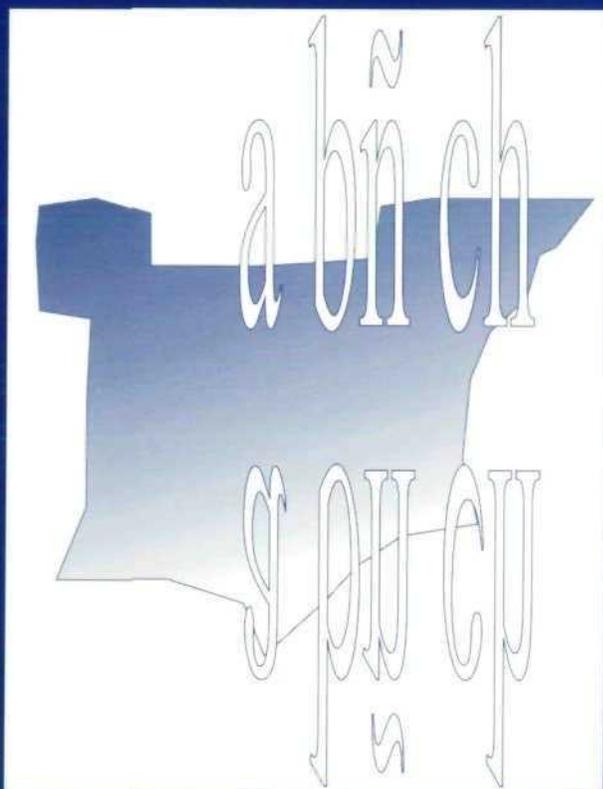


Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

SUBDIRECCIÓN GENERAL
DE ACCIÓN EDUCATIVA

**ORIENTACIONES PARA LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
A INMIGRANTES Y
REFUGIADOS.**

Autores:

Félix Villalba Martínez.

M^a. Teresa Hernández García.

Carmen Aguirre Martínez.



Lo que me hace ser yo mismo y no otro es que estoy a caballo
entre dos países, entre dos o tres lenguas, entre varias
tradiciones culturales. Ésa es mi identidad.

Amin Maalouf.

Queremos agradecer a Sonsoles, Fina y José M^a Amaro los comentarios y la paciencia mostrada con nosotros a lo largo de la redacción de este trabajo. A nuestra amiguita Rocío, por la información que nos ha proporcionado sobre el maravilloso mundo infantil. Y al C.P.R. de Navalcarnero por las facilidades ofrecidas en el acceso a materiales.

Por último, reconocer la contribución de Loudes Miquel, Neus Sans y otros, en la difusión de la didáctica del E/LE., entre profesores y educadores no especialistas en esta materia.

Dedicado a todos nuestros alumnos inmigrantes y refugiados con los que hemos compartido tanto y que nos han enseñado tantas cosas.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

© Edita:
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-170-0
ISBN: 84-369-3427-X
D. L.: M-1102-2001

Imprime: JACARYAN, S.A.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA	11
LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO AL QUE SE HA DE ATENDER.....	13
1.- Población extranjera en España.....	13
2.- Características de la población extranjera en España.....	14
2.1.- Fuerte concentración.....	14
2.2.- La diversidad.....	14
2.3.- Inmigración y trabajo.....	15
2.4.- Inmigración irregular.....	16
2.5.- Características del inmigrante en España.....	17
2.6.- Motivos que desencadenan la inmigración.....	18
2.7.- Inmigrantes en la escuela.....	19
CAPÍTULO II: LA ADQUISICIÓN / APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA.....	23
LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.....	25
1.- La distinción entre adquisición y aprendizaje.....	25
2.- Diferencias y semejanzas entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de las segundas lenguas.....	26
3.- Las características de la interlengua.....	28
4.- El período crítico.....	30
5.- La adquisición de una L2 en niños.....	32
5.1.- La adquisición de la lengua materna.....	33
5.2.- El proceso de adquisición de segundas lenguas en los niños.....	37
6.- La adquisición de una L2 en adolescentes.....	40
7.- La adquisición de una L2 en adultos.....	43
7.1.- Algunas propuestas sobre modelos de adquisición en los adultos.....	47
8.- La influencia de la L1 en la adquisición del español como L2: árabe y chino.....	49
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA INMIGRANTES Y REFUGIADOS.....	55
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN.....	57
1.- ¿Qué estrategias podemos identificar en la IL de nuestros alumnos?.....	60
2.- ¿Qué supone el conocimiento de las estrategias para el profesor de E/L2?.....	66
¿ QUÉ ES HABLAR UNA LENGUA?	69
¿QUÉ ES APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA?	75
¿CÓMO ENSEÑAR LA NUEVA LENGUA?: EL ENFOQUE COMUNICATIVO.....	81
1.- ¿Cómo programar las clases de español lengua y cultura española?.....	93
2.- El error y su tratamiento.....	103
3.- Papel del profesor.....	109

DESTREZAS Y EJERCITACIÓN.....	113
1.-Capacidades interpretativas.....	113
Comprensión oral.....	113
Comprensión lectora.....	121
La lectura en el aula de referencia del alumno inmigrante.....	126
2.- Capacidades productivas.....	131
Características de la comunicación hablada.....	131
Tipología de las actividades de expresión oral.....	134
Estrategias que favorecen la producción oral.....	144
Expresión escrita.....	144
Tipología de actividades de expresión escrita.....	148
EL ENFOQUE POR TAREAS Y PROYECTOS.....	157
PROPUESTAS DE TRABAJO Y ORGANIZACIÓN POR GRUPOS DE EDADES.....	163
MATERIALES Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL.....	185
XI. BIBLIOGRAFÍA.....	195

Los presentes materiales pretenden proporcionar al profesor una serie de recursos para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados.

Para su elaboración hemos pensado en profesores que trabajan con este tipo de alumnado en programas destinados a tal fin.

La presencia de estudiantes extranjeros en grupos ordinarios requiere de una actuación distinta a la que aquí sugerimos, por lo que los profesores que se encuentren en esta situación sólo podrán hacer un uso parcial de estas Orientaciones. No obstante, incluimos un apartado especial con propuestas de trabajo según grupos de edades, en el que apuntamos algunas posibles ideas que pueden ser llevadas a cabo en aulas donde haya alumnos inmigrantes.

LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA.

M^o. Teresa Hernández García.

I.- LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO AL QUE SE HA DE ATENDER.

1.- Población extranjera en España.

En los últimos años la sociedad española asiste a un fenómeno nuevo, la inmigración, que está cambiando el perfil de los habitantes, y por extensión el de la escuela, de ciertas zonas de algunas ciudades, regiones, etc. Fenómeno al que se asiste con bastante perplejidad debido a que España ha sido, tradicionalmente, un país de emigrantes. En este sentido, recordar que la primera oleada de emigración se produjo hacia Iberoamérica en época colonial y ha continuado en este siglo, entre los 50-70, período en el que emigraron unos dos millones de españoles, principalmente hacia Francia, Alemania, Suiza, Gran Bretaña, Países Bajos, etc. Estos flujos de salida se detuvieron en los años ochenta, y paralelamente se asiste al asentamiento en nuestro país de un contingente cada vez mayor de inmigrantes extranjeros. No obstante, pese al cambio de dirección del fenómeno migratorio, todavía no *"hemos pasado de ser un país de emigración a ser un país de inmigración"* como se suele asegurar, ya que frente a los **609.813**¹ extranjeros residentes en nuestro país, en 1995 había **2.134.773**² españoles residiendo fuera de nuestras fronteras. Es decir, por cada **extranjero residente en España hay 3,5 españoles residentes en el exterior.**

El volumen de extranjeros en España es todavía pequeño y no representa más que un 1,53% de la población empadronada en 1996³, porcentaje que está muy por debajo del de otros países de la U.E como Francia, Alemania, Bélgica, Holanda, que cuentan con una fuerte presencia de residentes extranjeros⁴. Si bien es cierto que ha experimentado un moderado crecimiento en los últimos años, como se puede observar en el cuadro siguiente:

1992	1993	1994	1995	1996	1997
393.100	430.422	461.364	499.773	538.984	609.813

Fuente: C.I.E. 1996⁵.

¹ Fuente: Anuario Estadístico de Extranjería. Comisión Interministerial de Extranjería. Ministerio del Interior. Datos referidos a 31-XII-1997.

² Fuente: Anuario de Migraciones. 1996. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Dirección Gral. de Ordenación de las Migraciones. Fuente: Registro de matrícula de residentes de los Consulados Españoles a 31-XII-1995. Recogido en el OPI. N° 1. Mayo, 1998.

³ Padrón de 1996. Población absoluta: 39.652.742 personas.

⁴ En la Unión Europea vivían legalmente en 1995, 11,2 millones de ciudadanos no comunitarios (3 millones de africanos, 650.000 argelinos, 2 millones de asiáticos, más de 2,5 millones de turcos, un millón de europeos del Este, etc.) que suponían el 3,15% de la población europea. *Los nuevos europeos.* EL PAÍS, 22-XI-1995.

⁵ Extraído del Informe sobre La Inmigración y el Asilo en España. Foro para la integración Social de los Inmigrantes. 22-X-1997.

2.- Características de la población extranjera en España:

2.1.- Fuerte concentración:

Según los estudios realizados por el colectivo IOE.⁶, la población extranjera en España muestra una **pauta de fuerte concentración**: seis comunidades autónomas (Andalucía, Baleares, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid) son el lugar de residencia de más del 85% de los extranjeros que viven en nuestro país, y de ellas, Cataluña y Madrid son las preferidas, con casi un 40% de los extranjeros totales.

Por provincias destacan los datos referidos a Madrid, Barcelona, Málaga, Baleares, Las Palmas, Tenerife y Alicante.

Las Comunidades Autónomas del interior y las de la Cornisa Cantábrica tienen muy poca población extranjera.

Respecto a la población empadronada en 1996, los extranjeros suponen el 1,42% de los madrileños, el 1,20% de los catalanes y el 1,04% de los canarios⁷.

2.2.- La diversidad:

Los nativos de algunas ciudades dormitorio de los cinturones de Madrid y Barcelona suelen tener la impresión de que existe una "invasión" de extranjeros. Su impresión se debe a la concentración de personas procedentes del Tercer Mundo y de la Europa del Este en esas localidades debido al menor coste de vivienda, alimentación, etc. Su visión del fenómeno es sesgada ya que los datos demuestran que no son tantos los extranjeros en relación a la población absoluta, y que éstos "*no son siempre, tan extranjeros como parece*"⁸. En este sentido, hay que considerar que 260.599 personas (el 42,73%) son originarios de 14 países de la Unión Europea. Por nacionalidades, los más numerosos son británicos, alemanes, franceses, italianos y portugueses.

Según el colectivo IOE, si a éstos se les suman los residentes de países tales como Canadá, EE.UU, Japón y Australia, el porcentaje de extranjeros procedentes de países del Primer Mundo se elevaría al 45,26%.

⁶ Colectivo IOE. *Inmigrantes en España y la CAM*. En Actas de las Primeras Jornadas Educativas sobre Inmigración y Refugio. Móstoles, 15-III-1994.

Colectivo IOE (1992): "Los trabajadores extranjeros en el mercado laboral de la CAM" en *Alfoz*, nº 91-92. Madrid.

⁷ Observatorio Permanente de la Inmigración. Número 1. Mayo 1998. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría Gral. de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

⁸ OPPENHEIMER, W (1995): "Los nuevos europeos", en *El País*, 22-XI-1995.

En cuanto a los residentes procedentes de África, éstos suponen el 23,41% del total (142.816 personas), y de ellos el colectivo con mayor presencia es el marroquí (111.100), quienes suponen un 77,79% de todos los africanos, seguidos a muchísima distancia por senegaleses, argelinos y gambianos. Además, este colectivo es uno de los que más han aumentado si comparamos los datos del 97 con los del 96 (77.189 personas), y constituye el mayor contingente nacional extranjero en cifras absolutas.

Los iberoamericanos asentados en España representan el 18,37% del total de los extranjeros (112.064 personas), y los países con mayor presencia son Perú, República Dominicana y Argentina

Los asiáticos suponen sólo un 8% de los extranjeros residentes en España, y los colectivos más numerosos son la colonia china y filipina.

2.3.- Inmigración y trabajo:

Como indica el colectivo IOE., no todos los residentes extranjeros están en España por motivos de trabajo. Las cifras absolutas indicadas anteriormente engloban un conjunto amplio de situaciones: familiares de inmigrantes regularizados, estudiantes, familiares de ciudadanos de la UE, jubilados rentistas, etc.

Del total de los residentes extranjeros a 31-12-1997 (609.813 personas), el 54,53% estaban en el Régimen Comunitario, es decir, en el integrado por los nacionales de los Estados miembros de la UE., así como los familiares de todos ellos y familiares de españoles.

El Régimen General, integrado por los que necesitan estar en posesión de un permiso de trabajo para desarrollar una actividad lucrativa en España, constituía el 45,47% restante (277.255 personas). Este colectivo tenía concedidos, en esa misma fecha, 176.022 permisos de trabajo, la mayoría por cuenta ajena (87,78%). Así, si tomamos como ejemplo los datos referidos a las personas oriundas de Marruecos, de los 111.100 residentes los trabajadores suponen 67.744 personas, el 60,9%.

Cabe reseñar, además, un importante colectivo constituido por personas ya jubiladas procedentes del norte de Europa y que suele vivir en la costa del Mediterráneo, como queda de manifiesto en las cifras de extranjeros residentes en ciudades como Málaga (41.881) o Alicante (42.551). Finalmente, hay que destacar también la presencia de un número relativamente amplio de estudiantes (17.673).

Por sectores económicos el sector servicios aglutinaba el 62,77% de los

permisos de trabajo, seguidos por la agricultura (17,77%), la construcción (8,90%), y la industria (7,05)⁹.

En la construcción trabajan, fundamentalmente, magrebíes y europeos no comunitarios (polacos, etc.), y en la agricultura (en Cataluña, Murcia, Valencia y Almería), magrebíes y africanos subsaharianos.

En el caso del sector servicios existe una clara polarización. Por una parte, ocupaciones de alto status (sector financiero, administración pública, enseñanza, etc.) en las que abundan los trabajadores europeos, japoneses, etc.; y por otra, empleos de baja cualificación laboral, como son el servicio doméstico, el comercio ambulante, la hostelería temporal, etc., en los que predominan los latinoamericanos, africanos y asiáticos.

Cabría por tanto señalar, como indica el colectivo IOE., que en España se produce un doble flujo migratorio: por una parte, una inmigración económica Sur/Norte, fenómeno semejante al ocurrido en otros países europeos desarrollados, y otra que se aparta de esta línea que es una inmigración de rentistas, jubilados y trabajadores muy cualificados procedentes de países más desarrollados que el nuestro.

En líneas generales puede decirse que los nacionales de países del Tercer Mundo se suelen integrar en un segmento laboral caracterizado por los bajos salarios y la falta de cualificación profesional y pese a la existencia de altas tasas de desempleo existen "nichos laborales" que por su precariedad, *informalidad o naturaleza de la prestación son rechazados por los españoles* y que son atractivos para los inmigrantes. En este sentido, a partir de 1993 se han fijado *cupos o contingentes anuales*¹⁰ (número máximo de nuevos trabajadores extranjeros autorizados a residir y trabajar en España) con el objeto de atender las demandas de empleo que no son cubiertas por españoles, canalizar la llegada de nuevos inmigrantes y regularizar a aquellos que viven en España pero que carecen de documentación.

2.4.- Inmigración irregular:

Aparte de la población registrada, en nuestro país hay un colectivo más o menos amplio en situación irregular. Según el Informe sobre la Inmigración y el Asilo en España¹¹ su volumen no es tan alto como a veces se indica, ya

⁹ Observatorio Permanente de la Inmigración, Número 2, Agosto de 1998. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría Gral. de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

¹⁰ En el año 1999 el Gobierno ha fijado (BOE 16 de enero de 1999), un cupo de 30.000 permisos para todo el Estado para trabajos relacionados con la agricultura, el servicio doméstico, la hostelería y la construcción.

¹¹ Informe sobre la Inmigración y el Asilo en España. Foro para la Integración Social de los Inmigrantes. Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. Secretaría Gral. de Asuntos Sociales. IMSERSO. 1998.

que su número se ha visto reducido con las sucesivas regularizaciones y con la política de contingentes. El citado informe avanza una estimación de unas 65.000 personas, aunque hay valoraciones mucho más altas. Pero no hay índices objetivos que respalden estas cifras.

2.5.- Características del inmigrante en España:

Los datos de que se dispone reflejan que la mayoría de los inmigrantes asentados en nuestro país suelen ser **hombres jóvenes de 25 a 44 años, solos o solteros** (éste es el caso de la inmigración procedente del Magreb y del África subsahariana), ya que como señala Francesc Carbonell no emigran los viejos, los enfermos o los débiles, sino los más preparados de sus comunidades, aunque hay colectivos de fuerte presencia femenina. Las mujeres predominan entre los procedentes de la República Dominicana, Perú y Filipinas.

Pese a que el número de mujeres extranjeras sea menor que el de hombres (282.5544 residentes frente a 301.261), hay que destacar el hecho de que, en el caso de las inmigrantes no comunitarias, éstas suponen un motor de cambio para ellas mismas y para sus sociedades de origen¹².

En el caso de estar casados, sus familias suelen encontrarse en sus países de origen aunque el número de alumnos inmigrantes escolarizados indica que se está produciendo cierto reagrupamiento familiar¹³.

Dada la diversidad de su procedencia nos encontramos con una **multiplicidad de lenguas, culturas y religiones**. Sólo una parte mínima tiene el español como lengua materna, por lo que niños y adultos se ven obligados a aprender la L2 con objeto de insertarse en el mundo laboral o en el sistema escolar.

La mayoría de los inmigrantes vive de **alquiler** y con una **fuerte tendencia a agruparse** según vínculos familiares, de origen, etc. Este agrupamiento se debe, por una parte, a problemas de carácter estructural (dificultad para alquilar una vivienda, etc.) y también como forma de defensa frente a una sociedad culturalmente distinta. Esto origina la reunión de esta población en determinados barrios o zonas de las ciudades y, consecuentemente, su concentración, por encima de lo que sería deseable, en determinados centros escolares.

¹² Colectivo IOE: "Mujeres migrantes en España. Proyectos migratorios y trayectorias de género". En Ofrim. Suplementos. Madrid, Diciembre de 1998.

¹³ Para el curso 1995/96 el número de alumnos extranjeros era de 53.362, lo que implicaba que había casi 7 alumnos extranjeros por cada 1.000, cifras todavía muy alejadas de países de nuestro entorno con mayor tradición como países receptores de inmigración, como por ejemplo Francia, que tiene 75 escolares extranjeros por cada 1.000, pero que con respecto a cursos anteriores (1991/92) suponían un incremento de en torno al 10%, de Escuela Española. Nº 3388. 26 de Noviembre de 1998.

Si bien es cierto que hay inmigrantes analfabetos en su lengua¹⁴ materna, otros ocupan **puestos de trabajo** generalmente muy **por debajo de su cualificación académica** o profesional, y a las dificultades de tipo cultural o lingüístico se suelen unir los problemas que tienen para convalidar sus estudios (escaso paralelismo entre el sistema de estudios de su país de origen y el nuestro, etc.).

Aunque la mayoría de los inmigrantes se plantea retornar a sus países de origen, muchos planean **instalarse definitivamente en España**. En este sentido, varios son los indicadores que muestran el arraigo de parte de la población inmigrada: el aumento de las situaciones de reagrupamiento familiar, del número de matrimonios mixtos, del de hijos de inmigrantes nacidos ya en España, del de inmigrantes que han adquirido la nacionalidad española, del porcentaje de alumnos extranjeros en todos los niveles de la escolarización, etc.

2.6.- Motivos que desencadenan la inmigración:

¿Cuáles son los motivos que hacen que, por ejemplo, más de un 72% de los marroquíes¹⁵ deseen abandonar su país? Las razones son básicamente las mismas que llevaron a los españoles a emigrar hacia otros países europeos en los años sesenta, y son de orden económico, de bienestar social y político. Los expertos hablan de la teoría de las tres D (desarrollo, demografía y democracia) para referirse a ellas.

Por una parte, la desigualdad entre el Norte y el Sur, que lejos de corregirse va en aumento y que en muchos países ha producido un fuerte éxodo rural generador de grandes suburbios alrededor de las ciudades, donde el paro, la pobreza y la ausencia de horizontes son atroces. Países con grandes deudas exteriores que dejan sus economías exhaustas.

Por otra, una población muy joven y con unas tasas de natalidad muy altas si las comparamos con las europeas: en Marruecos, por ejemplo, dos tercios de la población tiene menos de 20 años y el número de hijos por mujer es de 3,47, frente al 1,2 en España¹⁶.

En tercer lugar, unos regímenes políticos que ahogan el ansia de libertad. En este sentido, según señala Jesús Rodríguez en el artículo anteriormente reseñado, en el caso de la inmigración marroquí (y se podría generalizar a

¹⁴ El analfabetismo está relativamente extendido entre los inmigrantes oriundos de Marruecos (un 70% en el caso de los hombres y un 80% en el de las mujeres), así como entre los procedentes de algunos países subsaharianos (Mali, Senegal, etc.).

¹⁵ RODRÍGUEZ, J (1998): "Marroquíes, por qué se quieren ir" *El País. Dominical* nº 1159. 13-XII-1998.

¹⁶ RODRIGUEZ, J (1998).

todo el Magreb) no son sólo los motivos económicos los que empujan a emigrar, sino que irse supone la ruptura, la transgresión de unas rígidas normas educativas, la búsqueda de la libertad personal, la lucha contra la marginación femenina, etc.

Pero no son sólo los motivos personales o las condiciones del país de origen los que empujan al emigrante en lo que los expertos denominan **push and pull** (empujón y estirón), sino también las necesidades reales (de mano de obra, etc.) del país de acogida o las que se imaginan los mismos inmigrantes: los que regresan de vacaciones a sus países, pertrechados de regalos, etc., lo suelen hacer como el héroe, el que ha triunfado. Por otra parte, las televisiones europeas, que pueden ser vistas en la zona norte del Magreb, ofrecen una visión paradisiaca de las sociedades de acogida.

Todas estas causas se unen al hecho de que los emigrantes proporcionan a sus familias un mejor status económico, y a sus países de origen más divisas que sus exportaciones y las ayudas al desarrollo; divisas que, además, escapan de las desviaciones de los gobernantes corruptos. En este sentido, El artículo de El País anteriormente citado señala como en 1990 las divisas aportadas por los emigrantes marroquíes supusieron el 48% del total ingresado por sus exportaciones y ayuda al desarrollo.

2.7.- Inmigrantes en la escuela.

Como ya se ha indicado anteriormente, la población inmigrada escolarizada asciende a 53.362 (en el curso 95-96). Su origen reproduce la situación global de la población extranjera en España, con una nutrida presencia de estudiantes procedentes de los distintos países europeos, africanos, latinoamericanos y asiáticos. También, en este caso, se produce una mayor concentración de niños extranjeros en las CC.AA. de Madrid (18.637 en el curso 97-98) y Cataluña.

Por niveles educativos, la mayoría de los alumnos está escolarizada en Educación Infantil (9.572 curso 95-96) y Primaria (38.397 curso 95-96).

En cuanto a la formación de adultos los datos, referidos a los alumnos del programa de "Español Lengua Extranjera" de los CEA del MEC, pueden llevarnos a la conclusión de la escasa participación de esta población en programas de formación de personas adultas (alrededor de unos 1600). Estas cifras no reflejan la situación educativa de los inmigrantes adultos, dado que muchos de estos estudiantes no están escolarizados en la red pública, sino en asociaciones, Ong's, universidades populares, etc. Los motivos son, por una parte, el que muchos centros públicos no cuentan con este servicio, y por otra, la excesiva rigidez de horarios, etc., que hace que

no se acomoden a la disponibilidad de horario de las mujeres y hombres inmigrantes (nocturno, etc.).

Como señala Miguel Siguán¹⁷ la presencia de niños extranjeros en los centros escolares conlleva una serie de dificultades. Unas, derivadas del mismo hecho migratorio, otras de orden pedagógico:

- La concentración de estos estudiantes en determinadas escuelas, a veces muy por encima de lo que sería aconsejable para no constituir ghettos.
- La diversidad de su origen que hace que en una misma escuela no todos los niños tengan la misma procedencia, lo que implica una gran variedad de lenguas maternas y culturas que imposibilitan dar propuestas educativas uniformes.
- Los diferentes momentos de incorporación de los niños a la escuela motivados por el momento de llegada al país.
- Muchos niños inmigrantes se encuentran con la dificultad de tener que aprender no sólo la lengua del país de acogida, sino la de instrucción, por lo que tienen serios problemas para asimilar los contenidos escolares hasta que no alcanzan una competencia lingüística que va más allá de lo meramente comunicativo.
- Unas enseñanzas escolares basadas en la cultura occidental, que no es universal, y que pueden chocar con las creencias, hábitos, etc. de estos niños y de sus familias.
- Con unas familias que muchas veces también desconocen la lengua del país y con las que es difícil entenderse, por lo que tampoco se puede dar una colaboración entre el profesorado y los padres.
- Y con un profesorado poco preparado en lo que respecta a la enseñanza del español como lengua extranjera y a la educación intercultural.

Pero frente a estas "dificultades" la presencia de estos niños y jóvenes en la escuela supone un enriquecimiento de los centros escolares por lo que tienen de potencial intercultural, que puede ser aprovechado para desarrollar los principios de la educación en valores.

Concluiremos diciendo que los hijos de los inmigrantes, la denominada "**segunda generación**", se sitúan entre dos mundos. Viven dos lenguas y dos culturas en dos esferas distintas: en la privada, las mujeres son las conservadoras y transmisoras de los valores de la cultura de procedencia; en la esfera pública, la cultura y la lengua de la sociedad de acogida. La

¹⁷ Siguán, Miguel: Los inmigrantes en la escuela. En "Educación Intercultural y enseñanza-aprendizaje del castellano como L2" (Material fotocopiado).

- Siguán, Miguel: Los inmigrantes en la escuela. En "La Escuela y la migración en la Europa de los 90". XV Seminario sobre Educación y Lenguas. Barna. 1992. ICE/Horsori.

identificación con una u otra supone una fuente permanente de conflictos para estos niños y adolescentes. *Son extranjeros en todas partes, con lo que es frecuente la sensación de desarraigo, de pérdida de los referentes personales...* Sin embargo, los conflictos que viven estos niños suponen, con el paso del tiempo, un cambio de estructuras, mentalidad, etc., para sus familias y sus países de origen¹⁸.

¹⁸ El hecho de la inmigración puede hacer cambiar costumbres tales como la mutilación genital, los matrimonios concertados, etc., y de ahí la importancia de los cambios experimentados por las niñas y jóvenes inmigrantes ya que éstas, a su vez, son las educadoras del futuro.

**LA ADQUISICIÓN / APRENDIZAJE DE UNA
SEGUNDA LENGUA.**

M^º del Carmen Aguirre Martínez.

II.- LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.

Los profesores de español para extranjeros nos enfrentamos a una importante tarea, la de facilitar la labor de nuestros aprendices en su esfuerzo por llegar a alcanzar unas competencias lingüísticas y comunicativas que les permitan desarrollar con normalidad su proceso de educación e instrucción escolar, así como incorporarse, en un futuro más o menos cercano, al mundo del trabajo. En esta trascendental tarea nos surgen toda una serie de interrogantes cuyas respuestas nos llevarían a clarificar el papel que jugamos los profesores de español en el proceso de aprendizaje de nuestro idioma como segunda lengua:

¿Son los procesos de aprendizaje de segundas lenguas, en una situación de *inmersión* total, un proceso de adquisición o de aprendizaje?

¿Es realmente necesario un profesor de segundas lenguas para lograr o facilitar el dominio final de la lengua? Si lo es, ¿en qué debería centrar éste su atención? ¿En qué medida influye la edad de los aprendices en el tipo de proceso? ¿Qué papel juega la lengua materna de nuestros aprendices en la facilitación o endurecimiento del proceso? ¿En qué aspectos de la *gramática* de nuestra lengua es importante que incidamos?

El presente apartado está destinado a esclarecer todos estos interrogantes, aportando datos e informando sobre las principales investigaciones que se han realizado hasta la fecha, con el fin de reflexionar, con un cierto conocimiento de causa, sobre la necesidad y conveniencia del profesor especialista de español en situaciones en las que el contacto con los datos de la lengua es algo constante y natural. Una vez que hayamos planteado su idoneidad propondremos las tareas en las que éste debe centrar su atención.

1- LA DISTINCIÓN ENTRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE.

El término *adquisición*, en el terreno del lenguaje, surge muy vinculado al nacimiento y desarrollo de los estudios sobre el aprendizaje de la lengua materna. En los años 70 se llevan a cabo toda una serie de investigaciones encaminadas a descubrir cuales son los mecanismos internos que guían al niño hasta que llega a comunicarse con corrección en su lengua materna (L1) y para eso se analizan, por un lado, las etapas intermedias por las que va pasando el niño en todo ese período en el que aún habla con lo que vulgarmente llamamos *lengua de trapo* y, por otro, el tipo de datos a los que el niño está expuesto, esto es, el tipo de lenguaje con el que los adultos, especialmente las madres, hablan a sus hijos.

El término *adquisición* surge, entonces, como opuesto al de aprendizaje porque se entiende que el aprendizaje es un proceso basado en la *instrucción* y en el proceso que el niño sigue hasta hablar como los adultos

no hay tal instrucción. No se trata de un proceso de aprendizaje consciente, en el sentido estricto de la palabra, sino más bien un proceso *no consciente*, en el que el niño va analizando los datos de su lengua de forma intuitiva y en el que él mismo, también intuitivamente, sin que nadie (ningún profesor, ni siquiera su madre) se lo indique, dosifica los datos, adquiriendo las categorías gramaticales (las partes de la oración) y las estructuras de su lengua en un proceso que va de lo más simple a lo más complejo.

Una vez aclarada esta distinción y sabiendo que el proceso de desarrollo del lenguaje en el niño es un proceso de adquisición, nos planteamos qué tipo de proceso es el que se sigue hasta lograr hablar con corrección una segunda lengua. ¿Se trata también de un proceso de adquisición en el que priman los procesos *no conscientes* o es más bien un proceso de aprendizaje en el que se realizan análisis *conscientes* de los datos recibidos y en el que la presencia del profesor es necesaria para incidir en los aspectos más problemáticos y para dosificar el proceso?

En lo que a este interrogante se refiere las respuestas son bastante controvertidas. Dedicaremos el siguiente apartado a exponer las distintas propuestas que se han barajado en los últimos años.

2 - DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA Y LA ADQUISICIÓN DE LAS SEGUNDAS LENGUAS.

