... es la edad más importante de la vida. Se hacen grandes celebraciones cuando alguien cumple esa edad.

Saludar. Al saludar y despedirse se dan cinco besos en las mejillas.

Regalos. Al entregar un regalo se comenta inmediatamente su precio. Y se dice varias veces. Es de mala educación no decirlo o decirlo pocas veces. Al recibir un regalo se dice "Oh, muchas gracias, pero no me lo merezco, no me lo merezco nada". Siempre se abren los regalos. Es una falta de respeto no abrirlos y, además, no abrirlo trae todo tipo de desgracias para el que lo ha recibido. Si se regala una cinta de musica , inmediatamente hay que oirla porque si no, trae mala suerte. A la persona que no la oye al instante le pueden pasar cosas horribles.

Invitar y ser invitado. Siempre se sirve uno mismo inmediatamente después de llegar a la fiesta. Esperar unos minutos antes de servirse la comida y la bebida es de mala educación. Hay que comer continuamente, pero si el anfitrión o algún miembro de la familia afrece, hay que rechazar el ofrecimiento, luego hay que seguir sirviéndose. Se debe permanecer de pie, muy cerca de la mesa de la comida. Nunca hay que sentarse, incluso si insisten en ello. Después de comer hay que eructar, o hacer un ruido similar, varias veces.

Al felicitar. La fórmula es: "Mira que eres viejo/a, que reviejo/a eres" (se canta). Es obligatorio decirlo a la persona que cumple años y a toda su familia. Mientras se dice se les da cinco besos.

Regla general de tu cultura. El que se salta las reglas es una persona indeseable. Si descubres que alguien se salta las reglas tienes que comunicárselo inmediatamente a los demás para que se alejen de él.

Tabú. La naranjada está absolutamente prohibida. Jamás puede beberse nada de naranja. No se pueden hablar cuando otros hablan.

Vas a observar el comportamiento de un grupo de personas que se han reunido para celebrar un cumpleaños. En esta fiesta coexisten tres culturas distintas: la de Kukilandia, la de Espalandia y la de Ñalandia. Fíjate en las normas de actuación para:

- saludar.
- felicitar.
- reaccionar ante la felicitación.
- entregar regalos.
- recibir regalos.
- relacionarse con la comida y bebida.
- temas para socializar.
- otros

Reflexiona también sobre la actitud de las personas de esta fiesta al verse enfrentadas a comportamientos distintos (incluyendo los sentimientos que has tenido tú frente a alguno de ellos).

\* En el original, flores que hay que poner en agua. Se pueden proponer otro tipo de regalos según la edad de nuestros alumnos.

Este pequeño juego de roles se puede aplicar de distinta forma:

- En un solo grupo de clase. Se forman cuatro subgrupos de alumnos. Tres de ellos realizarán el juego, repartiéndose los distintos roles culturales propuestos. El cuarto subgrupo actuará de observador.
- Dos o más grupos de clase. Cada clase adopta una pauta cultural, la trabaja durante algún tiempo y, tras el encuentro, analiza los resultados contrastándolos posteriormente con los de las otras clases.
- Este juego también permite un desarrollo transversal en las distintas áreas dándole más contenido, si cabe, a los diferentes aspectos en él propuestos.

Este juego cultural, a diferencia de otras actividades similares planteadas para Educación en Valores, desarrolla el componente lúdico y no reproduce actitudes discriminatorias en los participantes.

Aprovechamos esta última actividad para recordar la importancia que tiene el componente lúdico en cualquier proceso formativo y, por tanto, también en el aprendizaje de idiomas. El juego, que es una constante a lo largo de nuestra vida, no puede estar ausente de la escuela. G. Rodari, con su *Gramática de la fantasía*, nos sugirió múltiples posibilidades para relacionar lenguaje y juego, para crear y recrear el lenguaje jugando.

Sonsoles Fernández (1988) define la función lúdica de la lengua como: *la posibilidad de, a través de la lengua, jugar, reír, sonreír, crear, recrearse, obtener libertad y placer, y no tanto por el qué, por lo que se dice, sino por el poder que tiene el mismo lenguaje de arrastrarnos en su ritmo, de provocarnos con sus combinaciones... de provocar nuestra inteligencia para inventar, crear, de espabilar nuestro humor para captar su juego, de proporcionarnos, por fin, no sólo un instrumento, sino toda una experiencia lingüística abierta a todos.*

Esta autora propone la utilización de múltiples juegos formales para la discriminación de nuevos fonemas y grafemas: canciones, trabalenguas, pequeños poemas, diferentes tipos de entonación, búsqueda de palabras que empiecen o acaben por el fonema o la letra que se trabaja, comparar las onomatopeyas de diferentes países... Como ejemplo puede trabajarse el trabalenguas:

*Paco, peco, chico rico,  
insultaba como un loco  
a su tío Federico.  
Y éste dijo: "Poco a poco,  
Paco Peco, poco pico."*

Entre las posibles actividades de este tipo que se pueden realizar, esta autora presenta las siguientes:

### **Fonemas, entonación y grafemas.**

- Captar el valor del juego fónico en anuncios, canciones, títulos...
- Realizar diferentes entonaciones de una frase o texto.
- Oír, inventar palabras que empiecen o terminen por la misma letra o sílaba.
- Repetir, inventar frases en las que predominen determinados fonemas.
- Trabalenguas.
- Imitaciones de formas de hablar.

### **Palabra (significante).**

- Buscar palabras a partir de las letras contenidas en una primera. Asociarlas rítmicamente.
- Comprobar juegos de palabras de anuncios.
- Combinar palabras para formar un nuevo anuncio comercial.
- Cortar palabras y formar nuevas combinaciones.
- Utilizar prefijos y sufijos con palabras que no llevan.