En las primeras investigaciones que se realizan sobre la adquisición de segundas lenguas, los investigadores se interesan en descubrir si los procesos que se dan son procesos de adquisición o de aprendizaje.

En éstas se fijan especialmente en el análisis de los *errores* que producen los aprendices y se dan cuenta, entonces, de que muchos de estos errores son recurrentes, se repiten sistemáticamente y nos muestran lo que el aprendiz sabe, cómo tiene estructurada su gramática¹⁹ en los distintos niveles (morfológico, sintáctico, léxico). Cuando el niño que adquiere español dice *sabo* en lugar de *sé*, nos damos cuenta de que está empleando una forma incorrecta que nunca ha oído, pero este error está indicándonos que sabe construir todo el paradigma de presente de un verbo regular; es decir, sabe que los verbos están integrados por una raíz, que permanece constante, y una desinencia que marca la persona y el tiempo, y que estas desinencias son fijas y se añaden a las raíces verbales. El error nos está indicando que la adquisición de la L1 no es un proceso

¹⁹ Nos referimos a la gramática interna del individuo, entendida ésta como un sistema de reglas sintácticas y morfológicas que el individuo emplea para formar palabras y para construir las oraciones de una lengua.

exclusivamente memorístico, puesto que el niño está diciendo cosas que nunca ha oído, sino un proceso de análisis sistemático de los datos en el que también interviene la memoria. Es por tanto un proceso de *construcción creativa*. Un poco más tarde, tras tener dominado el sistema, se dará cuenta de que, en el caso de *saber*, el sistema presenta una irregularidad y terminará aprendiéndola.

De la misma manera, los errores sistemáticos que producen los aprendices de segundas lenguas son capaces de mostrarnos lo que éste sabe y nos señalan que, también en el caso de la L2, asistimos a un proceso de construcción creativa. Esta construcción creativa hace que el aprendiz pase por distintas etapas en su proceso de acercamiento progresivo a la *gramática* de la lengua que está aprendiendo.

Las etapas por las que va pasando el aprendiz constituyen verdaderas *gramáticas intermedias* que cada vez se van acercando más a la *gramática* de la lengua nativa. Algunos investigadores como Corder entienden que estas gramáticas intermedias son una especie de *dialectos* que permiten la comunicación. Selinker empieza a llamarlos interlenguas, nombre que adoptarán a partir de él el resto de los investigadores.

Hasta aquí, pues, la adquisición de la lengua primera y de lenguas segundas se contempla como procesos similares. Sin embargo, una vez señaladas estas importantes coincidencias, empiezan a saltar a la vista toda una serie de diferencias.

En primer lugar, todos los niños que adquieren su lengua materna consiguen concluir con un éxito absoluto su proceso de adquisición, mientras que los adultos que aprenden una segunda lengua no logran terminar hablando con total corrección, en la mayoría de los casos.

En segundo lugar, todos los niños que adquieren su lengua materna siguen procesos muy similares, en lo que se refiere a las etapas por las que van pasando, así como al tiempo en el que transcurre el proceso de adquisición. Sin embargo, en los procesos de adquisición de segundas lenguas la *característica principal es la variabilidad*. Es decir, encontramos toda una serie de procesos diferentes, tanto en lo que se refiere a las etapas que se cubren como al tiempo que se tarda en cubrir dichas etapas. Y el resultado final obtenido también es variable, en relación con el mayor o menor acercamiento a la lengua nativa.

En tercer lugar, las características intelectuales y psicológicas de los niños no parecen influir especialmente en el proceso de adquisición del lenguaje. Dicho de otra manera, a no ser que nos enfrentemos a un serio problema de retraso mental profundo, autismo o similar, todos los niños adquieren su

lengua materna en un proceso parecido, y no demasiado dispar en el tiempo, sin que parezcan incidir especialmente ni la inteligencia general, ni características psicológicas tales como la timidez. Sin embargo, en las segundas lenguas, aunque no se han hecho estudios que traten de dar cuenta de la relación entre el grado de inteligencia y la facilidad en la adquisición, sí hay datos que apuntan a señalar que hay todo un conjunto de variables que actúan facilitando o dificultando el proceso en individuos adultos de edades similares. Entre estas variables podrían encontrarse el grado de instrucción o las características culturales o psicológicas de los individuos. En este sentido, algunos investigadores, como Schumann, defienden que las deficiencias en la adquisición de las segundas lenguas se deben a problemas del individuo en su relación con los miembros de la comunidad lingüística de la lengua que tiene que aprender. Estos problemas estarían provocados por las diferencias que se dan entre la cultura del aprendiz y la del país en el que está aprendiendo la lengua, sobre todo cuando la lengua que se tiene que aprender es la de mayor prestigio social. Otros problemas relacionados con la timidez o con el sentido del ridículo del aprendiz pueden llevar a éste a acelerar, retrasar o, incluso, impedir el proceso.

En definitiva, las personas adultas que tratan de aprender una segunda lengua se enfrentan con una serie de problemas y tienen una serie de limitaciones que no se habían presentado al adquirir su lengua materna. Selinker opina que estas diferencias se producen porque los niños activan una *estructura latente de lenguaje*, que actúa como mecanismo de adquisición no consciente. La mayor parte de los adultos no sería capaz de activar esta estructura debido a la superposición de otras estructuras del intelecto de mayor poder. Parece ser que hay aproximadamente un 5% de adultos que consigue tener una competencia nativa, cuando adquieren una segunda lengua. Ese éxito en este limitado número de personas se explicaría porque sólo ellas consiguen acceder a esta *estructura latente de lenguaje* que sigue permaneciendo activa, para Selinker y otros investigadores, pero escondida por las otras capacidades del intelecto.

La utilización de unas estructuras inadecuadas daría cuenta de las variaciones que se dan en los procesos entre unos individuos y otros y de las características que distinguen a los lenguajes de los hablantes no nativos o interlenguas.

3 - LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INTERLENGUA.

Las características que presentan las interlenguas y que fueron presentadas por el mismo Selinker y otros investigadores que recogen su propuesta, como Adjémian, son las siguientes:

Sistematicidad.

Variabilidad.

Fosilización o estancamiento indefinido en una determinada etapa.

Regresión involuntaria o vuelta a una etapa anterior de la interlengua.

Transferencia de estructuras de su L1.

Utilización de *estrategias de aprendizaje y comunicación.*

A continuación pasamos a comentar las cinco primeras características, dejando la utilización de estrategias de aprendizaje y comunicación para un capítulo posterior.

Variabilidad.

Esta propiedad hace referencia al hecho de que las interlenguas son cambiantes. Esta variabilidad no se produce sólo en el paso de una etapa a la siguiente, en el sentido de que cada nuevo estadio es diferente al anterior y cada vez la interlengua es más parecida a la lengua de los nativos, sino que también encontramos variabilidad en el seno de una misma etapa. Es decir, el hablante no tiene unas reglas fijas que aplique sistemáticamente en cada uno de los estadios. Esta propiedad hace que la IL sea un sistema altamente inestable. En este sentido el aprendiz de segundas lenguas no tiene lo que podríamos llamar un *estilo único*.

Fosilización.

Es un estancamiento o una paralización en la evolución de la IL en algunos de sus componentes, que permanecen estables. Estas fosilizaciones no son exclusivas de las interlenguas. Se producen también en los "pidgins" y otras lenguas simplificadas que dejan de evolucionar cuando han alcanzado un nivel suficiente para satisfacer unas necesidades comunicativas básicas.

La fosilización se produce sobre todo en los aspectos más gramaticales de las lenguas y es muy raro que se dé en todo lo relacionado con el léxico y la semántica. Es decir, las fosilizaciones vinculadas a la adquisición del vocabulario son muy poco frecuentes, porque el aprendiz tiende a mejorar progresivamente su capacidad de expresión y comprensión y ésta está directamente vinculada al conocimiento del vocabulario. Sin embargo, puede hacerse entender perfectamente *cometiendo* muchos errores en toda la morfología flexiva, especialmente en la morfología verbal y también en la construcción de estructuras sintácticas complejas. Por eso, son estos aspectos los que suelen paralizarse en su evolución, fosilizándose.

Regresión involuntaria.

Se trata de un fenómeno que hace reaparecer estructuras erróneas de etapas precedentes, aparentemente ya superadas. Este fenómeno está íntimamente unido a la variabilidad de la interlengua, a su inestabilidad, y se produce especialmente cuando la atención del alumno se dirige a temas nuevos o difíciles intelectualmente.

Esto es enormemente frecuente en estos procesos de aprendizaje y puede llevar al profesor al desánimo, pensando que su labor es infructuosa porque el proceso parece ir hacia atrás en vez de hacia delante. Es importante tener esto en cuenta para no desesperarse, y entender que es algo típico en los aprendices de segundas lenguas y que, en circunstancias normales estos retrocesos desaparecerán en un período que puede variar según los individuos

Transferencia.

Este fenómeno está íntimamente ligado a las características fonéticas, léxicas, morfológicas y sintácticas de la lengua materna. El aprendiz reproduce tanto características de pronunciación como estructuras sintácticas, y como elementos morfológicos propios de su lengua, pero incorrectos en la lengua que está aprendiendo. Son errores típicos de transferencia, por ejemplo asignaciones de género a los nombres correctos en su propia lengua pero incorrectos en la lengua segunda. Este fenómeno suele ser muy abundante en los primeros estadios de la IL.; después, poco a poco, tiende a desaparecer. No obstante, en muchos casos y dependiendo fundamentalmente de la edad y la lengua materna de los aprendices, encontramos fenómenos de transferencia que quedan permanentemente fosilizados.

4.- EL PERÍODO CRÍTICO.

La consecuencia lógica de todo lo dicho hasta aquí es que la variación entre los procesos que siguen unos individuos y otros va a ser muy grande. Y así es. En la adquisición /aprendizaje de segundas lenguas nos enfrentamos a toda una gama de resultados que van desde el éxito total o casi total hasta la utilización de unos rudimentarios mecanismos de comunicación. Y esto, naturalmente, refiriéndonos a una exposición similar a los datos durante un tiempo también similar.

El hecho de que los niños que adquieren su lengua materna sigan, todos ellos, unos procesos similares y exitosos, en todos los casos, lleva a

plantear distintas alternativas para dar cuenta de estas variaciones, y todas ellas relacionadas con la existencia o no de un período crítico.

En los años 60 se empieza a pensar que la adquisición de la lengua materna se debe a la existencia de un *órgano mental* que se plasma en la existencia de un dispositivo innato de adquisición del lenguaje. Este órgano mental tendría su momento de plenitud, que coincidiría con los primeros pasos en la adquisición de la lengua materna, y su momento de declive, que se situaría en torno a la pubertad. Pasado este momento, y en el caso de que, por alguna razón, el niño hubiese sido privado de los datos de habla de sus semejantes, ya no sería capaz de adquirir el lenguaje.

Estos datos estaban apoyados por la existencia de algún caso de los llamados *niños salvajes*. En el siglo XIX encuentran en los bosques de Francia a un adolescente que se ha criado en soledad, sin contacto con los humanos y, a pesar de los esfuerzos que hacen sus educadores, no logran que llegue a dominar el lenguaje. Se empieza a barajar, entonces la hipótesis del período crítico, pero algunos investigadores apuntan la posibilidad de que este niño tuviese algún tipo de subnormalidad y fuese abandonado justamente por este motivo.

No obstante, en los años 70 se vuelve a encontrar, esta vez en Estados Unidos, una adolescente de 13 años que ha estado toda su vida en completo aislamiento, Genie. El estudio de este caso viene a apoyar la idea del *período crítico*, pues después de siete años de rehabilitación Genie no logra utilizar correctamente la morfología y la sintaxis, a pesar de que es capaz de establecer una comunicación con sus semejantes a través del contenido léxico de las palabras.

Lenneberg es el principal defensor del período crítico, y añade a los casos antes señalados el hecho de que en los casos de afasias debidas a accidentes se recuperen con mucha más facilidad los niños que los adultos; o los casos de retrasos mentales, en los que los resultados en la ayuda para la adquisición del lenguaje son mucho más positivos cuando los intentos se hacen antes de la pubertad.

Las consecuencias que se siguen de la existencia del período crítico son obvias. Si éste se da, la adquisición de una segunda lengua de forma *natural*, utilizando el dispositivo innato para la adquisición de lenguas, sólo sería posible cuando el contacto con la L2 se produjese antes de la pubertad. En el caso de los adultos, ya no podría hablarse de adquisición, en el sentido estricto de la palabra, sino más bien de aprendizaje. Este aprendizaje se podría producir porque el sujeto adulto tiene la experiencia previa de haber adquirido su propia lengua, y todas las lenguas naturales son iguales, en esencia. El análisis de los nuevos datos a la luz de su

experiencia lingüística previa posibilitaría el aprendizaje de una segunda lengua. Ahora bien, como ese *órgano mental* que da cuenta de la adquisición de la lengua materna no está ya disponible, el aprendiz no tiene más remedio que utilizar su inteligencia general vinculada a los mecanismos de resolución de problemas y toda una serie de estrategias de aprendizaje y comunicación para aprender la nueva lengua.

El hecho de que el proceso sea de aprendizaje y no de adquisición explicaría la gran variación en los ritmos, el tipo de estrategias, las etapas por las que se pasa y, por supuesto, el éxito final que encontramos en los sujetos.

Así pues, podemos concluir que, mientras la lengua materna se *adquiere*, las lenguas segundas se *aprenden*, una vez que se ha pasado la barrera del período crítico...

5.- LA ADQUISICIÓN DE UNA L2, EN NIÑOS.

Hay muy pocos estudios científicos que se hayan dedicado a señalar las diferencias que se producen entre los procesos de adquisición de los niños y de los adultos; sin embargo, la experiencia de todos los que hemos tenido alguna relación con niños que aprenden una segunda lengua nos señala que la facilidad que estos tienen para su adquisición es enorme, pues apenas en unos meses les vemos expresarse con toda corrección, en frases no excesivamente complejas.

Recordemos que en el apartado anterior hablábamos de la hipótesis del período crítico para la adquisición del lenguaje, y señalábamos que la existencia de éste es la responsable no sólo de que el hombre pierda la capacidad de adquirir lenguas a partir de la pubertad, sino también de que pasado este momento la adquisición/aprendizaje de una segunda lengua sea cada vez más costosa y, por tanto, de las enormes diferencias que encontramos entre niños y adultos.

Es un hecho probado que el aprendizaje de lenguas es más sencillo y exitoso cuanto menor es la edad del individuo. En este sentido, podemos señalar que hay también otra serie de condicionantes que ayudan a explicar esta falta de éxito en los adultos. Nos referimos a la menor motivación que suelen tener éstos, al menor contacto con los datos de habla y a otras razones de tipo psicológico como la mayor incidencia del tipo de personalidad, sentido del ridículo y toda una gama de condicionantes a los que pasaremos revista en el siguiente apartado.

Las pocas investigaciones que se han hecho en el terreno de la adquisición

de los niños vienen a demostrar lo que la pura intuición ya señalaba, y es que los procesos de adquisición de segundas lenguas de los niños son muy similares a los procesos de adquisición de la lengua materna. Y por esta razón se da por supuesto que éstos siguen haciendo uso del dispositivo innato para la adquisición del lenguaje cuando se enfrentan a una segunda lengua. A continuación vamos a presentar, a grandes rasgos, cómo se produce esta adquisición de la lengua materna para mostrar de una manera clara como se produce esta similitud.

5.1.- La adquisición de la lengua materna.

La llamada *Teoría de los principios y parámetros* defiende que todas las lenguas son muy similares en su estructura básica y por tanto están configuradas de una manera similar, respetando todas ellas una serie de principios. Se supone que estos principios forman parte de la dotación innata del niño y por tanto éste no tiene que "aprenderlos" sino que irá, de forma intuitiva, aplicándolos a los datos, es decir, a las oraciones de la lengua que oye.

Uno de estos principios que se da de manera universal en la estructura de todas las lenguas es el *Principio de la Dependencia de la Estructura*, que señala que la sintaxis opera con constituyentes, no con series simplemente lineales de palabras. Luego las hipótesis que el niño realice cuando va adquiriendo su lengua van a tener que estar apoyadas en el orden estructural de la oración y no en su orden lineal.

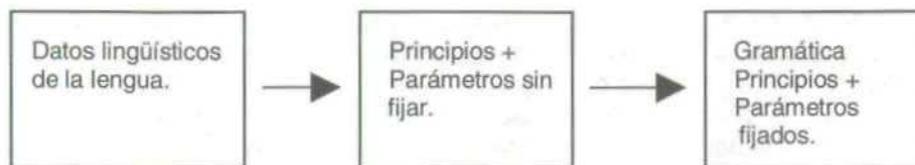
Otro de estos principios es el *Principio de Predicación*, que garantiza que todo predicado ha de tener un sujeto.

Estos principios limitan el ámbito de posibilidades de variación entre las lenguas y, al estar presentes en la mente del niño, hacen que el proceso de adquisición sea mucho más sencillo y natural.

En algunos casos, la plasmación de algunos de estos principios está sujeta a variaciones, y es a estas variaciones a lo que llamamos *parámetros*. Estas diferencias o parámetros constituyen lo que el niño tiene que aprender en el proceso de adquisición.

Las diferencias entre las lenguas son diferencias en los parámetros. El trabajo del niño consistiría en *fijar* estos parámetros con el valor que corresponde a su lengua, a la luz de los datos (las oraciones que oye).

Por tanto, la adquisición del lenguaje es básicamente un proceso de fijación de parámetros.



Para ejemplificar esta fijación de parámetros podemos observar el *principio de predicación*. Como hemos señalado, todas lenguas están organizadas en oraciones cuya estructura se compone de dos constituyentes inmediatos: el sujeto y el predicado. Ahora bien, la realización fonética obligatoria o no del sujeto está sujeta a variación paramétrica. Hay lenguas en las que el sujeto tiene que estar obligatoriamente expreso, mientras que otras lenguas permiten que éste aparezca elidido.

El niño, a la luz de los datos, tendrá que averiguar si su lengua es del primer tipo, sujeto obligatorio, o del segundo tipo, sujeto opcional (un grupo de lenguas llamadas *pro-drop*).

Las fijaciones paramétricas van a estar siempre vinculadas a aspectos *visibles* de las lenguas, a aspectos vinculados con la morfología, el orden de palabras, la obligatoriedad de elementos... En este sentido la observación sistemática y ordenada de la lengua dará lugar a que el niño fije el parámetro con el valor que corresponde al de su lengua. No obstante, no todos los parámetros son igualmente fáciles de fijar. Por ejemplo, la fijación del parámetro del orden de palabras les resulta extraordinariamente sencillo a todos los niños en todas las lenguas. En otros casos vamos a encontrar que la fijación del parámetro les va a resultar fácil si asignan uno de los valores, pero más difícil si asignan el otro. Es como si hubiese opciones menos complejas, más habituales; en definitiva, más fáciles, en el conjunto de posibilidades. En estos casos los niños suelen pasar por una etapa en la que pueden adoptar el valor equivocado para, después de un período y empujados siempre por la evidencia de los datos que oye, fijar el parámetro con el valor correspondiente a su lengua.

Es muy interesante señalar que los niños pequeños no reciben correcciones por parte de los adultos. Es decir, nadie les dice que están diciendo oraciones que son incorrectas²⁰. Por tanto, son ellos mismos los que, a la luz de las oraciones que oyen, son capaces de caer en la cuenta de que están equivocados y necesitan rectificar.

Si tomamos como ejemplo el proceso de adquisición de los *sujetos*, vemos

²⁰ Sólo en el caso de algunos participios o pasados irregulares del tipo de *ponido*, encontramos situaciones en las que se corrige a los niños, pero en estos casos el niño es ya relativamente mayor y está en un estadio muy avanzado de adquisición.

que todos los niños parecen atravesar una época de *sujetos opcionales*, a pesar de que su lengua sea del tipo de *sujetos obligatorios*.

Si nos preguntamos qué es lo que hace al niño caer en la cuenta de que está utilizando una opción equivocada para cambiar a la opción correcta, podemos señalar que, por una parte, es la ausencia sistemática de datos esperados. El niño esperaría oír oraciones sin sujeto, similares a las que él produce; sin embargo, esto no es así. Por otra parte, hay una serie de elementos que parecen actuar como *desencadenantes* y que serían los que harían caer al niño en la cuenta de que está produciendo oraciones incorrectas. Un ejemplo de ello es el caso de los llamados *expletivos* (*it, il*), que aparecen en lenguas de sujeto obligatorio, como el inglés o el francés. Estos *expletivos* no tienen ninguna razón de ser, desde un punto de vista semántico; sólo están presentes para satisfacer el requerimiento de que su lengua ha de tener obligatoriamente un sujeto expreso. La adquisición de estos elementos léxicos haría que el niño se diese cuenta de que su lengua exige la presencia del sujeto y esto le llevaría a reestructurar su gramática.

En el proceso de adquisición de la lengua materna los niños van incorporando también palabras de vocabulario. Al hacerlo aprenden su significado, pero además categorizan la palabra desde el primer momento, desde su primera utilización. Esto es, la identifican como nombre, verbo, adjetivo..., y esto hace que le coloquen las desinencias morfológicas adecuadas (en la medida de sus posibilidades y según el momento de adquisición en el que se encuentren) y que la utilicen en los contextos sintácticos adecuados; es decir, si es un nombre la harán acompañar de artículo o algún otro determinante, si es un verbo la harán acompañar de un sujeto y, o algún complemento...

Vinculada con este proceso de adquisición de las distintas categorías gramaticales se encuentra la adquisición o construcción del esquema oracional. En el caso de los niños que adquieren su lengua materna este proceso es enormemente interesante y demuestra que el niño, sin ninguna clase de maestro especializado, oyendo simplemente hablar a sus padres y a otros adultos, sigue un proceso perfectamente dosificado en el que va construyendo este esquema oracional según un procedimiento consistente en ir de lo más simple a lo más complejo, siguiendo una serie de etapas que van aumentando en complejidad, pero teniendo en cuenta que no abordará una nueva etapa hasta que no esté perfectamente adquirida la anterior.

El proceso que los niños siguen, de forma universal, independientemente del idioma al que estén expuestos, es el siguiente:

Comienzan por una etapa que se denomina *holofrástica* porque el niño usa únicamente expresiones de una sola palabra, que equivalen a frases completas en el sistema adulto.

Estas primeras palabras suelen estar referidas a un solo objeto. El paso *fundamental se dará cuando éstas palabras se establezcan como símbolos*, esto es, cuando de la referencia directa aplicada a un solo objeto se pase a la referencia extendida a todos los objetos de una misma clase.

Entre los 18 y los 24 meses, según los niños, aparecen las primeras combinaciones de palabras y entramos en una etapa que se conoce como *etapa telegráfica*. Estas primeras combinaciones suelen ser de dos palabras, y el hecho de que la mayor parte de las emisiones del niño sea de este tipo hace que a este primer momento se le denomine también *etapa de dos palabras*.

En este momento el niño entra de lleno en una fase que ya podemos llamar *gramatical*, pues el significado de las enunciados que emite no es la suma de los significados de las palabras que intervienen en dicho enunciado, sino algo mucho más complejo. Establece una relación semántica entre estas palabras y aparecen, así, las primeras estructuras de predicación.

A esta etapa inicial del lenguaje infantil se le ha llamado etapa telegráfica, porque las frases que emite el niño pueden carecer de todas aquellas palabras que tienen un contenido semántico pobre, estrictamente gramatical, tales como determinantes, flexiones verbales, verbos copulativos, preposiciones... En este sentido, este lenguaje temprano del niño tendría unas características similares al empleado en los *telegramas* de los adultos.

Si tenemos en cuenta la actual división que se establece dentro de las categorías gramaticales entre categorías léxicas: aquellas que tienen un alto contenido semántico y gran cantidad de miembros (nombres, verbos, adjetivos y adverbios) y categorías funcionales: aquellas que apenas tienen contenido semántico, sino más bien un contenido gramatical y sirven para modular el significado de las léxicas (determinantes, flexión verbal, conjunciones y algunas preposiciones), podríamos decir que el niño elide sistemáticamente categorías funcionales. Lo que nos lleva a señalar que el niño comienza su adquisición por las llamadas categorías léxicas (nombres, verbos...), y cuando tiene éstas asentadas continúa con las palabras correspondientes a las distintas categorías funcionales.

Pasada esta etapa inicial, la longitud de las oraciones que el niño produce va creciendo progresivamente y van apareciendo poco a poco las categorías funcionales.

Concretando en el proceso de adquisición del español como primera lengua, podemos decir que el niño va formando la oración poco a poco empezando, como hemos señalado anteriormente, por frases de una sola

palabra integradas por nombres o verbos, no sin flexionar, pero apareciendo en una sola forma, que normalmente es la tercera persona.

Los nombres pasan después a ser acompañados de determinantes y en un momento posterior aparecerán las preposiciones. De forma paralela, los verbos se harán acompañar de sujetos y/ o complementos y surgirán, muy poco a poco, escalonadamente, las distintas desinencias flexivas. Y sólo en último lugar, cuando todo lo demás esté bien adquirido y asentado, aparecerán las distintas conjunciones que introducen la coordinación y la subordinación.

5.2.- El proceso de adquisición de segundas lenguas en los niños.

Hemos realizado esta presentación del proceso de adquisición de la lengua materna porque, como ya hemos señalado, los niños que adquieren una segunda lengua siguen un proceso muy similar al que encontramos para la lengua primera. Este parece ser el resultado de los pocos trabajos que se han dedicado a comparar la adquisición de la lengua primera y la segunda, en los niños.

Antes de seguir adelante es necesario puntualizar que siempre que se habla de *niños* en la adquisición de segundas lenguas nos referimos a niños muy pequeños, hasta los 8 años de edad aproximadamente; pasado este momento podemos calificarlos como *adolescentes* o *preadolescentes*, si se prefiere. Esto es así porque parece que es a partir de este momento cuando empiezan a producirse los grandes cambios en los procesos de adquisición.

El niño que adquiere español como segunda lengua pasa también por una etapa silenciosa en la que su producción es escasísima. Una etapa en la que la mayor parte de sus frases (si es que las hay) están integradas por una sola palabra, que suele ser un nombre. Como vemos, esta etapa podría muy bien corresponderse con la llamada etapa holofrástica que se da en los niños que adquieren su lengua materna. Esta etapa puede parecerle al profesor excesivamente larga, incluso preocupante, ya que viene a durar alrededor de seis meses, e incluso puede prolongarse en algunos casos. Transcurrida la misma, el niño empieza a emitir frases poco a poco. Una vez que se inicia su etapa de producción, su progreso será sorprendentemente rápido, firme, seguro y casi carente de errores morfológicos. Por tanto, todas las características de las interlenguas que señalábamos en los apartados anteriores no serían aplicables a los niños, sino, como veremos más adelante, a los adolescentes y adultos.

Si comparamos los procesos de adquisición del niño que adquiere español como lengua materna y el niño que adquiere español como segunda lengua

vemos que ambos son coincidentes en lo esencial, pero el del niño que adquiere su lengua segunda es más rápido y seguro. Esto se debe a dos razones fundamentales. En primer lugar, el hecho de que haya adquirido ya una lengua, con todo el bagaje de fijaciones paramétricas y elaboración de hipótesis que esto conlleva, supone un ejercicio previo que facilita la adquisición de la segunda lengua, ya que los sistemas de adquisición que se utilizan siguen siendo los mismos. En segundo lugar, tenemos una importante razón de índole madurativa. En los procesos de adquisición de la lengua primera se dan toda una serie de problemas tales como la constante elisión de elementos pertenecientes a categorías funcionales (verbos copulativos y flexión verbal, determinantes, algunas preposiciones...) que se deben a la dificultad que tiene el niño para producir emisiones de una cierta longitud. Estas dificultades tienen su origen en las limitaciones en la capacidad de procesamiento y de memoria del niño de dos años. El niño de cuatro, cinco o seis años no tiene ya estas limitaciones y está en un momento óptimo en lo que a su capacidad lingüística se refiere.

Esta sorprendente facilidad que tiene el niño pequeño que adquiere una segunda lengua, una vez que ha superado su período silencioso, se extiende a todos los niveles de la lengua: la morfología, la sintaxis y la fonética. En el terreno de la morfología, ya hemos señalado que los errores son escasísimos; en la sintaxis, apenas se producen elisiones, siendo la mayor parte de las oraciones que produce oraciones bien formadas y en la fonética, la pronunciación resulta perfecta desde las primeras emisiones, ya que no se da en estos niños ni transferencia de los hábitos articulatorios de su L1, por un lado, ni la típica *lengua de trapo* que caracteriza las primeras etapas de la adquisición de la lengua materna, porque los órganos articulatorios están ya bien formados y ejercitados en este momento.

Si nos centramos en la morfosintaxis, su proceso de adquisición es muy similar al que señalábamos para la adquisición de la L1. El niño aborda la construcción del esquema oracional *progresivamente*, empezando a adquirir en primer lugar las categorías que están en las posiciones más bajas dentro de este esquema, y terminando por las que se encuentran en las posiciones más altas. En este sentido empezará adquiriendo las llamadas categorías léxicas (especialmente nombres y verbos) para pasar después a abordar la adquisición de las categorías funcionales (determinantes, flexión verbal, conjunciones...). La adquisición de las categorías funcionales lleva asociada la adquisición de la morfología flexiva y los fenómenos de concordancia. El niño aborda esta adquisición poco a poco, escalonadamente, y todo el aprendizaje morfológico asociado se produce también a pequeños pasos, pero sin que apenas se produzcan errores.

El español es una lengua que no necesita expresar fonéticamente el sujeto de forma obligatoria. En el caso del español el sujeto se identifica a través

de la flexión del verbo, a través de la concordancia. En este sentido, los niños, tanto en lengua primera como en lengua segunda, parecen estar empujados a la rápida adquisición de las desinencias flexivas del verbo, ya que la correcta utilización de éstas es imprescindible para la correcta identificación del sujeto.

Además, como señalábamos anteriormente, el niño construye poco a poco el esquema de la oración y aborda la adquisición de la flexión verbal en el preciso momento en que tiene que hacerlo, ni antes ni después. El niño parece tener el esquema oracional interiorizado en su mente y *sabe* cómo construir este esquema. Es como si tuviese además una especie de *instrucciones de uso* en las que se especificaría que dicho esquema no puede abordarse en su totalidad, desde el inicio, sino que debe procederse construyéndolo progresivamente desde abajo hacia arriba, abordando primero las categorías que ocupan posiciones inferiores en el esquema, esto es, las categorías léxicas (nombres, verbos, adjetivos), para después continuar con las situadas en los niveles superiores, esto es, las funcionales (flexión verbal, determinantes, conjunciones).

En este sentido, primero aparecería el verbo, con una flexión que podemos considerar *fantasma* porque sólo se da en una de las formas (la tercera del singular). Y una vez que la adquisición de éste se ha producido comenzaría la adquisición de la flexión marcada por la utilización de formas concordadas en más de una persona. Cuando esta adquisición ha concluido, el niño abordaría las primeras conjunciones, empezando así a producir estructuras de subordinación y cerrándose con éstas la construcción del esquema oracional.

Por esta razón el niño realiza una selección en los datos que le lleva a *fijarse* sólo en aquellas categorías que necesita en cada momento para ir construyendo su esquema, siendo esta selección la explicación de la falta de errores.

Estos procesos son completamente intuitivos y los mecanismos de adquisición que se ponen en juego, innatos. Sólo los niños parecen seguir teniendo acceso a este dispositivo innato de adquisición del lenguaje, y por eso sólo los niños parecen capaces de adquirir una lengua sin ningún tipo de dificultad, de forma eficaz y rápida y sin ayuda de ningún tipo, con la única condición de ser colocados en contacto continuado con los datos de la lengua que tienen que adquirir. Dicho en palabras más sencillas; lo único que necesita es oír hablar a sus semejantes.

Lo hasta aquí señalado nos lleva a una reflexión obvia. El niño pequeño (hasta los 7 u 8 años de edad, aproximadamente) no necesita ningún tipo de ayuda para adquirir el español. Simplemente tenemos que dejar actuar a

la naturaleza. Esto no quiere decir que, en los casos de niños un poco más mayores (6, 7 u 8 años), no sea conveniente ofrecerles algún tipo de atención especial vinculada a las destrezas de lectura y escritura, puesto que los niños en el aula a estas edades ya saben leer y escribir, y en estas destrezas que, como todos sabemos, no son en absoluto innatas, sí será necesario ofrecerles algún tipo de ayuda especial que podrá arbitrarse desde dentro mismo del aula, si las clases no son excesivamente numerosas. Los contenidos de esta ayuda personalizada no tendrían por qué diferir sustancialmente de lo que suele ser habitual en casos de niños que experimentan algún tipo de dificultad en el aprendizaje.

6.- LA ADQUISICIÓN DE UNA L2 EN ADOLESCENTES.

En este apartado vamos a considerar los procesos de adquisición que siguen los adolescentes, refiriéndonos aquí a los niños mayores y a los propiamente adolescentes entre los 8 y los 14 años de edad, aproximadamente.

En ellos no se da, ya, esa similitud con los procesos de adquisición de la lengua materna que encontrábamos en los niños, y hay toda una serie de importantes diferencias.

En primer lugar, los adolescentes no suelen presentar período silencioso. Estos se lanzan a hablar, comunicándose como pueden tan pronto como conocen algunas palabras básicas de nuestro vocabulario. El resultado es que su producción está plagada de errores en estas primeras etapas, entre otras cosas porque sus *ansias comunicativas* superan su capacidad de corrección gramatical en los primeros estadios. Sin embargo, estos errores no llegan a fosilizarse y el adolescente suele ir avanzando de forma más o menos rápida hacia la solución final de los mismos.

En segundo lugar, ya no encontramos esa identidad en los procesos que se daba en los niños (recordemos que todos los niños pasaban, más o menos, por las mismas etapas y sus procesos venían a tener una duración similar). En los adolescentes, la variedad de procesos que se da entre unos individuos y otros es, ya, bastante grande y podemos encontrar individuos con procesos sorprendentemente rápidos en el acercamiento a la lengua, mientras que otros experimentan procesos mucho más costosos.

En tercer lugar, sus gramáticas intermedias empiezan a ser ya bastante inestables, dándose ese fenómeno de la *variabilidad* al que hacíamos alusión al principio del apartado. En este sentido, podemos decir que la influencia de su lengua materna empieza a ser bastante grande, produciéndose fenómenos de transferencia y facilitándose el proceso, en

líneas generales, cuando nos encontramos con una lengua tipológicamente similar al español.

Si ejemplificamos esto con el proceso de adquisición de la flexión verbal, vemos que podemos encontrar una serie de etapas, pero éstas no parecen señalar un momento anterior a la fijación de la flexión de concordancia y un momento posterior, como sucedía en los niños, sino más bien un proceso similar al encontrado en muchos otros procesos de aprendizaje. Además, en todo el proceso se producen una gran cantidad de errores, aunque éstos vayan siempre avanzando de forma firme y segura hacia su solución. Finalmente, en los adolescentes encontramos un error muy típico que prácticamente nunca aparece ni en la adquisición del español como L1 ni en la adquisición del español como L2, por niños. Se trata de la utilización de infinitivos en lugar de la forma verbal flexionada correspondiente. Es como si el adolescente tuviese "conciencia" de que necesita colocar una forma flexionada, pero, al no ser capaz de utilizar la forma correcta, le pareciese menos grave utilizar una forma no personal sin flexión de concordancia que una forma flexionada de manera equivocada.

El adolescente parece haber perdido, ya, la capacidad de aprender una lengua de forma puramente intuitiva, aunque esta pérdida no parece total y esto podría explicar el éxito final que suelen alcanzar, a pesar de las dificultades. No es capaz de dosificar su adquisición abordando la construcción de las reglas de la lengua poco a poco, escalonadamente. Parece incapaz de ir adquiriendo las distintas partes de la oración de forma progresiva, como hacían los niños, empezando por las categorías léxicas (nombre, verbo, adjetivo....) y siguiendo por las categorías funcionales con su morfología asociada (determinantes, flexión verbal, conjunciones).

Recordemos que señalábamos que los niños realizaban una selección en los datos de las oraciones que oyen que les llevaba a poner atención sólo en aquellas palabras pertenecientes a las categorías que necesitaban ir aprendiendo para construir progresivamente el esquema de la oración. Dicho de otra manera y a modo de ejemplo; ningún niño fijará su atención en palabras como: *porque, para que...*, por muy abundantes que éstas sean, si previamente no ha adquirido la flexión verbal y es capaz de manejar sin errores las formas flexivas. Sin embargo, los adolescentes parecen haber perdido ya esta capacidad y no realizan una selección en los datos de las oraciones que oyen, fijándose sólo en aquellas palabras pertenecientes a las categorías que les van siendo necesarias para ir construyendo progresivamente el esquema oracional. Esto explicaría que las distintas formas verbales que reflejan la persona aparezcan desde el principio, así como las distintas preposiciones, conjunciones, determinantes... Pero esta temprana aparición de todas las categorías gramaticales, desde el inicio, es la culpable del alto número de errores que el aprendiz adolescente produce.

En el caso de los adolescentes nos enfrentamos pues a lo que podríamos considerar un proceso típico de aprendizaje, aunque ellos siguen aún conservando muchas de las características intuitivas de la adquisición natural. En los adolescentes vemos ya lo que podríamos llamar una conciencia de búsqueda de éxito en el proceso, análisis "consciente" de construcciones y formas morfológicas de las palabras, preocupación por la corrección en la forma. Los adolescentes empiezan ya a reflexionar sobre la lengua que están aprendiendo, hacen preguntas sobre ella y piden explicaciones; es decir, lo que podríamos llamar *metalenguaje*.

¿El exceso de reflexión es causa de esa mayor dificultad en el proceso de adquisición, o es una consecuencia lógica de la imposibilidad de acceder a la adquisición de forma puramente intuitiva?

La respuesta a esta pregunta no parece tan sencilla. Algunos autores, como Sascha Felix, opinan que tras la pubertad el módulo general de "resolución de problemas" se desarrolla enormemente y entra en competición con el módulo específico del lenguaje. Lo que puede ocurrir es que el gran poder de este módulo, que está vinculado a la etapa de operaciones lógico-conceptuales de la inteligencia general, esconde o tapa el módulo específico de lenguaje, de tal manera que, a pesar de seguir operativo y no desaparecer en un proceso de maduración, el adolescente y el adulto no son capaces de acudir a él. Otros, como Bley Vroman, apoyándose en las teorías del período crítico defienden que a partir de esta edad se pierde la capacidad innata de adquirir lenguas, y por tanto, si el adolescente o adulto se ve en necesidad de aprender una segunda lengua, lo hará utilizando los mismos módulos y los mismos mecanismos que utiliza en cualquier otro tipo de aprendizaje, especialmente aquellos vinculados de alguna manera con la reflexión lingüística. Procederá, en definitiva, de una forma muy similar a cuando reflexiona y *estudia* las características de su propia lengua.

Sea una u otra la razón del cambio que se produce en los procesos de adquisición, el hecho innegable es que esta transformación se da y que sus repercusiones habrán de ser tenidas muy en cuenta por los profesores que atiendan a alumnos de más de ocho años que están aprendiendo español como L2. A partir de este momento será conveniente ayudar al aprendiz a *dosificar* ese proceso de adquisición, puesto que él ya no es capaz de dosificarlo por sí mismo, y habrá que presentarle toda una serie de ejercicios pautados, que vayan de lo más sencillo a lo más complejo, con el fin de ayudarle a corregir los errores que de forma inevitable surgen en todos estos contextos. El aprendizaje de la morfología ya no se producirá de una forma puramente intuitiva y los errores serán altos en las primeras etapas, por eso es interesante presentar ejercicios que tiendan a fomentar el aprendizaje y la mecanización de la morfología.

Hasta aquí hemos venido señalando que los procesos de adquisición de los

niños pequeños y de los adolescentes o niños mayores son muy distintos. Sin embargo, tenemos que terminar explicando que esta diferencia en los procesos no suele querer decir que el adolescente no sea capaz de terminar su proceso de aprendizaje de una forma exitosa. Si bien en algunos casos, pueden darse mayores dificultades debido a las características psicológicas de algunos de los individuos, así como a la *distancia* tipológica de su lengua materna, lo normal es que los adolescentes tengan una gran facilidad para adquirir segundas lenguas. Esto se traduce en que en ellos apenas encontramos casos de *fosilización*, no hay estructuras erróneas que queden permanentemente estancadas. Éstas suelen ir solucionándose de forma más o menos rápida en el proceso; aunque, como ya hemos señalado anteriormente, la diversidad en los procesos entre unos individuos y otros empieza a ser ya bastante grande, y estas generalizaciones no cubren, en ningún caso, a todos los individuos.

7.- LA ADQUISICIÓN DE UNA L2 EN ADULTOS.

En el caso de los adultos, podemos decir que encontramos las mismas características señaladas para los adolescentes, pero de forma mucho más exagerada. En este sentido, podemos señalar que, en los adultos, las variaciones entre unos individuos y otros son enormes, tanto en lo que se refiere al tipo de procesos que éstos siguen como al nivel de acercamiento a la lengua, en este caso el español, que pueden llegar a alcanzar.

Con mayor razón que los adolescentes y, en consecuencia, de forma más contundente, los adultos han perdido también la capacidad innata de adquirir lenguas, y no tienen más remedio que recurrir a procesos *conscientes* y *reflexivos* cuando intentan aprender una segunda lengua.

Entre estos mecanismos conscientes encontramos los mecanismos generales de resolución de problemas, vinculados a la inteligencia general, y la comparación sistemática con su lengua materna y otras que se plasma en fenómenos tales como la *traducción sistemática* y los fenómenos de transferencia.

Se trata, por tanto, de un acercamiento "consciente" a la segunda lengua, como objeto de algo que hay que aprender. En este caso, el aprendiz parte de su lengua materna porque sabe que la lengua que tiene que aprender es también una lengua natural que cubre las mismas necesidades comunicativas y expresivas que su lengua primera y que, también al igual que su lengua primera, estará integrada por elementos léxicos con significados individuales que se combinan sintácticamente formando oraciones para producir significados más complejos. La exposición a los datos le irá evidenciando en qué situaciones su lengua materna puede ser

una ayuda porque se da una similitud de estructuras, y en qué medida no le servirá y tendrá que usar otras estrategias de aprendizaje.

Los niños que adquieren una segunda lengua tienen también una lengua primera y, sin embargo, no parecen partir de ella, en primer lugar porque no se dan en ellos fenómenos de transferencia de forma generalizada, y en segundo lugar porque encontramos en ellos, al igual que sucede en los niños que adquieren el lenguaje, un largo período silencioso. El hecho de partir de la lengua primera es una de las causas que explica esta ausencia de período silencioso. Igual que sucedía con los adolescentes, parece que los adultos son incapaces de frenar sus necesidades comunicativas y se lanzan a *producir*, utilizando la traducción sistemática de su propia lengua como base. La consecuencia es que las oraciones que producen están plagadas de errores que, a diferencia de lo que sucedía con los adolescentes, no llegan a solucionarse nunca en algunos casos, quedando, por tanto, fosilizados.

El problema fundamental en el proceso de adquisición de los adultos no se centra en los principios generales de la lengua que son comunes a todas las lenguas naturales. El problema se situaría en todo aquello que diferencia a las lenguas, especialmente la adquisición de la morfología y la adquisición del léxico relacionado con su proyección en la sintaxis. Esto último englobaría, por ejemplo, casos en los que el aprendiz es incapaz de saber cuándo tiene que usar *ser* y cuándo *estar* (los niños nunca se equivocan en estas situaciones). Son las tareas antes señaladas, que el niño realiza al adquirir su lengua materna, las que plantean problemas al aprendiz adulto y las que lo llevan a este a tener que echar mano de otras estrategias de aprendizaje vinculadas a la inteligencia general y a la resolución de problemas. Esto explicaría que junto con el factor edad intervengan de forma significativa otros factores, como el nivel de instrucción o de dedicación al *estudio de la gramática*.

La utilización de dichas estrategias de aprendizaje vinculadas a la inteligencia general explica por qué en unos casos, la competencia alcanzada es casi la nativa, mientras que en otros encontramos fosilizaciones en etapas de la interlengua muy alejadas de la etapa final de la lengua nativa.

Si concretamos lo hasta aquí señalado con el proceso de adquisición de las categorías gramaticales y de la estructura oracional, vemos que los adultos abordan esta tarea, al igual que sucedía con los adolescentes, en su totalidad y no escalonadamente. Esto trae consigo la aparición de verbos, desde las primeras emisiones, con una flexión que utiliza muchas de sus formas, pero en muchos de los casos de forma incorrecta, así como la utilización muy temprana de estructuras de subordinación con la consiguiente

incorporación de algunas conjunciones; y también el uso de preposiciones desde el inicio (recordemos que todas estas categorías gramaticales quedaban muy retrasadas en su adquisición en el caso de los niños).

Como señalábamos en el apartado dedicado a los adolescentes, este abordar la oración en su totalidad parece consecuencia de la transferencia de las categorías gramaticales y la oración de la lengua materna y va en detrimento de la corrección en el proceso de aprendizaje. Los adultos tampoco son capaces de construir este esquema poco a poco como lo hacían los niños, y el resultado es la gran cantidad de errores que se producen, principalmente en todos los aspectos morfológicos. Da la sensación de que al incorporar todas las categorías "de golpe", no hay posibilidad de controlar la morfología a ellas asociada.

La principal diferencia que encontramos con los adolescentes se refiere al nivel de éxito que éstos son capaces de alcanzar. Mientras los adolescentes, en general, finalizan su proceso de forma exitosa, los adultos ofrecen toda una gama de posibilidades que van desde el éxito total o casi total hasta la imposibilidad de adquirir más allá de unos elementales recursos comunicativos.

Entramos aquí a señalar otra de las características fundamentales que presentan los procesos de adquisición de los adultos: la gran variabilidad que se da entre unos individuos y otros, de tal manera que resulta muy difícil establecer generalizaciones. En un estudio que realizó el CIDE y que queda reseñado en la bibliografía final, al estudiarse la adquisición de la flexión de concordancia de persona en cinco adultos, se vio que los procesos de adquisición de cada uno de ellos eran muy diferentes. Se encontraron desde adultos que tenían un nivel de error muy bajo desde las primeras emisiones, pero con grandes dificultades para que este bajo porcentaje de error terminase por desaparecer, hasta otros que mantenían un nivel de error muy alto durante todo el proceso; pasando por otros que comenzaron con un nivel de errores muy alto que, tras estabilizarse durante un largo período, empezó a descender progresivamente.

Consecuentemente con esto, el nivel de estancamiento y fosilizaciones es muy alto en los adultos, pero varía mucho de unos individuos a otros. En esta tendencia a la fosilización de estructuras va a influir enormemente la lengua primera de los aprendices, siendo determinados aspectos de nuestra lengua especialmente problemáticos para individuos que tienen una determinada L1, pero no para otros.

Como vemos, todas las características que señalábamos para la IL y que se presentaron al inicio de este capítulo son aplicables a los adolescentes y sobre todo a los adultos, pero no a los niños.

Las características psicológicas y culturales de los individuos influyen también enormemente en el caso de los adultos. Recordemos que Schumann proponía que a mayor alejamiento cultural y mayor retraimiento psicológico se hacía más difícil avanzar en el aprendizaje de una segunda lengua.

Algunos investigadores, como Larsen Freeman y Long, han señalado que puede existir una conexión entre los *estilos cognitivos* de los aprendices y la facilidad de adquisición/aprendizaje de una L2, de tal manera que los aprendices con estilos cognitivos más sintéticos tendrían una mayor facilidad de adquisición que los que tienen estilos cognitivos más analíticos.

Finalmente, es necesario señalar que las diferencias de edad son también fundamentales. Cuando hablamos de los adultos nos referimos a todos aquellos individuos que han pasado de la adolescencia. Es decir, desde los jóvenes de 15 o 16 años hasta adultos que podrían encontrarse ya en la tercera edad. Es evidente que, de forma general, podemos decir que cuanto más joven es el individuo mayor facilidad tendrá para adquirir una segunda lengua. Por tanto, el factor edad influye enormemente en el proceso de adquisición, a pesar de que se haya pasado en todos los casos la barrera de la pubertad.

Una posible explicación a esta pérdida progresiva de la facilidad para adquirir lenguas puede estar centrada en la pérdida de *plasticidad cerebral* que empieza a darse progresivamente en el individuo a partir de los seis años de edad, aproximadamente. Gracias a la plasticidad cerebral, determinadas áreas o zonas del cerebro pueden especializarse en funciones que, en circunstancias normales, corresponden a otras zonas. Por ejemplo, si el individuo pierde masa cerebral por un determinado accidente, las zonas *vecinas* del cerebro pueden pasar a realizar las funciones que previamente realizaba la parte dañada, por una readaptación de las células. Esta plasticidad va perdiéndose con la edad, y por esta razón los niños se recuperan con mucha más facilidad de este tipo de lesiones.

Esta pérdida progresiva de la plasticidad cerebral puede ser la responsable de que, dentro de los adultos, también podamos decir que a menor edad de los aprendices mayor facilidad para adquirir las lenguas.

Lo dicho hasta aquí nos lleva a reflexionar sobre la gran importancia que tiene el profesor en la adquisición /aprendizaje de una segunda lengua, pues es muy difícil que puedan llegar a dominarse los aspectos morfológicos y las peculiaridades léxicas de la misma si no es con ayuda del profesor y con una metodología específica y adecuada. Los siguientes capítulos estarán dedicados a orientar a los profesores sobre las principales propuestas metodológicas.

7.1.- Algunas propuestas sobre modelos de adquisición en los adultos.

Tomando como base las diferencias L1- L2 que venimos señalando, empiezan a aparecer a finales de los años 70 una serie de propuestas que tratan de explicar cómo se produce la adquisición en el caso de los adultos y la causa de la gran diversidad que se da en los procesos. Es decir, por qué unos individuos tienen una gran facilidad, mientras que otros parecen incapaces de aprender una segunda lengua.

La más conocida de estas propuestas es la de Krashen. Para Krashen, el conocimiento lingüístico puede ser el resultado de dos procesos diferentes: la *adquisición* o el *aprendizaje*.

La *adquisición* es un proceso subconsciente, característico de la aparición gradual del lenguaje en los niños. Se trata de procesos automáticos de construcción creativa del lenguaje que utilizan estrategias universales. Frente a ella, el aprendizaje es un proceso consciente, y por tanto controlado, que conlleva la explicitación de las reglas y la corrección de errores.

Partiendo de esta distinción, Krashen propone lo que se conoce con el nombre de Modelo del Monitor.

Según este modelo, el que aprende una L2 desarrolla dos sistemas posibles que pueden actuar alternativamente en un mismo individuo: el *adquirido* y el *aprendido*.

El sistema de adquisición sería el que utilizan los niños en exclusividad, y gracias a él se daría un "orden natural" en la adquisición de lenguas. Este sistema o modelo se daría también en los adultos, pero en éstos aparecería un segundo modelo superponiéndose al primero, el Modelo del Monitor. Este segundo sistema vendría a alterar el proceso natural del que venimos hablando, porque está vinculado a los procesos conscientes de aprendizaje y, cuando actúa, el sistema aprendido conscientemente puede intervenir y cambiar la forma de la palabra o palabras que el hablante va a emitir en un momento determinado. Este tipo de modelo parece primar en personas muy preocupadas por la *corrección en la forma*. Son personas que constantemente se autocorrijen. Este tipo de comportamiento se conoce como *monitorización* y en la mayor parte de los casos entorpece la comunicación. El grado de utilización consciente del monitor por parte de los hablantes es variable. Podemos decir que a mayor grado de monitorización, mayor grado de proceso de aprendizaje y menor de adquisición.



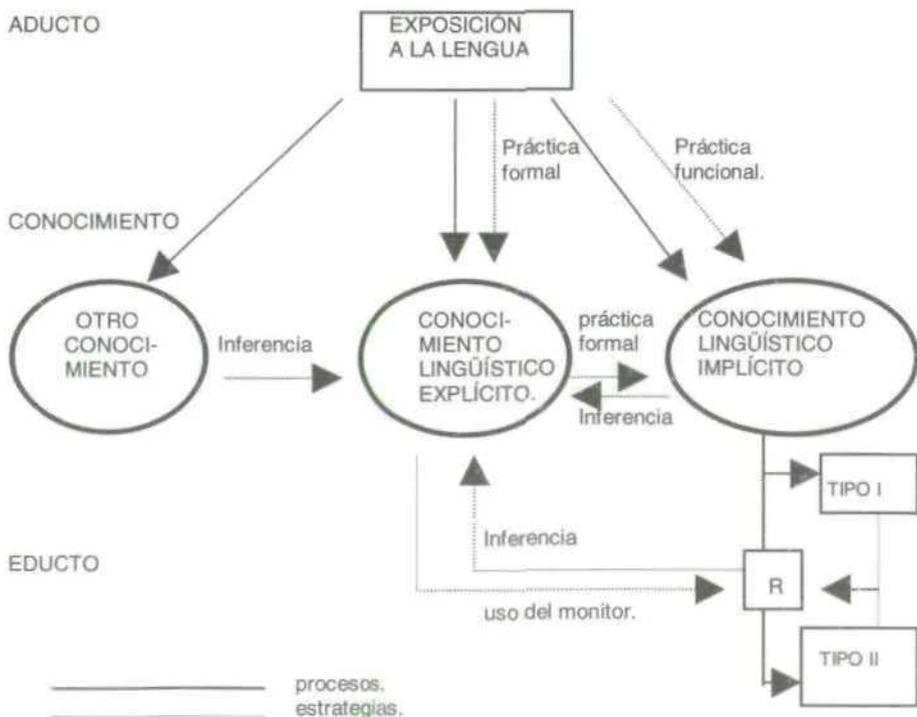
Bialystock propone un modelo similar de adquisición, en el que se darían tres tipos de conocimiento en los aprendices:

- el conocimiento lingüístico implícito,
- el conocimiento lingüístico explícito, y
- otro conocimiento.

El conocimiento lingüístico implícito estaría vinculado a los procesos intuitivos y, por tanto, a la adquisición; el conocimiento lingüístico explícito a los procesos conscientes y al aprendizaje. Pero ambos procesos, conscientes e intuitivos, estarían estrechamente relacionados, porque las reglas aprendidas, que forman parte del conocimiento lingüístico explícito, llegan a mecanizarse y en ese momento entran a formar parte del conocimiento lingüístico implícito, característico de los procesos de adquisición.

Con "otro conocimiento" se refiere al resto de información que el alumno tiene y que interviene también en su tarea lingüística. Por ejemplo, el conocimiento de otras lenguas, su propia cultura, su conocimiento del mundo...

El siguiente esquema vendría a dar cuenta de este último modelo.



De esta propuesta metodológica, lo que Bialystock señala como *otro conocimiento* es lo que más interesa al profesor, para apoyarse en ello y plantear actividades que lo activen como recurso o estrategia de comprensión y producción. En el capítulo de estrategias se desarrollará más este aspecto, presentando algunos recursos específicos.

8.- LA INFLUENCIA DE LA L1 EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO L2.

De lo que venimos hasta aquí señalando se deduce que la influencia de la L1 será mayor cuanto mayor sea la edad de los alumnos. En los niños pequeños no tendrá demasiada importancia el idioma del que provengan. En los adultos, todo lo que sean similitudes con su L1 o lenguas sucesivas que hayan adquirido facilitará el proceso de adquisición, mientras que las diferencias entorpecerán dicho proceso porque el joven o adulto no tendrá referencias en las que apoyarse.

Vamos a concretar en las dos lenguas maternas más comunes en nuestros aprendices: el árabe (dialecto marroquí) y el chino (dialecto mandarín).

A primera vista estas dos lenguas nos pueden parecer igualmente alejadas del español. Si oímos hablar a un chino y a un marroquí, en ninguno de los casos entenderemos ni una sola palabra. Además, también en ambos casos, nos encontramos ante dos lenguas que no son indoeuropeas y que tienen una forma de escritura que no coincide en nada con la nuestra.

Sin embargo, un análisis más profundo de ambas lenguas nos llevará a considerar que el árabe es una lengua que comparte muchas más características con el español que el chino, y que los alumnos que vengan del entorno árabe tendrán menos dificultades cuando aprendan nuestra lengua que los chinos.

Características del árabe.

El árabe pertenece al grupo de las lenguas semíticas. Se caracteriza porque las raíces de sus palabras constan de tres sílabas (triliterismo). Tiene un sistema de escritura fonética, aunque sus caracteres escritos no coinciden con los del español.

El árabe escrito que se enseña en las escuelas es el mismo en todos los países árabes, pero el hablado varía por regiones y países, dando lugar a un sin fin de dialectos. En general, se puede decir que el árabe hablado se caracteriza porque simplifica la gramática y hace desaparecer las vocales finales.

Por lo que respecta a sus características fonéticas, tiene sistema vocálico muy reducido, sólo tres vocales: *a, u, i*, y 28 consonantes. La pronunciación

de la *u* puede ser *o* y la de *i* puede ser *e* en algunos contextos y en determinadas variedades dialectales, pero en ningún caso hay oposición fonológica; es decir, estos sonidos *e-i* y *o-u* no sirven para distinguir significados en las palabras, lo que quiere decir que no encontraremos en ningún dialecto árabe palabras que se diferencien sólo por este sonido, como sucede en español con *mesa/misa* o *rosa/rusa*. Esto explica por qué, en algunos casos, encontramos dificultades en nuestros alumnos marroquíes al identificar este tipo de pares.

La estructura gramatical del árabe, a pesar de no ser una lengua indoeuropea, no dista demasiado de la del español. En la morfología, las palabras se clasifican en una categoría nominal de palabras que se declinan y que agrupa a sustantivos, pronombres, adjetivos y participios; los verbos, que se conjugan, y las partículas invariables integradas por artículos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones.

Los nombres tienen, igual que en español, género y número. El masculino es el género no marcado y el femenino se forma añadiendo el sufijo *ta* a la raíz. En árabe hay tres números: singular, plural y dual (dos seres) y las marcas de dual y plural se realizan también mediante sufijos.

Los nombres, además, se declinan, como en latín. Hay tres casos: el nominativo, para el sujeto, el genitivo o caso indirecto, y el acusativo o caso directo.

Hay también un sistema de pronombres personales, con casos (parecido al español) y toda una serie de pronombres: posesivos, demostrativos, relativos, indefinidos...

El verbo se conjuga mediante una serie de prefijos y desinencias que marcan sus accidentes (persona, género, número, tiempo y modo).

Los verbos concuerdan en persona y número con el sujeto, igual que en español, pero con mayor número de formas. Hay tres personas de singular y tres de plural, la segunda persona y la tercera tienen formas de masculino y femenino y además hay también formas de dual, lo que hace un total de 13 formas de concordancia en el tiempo verbal, frente a las 6 que encontramos en español.

En los tiempos el sistema es más simplificado que en español. Sólo hay pretérito y futuro (el presente se marca con el futuro). En cuanto a los modos el sistema es muy similar (indicativo, subjuntivo, condicional e imperativo).

De lo dicho hasta aquí se desprende que, si bien encontramos algunas

importantes diferencias, como la existencia de declinaciones en los nombres, podemos decir que las diferencias en la morfología entre una lengua y otra no son excesivamente grandes y que, de las dos lenguas, la que ofrece más complicación morfológica es el árabe. En este sentido el alumno iría de una lengua más complicada a una más simple.

En la sintaxis, la oración se puede estructurar con dos posibles órdenes de palabras:

El llamado orden nominal.- Sujeto – Verbo – Complemento directo – Complemento indirecto – Complementos circunstanciales.

El llamado orden verbal.- Verbo – Sujeto - Complemento directo – Complemento indirecto – Complementos circunstanciales.

Si tenemos en cuenta que las lenguas se diferencian sobre todo en su morfología, podemos concluir que el español y el árabe no son dos lenguas tan alejadas la una de la otra. La morfología de las lenguas es lo que más esfuerzo acarrea a los estudiantes de segundas lenguas y es en estos aspectos donde quedan muchas veces estructuras erróneas fosilizadas para toda la vida. Todos conocemos casos de extranjeros que, después de muchos años en España, siguen cometiendo errores en el género de los nombres o en la conjugación de los verbos.

El hecho de que sea el español una lengua similar pero morfológicamente más sencilla que el árabe, nos lleva a entender por qué el nivel de dificultad que tendrán los alumnos marroquíes no será tan grande como los que encontramos en los que provienen de otras lenguas, como el chino.

Características del chino.

Estamos ante una de las lenguas más alejadas del español que uno se pueda imaginar.

En primer lugar, en lo que se refiere al léxico, se trata de una lengua *tonal* y *analítica* en la que las palabras básicas están formadas por monosílabos y cada uno de estos monosílabos dispone de cuatro tonos, siendo cada uno de estos tonos una palabra diferente (no hay ningún tipo de conexión entre las palabras que se diferencian únicamente por el tono). Hay un total de 400 monosílabos y cada uno de ellos está utilizado en cuatro tonos, lo que da un total de 1600 elementos léxicos. Estos monosílabos pueden unirse formando palabras compuestas, pero no hay nada parecido a la utilización de sufijos como en español.