### **Palabra (significado).**

- Captar en anuncios, chistes y situaciones de la vida cotidiana el juego al que dan lugar las palabras polisémicas o sinónimas.
- Repetir o contradecir lo que se dice a través de sinónimos y antónimos.
- Adivinar una palabra a través de preguntas sobre sus características.
- Buscar comparaciones.
- Adivinanzas.

### **Frase.**

- Completar frases hechas, anuncios, versos de canciones.
- Asociar palabras al azar.
- Componer frases entre distintos participantes sin conocer, o conociendo, las distintas aportaciones.
- Juego de los disparates, la boda china...

### **Texto.**

- Completar, o distorsionar, o imitar o producir textos: noticias, anuncios, historias, cartas, dichos, poemas, canciones...



# Profesiones, coprotagonistas del futuro



Haz una lista de las profesiones tradicionalmente femeninas y tradicionalmente masculinas. Compara tu lista con la de tu compañero/a. ¿Crees que altera la situación es diferente? Y tú, ¿qué profesión tienes o quieres tener?

planeta E.L.E.

19

Estos dos últimos ejercicios se pueden aplicar, también, con alumnos españoles en Educación en Valores.

¿Cuándo...?  
 ¿A qué hora...?  
 Después de/antes de...  
 Siempre/casi siempre/normalmente/a veces/casi nunca/nunca  
 ¿Qué hace/s...?

Aquí tienes un recorte de prensa que comenta que las personas que hacen unas de terminadas cosas pueden llegar a ser asesinos. Léetele un momento.

## El comportamiento de los asesinos en potencia

Todo lo que usted necesita saber para evitarlos

Torrejón - Un grupo de famosos antropólogos de todo el mundo han celebrado en nuestra ciudad un Congreso para determinar el comportamiento habitual de los asesinos. Ayer mismo presentaron a la prensa un informe en el que afirmaban que casi todos los asesinos hacen lo siguiente:

- Cuando se levantan, ponen la cafetera, se limpian los dientes, apagan el café, se ríen, desayunan escuchando las noticias de la radio o de la televisión, retiran los platos a la cocina y se van.
- Cuando vuelven a casa, se van con todas las monedas de los bolsillos y las llaves y las echan encima de la mesa del comedor, se cambian de ropa y de zapatos, leen la correspondencia, tiran los papeles del banco y la propaganda a la papelera, miran en la nevera, bajan al supermercado si falta algo, socan la basura a los "containers" cuando bajan al supermercado.
- Después de cenar, van un rato a la tele, se limpian los dientes, se ponen crema en la cara, preparan la ropa del día siguiente (nunca preparan la ropa la misma mañana), miran si el gas está apagado, ponen el despertador y necesitan leer un poco antes de dormir. Algunos rezan o leen versículos de la Biblia o de cualquier otro libro religioso.

Tú, en realidad, sabes muy poco de tu compañero/a. ¿Y si es uno/a de esos asesinos en potencia que dice el informe? Tienes un sistema para descubrirlo: ve haciéndola preguntas para saber qué cosas hace él/ella, pero no debe mutar tu intención. Puede ser peligroso.

Hola, yo soy 2000 ¿Qué tal?

Muy bien... yo soy Margarita

¿Qué quieres tomar?

Dye, itá bencek

Pasa

An, pasa to invado a tomar agua

¿Qué quieres tomar?

Ya, un vaso de agua con gas

¡Una gran aventura te está esperando. Es un encuentro especial con un dinosaurio, con un fantasma y con un león.

PISTAS

¿Por qué estas? - ¿Qué haces? - ¿Qué es a qué te encuentras? - ¿Cómo te salvas?

UNIDAD 14

U Aliéniz, el extraterrestre, lleva ya bastantes días en tu país. Tiene que escribir una carta explicando las costumbres que, como extranjero, más le han sorprendido y te pide ayuda. Escríbele tú la carta y, luego, entre todos, decidid cuál es la versión definitiva.

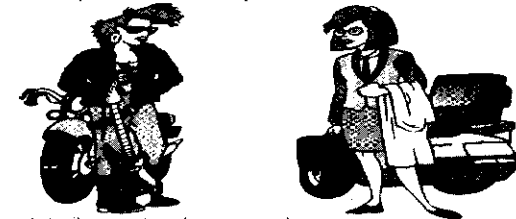
Si escribas a una persona importante de Alemania, al empezar debes poner: *Myr saludos desde Distriktskaya*. Y para despedirte: *Un conraz saluda*. Si escribas a un amigo al empezar debes poner: *Querido X*. Y para despedirte: *Rescoz Abraxos*.

UNIDAD 14

Vamos a jugar al juego de las diferencias. Aquí tienes una serie de dibujos. En todos ellos el tiempo ha producido una serie de cambios. ¿Por qué no los comentas? ¿A ver quién encuentra más cambios en menos tiempo?



¿Aquí tienes a María Vanessa hace diez años y ahora. ¿Puedes reconstruir con tus compañeros los cambios que ha sufrido?



• Antes iba en moto y ahora va en coche. Y llevaba ropa de cuero y ahora va muy bien vestida. ¿Qué hacías tú hace cinco años? ¿Por qué no se lo cuentas a tus compañeros?



## Introducción La Yenka

Vamos, chicos,  
vamos, chicas a bailar,  
vamos todos juntos,  
vamos a bailar.  
Esto es muy fácil  
y lo hacemos así.  
Esta es la yenka  
que se baila así.



BIS

Izquierda, izquierda  
derecha, derecha,  
delante, detrás,  
un, dos, tres.



38

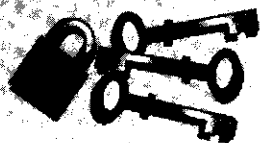
## Introducción ¿Dónde están las llaves?

Yo tengo un castillo,  
matarile, rile, rile.  
Yo tengo un castillo,  
matarile, rile, ron, chin, pon.  
¿Dónde están las llaves?,  
matarile, rile, rile.  
¿Dónde están las llaves?,  
matarile, rile, ron, chin, pon.

En el fondo del mar,  
matarile, rile, rile.  
En el fondo del mar,  
matarile, rile, ron, chin, pon.

¿Y quién va a buscarlas?,  
matarile, rile, rile.  
¿Y quién va a buscarlas?,  
matarile, rile, ron, chin, pon.

Por ejemplo, Luis Alberto,  
matarile, rile, rile.  
Por ejemplo, Mari Carmen,  
matarile, rile, ron, chin, pon.



Los Trotamundos.

### Estrategias didácticas a utilizar por el profesor.

¿Cómo consigues entenderte con tus alumnos inmigrantes? ¿Habláis en inglés o francés? ¿Qué les dices cuando los conoces?... Estas y otras preguntas por el estilo se le suelen plantear al profesor que trabaja con inmigrantes, y es que muchos compañeros se animarían a hacerse cargo de un grupo de estas características, pero temen no poder hacerse entender o no saber qué hacer. Estos temores se acentúan cuando al profesor tutor de un grupo ordinario se le comunica que va a tener algunos alumnos inmigrantes. Aquí junto a la inquietud de la comunicación aparece la duda de si serán capaces de seguir las explicaciones normales de clase, de si estos alumnos no se convertirán en una rémora para el resto de compañeros y en una carga añadida en la labor docente.

Nuestra experiencia como docentes nos enseña que cualquier nuevo *problema* (reto) educativo que tengamos que afrontar se soluciona mucho mejor cuando lo abordamos con una actitud positiva, relacionándolo con lo que es nuestra labor diaria.

Como decíamos en la introducción, el nuevo alumno extranjero será un niño, joven o adulto similar al resto de alumnos con los que trabajamos y con los que nos relacionamos. La condición de inmigrante es un hecho puntual en su vida que, en ningún caso, lo puede definir globalmente. El primer día de clase este nuevo alumno tendrá tantos temores o más que nosotros: temores a la lengua, a los profesores, a los compañeros... Ya tenemos algo en común, ¡a los dos nos desconcierta la nueva situación! Y esto sí que lo sabemos tratar.

Sabemos que al reducir el grado de ansiedad en un alumno la relación que con él podamos establecer será mucho más distendida, creativa y cooperativa. Para ello es importante que nuestro alumno se sienta admitido y respetado tanto como individuo como por lo que representa. En estas condiciones resultará más fácil la comunicación, pues todos pondremos algo de nuestra parte, todos desearíamos hacernos entender y entender lo que nos dicen.

Cuando hablamos con un extranjero utilizamos un tipo de lenguaje más simplificado que el habitual. Al igual que ocurre con los niños que aprenden a hablar, *inconscientemente*, sabemos qué elementos de nuestros enunciados son los importantes para los fines que perseguimos:

- Se suele hablar más del presente y de situaciones cercanas.
- Existe una mayor tendencia a hacer preguntas que afirmaciones.
- Se utilizan más preguntas de "elección", en las que el hablante extranjero puede elegir entre varias posibilidades que se le presentan.

- Se utilizan más preguntas del tipo si/no como forma de facilitar la participación del hablante no nativo en la conversación
- Se utilizan menos preguntas introducidas por un elemento (qu-) interrogativo.
- Admitimos que se produzcan cambios bruscos de tema.
- Mayor regularidad en las palabras y marcas que revelen las relaciones gramaticales.

Todas estas estrategias, más las que emplea el profesor de idiomas, unidas a otras específicas de nuestra profesión, dan como resultado:

- Que se suba el volumen de voz<sup>72</sup>.
- Que se exagere la vocalización.
- Que se hable más despacio.
- Que se dé una mayor importancia a la forma de lo que decimos: selección de palabras y estructuras.
- Que se gesticule y se recurra a la mímica.
- Que se utilicen onomatopeyas y apoyos gráficos.

Algunas veces, estas dos últimas estrategias provocan resultados inesperados como consecuencia de malentendidos, normalmente culturales. Ni los gestos ni tan siquiera las onomatopeyas son iguales para todas las culturas.<sup>73</sup> Para afirmar o negar no en todos los países se hace con movimientos verticales u horizontales de la cabeza respectivamente; en algunos como en Grecia, Bulgaria, Turquía, India... se hace justo al contrario. Y si esto ocurre con gestos *tan normales*, qué no será cuando queremos transmitir otras ideas. El golpearse con el dorso de los dedos repetidamente la propia mejilla no significa en todo el mundo que alguien se comporta como un cara dura, o dirigir los dedos de una o de las dos manos hacia arriba y unirlos varias veces no se interpreta como que un lugar está completamente lleno; y, menos aún, besar una cruz formada con el dedo índice y pulgar como signo de veracidad<sup>74</sup>.

Pero seguro que con un poco de voluntad por ambas partes, este tipo de malentendidos se pueden superar e incluso reorientándolos pueden servir como elementos de contraste cultural para el resto del grupo.

Las interacciones que tienen lugar en la clase pueden resultar una fuente de *input* importante para el nuevo alumno. La mayor parte de lo que se hace en

<sup>72</sup> Conviene recordar que el no hablar una segunda lengua no tiene una relación directa con capacidades auditivas, vamos, que la mayoría de nuestros alumnos inmigrantes seguro que nos oyen perfectamente.

<sup>73</sup> En nuestra cultura las ranas hacen "croac, croac" mientras que en inglés lo que dicen es "frog, frog..." Igualmente nuestros gallos dicen "kikirikiii..." mientras que los ingleses hacen "cokadoodledoo..."