En lo que respecta a la morfología, nos encontramos con la diferencia más

importante y la que más va a dificultar los procesos de aprendizaje. El chino carece de morfología de todo tipo, las palabras no se agrupan en clases (nombres, verbos, adjetivos...) reconocibles por sus características morfológicas (desinencias de persona, tiempo, modo... en el caso de los verbos; marcas de género y número en el caso de los nombres...). Los verbos constituyen una palabra única. No tienen flexión ni de tiempo, ni de modo, ni de persona, ni de aspecto. Sólo la posibilidad de tomar una partícula de negación los distingue de los nombres. Los nombres carecen de género y número. El sexo se identifica con palabras que se añaden indicando hombre o mujer, cuando esto es necesario, y el número se señala haciendo acompañar al nombre de numerales.

El fenómeno de la concordancia no existe y no parece haber palabras *estrictamente gramaticales*, como verbos copulativos, determinantes o artículos (lo que hemos venido señalando como *categorías funcionales*). Sólo hay algunas partículas formales que unidas a los nombres pueden indicar cosas tales como posesión y unidas a los verbos medidas de tiempo.

En lo que se refiere a la sintaxis, no hay declinaciones que denoten la función sintáctica de los nombres y, por esta razón, el orden de palabras (sujeto – verbo – objeto) es fundamental.

En el sistema de escritura no hay tampoco ninguna conexión, puesto que el chino no tiene una escritura fonética y las grafías corresponden a monosílabos (palabras completas).

Como vemos, las diferencias tipológicas entre una lengua y otra son enormes y, lo que es más importante, estas diferencias están centradas en la morfología, que, como hemos visto, es inexistente en chino. Si tenemos en cuenta que las dificultades fundamentales para los jóvenes y adultos están centradas en la morfología, podremos entender que el proceso de adquisición de todo lo relacionado con ésta sea enormemente costoso en el caso de los chinos. Estos alumnos tienen que crear un sistema de género y número, en el caso de los nombres; todo un sistema de concordancias (nombre-adjetivos, sujeto-verbo...), y toda una flexión verbal mediante morfemas flexivos partiendo de la nada, puesto que su lengua carece completamente de ello.

En muchos casos, y dependiendo fundamentalmente de la edad, los alumnos se sienten incapaces de realizar esta enorme tarea, puesto que los dispositivos innatos de adquisición de lenguas han dejado de ser efectivos. En estos casos nuestra labor como orientadores es fundamental para que nuestros alumnos sean capaces de salvar estos escollos y puedan avanzar en sus procesos de adquisición sin quedar *fosilizados* en estructuras carentes de morfología. Por todo ello, a partir de la adolescencia, los

aprendices cuya lengua materna es el chino necesitarían un mayor grado de atención personalizada que se plasmase en un mayor número de horas, dedicadas al aprendizaje de la morfología, los sistemas de determinantes y los fenómenos de concordancia.

En resumen

En lo expuesto hasta aquí, podemos concluir que:

Los procesos de adquisición de los niños pequeños son muy similares a los que se producen en la adquisición de la lengua materna. En ello se ponen en juego mecanismos intuitivos de adquisición vinculados a la facultad del lenguaje, propia del género humano. Los niños, por tanto, adquieren la lengua segunda sin esfuerzo aparente y en un proceso sorprendentemente rápido y carente de errores, llegando a tener un dominio de la lengua como el de cualquier nativo.

En los procesos de adquisición de los adolescentes y adultos entran ya en juego mecanismos conscientes vinculados a la inteligencia general y a los fenómenos normales de aprendizaje, posiblemente porque el acceso a los mecanismos intuitivos ya no es posible a partir de la pubertad. Esto hace que el aprendizaje de una segunda lengua sea mucho más costoso para los adolescentes, jóvenes y adultos que para los niños. No obstante, podemos decir, como tónica general, que a mayor edad de los aprendices mayor dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua. Además, las variedades en los procesos de adquisición/aprendizaje entre unos individuos y otros son enormes y la lengua materna de los alumnos resulta de capital importancia.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA INMIGRANTES Y REFUGIADOS.

Félix Villalba Martínez y M^a Teresa Hernández García.

III.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN.

En el capítulo anterior hemos visto como a medida que empieza a perderse la facilidad de acceso a los mecanismos innatos de adquisición de lenguas, comienzan a aparecer otro tipo de mecanismos *secundarios* que tienen a compensar esas deficiencias.

Mecanismos éstos que, como veíamos en el modelo de Bialystok, intentan *poner en relación un variado conjunto de conocimientos, lingüísticos y nó lingüísticos*. Veamos cómo podemos identificar tales mecanismos en la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas.

Con frecuencia se nos plantean problemas y situaciones diversas para cuya resolución no podemos recurrir a un campo concreto de conocimiento. Este sería el caso de los problemas lógicos, del montaje de piezas, del aprendizaje de materias áridas²¹ ... Hablamos entonces de *sentido común, cuenta de la vieja, maña, lógica...* para referirnos a los procedimientos que, de forma personal y consciente e inconscientemente, hemos utilizado. En definitiva, lo que hemos hecho ha sido rentabilizar nuestro conocimiento aplicando procedimientos generales de resolución de problemas. En otras palabras, hemos relacionado todo un conjunto de saberes y formas de hacer, en apariencia dispares e inconexas, para encontrar la solución deseada. Este sería el caso de los siguientes ejemplos:



Piensa en cómo encuentras la solución para los siguientes problemas.

Si cuatro días antes de mañana era jueves, ¿qué será tres días después de ayer?

¿Cuánto pesa un queso que pesa un kilo más la mitad de su peso?

¿Qué relación tiene contigo el yerno del suegro de tu marido?

En ambos casos para hallar la respuesta adecuada nos hemos visto obligados a realizar una serie de tareas (contar, nombrar, razonar, relacionar...) que, junto a distintos procedimientos (realizar dibujos, confeccionar esquemas...) y conocimientos (días de la semana, medidas o relación de parentesco), nos han servido para encontrar las soluciones.

²¹ Para muchos adultos, el montaje de juguetes infantiles, aun con instrucciones, suele convertirse en un auténtico test de habilidad no exento de frustraciones y de deseos destructivos. Algo similar ocurre cuando nos tenemos que preparar la parte teórica para la obtención del carnet de conducir.



En este diálogo, intenta identificar los recursos comunicativos que se han utilizado para conseguir el objeto deseado.

- *Hola, buenas. Mire, quisiera... Es una especie de anillo plano que se pone entre tornillos... Bueno, no entre tornillos. Primero va ese anillo y luego el tornillo.*
- *Una arandela.*
- *Pues sí, debe ser.*
- *¿De qué diámetro?*
- *Pues no sé, una cosa así (mostrando la medida con los dedos). Es para un tornillo gordo de este tamaño.*

Para resolver problemas motivados por olvidos léxicos o desconocimiento de términos específicos, nos valemos de procedimientos diversos: circunloquios, paráfrasis e incluso mímica.

Para el aprendizaje de un nuevo idioma, y en la medida en que éste supone un reto cognitivo de cierta importancia, también nos servimos de una variada gama de recursos y mecanismos lingüísticos y extralingüísticos. Medios estos que nos facilitan tanto el conocimiento de la nueva lengua (orientando el análisis y la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento del sistema lingüístico), como la utilización productiva de la misma en situaciones de comunicación.

Esta serie de recursos se conoce con el término genérico de **estrategias de aprendizaje**. En palabras de Oxford (1990:8), se pueden definir como **las acciones concretas empleadas por el aprendiz para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones**. Al mismo tiempo, hablamos de estrategias de comunicación cuando nos referimos a los medios de los que se sirven los aprendices de una L2 para comunicarse en dicha lengua superando las limitaciones (léxicas, discursivas, culturales... etc.) que puedan tener.

En ambos procesos (aprendizaje y comunicación) se utilizan distintos tipos de estrategias, unas veces recurriendo a los propios conocimientos lingüísticos y del mundo²²; otras, a la experiencia como hablantes de una primera lengua y, en otras ocasiones, estableciendo asociaciones mentales o intentando buscar semejanzas entre ambas lenguas.

Una posible estrategia de asignación y recuperación de significado léxico es

²² Según modelo de Bialystok (1978).

la que me refería un colega mío. Me contaba cómo, habitualmente, tenía dificultades para asignar al par white/black del inglés, su correspondiente traducción en español. Para resolver el problema, invariablemente se veía obligado a pensar en el slogan de la década de los sesenta "Black Power". El sujeto social al que hacía referencia dicho slogan, la minoría negra norteamericana, le servía para asignar significado a black. De ahí, y una vez identificado uno de los términos, el otro, white, adquiriría su correspondiente significado siguiendo un proceso lógico de oposición.

Repasando estas notas con una compañera se sorprendió muchísimo al leer esta explicación, pues a ella le ocurría algo similar, salvo que el referente al que recurría era algo más mundano, menos "comprometido", y consistía en recordar el nombre de una famosa marca de whisky "Black & white".

Esta dificultad, relativa a términos tan aparentemente simples, parece surgir de la proximidad morfológica y fonética entre **black** y **blanco** y del sistema de organización y recuperación del léxico en nuestro cerebro. Si el mecanismo más fácil y directo sería pensar en el término inglés como el contrario al español y así catalogarlo, algo impide que se produzca dicho análisis y que, como en los casos anteriores, se haya tenido que recurrir a procedimientos más complejos pero que, en cualquier caso, han servido para resolver el problema.

Para Manchón (1993:47)²³, las estrategias que utilizamos en el aprendizaje de una segunda lengua se pueden caracterizar como:

- ☞ Acciones o técnicas concretas, no características generales del perfil del aprendiz.
- ☞ Estas acciones a veces son observables y a veces no.
- ☞ Están dirigidas a la solución de un problema o necesidad de aprendizaje.
- ☞ Pueden contribuir, directa o indirectamente, al aprendizaje.
- ☞ Su uso es potencialmente consciente.
- ☞ Son susceptibles de cambio: pueden modificarse, rechazarse o aprenderse.
- ☞ No se limitan a funciones cognitivas de procesamiento y manipulación de la información, ya que incluyen también funciones metacognitivas, afectivas y sociales.
- ☞ Cuentan con un grado de flexibilidad en el sentido de que existe mucha diferencia individual en su uso.

²³ Recogiendo las propuestas de Wenden (1987) y Oxford (1990).

1.- ¿QUÉ ESTRATEGIAS PODEMOS IDENTIFICAR EN LA IL DE NUESTROS ALUMNOS?

Se pueden identificar cuatro grandes grupos de estrategias en función de su finalidad:

- Las que pretenden solventar problemas de memoria.
- Las que tienen que ver con la manipulación y transformación que el aprendiz hace del lenguaje.
- Las que se dirigen a compensar limitaciones comunicativas
- Las que pretenden actuar sobre el propio aprendizaje.

El primer grupo, las de memoria, está relacionado con el almacenamiento y recuperación de la información. Como señala Hatch (1978), la utilización consciente y repetida de esta estrategia es más característica de los adolescentes y adultos. A diferencia de lo que ocurre en los niños, que conversan sobre temas cercanos, en el aquí y ahora inmediatos, los adultos se ven obligados a tratar temas abstractos, por lo que el desarrollo del vocabulario se convierte en algo prioritario en el aprendizaje de una L2. Resulta habitual que en nuestros viajes al extranjero recurramos más a diccionarios que a gramáticas.

Para activar las estrategias de memoria recurrimos, entre otros, a los siguientes procedimientos:

A) Creamos asociaciones mentales:

- Agrupamos palabras con distinto criterio (por el tipo de palabras, por la función práctica o lingüística, por los tópicos a que pueden referirse, por la oposición que representan..., etc.) como forma de clasificar y simplificar el material lingüístico disponible.
- Asociamos y relacionamos las nuevas informaciones lingüísticas con conceptos e informaciones que ya se tienen.
- Contextualizamos, colocando una palabra o expresión nueva en una frase, conversación o historia significativa y fácil de recordar.

B) Asociamos con imágenes y sonidos:

Usamos imágenes visuales significativas, mapas semánticos, palabras clave, representaciones de sonidos (asociando unas palabras con otras por su sonido, utilizando el deletreo fonético o el acento marcado, el ritmo, etc., para recordar las palabras).

C) Repasamos y estructuramos el repaso.

D) Actuamos:

Físicamente (p.ej., ir hacia la puerta) o usando técnicas mecánicas (p.ej., escribiendo palabras en tarjetas y moviéndolas de un montón a otro cuando la palabra se aprende..., etc.)



Del siguiente listado de palabras que te proponemos intenta memorizar el máximo que puedas:

sport	police	open
yesterday	record	play
airport	exit	passport
baby	sugar	coffe
sugar	orange	yellow
yesterday	blue	boys
telephone		stop.

¿Cómo has conseguido recordar las palabras? ¿Cómo has establecido el significado de las palabras?

En el caso de los estudiantes analfabetos en su LM, las estrategias de memoria se convierten en uno de los recursos fundamentales sobre los que construir el aprendizaje de la nueva lengua. Al no poder contar con el apoyo de la lecto-escritura, se activa una memoria de tipo auditivo reforzada mediante repeticiones de elementos léxicos y estructuras. Este recurso, no obstante, dará lugar a gran número de confusiones léxicas, tanto por una mala segmentación acústica, como por una deficiente pronunciación por parte del emisor. De ahí la importancia de utilizar en las clases de español, material de audio que reproduzca muestras de habla fonéticamente variadas y adecuadas en ritmo y pronunciación.

A las estrategias que suponen una reflexión sobre la lengua a estudiar, se las denomina **cognitivas** y son, tal vez, unas de las más numerosas y variadas. De entre ellas podemos destacar las que se basan en la práctica repetida de la nueva lengua. Para esta práctica se utilizan distintos recursos: escuchar constantemente; ensayar sonidos y enunciados hablados o escritos, imitando a hablantes nativos, recomblando elementos conocidos para producir secuencias más largas; practicar, naturalmente, la nueva lengua, y reconocer y usar fórmulas y modelos. Esta última estrategia ocupa

un papel destacado en los primeros momentos de contacto con la LO, pues supone para el estudiante la posibilidad de poder comenzar a interactuar, al tiempo que dispone de recursos para regular su aprendizaje²⁴. Fórmulas de este tipo suelen aparecer en las primeras unidades de algunos manuales:

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Hola, ¿qué tal? | <input checked="" type="radio"/> (Muy) Bien, ¿y tú? |
| <input type="radio"/> ¿Cómo se llama esto? | <input type="radio"/> ¿Cómo se dice (...) en español? |
| <input type="radio"/> ¿Cómo se escribe? | <input type="radio"/> ¿Puedes repetir? |
| <input type="radio"/> Más despacio, por favor. | <input type="radio"/> No lo sé. |

Dentro del grupo de las estrategias cognitivas también podemos señalar aquellas que se utilizan para analizar la LO. Es decir, el razonamiento deductivo sobre el funcionamiento de distintos componentes del sistema lingüístico, la descomposición de las expresiones en elementos más simples, la traducción y la transferencia del conocimiento de palabras y estructuras de una lengua a otra.

En el análisis de la nueva lengua se cometerán frecuentes errores (formulación de hipótesis erróneas acerca del funcionamiento del sistema lingüístico). Este es el caso de las regularizaciones verbales que tan habitualmente podemos identificar en la IL de nuestros estudiantes, p.ej., en la formación de los participios:

<i>decido</i>	<i>escrito</i>
<i>hacido</i>	<i>volvido.</i>

Otro tipo de regularizaciones las encontramos también en el sistema de flexión verbal:

- ... **tiemo** ..., **tiemo un cucacola** (tengo).
- **Tienías hambre...** y después comen. .. (tenían).
- *Susanita tiene que...* **piensar** y responder (pensar).

En estos ejemplos se regulariza la flexión verbal del presente a partir de la forma irregular diptongada (tien-/ pien-) de la tercera persona. En algunos estudiantes con árabe como lengua materna, podremos encontrar incluso la desaparición de la vocal e por influencia de su lengua: - **ti...** **tino nigro.** (*tieno-tengo*)

²⁴ En este sentido Johnston (1985) (citado en Larsen-Freeman & Long 1994) afirma que "parecería plausible que una buena parte del comportamiento lingüístico del hablante nativo fuera tan rutinaria como el lenguaje "formulaico" de los aprendices".



En los siguientes ejemplos, ¿qué procedimientos de regularización se han aplicado?

- Estos niños... jugar a la casa... **jugan** ¿no?
- ... porque ellos **prefere**... en ... **sal** (sol)
- ¿Cómo **quieres** ir tú?
- Cuando... **vuelvar**... vuel... **vuelvar** niños.
- No, ella cuando tiene con el leer con el **ecribar** y tiene **ecribar** o leer ¿no?

En estos ejemplos la regularización de formas verbales (en la raíz del infinitivo y en la aplicación del morfema de la primera conjugación a verbos de segunda) consigue unos claros fines comunicativos y es así como la debemos entender. Presumiblemente este tipo de regularizaciones desaparezcan a medida que avance el conocimiento y dominio de la flexión verbal. Si este tipo de "errores" persistiese en la IL del estudiante, sería precisa una actuación específica dirigida al reanálisis de las formas que presentasen una mayor dificultad.



En los siguientes diálogos dos alumnos emplean distintas expresiones formulaicas, sin analizar, como recursos para la comunicación. ¿Cómo crees que se han aprendido en cada caso? ¿Qué harías para que se pudiese analizar alguno de sus elementos?

- ¿Y es fácil o difícil el español?
- No sabes.
- ¿Qué hacen estos niños?
- No sabes. Jugan, no... no sabes.
- Me llamo Chun Fu, soy de China, tengo 13 años. Vivo en Leganés.
- ¿Tienes hermanos?
- Me llamo Chun Fu.
- No, pero... tú... hermanos, ¿tienes hermanos?
- Soy de China, tengo...

Por último, del grupo de estrategias dirigidas a solventar problemas de comunicación podemos destacar las siguientes:

Paráfrasis.

■ Aproximación

Usos de un solo elemento del vocabulario o de la estructura

de la lengua meta que, aunque el aprendiz sabe que no es correcto, es suficiente para el hablante porque comparte con el elemento que se persigue las características semánticas necesarias. (p.ej., "aguas" por "paraguas").

■ **Circunloquio.**

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

■ **Inención de palabras.**

El alumno crea una palabra nueva para comunicar un concepto dado.
"...fueron días muy felichosos" "... un paisaje muy caloroso".

Transferencia.

■ **Traducción literal.**

El aprendiz traduce palabra por palabra de la lengua nativa.

■ **Cambio de lenguas.**

El escolar usa el término de su Lm sin molestarse en traducirlo.

Petición de ayuda.

El alumno pregunta cuál es el término o la estructura adecuada.

Mímica.

El estudiante usa estrategias no verbales en lugar de una estructura con significado.

Evasión.

■ **Evitar el tema.**

Sucede cuando el aprendiz simplemente no habla sobre conceptos cuyo vocabulario, estructuras, etc., desconoce.

■ **Abandono del mensaje.**

El alumno empieza a hablar y se para en mitad de la expresión porque carece de las estructuras de significado

Junto a estas estrategias hay otras que, sin ser específicas de niños, se

pueden encontrar más habitualmente en ellos y que Wong Fillmore²⁵ caracteriza del siguiente modo:

Estrategias sociales.

- Unirse a un grupo y actuar como si entendiera lo que se está diciendo, aunque no sea así.
- Dar la impresión -mediante unas pocas palabras bien elegidas- de que puede hablar la lengua.
- Pedir ayuda a los amigos.

Estrategias cognitivas.

- Suponer que lo que la gente está diciendo es directamente relevante a la situación concreta o a la que está experimentando.
Metaestrategia: adivinar.
- Seleccionar algunas expresiones que conoce y comenzar a hablar.
- Buscar las formas que se repiten en las fórmulas que conoce.
- Sacar el máximo provecho de lo que se tiene.
- Atacar en primer lugar las cosas importantes; dejar los detalles para luego.

Del último grupo de las estrategias dirigidas a regular el aprendizaje, podemos destacar las siguientes:

Enfocar y delimitar lo que se va a aprender	Ordenar y planear.	Evaluar el aprendizaje.
a) visión de conjunto. b) inserción en lo conocido. c) centrar la atención. d) dar prioridad a la comprensión.	a) explicar cómo se aprende. b) organizar el estudio. c) formular los objetivos. d) identificar el para qué de cada tarea. e) planear lo necesario para ejecutar una tarea. f) buscar oportunidades para practicar.	a) controlar los propios problemas. b) buscar soluciones. c) evaluar el progreso.

Oxford 1990

²⁵ Citado en McLaughlin (1978).

Entre estas estrategias merecen especial atención las que se orientan a controlar las dificultades que van surgiendo en el conocimiento de la LO. El aprendiz, al ser consciente de la existencia de una forma correcta, intentará adecuar (monitorizar) su producción a la norma del nuevo sistema. Es decir, existirá una *mayor preocupación por la forma que por el significado*. Esta preocupación por emitir enunciados formalmente correctos puede llegar a entorpecer la fluidez de la comunicación e incluso el propio proceso de aprendizaje cuando esta actitud se convierte en un elemento de tensión y ansiedad. Ejemplos de monitorización pueden ser:

- *Yo..., yo sé..., yo sabes..., sabes, ¿no?*
- *..., eios, ha..., habla..., habla...*
- *No. No te gus..., se gus..., no gustan..., ¡ah! No gustan..., ¡ah! ¿Cómo se iama?*
- *...Porque yo tie..., yo tengo..., yo tengo un gato muerto.*
- *... Que..., que... jagan...¡ah!..., juegan al tenis.*

La monitorización no sólo se manifestará en las constantes reformulaciones de formas, sino también en la elección de las mismas. En algunos casos, se evita producir estructuras de las que no se está seguro, prefiriendo articular enunciados breves pero de formas correctas. Aparentemente esta seguridad en los enunciados esconde un conocimiento restringido de la LO con carencias similares a las que puedan poseer estudiantes que producen un alto número de errores²⁶.

2.- ¿QUÉ SUPONE EL CONOCIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS PARA EL PROFESOR DE E/L2?

La idea de analizar los procedimientos seguidos en el aprendizaje de una lengua implica, entre otras cosas, que se tengan en cuenta tanto los procesos seguidos como los resultados obtenidos. Estos últimos, aportarán información que permita conocer los distintos niveles comunicativos que los alumnos van alcanzando en la lengua estudiada. Los procesos nos ayudarán a entender cómo se ha ido desarrollando el aprendizaje, qué dificultades se han encontrado, cómo se han resuelto y qué otras quedan sin resolver. En este sentido, debemos entender las estrategias como recursos que contribuyen a construir y utilizar un determinado conocimiento sobre la nueva lengua.

²⁶ La monitorización como estrategia para ganar tiempo (muletillas, repeticiones...) es una característica propia de la comunicación hablada y, por tanto, general a todas las lenguas. La monitorización nos ha de interesar en la medida en que suponga una dificultad para la comunicación y, por tanto, para el aprendizaje. En estos casos habrá que potenciar más otro tipo de estrategias y de actitudes comunicativas, sin olvidar el respeto hacia los distintos estilos de aprendizaje existentes en la clase.

Ahora bien, las estrategias, entendidas como recursos cognitivos propios del individuo, necesitan adaptarse a las características de la nueva lengua. Como recoge Canale (1983), la paráfrasis es una estrategia universal utilizada en primera lengua; sin embargo, hay que enseñar a los aprendices cómo se realiza concretamente en la segunda lengua (p.ej., las formas y contenidos culturales correspondientes a *lugar, persona o cosa*).

El profesor, en consecuencia, ha de organizar el trabajo sistemático del componente estratégico como forma de:

- estimular los procesos de comunicación natural mediante la utilización de todo tipo de recursos.
- dotar al estudiante de una mayor autonomía en el aprendizaje.

Esta es una tarea que, en cierta medida, ya está facilitada por los propios conocimientos y características del aprendiz. Éste ya sabe inferir, deducir, comparar, clasificar, utilizar apoyos no lingüísticos para la comunicación, emplear circunloquios y perífrasis..., pues todos estos son recursos que ya emplea en su propia lengua. En la clase de español sólo se tendrá que activar todo ese caudal de conocimientos relacionándolos con las necesidades comunicativas que, en cada momento, se precisen. El profesor como usuario habitual de estrategias (son abundantes en las interacciones con sus estudiantes) podrá alentar un uso práctico de las mismas en los distintos momentos de aprendizaje y comunicación.

IV.- ¿QUÉ ES HABLAR UNA LENGUA?

Como ya indicábamos anteriormente, la tarea de enseñar español como segunda lengua es nueva para la mayoría de nosotros. En nuestro quehacer diario impartimos distintas disciplinas que dominamos a grupos de estudiantes con los que compartimos una lengua común. Lengua de la que, como hablantes, poseemos un conocimiento intuitivo.

Hablamos de conocimiento intuitivo para diferenciarlo del conocimiento que sobre la lengua hayamos podido adquirir académicamente. Porque es precisamente ese conocimiento intuitivo, el uso que de la lengua hacemos en nuestras interacciones cotidianas, el que tenemos que transmitir a nuestros alumnos inmigrantes. Y si no, ¿cómo podríamos explicar lo que recogen los siguientes diálogos?:

- a) ● Ha llamado mi tía Felisa.
○
- b) ● Hoy ha sido un día cansadísimo.
○
- c) ● Ha llamado mi tía Felisa.
○ Ah, ¿sí?
- d) ● Hoy ha sido un día cansadísimo.
○ ¡ Vaya por Dios!

En los dos primeros, el hablante que decide no reaccionar está transmitiendo una información concreta, no menos rica que si la hubiese explicitado lingüísticamente. El silencio puede querer evidenciar situaciones de enfado o contrariedad, de considerar irrelevante la información... En los dos últimos, aunque existe una respuesta lingüística, se transmite una actitud neutral ante algo a lo que se da poca importancia. Para adoptar una postura más participativa sería necesario añadir algo más: *¿Y qué te ha dicho? ¿Y eso? ¿Qué te ha pasado?*

Cuando utilizamos la lengua no solamente estamos relacionando sonidos o formas con determinados significados, sino que lo hacemos con una intención, esperando una reacción y provocando, al mismo tiempo, una determinada reacción en nuestro interlocutor. Así por ejemplo cuando el profesor dice a sus estudiantes *¿Os queréis callar, por favor?* está emitiendo un enunciado en el que se pueden diferenciar tres distintos niveles:

- El primero consiste en la emisión del enunciado en sí, lo que decimos.
- El segundo nivel está determinado por lo que hacemos al decir algo, al hablar, en este caso concreto una petición de silencio.

- Un tercer nivel en el que se sitúa la reacción que provocamos en nuestro interlocutor por el hecho de decir algo; en el ejemplo propuesto, el silencio al evaluar nuestra petición.

Esto que hacemos al hablar, **actos de habla**, se realiza utilizando unos determinados convencionalismos sociales y culturales que regulan nuestras interacciones y que, por tanto, trascienden el mero aspecto formal de la lengua. En consecuencia, **no siempre se dará una relación directa entre lo que hacemos con el lenguaje y cómo lo hacemos, es decir entre la forma de los enunciados y la función que realizan**: una misma forma puede responder a distintas funciones y la misma función se puede realizar con distintas formas.

En este sentido, Reyes (1994) presenta una serie de ejemplos sobre los actos de habla indirectos y, en concreto, sobre los que implican petición.

Para pedir casi nunca usamos una expresión que indique directamente petición (*Dame el libro, o Te pido que me des el libro...*), sino más bien preguntas (*¿Me darías el libro?*), afirmaciones (*Necesito el libro*), promesas (*Si me das el libro te lo devuelvo mañana*), amenazas (*O me das el libro o no te dirijo más la palabra*). Parece ser que cuanto más indirecto es un acto, más cortes y eficiente resulta²⁷. Alguno de nosotros podría cuestionar esta afirmación indicando que la mayor parte de las peticiones a sus alumnos se realizan utilizando actos de habla directos:

*Lee en la página 34.
Dime el resultado del problema.
Abre la ventana.*

Es cierto que estas emisiones se dan en nuestra práctica diaria como educadores, pero no lo es menos el hecho de que se establecen desde una posición de poder determinada. Posición que no es tan frecuente en el resto de nuestras interacciones cotidianas. Si no, obsérvese el siguiente diálogo entre un profesor y un alumno extranjero:

- *¿Lo has entendido todo?*
- *Repíteme lo último.*
- *¿Todos tenéis libro?*
- *Yo no. Dame uno.*

²⁷ En nuestra cultura, pues no en todas es así. En relación a esto Henk Haverkate (1991) señala cómo los hablantes de japonés se ven constreñidos por un sistema de interacción honorífico que les obliga a hacer uso de expresiones de cortesía preestablecidas por la relación social entre los interlocutores. Mecanismo que ilustra con los siguientes ejemplos de cómo se diría *Hoy es sábado*, en japonés:

Kyoo-wa doyoobi da (verbo copulativo neutro)
Kyoo-wa doyoobi desu (verbo copulativo cortés)
Kyo-wa doyoobi degozaimasu (verbo copulativo supercortés).

El profesor al que se le formulan estas peticiones puede sentirse molesto, aparte de otras matizaciones, por la forma en que se han formulado. Culturalmente ritualizamos los actos de petición y esperamos de nuestro interlocutor que reproduzca esos rituales lingüísticos. Cuando no es así se producen los malentendidos y las reacciones no esperadas. Bien es cierto que la comunicación se establece activando todo tipo de recursos, de los que los lingüísticos son unos más. El profesor entenderá la intención de su alumno extranjero y colaborará con él justificando la inadecuación del enunciado por la condición de no nativo de aquél. Pero puede ocurrir que en otro tipo de situaciones o con otros interlocutores los resultados sean totalmente distintos. No se trata de que nuestros alumnos dominen los mil y un matices de la lengua, sino que dispongan de aquellos recursos comunicativos más eficaces para actuar exitosamente en las distintas situaciones comunicativas en que se puedan encontrar. De ese éxito podrá depender el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales, laborales, etc.



En los siguientes diálogos entre un español y un inmigrante, ¿qué transgresiones culturales se han podido producir en la comunicación? ¿Cómo piensas que ha sido la reacción del español?

- *Ven que te voy a enseñar la casa.*
- *Muchas escaleras. (Quiere decir que no pensaba que la casa tuviese escaleras).*
- *¿Queréis pasaros tú y tu marido a tomar un café esta tarde?*
- *No tiempo. (Tienen que ir al médico con la niña).*
- *¿Con qué profesora hablaste?*
- *Con ésa.*

Cuando hablamos, queremos influir en nuestro interlocutor, modificar su mundo, lo que sólo es posible cuando existe un conocimiento compartido que permite entender: la relación entre los participantes, la relación con el co-texto lingüístico inmediato, con el contexto y con el entorno o situación de comunicación (creencias de los hablantes, conocimiento de sí mismos, del lenguaje que usan, y del mundo)²⁸. Así por ejemplo, cuando el profesor

²⁸ Para M^a.V. Escandell (1993) la recuperación de la información transmitida en un enunciado se lleva a cabo no sólo mediante el conocimiento completo del código lingüístico sino, también, mediante la activación de mecanismos de inferencia. El funcionamiento de este proceso inferencial consta de tres subtareas:

- 1.- Desambiguación mediante la información que ofrece la situación.
- 2.- Asignación de referentes (a qué ente concreto señala una determinada forma lingüística).
- 3.- Enriquecimiento, o especificación de referencia de las expresiones vagas.

dice a sus alumnos *¿Pero estáis hablando otra vez?*, éstos interpretan adecuadamente la intención del profesor, pues saben que:

- ☞ Es una pregunta convencional y no una prohibición convencional.
- ☞ Es una pregunta que no pretende recibir información.
- ☞ La pregunta no es adecuada a la situación del momento.
- ☞ Existe una prohibición previa de hablar desordenadamente.
- ☞ Deducen que se les está prohibiendo hablar.