<sup>74</sup> En Dolores Soler - Espiauba (1988).

clase, sobre todo en primaria, tiene unos referentes concretos y cercanos al mundo del niño. Podemos seguir trabajando *normalmente* con el grupo de clase a la par que atendemos las necesidades lingüísticas y formativas del alumno inmigrante. Es decir, si en las explicaciones o en las actividades que planteamos asumimos las limitaciones léxicas y expresivas del nuevo alumno, podemos guiar la comprensión de las mismas utilizando estrategias diversas:

- Tematizando con mayor frecuencia. Indicando el tema (conceptos, ideas, instrucciones...) que guía la exposición o la actividad. Nuestros alumnos españoles lo retoman mediante marcas léxicas presentes en el enunciado (pronombres, clíticos...).
- Utilizando refuerzos gráficos y gestuales.
- Simplificando los enunciados aclaratorios.
- Resaltando las ideas expuestas por escrito. Se pueden elaborar pequeños cuadros de resumen.
- Interesándonos por la comprensión de la exposición por parte del alumno inmigrante.
- Resolviendo las dudas léxicas que puedan existir.

Otra estrategia de carácter organizativo puede ser sentar al niño inmigrante en las primeras filas para que disponga de una percepción más nítida y matizada de lo dicho por el profesor. Colocar al inmigrante junto a otro alumno español que hable mucho y proponer actividades en pequeño grupo son otras posibles estrategias que facilitan el aprendizaje/adquisición de la lengua, ya que:

- Proporcionan un input variado, rico, significativo y, por tanto, más comprensible.
- Favorecen los procesos naturales de comunicación entre iguales:

- Existe un interés por el significado antes que por la forma.
- Existe una constante negociación de significados.
- Se siguen rutinas conversacionales reales<sup>75</sup>.
- Se utilizan todo tipo de recursos comunicativos.

<sup>75</sup> La distribución de turnos de habla en la conversación es diferente en las distintas culturas. En España el *caos* y la lucha por la palabra que caracteriza los diálogos puede desconcertar a muchos alumnos inmigrantes que, culturalmente, esperan pacientemente a que les toque. Otros elementos conversacionales imprescindibles para que el diálogo se produzca y se mantenga activo son los apoyos conversacionales. Apoyos cuya finalidad consiste en indicar al interlocutor que se sigue atentamente lo que dice empleando gestos, sonidos o expresiones: ¡No me digas!, ¡Claro!, ¡Ummm!...

Por último, otro tipo de recursos que puede utilizar el profesor son:

- Archivo gráfico con dibujos o fotografías de<sup>76</sup>:
  - Personas.
  - Animales.
  - Objetos.
  - Lugares.
  - Situaciones.
  - Temas.
- Archivo de actividades.
  - Por temas.
  - Por aspectos concretos.
  - Por áreas académicas.

En el primer caso se trataría de elaborar una carpeta similar a lo que son los diccionarios de imágenes que facilitase las explicaciones sobre léxico. En el segundo buscaríamos tener a nuestra disposición un catálogo de actividades y recursos para poder aplicar en aquellos temas o aspectos que presenten especial dificultad, bien individual o grupalmente. También, una recopilación de actividades, recurrentes<sup>77</sup>, por áreas contribuirá a hacer más efectivo el trabajo con grupos de inmigrantes.

<sup>76</sup> Estos archivos gráficos deben ser significativos para el alumno y se pueden conseguir fácilmente: folletos de propaganda, postales, etc.  
<sup>77</sup> Actividades que año tras año se le plantean al profesor (tabla de multiplicar, operaciones, interpretación de gráficas, geografía de España...).

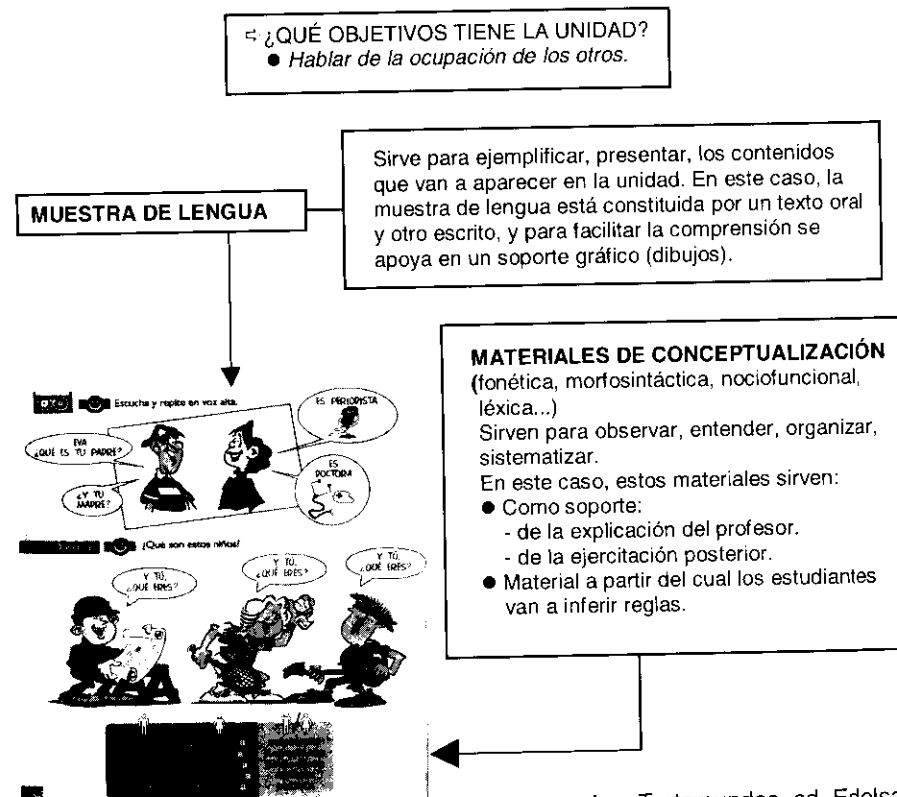
## X.- MATERIALES Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL.

Independientemente del tipo de público al que van destinados, los materiales de español que podemos encontrar en el mercado, presentan, casi todos ellos, los mismos elementos.

Todos los manuales suelen disponer de un libro del alumno, un cuaderno de ejercicios, una guía didáctica y recursos de audio (casetes). En la actualidad, y complementando estos medios, algunas editoriales han sacado videos, programas informáticos y otros materiales como carteles, láminas, juegos... etc.

En todos ellos suele aparecer, al principio, un índice en el que se suelen explicitar las funciones, nociones y exponentes que se van a trabajar en cada unidad, y todas ellas suelen tener una estructura muy parecida, que vamos a intentar desentrañar aquí.

Lo primero que se tiene que plantear el profesor es **¿qué objetivo/objetivos tiene la unidad? ¿qué sabrán hacer los estudiantes una vez concluida?**



**ACTIVIDADES** para:  
 fijar, automatizar, experimentar,  
 reflexionar sobre reglas...  
 La ejercitación puede ser de  
 aspectos fonéticos, morfosintácticos,  
 léxicos, nocio/funcionales,  
 estratégicos,... etc.  
 - Se realizan de forma  
 individual ☺, en parejas ☺☺, en  
 grupo ☺☺☺... etc.  
 - Se pueden llevar a cabo:  
 leyendo/escribiendo/ hablando...  
 En este caso, las actividades **1, 2 y 3**  
 pretenden una ejercitación de  
 aspectos nocio-funcionales y léxicos  
 y van de una práctica más controlada  
 (ejercicios 1 y 2) a más libre (3).

Además de estos elementos, la unidad didáctica puede presentar, también **TAREAS COMUNICATIVAS** que son aquellas que tienen características equiparables a las de fuera del aula, por ejemplo, rellenar un formulario real con los datos propios o de un compañero, realizar una encuesta, etc.

Neus Sans.

## MATERIALES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA.

### MANUALES DE E.L.E. PARA NIÑOS

- **UNA RAYUELA. Español Lengua viva.** Pilar Candela, Gloria Benegas. De SGEL (se publicará en Octubre/Noviembre 1999).
- **LOS TROTAMUNDOS. Nivel 1 y 2.** Marín Arrese, Fernando y Morales Gálvez, Reyes. Madrid, 1998. De. Edelsa.
- **PASACALLES. Curso de Español para niños. Nivel 1 y 2.** VV.AA. De. SGEL. Madrid, 1997.
- **ENTRE AMIGOS. Curso de Español para niños. Nivel 1 y 2.** M<sup>a</sup> Luísa Lagartos y otros. De. SGEL. Madrid, 1990.
- **PIDO LA PALABRA. Mé todo de lengua y cultura españolas.** M.E.C. Secretaría General Técnica. Subdirección de Cooperación Internacional. Madrid, 1992.
- **¡BRAVO, BRAVO!** VV.AA. De. SANTILLANA. Madrid 1989.
- **ENCUENTROS.** VV.AA. De. SGEL. Madrid, 1992. (Curso multimedia compuesto de vídeo/cassettes/libro del alumno.)
- **¡Hola escuela!. Materiales para la enseñanza de español LE. a inmigrantes.** VV.AA. Material didáctico nº 8. M.E.C. CPR. Villaverde. Madrid, 1996.
- **Intercambio de culturas. Materiales para la enseñanza de español L2, en la ESO.** VV.AA. Material didáctico nº 13. CPR. Villaverde. Madrid, 1998.

### MANUALES DE ESPAÑOL L.E. PARA ANALFABETOS (adolescentes y adultos)

- **MANUAL DE LENGUA Y CULTURA.** VV.AA. Cáritas. Madrid, 1995. 2 volúmenes (de ELE y de alfabetización) y 2 niveles.  
 Se puede conseguir en la siguiente dirección:  
 - Cáritas Española.  
 c/ San Bernardo, 99 bis.  
 28015 - Madrid -.

### ○ **CONTRASTES**

FAEA.(Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas.) Ministerio de Educación y Cultura.

- **ALFABETIZAR** (Sólo alfabetización) Plan de Formación Integral Ciudadana de Melilla. VV. AA. Ministerio de Educación y C. Melilla, 1992.

Además de éstos, existen otros materiales de enseñanza de español y alfabetización elaborados por Sindicatos, ONG's , Centros de Educación de Adultos, etc. Pero son de difícil acceso.

### MANUALES PARA ADOLESCENTES Y ADULTOS.

- **PROYECTO FORJA. Lengua española para inmigrantes.** Isabel Galvín, *et al.* (1998). Madrid. FOREM<sup>78</sup>
- **PLANET@ E.L.E.** Matilde Cerrolaza *et al.*(1998). Madrid, EDELSA.
- **E.L.E.** Virgilio Borobio. De. SM. Madrid, 1994.
- **GENTE. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas.** E. Martín Peris y Neus Sans. Editorial Difusión. Barcelona.
- **INTERCAMBIO.** Lourdes Miquel/Neus Sans. De. DIFUSIÓN. Madrid, 1990.
- **RÁPIDO.** Lourdes Miquel/Neus Sans. De. DIFUSIÓN. Madrid, 1994.
- **PARA EMPEZAR.** Equipo Pragma. De. EDELSA.
- **ESTO FUNCIONA.** Equipo Pragma. De. EDELSA.
- **FORMULA.** VV.AA. De. SANTILLANA. Madrid, 1990.
- **VEN.** VV.AA. De. EDELSA. Madrid. 1992.
- **VAMOS A VER.** Martín Peris. De. EDI-6. Madrid, 1984.
- **ANTENA.** VV.AA. De. SGEL. Madrid, 1990.
- **CUMBRE.** VV.AA. De. SGEL.
- **VIAJE AL ESPAÑOL.** VV.AA. De. SANTILLANA. Madrid, 1994.
- **ESPAÑOL 2.000.** VV.AA. DE. Coloquio/ SGEL. 1ª Edición 1981. Renovada en 1991.