El profesor de español podrá servir de ayuda para identificar aquellos elementos extralingüísticos necesarios para la correcta interpretación de los enunciados. En este sentido, tenemos que asumir que **la lengua, como instrumento de interacción social en el seno de una comunidad concreta, es transmisora de valores y cultura**. Una lengua no está constituida únicamente por un sistema de signos y sonidos, sino también por todo un conjunto de significados culturales asociados a ese sistema que ayudan a interpretar la realidad. L. Miquel y N. Sans (1993) ilustran esta idea con una serie de ejemplos:

1. *Deja, deja, esto lo pago yo.*
2. *Oye, nos podemos tutear ¿no?*
3. *Vivo en Velázquez, 34, 5ª Derecha.*
4. *¡Qué monada! Se parece mucho a ti, ¿no?*
5. *En España no se puede preguntar a la gente cuánto gana, incluso en relaciones de confianza.*
6. *Éste es Carlos, el padrino de mi hija. Es un primo segundo mío.*

Los contenidos culturales que aparecen implícitos en estos enunciados pueden ser:

- La habitual negación del pago de una consumición en un bar (1).
- Las reglas contextuales del uso del tuteo (2).
- La forma habitual de dar una dirección, que revela un modo de ordenación urbana (calle+número+piso+puerta) (3).
El registro femenino del término "monada" junto a la obligatoriedad de buscar un parecido físico de un niño con sus familiares y la cultura de la alabanza ante algo que se muestra (4).

- Determinados tabúes comunicativos (5).
- La pertinencia, al presentar a alguien, de dar un tipo de explicación que generalmente consiste en referirse a la relación que nos une con la persona que presentamos y la relevancia de algunos grados de parentesco, así como la existencia misma de la figura del "padrino" (6).

Con los ejemplos anteriores, estas autoras pretenden evidenciar de qué manera "el hecho de disponer de determinadas pautas culturales genera determinados comportamientos comunicativos y, por tanto, la elección de determinadas formas lingüísticas y no otras"²⁹.



En los siguientes diálogos, ¿qué elementos culturales pueden explicar la utilización de los exponentes que aparecen en **negrita**?

- ¿Qué ha pasado?
○ Señor, **se ha roto** el atlas.
- ¿Has hecho los deberes?
○ No, Señor, **es que** ayer estuve malo.

Con la expresión, tan habitual en nuestra cultura, de "se ha roto" estamos intentando delegar posibles responsabilidades, señalando lo inevitable del hecho por la intervención de múltiples causas con las que, en ningún caso, nosotros tenemos nada que ver. El segundo ejemplo formaría parte de esa cultura de la *excusa* que tan bien dominan nuestros alumnos y en la que lo real y lo fantástico se combinan para explicar la realidad.

²⁹ M^a V. Escandell (1995) ejemplifica esta idea con los siguientes ejemplos: "Si va usted a Polonia y, diccionario en mano, compone una frase como ¿Puede pasarme la sal?, debe saber que lo único que conseguirá es dejar completamente perplejo a su interlocutor que, interpretará su enunciado como una pregunta real... El polaco, al igual que otras lenguas eslavas, presenta serias restricciones al uso de formas interrogativas empleadas con valor que no sea el de pregunta genuina... Si un amigo polaco le dijera *Quizá iremos a cenar...* acaban de invitarle. Si en China o Vietnam, al encontrarnos con alguien, nos pregunta ¿Ha cenado usted?, no se trata de una invitación, sino de un saludo formulaico similar a ¿Qué tal?. Lo que se espera es una respuesta, algo así como *Sí, he sido tan egoísta*. El saludo chino se adapta a las diferentes situaciones: al mediodía se emplea la fórmula ¿Ha comido usted?; si el saludo es en la calle, ¿Va usted a comprar arroz?; y si uno viene de comprar se emplea ¿Ha comprado usted arroz?"

En resumen

La lengua ha de entenderse como algo más que un mero sistema lingüístico descriptible. Ha de considerarse como una actividad humana, como una conducta social, dominio de una comunidad y, en consecuencia, como una **herramienta para la comunicación** en su sentido más amplio. El objetivo de la comunicación se podrá conseguir mediante la intervención de distintos tipos de lenguaje además del verbal: los lenguajes visual, gestual y musical.

V.- ¿QUÉ ES APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA?

De lo anterior podemos tener clara la idea de que aprender una lengua es mucho más que relacionar sonidos con significados. La nueva lengua nos ha de permitir realizar las mismas funciones comunicativas que a las que damos respuesta con nuestra LM.: expresar estados de ánimo, intenciones, necesidades³⁰ ...

Cada sociedad establece unos criterios y procedimientos para regular la comunicación. Conocimientos que el niño va adquiriendo a lo largo de su vida y que el extranjero tiene que aprender para que su comunicación sea socialmente adecuada. Hymes (1971) aclara esta idea al señalar que el conocimiento que poseemos de la lengua nos proporciona datos no sólo acerca de la gramaticalidad o no de las oraciones sino, también, sobre su adecuación en función de los distintos contextos e interlocutores en que se realicen. El niño aprende cuándo tiene que hablar o cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma y cómo evaluar sus posibles logros a través de la reacción de otros.

Para referirnos a toda esa serie de conocimientos que poseemos como hablantes se emplea el término de **competencia comunicativa**, que Hymes define como:

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

En esta definición subyace la idea de entender la lengua en una doble dimensión, como competencia (conocimiento) y como habilidad (uso), pudiendo evaluar ambos componentes en virtud de los siguientes criterios:

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible.
2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles.
3. Si (y en qué grado) algo resulta apropiado (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en que se utiliza y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad.

En un intento de sistematizar y desarrollar el concepto de competencia

³⁰ Es habitual que, a lo largo del curso, el estudiante inmigrante pase por distintos estados anímicos que necesite comunicar: tristeza por la separación de la familia, inquietud por la situación laboral o legal, cansancio, malestar por enfermedad...

comunicativa, Canale & Swain (1980) propondrán que ésta se concreta en cuatro subcompetencias:

- **Competencia lingüística:** está relacionada con el dominio del código lingüístico. Se incluyen las características y reglas del lenguaje, la formación de palabras, pronunciación, etc.
- **Competencia sociolingüística:** reglas socioculturales de uso y reglas de discurso. Esta competencia se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.
- **Competencia discursiva:** es el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros.
- **Competencia estratégica:** dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para compensar fallos de comunicación o para favorecer la efectividad de la comunicación.

Las distintas subcompetencias se relacionan con otras tantas dimensiones del conocimiento de la lengua, presentes en todo acto comunicativo. Por lo tanto, cuando hablemos de la competencia comunicativa de nuestros alumnos o de la *mínima competencia comunicativa* como el objetivo que pretendemos conseguir con nuestras clases, tendremos que tener en cuenta todos los factores anteriormente presentados. Porque si bien es cierto que el objetivo comunicativo de toda interacción se consigue mediante la activación de recursos diversos (lingüísticos y no lingüísticos), no lo es menos el hecho de que el progreso efectivo en el conocimiento y uso de la LO. sólo se consigue mediante la activación de todas las subcompetencias comunicativas.

Por otra parte, el trabajo de forma global de las subcompetencias permitirá enlazar con los contenidos académicos trabajados en el grupo escolar de referencia. La comunicación no sólo es hablada, también se establece al escribir y al leer. Técnicas éstas en torno a las cuales se organizan la mayor parte de los programas de instrucción formal. Nuestros alumnos, sobre todo los más jóvenes, necesitarán conocerlas y dominarlas de acuerdo a criterios funcionales.

En este sentido, con frecuencia no sabemos muy bien cómo interpretar los problemas lingüísticos que presentan nuestros alumnos extranjeros. Pensamos que necesitan unas clases específicas de aprendizaje de

español porque son incapaces de realizar las actividades "normales" de clase o, al revés, creemos que no es necesario el refuerzo de español porque parecen entenderlo todo, aunque no hablen mucho.

En ambos casos es necesario que delimitemos muy bien las posibles dificultades y sus causas. Para ello convendría que tuviésemos en cuenta los siguientes aspectos:

- La comprensión de una lengua no está relacionada con conocimientos metalingüísticos. Es decir, se puede tener una determinada competencia comunicativa pero presentar carencias a nivel instrumental de conocimientos académicos (en algunos casos de utilización de metalenguaje). Conocer una lengua no implica saber lo que son las distintas categorías gramaticales: OD, OI, V, N, SN... Estos contenidos requieren un trabajo específico que nada tiene que ver con el aprendizaje de una segunda lengua. **Tendríamos que enlazar con los conocimientos, innatos o aprendidos, que el estudiante ya posee como usuario de una lengua.**
- El posible fracaso en las actividades de comprensión lectora no tiene por qué estar relacionado con el texto en sí, sino con la actividad a realizar. Se puede entender el sentido de los textos aunque esto no suponga que se sepa responder a las actividades propuestas. Aquí convendría tener en cuenta la relación que existe entre la redacción de las actividades y los objetivos que persiguen.
- En la comprensión lectora se producirá un evidente desfase respecto al resto de aprendices. Desfase que se puede paliar mediante la aplicación de estrategias y procedimientos variados: utilización del diccionario, deducir por el contexto, inferir...
- Cuando hablamos de competencia comunicativa de nuestros alumnos, debemos tener presente que **la comprensión es anterior a la producción.** Entendemos más de lo que somos capaces de producir porque empleamos recursos estratégicos para interpretar: gestos, situaciones, relación entre los participantes, tipo de textos...
- Para evaluar y clasificar a los estudiantes extranjeros se suele tomar como marco de referencia el nivel medio de la clase. Se corre así el riesgo de valorar más el error que el progreso individual.

- Solemos asociar nivel madurativo con conocimiento de la lengua. Clasificamos por edades y exigimos de acuerdo a los objetivos fijados para ese grupo en concreto. Al contrario, se piensa que por no poseer un determinado nivel comunicativo no se pueden realizar actividades intelectuales acordes con la edad o nivel de instrucción. Este sería el caso de alumnos, ya instruidos en su LM, a los que se les obliga a seguir métodos de alfabetización o de neolectores. Actividades que pueden vivirse como un elemento de discriminación añadido respecto a las que realiza el resto del grupo de clase. Naima, una niña marroquí de 14 años, llega a decir:

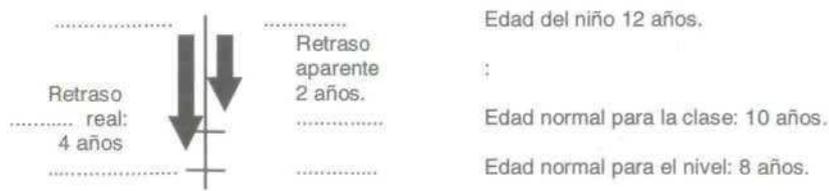
"...Yo había ido a un colegio (en Marruecos) y cuando viene aquí... ¡uff!, lo que sabía no valía... Me sentía rara..."³¹.

- Las experiencias formativas previas de nuestros alumnos no tienen por qué haberse realizado sobre los mismos planteamientos pedagógicos que nosotros aplicamos. Las actividades y tareas que proponemos en nuestras clases exigen un adiestramiento previo sobre los procedimientos para entenderlas y resolverlas.

De forma operativa existen una serie de criterios que podríamos manejar a la hora de clasificar a nuestros alumnos extranjeros y detectar sus posibles dificultades:

Edad	conocimiento de la lengua		nivel de instrucción	aptitudes/ capacidades
	comprensión	expresión		

Pese a esto conviene asumir que, en muchos casos de escolarización de niños y jóvenes inmigrantes, se producirá un evidente retraso escolar, retraso que para algunos autores se puede situar entre los dos y cuatro años y que no sólo se debe a causas lingüísticas. Xavier Piolle (1977:123) ejemplifica esta idea con el siguiente gráfico en el que se recoge el retraso escolar aparente y real de un joven de 12 años:



³¹ Tomado de Francé Mudano, A. (1998). Interesante artículo sobre la escolarización de una niña marroquí.

No obstante, el profesor que tiene alumnos inmigrantes en clase, necesita realizar unas mínimas adaptaciones curriculares que relacionen los objetivos generales establecidos para el Ciclo y nivel de referencia, con las necesidades y características personales de estos estudiantes.

Adaptaciones curriculares que no han de entenderse como un trabajo añadido para el profesor, todo lo contrario. Entendemos que al definir los objetivos y contenidos que el alumno extranjero puede ir cumpliendo, en cada momento, de acuerdo al dominio de la lengua y su nivel de instrucción, su tarea como formador se verá facilitada, ya que:

- Existe una serie de objetivos básicos a conseguir.
- Se establece una relación clara entre el trabajo a seguir con el o los *alumnos extranjeros* y *el resto de alumnos*.
- Se cuenta con criterios claros para evaluar el rendimiento académico.
- Se da una respuesta global a las necesidades formativas del estudiante.

En resumen

La lengua ha de entenderse como:

- Un instrumento de conocimiento que permite actuar sobre el mundo.
- Una herramienta que trasciende la propia lengua y que tiene como objetivo la interacción, la comunicación.
- El análisis de la lengua tiene como objetivo adquirir una competencia comunicativa. Conocer tanto los componentes lingüísticos como de uso, sociales y culturales que permitan actuar en distintas situaciones comunicativas.
- Habría que diferenciar la lengua como instrumento de comunicación de la lengua como herramienta de instrucción.

VI.- ¿CÓMO ENSEÑAR LA NUEVA LENGUA?: EL ENFOQUE COMUNICATIVO.

Durante mucho tiempo la didáctica de segundas lenguas se orientó al análisis y manipulación de estructuras lingüísticas. La lengua, como objeto de estudio en sí misma, era el elemento organizador de las distintas propuestas metodológicas.

En los años 70 se plantea un nuevo enfoque en la enseñanza de segundas lenguas, el enfoque comunicativo. En la elaboración de esta propuesta se partirá de los estudios realizados en el campo de la psicología cognitiva, de la adquisición de lenguas, de la pedagogía y de la propia lingüística, en concreto de la pragmática.

Los principios nucleares de esta nueva propuesta son:

- Asumir que el aprendizaje de una lengua es un proceso de construcción creativa.
- Convertir al estudiante en el elemento central en torno al cual se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocimiento de la lengua como un instrumento de comunicación, de interacción social.

En el enfoque comunicativo se entiende que la lengua se aprende usándola en situaciones de comunicación concretas, con unos determinados interlocutores y para unas finalidades precisas. El niño, cuando aprende a hablar, lo hace para comunicarse con su entorno cercano, para satisfacer necesidades básicas, e incluso cuando lo hace con personajes imaginarios, está usando la lengua con un fin específico, en este caso lúdico.

Aprender una nueva lengua será básicamente un proceso similar al seguido por el niño en cuanto a la finalidad, al **para qué**. Necesitamos la nueva lengua para múltiples fines: aprobar un examen, realizar operaciones comerciales, entender canciones, viajar... En función de estos fines definimos lo que queremos aprender y cómo lo queremos hacer.

La prioridad del enfoque comunicativo estará en **detectar las necesidades e intereses de los estudiantes**, subordinando toda la actividad educativa a la consecución de tales objetivos.

Nuestros alumnos inmigrantes necesitarán aprender español básicamente para **poder comunicarse en la lengua de la sociedad de acogida**. Cuando hablamos de comunicación lo hacemos en el sentido más amplio del término, incluyendo la relación en y con el entorno social.

Este objetivo general se tiene que concretar de acuerdo a las necesidades

específicas que puedan plantear los diferentes grupos de edad. Así, los niños y adolescentes necesitarán comunicarse en español en ámbitos tan específicos como pueden ser: el educativo, el lúdico y el social. En cada uno de estos ámbitos se podrán identificar toda una serie de **situaciones** concretas a ellos asociados:

ÁMBITO	SITUACIONES
Educativo	- La clase. - El comedor. - La biblioteca. - El recreo -
Lúdico	- Los juegos. - Las fiestas. - La música. - La televisión. - ...
Social	- Las compras. - El grupo de amigos. - ...

Los adultos, al contrario, necesitarán el español para dar respuesta a otro tipo de necesidades básicas de subsistencia y relación en el plano laboral, familiar, sanitario, jurídico y social. Estas necesidades darán lugar, también, a un conjunto de situaciones concretas: búsqueda de trabajo, de vivienda, el colegio de los niños, la atención médica...

Noyau (1976) recoge las siguientes situaciones de comunicación para adultos inmigrantes en Francia:

SITUACIONES DE COMUNICACIÓN EN FRANCÉS DE LOS TRABAJADORES MIGRANTES.		
1.- LA LLEGADA orientación primera, encontrar hotel, reunirse con parientes o amigos en una dirección.	R	O
2.- ORIENTARSE EN LA CIUDAD. pedir información a transeúntes (las calles, los transportes)	E	<u>Q</u> +G
3.- EL ALOJAMIENTO. buscar un alojamiento.	E	O
relación con el propietario.	E	O
relación con los vecinos.	E	O
4.- EL TRABAJO buscar un trabajo	E	O
las condiciones de trabajo.	R	O
las medidas de seguridad en el trabajo	R	O
la defensa del empleo (puesto de trabajo, horas suplementarias, primas, salario, papeles)	E	<u>Q</u> +G
participación en la actividad sindical.	R	<u>Q</u> +G
relación con los compañeros de trabajo.	E	O
...

5.- PROMOCIÓN EN EL TRABAJO. formación para acceder a un empleo más cualificado y remunerado	*** E	*** O+G
6.- DEFENSA DE SUS DERECHOS. los "papeles" (residencia, permiso de trabajo) gestiones para traer a la familia. indemnizaciones por desempleo, accidente.	E E E	O+G O O+G
7.- LA SALUD. relaciones con los médicos, los dispensarios, los hospitales, con la Seguridad social	E E	O O+G
8.- LA VIDA COTIDIANA. las compras. el correo.	E E	O O+G
9.- RELACIONES PERSONALES CON LOS FRANCESES. amistosas. manifestaciones de racismo o xenofobia.	E R	O O

Columna 2 R/E: modo de participación del trabajador migrante en la comunicación.

R: receptor.

E: emisor.

Columna 3 O/G:

O: canal oral.

G: canal gráfico.

O+G. O+G : canal oral y gráfico con predominancia de uno (_)

(traducción libre)

Una vez establecidas las posibles situaciones en las que se necesitará la lengua, tendríamos que preguntarnos **qué** se necesitará hacer o decir y **para qué**. Pensemos, por ejemplo, en un estudiante que en la clase de matemáticas no ha entendido bien el desarrollo de un problema. Necesitará decir algo parecido a *¿Puedes repetirlo? No he entendido bien cómo se hace*, si quiere que se le repita algo o que se le aclare. Las intenciones con las que se usa la lengua en situaciones concretas son lo que en enseñanza de segundas lenguas se denominan **funciones comunicativas**. Las expresiones que se utilizan para desarrollar esas funciones son los **exponentes funcionales**. Los temas y léxico utilizados, referidos a objetos, cualidades..., constituyen las **nociones funcionales**.

A modo de ejemplo veamos cómo Encina Alonso (1997: 71-72) relaciona exponentes funcionales con estructuras gramaticales y funciones:

Exponentes funcionales:

- ¡Hola!
- ¿Fuiste ayer por el cine?
- ¿Y te gustó la película?
- ¿Quieres ver otra "peli" esta noche?
- ¡Hola!
- Sí, a las diez.
- Sí, mucho más de lo que me esperaba.
- No, lo siento, esta noche tengo que trabajar.

Estructuras gramaticales:

- ⇒ Fórmula de saludo.
- ⇒ Pretérito indefinido irregular del verbo ir.
- ⇒ Pretérito indefinido del verbo pronominal gustar.
- ⇒ Querer + infinitivo.
- ⇒ Fórmula de saludo.
- ⇒ Las horas.
- ⇒ Pretérito imperfecto y Comparativo de superioridad.
- ⇒ Tener que + infinitivo.

Funciones:

- ⇒ Saludar.
- ⇒ Preguntar por la realización de una acción en el pasado.
- ⇒ Preguntar sobre la valoración de la acción.
- ⇒ Sugerir.
- ⇒ Saludar.
- ⇒ Confirmar esa realización y dar información de la hora en la que se realizó.
- ⇒ Dar una valoración positiva y comparar con las expectativas.
- ⇒ Rechazar la sugerencia, disculparse y excusarse.



Relaciona los enunciados de la derecha con la función que realizan.

- Pues a mí me gusta mucho la paella.
- No, mañana no puedo, tengo gimnasia.
- ¿Qué te parece si quedamos el viernes?
- ¿Tienen cuentos de Bola de Dragón?
- Tengo tres hermanos y dos hermanas.
- Yo no he sido, si yo no estaba aquí.
- ¿Me dejas los "rotus"?
- ⇒ Protestar y ofrecer aclaraciones.
- ⇒ Ofrecer informaciones personales.
- ⇒ Pedir objetos.
- ⇒ Manifestar opiniones.
- ⇒ Preguntar por la existencia de productos.

¿Cómo se pueden conjugar todos estos componentes para elaborar una programación de enseñanza de español como segunda lengua?³²:

1.- En primer lugar, habría que definir las situaciones comunicativas más habituales con las que el estudiante se puede encontrar. A modo de ejemplo presentamos algunas de las que se recogen en cuatro manuales existentes en el mercado:

Entre amigos (niños)	Pasacalle (niños)	Intercambio 1 (jóvenes, adultos)	Ele (jóvenes y adultos)
• Los amigos.	• Familia y amigos.	• Tú y la lengua española	• Información personal
• Juegos y deportes.	• Mi colegio.	• Tú y la información personal.	• Mi familia
• El colegio.	• Mi casa.	• Tú y los objetos.	• Mi pueblo o mi ciudad
• La calle.	• Mi cuerpo.	• Tú y la valoración de la realidad.	• Mi casa y mi habitación

La situación nos servirá como marco de referencia para establecer la selección de funciones y exponentes adecuados.



Vamos a intentar pensar en qué situaciones y sobre qué temas nuestros alumnos necesitarán hablar en español.



Escuela:



Casa:



Calle:



Juegos y relaciones con amigos.



Aficiones: televisión...



Viajes, vacaciones y nuevas experiencias.



Sentimientos:

2.- Una vez precisadas las distintas situaciones, convendría que tuviésemos en cuenta quién o quiénes hablan o escriben, dónde, cuándo, de qué, cómo y para qué. Es decir, tendríamos que analizar:

³² Tanto para el profesor de compensatoria como para el que tenga algunos alumnos extranjeros en clase.

- Los interlocutores: cercanía o distancia entre ellos, relaciones que se establecen, conocidos o desconocidos...
- El contexto de la situación: el tiempo y el espacio.
- El tema o temas de la interacción.
- El canal: cara a cara, telefónica, escrita...
- Las intenciones comunicativas: qué se quiere decir o transmitir.



Intenta completar el siguiente cuadro atendiendo a los criterios sobre la forma, destinatarios y contenido de las interacciones comunicativas.

	En qué situaciones hablará el estudiante.	
	La escuela o el instituto	La calle
¿Con quién?		
¿Dónde?		
¿Cuándo?		
¿De qué?		
¿Cómo?		
¿Para qué?		

3.- Seleccionar funciones en virtud de distintos criterios:

- Necesidad inmediata.
- Utilidad.
- Rentabilidad.
- Grado de dificultad.
- ...



De la siguiente lista de funciones, selecciona diez de ellas para trabajar con tus estudiantes durante el primer trimestre del curso. Justifica tu selección.

1. Dar y pedir información sobre uno mismo y los demás.
2. Expresar acuerdo y desacuerdo.
3. Referirse a acciones y situaciones del pasado.
4. Pedir, conceder y denegar permiso.
5. Expresión de gusto, agrado.
6. Expresión de esperanza.
7. Expresión de lástima.
8. Disculparse/pedir perdón.
9. Pedir y dar instrucciones.

10. Expresión de indiferencia.
11. Sugerir actividades.
12. Aconsejar hacer algo.
13. Expresar y pedir opiniones sobre alguien o algo.
14. Expresar y preguntar por sensaciones físicas y dolor.
15. Invitar y ofrecer algo, aceptar y rechazar invitaciones y ofrecimientos.
16. Ofrecer y pedir ayuda, aceptarla y rechazarla.
17. Señalar que no se entiende.
18. Solicitar la repetición de lo dicho.
19. Solicitar que se escriba algo y deletrear.
20. Pedir a alguien que hable más despacio o más alto.

Todas las funciones aquí recogidas son necesarias para que nuestros alumnos extranjeros puedan interactuar con un cierto grado de éxito. Sin embargo, algunas como las cinco últimas le dotarán de una mayor autonomía en las relaciones tanto con sus iguales como con el profesor u otros adultos.

4.- Definidas las funciones hay que precisar las nociones (temas) que se van a trabajar. Es aquí donde tenemos que volver a definir más claramente las características de nuestro alumnado, sus verdaderas necesidades comunicativas y diversos aspectos de su vida cotidiana. Por ejemplo, en la función de pedir información sobre la ubicación de lugares y servicios se trabajará un léxico relacionado con los lugares a los que habitualmente necesiten acudir los estudiantes. Si se presentase otros más alejados de su realidad inmediata, las entradas léxicas podrían resultar inútiles e incluso irritantes para el estudiante. Dependiendo de la localidad de residencia, se podrá necesitar preguntar por el supermercado, la tienda o el mercadillo semanal, con menos frecuencia, por lugares como el campo de golf, las discotecas de moda o las salas de exposiciones.



Pensando en tus estudiantes, ¿qué temas y léxico plantearías para desarrollar la función de pedir la cantidad deseada de un producto?

.....
.....		

Para realizar el ejercicio anterior, tendríamos que tener en cuenta, entre otros:

- ↳ Edad de nuestros estudiantes.
- ↳ Hábitos de consumo: compra en grandes superficies y supermercados, pequeñas tiendas, tiendas españolas o de sus países...
- ↳ Productos que se adquieren: verduras, productos de sus países, pescado fresco, carne sólo en tiendas admitidas por sus religiones...
- ↳ Forma de pago: al contado, con tarjeta.

5. Seleccionar exponentes funcionales y actividades que ayuden a trabajar las funciones. De forma práctica pensamos que ésta es una labor que nos puede llegar a superar. Existen recopilaciones a las que nos podemos remitir, centrándose, así, nuestra labor en seleccionar aquellas que consideremos más adecuadas.

Documentos básicos de consulta para el español pueden ser *Un Nivel Umbral*, (Slagter, 1979) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994).

Llegados a este punto es necesario que nos detengamos a reflexionar en torno a dos aspectos importantes en el enfoque comunicativo: el contacto del estudiante con la nueva lengua y la relación que pueda establecerse entre estructuras gramaticales y funciones.

El contacto con la nueva lengua permite que se activen los mecanismos cognitivos que contribuirán a la construcción del nuevo sistema lingüístico. Ahora bien, para que este contacto sea efectivo, ha de realizarse sobre la base de unas entradas lingüísticas *-input-* comprensibles y significativas. No basta con exponer al aprendiz a LO., ya que no se puede analizar aquello que no se entiende.

Si el objetivo es que nuestros alumnos alcancen una auténtica competencia comunicativa, es necesario que ese input comprensible sea, al mismo tiempo, real, para permitir el análisis de contenidos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos. Las muestras de lengua simplificadas (lenguaje de las madres, de los profesores de idiomas, del habla para extranjeros...) limitan las posibilidades de análisis de la LO., produciendo, en el caso de los extranjeros, un lenguaje no nativo también simplificado.

En este sentido, los esfuerzos de los autores de materiales *comunicativos* se encaminan a proporcionar muestras de lengua lo más reales y variadas posible.



Lee los siguientes diálogos y piensa en cuál elegirías para trabajar con tus alumnos. ¿Por qué?

María: Hola, Isabel.

Isabel: Buenas tardes, María. ¿Qué vamos a hacer?

María: Vamos a estudiar un par de lecciones.

Isabel: ¿Tú a qué hora te despiertas cada día?

María: Me despierto temprano y me levanto a las ocho. Pero no estudio por las mañanas.

Isabel: ¿Todos los días te levantas a las ocho?

María: No, algunos no me levanto hasta las ocho y media.

Isabel: Yo me despierto y me levanto antes que tú, pero mi padre se levanta y se ducha antes que yo.

María: Entonces, ¿cuándo estudias las lecciones?

Isabel: Ahora por la tarde y por la noche.

María: Yo por las mañanas tardo mucho tiempo en maquillarme y peinarme.

Isabel: Lo mismo me ocurre a mí.

Módulos de español para extranjeros.

(Viendo unas fotos)

● ¿Es tu madre?

○ Sí.

● Es muy guapa...

Y éste es tu padre, ¿no?

○ Sí.

● ¿Cuántos hermanos tienes?

○ Tres: dos hermanos y una hermana.

● ¿Y ésta quién es?

○ Es Susana, la mujer de mi hermano.

● ¿Tienen hijos?

○ Sí, una niña de dos años, preciosa.

● ¿Es tu casa?

○ Sí, ¿te gusta?

Ramos Pérez, A. Fórmula 1

El segundo de los aspectos arriba citados, la relación entre gramática y funciones, ha constituido durante mucho tiempo uno de los aspectos más criticados de los enfoques comunicativos. Si los modelos tradicionales de enseñanza de lenguas centraban su labor en el análisis y estudio de la lengua, el enfoque comunicativo, al primar la comunicación y los actos a ella asociados, parecía obviar esa dimensión. Nada más lejos de la realidad, pues en la mayoría de las propuestas comunicativas se conjuga el análisis del sistema lingüístico (las formas) con el uso de la lengua.

En los manuales, comunicativos, de enseñanza de español podemos distinguir dos claras orientaciones en el trabajo de la gramática. Por una

parte están los modelos que presentan conceptualizaciones gramaticales junto a elementos socioculturales. Por otra, la más novedosa, plantea un trabajo gramatical de tipo inferencial. Es el propio estudiante el que llega a las conceptualizaciones gramaticales después de analizar el input lingüístico y con unas mínimas ayudas por parte del profesor.

En ambos modelos se acerca al estudiante al análisis de la lengua en uso superando las limitaciones que representa disponer de fórmulas y exponentes funcionales como únicos recursos comunicativos.