### MATERIALES COMPLEMENTARIOS

#### ● **Juegos:**

- Iglesias, Isabel y Prieto Grande, María: **¡Hagan juego!** Edinumen, Madrid, 1998.  
Actividades lúdicas que trabajan las cinco áreas de habilidad que

integran la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociolingüística y competencia sociocultural.

- López Ruiz, Luis: **Historietas y pasatiempos I y II.** Edelsa, Madrid.  
Actividades variadas de comprensión de textos, juegos, adivinanzas, pasatiempos.
- Sánchez, Juana y Sanz, Carlos: **Jugando en español.** Langenscheidt, Berlín, 1993.
- VV.AA. **¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de ELE.** Editorial Difusión. Barcelona.
- **El juego de los números.**
- **El juego de los oficios.**
- **El dominó de las horas.** European Language Institute (ELI). Italia, 1996.
- **¿Español? Sí, gracias.** Más de 1000 palabras ilustradas, con juegos y ejercicios. European Language Institute (ELI), Italia, 1989.
- **El español en crucigramas.** European Language Institute. (ELI), Italia, 1989.

#### ● **Trabajo de las distintas destrezas:**

- Palomino, Ángeles: **Dual. Pretextos para hablar.** Edelsa, Madrid.
- VV.AA. **Actividades comunicativas.** Edelsa, Madrid.  
60 actividades comunicativas y lúdicas.
- Encinar, Ángeles: **Palabras, palabras.** Vocabulario temático. Madrid, Edelsa, 1997.
- VV. AA.: **Ele.Colección destrezas.** Editorial SM.
  - **Habla.**
  - **A la escucha.**
  - **Al teléfono.**
  - **Línea a línea.**

<sup>78</sup> Material muy interesante promovido y utilizado por CC.OO.

- ❑ Miquel, Lourdes y Sans, Neus: **Como suena 1.** Materiales para la comprensión auditiva. Ed. Difusión. Barcelona, 1992.
- ❑ Miquel, Lourdes, y Sans, Neus: **De dos en dos.** Ejercicios interactivos de producción oral. De. Difusión. Barcelona, 1992.

● **Lecturas graduadas:**

- ❑ Martín Peris, E. Y Neus Sans. **Gente que lee.** Novela-cómic de intriga. Editorial Difusión. Barcelona.
- ❑ **Venga a leer: Lecturas graduadas en seis niveles de dificultad.** Editorial Difusión. Barcelona. Series:
  - Almacenes La Española.**
  - Lola Lago, detective.**
  - Hotel Veramar.**
  - Primera Plana.**
  - Aires de fiesta.**
  - Plaza Mayor.**
- ❑ **Colección para que leas:** Colección de lecturas graduadas (novelas policíacas, de misterio, etc.) Edelsa. Madrid.
  - El hombre que veía demasiado.**
  - Muerte en Valencia.**
  - Doce a las doce.**
  - ¿Dónde está la marquesa?**
  - Lola.**
  - Una morena y una rubia.**
  - Distinguidos señores.**
  - 96 horas y media en ninguna parte.**
  - Do de pecho.**
  - Congreso en Granada.**

● **Canciones:**

- ❑ VV. AA.: **Canciones para aprender español. CD-Rom interactivo para el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Edinumen. Contiene una selección de canciones elegidas para

mostrar/practicar los contenidos gramaticales más importantes del nivel de principiantes en el aprendizaje de E/LE.

- ❑ VV.AA. **Gente que canta. Canciones para el nivel inicial con versiones en karaoke.** Editorial Difusión. Barcelona. 11 canciones de diferentes estilos (rok, salsa, flamenco, etc.) cuyas letras están graduadas. Incluye las versiones instrumentales para que los alumnos puedan cantarlas poniendo en práctica las estructuras gramaticales estudiadas.

● **Médios audiovisuales e informáticos:**

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

● **Otros materiales:**

- ❑ VV.AA. **Imaginario. Diccionario en imágenes para niños.** Madrid, ed. S.M., 1993.
- ❑ **Vocabulario activo e ilustrado del español. Diccionario en imágenes.** SGEL., Madrid, 1996.

## RECURSOS EN INTERNET

- ❑ **Centro virtual Cervantes:** <http://cvc.cervantes.es>  
☞ <http://cvc.cervantes.es/foros>

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

- ☞ <http://cvc.cervantes.es/aula/>

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

Además, en la red existen múltiples posibilidades de obtener materiales auténticos para ser utilizados en la clase de ELE.

## BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR

- ⊙ **DCB. Área de Lenguas Extranjeras. Primaria y Secundaria.** Ministerio de Educación y C. 1992.
- ⊙ ZANÓN, J. (1993): *Claves para la Enseñanza de la Lengua Extranjera. 2º Ciclo de Primaria.* Madrid. Ministerio de Educación y C.
- ⊙ VALE, D. y FEUNTEUN, A. (1998): *Enseñanza de inglés para niños. Guía de formación para el profesorado.* Madrid. Cambridge University Press.
- ⊙ HALLIWELL, S. (1993): *La enseñanza del Inglés en la Educación Primaria.* Longman.
- ⊙ BELLO, P (et al.), (1990): *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos.* Madrid. Santillana. Col. Aula XXI.
- ⊙ ALONSO, E. (1997): *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa. Colección Investigación Didáctica.

- ⊙ VV.AA. **Profesor en acción.** Edelsa. Col. Investigación didáctica. Madrid.
- ⊙ ZANÓN, J (1992): "Cómo no impedir que los niños aprendan inglés" En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 16:93-110.
- ⊙ VV.AA. (1994) "Aspectos metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras".en *Comunicación, Lenguaje y Educación.* Nº 24.
- ⊙ VV.AA. (1990): *La enseñanza de lenguas extranjeras.* Monográfico.de *Comunicación, Lenguaje y Educación.* Nº 7-8.
- ⊙ MIQUEL, L. y SANS, N. (edts.) *Didáctica del español como lengua extranjera.* Cuadernos Tiempo Libre. Colección Expolingua. (IV volúmenes).
- ⊙ FERNÁNDEZ, S. (et al.) (1994). *El español en la escuela elemental.* Roma. Consejería de Educación. Embajada de España. M.E.C.
- ⊙ LLOBERA, M. (et al.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid, Edelsa.
- ⊙ SLAGTER, J.P. (1979): *Un nivel umbral.* Estrasburgo. Consejo de Europa.
- ⊙ PORCHER, L. (et al.) (1980): *Adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires.* Estrasburgo. Conseil de L'Europe.
- ⊙ LITTLEWOOD, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas.* Madrid. Cambridge University Press.

## XI.-BIBLIOGRAFÍA.

- ALBUNQUERQUE, R. (de.) (1991): *III Jornadas internacionales de español como lengua extranjera*. Madrid. Ministerio de Cultura.
- ALONSO, E. (1994): *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa.
- ALONSO, I. (1997): "Cómo mejorar la comprensión lectora/auditiva en el aprendizaje de una L2: las teorías del conocimiento previo." En *Frecuencia L*. nº 4: 13-20.
- ARNO, G (et al.) (1996): *Profesor en acción*, 3. Madrid. Edelsa.
- BAETENS, H. (1977): "An investigation into bilingual education for children from favoured socio-economic backgrounds" en M. de Grève & E. Rosseel (eds.) (1977).
- BEHIELS, L. (1987): "Estrategias para la comprensión auditiva (1)". en L. Miquel y N. Sans (eds.) (1987)
- BELLO, P. et al. (1996): *Didáctica de las segundas lenguas*. Aula XXI, Madrid. Santillana.
- BIALYSTOK, E. (1978) "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, Vol.28, 1, pp. 69-83, 1978.
- BROWN, L. y PAÍN, M<sup>a</sup> A.: *Recetas comunicativas*. Pilgrims Publications Canterbury.
- CAJA ROJA (1992): Educación Primaria. Volumen: *Área de Lenguas Extranjeras*. Madrid. MEC.
- CAJA ROJA (1992): Educación Secundaria. Volumen: *Área de Lenguas Extranjeras*. Madrid. MEC.
- CAJA ROJA (1993): *Temas transversales y Desarrollo Curricular. Materiales para la Reforma*. Madrid. MEC
- CANALE, M. y SWAIN, M (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" *Applied Linguistics*. Vol.1,1: 1-47
- CANALE, M.(1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy" en J. Richards y R. Schmidt (comps.). Traducido en M. Llobera et al. (1995).
- CASTRILLO, J.M. (1993): *Materiales didácticos. Lengua extranjera. 4º curso de enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid. Ministerio de Educación y C.
  - CASTRILLO, J.M. (1995): *Materiales didácticos. Lengua Extranjera*. Madrid. Ministerio de Educación y C.
- CLÉVY, J. (1977): "Contribution à une réflexion sur la formation des enseignants accueillant des enfants étrangers" en M. de Grève & E. Rosseel (eds.) (1977).
- COLE, P y MORGAN, R (eds.) (1975): *Syntax and Semantic 3: Speech Acts*. Nueva York, Academic Press.
- CONSEIL DE L'EUROPE: *Actes de la conference ad hoc sur l'éducation des migrants, Strasbourg, 1974*. Centre de Documentation pour l'éducation en Europe, CME/IX (75) 7, 1975
- CORDER, S. P. (1967): "La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua", en J. M. Liceras (comp.) (1992)
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. O.U.P. Oxford.
- ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> V (1995): "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas" en *Revista Española de Lingüística*, 25,1: 31-66

- ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Anthropos
- ESTAIRE, S. Y ZANÓN, J. (1990): "El diseño de unidades mediante tareas: principios y desarrollo". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8, 1990.
- ESTAIRE, Sheila (1990): "La programación de unidades didácticas a través de tareas". En *Cable*, nº 5, Difusión, abril de 1990, págs. 28-30.
- FERIA, A. (1990): "La comprensión oral: enfoques, aspectos prácticos y estrategias". En P. Bello (et al.) (1990)
- FERNÁNDEZ, S. (1988): "El desarrollo de la función lúdica en el aula" en L. Miquel y N. Sans (eds.) (1988)
- FERNÁNDEZ, S. (1993): *Leer. Español Lengua Extranjera. Cuadernos de Roma*. Roma Consejería de Educación/Embajada de España.
  - FERNÁNDEZ, S. (1994): *Escribir. Español Lengua Extranjera. Cuadernos de Roma*. Consejería de Educación. Roma. Embajada de España.
  - FERNÁNDEZ, S.: "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto". en *Cable*, nº 7:14-20
  - FRANZÉ MUDANÓ, A.(1998): "Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica" en *Ofrim. Suplementos*. Madrid. OFRIM
  - RANCÁS, J. M<sup>a</sup> (1992): "Educación Multicultural. Una consecuencia en la evolución del homo sapiens" en *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid. Narcea.
  - GARDIN, B. (1976): *L'apprentissage du français par les travailleurs immigrés*. París. Larousse.
  - GOMEZ, P. y MARTÍN, M<sup>a</sup>. (1996): "La expresión escrita: de la frase al texto". En Bello et al. (1996).
  - GRÈVE, M. & ROSSEEL, E. (eds.): *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*. Bruselas. AIMAV
    - GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversdation". en P. Cole y R. Morgan, (eds.) 1975.  - GUILLÉN, C y CASTRO, P. (1998): *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid. Editorial La Muralla.
  - HATCH, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition", en Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley, Newbury House.
  - HAVERKATE, Henk (1991): "La cortesía verbal: acción, transacción e interacción", en *Revista Argentina de Lingüística*. Vol. 7nº 2.: 142-177
  - HYLTENSTAM, K y PIENEMANN, M. (eds) (1985): *Modellin an Assessing Second Language Acquisition*, Lonres. Multilingual Matters.
  - HYMES, D.H (1971): "Acerca de la competencia comunicativa" en M. Llobera et al. (1995)
    - INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Publicaciones del Instituto Cervantes.
    - LARSEN-FREEMAN, D y LONG, H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.
    - LICERAS, J. M (comp.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Editorial Visor.
    - LITTLEWOOD, W (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid. Cambridge. University Press.
    - LONG, M. (1985). "The desing of classroom second language acquisition: towards tas-based language theaching". En K. Hylltenstam y M. Pienemann (eds) (1985).
- LLOBERA, M. et al. (1995): *Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía.
- MANCHÓN RUIZ, R.M<sup>a</sup> (1993): "Las Estrategias del aprendiz de una L2: el estado de la cuestión". en R. M<sup>a</sup> Manchón y A. Bruton (eds.) 1993.
- MANCHON, R.M<sup>a</sup> y BRUTON, A.(eds.) (1993): *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*.
- MARTÍN PERIS, E (1991): "La didáctica de la comprensión auditiva." en *Cable*, nº 8:16 a 26.
  - MARTÍN PERIS, E. (1993): "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias" en L. Miquel y N. Sans (eds) 1993.
  - MARTÍN PERIS, E. (1996): "La comprensión oral". En G. Arno (et al.)(1996)
  - MARTINEZ, A. et al. (1992): *Propuestas de secuencia. Lenguas extranjeras*. Madrid. MEC y Escuela Española.
  - McLAUGHLIN, B. (1978) "The monitor model: some methodological considerations" *Language Learning*, vol.28-1: 69-83 Traducido en Licerias, J.M (comp.) 1992
  - MIQUE, L. y SANS, N. (eds.) (1987): *Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Ministerio de Cultura. (1988): *II Jornada internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Ministerio de Cultura. (1990): *III Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. (1993): *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Expolingua, vol. 1.
    - MIQUE, L. y SANS, N. (1993): "Estrategias de explotación de elementos culturales en materiales de enseñanza de lenguas extranjeras" en Rosa M<sup>a</sup> Manchón y Anthony Bruton 1993: 117,132.  - MIQUEL, L (1994): "La enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes y refugiados" en F. Villalba (ed.) (1994).
    - MIQUEL, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza del E/le a inmigrantes y refugiados" en *Didáctica (lengua y literatura) 7*. Madrid. Servicio de Publicaciones de la UCM.  - MIQUEL, L. (1997): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español" en *Frecuencia L*, 5: 3-14
    - NAUTA, J. P. (1987): "Lengua hablada y producción oral". En L. Miquel y N. Sans (eds.) (1987)  - NOYAU, C. (1976): "Les "français approchés" des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche" en Gardin (1976).
  - NUNAN, D. (1989): *Task for the Communicative Classroom.. Cambridge Language Library, CUP, 1989.*
  - O'MALLEY, J.M. &CHAMOT, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
  - OXFORD, R. (1990). *Language learning Strategies. What every teacher should know*. Rowley Newbury House.
  - PUJOL, M. et al. (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid. Edelsa. Grupo Didascalía.
  - PIOLLE, X. (1977): "Contribution à la connaissance des problèmes scolaires des enfants des travailleurs migrants" en M. de Grève & E. Rosseel (eds.) (1977).
  - PRAHBU, N.S. (1987) *Second Language Pedagogy. Oxford. OUP.1987.*
    - RAVENA, Margarita (1990): "La expresión oral: teoría, tendencias y actividades". En Bello ( et al.)(1996)  - REYES, G. (1994): *La pragmática lingüística*. Barcelona. Montesinos Editor.
  - RICHARDS, J.C. y SCHMIDT, R.W. (comps.) (1983): *Language and*

*Communication*. Londres. Longman.

SLAGTER, P (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo. Consejo de Europa.

SOLER-ESPIAUBA, D. (1988): "Lo no-verbal como un componente más de la lengua", en: L. Miquel y N. Sans (eds.) (1988).

VAZQUEZ, G. (1987): "Hacia una valoración positiva del concepto de error" en L. Miquel y N. Sans (eds.) (1987)

VILLALBA MARTÍNEZ, F. *et al.* (1994): *Emigración y refugio*. C.P.R de Móstoles (en material fotocopiado).

VILLALBA, F. BORJA.F y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>.T. (1996): *El derecho a la diferencia. Materiales curriculares para la educación en valores*. Madrid. MEC.

ZANÓN, J. Y ESTAIRE, S. (1990): "Significado y sentido en el enfoque comunicativo 1. El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español". En R. Albuquerque (de.) 1991.