Ejemplos de ambos modelos pueden ser:

A) Ante la función de realizar y aceptar o rechazar invitaciones, se puede plantear un primer exponente del tipo:

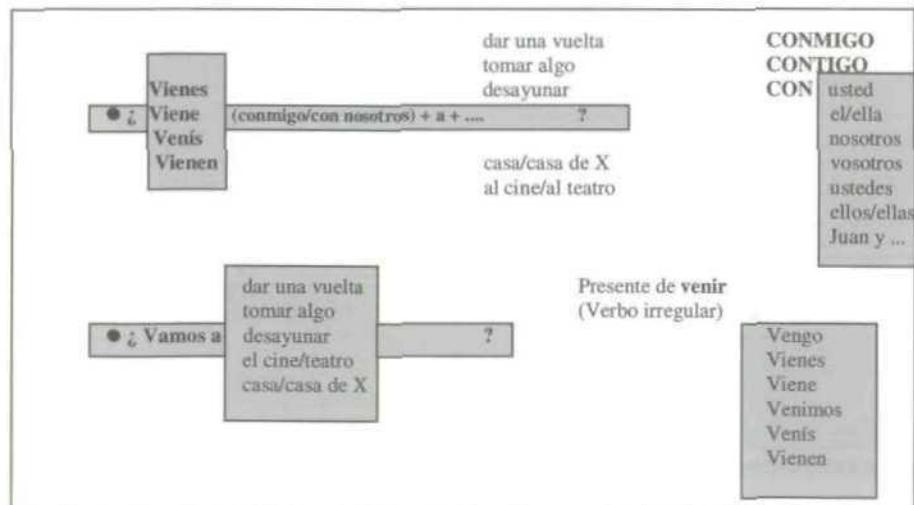
- ¿Quieres tomar algo?
- Sí, gracias.
- No, gracias, no me apetece.

Esta función se puede ir completando, progresivamente con elementos del tipo:

<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Te gustaría ● ¿Quieres 	venir ir a/al	cine? teatro? mi casa? pasear? bailar?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sí, estupendo ○ Me parece una buena idea. ○ Sí, gracias.
--	------------------	--	--

Antena 1

Un paso más en el análisis de las distintas formas podría ser:



Para aceptar la invitación.

Si, perfecto.
Vale. De acuerdo.

Para rechazar la invitación.

No, lo siento, no puedo. Es que

estoy ocupado/a
tengo un compromiso/una cita/...
tengo que estudiar/volver a casa/...
tengo mucho que hacer.
.....

Es que ... sirve siempre para introducir una justificación.

Intercambio 1.

B) Un modelo simple de inferencia es el que se plantea en el siguiente ejercicio:

a) Observa los dibujos y lee las frases. ¿Las entiendes?
(Dos personajes expresan sus gustos y aficiones)

- Me gusta el fútbol.
- Me gusta ir al cine.
- Me gustan las motos.
- No me gusta el tenis.
- No me gusta ver la televisión.
- No me gustan los ordenadores.

b) Comenta con tu compañero por qué unas veces se dice gusta y otras gustan. Díselo al profesor. ¿Qué diferencias hay con tu lengua?

Ele.

Este tipo de conceptualizaciones gramaticales y análisis lingüísticos sólo se podrían aplicar con alumnos de un determinado nivel de instrucción. Sería ilógico que pretendiésemos seguir estos procedimientos con alumnos analfabetos en su lengua materna o con una irregular escolarización. Por otra parte, las características psicocognitivas de los niños también hacen inviable la utilización de estos recursos.

6.- Plantear una secuenciación de actividades comunicativas que vayan desde una producción más controlada a otra más libre. Siguiendo a Littlewood, desde un trabajo precomunicativo a una comunicación auténtica.

Veamos cómo se plantea esta secuenciación de actividades en uno de los manuales de español:

Tras un primer texto en el que uno de los habitantes de una casa, que aparece reflejada en un dibujo, describe las cosas que hace al cabo del día, se plantean las siguientes actividades.

2. Y tú, ¿a qué hora haces esas cosas normalmente?. Escríbelo. Fíjate en el texto de la actividad 1.

Me levanto a las...

3. Escucha y repite lo que oigas si es verdadero. Si es falso, no digas nada.

5. En grupos de cuatro. Habla con tus compañeros y pregúntales a qué hora hacen habitualmente estas cosas.

Anótalo.

Tú

Levantarse			
Desayunar			
Empezar (a trabajar/las clases)			

● ¿A qué hora te levantas?

○ A las... (de la). ¿Y tú?

.....

7. a) En grupos de tres. ¿Qué creéis que hacen en un día normal los otros vecinos de la Rosaleda, 6 (la casa que aparece al comienzo de la unidad)?

Ejemplo: Yo creo que el señor Andrés no trabaja.

Se levanta...

b) Decídselo a la clase. ¿Están de acuerdo con vosotros?

8. Observa este dibujo y lee el texto. Tu profesor tiene la información que falta. Pídesela y rellena los espacios en blanco.

9. Fíjate en el esquema anterior y escribe sobre un personaje imaginario. Pregunta a tu compañero por su personaje. ¿Es más raro que el tuyo?

10. En grupos de seis. Elige una de estas personas (se les muestran ocho fotos) y piensa qué hacen todos los días y a qué hora. Luego díselo a tus compañeros. ¿Saben quien es?

11. Lee este chiste. En parejas, responded a las preguntas:

- ¿Dónde trabaja este señor?

- ¿Qué profesión tiene?

- ¿Qué hora crees que es? ¿Por qué?

- ¿Qué quiere expresar el autor de este chiste?

Ele.

El autor ha establecido una clara secuenciación en los ejercicios de acuerdo a los recursos comunicativos de los que el alumno puede disponer. Así, propone algunos (2,3,5,7) con posibles modelos a utilizar, y otros (el resto) en donde la comunicación se va a establecer a partir de los propios recursos del alumno. Por otra parte, existe una gradación también en cuanto a la forma de la comunicación, de más guiada, más limitada aunque con un cierto grado de impredecibilidad, a más espontánea, impredecible en sus resultados y con negociación de significados por los interlocutores.

1. ¿CÓMO PROGRAMAR LAS CLASES DE ESPAÑOL LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA?

Asumiendo los condicionantes y limitaciones de nuestra práctica diaria, pensamos que lo más útil para organizar un programa de enseñanza de español sería que realizásemos adaptaciones de los materiales disponibles en el mercado. Adaptaciones que tendrán por objeto relacionar los contenidos planteados en los manuales con las necesidades comunicativas de nuestros estudiantes, suprimiendo todo aquello que no tenga una vinculación directa con sus características específicas. Por ejemplo, es presumible que no interactuarán en hoteles, en una terraza de moda, en un gimnasio, en clases de flamenco..., temas que aparecen en algunos manuales de español lengua extranjera para adultos.

L. Miquel (1994) señala que estas adaptaciones también consistirán en eliminar, tanto de los materiales como de las actividades, todas aquellas propuestas que:

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

A éstas se podrían añadir, además, aquellas que:

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



Analiza los siguientes ejercicios teniendo en cuenta los aspectos anteriormente señalados. Todos ellos proceden de libros que no están pensados para inmigrantes.



Escucha estas preguntas personales y contesta con la verdad:

¿Tiene usted coche?

- ¿Tiene usted televisión?
- ¿Tiene usted casa?
- ¿Tiene usted dinero?
- ¿Tiene usted cámara de vídeo?
- ¿Tiene usted teléfono?

☞ Una con flechas:

- | | |
|---|--|
| <p>A. Todo está dicho; pero las cosas, cada vez son sinceras son nuevas.</p> <p>B. No es el comercio lo primero que existió, sino la amistad.</p> <p>C. Los mundos nuevos deben ser vividos antes de ser explicados.</p> | <p>1. Proverbio recogido por la que tradición cubana.</p> <p>2. Alejo Carpentier.</p> <p>3. José Martí.</p> |
|---|--|

☞ Enseña cómo es tu casa a partir de un plano de la misma que elabores.

☞ Elige lo que quieres comer en este restaurante:

Restaurante "La selecta"

	PTAS.		PTAS.
Entremeses	200.	Cerdo	250.
Ensalada	100.	Cordero	250.
Tortilla	150.	Ternera	300
Gambas	400.	Pollo	200.

☞ Piensa a cuál de estos lugares te gustaría viajar y por qué. Coméntaselo a tu compañero y averigua sus preferencias.



☞ Ayer se cometió un crimen después de clase. Escriba una lista de las actividades que realizó después de esa

hora. Entregue su lista al comisario que va a poner a prueba su memoria y la consistencia de su coartada.

¿Qué hiciste ayer después de la clase de Español?



Siguiendo las reflexiones propuestas por esta autora, no creemos que sea conveniente que el profesor se plantee la elaboración de materiales específicos. Esta es una labor que por su complejidad excede en gran medida nuestras posibilidades. Sin embargo, si podemos y tenemos que **programar**, determinando los objetivos comunicativos (funciones, nociones) que sean adecuados a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Los materiales a los que podemos acceder nos pueden proporcionar muestras de lenguas auténticas, ilustraciones, ejercicios, explicaciones gramaticales y socioculturales... que, una vez adaptados, podemos trabajar *con nuestros alumnos*.

Para L. Miquel (1995) la utilización de materiales publicados ofrece una serie de ventajas:

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

A título de ejemplo proponemos una posible secuenciación de contenidos conceptuales vinculados a la experiencia e intereses de los niños de 8 a 12 años. Esta propuesta puede servir de base de trabajo al profesor del aula de compensatoria y de orientación para el profesor con niños inmigrantes en clase.

SITUACIÓN	FUNCIONES	EXONENTES FUNCIONALES	NOCIONES
- Yo/tú. Hacemos amigos.	Saludar/Despedirse Presentarse Preguntar/decir nombre. Preguntar/decir nacionalidad.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¡Hola!+(Buenos días,... etc.). ● Adíos + (Buenos días, ...) o (Nombre). ● Soy + Nombre. ○ ¿Cómo te llamas? ● (Me llamo) + Nombre. ¿Y tú? ○ (Me llamo) + Nombre. ○ ¿De dónde eres? ● Soy de + país. ● Soy + nacionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saludos: ¡Hola! Buenos días. Buenas tardes. Buenas noches. - Despedidas: Adíos. - Adíos + Nombre. - Nombres de países. - Nombre de nacionalidades (las de los alumnos del aula).
- En clase	<ul style="list-style-type: none"> - Llamar la atención. - Pedir permiso. - Expresar necesidad. - Preguntar por el nombre de las cosas en la L2. - Pedir que se deletree/deletrear. - Entender y ejecutar ordenes e indicaciones. - Recursos para controlar la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por favor, + nombre. - Profesor/"profe" Señorita/ "seño" Nombre + ¿puedo levantarme/salir/ir al baño...? - Necesito + un/una+ nombre de objeto/ acción (beber, ir al baño...) - ¿Cómo se llama esto (señalando el objeto) en español? - ¿Cómo se dice ("merci") en español? - ¿Cómo se escribe? - Siéntate / levántate/ estáte quieto / cállate /abre el libro/ cierra el libro/ ven aquí/ señala /mira / escucha/dibuja/pinta/habla/escríbe / juega /etc. ● ¿Puede/es repetir, por favor? ● Más alto, por favor. ● Más despacio, por favor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de espacios del colegio: baño, patio, comedor... etc. -Objetos de la clase: libro, lápices, cuaderno...etc. - Alfabeto. - Nombre de acciones: beber, ir, salir, sentarse, levantarse, etc.
- Yo/Tú. Damos nuestros datos personales.	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar y decir la edad. - Preguntar y decir la dirección y el teléfono. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre + ¿Cuántos años tienes? ● (Tengo) + n^o + (años). ¿Y tú? ○ (Tengo) + n^o. ○ ¿Dónde vives? ● En + ciudad/pueblo/barrio. ● En la + calle/plaza/ paseo...+ nombre + n^o+ piso. ○ ¿Tienes teléfono? ● Sí, el + n^o ● No, no tengo. 	<ul style="list-style-type: none"> Formas verbales: tengo, tienes, vivo, vives. - Léxico referido a los números (1 al 20). - Léxico referido a las estructuras: calle, plaza, avenida, paseo. - Ordinales del 1 al 10. - Disposición de los números de teléfono en España.

<p>- Mi/tu familia, amigos.</p>	<p>- Presentar a alguien.</p> <p>- Preguntar/responder acerca de la identidad de alguien.</p> <p>- Preguntar/responder acerca de datos de otros.</p>	<p>Nombre + este/esta + es + nombre.</p> <p>○ ¿Quién es éste/ésta? ● (Es) mi + madre, etc.</p> <p>○ ¿Cómo se llama tu + padre, etc.? ● Se llama + nombre, ● Nombre.</p> <p>○ ¿Cuántos años tiene tu + padre, etc.? ● Tiene + años,</p> <p>○ ¿A qué se dedica tu + padre, etc.? / ¿Qué hace tu + padre, etc.? ● Es + nombre de la profesión. ● Trabaja en + lugar de trabajo. ● Está en paro. ● Está jubilado/a.</p>	<p>- Pronombres demostrativos éste/ésta/éstos.</p> <p>- Determinantes posesivos: mi, tu ...</p> <p>- Vocabulario de la familia.</p> <p>- Formas verbales: es, se llama, tiene, se dedica, trabaja, está.</p> <p>- Nº del 20 al 100.</p> <p>- Profesiones.</p> <p>- Nombre de los lugares de trabajo.</p>
<p>- Los demás.</p>	<p>- Describir a una persona.</p> <p>- Dar la opinión acerca de una persona.</p>	<p>○ ¿Cómo es + nombre/ tu (padre,... etc.)? ● Es + adjetivo. ● Tiene (los ojos/el pelo...) + adjetivo. ● Lleva +(gafas/barba/bigote).</p> <p>● Es + adjetivo/ Es muy + adjetivo.</p>	<p>Adjetivos masculinos y femeninos: alto, bajo, rubio, moreno, gordo, delgado, pelo corto/ largo, joven, viejo, guapo, feo, simpático, antipático.</p> <p>- Colores: marrón, negro, azul, verde.</p> <p>- Formas verbales: lleva.</p>
<p>- La casa donde vivimos.</p>	<p>- Pedir/dar información sobre la casa, muebles (tamaño, forma).</p> <p>- Expresar cantidad.</p> <p>- Localizar objetos/personas en el espacio/Situar las piezas de la casa.</p> <p>- Describir una habitación.</p>	<p>○ ¿Cómo es tu casa/habitación, etc.? ● (Es) Pequeña/grande. ○ ¿Cuántos/ cuántas + nombre + tiene? ● (Tiene) Número.</p> <p>○ ¿Dónde está/están + nombre? ● (Está/están/ + preposición + nombre.</p> <p>○ ¿Qué hay en + nombre? ● Hay + art. indet. + nombre.</p>	<p>- Adjetivos: grande, pequeño/a, cuadrado/a, rectangular, redondo/a, colores, bonito/a, feo/a.</p> <p>- Habitaciones de la casa. Muebles más usuales.</p> <p>- Delante, detrás, entre, debajo, en, encima, dentro de, al lado, a la derecha, a la izquierda.</p> <p>- Formas verbales: Hay. Art. indeterminado un/una /unos/unas.</p>

<p>- Mi/tu cuerpo.</p>	<p>- Identificar las distintas partes del cuerpo. - Expresar dolor. - Preguntar a alguien cómo se sienta/decir cómo se siente uno mismo. - Referirse a lo que les sucede a los demás.</p>	<p>○ ¿Qué te pasa? ● Me duele/duelen + nombre. ● Estoy + adjetivo. ● Tengo + nombre. ○ ¿Qué le pasa a + Nombre? ● Está + adjetivo. ● Tiene + nombre. ● Le duele/e duelen + nombre.</p>	<p>- Partes del cuerpo. - Formas verbales: estoy/estás/está + adjetivo (cansado/a, malo/a enfadado/a, contento/a, nervioso/a, enfermo/a, triste) - Formas verbales: Tengo/tienes/tiene + sustantivo (calor, sueño, sed, frío, hambre, fiebre, miedo, tos). - Formas verbales: Me duele+sustantivo singular. Me duelen + sustantivo plural.</p>
<p>- Las prendas de vestir.</p>	<p>- Identificar las prendas de vestir. - Describir la ropa que llevan ellos u otras personas. - Describir el tiempo atmosférico y conocer las estaciones del año relacionándolo con la ropa.</p>	<p>○ ¿Qué llevas/lleva puesto + Nombre? ● (Llevo/lleva) un/una + sustantivo. ○ ¿De qué color es/son tu/tus su/sus? ● (Mi/mis/su/sus) + Es/son + color. ○ En verano / etc. + hace + frío/etc. ○ Llueve/nieva. ○ ¿Qué llevamos en + estación del año? ○ ¿Qué llevamos cuando hace + frío/calor?</p>	<p>Las prendas de vestir. - Posesivos mi, mis, tu, tus, su, sus. - Estaciones del año. - Vocabulario del clima. - Formas verbales: llevo, llevas, lleva, llevamos, llueve, nieva, hace.</p>
<p>Nuestros juegos/deportes y diversiones favoritas.</p>	<p>- Hacer sugerencias. - Aceptar/ Rechazar sugerencias. - Preguntar/expresar lo que saben/no saben hacer. - Manifiestar gustos y preferencias sobre juegos.</p>	<p>○ ¿Juegas? /¿Jugamos?/ ¿Quieres jugar a+ nombre? ● (Sí) Vale. ● No, no me apetece. ○ (Nombre) + sabes + verbo? ● Sí. (Sí sé +verbo) ● No, no sé (+verbo) ○ ¿Te gusta/n + nombre/verbo? ● Sí, me gusta/n mucho. ● No, no me gusta nada.</p>	<p>- Vocabulario propio de los juegos y deportes. - Adverbios mucho, nada. - Formas verbales: juego/juegas/jugamos/ quieres/sabes/ sé/ sabéis/ sabemos/ te gusta/n/ me gusta/n. - Nombres de acciones: montar en bici, nadar, jugar al (fútbol, baloncesto, parchís, etc.).</p>

<p>- El cumpleaños.</p>	<p>- Identificar la fecha y los meses del año.</p> <p>- Preguntar por/decir la fecha del cumpleaños.</p> <p>- Felicitar.</p> <p>- Ofrecer.</p> <p>- Aceptar/rechazar ofrecimientos.</p> <p>- Reaccionar ante un regalo</p>	<p>○ ¿Qué día es hoy?</p> <p>● (Día de la semana).</p> <p>○ ¿A cuánto estamos?</p> <p>● A + número.</p> <p>○ ¿Cuándo es tu cumpleaños?</p> <p>● Mi cumpleaños es el + día + de + mes.</p> <p>● En + mes.</p> <p>○ ¿Cuántos años cumples?</p> <p>● (Cumpleo) + número.</p> <p>○ ¡Felicidades! ¡Feliz cumpleaños!</p> <p>○ ¿Quieres + nombre/verbo?</p> <p>● Sí, gracias.</p> <p>● No, no me apetece.</p> <p>○ ¡Qué bonito! Muchas gracias (+ nombre).</p>	<p>- Meses del año, días de la semana.</p> <p>- Formas verbales: estamos, cumplo, cumples.</p> <p>- Vocabulario específico del cumpleaños (cosas que se comen/beben, etc.)</p> <p>⇒ Usos culturales: abrir los regalos, cantar el "cumpleaños feliz"/ "Feliz, feliz en tu día...", tirar de las orejas.</p>
<p>- Los animales</p>	<p>- Identificar a los animales.</p> <p>- Describir el hábitat y las costumbres.</p> <p>- Describir tamaño, partes del cuerpo, color.</p> <p>- Expresar gustos y preferencias y preguntar por los de los demás.</p>	<p>○ ¿Dónde vive/n + determinante + nombre?</p> <p>● (Vive/n) En + nombre.</p> <p>○ ¿Qué come/n + determinante + nombre?</p> <p>● Come/n + nombre.</p> <p>○ ¿Cuál es tu animal preferido?</p> <p>● El/la + nombre.</p> <p>● Mi animal preferido es + nombre.</p>	<p>- Animales de la granja y del zoo.</p> <p>- Partes del cuerpo de los animales.</p> <p>- Lugares donde viven los animales.</p> <p>- Hábitos alimenticios.</p>
<p>- Lo que hacen los niños durante el día.</p>	<p>- Preguntar/expresar la hora.</p> <p>- Hablar de las costumbres y hábitos cotidianos.</p> <p>- Expresar la hora en que se suelen hacer las actividades anteriores.</p>	<p>○ ¿Qué hora es?</p> <p>● Es la <i>una</i>.</p> <p>● Son las + número.</p> <p>○ ¿Qué haces/hace por la mañana/tarde/noche?</p> <p>● (Por la mañana/ tarde/noche) + verbo/verbo + nombre</p> <p>○ ¿A qué hora + verbo?</p> <p>● (Verbo) A la <i>una</i>.</p> <p>● (Verbo) A las +número.</p>	<p>- Las horas.</p> <p>- Fracciones: <i>y cuarto, menos cuarto, y media.</i></p> <p>- Partes del día: <i>por la mañana, por la tarde, por la noche.</i></p> <p>- Verbos de acciones cotidianas: <i>levantarse, acostarse, desayunar, cenar, comer, volver, ir, ver, jugar, dormirse, etc.</i></p>

<p>- Lo que les gusta comer/beber.</p>	<p>- Identificar alimentos. - Expresar necesidad acerca de los alimentos.</p> <p>- Ofrecer/rechazar alimentos.</p> <p>- Pedir alimentos y bebidas.</p> <p>- Preguntar e informar sobre gustos y preferencias acerca de alimentos y bebidas.</p>	<p><input type="radio"/> Tengo (mucho/mucha) hambre/sed. <input type="radio"/> ¿Quieres un/una + nombre alimento/ bebida?</p> <p>● Sí, gracias. ● Sí, por favor. ● Sí, vale. ● No, gracias.</p> <p><input type="radio"/> ¿Me das/a (un/una) (poco de) + nombre, por favor? <input type="radio"/> ¿Te gusta/n + artic. + nombre?</p> <p>● Sí, + un poco/bastante/mucho. ● No, + nada/casi nada. ● Pues a mí sí/no. ● A mí me gusta/n +mucho/bastantes + SN.</p>	<p>Vocabulario: - Alimentos y bebidas. - Preposición "de" cómo enlace de dos términos: Ejemplo: vaso de agua.</p>
<p>- Las compras.</p>	<p>- Pedir información sobre la existencia de algo en una tienda.</p> <p>- Pedir productos alimenticios en una tienda.</p> <p>- Preguntar el precio de un determinado producto. Pagar.</p>	<p><input type="radio"/> Por favor, ¿tiene/n + nombre?</p> <p><input type="radio"/> Quiero un/una + nombre. <input type="radio"/> Deme un/una + nombre.</p> <p><input type="radio"/> ¿Cuánto es? <input type="radio"/> ¿Cuánto cuesta + determinante/pronombre posesivo + sustantivo? ● Son + n^o + pesetas. <input type="radio"/> Aquí tiene.</p>	<p>Vocabulario: - N^o hasta el 1000. - Interrogativo ¿cuánto? - Vocabulario referido al nombre de las tiendas. - Vocabulario referido a las cosas que se pueden comprar en ellas. Productos alimenticios. - El dinero español. - Horarios comerciales (lectura de los carteles más usuales: cerradoabierto, de + día semana + a+ día semana/ de + hora + a + hora.</p>
<p>- El barrio.</p>	<p>- Situar un lugar en una población.</p>	<p><input type="radio"/> Por favor (Nombre)+ ¿Dónde está + art. + nombre? ● En la calle + nombre. ● Está al lado de... ● Está enfrente de...</p>	<p>- Vocabulario: Calle, plaza, avenida, paseo... - Vocabulario referido a tiendas, locales públicos, lugares de interés del barrio tales como colegio, ayuntamiento, polideportivo, etc.</p>

<p>- Planes o intenciones para fines de semana o vacaciones.</p>	<p>- Hablar del futuro: planes y proyectos.</p> <p>- Expresar intenciones sobre un futuro próximo.</p>	<p>○ ¿Qué vas a hacer este (fin de semana, verano, el lunes..., etc.)?</p> <p>● Voy a + verbo/sustantivo.</p> <p>● Voy a +ir + preposición + verbo en infinitivo/sustantivo.</p>	<p>- Ir + a + infinitivo.</p> <p>- Vocabulario: fin de semana, vacaciones, Semana Santa, verano, carnaval, Navidad.</p>
<p>- Experiencias pasadas.</p>	<p>- Expresar y obtener información sobre experiencias y actividades realizadas recientemente.</p>	<p>○ ¿Qué, dónde, etc. + has + verbo + este año/mes/hace una hora, etc.?</p> <p>● He + verbo.</p> <p>● Infinitivo.</p> <p>● En + nombre.</p>	<p>- Vocabulario:</p> <p>Temporalizadores: este/a año/mañana, hace una hora, ayer, etc.</p>

2. EL ERROR Y SU TRATAMIENTO.

En el enfoque metodológico expuesto hasta aquí, el error se valorará positivamente en la medida que sirve para controlar el proceso de aprendizaje tanto para el que enseña como para el que aprende una L2. Desde esta perspectiva, se dejará de considerar como falta grave cuya erradicación es necesaria para evitar conductas lingüísticas incorrectas (error/horror). El error en cuanto reflejo del proceso de construcción creativa del nuevo sistema lingüístico se producirá, entre otras causas, por la formulación de hipótesis inadecuadas sobre el funcionamiento del mismo³³. En consecuencia, los criterios para analizar las posibles formas erróneas ya no serán exclusivamente fonológicos o gramaticales, sino que se analizarán desde una perspectiva comunicativa más amplia. Así, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Ambigüedad (con respecto al mensaje).
- Irritación (con respecto al interlocutor).
- Estigmatización (con respecto al hablante).



Desde tu experiencia como aprendiz de una LE, intenta responder al siguiente cuestionario.

Cuestionario:

- 1.- ¿Crees que aprendes al ser corregido?
- 2.- Por qué crees que te cuesta librarte de ciertos errores?
- 3.- ¿Cómo te sientes cuando te corrige el profesor?
- 4.- ¿Cómo te sientes cuando:
 - otro compañero te corrige?
 - tú corriges a otro compañero?
- 5.- ¿Qué te gustaría más que te corrigieran:
 - la pronunciación?
 - la gramática?
 - otros?
- 6.- ¿Hay algún momento en que preferirías no ser corregido?
- 7.- ¿Qué piensas cuando oyes a un compañero decir algo que tú crees incorrecto y el profesor/a no le corrige?

Encina Alonso.

³³ L. Miquel y N. Sans ilustran esta idea con el siguiente ejemplo: En un examen, un estudiante chino de primer curso le preguntó a un colega nuestro qué era "futuro". Nuestro colega le declinó varias frases de esta guisa: A ver, si aquí pone *Maria estudia español* el futuro será *Maria estudiará español*. Nuestro colega quiso comprobar si había sido entendido, por lo que preguntó al estudiante: "¿Lo tienes claro ahora? A ver, pon en futuro la frase: *Pepe coge la maleta*". El chino, sonriente e iluminado por la comprensión del fenómeno, dijo: *Peperá coge la maleta*. El profesor, muy alarmado, contestó: ¡No, no!. Pero el estudiante se dio cuenta inmediatamente de su error: ¡Ah, sí! -dijo- *Pepe coge la maletterá*. (Cable n^o9).

Cuando nos comunicamos, el interés de nuestras interacciones está centrado en la transmisión de significados (carácter funcional, afectivo y cognitivo) más que en el aspecto formal de las mismas. Esta preocupación por el significado por encima de la forma provoca errores tanto léxicos como discursivos. Errores que nuestro interlocutor interpretará adecuadamente sirviéndose de referentes lingüísticos y extralingüísticos presentes en todo acto comunicativo. De esta forma se podrán realizar predicciones en relación con el tema (redundancias), se recurrirá a informaciones contextuales, co-textuales, discursivas...

Frecuentes errores de este tipo son los *falsos amigos*, palabras aparentemente próximas pero con significados distintos (candelabro-candelero). Entre nuestros alumnos extranjeros nos podemos encontrar con algunos tan familiares como:

porro	puerro.
bollo	pollo.

El contexto (frutería, pollería...) y la actitud del interlocutor minimizarán estos errores. También serán habituales errores de tipo interlingüístico como son la invención de palabras o las sobregeneralizaciones:

calestines	calcetines.
ropero	sastre.
tiendista	comerciante.
bagina*	página.
polla	gallina.

Comunicarse será, en buena medida, un proceso constante de negociación de significados entre interlocutores que comparten unos mismos conocimientos. Con estos criterios, la ambigüedad en los mensajes será un tipo de error de poca importancia en situaciones comunicativas. Si interesa lo que se dice y quien lo dice, el interlocutor siempre podrá mantener activa la comunicación. En este sentido, los hablantes nativos son más tolerantes con este tipo de errores que los no nativos. Esperamos que un extranjero cometa muchos errores de tipo léxico, sintáctico o discursivo, por lo que adoptamos una postura positiva de colaboración activa.

Si pensamos en nuestros alumnos inmigrantes, los errores que más nos pueden interesar son aquellos que pueden irritar al interlocutor o suponer una estigmatización del propio hablante. Los errores que pueden provocar estos sentimientos son, fundamentalmente, de tipo cultural.

El componente cultural se transmite a través de distintos medios: lingüísticos, kinésicos (gestos), cronémicos (organización del tiempo) y proxémicos (percepción del espacio). Cada sociedad organiza y realiza

estas formas de comunicación de acuerdo a sus propios criterios, que el hablante extranjero ha de conocer para que su actuación resulte adecuada y consiga los fines esperados.

L. Miquel (1996:13) conceptualiza los actos de habla que tienen como finalidad el ofrecimiento de algo (bebida, comida) en español, del siguiente modo:

- Cuando la invitación no está pactada previamente, *se presupone que no se va a aceptar al primer ofrecimiento.*
- Tras la negativa, el *segundo ofrecimiento llega inmediatamente después, pero reformulado.*
- Cuando finalmente el visitante acepta la invitación, tiene que *reducir y quitar importancia a su petición* dentro de un paradigma de posibilidades (diminutivo, apelar a si ya está hecho, aceptar si el otro toma lo mismo, etc.). *En el caso de una negativa deberá ir acompañada de una justificación.*

Una actuación incorrecta desde el punto de vista sociocultural da lugar a los malentendidos culturales que, dependiendo de la actitud del interlocutor, podrán tener consecuencias muy negativas para la vida cotidiana del inmigrante y su integración³⁴. Una inadecuada utilización de las fórmulas de cortesía y tratamiento puede producir irritabilidad en nuestro interlocutor. Sentimiento que sería lo último que desearía provocar un inmigrante en un policía o en un empresario, pero que seguramente ocurrirá si en lugar de emplear el tratamiento convencional "usted" utiliza el familiar "tú".

No estamos abogando por que el inmigrante adopte sin más todo un nuevo sistema de relaciones culturales, sino más bien, por que lo conozca para que libre y autónomamente pueda desenvolverse con ciertas garantías de éxito en la sociedad de acogida. Algunos estudiantes extranjeros interpretan mal este tipo de relaciones, lo que les lleva a adoptar comportamientos que *chirrían* en sus relaciones con españoles. Este sería el caso de los componentes proxémicos (relación interpersonal, táctil, besos...) que utilizados inadecuadamente (en relación a la situación, los interlocutores...) pueden provocar reacciones contrarias a las esperadas. Por ejemplo, en nuestra cultura el beso es un componente cultural muy importante, se utiliza tanto en el ámbito familiar como en el social. Muchos hombres y mujeres, sobre todo jóvenes, se saludan besándose en la mejilla. Sabemos a quién tenemos que besar, qué queremos transmitir y en qué situaciones está admitido o no el beso. Toda esta información no la conoce el estudiante inmigrante y por tanto no se puede establecer un conocimiento compartido que permita la realización concreta de esa comunicación. Una profesora española puede no entender como *normal* que un alumno procedente de

³⁴ Integración entendida no como asimilación ni como imposición. Es el propio inmigrante el que libremente decide la forma y grado de relación con la sociedad de acogida.

una sociedad *tradicional* con una clara división hombres/mujeres, la salute besándola, y más si se trata de una clase entera.

Algo similar puede decirse de las distancias interpersonales. Si bien es cierto que la nuestra es una cultura de *proximidad* (en español solemos decir "donde caben dos caben tres", mientras que inglés "dos son compañía, tres multitud"), también lo es que las distancias que marcan las relaciones sociales no son iguales en todos los casos. Muchos profesores de español sienten un cierto agobio o frialdad en sus clases en función de la procedencia y cultura de sus alumnos.

Toda sociedad establece unas distancias interpersonales de acuerdo a criterios sociales que cuando no se respetan provocan sentimientos de invasión del propio espacio vital. Del mismo modo, las relaciones táctiles son diferentes según culturas: si en la nuestra el apretón de manos es breve, reduciéndose a un mero formulismo, en muchas zonas de África, se mantiene durante buena parte de la conversación.

No queremos concluir este apartado sin reflexionar en torno a la corrección de los errores, lo que nos permitirá introducir el apartado siguiente dedicado al papel del profesor. G. Vázquez (1987) plantea que la labor de corrección tendría que realizarse de acuerdo a las siguientes estrategias:

- Corregir los errores referidos al material enseñado explícitamente, es decir, corregir sólo lo que estamos enseñando o hemos enseñado. *Los estudiantes siempre tratan de decir mucho más de lo que están en condiciones de decir. No debemos coartar la libertad, pero sí reflexionar sobre las actividades que les exigimos realizar.*
- Trabajar los errores colectivos con tendencia a fosilizarse o fruto de transferencia de la LM. ("falsos amigos"...)
- Prestar atención al léxico, a la pronunciación y a la entonación. *El hablante nativo puede "reparar" más fácilmente errores morfosintácticos que "adivinar", semántica o pragmáticamente, las intenciones del no nativo.*
- Hacer hincapié en aquellos errores que se identifican con un grupo o nacionalidad.
- Prestar atención a los errores que van más allá de la frase. Ayudar al estudiante a contar con recursos (parafrasear, pedir ayuda, gestos...) que le permitan seguir hablando.
- No olvidar que muchos errores comunicativos se producen más por omisión que por comisión.



¿Cómo trata los errores el profesor en los siguientes diálogos?³⁵

*INV: ¿En qué trabaja?

*STU: Que trabaja... con buro (bureau)

*INV: **Que trabaja en la oficina.**

*STU: Ofisina.

*INV: En la oficina. Muy bien. Venga. El novio, novia y ese el cura

*PRF: ¿Dónde están?

*STU: Dos amigas... dos amigas... eh... desir... decir finito de trabajo porque mucho cansado. Esto finito de semana y... desisión... desisión... Two finita día libres, ah... ir de... ir... ir de river, río y... no lo sé... agua... jugar con agua...

*INV: ¿**Cómo es el verbo en inglés?**

*STU: To swim.

*PRF: Bueno, **nadar**.

*STU: Nadar, sí, sí, sí, nadar, nadar, sí... Nadar mucho y...

*PRF: ¿Sí? ¿Qué **cosas lees?**

*STU: Yo... yo sé... yo sabes... sabes ¿no? Yo sabes. Yo ya lo sé o sabes... Sabes.

*PRF: No. Yo... Tú sabes... Yo... Sé.

*STU: Yo ahora sé. ¡Eh!...Sabes número (por nombre) de... Príncipe Pío

*PRF: ¿Sabes **leer Príncipe Pío?**

*STU: Sí.

*PRF: ¿Y qué más cosas sabes hacer?

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

En el primer diálogo, el profesor se limita a corregir la forma errónea, propone la correcta, valora positivamente su utilización y rompe la comunicación al cambiar inmediatamente de tema. En el segundo diálogo, el profesor facilita la forma desconocida por la posible ambigüedad del mensaje. Tanto en este como en el siguiente diálogo, lo que interesa es el contenido de lo que se dice. En el último diálogo el profesor intenta actuar de igual modo, pero al observar que la estudiante sigue confundiendo ambas formas (sabes/sé) decide continuar la comunicación.

No queremos concluir este apartado sin hacer una serie de consideraciones estrictamente lingüísticas acerca del error. El lenguaje de los inmigrantes se

³⁵ El subrayado hace referencia a las estrategias utilizadas. La cursiva y el subrayado, únicamente a la monitorización, y la negrita, a las estrategias empleadas por la profesora.

puede considerar eminentemente funcional, sirve para realizar funciones comunicativas concretas relacionadas con sus necesidades inmediatas. En consecuencia, cuando se dispone de unos mínimos recursos comunicativos para cubrir esas necesidades, el análisis del nuevo sistema lingüístico tiende a detenerse. Por otra parte, el inmigrante que no sigue programas de instrucción reglados carece de estímulos negativos de autocorrección y progreso. Los interlocutores españoles realizarán constantes esfuerzos de reinterpretación de sus enunciados. En consecuencia, la IL de muchos inmigrantes mostrará una clara tendencia a la fosilización, con gran número de elementos y estructuras ancladas en un momento determinado del aprendizaje de la nueva lengua.

Los programas de enseñanza reglados de español han de servir para corregir esta tendencia. Han de dotar al estudiante de los recursos estratégicos necesarios y de los procedimientos para que, de forma autónoma, pueda progresar en el análisis y dominio de la nueva lengua.

Conviene también recordar que la IL, como sistema variable, presentará errores inesperados para el profesor. Es frecuente que pese a haberse trabajado con profundidad un cierto aspecto lingüístico, los alumnos sigan cometiendo el mismo error al cabo del tiempo. El profesor puede entender estos errores como producto de la desmotivación, la falta de atención o la incapacidad de los estudiantes para asimilar sus explicaciones. Olvidamos que la internalización de una forma o aspecto lingüístico es un proceso cognitivo complejo que no se desencadena tras la mera presentación de un input o de una conceptualización más o menos adecuados.

Para diferenciar entre formas adquiridas y formas presentadas, Corder (1967) introduce el concepto de *intake*:

Una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula, porque dichos datos son los que "entran", no los que están disponibles para entrar, y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o, para ser más exactos, su toma ("intake"). Esto puede venir determinado por las características del mecanismo de adquisición de lenguaje y no por el programa del curso. Después de todo, en las situaciones de aprendizaje de la lengua materna la cantidad disponible de datos de entrada es relativamente vasta, siendo el niño el que selecciona los datos que lo serán de hecho.

3. PAPEL DEL PROFESOR.

Hasta aquí hemos presentado un modelo de enseñanza de segundas lenguas centrado en los procesos de comunicación y en las necesidades y características del aprendiz. Desde esta perspectiva todos los medios y recursos didácticos que se utilicen, incluido el profesor, han de serlo para dar respuesta a esas necesidades.

La LOGSE, presenta un modelo de profesor dialogante, facilitador de recursos y orientador de procesos. Este perfil es básicamente el mismo que se puede esperar de un profesor de español como segunda lengua. Sin embargo, las características específicas del alumnado inmigrante exigen que se profundice en determinados aspectos.

La actitud dialogante del profesor ha de concretarse tanto en la detección de necesidades como en la negociación de contenidos y procedimientos e, incluso, en el contraste cultural.

El trabajo con este colectivo no puede estar condicionado por un programa previamente establecido con unos temas y contenidos a desarrollar. Ha de completarse el suficiente margen de flexibilidad que permita dar respuesta a necesidades nuevas que puedan presentar los grupos de alumnos. Pensamos en situaciones tan concretas como pueden ser la búsqueda de trabajo, ir al médico, solventar problemas de vivienda o educativos... No podemos soslayar estas necesidades por el mero hecho de que no forman parte del programa en el momento en que se planteen. Al mismo tiempo, la negociación, entendida como diálogo entre iguales, ha de orientar nuestro quehacer cotidiano. Negociar temas, contenidos e incluso procedimientos ha de convertirse en un recurso metodológico más.

E. Martín Peris (1993) propone el siguiente perfil del profesor de español:

A. Formación

- Reflexión sobre las "creencias":
 - ☞ Qué es hablar una lengua
 - ☞ Cómo se aprende la lengua.

B. Actuación: organización de la clase.

- Negociador (de objetivos y procedimientos)
- Recurso a disposición de los alumnos.
- Investigador.

C. Actitudes

- Sensibilidad: hacia los alumnos individuales, hacia el grupo y sensibilidad intercultural.

Trabajar con alumnos inmigrantes y refugiados exige también, por parte del profesor una actitud de claro compromiso con los problemas derivados del

hecho migratorio. Si la presencia de alumnos de otras nacionalidades supone un evidente enriquecimiento para las sociedades de acogida, los profesores en contacto con estos grupos han de convertirse en impulsores del diálogo intercultural, proponiendo y facilitando la realización de actividades interculturales que tengan como objetivo el conocimiento y reconocimiento de las distintas identidades culturales de los alumnos del Centro³⁶.

Por otra parte, no podemos ignorar la realidad que existe fuera del Centro y que acompaña al alumno. El alumno inmigrante necesitará que se le solucionen problemas cotidianos no sólo en el terreno educativo, necesitará expresar sus sentimientos e inquietudes, buscará consejo o pedirá ayuda. La labor de tutoría ha de realizarse también con estos estudiantes.

**PRF: Pero a ti, ¿quién te... quién te... quién te mira? ¿Cuál es tu médico? ¿Cuál es tu médico de familia, de cabecera? ¿Dónde vas?*

**STU: (dice algo ininteligible) Ahora médico... médico de cabecera desile yo... no me entiendes... Todos... todos, todos mo bien. Ahora va Coronel de Palma. Médico de riñones. Una enfermera... traele una cita llevaño... una cita... (dice algo que no se entiende) si va al médico haserle análisis de orina... desirle, toma la pastillas... del... del... del dolor... del dolor poco poco... Cuando... mandar una carta, sí, venir... vine aquí. Haserme proba... proba de riñones... Ya está.*

**PRF: Es que yo he conocido el miércoles pasado he conocido a... en el hospital...*

**STU: Coronel de Palma... Médico...*

**PRF: Médico para emigrantes, y aquí atrás también conozco médico de emigrantes. Podemos intentar hablar con ellos. ¿Sabes lo que te digo? Sí, hay en el hospital... En el hospital, Zhora, hay una médico que trabaja con emigrantes...*

**STU: ¡Ah! Com... compañera... compañera tuya...*

**PRF: Yo voy a intentar el próximo día que les vea, voy a hablar de ti, a ver si puedo conseguir que ellos... te vean... los papeles.*

**STU: Tú tú marchar conmigo... con médico ¿no?*

**PRF: No, voy a hablar... No, Zhora, escucha. Voy a hablar el próximo día... voy a hablar, cuando yo les vea a esta gente de médicos, voy a decirles tu caso, a ver si ellos pueden... mirar...*

³⁶ Ver Temas Transversales. (Cajas Rojas)

En resumen

El enfoque comunicativo

- Entiende la lengua como un instrumento para la comunicación. Se pone más énfasis en los significados que en las formas.
- Ofrece un análisis de la lengua en el que se tienen en cuenta componentes sociales y culturales. Interesa el uso que se hace de la *lengua*.
- Intenta dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes. Determinando las funciones comunicativas que necesite realizar el estudiante.
- Analiza las situaciones de comunicación más habituales en las que se pueda encontrar el estudiante intentando responder a: con quién interactuará, dónde, qué se dirá, cómo y para qué.
- Proporciona materiales auténticos y cercanos a los intereses del estudiante.
- Establece una gradación de recursos comunicativos y de actividades.
- Potencia la necesidad de comunicarse en la nueva lengua, proponiendo situaciones comunicativas cercanas a los intereses y características de los estudiantes.
- El profesor adopta un papel de dinamización y mediación, atendiendo más a los procesos que se siguen que a los contenidos.
- El error se entiende como parte del proceso de construcción creativa de la lengua.

VII.- DESTREZAS Y EJERCITACIÓN.

En este capítulo abordaremos las cuatro vías en las que se manifiesta la lengua: leer, escuchar, hablar y escribir de manera individualizada, aunque en la vida real y ,sobre todo, en la escuela se presentan de forma integrada. En la comunicación diaria van relacionadas y cualquier actividad normalmente moviliza dos o más. Por ejemplo,



¿Podrías citar algún caso de la vida real en la que sólo intervenga una destreza?

Con toda probabilidad se nos habrán ocurrido algunas situaciones en las que se practica una sola destreza, por ejemplo, cuando leemos un periódico o un libro, o escuchamos las noticias de la radio, etc.

Pero con bastante frecuencia estas actividades provocan, a su vez, el uso de otra destreza (comentamos con otros lo leído o escuchado, ... etc.)

Las destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar, hablar) se han clasificado generalmente atendiendo a dos variables. Por una parte, el *medio físico* a través del que se difunde el lenguaje. Así, se habla de destrezas orales (hablar/escuchar) frente a destrezas visuales (leer/escribir).

Por otra, considerando la *actividad mental* del usuario de la lengua, muchos autores hablan de destrezas *activas o productivas* (hablar/escribir) en oposición a las *pasivas o receptivas* (escuchar/leer).

Otros autores diferencian entre *destrezas interpretativas*" (escuchar y leer) frente a destrezas *expresivas* (hablar y escribir). Nosotros aceptaremos esta última definición por considerarla más acorde a la verdadera naturaleza de los procesos que en ellas se producen.

1.- CAPACIDADES INTERPRETATIVAS.

1.1.- *Comprensión oral.*

Hasta hace algunos años se creía que aprender una lengua extranjera consistía en hablar y que cuando se conseguía este objetivo, automáticamente se era capaz de comprender la nueva lengua. Como consecuencia de esta creencia no se consideraba necesario ejercitar la comprensión oral.

Pero las nuevas investigaciones consideran que en la adquisición de una lengua extranjera son básicas las destrezas receptivas, que se adquiere una L2 escuchando y leyendo . Es decir, que la recepción es anterior a la

producción, como así lo demuestra el que muchos niños y adultos pasen por un "periodo silencioso" en el que pueden reaccionar a lo escuchado a través de gestos, etc. y que en situación de inmersión, como es el caso de los niños y adultos inmigrantes, durante el periodo silencioso comprenden más de lo que pueden expresar.

La producción sería, en última instancia, la demostración de que se ha adquirido la L2.

Además, algunas investigaciones citadas por Lieve Behils (1987) han demostrado que la actividad lingüística más practicada es la de escuchar. En concreto dedicamos un 45% del tiempo de nuestra actividad lingüística a hacerlo, frente a un 30% que empleamos en hablar, un 15% en leer y sólo un 10% en escribir, aunque ésta última sea una de las actividades en las que emplean más tiempo los escolares.

Pero, ¿qué ocurre cuando escuchamos? En nuestra lengua materna los mecanismos están tan automatizados que apenas nos damos cuenta. En el continuum de sonidos, lo primero que hace el oyente es procesarlos, discriminando entre los sonidos que pertenecen al habla y los del ambiente, para después segmentar lo dicho por el hablante en fonemas, palabras, frases etc. que se comprenden, mientras que al mismo tiempo que interpretamos el mensaje, y de forma simultánea, preparamos una respuesta.

En todo este proceso intervendrían dos tipos de memoria: a corto y a largo plazo. Otros autores añaden a éstas un registro sensorial. Comprender un mensaje consistiría, en última instancia, en comparar la información que hay en la memoria a largo plazo con la que se recibe en el registro sensorial.



Esquema de los elementos y procesos implicados según Maley. Extraído de FERIA, A (1990).

Según Martín Peris (1991), Littlewood (1981) y otros autores, la comprensión oral se rige por los siguientes principios:

- Pese a que con frecuencia se diga lo contrario, la comprensión oral no es una destreza pasiva. Interpretar un mensaje supone la participación activa del que escucha, quien no sólo se sirve de lo oído, sino también de lo que sabe de antemano. Por ejemplo, a lo largo del día podemos escuchar múltiples expresiones que son portadoras de distintos significados según sean las circunstancias en las que son dichas. La participación activa del oyente hace que de todos ellos, se elija aquél que se considera más apropiado. Pensemos, por ejemplo, las diferentes interpretaciones que puede tener un mensaje como el de "¡La hora!" (dicho por el conserje del colegio al término de las clases, el guardián al reo condenado a muerte... etc.).

- Captar el significado de un mensaje supone fijarse **no sólo en los elementos lingüísticos, sino también en los paralingüísticos y extralingüísticos**. El oyente interpreta no sólo a partir de lo que oye, sino también del ritmo, la entonación, las pausas, las expresiones faciales, la postura del hablante, la distancia física, etc. En este sentido, y apoyando lo anterior, Birdwhistell³⁷ señala que en la conversación normal entre dos personas sólo el 35 % de la información llega a través del canal verbal, mientras que el 65% restante se transmite por componentes no verbales (tono de la voz, elementos paralingüísticos el lenguaje corporal o kinésico (gestos, proxemia, cronemia, etc.).

- Cuando escuchamos tenemos una finalidad. En clase el motivo puede ser la realización de la tarea propuesta: hacer un dibujo, seguir unas instrucciones, etc.

La finalidad con la que oímos determina el modo como lo hacemos: dejamos pasar toda la información que consideramos irrelevante para centrar nuestra atención en aquello que es esencial, de ahí que lo importante sea el entender sólo lo que interesa, lo que se busca, no todo. Sin embargo, en el aula, a menudo el profesor tiende a comprobar que los alumnos han entendido todas las palabras que van apareciendo, por lo que los estudiantes llegan a creer que nunca llegarán a comprender si no entienden la totalidad de los mensajes.

- La interpretación se produce en tres planos (literal, transaccional e interaccional).

En el plano literal entendemos lo dicho por el hablante en su sentido estricto (plano lingüístico). En el transaccional comprendemos la intención con la

³⁷ Citado por Pedro Benítez en "La comunicación no verbal y la enseñanza de español para extranjeros", en *Cable*, nº 9, págs. 9-14.

que ha sido dicho el mensaje, y en el interaccional completamos el significado de lo escuchado a partir del tipo de relación social, psicológica, etc. que mantienen los hablantes.

● Nuestro conocimiento del mundo está organizado en **esquemas** que son fruto de nuestras experiencias directas. Estos *schemata*³⁸ son conceptos, ideas, etc., que se van configurando en la mente de todas las personas a través de la experiencia acumulada desde niños. Algunos son comunes a todas las culturas y otros específicos de la L2 y cuanto más específicos son éstos, mayores dificultades de comprensión tienen los alumnos, sobre todo si proceden de culturas muy alejadas de la nuestra (árabes, asiáticos, etc.), como es el caso de muchos de nuestros alumnos inmigrantes .

Estos "guiones" permiten que seamos capaces de predecir lo que puede suceder en una situación dada, y por tanto lo que podemos llegar a oír y decir. Todos tenemos ideas acerca de lo que se puede oír en un bar, en la panadería, por megafonía en una estación de ferrocarril, en un aeropuerto etc., y aunque no se entienda bien un mensaje emitido en esas situaciones, podemos deducir el significado aplicando ese "otro conocimiento".



En el restaurante:

¿Qué esperamos que nos diga el camarero?

¿Qué le diremos nosotros?

En la calle se acerca a nosotros un señor que lleva un plano.

¿Qué esperamos que nos diga?

Y nosotros, ¿qué le diremos?

● La falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión.

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

Los principios señalados por Martín Peris tienen unas consecuencias en el trabajo del aula.

En primer lugar, los textos que se planteen al estudiante deben estar

³⁸ Han sido objeto de estudio de la Psicología Cognitiva desde los años 70. Patricia Carrel ha sido una de las personas que más ha investigado en torno a ellos y a su aplicación en el campo del aprendizaje de una L2.

constituídos por **muestras de lengua reales**, no simplificadas, como forma de hacer significativo el aprendizaje.

Deben ser **textos familiares** para los alumnos en cuanto a **estilos y contenidos**, y el trabajo con ellos ha de basarse en el **conocimiento y experiencias previas** de los estudiantes (en sus esquemas de conocimiento). Y si éstos no existieran o fueran distintos en sus culturas de origen, el profesor deberá ayudarles a reelaborarlos. Como indica Isabel Alonso, "enseñar una lengua extranjera no sólo debe consistir en transmitir conocimientos lingüísticos, sino también en facilitar la adquisición de *esquemas culturales pertinentes y específicos de la L2*".

La **comprensión oral no** debe ser una **actividad pasiva**. La audición tiene que tener como objetivo la realización de una tarea específica (seguir unas instrucciones, completar un cuadro, hacer un dibujo, etc.).

Se debe capacitar al alumno para que sea capaz de **entender globalmente** un texto oral, identificando en el mensaje los aspectos más relevantes y habituándole a las situaciones en las que se da una comprensión parcial. Para ello, y como estrategia que favorece la comprensión oral, se habituará al estudiante a ignorar las palabras que no sean necesarias para entender el texto, basándonos en que la redundancia es una de las características del lenguaje oral.

Entrenar al estudiante **para** que sea **capaz de extraer información del contexto** verbal y social que le permitan predecir el tema, el lenguaje (el vocabulario, las expresiones... etc.), el estilo de lo que oye, la dirección que tomará la historia... A anticiparse a lo que se va a decir a partir de lo ya dicho, a inferir datos del emisor (edad, carácter, actitud, etc.). A saber interpretar los gestos, la mirada, etc. del interlocutor...

Hay que procurar que la comprensión oral no se trabaje de forma aislada, sino integrada con otras destrezas y que las actividades que se planteen sean variadas y tengan algún componente lúdico como forma de motivar al estudiante para la audición.

La comprobación de la comprensión no debe realizarse con preguntas del estilo verdad/mentira, sino a partir de la realización de la tarea.

Como consecuencia de todo lo dicho anteriormente, el texto debe ser trabajado en tres etapas: antes de la audición, durante y después.

En la fase de preaudición se pueden realizar una serie de actividades que ayuden al alumno a avanzar hipótesis acerca de lo que va a oír. Para ello se puede establecer un diálogo a partir de una imagen, etc., preguntar a los alumnos acerca del tema, presentar el vocabulario, las estructuras gramaticales que aparecerán, las características del tipo de discurso, etc.

Las **tareas** que el estudiante puede realizar a partir de la audición son de diversos tipos. Seguimos aquí la tipología establecida por Castrillo (1993) y Richards (1996).

- ↳ **Discriminación de sonidos:** indicar en qué palabras se escucha un determinado sonido, diferenciar pares de palabras del tipo paja/caja, vamos/manos, vive/bebe...etc. Este sería un tipo de ejercicio básico para trabajar con alumnos de procedencia magrebí, ya que estos estudiantes tienen serias dificultades para reconocer las vocales e/i/o/u y algunas consonantes españolas³⁹.
- ↳ **Instrucciones:** la tarea puede ser variada (hacer un dibujo, completar un mapa, ordenar objetos, actuar ante una orden - *respuesta física total*-,... etc.) a partir de la información obtenida de la audición.

Ejemplo: Dibuja una persona que tenga todo lo que vas a oír.
Transcripción: *Tiene la cara redonda. Tiene cinco pelos. Tiene los ojos grandes y negros. Tiene la nariz larga y la boca pequeña. Es delgado, con los brazos cortos y las piernas largas. Lleva puesto un jersey amarillo, un pantalón rojo, unos zapatos negros y un paraguas verde.*

Encuentros. Didaco-SGEL.

Ejemplo: Eres el robot EXKP2 y tienes que hacer lo que te digamos: Siéntate... Levántate... ¡Ven aquí!... Gira a la derecha... Párate...

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

Ejemplo: ¿Quién es Ana? (se muestran 3 dibujos de niñas y a partir de la audición los niños tienen que identificar a Ana.

Entre amigos 1. SGEL.

- ↳ **Actividades de ampliación:** los alumnos tienen que entender la idea general del texto para después ponerle un título, continuar una conversación, etc.
- ↳ **Actividades de registro o información específica:** Los alumnos centran su atención en obtener un dato que necesitan para completar espacios, cuadros o diagramas.

³⁹ Los materiales sobre reeducación del lenguaje que hay en el mercado suelen presentar baterías de ejercicios de este tipo que pueden ser utilizadas tanto para el trabajo oral como para el lector.

Ejemplo: Escucha y contesta. Señala el orden en que oyes los saludos.

- | | | | |
|---------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| ¡Hola! | <input type="checkbox"/> | Buenas noches | <input type="checkbox"/> |
| Buenos días | <input type="checkbox"/> | Hasta luego | <input type="checkbox"/> |
| Buenas tardes | <input type="checkbox"/> | Adiós | <input type="checkbox"/> |

Encuentros. Didaco-SGEL.

Apunta la hora de tus programas deportivos preferidos. Escucha y pon las cruces que faltan.

HORA	15:30	17:15	19:00	19:30
CICLISMO				
FUTBOL	X			
BALONCESTO				
TENIS				

Los Trotamundos. Edelsa.

- ⇨ **Actividades de predicción/anticipación:** a partir de la información dada los alumnos deben predecir el desarrollo de una conversación interrumpida, etc.

Ejemplo: Como hoy es lunes, a unos cuantos españoles amigos tuyos les has preguntado qué han hecho durante el fin de semana. Al contestarte hay algunas cosas que se oyen mal, pero que tú podrás deducir por el contexto. ¿Por qué no apuntas sus deducciones?

Transcripción: *Pues muy bien, muy tranquilo... El sábado ... todo el día en casa y el domingo ... a pasear y a comer una pizza y a ... al futbol.*

Bueno, el sábado ... en la cama todo el día porque tenía anginas, pero el domingo ... al Parque de atracciones con mi hermano. Y tú, ¿qué hiciste?

... a Cuenca con mis padres, a ... a mi abuelo Félix.

Adaptación de un ejercicio de Como suena 1. Difusión

- ⇨ **Información incompleta:** la tarea final se elabora con distintas informaciones orales que hay que primero comprender para después compartir con los compañeros.
- ⇨ **Entrevistas:** los alumnos pueden completar cuadros a partir de las respuestas que dan una serie de personas a las mismas preguntas, identificar a partir de fotos a las personas entrevistadas, etc.

Ejemplo: ¿Cuándo es tu cumpleaños? Rellena el siguiente cuadro con lo que te digan tus amigos:

	ALBA	JORGE JAVIER	LARA
ENERO			
FEBRERO			
MARZO			
ABRIL, etc.			

- ⇨ **Canciones:** muy importantes en el mundo infantil. Ofrecen una valiosa información cultural del país de la L2. Además de por su valor lúdico pueden ser escuchadas para completar espacios, ordenar frases, etc.

Ejemplo: Escucha y completa esta canción:

Dale a tu ----- alegría, Macarena,
 que tu cuerpo es "pa" darle -----y cosa buena.
 ----- a tu cuerpo alegría, Macarena.
 ¡Eh, -----! ¡Aaay!

- ⇨ **Actividades de transcripción:** escuchar y escribir lo escuchado.

Ejemplo: Estás hablando por teléfono con un español y le acabas de pedir sus datos para ponerte en contacto con él. Escríbelos en tu agenda.

DIRECCIÓN	TELÉFONO
-----	-----
-----	-----
-----	-----

Como suena 1. Difusión.

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

- Preguntas de respuesta correcta/incorrecta.

Ejemplo: Escucha y contesta. ¿Verdadero o falso?

- a) Se llama Lulú Fernández.
- b) Su padre se llama Antonio.
- c) Tiene tres hermanos.
- d) Su hermano tiene 9 años.
- e) Ahora está en el colegio.
- f) Le gusta la leche.

- Preguntas de respuestas que suponen inferir o deducir datos.

Ejemplo: Hoy es domingo. Raúl consulta su agenda para la semana que viene. Escucha y responde a estas preguntas:

- a) ¿Qué hace Raúl el lunes y el viernes a las seis de la tarde?
- b) ¿Cuándo tiene clase de guitarra?
- c) ¿Qué hace el miércoles a las 5 de la tarde?
- e) ¿Va el sábado al colegio? ... etc.

Los Trotamundos. Edelsa.

- Preguntas sobre el uso de la lengua (sobre vocabulario, gramática, etc.)

A partir de la audición y como trabajo posterior a ella se pueden realizar actividades de expresión oral, escrita, de inferencia de reglas gramaticales, etc.

1.2.- *Comprensión lectora.*

Como ya hemos señalado, las destrezas interpretativas (comprensión oral y escrita) son básicas para la adquisición de la L2 y, en el caso de la escuela, la comprensión lectora es la base de cualquier otro aprendizaje. De ahí la importancia de dotar al estudiante de las herramientas necesarias que le permitan acercarse con éxito a cualquier texto escrito, no sólo al que se le presenta en la clase de español.

Durante mucho tiempo el texto escrito constituyó la base de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Eran textos literarios, descontextualizados, que presentaban un modelo de lengua considerado de "prestigio". Textos que generalmente se leían en voz alta y que servían para hacer comentario de texto o largas prácticas gramaticales, actividades que desvirtuaban el objetivo con el que esos textos fueron ideados.



Algunas cuestiones para reflexionar:

- ⇒ ¿Qué lee un adulto? ¿Para qué? ¿Cómo lo lee? ¿Qué no leemos y por qué?
- ⇒ Y en la escuela, ¿qué leemos los profesores y para qué?
- ⇒ ¿Qué lee un niño de entre 8-12 años y para qué? ¿Y un adolescente?
- ⇒ Y en clase, ¿qué leen?

Seguramente la respuesta más inmediata a estas preguntas es que leemos para informarnos, para divertirnos, es decir, leemos **para algo**, con una finalidad (buscar una información, seguir unas instrucciones, por placer,

etc.), aunque algunas veces no hay voluntariedad en el acto de la lectura (leemos sin darnos cuenta, por ejemplo, señales de tráfico, nombres de calles, etc.). Y el campo de lo que es susceptible de ser leído es muy amplio: novelas, cuentos, poemas, cartas, diarios, folletos de propaganda, anuncios, etc.

Pero, ¿y en la escuela? Allí lo que se lee normalmente tiene un objetivo académico. Los niños leen para hacer unos ejercicios, resolver unos problemas, etc. Y lo que los alumnos suelen leer responde a esos criterios. El alumno desconoce la razón por la que se enfrenta a unos textos que no ha elegido, y con ello la lectura termina convirtiéndose en algo aburrido⁴⁰.

Desde esta perspectiva, como señala Sonsoles Fernández (1993), el camino para que la lectura adquiriera sentido sería relacionarla con un "para qué" que conecte con los intereses, gustos, necesidades de información de nuestros alumnos, ...

Muchos de los principios señalados para la comprensión oral son comunes a la lectura. En este sentido, leer tampoco es una destreza pasiva. Al igual que ocurría con los textos orales, el lector establece un diálogo con el texto al aplicar al proceso de comprensión lo que sabe de antemano, los *schemata* que constituyen su "enciclopedia personal" y que son fruto de su bagaje personal. Por ello, entender es incorporar nuevos conocimientos a los que ya existen en nosotros.

Como en la comprensión oral, la falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión, y entender no es comprender exhaustivamente todo el texto, sino sólo aquello que se busca, lo que se necesita para cubrir nuestras necesidades de información.

Y por último, y como principio específico de esta destreza, reseñar que la lectura es una actividad que se realiza en silencio.

Todo esto tiene unas implicaciones metodológicas claras. Por una parte, el profesor ha que cerciorarse de que el alumno posee **conocimientos previos** sobre el tema. Para ello, y como una actividad de prelectura, se pueden poner en común esos conocimientos a través de preguntas con el fin de activar la enciclopedia personal del alumno, de provocar su curiosidad ante la lectura y la formulación de hipótesis sobre el contenido de lo que se va a leer.

En segundo lugar, la lectura ha que tener una **razón** y ésta debe de estar conectada con los intereses y con el mundo referencial de los escolares.

⁴⁰ Los niños de 8-12 años es frecuente que nos digan que leen cuentos, revistas especializadas en este sector (tipo Minnie, You, El oso Bussi, Super Pop, Dragon Ball, Mercurio, etc.), tebeos, instrucciones de juegos, cartas de amigos...etc. y "lo del colegio poco".

Se deben trabajar con **distintos tipos de textos** (en el caso de los niños de acuerdo a su edad: cuentos, canciones infantiles de tipo descriptivo, descripciones de lugares o personas reales o fantásticas, cartas de niños, instrucciones para construir objetos, ...).

Textos auténticos o didácticos siempre que en estos se respeten los principios que rigen los documentos reales. A partir de ellos el profesor puede ayudar a los alumnos a identificar las características propias del género al que pertenece el texto, lo que agiliza la selección de información, la comprensión del contenido, la formulación de hipótesis sobre el desarrollo de la historia, etc. En cualquier caso, materiales que se utilizarán para cumplir la finalidad para la que fueron escritos y no como pretexto de la ejercitación gramatical.

Cada tipo de escrito posee unas características propias. El ejemplo más típico es el de la novela policiaca, en el que conocemos el tipo de personajes, la acción, ... Igual pasa si pensamos en un cuento infantil. Ya desde el principio sabemos que existe un personaje bueno (generalmente una niña, una joven, etc.), otro pérfido (una bruja, una madrastra...) y que a lo largo de él ocurren cosas que terminan siempre bien.

Relacionado con todo lo anterior, hay que hacer consciente al alumno de que el texto escrito presenta una estructura formal de la que nos podemos servir para formar hipótesis sobre el contenido, la función, ... La disposición tipográfica, los títulos, las negrillas, los subrayados, los sangrados, los rasgos icónicos (fotos, gráficos, dibujos... etc.) pueden ayudar al alumno a discriminar entre un cuento, un anuncio, una carta...

En clase habría que fomentar en el estudiante el hábito de observar la estructura formal del texto que tiene delante.



¿Qué características tienen este tipo de textos?

"Me llamo María, tengo 10 años y mis aficiones son: leer, jugar, las videoconsolas, escuchar música de Alejandro Sanz y Aaron Carter y el atletismo. Me gustaría cartearme con niños y niñas de todas las edades. Calle San Antonio, 2, 4º A. 29002 Málaga.

En este tipo de textos la estructura es siempre la misma: se comienza diciendo el nombre "**Me llamo X, tengo (edad.)**" A continuación se habla de los gustos propios: "**me gusta/n o mis aficiones son...**" Se expresa el deseo de cartearse con otros niños/as: "**me gustaría escribirme/que me escribieran niños/niñas...**", se especifican las edades de los correspondientes "**de todas las edades/ de 12 a 14 años...**" y se concluye con la dirección.

En la escuela con mucha frecuencia se hace leer en voz alta a los alumnos. ¿Qué se pretende con ello? Parece claro que no se persigue la comprensión, sino más bien la comprobación de la entonación, pronunciación, etc. Comprender un texto implica una **lectura silenciosa e individual**, y ésta será de un tipo u otro dependiendo de las características del texto y el tipo de información que queramos obtener de él. El profesor deberá, por tanto, entrenar a sus alumnos para que sean capaces de utilizar cualquier técnica de lectura.

Si deseamos sacar la idea general de un texto utilizamos la lectura **rápida y superficial** (*skimming*), que consiste en echar una ojeada al texto para saber de qué trata.

Si, por el contrario, lo que se desea obtener es una información específica se utiliza la lectura **intensiva** o *scanning*, consistente en una lectura más detallada para buscar una información concreta, ignorando los detalles. Y si lo que nos mueve es el interés, el entender la totalidad de la información del texto, hacemos una lectura **extensiva**.

Por otra parte, con frecuencia los alumnos se desesperan porque no entienden todo el texto, porque les falla el léxico. La tarea didáctica consistirá en desarrollar/potenciar **estrategias de inferencia** que permitan al escolar hacerse con el sentido global del mensaje. Para ello habrá que hacer ver al estudiante el que no es necesario entender todas las palabras para poder llegar a entender el conjunto. Basta con apoyarnos en una característica del lenguaje escrito, la redundancia.

Además en el texto suelen existir una serie de indicios que hacen posible el que deduzcamos, sin ayuda del diccionario, el significado de una determinada palabra que se nos atraviesa. Esos indicios son:

- El contexto, que parafrasea, delimita el significado de la palabra que se desconoce.
- La universalidad de algunos prefijos y sufijos.
- Las palabras claves, que pueden ser deducidas del título o ser trabajadas en la prelectura.
- Las ilustraciones.
- Las palabras que se repiten, las cercanas a la lengua del alumno, etc.

En este sentido el adiestramiento en el reconocimiento de los índices y conectores que hacen progresar el discurso (expresiones del tipo: *para empezar, en primer lugar, por último, finalmente...*), y de las marcas gramaticales y léxicas que hacen referencia a lo dicho o lo que está por decir (*los pronombres, demostrativos, sinónimos, expresiones del tipo "el problema", "el tema"...*), también puede ayudar a que el alumno capte el contenido global del texto⁴¹.

⁴¹ De hecho, nuestra experiencia como estudiantes de una lengua extranjera nos demuestra que son precisamente estos aspectos los que a la hora de traducir un texto en inglés, francés, etc. dificultan en mayor grado su comprensión global.

Para Sonsoles Fernández el trabajo con el texto ha de contemplar varias fases:

■ Actividades de **prelectura**:

a) - Definición de la tarea, del objetivo que tiene la lectura del texto:

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

- de verdadero/falso.
- de comprensión literal⁴².

⁴² El profesor tiene que verificar que se ha producido la comprensión del texto, pero esta constatación ha de producirse a partir de la realización, o no, de la tarea propuesta, y nunca a partir de preguntas de este estilo:

✍ **¿A que podemos contestar a todas las cuestiones y sin embargo no entender nada?**

"Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clésimo y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantex. Cada vez que el procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo".

Julio Cortazar, Rayuela.

- 1º.- ¿Qué le amalaba él?
- 2º.- ¿Qué se le agolpaba a ella?
- 3º.- ¿Cómo eran los ambonios?
- 4º.- ¿Qué procuraba relamar él?

Este ejemplo puede parecer exagerado pero en muchas ocasiones a los estudiantes (extranjeros y nativos) se les proponen actividades de comprensión lectora de este tipo:

"La familia Sánchez consta de seis miembros. El Sr. y la Sra. Sánchez son los padres. Él se llama Pedro y la esposa se llama Carmen. El matrimonio Sánchez tiene dos hijos. El chico se llama Pedro, como el padre. La hermana se llama Carmencita, como la madre..."

Responda a las siguientes preguntas:

- 1º.- ¿Cómo se llama el padre?
- 2º.- ¿Cómo se llama la esposa?
- 3º.- ¿Cuántos hijos tiene el matrimonio Sánchez?
- 4º.- ¿Cómo se llama el hijo de los señores Sánchez? ...

Módulos de español para extranjeros (1974)
Barcelona, Bibliograf. S.A.

- de comprensión interpretativa.
- de comprensión crítica.

⇒ Elaborar preguntas a respuestas dadas.

b) - Activación de los conocimientos previos:

- ⇒ Reconocimiento del género y tipo de escrito.
- ⇒ Reconocimiento de la estructura formal del texto.

■ Durante la lectura: **uso de estrategias lectoras.**

- Inferir significados, rellenar lagunas de comprensión, formar hipótesis, predecir, confirmar y modificarlas.



Lee la siguiente noticia publicada en un periódico español. ¿A qué actividad se refiere? ¿Qué palabra o palabras claves sirven para deducirlo?

“El soviético Arthur Youssoupov, de 29 años y ex-campeón mundial juvenil en 1977, se clasificó por segunda vez para las semifinales del torneo de candidatos al título al ganar el canadiense Kevin Spragget la novena partida de cuartos de final, en Quebec (Canadá).- AFP”

EL PAÍS, 6-2-1989.

Palencia, Ramón (1995) Comprensión oral. Colección Destrezas. Madrid, S. M.

- Actividades de **post-lectura**: de expresión oral, escrita, de vocabulario, de deducción de reglas gramaticales, etc.

1.3.- La lectura en el aula de referencia del alumno inmigrante

Y en el aula, ¿cómo ayudar a que los niños y jóvenes inmigrantes sean capaces de entender los textos de matemáticas, lengua, etc.?

Como punto de partida bastaría con que el profesor aplicase los principios metodológicos que hasta aquí se han reseñado.

 ¿Cómo se podría explotar la comprensión de este problema de matemáticas?



Bujanda, M^o Paz. Matemáticas 5^o Primaria. De. S.M.

En **primer lugar**, el problema se presenta junto a una imagen bastante explícita y significativa para los niños y niñas de estas edades. Es decir, existe un contexto icónico en el que apoyar la comprensión. Por lo que un **primer paso** consistiría en que los niños se fijasen en la fotografía. Para ello se les puede formular preguntas del tipo:

¿Quiénes son los niños de la foto? ¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Qué comen? ¿Por qué están juntos?, etc.

En **segundo lugar** se podría trabajar el vocabulario que van a encontrar en el problema, aunque es un léxico bastante usual para un niño: *fiesta, cumpleaños, bebida, comida*.

En un **tercer momento** haríamos que los niños se fijasen en la estructura que tienen todos los problemas matemáticos, descargando de él todo el vocabulario no necesario para la comprensión global del mismo.

En su fiesta de cumpleaños, Manolo se gastó 583 pesetas en bebidas y 1827 pesetas en comida. ¿Cuánto dinero le costó la organización de la fiesta?

El **cuarto paso** sería la realización del problema, y en un **quinto lugar** podrían trabajarse las estructuras lingüísticas y el léxico relacionados con los cumpleaños. Por ejemplo:

- ¿Cuándo es tu cumpleaños?
- Mi cumpleaños es el + día+de+mes.
- En + mes.
- ¿Cuántos años cumples?
- (Cumple) + número.

La dificultad estriba en que, en muchas ocasiones, los problemas de matemáticas, los ejercicios de lengua..., etc. no tienen ningún referente icónico que permita a los estudiantes inferir significados o formular hipótesis sobre el contenido del texto. En muchos libros de primaria/secundaria el texto escrito cubre toda la hoja, con lo que el niño no tiene "pistas" en las que apoyarse.

El profesor puede ayudar a los estudiantes aportándoles un referente. Basta con dibujar, aunque sea malamente, aquello que es básico para la comprensión. Por ejemplo:



*¿Podrías encontrar referentes para este otro problema?
¿Qué palabras serían básicas para la comprensión global del mismo?*

Hector va a la farmacia y allí le dicen que medio litro de alcohol cuesta, aproximadamente, 500 pesetas. ¿Cuánto le cobrarían por una botella de un litro? ¿Y por una de un cuarto de litro?⁴³

Bujanda, M^o Paz. Matemáticas 5^o Primaria. De. S.M.

En realidad, sólo se necesita una buena dosis de voluntad y no demasiadas aptitudes artísticas.

Algunos textos de lengua trabajan según los principios que hemos reseñado tanto para la lectura como para la comprensión oral. Mostramos aquí un ejemplo extraído de un manual de 6^o de primaria que refleja lo que hemos señalado anteriormente:

Como se puede observar, el objetivo de estas actividades es que se interioricen las características formales, léxicas, icónicas, ... de este tipo de género.

FORMAS Y USOS DE LA LENGUA

LOS PROSPECTOS

1. Lee este escrito y responde:

- ¿Cómo está escrito como es? ¿Cómo de se encuentran?
- ¿Tienen finalidad informativa o de recreo y placer?
- ¿El lenguaje que emplean es el habitual?

2. Haz la relación de aquellas palabras cuyo significado desconozcas:

- Búscalas en el diccionario y copia el significado.
- ¿En qué contexto y profesiones son específicas estas palabras?
- Añade a la lista las otras palabras del texto que ya conozcas y que también guarden relación con el tema.

3. Comenta el escrito.

— ¿E qué producto se trata? ¿Cuál es su composición? ¿Para qué está indicado? ¿Cómo ha de tomarse? ¿Cuáles veces? ¿Qué precauciones hay que tomar?

Este texto es un prospecto.

Los prospectos contienen una breve información sobre algún producto, una obra, un espectáculo, una exposición, etc.

4. En este prospecto hay algunos elementos de lingüística:

- ¿Qué significados tienen? Localiza palabras como éstas en otros prospectos parecidos.
- Realiza prospectos semejantes. Compara los. ¿Cómo está organizada el texto? Escribe las conclusiones en la charqueta.

5. La mayoría de los productos alimenticios contienen en sus envolturas información parecida a la del prospecto.

Seguridad y salud a casi información de este tipo. ¿En qué se diferencian? ¿Cuál será la razón?



⁴³ Aquí, para hacer comprensible el problema, el profesor sólo tiene que, o bien mostrar fotos donde haya botellas, etc. o dibujarlas, a lo que se añadirá la expresión matemática 1 L. , $\frac{1}{2}\text{ L.}$, $\frac{1}{4}\text{ L.}$, etc. Por otra parte, en el léxico en el que se tendría que incidir sería: Hector, farmacia, allí, medio litro, botella, 1 litro y cuarto de litro.

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 básicas⁴⁴).

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.

⁴⁴ 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 espera⁴⁵.
- ⇒ **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.

⁴⁵ 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.*

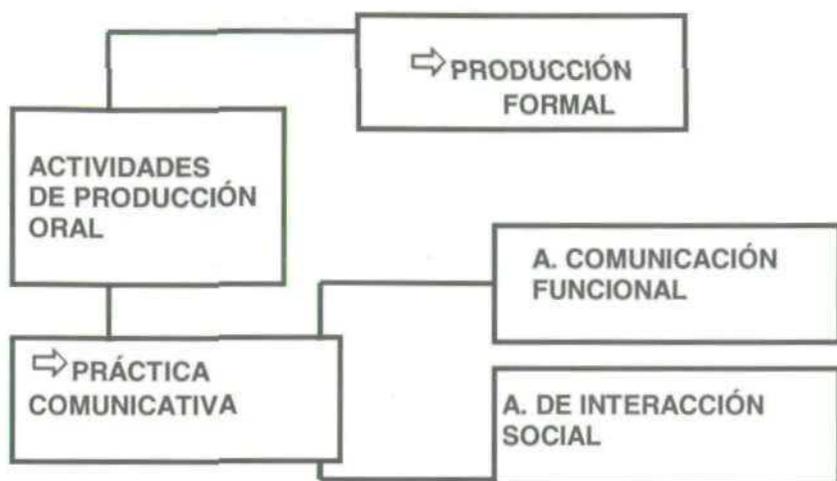
(Ejemplo de Teresa España Giralt y Estrella Montolío Durán.)

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 aislados⁴⁶
 - 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, trabalenguas⁴⁷:

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:

⁴⁶ 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/rr, etc.

⁴⁷ 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 espacio, 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 forma⁴⁸.

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!⁴⁹.

⁴⁸Adela 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 magrebi, 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.

⁴⁹ 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.⁵⁰

⁵⁰ Materiales del MEELE 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 suyas⁵¹.

Alumno A

Nombre: **José**
Apellidos: **Carreras**
Profesión:
Nacionalidad

Alumno B

Nombre:
Apellidos: **Carreras**
Profesión: **cantante de ópera.**
Nacionalidad: **español.**

Nombre: **Maruja**
Apellidos:
Profesión: **periodista**
Nacionalidad: **española**

Nombre: **Maruja**
Apellidos: **Torres**
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,

⁵¹ 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 cooperación⁵²) 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 Paín Arias, M^o 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"⁵³.

⁵² 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.

⁵³ Aunque ésta no es una costumbre extendida, sí ha sido observada de forma directa por M^o 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 M^a 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**⁵⁴, 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 ocurría con la lengua hablada, para desarrollar esta habilidad se necesita, como señala Krashen, *un input comprensible*, que en este caso es aportado por la lectura y que facilita el que el estudiante adquiera, de manera inconsciente, las características tanto de la organización como de la tipología de los textos.

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

⁵⁴ 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 encontrarnos 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 procedencia⁵⁵, 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 LM⁵⁶. Con ellos, y **una vez que han adquirido una competencia oral**

⁵⁵ Nos referimos aquí a los niños y jóvenes árabes y chinos.

⁵⁶ 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 escribir⁵⁷, 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.

⁵⁷ 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.

Siguiendo 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.

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

¡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) Fijate 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

*Lucas és 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.**⁵⁸.

Una **tarea**⁵⁹ 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 negociado⁶⁰

⁵⁸ 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.

⁵⁹ 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.

⁶⁰ 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.*⁶¹, 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 currículum, 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

⁶¹ 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 compañero⁶².

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

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

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

⇒ **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: <u>Los documentos.</u>			
Marca con una X. Puedo	1= No.		
	2= Sí, pero necesito mejorar.		
	3= Sí, muy bien.		
1.- Saludar adecuadamente según el momento del día:	1	2	3
2.- Despedirme según la situación:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- <u>Dar</u> información sobre ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;"> <u>Preguntar</u> sobre... <u>Comprender</u> información sobre.... datos propios o de otras personas... </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: flex; flex-direction: column; align-items: center; justify-content: center;"> el nombre, origen, profesión, dirección etc. </div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Rellenar los documentos que necesito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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 españoles⁶³.

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

⁶³ 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 información⁶⁴:
 - ¿Cómo se llama esto? ¿Cómo se dice?
 - ¿Puede/s repetir? Más despacio, por favor.
 - ¿Cómo se escribe?⁶⁵
- 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 castigos⁶⁶).

☛ 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 clase⁶⁷.

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

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

⁶⁵ Ver la propuesta de programación.

⁶⁶ 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.

⁶⁷ 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 par 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 necesidades⁶⁸. 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.

⁶⁸ 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 psicocognitivas⁶⁹.

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

⁶⁹ *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. Mon-

clo-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 universales⁷⁰ 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

⁷⁰ FRANCÁS, J.M^a (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 Mundo⁷¹.

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 golpearte 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

⁷¹ 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 Kukilanda y Ñalandia.

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 música, inmediatamente hay que oírla 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.

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

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).

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...

Otra posible orientación para tratar el componente lúdico consiste en plantear actividades como las que se proponen en los siguientes manuales:



3 En las oficinas del gobierno regional hay un lío tremendo con los datos de estos tres pueblos. ¿Puedes tú ayudarles a completarlos? Tienes estas informaciones:

Los pueblos se llaman: Encinuela, Pastraña y Lugarejo.

Dos de los pueblos tienen el mismo número de habitantes.

El más grande de los tres pueblos tiene 4.000 habitantes.

El más grande de los tres pueblos tiene 1.000 habitantes más que los otros.

Uno de los pueblos tiene 3 iglesias, 6 bares, 2 médicos y 1 escuela.

El más grande de los pueblos tiene 3 iglesias, 5 bares, 1 médico y 3 escuelas.

Uno de los pueblos tiene 4 iglesias, 8 bares, 1 médico y 2 escuelas.

Solamente uno de los pueblos está en la costa.

El pueblo que tiene más bares es Lugarejo.

Uno de los pueblos está a 2.000 metros y el otro a 470 metros.

El pueblo que está en la costa tiene 2 escuelas.

El pueblo más alto se llama Encinuela.

El pueblo que tiene más escuelas se llama Pastraña.



Intenta averiguar de cada pueblo:

- cuántos habitantes tiene
- cuántos bares, cuántos médicos y cuántas iglesias tiene
- dónde está (a qué altura)

Dibuja un cuadro y anota tus deducciones.



Ahora coméntalo con tus compañeros/-as para ver si tenéis las mismas soluciones. Después, contesta a las preguntas de tu profesor/a para comparar los tres pueblos.

Obsérvese que para la realización de este ejercicio se han de utilizar recursos no solamente lingüísticos.

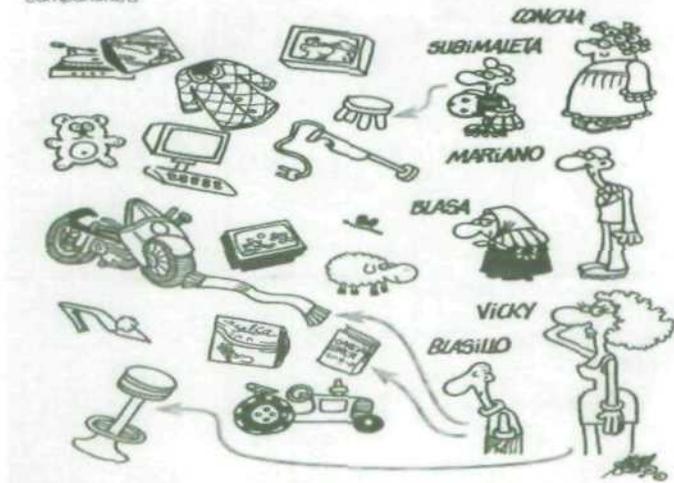
Yo creo que a X le gusta/n...
Pues a mí me parece que a X le gusta/n...

Aquí tienes unos dibujos que representan una serie de prototipos españoles y una serie de cosas. Sabes perfectamente lo que les gusta a algunos, pero... ¿te imaginas lo que les gusta a los otros? Intentalo y, luego, trata de ponerte de acuerdo con tu compañero/a.



Yo creo que a X le gusta/n...
Pues a mí me parece que a X le gusta/n...

Aquí tienes unos dibujos que representan una serie de prototipos españoles y una serie de cosas. Sabes perfectamente lo que les gusta a algunos, pero... ¿te imaginas lo que les gusta a los otros? Intentalo y, luego, trata de ponerte de acuerdo con tu compañero/a.



hombres, coprotagonistas del futuro



Mau o Mari : IGUALES EN TODO



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

planet@ 1 A



12

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 unos determinados cosas pueden llegar a ser asesinos. Léelo 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 duchan, 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 sacan 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 papetera, miran en la nevera, bajan al supermercado si falta algo, sacan 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 haciéndote preguntas para saber qué cosas hace él/ella, pero no debe notar tu intención. Puede ser peligroso.

Con el



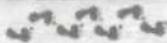
Bec



♥ Un encuentro especial. Explicata.



♥ Dibuja otro encuentro inesperado. Es un encuentro especial, por ejemplo, con un dinosaurio, con un fantasma, con un león...

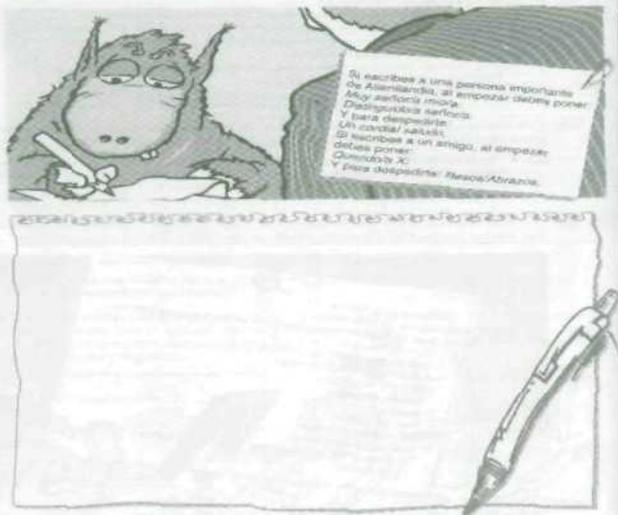


PISTAS

¿Dónde están? - ¿Qué hacen? - ¿Qué o a quién se encuentran? - ¿Cómo te saluda?

UNIDAD 14

- Aliénez, 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, escribe todos, decidirás cuál es la versión definitiva.



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.
¿Que hacías tú hace cinco años? ¿Por qué no se lo cuentas a tus compañeros?

clase abierta y libre 177

Rápido.

CANCIÓN 5

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.



IZQUIERDA

DERECHA

DELANTE

38

CANCIÓN 6

¿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.



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 voz⁷².
- 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.⁷³ 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 veracidad⁷⁴.

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

⁷² 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.

⁷³ 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..."

⁷⁴ 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 reales⁷⁵.
 - Se utilizan todo tipo de recursos comunicativos.

⁷⁵ 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!, ¡Uhhh!...

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

- Archivo gráfico con dibujos o fotografías de⁷⁶:
 - 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, recurrentes⁷⁷, por áreas contribuirá a hacer más efectivo el trabajo con grupos de inmigrantes.

⁷⁶ Estos archivos gráficos deben ser significativos para el alumno y se pueden conseguir fácilmente: folletos de propaganda, postales, etc.

⁷⁷ Actividades que año tras año se le plantean al profesor (tabla de multiplicar, operaciones, interpretación de gráficas, geografía de España...).

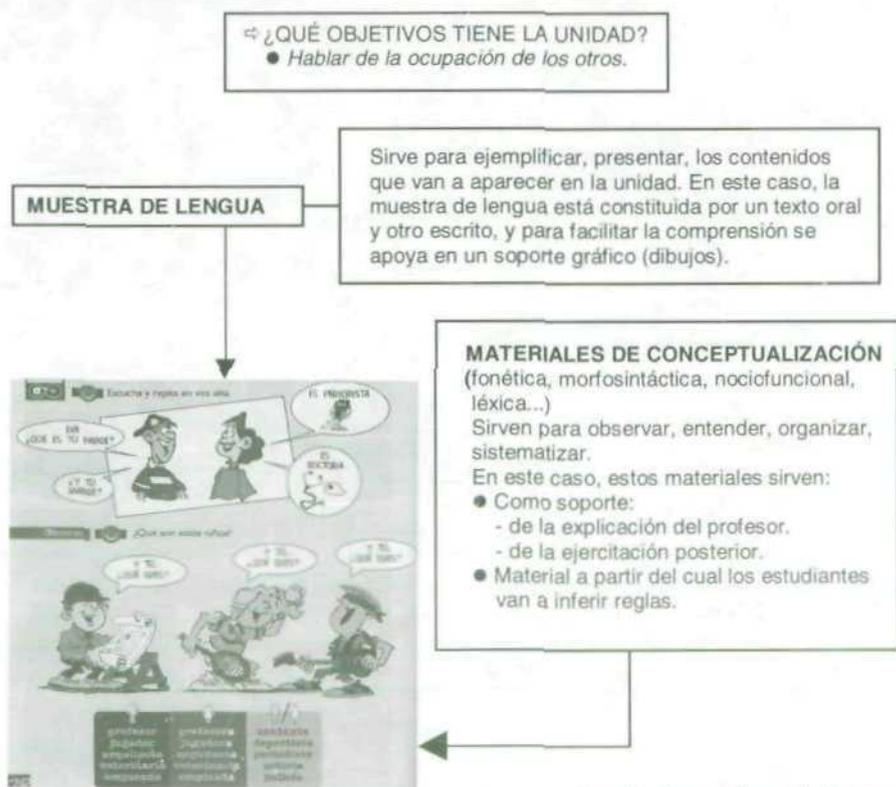
X.- MATERIALES Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL.

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).

uno UNIDAD 4

1. Presta atención a la pregunta por la profesión de uno de estos personajes. El responde. Luego pregunta a...

2. Prepara el par para la profesión de nuestros padres, como en el ejemplo.

¿C? ¿Qué es su profesión?
 B? ¿Vendedor?
 A? ¿Y tu padre?
 D? El hermano de mi hermano.

Ahora pregunta a...

3. EL JUEGO DE LA MÍMICA

Uno actúa. Los demás intentan adivinar.
 El que adivina debe imitar otra profesión.

¡PROFESIÓN!
 ¡BEBÉ!
 GANA LUIS.

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.

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^a 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. FOREM⁷⁸
- **PLANET@ E.L.E.** Matilde Cerroiza *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

⁷⁸ Material muy interesante promovido y utilizado por CC.OO.

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.

- ❑ 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 PAÏN, M^a 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. Lobera 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 conférence 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. Lléberas (comp.) (1992)
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. O.U.P. Oxford.
- ESCANDELL VIDAL, M^a V (1995): "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas" en *Revista Española de Lingüística*, 25,1: 31-66

- ESCANDELL VIDAL, M^a 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^a (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^a. (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 Asessing 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. Hyltenstam y M. Pienemann (eds) (1985).

- LLOBERA, M. *et al.* (1995): *Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía.
- MANCHÓN RUIZ, R.M^a (1993): "Las Estrategias del aprendiz de una L2: el estado de la cuestión". en R. M^a Manchón y A. Bruton (eds.) 1993.
- MANCHÓN, R.M^a 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
- MIQUEL, 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.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1993): "Estrategias de explotación de elementos culturales en materiales de enseñanza de lenguas extranjeras" en Rosa M^a 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^a.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. Alburquerque (de.) 1991.

ISBN 84-369-3477-X



9 788436 934274



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE